



**SERAMİK EĞİTİMİ PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ
YARATICILIKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Didar Ezgi Özdağ

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (...) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Didar Ezgi

Soyadı : Özdağ

Bölümü : Resim – İş Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigating the Effect of a Ceramics Education Program on Five- Year- Old Children's Creativity

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel etik ve ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Didar Ezgi Özdağ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Didar Ezgi ÖZDAĞ tarafından hazırlanan “Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Deniz ONUR ERMAN

Resim Bölümü, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Candan DİZDAR TERWİEL

Seramik Bölümü, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Şeniz AKSOY

Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi. Nevriye YAZÇAYIR

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/..../2019

Bu tezin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



İlham Aldığım Tüm Çocuklara

TEŞEKKÜR

“Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi “ adlı doktora tezimin hazırlık aşamasında desteklerini esirgemeyen danışmanım Doç. Deniz ONUR ERMAN’A, Okul Öncesi Sanat Eğitimine ilişkin tüm bilgilerini benimle paylaşan Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ’A, doktora tezi ile bana ilham veren Prof. Dr. Candan DİZDAR TERWİEL’E, değerli hocam Prof. Şeniz AKSOY’A, eğitimci kişiliği ile daima örnek aldığım Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR’A, yola çıkış hikâyemin kahramanı Dr. Öğretim Üyesi Özlem ERSOY’A, hayattaki en kıymetlilerin anneme, babama ve kardeşime, Arkadaşlarım / meslektaşlarım Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ’A, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep DEREY’E, , Arş. Gör. Kübra EKE’YE, Arş. Gör. Gülhan YILMAZ BURSA’YA, Arş. Gör. Dr. Sami PEKTAŞ’ A, Güneş TURGUT KESEBİR’E, Kıymetli dostum Arş, Gör. Cemile KARA’YA, Araştırma Görevliliğim ve eğitim hayatım boyunca bana çok şey katan, eğitim fakültesi misyonuyla yetişerek, sanat eğitimcisi olma yolunda ilerlememi sağlayan yolumun kesiştiği tüm hocalarıma ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün tüm çalışanlarına, Son olarak; Doktora Tezimin uygulama sürecinde bana her türlü imkânı sağlayan Ankara Yenimahalle Tomurcuk Anaokulu çalışanlarına ve Pamuk şekeri sınıfının 16 harika çocuğuna tüm kalbimle teşekkür ederim.

SERAMİK EĞİTİMİ PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ YARATICILIKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Didar Ezgi Özdağ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2019

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi 5 yaş dönemi çocuklarına yönelik geliştirilen seramik eğitimi programının yaratıcılığa etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Sanat eğitimi, bireysel farkındalığı ortaya çıkartmakta oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde, kapsamlı bir şekilde ele alınan sanatsal etkinlikler ile yaratıcılık geliştirilebilir. Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi giderek artmaktadır. Bu anlamda yaratıcılığın geliştirilmesini temel alan bir program alana getireceği katkılar açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda hazırlanan ve 8 hafta süren seramik eğitimi programı, yaratıcı drama, çocuk edebiyatı ve oyunlarla desteklenerek disiplinlerarası bir yaklaşım ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma; MEB'e bağlı Anaokuluna devam eden ve daha önce seramik eğitimi programı almamış, normal gelişim gösteren 5 yaş çocukları ile ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu desen üzerinden yürütülmüş, hem nicel hem de nitel veriler toplanıp analiz edildiği için karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya ilişkin olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Torrance yaratıcılık ölçeğidir. İkinci ve üçüncü veri toplama araçları ise; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış aile görüşme ve ürün değerlendirme formudur. Sekiz haftalık çalışma sürecinin sonunda kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubu

lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulanan programa ilişkin ebeveyn görüşleri de, 8 haftalık çalışma sürecine yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Farklı disiplinler ile desteklenen seramik eğitiminin yaratıcılığın geliştirilmesini destekler niteliktedir. Ayrıca araştırma sonunda uygulamaya ve ileride yapılabilecek çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Seramik, Seramik Eğitimi, Okul Öncesinde Seramik Eğitimi, Yaratıcılık, Sanatsal Yaratıcılık, Torrance.

Sayfa Adedi : 201

Danışman : Doç. Deniz ONUR ERMAN

INVESTIGATING THE EFFECT OF A CERAMICS EDUCATION PROGRAM ON FIVE- YEAR- OLD CHILDREN'S CREATIVITY

Ph. D. Thesis

Didar Ezgi Özdağ

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of ceramics education program developed for five-year-old preschool children on their creativity. Art education is very important in revealing one's self-consciousness. Creativity can be developed with comprehensive artistic activities, especially in pre-school period. Today, the importance of pre-school education is on the rise. In this sense, a program based on the development of creativity is important in terms of its contributions to the field. This ceramic training program, which was prepared within the scope of the research and lasted 8 weeks, was supported by creative drama, children's literature and games, and an interdisciplinary approach was introduced. More than one data collection tool was used for the study. The first of these is the Torrance Creativity Scale. The second and third data collection tools are; semi-structured family interview and product evaluation form that were developed by the researcher. The parents stated positive opinions regarding the program that lasted 8 weeks. Ceramic education supported by different disciplines also supports the development of creativity. In addition, various suggestions were made for the application and future studies.



Key Words : Ceramic, Ceramic Education, Preschool Ceramic Education, Creativity, Artistic Creativity, Torrance.

Page Number : 201

Supervisor : Doç. Deniz ONUR ERMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	3
1.1.1. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okul Öncesinde Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık	9

2.1.1.Okul Öncesinde Sanat Eğitimi.....	9
2.1.1.1.Okul Öncesinde Seramik Eğitimi	11
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık.....	18
2.1.2.1.Yaratıcılık Kavramı	18
2.1.2.2.Yaratıcılık Evreleri	20
2.1.2.2.1.Hazırlık Aşaması	20
2.1.2.2.2.Kuluçka Aşaması	20
2.1.2.2.3.Aydınlanma Aşaması	21
2.1.2.2.4.Sonuçların Doğrulama Aşaması.....	21
2.1.2.3.Yaratıcılığın Boyutları.....	21
2.1.2.3.1.Akıcılık.....	22
2.1.2.3.2.Esneklik.....	22
2.1.2.3.3.Özgünlük.....	23
2.1.2.3.4. Yeniden Tanımlama ve Düzenleme.....	23
2.1.2.3.5. Olayları Derinliğine Görme Ve Birleştirme.....	23
2.1.2.4.Yaratıcılık İle İlgili Süreçler	24
2.1.2.4.1.Algı	24
2.1.2.4.2.İmge	24
2.1.2.4.3.İmgelem	25
2.1.2.4.4.Simgeler.....	26
2.1.2.4.5.Mecaz.....	26
2.1.2.5.Yaratıcı Düşünme Kuramları	27
2.1.2.5.1.Psikonalitik Kuram.....	27
2.1.2.5.2.Gestalt Kuramı	27
2.1.2.5.3.Hümanist Yaratıcı Düşünme Kuramı	28
2.1.2.5.4. Çağrışımcı Yaratıcı Düşünme Kuramı	29
2.1.2.5.5. Algısal yaratıcı düşünce kuramı	29
2.1.2.5.6.Faktöriyalist (Karmaşık) yaratıcı düşünce kuramı	30
2.1.2.5.7. Çevresel Yaratıcı Düşünce Kuramı	30

2.1.2.6. Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Dönemleri	31
2.1.2.6.1. Doğumdan İki Yaşa Kadar	31
2.1.2.6.2. İkiyden Dört Yaşa Kadar	31
2.1.2.6.3. Dörtten Altı Yaşına Kadar	32
2.1.2.7. Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Evreleri	33
2.1.2.7.1. Deney Evresi	33
2.1.2.7.2. Sembolik Evre	34
2.1.2.7.3. Gerçekçi Evre	34
2.1.2.8. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler	34
2.1.2.8.1. Katılım ve çevre	34
2.1.2.8.2. Cinsiyet	35
2.1.2.8.3. Sosyo-Ekonomik Düzey	35
2.1.2.8.4. Doğum Sırası	36
2.1.2.8.5. Yaş	36
2.1.2.8.6. Zekâ	36
2.1.2.8.7. Aile	37
2.1.2.8.8. Okul	37
2.1.2.8.9. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Sanat Eğitimi	38
2.1.2.8.10. Yaratıcı Çocukların Genel Özellikleri	39
BÖLÜM III	41
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
BÖLÜM IV	54
YÖNTEM	54
4.1. Araştırmanın Modeli	54
4.2. Çalışma Grubu	56
4.3. Veri Toplama Araçları	58
4.4. Seramik Eğitimi Programı	63

4.5. Araştırmacının Gnlg	67
4.6. Araştırmacının Bakış Açısı ve n Deneyimleri	68
4.7. Nitel Araştırmalarda Güvenirlik ve İnanđırıcılıęın Sağlanması.....	69
4.8. Etik	71
4.9. Verilerin Analizi.....	72
BÖLÜM V	73
BULGULAR.....	73
5.1. Deney ve Kontrol Grubundaki ocukların n Test Puanlarının İncelenmesi ...	73
5.2. Deney ve Kontrol Grubundaki ocukların Son Test Puanlarının İncelenmesi ...	75
5.3. Kontrol Grubundaki ocukların n Test ve Son Test Sonuçlarının İncelenmesi	76
5.4. Seramik Eğitimi Alan ocukların n Test ve Son Test Sonuçlarının İncelenmesi	78
5.5.Seramik Eğitimi Alan ocukların Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının İncelenmesi	79
5.6. Seramik Eğitimi Program Süresince Beş Yaş çocuklarının rn Oluşturmadaki Gelişimlerinin İncelenmesi.....	81
5.7. Seramik Eğitimi öncesinde ocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi	82
5.8. Seramik Eğitimi Sonrasında ocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi	90
BÖLÜM VI.....	97
TARTIşMA	97
6.1. Tartışma	97
BÖLÜM VII.....	105
SONUÇ VE ÖNERİLER	105
7.1. Sonuç	105
7.2. neriler	107
KAYNAKLAR.....	112
EKLER	125
Ek 1. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	126

Ek 2. Enerji Ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Maden Teknik ve Arama Genel Müdürlüğü Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müze Müdürlüğü İzin Yazısı.....	127
Ek 3. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi Müdürlüğü İzin Yazısı (Pilot Uygulama İçin).....	128
Ek 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Puanlama Eğitim Atölyesi Katılım Belgesi	129
Ek 5. Ebeveyn Görüşme Formu Uzman Değerlendirme Yönergesi.....	130
Ek 6. Kişisel Bilgi Formu	131
Ek 7. Uygulanacak Programa İlişkin Ebeveyn Görüşme Formu.....	132
Ek 8. Uygulama Sonrasına İlişkin Ebeveyn Görüşme Formu.....	132
Ek 9. Ürün Değerlendirme Formu Uzman Değerlendirme Yönergesi	136
Ek 10. Ürün Değerlendirme Formu	137
Ek 11. Seramik Eğitimi Programı Uzman Değerlendirme Yönergesi	138
Ek 12. Seramik Eğitimi Programı Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı.	139
Ek 13. Seramik Eğitimi Programı	143
Ek 14. Seramik Eğitimi Programında Ele Alınan Çocuk Kitapları.....	150
Ek 15. Seramik Eğitimi Programı Kapsamında Çocukların Yapmış Oldukları Çalışmalar.....	153

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ürün Değerlendirme Formu İçin Uzman Görüşlerinin İncelenmesi</i>	60
Tablo 2. <i>Ebeveyn Görüşme Formu İçin Uzman Görüşlerinin İncelenmesi</i>	62
Tablo 3. <i>Seramik Eğitimi Programı İçin Uzman Görüşlerinin İncelenmesi</i>	64
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Arasında Ön Test Puanlarının İncelenmesi</i>	74
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Arasında Son Test Puanlarının İncelenmesi</i>	75
Tablo 6. <i>Kontrol Grubu Ön Test –Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi</i>	77
Tablo 7. <i>Deney Grubu Ön Test –Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi</i>	78
Tablo 8. <i>Deney Grubu Son Test-Kahcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi</i> .	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kilin hazırlanması	15
<i>Şekil 2.</i> Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı.....	56
<i>Şekil 3.</i> Deney grubundaki çocukların kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduklarına göre dağılımı	57
<i>Şekil 4.</i> Deney grubundaki çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dağılımı...57	
<i>Şekil 5.</i> Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları	58
<i>Şekil 6.</i> Deney ve kontrol grubu ön test puanları	74
<i>Şekil 7.</i> Deney ve kontrol grubu son test puanları	75
<i>Şekil 8.</i> Kontrol grubu ön test-son test puanları	77
<i>Şekil 9.</i> Deney grubu ön test-son test puanları	79
<i>Şekil 10.</i> Deney grubu son test-kalıcılık testi puanları.....	80
<i>Şekil 11.</i> Seramik eğitimi etkinlerindeki puanların uygulama sırasına göre dağılımı	82
<i>Şekil 12.</i> Deney grubundaki çocukların uygulama öncesinde evde oyun hamuru ve kil bulundurma durumu.....	82
<i>Şekil 13.</i> Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde oyun hamuru, kil vb. malzemelere olan ilgisine ilişkin ebeveyn görüşleri	83
<i>Şekil 14.</i> Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde oyun hamuru, kil vb. oynarken hikâye oluşturma, yaptıklarını anlatma durumuna ilişkin ebeveyn görüşleri	84

<i>Şekil 15.</i> Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının seramik eğitimi öncesinde okulda yaptırılan resim, seramik, heykel gibi etkinliklerin yeterli bulunma durumuna ilişkin görüşleri	85
<i>Şekil 16.</i> Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde ebeveynleri ile sanatsal etkinlik yapma durumuna ilişkin görüşler	86
<i>Şekil 17.</i> Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde kille çalışma deneyimi	87
<i>Şekil 18.</i> Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin seramik eğitimi programına öncesine ilişkin görüşleri	88
<i>Şekil 19.</i> Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin kilden yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri	89
<i>Şekil 20.</i> Deney grubundaki çocukların programa ilişkin görüşlerini ebeveynleri ile paylaşımı	90
<i>Şekil 21.</i> Deney grubundaki çocukların programdan keyif alıp almadıklarına ilişkin ebeveyn görüşleri	91
<i>Şekil 22.</i> Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin programın verimliliğine ilişkin görüşleri	92
<i>Şekil 23.</i> Deney grubundaki çocukların uygulanan programdan sonra sanat etkinliklerine olan ilgisindeki değişim	93
<i>Şekil 24.</i> Deney grubundaki çocukların uygulanan programdan sonra evde kilden çalışmalara devam etme isteği	94
<i>Şekil 25.</i> Deney grubundaki çocukların uygulanan programdan sonra yoğurma ve şekil verme becerilerine karşı ilgisi	95
<i>Şekil 26.</i> Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin program sonrasına ilişkin görüşleri	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bugün sanata dair pek çok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlar, kişilere göre farklılık gösterebilir. Yine de ortak nokta şüphesiz sanatın estetik bir haz olduğu, düşüncenin en yüce biçimi ile var olduğu ve yaratıcılığın sınırlarını zorladığıdır. Bu anlamda ortaya konulmak istenilen sanatsal yaratıcılık olsa da, aslında genel anlamda yaratıcılık bireyin doğuştan getirdiği bir özelliktir.

Torrance (1974) yaratıcılığı; boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri önceden sezip, bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak; daha sonra bunları sınamak, sonuçları birbirleriyle karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirerek tekrar sınamak ve sonucu ortaya koymak şeklinde tanımlamaktadır. San'a göre (2004, s.13) yaratıcılık kavramının batı dillerinde karşılığı ise; Kreativitaet, creativity'dir. Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Bu sözcük 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır. Bu noktada kavram karmaşasına neden olmamak adına yaratıcılığın insan yaşamının birçok alanında karşımıza çıkan bir tanım olduğunun farkında olmak gerekmektedir. San'ın bahsettiği doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek tanımlarının altında yalnızca bir ürün ortaya koymak değil, alternatif düşünme, problem çözme ve sorgulama yatmaktadır. Öte yandan her bireyde var olan yaratıcı olma yeteneğinin gelişimi için en uygun dönem çocukluktur. Bu dönem çocuğun tüm duyu organları ile kendi içinden ve dışından gelen

uyaranlara olabildiğince açık olması yani her anını dolu dolu yaşaması yaratıcılığın geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Çünkü iç ve dış uyaranlara açık olan bir çocuk, bir yandan kendi özünü, yapısını ve yaradılışını tanımaya yönelir; diğer yandan da çevresindeki olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini ve bağlantılarını kendi kendine bulup ortaya çıkarır. Bu bulguları tartıştıkça, seçenekleri görmeye, çok yönlü çözüm yollarını kavramaya başlar. Tek yönlü düşünmenin dar kalıplarını aşarak, düşünce üretmeye yönelir. Bu arada, kendi düşünce, sezgi ve hayal gücünün ne denli önemli olduğunu anlar (Ulcay, 1985). Çocuğun çok yönlü düşünebilmesi erken yaşta edinilen deneyimler ile mümkün olabilmektedir. Bu deneyimler için en uygun koşullar ise okul öncesi dönemde sağlanmaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitim ile kalımsal özellikler en üst düzeye getirilebilmektedir. Okul öncesi dönem insan hayatının önemli bir dönemidir. İnsan gelişiminin %80 'inin bu yıllarda tamamlanması da okulöncesi eğitiminin önemini artmasında etkili olmaktadır (Kefi, 2000, s.16). Çok yönlü düşünme denildiğinde akla gelen sanat eğitimi ise; duyu ve düşüncelerin somut bir şekilde ortaya konulmasıdır. Erken yaşta sanat eğitimi ile tanışan çocuklar sezgilerini, deneyimlerini, bireysel özelliklerini ve hayal güçlerini kullanarak problemleri çözmeyi öğrenirler. Sanat eğitimi aracılığıyla kazanılan tüm bu özellikler çocuğun yaratıcılığını, bilişsel gelişimini, görme, duyma, dokunma ve düşünmesini desteklemektedir.

Sanat Eğitiminde çalışma ortamındaki çeşitliliğinin çocuğun özelliklerine uygun oluşu, onlara deneyerek öğrenmeleri için çok yararlı fırsatlar hazırlayabilmesi, çağın en geçerli eğitim sistemi haline getirmiştir (Gökaydın, 1988, s. 3). Dolayısıyla yaratıcılığın ortaya çıkartılması ve geliştirilmesi anlamında okul öncesi yaratıcılık programlarının sanat eğitimi odaklı olması gerektiği söylenebilir. Bireysel ve grup çalışması şeklinde, yalnızca iki ve üç boyutlu görsel sanat etkinlikleri ile sınırlı olmayan aynı zamanda müze ve doğa gezileri, yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklenen bir program, çocuğun farklı uygulamalar ile yaratıcı bil dil oluşturmasını mümkün kılacaktır.

1.1. Problem

Yaratıcılık programları içerisinde yer alan iki ve üç boyutlu uygulamalar somut çıktılar olarak değerlendirilmektedir. Özellikle doğal bir malzeme olan kil ile erken yaşlarda tanışan çocuklar üç boyutlu düşünebilme, dokunsal özellikleri geliştirebilme gibi farkındalıkları kazanabilirler. Kilin insan doğasına en yakın malzemelerden biri olması, doğada bol miktarda bulunması ve ulaşılmasının kolay olması seramik eğitimini önemli kılan bir diğer unsurdur. Geçmişten günümüze okul öncesi eğitimde ele alınan etkinlikler incelendiğinde ise sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi anlamında oldukça yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Bu anlamda ulusal tezlerin tarandığı veri tabanında “ yaratıcılık“ anahtar kelimesi ile arama yapıldığında 1636 teze ulaşılmaktadır. “Okul öncesi” / “yaratıcılık” anahtar kelimeleri 114, “okul öncesi yaratıcılık”/ “sanat” anahtar kelimeleri 25 ve “okul öncesi” / “yaratıcılık”/ “seramik” anahtar kelimelerinde toplam 4 teze ulaşılmaktadır. Yurt dışı ve yurt içi veri tabanlarında bulunan makaleler incelendiğinde ise yine tezlerde olduğu gibi benzer konuların ele alındığı görülmektedir. Tüm bu araştırmalar ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik çalışmaların çoğunlukla tek bir disiplin ile yürütüldüğü sonucuna varılmaktadır. Şöyle ki; tüm dünyada okul öncesine yönelik geliştirilen sanat eğitimi programları disiplinlerarası temellidir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesinde büyük oranda eksiklikler bulunmaktadır. Özellikle çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesinde büyük rol oynayan iki ve üç boyutlu düşünebilme, ince motor kasların gelişimi gibi deneyimler oyun hamuru gibi hazır malzemeler ile giderilmeye çalışılmaktadır. Fakat bu yöntemlerin basit düzeyde kaldığını belirtmek gerekmektedir. Bu doğrultuda günümüz sanat eğitimi anlayışını yakından takip eden, okul öncesi ve sanat eğitimi kazanımlarının birlikte değerlendirildiği, kilden çalışmaların farklı disiplinler ile birlikte zenginleştirildiği ve yaratıcılığın geliştirilmesini esas alan bir seramik eğitimi programının geliştirilmesi araştırmacının problem durumunu oluşturmaktadır. Yaratıcılık her insanda bulunan içgüdüsel bir eylemdir ve sanatın farklı dallarında kullanılan bir terim olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Oysa yaratıcılık hayatın her anında kendisini

göstermektedir. Özellikle küçük yaşlarda yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik doğru bir eğitim programı ile her çocuğun kendisini ve yeteneklerini keşfetmesine olanak sağlanabilir. Bilindiği gibi sanat eğitiminin başlıca amaçlarından birisi kişide doğuştan var olan yaratıcılığı ortaya çıkartmaktır. Bu düşünceden hareketle araştırmada 5 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan seramik eğitimi programının yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

Okul öncesi 5 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan seramik eğitim programına yönelik olarak hazırlanmış olan bu çalışmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Seramik eğitimi programına katılan çocukların son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Seramik eğitimi programına katılan deney grubundaki çocukların haftalara göre ürün oluşturma becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır?
- Seramik eğitimi programı öncesine ilişkin ebeveynlerin seramik eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
- Seramik eğitimi programı sonrasında velilerin seramik eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi döneme yönelik olarak disiplinlerarası yaklaşımla hazırlanan ve yaratıcılığı temel alan bir seramik eğitimi programı geliştirmektir. Bu program, kil odaklı iki ve üç boyutlu uygulamalar, yaratıcı drama, hikâye anlatımı (masallar), doğa-müze gezisi ile destelenecek şekilde oluşturulmuştur. Öte yandan bu program, çocukların

yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelerini ve bireysel özelliklerinin farkına varabilmelerini amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sanatsal düşünme; bireyin kendisini ve çevresini tanınmasında oldukça etkilidir. Kendi yeteneklerinin farkında olan birey, çevresini değiştirebilecek özelliklere de sahiptir. Günlük yaşamda çeşitli şekillerde karşımıza çıkan bu kavramın temelini ise yaratıcılık oluşturmaktadır. Yaratıcılık; son elli yıldır orijinallik, yenilik ve özgünlük şeklinde tanımlanmaktadır.

Yaratıcılığın en üst düzeyde olduğu dönem ise okul öncesidir. Okul öncesi dönemde yapılan sanatsal etkinliklerin tümü, yaratıcılığın ortaya koyabilmesine olanak tanımaktadır. Bu anlamda okul öncesi döneme dair kapsamlı bir şekilde ele alınan ve yaratıcılığın geliştirilmesini esas alan programların geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çocuklarda yaratıcılığın geliştirmesini amaçlayan, sanat etkinliklerine yönelik hazırlanan programlar incelendiğinde ise genellikle 2 boyutlu etkinliklerin uygulandığı görülmektedir. Bu anlamda okul öncesine ilişkin farklı disiplinler ile desteklenen ve 3 boyutlu düşünmeyi sağlayan yaratıcılık temelli bir seramik eğitimi programının geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışma, alan uzmanı tarafından geliştirilen seramik eğitimi programının okul öncesi müfredatında destekleyici (sanat eğitimine ilişkin yardımcı) olarak kullanılması, hem okul öncesi hem de sanat eğitimi alanlarında yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması ve sanatsal yaratıcılığın geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın hem nitel hemde nicel desenlerde yürütülmüş olması okul öncesi 5 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan seramik eğitimi programının daha detaylı bir şekilde değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun çocukların yaratıcı özelliklerini kapsadığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; MEB'e bağlı kolay ulaşılabilir, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir bölgede ve daha önce seramik eğitimi programı almamış, normal gelişim gösteren 5 yaş çocukları ile,
2. Torrance yaratıcılık ölçeği, ebeveyn görüşme formu ve ürün değerlendirme formlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Kalıplaşmış düşünce sistemlerinden kurtularak, bir probleme farklı, alışılmadık, benzersiz çözümler üretebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık insanlık tarihinde bilimin, teknolojinin ve güzel sanatların gelişmesinde en önemli rolü oynamıştır ve bundan sonraki gelişmelerde de bu rolüne devam edecektir (Bently, 1999).

Genel olarak yaratıcılık; bilinenlerden yola çıkarak yeni bir şeyler ortaya koymak, özgün bir senteze varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişki kurmak böylece yeni yaşantı, deneyim, düşünce ve ürünler ortaya koymak olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır, Can, Yaşar, 2002).

Yaratıcılık, ana yoldan ayrılma, kalıplardan kurtulma, deneye açıklık; çok çağrışımlı düşünebilme, çağrışım üretmede özgür olma ve bunu yaparken sorunun özünden sapmama; kimsenin göremediğini görme, kimsenin duyamadığını duyma, kimsenin düşünemediğini düşünme ve kimsenin yapmadığını yapma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların

tamamında yeni bir davranış, eylem, düşünce, tutum, değer, beceri, ürün ve yaşam felsefesi ortaya koyma cesaretini gösterme gibi tanımlamaktadır (Doğan, 2007, s. 169).

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme, yenilik arayan, eski sorunlara yeni çözüm yolları getirebilen, buluşçu ve bireyin kendine özgü bir düşünme biçimidir. Yaratıcı düşünme, çocuğun kendine özgüdür. Çocuk olayları kendine göre yorumlar ve anlatımında ses renk, hareket, çizgiler ve fikir aracılığı ile iç dünyasını yansıtır. Yaratıcı düşünmede çocuğun duyu organları etkindir. Çocuğun duyu organlarının duyarlılığı oranında çevresini iyi görür, duyar, hisseder ve algılar. Yaratıcı düşünme bütünlük oluşturur ve işlevseldir. Bu yüzden öğretmenler çocukları yaratıcı faaliyetlere yönlendirerek, yeteneklerini daha iyi tanıma ve belirleme fırsatını da yakalayabilmektedirler. Çocuklar ise, bu etkinlikler sırasında kendilerini ve çevrelerini daha iyi tanıyabilmekte, olaylara ve durumlara karşı gerçekçi düşünceler geliştirmelerine uygun fırsatlar bulabilmektedirler (Argun, 2004, s. 6).

İraksal Düşünme: Gerçek yaratıcı performansın göstergesi olmamakla birlikte, iraksak düşünce bireylerin orijinal düşünebilme ve yaratıcı problem çözme potansiyelleri hakkında bilgi sağlamada kullanılmaktadır (Runco, 2010).

Özgün: Yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, orijinal (Türkçe Sözlük, 1983, s. 933).

Estetik: “Doğada ve sanatta güzelin bilimi; güzel ’in kendine özgü kavranışı” (Petit Robert’tan Aktaran Doğan, 2003,s. 13).

Sanat Eğitimi: Bireyin doğuştan getirdiği yaratıcılık özelliğini, duygular, düşünceler, izlenimler ve deneyimler doğrultusunda estetik bir duyarlılık ile ortaya koymasısıdır.

Sanat eğitimi, yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, iraksak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendiril meye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir (Buyurgan., S. & Buyurgan., U. 2012).

Sanatın eğitimi denilince bireyin, toplumun ve insanlığın eğitimine sağladığı anlamlı katkı ve yarar anlaşılır. Sanatın genel ve eğitimsel işlevleri ise sanat eğitimi gerekliliğini gösterir. Sanat

eğitimi, insanların kendi yaşantılarını amaçlı ve yöntemli olarak olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002, s. 2).

Seramik Eğitimi: Seramik şekillendirme yöntemlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı, özellikle üç boyutlu düşünemeyi amaçlayan, bireyin gözlem ve yeteneklerini kil / alçı gibi malzemelere aktardığı, yaratıcılığı geliştiren en önemli basamaklardan birisidir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesinde Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık

2.1.1.Okul Öncesinde Sanat Eğitimi

Genel anlamda sanat eğitimi bireyin yaşantısını ayrıcalıklı hale getirmektedir denilebilir. İnsanın kendisini ve çevresini bir duyarlılık içerisinde değerlendirmesi, yaptığı her işte estetik kaygı gütmesi, olayları ayrıntılı olarak ele alabilme yeteneğini kazanması sanat eğitiminin temel amaçları arasındadır. Öte yandan; Sanat eğitiminin amaçlarından bir diğeri bireye görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, “görmek”, yalnızca duymak değil “işitmek”, yalnızca elle yoklamak değil, “dokunulanı duyumsamak” yaratıcılık için de ilk aşamalardır (San, 2004, s.25).

Sanat eğitimi yaratıcı bir süreçtir. Bu doğrultuda çok küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanması gerekmektedir. Duygularını dille, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkânı bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar (Edwards ve Nabors,1993; Eliason ve Jenkins, 1994). Dolayısıyla okul öncesi dönemde sanat eğitimcileri tarafından nitelikli bir şekilde ele alınan etkinlikler çocuğun gelişimine büyük

katkı sağlamaktadır. Geçmişten günümüze okul öncesinde ele alınan uygulamalar incelendiğinde sanatsal açıdan yetersiz oldukları görülmektedir. Yalnızca el işi düzeyinde kalan bu etkinlikler sanat eğitimcilerinin görüşlerine başvurularak geliştirilmelidir. Bu anlamda sanat etkinliklerine ve sanat eğitimcisinin özelliklerine ayrıntılı bir şekilde değinmekte yarar vardır.

Sanat eğitimcisi; estetik bakış açısına sahip, sorgulayan, yenilikçi, duygudaşlık duygusu yüksek yaratıcı düşünen, içsel motivasyonu yüksek, disiplinlerarası çalışmaları destekleyen, gözlem yeteneği gelişmiş, çağa ayak uyduran kişidir. Tüm bu özellikleri ile sanat eğitimcisi yeteneklerini ve deneyimlerini öğrencilerine doğrudan aktarmaktadır. Yetiştirmekte olduğu neslin farkındalık bilinci içerisinde geliştirmeyi hedeflemektedir.

Nitelikli bir sanat eğitimi programı ise birçok disiplini içermelidir. Başta üç boyutlu düşünebilmenin önemini vurgulayan seramik, heykel gibi çalışmalara ek olarak resim, müzik, yaratıcı drama ve çocuk edebiyatı bunlara örnek olarak verilebilir. Bu noktada özellikle vurgulanması gereken ise üç boyutlu çalışmaların önemidir. Çünkü okul öncesinde ele alınan etkinliklerin çoğu iki boyut ile sınırlı kalmaktadır.

Üç boyutlu çalışmalar ince motor kas gelişimini destekleyicidir. Ayrıca bu tür çalışmalar sırasında el ve beyin koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Çocuk ilk olarak önceki yaşantısından, gözlemlerinden ve zihninde beliren düşüncelerden yola çıkarak dış dünyayı analiz eder. Mekân – nesne, oran-orantı gibi ilişkiler kurar. Ardından tüm kazanımlarını doğrudan veya dolaylı olarak sanat etkinliklerine yansıtır. Bir başka ifade ile içinde yaşadığımız dünyayı olduğu gibi yani belli bir perspektif içerisinde düşünmek gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuğun eğitiminde ihmal edilen ‘üçüncü boyut’ algılamasına yönelik eğitimin, insanın doğasına en yakın olan algı eğitimi olduğu söylenebilir. Çocuk topu daireden daha kolay anlar ve algılar. Çünkü üç boyut nesnenin bizzat kendisidir ve somuttur (Allen, 1978, s. 14-31). Üç boyutlu nesneyi tasarlamak, süreç içinde uygulayıp sonuçlandırmak ve üretilmiş bir üç boyutlu nesneyi kullanmak için şu özellikler önemlidir:

- Nesnenin ya da üç boyutun formu,
- Üç boyutlu formun mekân içinde yer alışı,
- Mekân formu ile nesne formu arasındaki ilişki,
- Mekânda yer alan diğer formlarla ilişki,
- Formun üstlendiği işlev (Allen, 1978, s.14-31).

Bahsedilen bu özelliklerin oluşmasında belirli bir süreç gerektiği unutulmamalıdır. Çocuğa üç boyut kavramını algılamada gerekli koşullar sağlanmalı, doğru etkinlik planlamaları yapılmalı ve yeterli zaman verilmelidir.

2.1.1.1.Okul Öncesinde Seramik Eğitimi

Okul öncesinde yer alan sanat eğitiminin eksik kalan en önemli basamağını üç boyutlu çalışmalar oluşturmaktadır. Yoğurma maddelerinden yapılan çalışmalarının sınırlı bir şekilde ele alınması bunun en temel nedenlerindedir.

Okul öncesi dönemde 3-6 yaş grubu çocuklar için gerekli olan materyallerden en önemli sayılan yoğurma malzemeleri, genellikle, kil, kum, nişasta, plâsterin, talaş hamuru, macun, tuz seramiği, kâğıt hamuru vb. şeklinde adlandırılmaktadır (Terwiel, 2010, s.39). Kolay erişilebilir ve ucuz olmaları nedeniyle bu tür malzemelerin kullanım olanakları kile göre daha gelişmiştir.

Çocuğun, yoğurma maddeleri ile yapacağı her çalışma, aslında, doğa ve fen bilimlerine olan ilgiyi pekiştireceği gibi, deney yapma, gözlemeleme, sonuçlandırma becerisini de geliştirebilecektir. Yoğurma malzemeleri kullanılarak daha çok çocuk için deneysel ve sanatsal uğraşlar desteklenmelidir. Böylece, yoğurma malzemeleri içinde yer alan ve çok özel hazırlanmış programlarla başlı başına bir disiplin gibi düşünülmesi olası olan "kil çalışmaları" ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda; okulöncesi sanat eğitiminde, en etkili araçlardan biri "kil" olabilecektir (Terwiel, 2010, s.39).

Kil doğal bir malzemedir. Kolay şekil alabilen özelliği ile çalışması keyiflidir. Çocuğun ihtiyaç duyduğu üç boyutluluk kavramını oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Ayrıca birçok sanat dalını bir arada barındırmaktadır. Örneğin; kalem ve kâğıt kullanarak

düşündüklerini resim yoluyla ifade eden bir çocuk, aynı yöntemi doğrudan kile aktarabilir. Kili şekillendirir, rötuşlar ve fırınlama aşamasından sonra sırlama yöntemiyle renklendirir. Yine kilden yaptığı çalışmalara hikâyeleştirmeyi, yaratıcı dramayı, müziği veya dansı doğrudan yansıtabilir. Tüm bu süreç çocuk için benzersiz bir deneyimdir.

Diğer taraftan tüm sanat etkinliklerinde olduğu gibi kille olan uygulamaların da alan bilgisi gerektirdiği ve dolayısıyla alan uzmanlarınca bir eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Kilin en doğru ve yararlı kullanımı konusunda bilgi sahibi olan seramik eğitimi almış kişilerden mutlaka destek alınmalıdır. Çünkü seramik eğitimi yalnızca kile şekil vermeden ibaret değildir. (Seramik; sanatsal, endüstriyel veya teknolojik anlamda kapsamlı bir bilgiye dayanmaktadır). Örneğin; Yaş grubuna uygun etkinlik programı oluşturmak, doğru kil /malzeme seçimi, çalışmaların renklendirilme, kurutma ve fırınlama süreci gibi. Özellikle kilin renklendirilmesinde kullanılan kimyasalların bir kısmı çocukların kullanımını için son derece zararlıdır. Bu nedenle bilinçsiz bir şekilde kullanımından kaçınılmalıdır. Ayrıca kilden çalışmaların kurutma ve pişirme aşamaları da teknik bilgiler içermektedir. Dolayısıyla tüm bu aşamalar ancak alan bilgisi dâhilinde sağlıklı bir şekilde yürütülebilmektedir.

Kil ve Özellikleri: Kil seramiğin ana malzemesi olarak uygarlığın başlangıcından bu yana endüstriyel hammaddeler arasında yerini almıştır. Her yerde bulunabilmekte ve kolayca şekillendirilebilmektedir. Ayrıca uygarlığın erken dönemlerinde insanoğlunun şekillendirdiği hemen hemen tek plastik malzeme olmuştur (Erman, 2012, s. 19).

Aslında kil çoğumuzun hayatında benzer şekillerde var olmuştur. Çocuğun oyun oynama içgüdüğü ve çevresindeki malzemeleri keşfetmeye başlaması kille tanışmanın ilk basamağıdır. Doğa ile uyum içerisinde hareket eden bir çocuk için bundan daha etkili bir malzeme daha yoktur.

Kili diğer yoğurma maddelerinden ayıran özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir;

- Doğada kolayca bulunur.
- Suyu plastik hale gelir.
- İstenilen biçime kolayca girer.
- Pişirilerek asırlar boyu kalabilir.

- Kille çalışmaya başlama yaşı en erken 3'tür.
- Kil ile yapılacak çalışmada pek çok aşama ve her aşamada yenilik söz konusudur. Doğada bulunduğu, yoğrulduğunda, şekillendirildiğinde, kurduğunda, pişirilip sırlandığında ve en son mekânda yer alışında başkadır. Bu eğlenceli olduğu kadar heyecanlı, uzun ve sabır gerektiren bir süreçtir.
- Kil bulunduğu bölgeye ve işlenişine göre çeşitlilik gösterir. Kırmızı kil, beyaz kil, taneli kil vb gibi.
- Kilin yapısı, yapılacak çalışmayı da etkiler. Örneğin, çocuğun bir bardak yapacağı düşünülürse; bunu kırmızı kilden, beyaz kilden, taneli kilden yaptığında üç ayrı etkide bardak ortaya çıkacaktır. Bunların hepsini aynı renkte boyadığında ise, hepsi aynı görünebilecektir. Tam tersi biçimde, aynı renkte kilden üç bardak yapıp, hepsi ayrı renklerde de boyanabilir. Böylece üç ayrı bardak ortaya çıkacaktır.
- Kil çocuk için enerjisini aktarabileceği, rahatlatıcı bir malzemedir.
- Kil çocuğun vücut sıcaklığına dair bilgi verir.(Özellikle anaokulu çocukları ile yapılan çalışmalarda bu konu açıkça gözlemlenmiştir).
- Kil çocuğa temizlik alışkanlığı kazandırmaktadır. Çalışmalardan sonra ellerini, tırnak diplerini yıkama gereksinimi duydukları gözlemlenmiştir.
- Kil çocuğa sabırlı olmayı öğretir.
- Kil çocuğun öfkesini dindirir.
- Kil çocuğa dünyayı en az üç boyutlu görebilmeyi öğretir.
- Kil nesnelere tanımlamayı, taklit etmeyi sağlar.
- Kilden yapılan ürün, anaokulundan, gençliğe ve yaşlılığa taşınan somut bir anıdır.
- Kil kuru toz halde solunum için sakıncalıdır.
- Kil zehirli değildir, ama kesinlikle yutulmamalıdır.
- Kil doğa sevgisi ve bilinci aşılama için en uygun malzemelerden birisidir.
- Kil, çocuğun tuvalet alışkanlığı kazanmasına yardım eder (sorununun bedensel veya fizyolojik bir nedenden olmaması durumunda)
- Kil çocuğun duyu organlarını bilmesini, kullanmasını sağlar.
- Kil çocuğun korkularını yenmesine yardım eder. Örneğin, okulöncesi çağı çocuklarda bazı hayvanlara karşı çeşitli korkular tespit edilmiştir. Yılan, aslan, böcek vb gibi. Çocuk bu hayvanları kilden şekillendirerek bu korkularına üstün gelebilir.
- Kil çocuklar için baştan sona deneysel bir malzemedir. Fiziksel değişiklikler (sıcak-soğuk, sert-yumuşak) yanı sıra, çocukta oran (büyük-küçük, kısa-uzun) duygusu geliştirir. Ölçülendirme ve karşılaştırma şansı verir. Geometrik biçimleri üç boyutlu oluşturabilir.
- Kil sadece sağlıklı çocuk için değil engelli çocuk için de son derece önemli bir malzemedir (Bu çalışmanın sınırlılıktan gereği engelli çocuklar alınmamıştır) (Terwiel, 2010, s.46-47).

Kille Çalışma Süreci: Kil sabit değildir yani değişken bir niteliğe sahiptir. Başlangıçta yumuşaktır fakat hava ile uzun süre temas ettiğinde kurumaya başlar. Eğer istenilen şey tamamlanmış bir ürün ortaya koymak ise rötuşu yapılır ve kuruma işlemine geçilir. Ürünler

çatlamamaları için şeffaf poşetlere ufak delikler açılarak sarılır ve raflara dizilir. Kuruma süreci ürünün boyutuna, kullanılan kil çeşidine göre değişiklik gösterecektir (bir veya birkaç gün gibi).

Kuruma işleminin ardından fırınlanma aşamasına geçilir. Yine kullanılan kil çeşidine göre belirlenen derecelerde ve sürelerde pişirilen ürünler isteğe bağlı olarak renklendirilebilir. Renklendirmede çoğunlukla tercih edilen yöntem sırlamadır. Fakat okul öncesi dönemde hangi yaş grubu olursa olsun kimyasal bir ürün olan seramik sırlarının çocuklar tarafından kullanılması uygun görülmemektedir. Sırlama işlemi istenilirse seramik eğitimi veren kişi veya kişilerce yapılabilir. Öte yandan ürünlerin renklendirilmesinde ince taneli killerden / oksitlerden hazırlanan astarlar (angop) veya pigment boyalar tercih edilebilir. Kil ve suyun belli oranlarda karıştırılması ile elde edilen bu sıvı karışım sır gibi parlak bir görünüm vermese bile çocukların kullanımı için daha uygundur. Bir diğer alternatif ise ürünlerin parmak boyası, akrilik veya sulu boya gibi malzemeler ile renklendirilmesidir. (Burada yağlı boya ayrıntılı bir şekilde ele alınmalıdır. Çünkü yağlı boya uygulamalarında kullanılan sentetik veya selülozik tinerler çocuklarda astım hastalığını ve alerji riskini tetiklemektedir. Dolayısıyla okul öncesi yaş grubu çocukları ile yapılacak uygulamalarda kullanılmamalıdır). Fakat bu tür boyaların özellikle beyaz kille yapılan çalışmalarda daha iyi sonuç verdiği gözlenmiştir. Çünkü beyaz kilde renkler daha rahat seçilebilmektedir. Fakat bu tür boyaların kalıcılığının seramik sırları veya oksitlere göre daha az olduğu unutulmamalıdır. Yine de çocukların ürün-renk ilişkisi kurmalarında rahatlıkla kullanılabilir.

Kil Çeşitleri: Okul öncesinde farklı yoğurma maddeleri kullanılmaktadır. Nişasta-Tuz seramiği, Un-Tuz Seramiği, Talaş hamuru bunların başında gelmektedir. Bu yoğurma maddeleri doğal bir içeriğe sahiptir. Fakat hazırlanma, şekillendirme ve sergileme sırasında bazı riskler taşımaktadırlar.

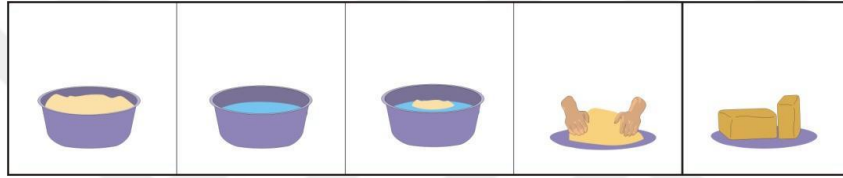
Kil dışındaki tüm yoğurma malzemeleri gerek hazırlama gerekse şekillendirme ve sergilemede çeşitli risklere sahiptir. Genellikle tüm anaokullarında yaygın olarak uygulanan bu yoğurma maddelerinin hazırlanması aşamasına çocuğun katılması, her şeyden önce bu aşamanın çocuk için eğlenceli bir oyuna dönüştürülmesi kolay değildir. Sıvı yağ, kaynar su, tutkal gibi malzemelerin kullanımı çocuk için (özellikle 3-4 yaş) kolay değildir. Bu yoğurma maddelerinin

öğretmen ya da başkası tarafından önceden hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenin hazırladığı yoğurma maddelerinin kullanım süresi yaklaşık 1 haftadır. Bu maddelerle hazırlanacak biçimlerin süresi de kil ile karşılaştırılmayacak ölçüde kısadır (Terwiel, 2010, s.45).

Okul öncesinde seramik eğitimi kapsamında ele alınan kil kullanımı ise oldukça kısıtlıdır. Çünkü kille çalışmak alan bilgisi gerektirmektedir. Örneğin okul öncesi eğitimcileri tarafından kil çeşitleri ve kilin temin edilmesine dair bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Buna dair şunlar söylenebilir;

Kil toz halde satın alınarak hazırlanma aşamalarına çocuk dâhil edilebilir. Böylelikle çocuk çalışmanın her aşamasında aktif bir rol oynar.

(1-5) aşaması 3-6 yaş çocuğa yaptırılabilir.



Toz kil (1) Su (2) Su ile toz (3) Yoğurma (4) Hazır kil (5)

Şekil 1. Kilin hazırlanması. Terwiel, C. (2010). Okul Öncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak Kilin Yeri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. s.42.

Kilin hazırlanmasında, miktar, çocuğun eli ve gücüne göre ayarlanmalı, su miktarı onun kuvvetine göre olmalıdır. Su miktarı fazla ise kil çok yumuşak, su miktarı az ise kil çok sert olmaktadır. Yumuşak olan kilin küçülmesi ile sert olan kilin küçülmesi aynı değildir. Çocuğun biçim verdiği kil, suyunu kaybedip kurduğunda bir miktar küçülecektir. Bunu çocuğun fark etmesi sağlanmalıdır. Şekillendirilmiş kil bir kâğıda konularak çevresi çizilir ve kurduğunda aynı yere konularak çocuğa aradaki fark gösterilebilir (Terwiel, 2010, s.42). Bunun yanı sıra preslenmiş şekilde satılmakta olan killerde mevcuttur. Herhangi bir işlem gerektirmeyen bu killer günümüzde kırtasiyelerde bile rahatlıkla bulunmaktadır. Daha büyük boyutlarda ve çok sayıda kişinin çalışmasına yönelik satılmakta olanları ise fabrikalardan veya seramik ürünleri satan yerlerden temin edilebilir. Bu konuda üniversitelerin, meslek liselerinin veya halk eğitim merkezlerinin ilgili birimleri ile irtibata

geçilerek gerekli bilgiler edinilebilir. Öte yandan; okul öncesinde çocukların kile alışma sürecine beyaz kil ile başlamanın daha avantajlı olduğu söylenebilir. Beyaz kilin ağır bir koku içermemesi, plastikliğinin yüksek olması ve çalışma sırasında etrafta iz bırakmaması ilk çalışmalar için daha iyi sonuçlar vermektedir. Çalışmaların devamında ise renkli killer (kırmızı, siyah gibi) tanecikli olan şamotlu kil veya etkili killer ile çocukların farklı kil çeşitlerini deneyimlemeleri sağlanmalıdır.

Kile Alıştırma: Kile alıştırma diğer sanatsal etkinliklere göre biraz daha farklı bir süreç izleyebilir. Çünkü kil dokunsal bir malzemedir. Hassasiyeti olan çocuklardan bazıları dokusundan, kokusundan veya renginden dolayı kille çalışmak istemeyebilirler. Böyle bir durumda ısrarcı olmaktan kaçınılmalıdır ve çocuğa alışması için zaman verilmelidir. Bir diğer alternatif ise; çocukla sohbet ederek ilgi duyduğu konulara dair fikir sahibi olmaktır. Bu doğrultuda sınıftaki tüm öğrencileri kapsayacak bir drama çalışmasından faydalanılabilir.

Çocuğun kil ile yapacağı çalışmaya güdülenmesinde anaokulu öğretmeni ile yapacağı drama çalışmasının önemi büyüktür. Çocuk, dramının temel egzersizlerinden başlayarak düşünme (düşünce) yolu ile yapacağı ilk çalışmaya hazırlanabilir. Örneğin; evlerinde geçen bir günün sabahını anımsamaları istenebilir. Buradaki asıl amaç, günlük yaşamda nelerle iç içe oldukları, akıllarında hangi ortamın olduğu, kahvaltıya başlamadan önce neleri yapmaları gerektiğinin (tualete gitmek, el-yüz yıkamak gibi.) onlara sorgulatilmesidir (Terwiel, 2010, s. 50).

Tam bu noktada çocuklardan kendi kullanım eşyalarını oluşturabilecekleri söylenebilir. Bu başlangıç düzeyinde bir çalışma olacağı için yapılacak ürünlerin bardak, kâse, çanak, tabak gibi formlar olması yeterlidir. Böylelikle çocuk kil ile ilk tanışmasını içselleştirecektir.

Kile alıştırma sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise üzerini kirletmeme üzerine şartlandırılmış çocuğun algısını değiştirebilmektir. Bu durum ne yazık ki seramik çalışmalarında karşılaşılan en büyük problemlerden birisidir. Aileleri tarafından kıyafetlerinin temiz kalması konusunda tembihlenen çocuklar etkinlikler sırasında yeterince rahat hareket edememektedirler. Özellikle kırmızı kil ile yapılan çalışmalarda ellerinin veya kıyafetlerinin kirlenmesinden dolayı çocuklar bir sonraki etkinliklerde isteksiz bir tutum sergilemektedirler. Bu doğrultuda uygulamalar öncesinde hem ailelere hem de çocuklara kilin doğal bir malzeme olduğu ellerini yıkadıklarında temizlenebildiğini ve kıyafetlerinin

kirlenmemesi için önlük kullanılacakları belirtilmelidir. Öte yandan; kil hava ile temas ettikçe kuruyan bir malzemedir. Bazı çocuklar kille çalıştıkları sırada avuçlarında kalan kil parçaları deriyi gerdiği için bu durumdan rahatsızlık duymaktadırlar. Uygulamalar sırasında ufak kaplara konulan su ile çocukların ellerini ıslatarak çalışmaya devam etmesi sağlanabilir. Yine bir kısım çocuk içinse düşündüğünü kile aktarabilme endişe verici bir durum olabilmektedir. Böyle bir durumda çocuk cesaretlendirilmeli ve çalışmaya devam etmesi için teşvik edici cümleler kurularak endişesi giderilmelidir.

Atölye / Uygulama Ortamı: Seramik eğitiminde kullanılan malzemeler kadar atölye /uygulama ortamları da önemlidir. Klasik anlamdaki atölyelerin çoğu yetişkinlere göre tasarlanmıştır. Çocuklara uygun bir atölye ortamının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

- Atölye veya uygulama ortamı amacına uygun olmalı çocukların dikkatini dağıtmayacak şekilde yalın bir şekilde düzenlemelidir,
- Çalışma masaları, tabureler, lavabolar, dolaplar ve raflar ergonomik bir şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca dolap, lavabo ve rafların sabitlenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Atölye rahat hareket edebilmeye olanak sağlamalıdır,
- Isı ve ışıklandırmaya dikkat edilmelidir,
- Malzemeler yeterli sayıda ve zarar verici özelliği olmayanlardan seçilmelidir,
- Her çamur tipi için farklı dönüşüm kovaları hazırlanmalıdır,
- Görsel materyaller yeterli ve doğru bir şekilde kullanılmalıdır,
- Fırın/fırınlara yalnızca seramik eğitimcileri tarafından kullanılmalı ve çocukların ulaşamayacağı bir yerde bulundurulmalıdır.

Sergi: Etkinlik süreci kadar ürünlerin sergilenmesi de ayrıntılı bir şekilde ele alınmalıdır. Çünkü yapılan her bir ürün çocuğun iç dünyasına ışık tutmaktadır. Sergiler sayesinde çocuk geçirdiği süreci, deneyimlerini ve çalışmalar sırasında hissettiklerini bizlerle paylaşabilir.

Okul öncesinde sergiler genellikle dönem sonlarında sınıflarda yapılmaktadır. Ürünler çoğunlukla kısıtlı alanlara veya panolara yerleştirilmektedir. Fakat uygulanan bu yöntem izleyicide istenilen etkiyi bırakmayacaktır. Bu doğrultuda sergileme sürecine ilişkin şunlar söylenebilir;

- Sergiler için yalnızca iç mekânlar değil dış mekânlarda tercih edilebilir.
- Sergi için belirli bir kavram belirlenmelidir.
- İsteğe bağlı olarak sergi afişi veya davetiyeler hazırlanabilir.
- Sergi alanı rahat hareket edilebilecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Mekân ve çalışmalar birbiri ile uyumlu olmalıdır.
- Sergide her çocuğun eşit sayıda çalışması bulunmalıdır.
- Sergileme sırasında çalışmalar kendi içlerinde tutarlı olmalıdır.
- Çalışmaların içeriğine dair bilgilere (öğrencinin ismi, kullanılan teknik, yıl, çalışmanın adı ve amacı gibi) yer verilmelidir.
- Sergi sırasında isteğe bağlı olarak çocuğun çalışmalarını anlatmasına fırsat verilmelidir.
- Her çocuk ile aynı oranda ilgilenilmelidir.
- Sergi sonunda çocuklara teşekkür edilmelidir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık

2.1.2.1. Yaratıcılık Kavramı

Yaratıcılık başlangıçta karmaşık bir süreç gibi algılanmaktadır. Geçmişten günümüze yaratıcılık kavramıyla ilişkili olarak pek çok tanımda bulunulmuştur. Fakat günümüzde hala ortak bir görüş birliğine varılamamıştır.

...Lowenfeld (1953), yaratıcılığın tüm insanların doğuştan sahip olduğu bir içgüdü olduğunu ifade etmiştir (Akt. İşler ve Bilgin, 2002). Ausubel (1964)'e göre yaratıcılık; daha önce yapılmayanı yapmaktır ve çok az kişi tarafından sahip olunan bir özelliktir. Taylor (1988)'a göre yaratıcılık, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler sürecidir. Vernon (1989)'a göre ise yaratıcılık; insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri,

görüşleri ve buluşları üretme kapasitesi olarak ifade edilmiştir. Dökmen'e (2000) göre yaratıcılık, eğitimle geliştirilebilir bir beceridir. Ona göre insanların doğallığı bastırılmadığında içlerindeki yaratıcılık cevherini daha kolay açığa çıkarabilirler (Çetin, Üstündağ, Kerimoğlu ve Beyazıt, 2015, s. 32-33).

San'a (2004) göre yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı; "Kreativitaet, creativity'dir. Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Bu sözcük 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır" Yaratıcılık ölçümü, eğitimi, tanımlanması gibi yaratıcılığın çok farklı boyutlarında çalışan bilim adamı Torrance ise, yaratıcılığı şöyle tanımlamaktadır: Yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koymadır (Torrance, 1974, s.8). Tüm bu tanımlardan hareketle yaratıcılık, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan önemli unsurlardan birisidir diyebiliriz. Yaratıcılık, kalıpların dışında olmayı gerektirir. Ayrıca süreç odaklıdır. Bu süreç sonunda ortaya çıkan ürün kişiye özgüdür. Öte yandan; yaratıcılık yalnızca sanat ve sanat eğitiminde değil hukuk, tıp, mühendislik gibi alanlarda da kendini göstermektedir. Yani birey sanat eseri veya bilimsel kuram ortaya koyabilir.

...Bir sanat yapıtı bir sanatçının, bir bilimsel deney ya da kuram ise, bir bilim adamının ilgisini çeken her şey hakkında olabilir Sanatçılar ve bilim adamları, aynı konuya ilgi duyabilirler; sanatçıları ve bilim adamlarını birbirinden ayıran şey, onları neyin ilgilendirdiği değil, ilgilendikleri şeyle nasıl ilgilendikleridir Hatırlanmalıdır ki, bilimin esas işi açıklamaktır ve bilim adamları, dünyanın kendi içinde nasıl işlediğini anlamaya çalışırlar; sanatın esas işi ise, tarif etmektir, sanatçılar da yaşanan bir deneyimin niteliklerini tarif ve ifade ederler (Robinson, 2003,s. 13).

Görüldüğü üzere yaratıcılığın sınırsız bir kullanım alanı vardır. Okul öncesi eğitiminden başlayarak düşünen, sorgulayan, bireysel farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır. Çocuklarda yaratıcı düşünce çocuğun kendine özgüdür, taklit edilmiş değildir. Çocuk olayları kendine göre yorumlar ve anlatımda kelime, ses, hareket, çizgiler

ve fikirler aracılığı ile iç dünyasını yansıtır (Ömeroğlu ve Turla, 2001, s. 49). Bu nedenle ailede başlayan ve okulda devam eden eğitim anlayışı da yaratıcılık temelli olmalıdır. Burada unutulmaması gereken nokta her çocuğun kendine özgü olduğu ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak yaratıcılık gelişiminin değerlendirilmesi gerektiğidir.

2.1.2.2.Yaratıcılık Evreleri

Yaratıcılık bir süreçtir. İnsanın karşılaştığı olaylar karşısında aniden ortaya çıkabilmektedir. Bir başka ifade ile ; “aydınlanma” olarak ifade edilmektedir.

Yaratıcılık herkes için ortak bir kavramdır, bilim insanları genel tarafından kabul edilen bu kavramı mercek altına alıp, çeşitli yönleriyle incelemeye ve tanımlamaya çalışmaktadırlar. Yaratıcılık kavramının çok anlamlı, karmaşık ve biraz da gizemli olması, yerine oturmuş ve kesin bir tanımının kabulüne engel olmaktadır (Rouquette, 1994, s. 7).

Graham Wallis tarafından saptanmış ve bugün klasikleşmiş olan, yaratıcı bireyin ürünlerini tamamlayabilmesi için gerekli aşamalar ise şunlardır (Erden ve Akman, 2007).

2.1.2.2.1.Hazırlık Aşaması

Yaratıcılığın ilk basamağı hazırlık aşamasıdır. Bu dönemde problem ya da gerçekleştirmek istenilen şey belirlenir ve tanımlanır. Gerekli bilgi ve materyaller toplanır. Ardından çözüm yollarını ortaya konulmaya çalışılır. Bir başka ifade ile bilgiye ulaşma, ilişkilendirme, farklı yönlerden analiz etme, yorumlama, farklı modellerle sentezleme, değerlendirme, yeniden yorumlama biçiminde süreç devam etmektedir (Artut, 2002).

2.1.2.2.2.Kuluçka Aşaması

Bu süreç hazırlık döneminde olduğu gibi kısa bir zaman dilimini alabileceği gibi, haftalar ya da yıllar boyu da sürebilir. Beynimiz konu ile ilgili bütün ilişkileri hemen kuramayabilir. Sorun ile

doğrudan ilişkisi olmayan işlerle uğraşır çünkü beynimiz kuluçka döneminde ürün ile ilgili birikimler yaparak süreci sağlıklı bir şekilde tamamlama çabasına girmektedir (Çakmak, 2005).

2.1.2.2.3.Aydınlanma Aşaması

Bu aşamada problemin çözümü birden zihinde belirir. Fakat bu sürecin kendi kendine gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Fikirler, duygular veya düşünceler ortaya çıkana kadar belirli bir aşamadan geçmesi gerekmektedir. Daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmek gerekirse; aydınlanma aşamasında düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere bu düşünceler sonuç ya da ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendisi de olabilir. İlişkinin tüm boyutu, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlaktır, müthiş bir içgörü zenginliği içerisinde gelişir ve birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Beynin sağ üst çeyreği devrededir. Düşünce, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir “hah!” ünlemiyle belirlenmiştir. Bu anda beyin bu oluşumu hemen kaydeder, sol alt ve sağ üst bölümler arasında hızlı gidip gelmeler ve yinelemeler yoluyla çözümün tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi için doğrulanmasını yapar (Sünbül, 2000)

2.1.2.2.4.Sonuçların Doğrulanma Aşaması

Gerçekleşme dönemi de denilen bu aşamada birey problemi ve ortaya koyduğu çözüm yollarını kontrol etmektedir. Burada ayrıntılı bir analiz sürecinden bahsedilmektedir ve beynin sol yarım küresi etkindir. Şöyle ki; önceki aşamada yer alan sezginin doğru olup olmadığından emin olunmaktadır. Çözüm sınanarak yeterli olduğu vurgulanmaktadır (Rıza, 1996, s.132).

2.1.2.3.Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılık tüm insanlarda vardır. Fakat bu özelliğin her insanda benzer şekilde olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar, problemlere

getirdiğimiz çözüm önerilerini de etkilemektedir. Dolayısıyla yaratıcılık kendi içinde de farklı boyutlarda ve derecelerde ortaya çıkabilir. Bu boyutlar ise şu şekildedir;

2.1.2.3.1.Akıcılık

Akıcılık yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılığı üretebilme yeteneğidir ve kişinin aklında oluşan sorunlarla ilişkili olarak farklı düşünceler ve hipotezler üretme yeteneğine de sahiptir. Akıcılık farklı boyutlarda çokça düşünce üretme yeteneğidir ve belli bir amaç için bu düşüncelerden değerli olabileni seçme yeteneğidir. Akıcılık çeşitli ve detaylı çalışmaları düzenleyebilme yeteneğidir. Akıcılık kelimesi verilen kelimelerin eş anlamlılarını bulan şekilde tanımlanabilir ve semantik yetenekle, bir şeyin anlamını farklı kelime ve cümle guruplarıyla ifade edebilme yeteneği olan ifade etme akıcılığı ve bazı gereksinimleri sağlamak üzere düşünceler üretebilme yeteneği olan zihinsel akıcılık ile ilişkilidir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s.2).

2.1.2.3.2.Esneklik

Esneklik, bireyin çok yönlü düşünebilmesidir. Bir konu veya olay karşısında farklı bakış açılarına sahip olabilme ve bu bakış açılarını değiştirebilmesidir.

Sabitliğin aksine esneklik koşullara kolay uyum sağlanmasını, kalıplaşmış olan durumları değiştirmeyi içerir. Yaratıcı kişiler kolaylıkla yeni durumlara uyum gösterirler. Herhangi bir boyanın kaza sonucu kâğıda dökülüşünde esnekliği olan çocuklar, ellerindeki sulu ya da yağlı boyayı sinirlenmeden, yaptıkları resmin içine uydururlar ve “kaza” olayından yararlanırlar, tıpkı leke olan kumaşa lekelerin üstüne uyumlu bir biçimde çiçekler serpiştiren terzi gibi. İçi doldurulacak resimli boyama kitapları, çocuğu birbiri arkasına katı ve basmakalıp çizimlere uymaya zorladığından esnekliğe zarar verir. Bu görüşü destekleyen diğer ilginç bir örnek: Bir grup çocuğa kuş resmi çizimleri önerilir, bazılarının çizimlerinde tüyler, ayaklar, gagalar, ayrıntılarıyla izlenebilmektedir. Sonraları bu çocuklara V biçiminde çizilmiş kuşların resimleri verilerek boyamaları istenir. Birkaç hafta sonra aynı çocuklara

kuş resimlerini tekrar çizmeleri istenir. Sonuçlara gelince, çocuklardan ancak bir tanesi ayrıntılı kuş resmi çizerken diğerleri bilinçaltına yerleştirdikleri basmakalıp V biçimini yeğlerler. Basit tek bir deneyim çocukların esnekliklerini yitirmelerine yetmiştir (Yavuzer, 1996, s.36).

2.1.2.3.3.Özgünlük

Özgünlük kısaca; eşine rastlanmayan, benzersiz olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta ortaya konulan üretme yeteneği veya problem çözümü kişiye özgüdür. Diğerlerinden farklı olmak ise temel dayanağıdır. Çünkü beklenen tepkiler özgünlüğün dışında yer alır.

Yaratıcılığa dair yapılan çalışmalarda ölçme kriterlerinin belirlenmesinde de özgünlük oldukça önemlidir. Özellikle değerlendirilme sürecinde benzerleri dışında ürün ortaya koyabilmek puanlamayı olumlu yönde etkileyecektir.

2.1.2.3.4. Yeniden Tanımlama ve Düzenleme

Yaratıcı kişi, bir öge ya da olayı farklı bir biçimde tanımlayabilmektedir. Verilen basit bir uyarıcı eklemeler yapılarak geliştirilebilir. Çevresindeki öğelerin fonksiyonlarını alışıl gelmişten farklı olarak görebilir ya da bunları değişik şekillerde kullanılabilir. Burada ulaşılmış ya da var olan sonuçlardan farklı yeni olana ulaşma vardır (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001, s.11–12).

2.1.2.3.5. Olayları Derinliğine Görme Ve Birleştirme

Yaratıcı birey karşılaştığı durumlar karşısında birbirleri ile bağlantısı olmayan öğeleri uyumlu bir şekilde yeniden ele alabilir. Başka bir ifade ile herhangi bir olayı önem sırasına göre değerlendirebilir ve özüne inebilir.

Bu boyutta yüzeysel düşünmenin aksine ayrıntıları görebilme önemlidir. Ayrıntılar bütünü oluşturan parçalardır. Bu nedenle derinliğine görme ve birleştirme aşamasında parçadan bütüne ilişkisi kurulmalıdır.

2.1.2.4.Yaratıcılık İle İlgili Süreçler

2.1.2.4.1.Algı

Algı, duyar ve akıl yoluyla bir şeyin bilincine varma anlamına gelmektedir. Çocuk yaşayabilmek için gerekli tüm davranışları algılarından edindiği bilgiler çerçevesinde öğrenmektedir. Bu bilgiler yalnızca nesnelere algılamakla değil, diğer insanlardan davranış çeşitliliğini algılamakla da oluşur (Çakır İlhan, 2003, s. 245).

Yaratıcılık yeni bir düşünce veya fikir yürütmedir. Yeni bir şeyler ortaya koyabilmenin temel koşulu ise içinde bulunulan durumu ve dış dünyayı algılamaktan geçmektedir. Algılama üç temel ögeden oluşmaktadır. İlki dış dünyanın algılanmasıdır. İkinci adımı, algılanan yeni bilgilerin mevcut bilgilerle yeniden düzenlenmesidir. Üçüncüsü ise; eski ve yeni bilgilerin yeni duruma göre anlama ve davranış göstermedir. Çocuk büyüdükçe algı düzeyi de artmaktadır. Algıladıklarını geçmiş deneyimleri ile özdeşleştirmekte ve yeniden yorumlamaktadır. Bu sayede yeni olguya hazır hale gelmiş olacaktır.

2.1.2.4.2.İmge

İmge en basit tanımı ile zihinde tasarlanan, hayal edilen şeydir. Günlük yaşamda insanlar toplumsal, sosyal ihtiyaçları doğrultusunda ve oyunların, gösterilerin, ritüellerin yapıldığı yerleri göstermek amacıyla önce toprağın üzerine şekiller çizmiştir. Basitleştirilmiş bu resimler en sonunda harfler, sayılar ve karakterler olarak geliştirilmiştir. İletileri yazılı dile dökmekten önce imgeler, insana iletişim kurmada yardımcı olmuştur (Parsa, 2007, s.2).

Somut deney ve yaşantılardan oluşan imgeler zamanla iç dünyamızın parçaları olmaktadır. Her imge içerisinde duyuşsal, nesnel pek çok bilgi bulunmaktadır. Çocuklarda imgeler iki

yaşın sonlarına doğru gelişmektedir. İki yaş ortalarına kadar çocuklar görüş alanından uzakta olan nesne ya da olguların izlerini zihinlerinde tutmakta zorlanmaktadır (Sezgin, 2004, s.17).

İster sanatçı, ister çocuk için imge, yaratımın ilk basamağıdır. Bireyin zihninde biriktirdiği ya da ürettiği imgeler, her an kullanılmak üzere depolanır. Ancak, duyu yoluyla alımlanan imgelerin, her bireyde oluşturduğu etkinin başkallığı, yansımalarını da farklı kılar. Bu farklılık; sosyal çevreden, dönemden, dönemin üslubundan, bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir. Bunu fark edebilmek hem sanat eserlerini, hem de çocuğun imgelerini daha iyi algılayabilmek için büyük önem arz etmektedir (Bayav, 2009, s. 106).

2.1.2.4.3.İmgelem

İmgelem herhangi bir durumu zihinde tasarlama, biçimlendirme yetisidir. Edinilmiş imgelerin birleştirilerek yeniden canlandırılmasıdır. İmgelediğimiz şeyin doğada karşılığı bulunmayabilir. Fakat daha önce yaşanan deneyimler bu aşamada bizlere yardımcı olabilmektedir. Platon' a göre imgelem gerçeklik kazandırılması gereken gerçekdışı bir imgeyi zihinde canlandırma yetisiyken Aristoteles'e göre edim halindeki duyumdan türeyen bir harekettir. Descartes imgelemi ruhsal ve bedensel olarak ikiye ayırır. Bedensel imgelem ise üretken ve yaratıcı olarak ikiye ayrılır. İmgelem yaratıcılıkla birleştiğinde ise nitelikli ürünler ortaya çıkar. Özellikle sanatsal yaratıcılıkta sembol/imgeleri anlayabilmek ve bağlantı kurabilmek oldukça önemlidir. Çünkü yeni tasarımlar ancak imgelem gücü sayesinde gerçekleşir. Yaratıcı düşünme ve kurgulamada bilinç-öncesi düşünce etkindir. Ön yaşantı, gözlem ve eleştirel değerlendirmeden oluşan bilinç öncesi düşünceyi geçmiş yaşantıların ve bunların imgelerinin depolandığı yer olarak tanımlamak mümkündür (San, 1979, s. 58).

2.1.2.4.4.Simgeler

İnsanlık tarihi boyunca kültürlerin simgeleri kendi zamanlarının yaşamsal ipuçlarını da taşımışlardır. Çağının tüm önemli olaylarını gösterme sorumluluğu hep simgelerin omuzlarında olmuş, insanların araştırmalarıyla ulaşılan simgeler analiz edilerek taşıdıkları imgeler ortaya çıkarılmış, bu imgelerle de o zamana ait inançlar, savaşlar, aşklar, iletişimler hakkında aydınlatıcı bilgilere ulaşılmıştır. Sembollerin en çok üretildiği ve tüketildiği iki alandan biri sanat diğeri de bilimdir. Herhangi bir tarih döneminin psikolojik ve tinsel mizacını anlamak istiyorsanız, bunu o dönemin sanatının derinliklerinde aramaktan daha iyisini yapamazsınız. Çünkü dönemin altta yatan tinsel anlamı ifadesini dolaysız bir biçimde sembollerle sanatta bulmuştur (Küçüköner, 2005, s. 80).

Çocuklar, kültürlerini yansıtan simgeleri öğrendikleri zaman, birçok kelime yaratabilir, yok edebilir, tasarlayıp uygulamaya koyabilirler. Simgeler özellikle sanatsal etkinliklerde değişik ifade kalıplarıyla kendini ortaya koyma biçimi olarak da karşımıza çıkmaktadır (Şener ve Yıldız, 2003, s.6).

2.1.2.4.5.Mecaz

Bir sözcüğün anlamından uzaklaşarak yeni bir anlam kazanmasına mecaz denir. Mecaz, bireyin insan zihninin temsil edici sembolleri kullanmadaki gücünü soyut olarak görmeye ait en göze çarpan kanıtıdır. Mecazı algılamanın ilkel şekilleri çocukların yaşantısında şimdiye kadar tahmin edilenden çok daha erken yaşlarda görülmektedir. Ancak mecazı anlamayla birlikte anlayarak konuşma kapasitesi daha geç olarak ortaya çıkmaktadır (Douglas ve Pell, 1979, s.116).

Sezgici estetik yaklaşıma göre, çocuğun kendisini bir çeşit duygu sezgisiyle nesnenin yerine koyması ve kendi ile yaşantısı arasındaki uzaklık engelini kaldırması gereklidir. Bu süreç kendi kişiliğini başkasının kişiliğinde tasarlamak, böylece biçimlendirdiği imgelerle ilgili

duygu ve düşüncelerini mecazlarda yansıtmaktır. Örneğin bir hayvan çizen çocuk, çoğu kez hayvanın yüzüne kendi yüz karakterini koymaktadır (Savaş, 2014, s.30).

2.1.2.5.Yaratıcı Düşünme Kuramları

2.1.2.5.1.Psikonalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın öncüsü Sigmund Freud'dur. Freud'a göre yaratıcılık, bir hareket biçiminin yerine geçen yeni bir davranış olarak ortaya çıkar; yaratıcı ürün "bir isteğin, bir dileğin" yerine getirilmesidir. Freud, yaratıcılığın, toplum içinde birtakım baskı ve yasaklamalara maruz kalmış insanların dışavurumları olduğunu da söylemekte ve yaratıcılığı, topluma zarar verecek "libido" enerjisine karşı, genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalara, bir savunma olarak görmektedir. Freud'a göre yaratıcılığın anlamının bir parçası, çocuklukta başlamış olan oyunun bir devamıdır. Yaratıcı hayal gücü yoluyla çocuk sosyal yönden kabullenilirken, bilinçdışı cinsellik ve saldırganlık tepkilerine hoşgörü sağlamaktadır. Buna karşısı, başarısız savunmalar, güçlü bilinçdışı güdülerini gizleyerek ve bireyi olumsuz boşalmalara yönelterek ruhsal bozukluklara yol açmaktadır. Olumsuz savunmalar, bireyin gerçekle olan bağlarını koparır ve toplumun tepkilerine aldırmadan, bilinçdışı dürtülerine kapılarını açarlar (Argun, 2004, s.19–20). Bu kuramın en çok eleştirilen yanı ise; yaratıcılığın kişilerin olumsuz yönleri ağır basan bireyler olarak açıklanmaya çalışılmasıdır.

2.1.2.5.2.Gestalt Kuramı

Gestalt kuramı 1912 yılında Max Wertheimer' in çalışmaları ile başlamıştır. Bu kurama göre bütün kendisini oluşturan parçalardan daha anlamlıdır. Yani yaratıcılık yerine üretken düşünce ve sorun çözme kavramları ön plandadır. Yaratıcı düşüncede sorun yeniden yapılandırılmaktadır. Yeniden yapılandırmada bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer. Gestaltçılara göre sorunun çözümü bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çözüm içsel bir aydınlanma ile elde edilir.

Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce, sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönleri ve gerekleri bireyde stres ve gerilim yaratır. Yaratıcı düşüncenin yönetilebilmesi için yapılması gerekenler ise şunlardır;

- Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilir ve yapısal olarak ele alınır.
- Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumlarla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünür.
- Yapısal gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
- Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- Yapısal doğruluk parça doğruluktan daha çok aranmalıdır (Sungur, 1997, s.36).

2.1.2.5.3.Hümanist Yaratıcı Düşünme Kuramı

Hümanist yaklaşıma göre yaratıcılık insanın pozitif yönleriyle ilgilidir. Bu görüşe göre insan yaratıcılık gücüyle doğar ve her şeyin merkezindedir. Bir başka ifade ile insan insan olduğu için değerlidir. Hümanist psikologlar yıkıma yol açacak ve insanlığı yok edecek yaratıcılık ürünlerinin karşısındadırlar. Ayrıca yaratıcılık olarak ortaya konan ürünlerin insanlığın değeri ve sosyal etkiler açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Sezgin, 2004, s.14).

Carl Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkması; öte yandan maddelerin, olayların insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkması olarak tanımlar. Ona göre iyi ya da kötü olarak ayrılacak bir yaratıcılık yoktur. Her iki durumda da eylem devam eder.

Yaratıcılık tek tek özgül alanlarla sınırlanamaz. Bu doğrultuda Hümaniter düşünceyi savunanlar yaratıcı yetenekleri öz gerçekleştirimin gelişimiyle anlatmaya çalışmaktadırlar. Bireyin seçimleri daha belirgin ve keskinlik kazanmaktadır. Böylece birey yapabildiklerinin

farkına varmakta, yaşamını övmekte ve daha fazla mutluluğu hissetmektedir (Argun, 2004, s.26–27).

2.1.2.5.4. Çağrışımçı Yaratıcı Düşünme Kuramı

Mednick (1962) bireylerin sahip oldukları çağrışımsal havuzları ve bu havuzun niteliğini ortaya koymak için çağrışımsal hiyerarşiler kavramını kullanmıştır. Mednick'e göre sürekli olarak sınırlı cevapları veren kişiler eğik hiyerarşilere sahiptir, fakat belirli bir alanda daha fazla bilgi ve deneyim sahibi olan kimseler bu alanlar veya bağlantılı alanlar ile ilgili fazla sayıda ve uzak elementler barındıran çağrışımlar kurabilirler, bu da onların düz çağrışımsal hiyerarşilere sahip olduğunu göstermektedir (Kanlı, 2014, s. 43).

Kişi, bir sorunun çözümünü gerektiren ögelere ne kadar çok sayıda çağrışım yapabilirse, yaratıcı bir çözüme varma olasılığı o kadar yüksektir. Yeni ve yararlı bir birleşim, çağrışım ögelerinin oluşmasını gerektirmektedir. Eğer bu ögeler soruna yönelik somut verilere bağlı ise çağrışımlar algısal olarak insanın yaratıcı çözüme erişebilmesini kolaylaştıracaktır. Ama soruna yönelik sözel çağrışımları çok az ya da yoksa o durumlarda birey görselleştirme yaratıcı çözüme daha kolay erişebilecektir (Argun, 2004, s.24–25).

2.1.2.5.5. Algısal yaratıcı düşünce kuramı

Algısal yaratıcı süreç kuramını geliştiren Ernest Schachtel, yaratıcılık için güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurmanın gerekliliğini savunur. Schachtel yaratıcılığı, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye imkân sağlayan algısal bir açıklıktan doğduğunu savunur. Bu algısal eylem, yoğun ilgi ile bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Akçum, 2005, s.40).

2.1.2.5.6.Faktöriyalist (Karmaşık) yaratıcı düşünce kuramı

Bu yaklaşımın temsilcileri R.B.Cattel ve J.P. Guilford' tur. Faktöriyalist Kuramda zihinsel özellikler bir küp şeklinde gösterilmektedir. Guilford' un zekâyı açıklamak için geliştirdiği küp modelinde üç boyut yer almaktadır. Bu boyutlar; işlemler, ürünler ve içeriktir. İşlemler boyutunda beş sınıf bulunmaktadır. Burada bilme, bellek, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ve değerlendirme söz konusudur. Zekânın bu yüzü kazanılmış bilgileri ve belleği kapsamaktadır. Bunların verileri yakınsak ve ıraksak düşünce tarafından işlenmektedir. Faktöriyalizmde yaratıcılık açısından önemli olan yakınsak ve ıraksak düşünce ayrımıdır. Guilford açısından yakınsak düşünce verimli ise de, yaratıcılığın dayandığı düşünme tarzı ıraksak düşünmedir (Dinçer, 1993,s. 14)

Guilford, ıraksak düşünmenin yaratıcılığın düzeyini belirlemede çok önemli bir rolünün olduğunu söyler. Fakat aynı zamanda tek basına yaratıcı düşünme olarak ele alınmasının doğru olmadığını ifade eder. ıraksak düşünce ürünleri ne kadar yeni, özgün ve alışılmamış bir perspektif ürünü ise o kadar yaratıcıdır. Guilford ıraksak düşüncenin esneklik, akıcılık, özgünlük, zenginleştirme/detaylılık özelliklerinden bahsederek yaratıcı düşünceye biraz daha açıklık getirmeye çalışır (Sezgin, 2004, s.16).

2.1.2.5.7. Çevresel Yaratıcı Düşünce Kuramı

Bu kuramı benimseyenlere göre yaratıcı davranış, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranıştır ve problem çözümede özgün bir yol bulmaya işaret eder. Doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık, bu davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesiyle sağlanabilir. Problem çözümedeki denemeler, söz konusu sorunu çözebilecek düzen bulununcaya kadar devam eder. Bu yeni düzen zihinde oluşmuş bir imgedir. Yaratma süreci, burada önceden kazanılmış imgelerin zihindeki düzeni olarak görünmektedir. Yaratıcı birey, sonradan yeni sorunlar karşısında, kullanmasını bildiği çok sayıda imgeleri ve imge tiplerini kazanır (Akçum, 2005, s.39-40).

2.1.2.6. Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Dönemleri

2.1.2.6.1. Doğumdan İki Yaşa Kadar

Yaratıcılık yaşamın ilk yıllarında görülmeye başlamaktadır. Bu durum annenin çocuğu ile iletişim kurma amacıyla oynadığı oyunlar esnasında kendini göstermektedir. Diğer bir ifade ile; yaratıcı davranışın ortaya çıkmasında en büyük rol bebeğin anne veya bebeğe bakan kişiyle olan ilişkisindedir.

Öte yandan yaratıcılığın gelişmesinde bir diğer önemli unsur taklittir. Çocuklar doğdukları andan itibaren duydukları sesleri, gördükleri hareketleri ve daha sonra da bazı değerleri taklit ederler. Çocuğun taklit repertuarı zamanla gelişir. Oyunlarında yetişkinlerin konuşma tarzlarını, davranışlarını, mimiklerini model almaya baslar. Çocuk çevresindeki kişileri taklit ettikten sonra zamanla kendi dünyasını oluşturmaya ve hayal gücünü geliştirmeye, çevreden gördüklerini de buna ekleyerek yaratıcılığını kullanmaya baslar (Ömeroğlu ve Turla, 2001, s.5-6).Hayal gücü ve yaratıcılık yolculuğunda bebeklikten ilk iki yıla kadar geçen sürede odak içeren oyunlar dikkati çekmektedir. Bu dönemde çocuklar fiziksel gelişim aşamalarına uygun olarak bu oyunlara tepki gösterirler. Hareketli veya ışıklı oyuncaklar dikkatlerini çeker. Bir yaşında çocuk el çırpma, eşyaları atma, emekleyerek peşinden gitme, parmak uçlarında koşma, yüksek yerlere tırmanma gibi devinimsel oyunları oynar.

Sanatsal bir etkinlik olarak çocuğun boya ile deneyimleri ise dokunmak istemesi, eline bulaştırması, herhangi bir yüzey üzerine bastırma şeklinde olabilmektedir. Doğumdan iki yaşa kadar olan süreçte çocuk dış dünyaya karşı oldukça meraklıdır. Dolayısıyla yaratıcılığını geliştirecek etkinlikler ve materyaller özenle seçilmelidir.

2.1.2.6.2. İki Yaşından Dört Yaşa Kadar

İki yaşından itibaren gelişmeye başlayan soyut/sembolik düşünme becerisi ile çocuk çevresi ile farklı bir şekilde iletişim kurmaya baslar. Keşif girişimleri bu dönemde ön plandadır. Her şeyi merak eder ve deneyimlemek ister.

Bu dönemde yaratıcılık, hayal gücü, dil ve zekâ gelişimi daha ileri düzeydedir. Dolayısıyla hareket ve duyarlılık kazanan çocuk el koordinasyonu sağlamakta, denge kurmakta ve yürümekte zorlanmaz. Ayrıca dil gelişimi ile birlikte kendisini daha net bir şekilde ifade edebilmektedir.

Bir diğer önemli gelişme çocuğun kalemle kâğıt üzerinde denemeler yapmasıdır. Buna karalama dönemi adı verilmektedir. Kalem bazen avuç içinde bazen de parmakları arasında tutmaya çalışır. Çizgiler, parmak kasları gelişmediği için kontrolsüzdür ve kolun gücüyle kalemi bastırmaktadır. Eli amaçsız bir şekilde kâğıt üzerinde dolaşırken çizgiler bırakır. Çocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu istem dışı çalışmayı, yetişkin anlamsız bulabilir, fakat çocuk için faaliyetlerin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur (Yavuzer, 1992, s.33) .

İki yaşın sonuna doğru küçük kaslar gelişmektedir. Buna bağlı olarak çocuk daha iyi kalem tutabilmekte ve çizim yapabilmektedir. Üç yaşta ise; yaratıcı ekinlikleri daha amaçlı ve istemli bir şekilde ele almaktadır. Etkinlikler keyif vericidir, kendisini ifade edebileceği bir tür iletişimdir. Dolayısıyla çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinlikler özenle seçilmelidir. Özellikle hayal güçlerini harekete geçirebilecekleri, ince motor kas gelişimini destekleyecek, doğal bir içerik ile elde edilen yoğurma maddeleri (tuz seramiği, nişasta ile yapılan hamurlar gibi) alternatif bir seçim olacaktır.

2.1.2.6.3.Dörtten Altı Yaşına Kadar

Bu dönemde herhangi bir olguya bağlı kalma, plan kurma, sorumluluk alma gibi beceriler kazanılmaya başlanmıştır. Çocuk merakı sayesinde önceden bildiği oyunlara yenilerini eklemekte, doğru ve yanlış öğrenmektedir. Kazandığı tüm sosyal beceriler hayatının geri kalanını olumlu yönde etkileyecektir.

4-6 yaş arasında çocuk dünyayı sözel ve hayali oyunlar yolu ile algılamaktadırlar. Bu dönemde çocuklar dilin öğrenilmesiyle birlikte birçok soru sormaya başlarlar. Çevrelerini anlamalarına olanak tanıyan bu sorulara içtenlikle cevap verilmesi onları sorgulamaya ve yaratıcı düşünmeye sevk etmektedir. Ayrıca taklit etme yetenekleri ve düşüncelerini ifade ederken hayal gücünü kullanmaları engellenmemelidir.

Öte yandan 5-6 yaş arasında çocuk adeta bir sanatçı gibi yaratıcı olabilmektedir. Hayaller kurmakta, hikâyeler üretmekte, oyun kurmakta, resim yapmakta veya olayları dramatize edebilmektedir. Özellikle dramatize ettikleri durumlar ile kendilerini karşısındakinin yerine koyarak empati duygularını geliştirmektedirler. Bir başka ifade ile bahsettiğimiz tüm bu etkinlikler ile çocuk yaratıcılığının en yüksek aşamasına ulaşır (Ömeroğlu ve Turla, 2001, s.7-8).

2.1.2.7.Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Evreleri

2.1.2.7.1. Deney Evresi

Hayal gücünün bebeklik döneminde gelişmeye başladığı ileri sürülmektedir. İlk keşifler ise anne ve bebek arasında ki iletişim ile gerçekleşmektedir. Annenin bebeği ile konuşması, şarkı söylemesi, dokunsal veya işitsel oyunlar oynaması bu evrede ele alınmaktadır.

Bebeğin gelişimine bağlı olarak eline verilen oyuncaklar (çingırak, diş kaşıma araçları, doğal içerikli bez veya ip ile yapılmış figürler gibi) onun malzemeyi nasıl kullanacağını ilk bilgilerini vermektedir. Bu dönemde bebek ilk kez gördüğü nesnelere tatma, seslerini dinleme, yumuşaklığını/sertliğini sezme gibi bir deneyimleme sürecinden geçer. Zamanla nesnelere tanır ve onlara yeni kazanımlar ekler. Örneğin; elindekini yüksek bir yerden aşağı fırlatabilir ya da nesneyi sert bir zemine vurarak ses çıkartabilir.

2.1.2.7.2. Sembolik Evre

Bu evre dört yaşından dokuz yasına kadar süren bir süreçtir. Deneysel ve sembolik çalışmalar eş zamanlı olarak devam etmektedir. Bu dönemde çocuk hayalle gerçeği ayırt edememekte, hayal gücünün ürünü olan öğelere anlam vermeye çalışmaktadır.

4-6 yaş arası hayallerle birlikte yaratıcılığın başladığı bir dönemdir. 5-6 yaş arasında ise çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta ve sembollerle oynamaktan zevk almaktadır. Çocuklar bu yaşlara kadar yaratıcılık bakımından hiç de fena değildir.

Zaman geçtikçe çocuk öğrendiği her etkinlikte yeni yollara başvuracak, bireysel özelliklerini katarak yaratıcı fikirler ortaya koyacaktır. Diğer yandan bu yaşlarda, yaratıcılığı baskılayan en önemli etkinin hata yapmaktan kaçınmak olduğu belirlenmiştir (Şener ve Yıldız, 2003, s.10-11).

2.1.2.7.3. Gerçekçi Evre

Bu evreye dokuz yaş civarında ulaşılabilir. Çocuk dünyadaki gerçekliği öğrenmeye başlamıştır ve yaratıcılığını bu doğrultuda kullanmaktadır. Doğayı gözlemlemekte, renkleri kendi gerçekliği içerisinde değerlendirmektedir. Bu koşuldan hareketle; okuduğu kitaplar, sergiler, müze gezileri, görsel veya işitsel etkinlikler yaratıcılığın gelişimine büyük oranda destek verecektir.

2.1.2.8. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler

2.1.2.8.1. Katılım ve çevre

Yaratıcılık geliştirebilir bir yetenek olmasına rağmen aynı zamanda kalıtsaldır. Kalıtım genetik faktörlere bağlı olarak ve en yakın yükleyiciler olarak anne babadan miras olarak alınan, sonradan bazı çevresel faktörlere de bağlı olarak bazı değişiklikler gösteren zamanla da bağlantısı olan birtakım değişkenlerdir (Engin, Calapoğlu, Seven ve Yörük, 2008, s. 49).

Kişinin yetenek ve yaratmalarında kalıtım önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların hem birbirine benzeyen hem de benzemeyen yanları kalıtımın ürünü olabilir. Kalıtım, sadece ana-babaya benzerlik olarak tanımlanmamaktadır. Çünkü çocuk ana ve babasına benzemediği halde, yine de birçok nitelikleri soya çekimden ileri gelebilir (Gürsoy, 2001, s.92). Diğer taraftan insanın yeteneklerinde ve davranışlarında çevre faktörü de büyük rol oynamaktadır. Yaşanılan yerin iklimi, gelenekleri, alışkanlıkları kişinin karakterine yön vermektedir. Daha esnek bir çevrede yetişen kişilerin yaratıcılıkları da buna bağlı olarak gelişmektedir.

2.1.2.8.2.Cinsiyet

Yaratıcılık ve cinsiyet arasında bir fark olup olmadığı halen birçok araştırmada ele alınmaya ve tartışılmaya devam edilmektedir. Farklı araştırmaların bulguları incelendiğinde yaratıcılığın kızlar lehine olduğu sonucu dikkati çekmektedir.

Ancak yaratıcılık kavramı oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bilimsel yaratıcılık kavramının bilişsel yönünün olduğu düşünülerek cinsiyet değişkeni açısından bir fark bulunmamış olduğu söylenebilir. Kaldı ki alan yazın incelendiğinde bazı çalışmaların bilimsel yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişkinin olduğunu bazı çalışmaların ise olmadığını gösteren bulgular ortaya koydukları göz önünde bulundurulmalıdır (Baysal, Kaya ve Üçüncü, 2013, s. 61).

2.1.2.8.3.Sosyo-Ekonomik Düzey

Araştırmalara göre ailelerin sosyo – ekonomik yapısı ve öğrenim durumları çocuklarına karşı olan davranış biçimlerini etkilemektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı ailelerde otoriter ve baskıcı tutumun fazla olması yaratıcılığı etkilemekte ve bu çevredeki çocuklar çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmaktadırlar (Gürsoy, 2001,s.89). Üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler genellikle daha iyi bir eğitim almış oldukları için çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirecek etkinlikleri daha göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu sayede

çocuk yaratıcılığın temellerini ilk olarak ailede atabilmekte, gerekli bilgi ve donanıma sahip olabilmektedir.

2.1.2.8.4.Doğum Sırası

Çeşitli çalışmalarda doğum sırasının çocuğun yaratıcılık düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Orta çocuk, son çocuk ve tek çocuk ilk doğan çocuktan daha çok yaratıcı olabilmektedir. Ebeveynlerin ilk doğan çocuklara sonra doğan çocuklardan daha çok baskı uyguladıkları ileri sürülmüştür. Baskı altında olan çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkması oldukça güç olmaktadır. Tek çocuklar üzerinde ise genelde kardeşlere sahip olan çocuklara uygulanan ebeveyn baskısı daha az olmakta, aynı zamanda yaratıcılığın bireysel bir şekilde gelişmesi için fırsat tanınmaktadır (Gürsoy, 2001, s.93).

2.1.2.8.5.Yaş

Birey her durum ve koşulda gelişim basamaklarına göre değerlendirilmelidir. Çocukluk dönemi derin bir hayal gücü içermektedir. Bu nedenle yaratıcılığın gelişimde özel bir anlama sahiptir. Çocukluk tecrübesizliği ve saflığı yansıtır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte tecrübeler artar. Diğer taraftan edinilen tecrübeler ile birlikte ileri yaştaki insanların yeni şeyler öğrenmesi daha uzun zaman alır şeklindeki görüş artık doğru olarak kabul edilmemektedir. Gençler ve ileri yaştaki insanlar karşılaştırıldığında ileri yaştaki insanların yeni şeyleri öğrenmede yavaş oldukları fakat bunun sebebinin motivasyon, öğrenme stili ve deneyimlerin eksik olmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Moody, 2006, s. 75).

2.1.2.8.6.Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ kavramları üzerine pek çok şey söylenmiştir. Kavram olarak birbirlerinden farklı şekillerde açıklansalar bile yaratıcılık ve zekâ arasında belli bir kişinin varlığını aramak amacıyla yapılan araştırmalarda kesin bir sonuca varılamamıştır. Şöyle ki;

araştırmacılar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı ifade etmediğini, zekâ ile yaratıcılık arasında çok yüksek bir korelasyonun olmadığını belirtmişlerdir. Yaratıcılık ve zekâ birbirinden ayrı yetenekler olmasına rağmen yaratıcılık için belli bir düzeyde zekânın gerekliliğini de ileri sürmüşlerdir (Gürsoy, 2001,s.94). Bu doğrultuda üstün zekâyâ sahip her kişinin yine üstün yaratıcılıkta işler ortaya koyabileceği düşüncesi doğru değildir. Fakat şu unutulmamalıdır; yaratıcı potansiyellerinin gerçekleşmesi için genellikle ortalamanın biraz üzerinde bir zekâ seviyesi gereklidir.

2.1.2.8.7.Aile

Her çocuk, yetişkinlerden oluşan bir çevre içinde büyüme zorunda olduğu için kendini zayıf, küçük ve yalnız başına yaşayamayacak kadar güçsüz hissetme eğilimindedir; yapabileceğini düşündüğümüz basit şeyleri bile doğru, hatasız ve becerikli bir şekilde yapabileceğine güvenememektedir (Yapıcı, 2004, s.2). Çocuğun özgüvenli bir şekilde yetişmesinde ailenin rolü büyüktür. Aile çocuğun ihtiyaç duyduğu demokratik ve rahat bir ortam oluşturmalıdır. Tüm bu unsurlar yaratıcı bireyler yetiştirmenin ilk basamaklarıdır.

2.1.2.8.8.Okul

Ailede başlayan eğitim okulla devam etmektedir. Okul ve ailenin birbirini tamamlaması eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu anlamda ailede olduğu gibi okulda karşılaşılan olumsuz durumlar yaratıcılığın gelişimini engellemektedir.

Eğitimde dikkate alınması gereken ilk şey ise bireysel farklılıklardır. Çocuk ancak kendi yetenekleri ve ilgisi doğrultusunda bir eğitim aldığında kalıpların dışına çıkacaktır. Öte yandan tüm dünyadaki yeni eğitim sistemi kişinin daha sosyal bir birey haline gelmesi üzerinedir. Robinson (2018) tarafından ele alınan kitapta;

...Öğretme açasından standart akım, grup aktivitelerinden ziyade doğrudan gerçeklere dayanan bilgi ve beceri eğitimiyle birlikte bütün sınıfın dâhil olduğu bir öğretimi uygun görmektedir. Bu nedenle yaratıcılık, kişisel ifade, sözsüz ve matematiksel olmayan çalışma

modelleri ile keşif ve hayal gücüne dayanan oyunları öğrenmek oldukça şüpheli bir durumdur, hatta okul öncesinde bile böyle olmalıdır ifadesini kullanmıştır (Robinson, 2018, s. 35).

2.1.2.8.9.Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Sanat Eğitimi

Çağdaş bir sanat eğitimi; ilgi ve yetenekler doğrultusunda bireyde var olan yaratıcılık özelliğinin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. Böylelikle farklı düşünebilen, yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Sanat eğitimi ve uygulamaları içerisinde özellikle yaratıcılık önemli bir yer tutmaktadır.

Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir. Kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği sanat eğitimi ile kazandırılabilir. Sanat eğitiminde bilimsel veri ve olgulardan yararlanıldığı gibi sanat dışı eğitimde de sanatsal veri ve olgulardan geniş olarak yararlanılabilir. Çağdaş insanın uğraşı ne olursa olsun birey, kültürel düzeyde sanat aracılığı ile toplum içinde duygusal açıdan rahatlama fırsatı bulabilir (Aral, 1999, s.12).

Yaratıcılığa ilişkin en önemli veriler ise sanatsal çalışmalardan elde edilmektedir. Ortaya konulan çalışmalar sanatçının yaratma sürecinden farklı bir şekilde gelişmektedir. Buradaki amaç bir sanat yapıtı ortaya koymak değildir. Fakat yaratma eylemi sürecinde duyulan haz benzerlik göstermektedir. Özellikle küçük yaşlarda ortaya konulan yaratıcılık bireyde hayranlık uyandırmaktadır. Örneğin çocuğun resim yaparken, oynarken farkında olmadan şaşırtıcı derecede yaratıcı ve ilginç oluşumlar ortaya koyduğuna; benzetmeci anlayışla soyutlama yeteneğini kullanarak yaratıcı bir eylem içinde olduğuna tanık oluruz. (Gürtuna, 2003, s.21-23).

Yine çocuğun güçlü mizah duygusu ile sorulara verdikleri yaratıcı cevaplar aileleri ve öğretmenleri oldukça şaşırtabilir. Dolayısıyla başta sanat eğitimi olmak üzere çocuğun merak duygusuna hitap edecek programlar hazırlanmalıdır.

Yaratıcılığı destekleyen sanat eğitimi programları ise hedef kitlenin gereksinimleri doğrultusunda ele alınmalıdır. Buna dayalı olarak okulöncesi çocuklar için düzenlenen sanat programları:

- Yaşantılara dayalı olmalı,
- Uygulamaya olanak vermeli,
- Sanatsal malzemeleri kullanacak beceri eğitimi sağlamalı,
- Çocuğun estetik duyarlılığını geliştirmelidir (İlhan, 2002, s.16).

2.1.2.8.10.Yaratıcı Çocukların Genel Özellikleri

Torrance (1981), çocuklardaki yaratıcı özelliklerin belirlenmesine yönelik bazı özelliklerden bahsetmektedir. Bunlar, hayalcilik, taklitten hoşlanma, düşüncelerinde esnek olma, fikirlerle doluluk, kendi kendine uğraşılardan hoşlanma, bir şeyler ortaya koymaktan zevk alma, bildiği objelerin farklı kullanımlarını araştırma, keşfettiği, icat ettiği şeyleri tartışmaktan hoşlanma, yeni ve farklı şeyler denemekten korkmama, el becerileri gerektiren uğraşlarda yeteneklilik, akıcı bir konuşma yeteneği, ısrarcılık, değişik düşüncelere ve ortamlara kolayca uyum sağlama, işlerinde standartların dışına çıkarak, işlerini farklı ve özgün yollarla yürütmeye çalışma, yaratıcı drama ve rol yapmada başarılı olma, işitsel uyarılara duyarlılık, ritmik aktivitelere yatkınlıktır (Argun, 2004,s.80).

Yine yaratıcı çocuklara ilişkin olarak;

- Hayal güçleri gelişmiş,
- Meraklı,
- Karşılaştığı problemlere özgün çözümler getirebilen,
- Mizah duyguları gelişmiş,

- Araştırmaya ve yeniliklere açık,
- Analiz ve sentez yönleri güçlü,
- Estetik bakış açısına sahip,
- Sorgulamaktan ekinmeyen,
- Dünyanın sorunları hakkında kafa yoran,
- Fikirlerini açıkça söyleyebilen,
- Risk alabilen,
- Nesnelere yeni anlamlar yükleyebilen özelliklere sahiptirler diyebiliriz.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde; yapılan literatür taraması sırasında bulunan, konu ile dolaylı olarak ilişkili bazı çalışmalara yer verilmiştir. Doktora tezi olarak ele alınmış olan konu ile ilgili kaynak niteliği taşıyabilecek her türlü çalışma dikkatle incelenmiştir.

Aral (1999) tarafından yapılan çalışmada sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık boyutlarında sanat eğitimi alıp almamasının, cinsiyetin, devam ettikleri sınıfın ve sanat eğitimi dallarının etkilerinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sanat eğitimi alıp almamanın, sınıfın, sınıf-sanat eğitimi etkileşiminin ve uğraşılan sanat dalının yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu, cinsiyetin ise yaratıcılık boyutlarında önemli bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Ayancı (2006) tarafından yapılan çalışmada 3-6 yaş okulöncesi çocuklarında seramik eğitiminin yeri ve önemi ile yeterliliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu anlamda betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiş, literatürden elde edilen teorik bilgiler detaylı bir şekilde incelenerek bu bilgiler doğrultusunda görüşme formu hazırlanmış ve uygulama yapılmıştır. Örneklem yöntemi ile yapılacak çalışmada, 3-6 yaş okul öncesi eğitim veren (devlet-özel) farklı kurumlar seçilmiştir. Araştırma sonunda, görüşme sorularından elde edilen veriler birçok kurumda seramik eğitimi alt yapısının olmadığını, seramik eğitiminin alan uzmanlarınca verilmesi gerektiğini, seramik eğitimi verilen kurumlarda farklı etkinliklerin,

seramik eğitimi vermeyen kurumlara oranla daha zengin olduğunu, seramik eğitimiyle, çocukların küçük kas gelişiminin desteklenebileceği, yaratıcılıklarının geliştirebileceği, görme, tat alma, duyma, heyecan, estetik kaygı ve düşünme gibi duyularını elleriyle gerçekleştirebileceği ve sanatı yakından tanıma konularında pek çok faydaları olabileceği gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca 3-6 yaş grubu çocuklarla yapılan uygulamalarda boyama alışkanlığının şekillendirmeden çok önce kazandırılmış olduğu, çalışma süresince, sucuk yöntemi, bisküvi pişirim gibi yeni bazı kelimelerin öğretildiği ve kilin diğer yoğurma maddelerinden farklı olduğunu kavradıkları, özgürce şekillendirme becerisi kazandıkları, bireysel çalışmanın yanı sıra grup çalışmalarını da öğrendikleri, kil çalışmalarısıyla ölçülendirme, karşılaştırma yapabilmelerinin kolaylaştığı, üç boyutlu dünyayı daha iyi algıladıkları, gerçek nesnelere masalsi öğeleri ilişkilendirebildikleri, üretilenler arasında farklılıkları yakalayabildikleri ve somut-soyut ilişkisini kurabildikleri gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Bender (2006) tarafından yapılan çalışmada Resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını saptayabilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar ise, duygusal zekâ ve yaratıcılığın alt boyutlarının arasında bulunan ilişkileri ve duygusal zekâ verilerinin seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerini değerlendirmektir. Araştırma betimsel nitelikte ele alınmıştır ve istatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çapar (2006) tarafından yapılan çalışmada kille üç boyutlu biçimlendirmeleri kapsayan sanat eğitimi programı (KÜBBKSEP) uygulanarak etkili bir biçimde öğretilmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilere yer verilmiştir. Araştırma sonunda, öğrenciler, yaratıcılık kavramıyla tanışmışlar ve yaratıcı düşünmeye yönelik bir etkinlik içinde yer alarak yaratıcı potansiyellerini kullanmaya çalışmışlardır.

Tütüncü (2006) tarafından yapılan çalışmada Görsel Sanatlar (Resim-İş Eğitimi) dersi kapsamında, çocuk resminde yaratıcılık kavramının nasıl algılandığını ortaya çıkarmak; İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş Eğitimi) dersinde uygulanmakta olan yaratıcı etkinliklerin neler olduğunu ve yaratıcı etkinliklerin ne kadar uygulanabildiğini tanımlamak; İlköğretim okullarında uygulanan Görsel Sanatlar (Resim-İş Eğitimi) dersinin, çocuğun sanatsal yaratıcılık yetisine katkısını, ortaya koymak; incelenen İlköğretim okullarında, resim-is dersinde uygulanan yöntemlerin çocuğun resim yapmasında ne kadar etkili olduğu, ders içi ve dışı uygulanan etkinlikleri, ders öğretmeninin tutumu, okulun fiziki koşulları gibi etki eden faktörlere yönelik bilgiler elde etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda Katılımcıların yaratıcı çocuğu; özgün (farklı),güçlü ifade unsurları kullanan, özgüveni gelişmiş ve zeki, meraklı, hayal gücü gelişmiş, problem çözebilen, derste dikkatli, yaptığı etkinliklerden zevk alan çocuk, olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Resim-İş Eğitimi dersi öğretim yöntemlerinde, yaratıcı etkinliklerin, daha çok uygulanabilmesine ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan çalışmada anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını, anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemek, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi açısından bir ilişki bulunmamıştır. Öte yandan kız çocuklarının akıcılık ve zenginleştirme boyutunda aldıkları puanların erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Yine üniversite mezunu ve ön lisans mezunu ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılık indeksi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Coşkun (2007) tarafından yapılan çalışmada daha önce seramik eğitimi almamış normal gelişim gösteren 4 yaş grubu çocuklara uygulanan etkinlikler sonucunda ortaya koydukları ürünleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak üç form geliştirilmiştir. Bunlar; çocuk ve ailesi hakkında demografik özellikleri belirlemek amacıyla “Kişisel bilgi

formu”, “Seramik eğitimi sürecini değerlendirme formu” ve Ürün değerlendirme formu” dur. Araştırma sonunda ürün değerlendirme formları tek tek açıklanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Konak (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, süreli yayın (dergi ve gazete) okuyup okumamaları, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemeleri, Resim-İş dersinde kullanacağı malzemeleri ailelerinin karşılayıp karşılamaması ve gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile ailelerinin gelir düzeyleri, tatillerini herhangi bir tatil beldesinde geçirip geçirmemesi, kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması, dergi okuyup okumaması arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Atay (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çağındaki 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi ve çocukların yaratıcılığında yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarının etkisinin ne derece olduğu ve bunların yaratıcılığın boyutları olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme ile arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucu ise şu şekildedir, çocuğun yaşamı boyunca rol oynayan herkese yaratıcılığının gelişmesi aşamasında önemli roller düşmektedir. Bu durumda çocuğun en yakınında bulunan kişiler olan aile ve öğretmenler çok dikkatli hareket etmeli onları kısıtlayacak davranışlardan kaçınmalıdır. Onları destekleyici davranışlar onun yaşamı boyunca olumlu yönde kalıcı izler olmasını sağlayacaktır.

Gök (2009) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarda, boyama kitabı kullanımından önceki çizimler ile sonraki çizimlerin karşılaştırılması, boyama kitabının çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, resim etkinliğinin çocuğu tanımamızda onun düşünce ve karakter yapısını anlamamızda önemli bir yerinin olduğu ortaya konulmuştur. Kendisini

ifade edemeyen, sosyal etkinliklerde bulunamayan yani sözlü iletişimde zorluk çeken çocukları tanımamızda resim önemli bir teşhis aracıdır. Böylece sanat eğitiminde kullanılacak olan araç ve gereçlerin seçiminin çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir.

Özler (2009) tarafından yapılan çalışmada anaokulu öğretmenlerinin, çocuklara yaptırdıkları görsel sanatlar etkinliklerinin, yaratıcı olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, yaratıcılığın gelişmesi açısından yetersiz olduğu gözlenmiştir.

Yaşar ve Aral (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanları okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Çocukların cinsiyeti, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde önemli bir fark yaratmamıştır.

Terwiel (2010) tarafından yapılan çalışmada seramik sanatı araçlarının okulöncesi eğitime sağlayabileceği yararlar incelenmiştir. Ülkemiz eğitim politikası açısından yeterince ele alınmamış bir konu olan sanat eğitiminin bir alt dalı gibi kabul edilen ve seramiğin ana maddesi sayabileceğimiz 'kil'in değeri ve işlevi bu amaç altında ele alınmıştır. Kil ile yaptırılacak uygulamaların düşünülebilecek en erken yaşta başlamak üzere, sistemli bir program doğrultusunda okul öncesi kurumların öğretim programlarında yer alması, yaratıcılığın gelişmesinde ve imgelem dünyasının somut nesnelere dönüştürülmesinde oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda yaş dilimini kapsayan okulöncesi eğitimde "kil" in bir araç olarak katkılarının saptanması ve yaratıcılığa etkisi değerlendirilmek istenmiştir.

Kacar (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılığını, fiziksel ve duygusal gelişimini destekleyecek bir seramik eğitimi programı geliştirilmiştir. Ayrıca bu araştırma ilköğretim okullarında yürütülmekte olan "Görsel Sanatlar Dersi Öğretim

Programı'na ek olarak sanat eğitimi müfredatında yer alan “Teknoloji Tasarım Dersi” kapsamında verilen Seramik (üç boyutlu şekillendirme) dersinin program önerisi ve uygulanması konusunda genel bir değerlendirme amacını taşımaktadır. Araştırma sonunda ilköğretim okullarımızda Resim-İş dersi müfredat programındaki üç boyutlu seramik çalışmalarına yeterli zamanın tanınmaması, ders saati süresinin azlığı, atölye kurulumu, gerekli araç ve gereçlerin temini gibi konularda sıkıntı ve sınırlılıkların yaşandığı gözlenmiştir. Ele alınan program önerisi ile yapılan uygulamalar neticesinde çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerine, toplumsal uyumuna olumlu katkıların sağlanmasının yanında yaratıcılıklarının, yeteneklerinin, ilgilerinin erken yaşlarda ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlanmış, sanat eğitimi alanında önemli mesafeler alınmasında önemli bir rol oynayacağı ön görülmüştür.

Okutan (2012) tarafından yapılan çalışmada farklı yaşlardaki çocukların, farklı bilgilere ve farklı deneyimlere sahip olduklarından, farklı seviyelerde öğrenme kapasitesindeki çocukların öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasını ve çocukların gelişimsel ilerlemelerini destekleyecek yeni eğitim modellerinin gelişmesi ve yaygınlaşmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonunda, günümüzde önemi ve değeri giderek artan yaratıcılık ile çalışmaların karma yaş grupları da göz önünün de bulundurulması düzenlemeler yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Baltacı (2013) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilgide görsel kültürle, görsel çevrenin ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek ve sanat eğitimi içinde yaratıcı performans olarak nitelendirilebilecek göstergelerin nasıl açıklanabileceğini ve nasıl değerlendirilebileceğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, Yaratıcılığın; öznel potansiyeller ve mental gelişimin dışa vurulmasında veya performansa yansıtılmasında her zamankinden daha fazla eğitime veya sanat eğitimine ihtiyaç duyulduğunu açıklamaktadır. Görsel kültür eğitimi içinde yaratıcılığın yeniden tanımlanmaya, tartışılmaya ve çözümlenmeye ihtiyacı söz konusudur.

Dere (2014) tarafından yapılan çalışmada anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisini incelenmek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, yaratıcılık eğitimi programlarından yüksek oranda yarar sağlamak için, yaratıcılık kavramının birçok açıdan ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Altundağ, Ural, Eratay ve Aydoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş grubu yetersizliği olmayan 17 çocuk ile Özel Eğitim Merkezi'nden yetersizliği olan iki çocuğa verilen seramik eğitimi ve uygulamaları ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki seramik eğitimcisi, bir özel eğitim uzmanı ve bir okulöncesi uzmanı görev almıştır. Araştırmada, seramik eğitiminin yetersizliği olan ve olmayan çocukların gelişim sürecine katkısı gözlenmiş, ortaya çıkan seramik uygulamalar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Seramik eğitimi sürecinde, yetersizliği olan ve olmayan okulöncesi çocukların yaptıkları uygulamalarda yaratıcılık, şekillendirme, sonuca varma konusunda bir fark olmadığı, seramik eğitiminin çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerine faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2017) tarafından yapılan çalışmada sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu anaokuluna devam eden 61-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sosyal değerlendirme ölçeği / SSES kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan sanat eğitimi programı 8 hafta boyunca devam etmiş (haftada 3 gün) toplam 40 dakika sürmüştür. Verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda sanat eğitimi programının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Avcı ve Sağsöz (2018) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş çocuklarına sunulan görsel sanat eğitimi etkinlik türü, araç / gereç çeşitliliği, öğretmenin sanatsal yönelimi ve çocukların etkinliklere gösterdikleri ilgi boyutlarında incelenmiştir. Bu amaçla 45 sınıf 4 saat süre ile gözlemlenmiştir. Bulgular, sınıflarda en fazla kâğıt, boyama, üç boyutlu ve çizim/resim çalışmalarına yer verildiğini ancak çocukların en fazla bütünleştirilmiş çalışmalara ilgi

duyduklarını göstermektedir. Araç gereç olarak en fazla boya ve kâğıdın kullanıldığı ancak artık materyal ve yoğurma maddesinin bir arada kullanıldığı etkinliklere çocukların daha fazla ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla ürün odaklı yönelim sergiledikleri ama çocukların yapılandırılmamış yönetime sahip öğretmenlerin etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Noyat, Karahan ve Alakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim programında yer alan görsel sanatlar eğitimi ders konularının, Montessori Eğitimi Yaklaşımı programı uygulanarak, yaratıcılık gelişimlerine etkisinin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. 48-66 (ay) yaş grubundaki 20 öğrenciye Montessori Eğitimi Yaklaşım programı, aynı yaş grubundaki 60 öğrenciye Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Merkezli Yaklaşım uygulanmış ve iki yaklaşım karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Montessori Eğitimi Yaklaşımı uygulanan sınıftaki öğrencilerde yardımlaşmanın önemli ölçüde arttığı, çocuklara yönelik yönerge olmadan derslere kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları, yaratıcılıklarının olumlu yönde geliştiği ve malzemelerin yerlerini öğrenerek ihtiyaç duyduklarında aldıkları görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Programı Öğretmen Merkezli Yaklaşım ile işlenen görsel sanatlar eğitimi derslerinde, öğretmenlerin görsel materyalleri, örnek modelleri, anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmaları öğrencileri yönlendirerek özgün ve yeni fikirleri sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının sınırlandırılmasında malzeme dolaplarının ulaşamayacakları yükseklikte kapalı dolaplarda bulunmasının da etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Keiler (1955) tarafından yapılan çalışmada genel anlamda sanat eğitiminden bahsedilmiş, özellikle üç boyutlu çalışmaların önemi vurgulanmıştır. Örneğin; oyma işlemine uygun olan yoğun gözenekli tuğla, bakır, metal, ahşap elle şekillendirme için ise modelci çamuru, kil veya kâğıt hamuru önerilmiştir. Ele alınan konular ise farklı ve özgün düşünmeyi destekler niteliktedir.

Stokrocki (1988) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocuklarının kille çalışmasının öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca çocukların kille çalışırken yeteneklerini nasıl geliştirebileceği, hangi kazanımları elde edebileceklerini ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda; kille çalışan küçük çocukların başlangıçta gerçeklikle benzerliği olmayan şemalar, genel semboller geliştirdikleri ve bu seviyenin şema-öncesi dönem olarak adlandırıldığı ifade edilmiştir.

Golomb ve McCormick (1995) tarafından yapılan çalışmada kilde üç boyutlu gelişimi belirlemek için yaşları dört ile on üç yaşları arasında değişen 109 çocuk ve 18 kolej öğrencisi sınava tabi tutulmuştur. Araştırma heykelde üç boyutlu kavramların ne derece geliştiğini ölçen iki alternatif yöntemi test etmek amacıyla yapılmıştır. Uygulama aşamasında ise kille şekillendirmeye yönelik kupa, masa, insan ve hayvan figürlerinden oluşan 8 farklı tema ele alınmıştır.

Lacelle- Lavellée (1998) tarafından yapılan çalışmada sanatın sokak çocuklarına öğretimi, kendine saygı ya da kendine değer duygusu üzerindeki etkisi, kendi yaratıcı potansiyellerine olan inançları ve tüm bunların gerçekleştiği süreç incelenmiştir. Araştırmada gözlem ve davranışsal verilere dayanan eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bir sanat eğitimcisi tarafından geliştirilen bu program ile sokak çocuklarının yaratıcı düşünceleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve en önemlisi topluma kazandırılmaları amaçlanmıştır.

Mittler ve Ragans (1999) tarafından yapılan çalışmada üç boyutlu çalışmalarla ilgili olarak; rölyef, hayvan figürleri, hayali canlılar, insan figürleri, büst yapımı, mimari tasarım, kilden müzik aleti yapma, takı tasarım ve efsanevi yaratıklar gibi konuları ele almışlardır.

Hurwitz ve Day (2001) tarafından yapılan çalışmada heykel, seramik ve diğer tüm üç boyutlu sanat biçimleri incelenmiştir. Heykelde biçimlendirme ve inşa yolları, kâğıt katkılı seramik, çanak çömlek yapımı gibi temalar ele alınmıştır.

Barnes (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı sanat etkinliklerine öncülük etmektir. Bu anlamda ünlü sanatçıların yapıtları ve çocukların yapmış oldukları çalışmalar ayrıntılı bir

şekilde ortaya konulmuştur. Çocuklar için sanat eğitimi yeniden inşa etmek ve bir şeyleri özümsemek için en etkili yollardan birisidir. Yaratıcı aktiviteler ile birey kendisinin ve özelliklerinin farkına varır. Dolayısıyla araştırmada çocuğa yol gösterici nitelikte çeşitli etkinlikler planlanmıştır.

Wright (2010) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılık kavramı ve çocuklarda yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığı ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında yaptırılan çeşitli etkinliklerin yanı sıra çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Çocukların çalışmaları sanatsal ölçütler ile değerlendirilmiş ve kendilerine yöneltilen sorular tablolar şeklinde sunulmuştur.

Garaigordobil ve Berrueco (2011) tarafından yapılan çalışmada beş-altı yaş çocukları ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında dil, sanat, drama ve oyun etkinliklerinden oluşan bir program hazırlanmıştır. Bu program bir yıl boyunca haftada 75 dakika ile sınırlıdır. Ayrıca Torrance yaratıcı düşünme testi ile deney ve kontrol grubu arasındaki farklara bakılmış, son testlerde deney grubundaki çocukların, sözel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik alanında, çizimsel yaratıcılıklarının zenginleşme, akıcılık ve orijinallik boyutlarındaki puanlarının arttığı gözlenmiştir.

Eckhoff, Hallenbeck, ve Spearman (2011) tarafından yapılan çalışmada okul dışı sanat deneyimlerine dair bilgiler verilmiştir. Genel anlamda hazırlanan okul öncesi programlarının yanı sıra okul sonrası etkinliklerin artması giderek yaygın bir hale gelmektedir. Bu kapsamda sanat etkinlikleri içermeyen programlara yaratıcılık esaslı çalışmaların dâhil edilmesi ve bu eksikliklerin okul dışı etkinlikler ile desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler plastik, cam, tekstil, metal, kâğıt ve seramik gibi 21 çeşit malzemeden faydalanarak çeşitli çalışmalar ortaya koymuşlardır.

Barber (2011) tarafından yapılan çalışmada çocukların sanat ve oyunu bir arada ele almalarına dair bilgiler verilmiştir. Ayrıca günlük hayatta kullanılan çoğu materyalin kullanım amacı dışında değerlendirilmesi, yaratıcı düşünebilmek ve kendi oyun materyalini hazırlamanın önemine değinilmiştir. Çocuk oyun yoluyla deneyim kazanmaktadır.

Dolayısıyla kendi oyuncaklarını yapma süreci de en az oyunun kendisi kadar önemlidir. Araştırma kapsamında çocuğun keşfetme yeteneğine göre hazırlanan etkinlik planı ile yaratıcı düşünmenin temelleri atılmaya çalışılmıştır.

Craft, McConnon ve Matthews (2012) tarafından yapılan çalışmada anaokuluna devam eden on beş çocuk ve üniversitede çalışan üç araştırmacı ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yeni materyallerle yaratıcı fikirler / yaratıcı oyunlar üretmeye, materyalleri kullanırken başka gruplar ile iletişim kurmaya, fikirlerini başka gruplarla paylaşmaya ve açık hava oyunlarına katılmaya daha istekli oldukları ifade edilmiştir.

Bogoyavlenskaya (2013) tarafından yapılan çalışmada altı yaşında anasınıfına başlayan yüz elli iki çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar mezun olana kadar geçen süre (10 yıl) boyunca gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuklara her yıl Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 6-7 yaş çocuklarında yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarındaki puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu ve bu farkın da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öte yandan 6 yaşındaki çocukların ilkokula başladıkları süreden itibaren yaratıcılıklarının giderek azaldığı belirtilmiştir.

Ching-Yuan ve Ting-Yin (2013) tarafından yapılan çalışmada ailelerin okul sonrası sanat etkinlikleri ve mekânları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan anket soruları 515 ebeveyne uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre aileler okul sonrası devam eden sanat etkinliklerinin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırmaya göre anaokulu türü (devlet veya özel), anne - babanın yaşı, mesleği veya eğitim düzeyi de çocuklar üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca ailelerin % 85'inden fazlası okul sonrasında devam eden sanat etkinlikleri ile çocukların daha yaratıcı ve sabırlı olduklarını belirtmişlerdir.

Novakoviç (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde uygulanan sanat eğitiminde öğretmenlerin rolleri ele alınmıştır. Görsel sanatlar, çocukların yaratıcı

potansiyelini erken yaşlardan itibaren gerçekleştirmelerini sağlar. Bu potansiyel farklı kullanım alanlarında ve farklı etkinliklerde görülebilmektedir. Okul öncesinde sanat eğitimi etkinlikleri genellikle sınıf öğretmenleri tarafından ele alınmaktadır. Bu anlamda uygulanan sanat etkinliklerinde öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olup olmadıkları oldukça önemlidir. Araştırmanın örneklem grubunu Hırvatistan'daki 17 anaokulu ve 207 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; görsel sanatlar eğitimin alan uzmanlığı isteyen bir bölüm olmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin bilgilerini iyi değerlendirdikleri ve bu bilgileri etkinlik hazırlamada aktif bir şekilde kullandıkları ifade edilmiştir.

Aminolroaya, Yarmohammadian ve Keshtiaray (2015) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılık kavramı kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Yaratıcılık ele alınması gereken en önemli konulardan birisidir. Araştırma kapsamında 3-6 yaş arasındaki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla uygulanan yöntemler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcılığın geliştirilmesini destekleyen birçok yöntem vardır. Bu yöntemler çocuğun kişisel özelliklerine göre ele alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Alekseeva, Shkolyar ve Savenkova (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocukların eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım olarak "çocukluk bahçesi" ele alınmıştır. Bu yaklaşım çocukların birçok şeyi yapabilecekleri şekilde oluşturulmuştur. Elleri rahatça hareket edebilir ve farklı alanlarda yaratıcılıklarını kullanabilirler. Araştırma kapsamında çeşitli etkinlikler incelenmiştir. Örneğin; oyun, algı, tiyatro, gözlem, tasarım, tartışma, müze gezisi, sanatsal etkinlikler, çevreyi dinlemek, bir masal karakterini canlandırmak ve matematik gibi. Çünkü çocuğun yaratıcı dünyasını zenginleştirmek için tüm bunlara gereksinim vardır. Araştırma sonucunda; çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıırken aynı zamanda bireysel özelliklerini keşfettiği ve bu anlamda "çocukluk bahçesi" nin etkili bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir.

Zou ve Jin (2018) tarafından yapılan çalışmada çocukların yaratıcılıklarını teşvik etmede yaratıcı tasarım eğitiminin önemi ele alınmıştır. Dünyada bilim, teknoloji ve ekonomi hızla gelişmektedir. Değişen dünyada yaratıcılık kavramı da farklı disiplinler ile birlikte ele alınmaktadır. Özellikle çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi uluslararası eğitimde her zaman güncel bir konu olmuştur. Dolayısıyla bu dönemde ele alınacak tasarım eğitimi ile yaratıcılık büyük oranda desteklenmektedir. Araştırma sonunda; sanatın ve sanat eğitiminin aydınlatıcı, cesaret verici, estetik bir bakış açısı kazandıran boyutlarından bahsedilmiş, çocukların yaratıcılık gelişiminde sanatın önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Zhang (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocuklarının entelektüel, fiziksel ve sanatsal gelişimlerinin öneminden bahsedilmektedir. Çocuğun kendine özgü düşünme yeteneği ve eşsiz hayal gücü yaratıcılığın temel özelliklerinden birisidir. Sanat eğitimi ise çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sanat ve sanat eğitimi birçok disiplini içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla çocuk için içinde yaşadığı dünyayı anlamada adeta bir yol göstericidir. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sanat eğitiminde kullanılan yöntemlerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiği ve sanat etkinliklerinin arttırılması gerektiği ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesine, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

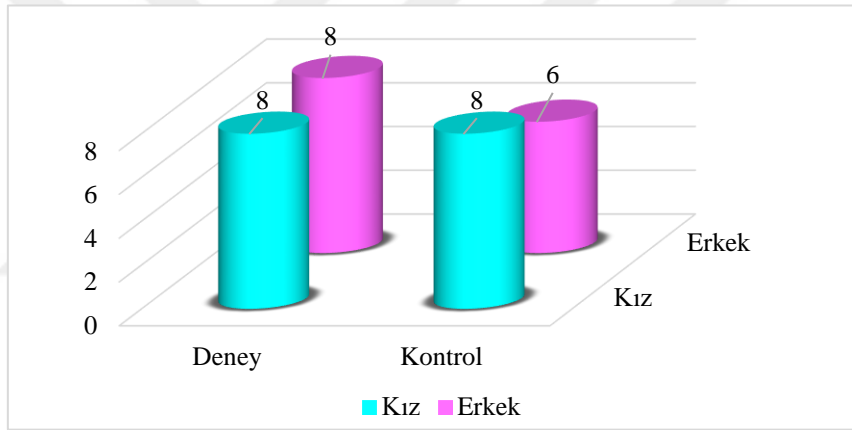
Araştırmada seramik eğitimi programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada ele alındığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırmalar, en az bir nicel yöntem ve bir nitel yöntem içeren ve herhangi bir yöntem türünün araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmayan çalışmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.3). Öte yandan araştırma karma yöntemli desenler arasından ise iç içe karma desen şeklinde planlanmıştır. İç içe karma desende, araştırmacı deneysel çalışma gibi bir aşama içerisine, nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.80). Bu araştırmada karma yöntem tasarımının seramik eğitimi programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisini daha iyi anlamak için hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır.

- Araştırmanın nitel aşaması durum çalışması modelinde planlanmıştır. Durum çalışmaları, gerçek yaşamın güncel bağlamda ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir. Durum çalışması, araştırmacının özel bir durumu belirlemesi ile başlar. Duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma iyi bir nitel durum çalışmasının ayırıcı özelliğidir. Bazı durum çalışlarında, araştırmacı analiz ve karşılaştırma yapmak için tek bir durumu analiz ederken, bazı durum çalışlarında ise analiz ve karşılaştırma yapmak için birden fazla durum seçebilir. Bir durum çalışmasının bulgular bölümü hem bir durumun betimlenmesini hem de durum çalışmasında araştırmacının ortaya çıkardığı tema veya konuları içerecektir (Creswell, 2013, s.96-98).
- Araştırmanın nicel aşaması deneysel desen modelinde planlanmıştır. Deneysel araştırmalar, sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı, çalışmalarını yapay (kontrol edilebilir) ortamlarda yürütür ve ele aldığı bir değişkenin neleri, ne oranda etkilediğini ve hangi şartlar altında değiştiğini belirlemeye çalışır (Köklü ve Büyüköztürk, 2000). Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu “şeyler” arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005). Deneysel araştırma sürecinde kullanılan birçok deneysel desen olmasına rağmen, uygulama boyutunda genellikle en az iki grubun oluşturduğu uygulama şekli tercih edilir. Bu grupların birine deney grubu, diğerine ise kontrol grubu adı verilir. Uygulama sürecinde her iki gruba ön test uygulanır, deney grubu deneysel müdahaleye uğrarken, kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz (Özmen vd. 2014).

4.2. Çalışma Grubu

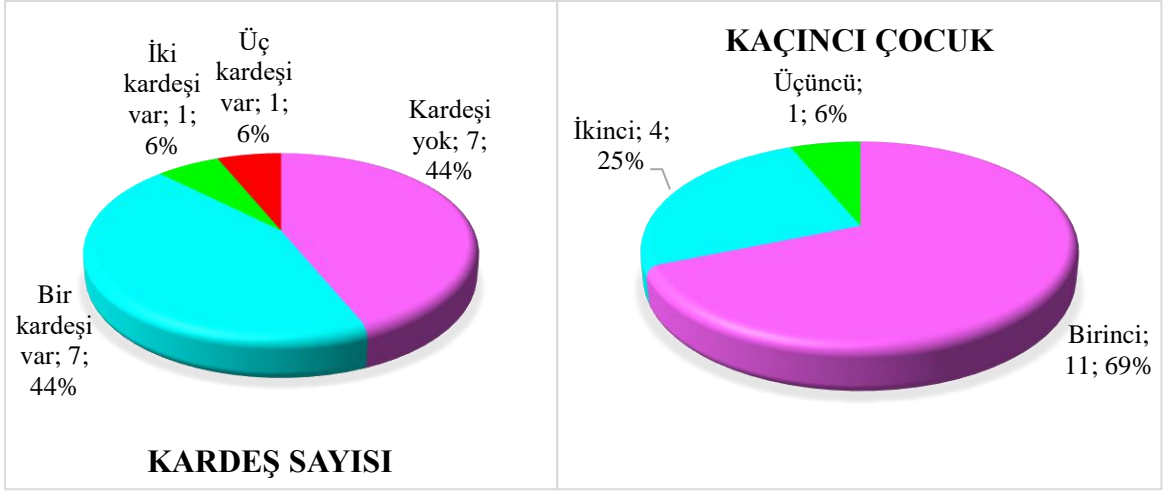
Araştırmanın çalışma grubu MEB' e bağlı bağımsız bir anaokulunda benzer özellikler gösteren (yaş, cinsiyet, sosyo- kültürel özellikler vb.) 16'sı deney ve 14'ü kontrol olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocukların 8'i kız, 8'i erkek, kontrol grubundaki çocukların 6'sı erkek ve 8'i kızdır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde kolayda (uygun) örnekleme yolu seçilmiştir. Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarınca belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Malhotra, 2004, s. 321).

Çalışma grubu Şekil 2'de grafik ile gösterilmiştir.



Şekil 2. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı

Deney grubundaki öğrenciler kardeş sayılarına göre incelendiğinde yedi çocuğun kardeşi olmadığı, yedi çocuğun bir kardeşi olduğu, bir çocuğun iki kardeşi olduğu ve bir çocuğun ise üç kardeşi olduğu tespit edilmiştir. Çocukların 11'inin doğum sırası bir, 4'ünün doğum sırası 2 ve 1'ini doğum sırası üçtür. Çocukların kardeş sayısı ve doğum sırası ile ilgili bilgi Şekil 3'de özetlenmiştir.



Şekil 3. Deney grubundaki çocukların kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduklarına göre dağılımı

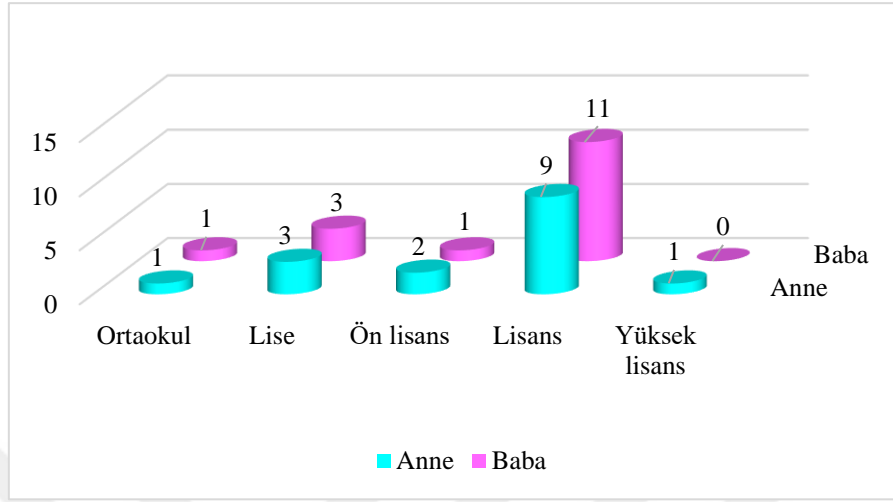
Deney grubundaki çocukların 2'si bir yıl süreyle, 8'i iki yıl süreyle ve 6'sı üç yıl süre ile okul öncesi eğitim almıştır. Deney grubundaki çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dağılımı Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Deney grubundaki çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dağılımı

Deney grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde 1'i ortaokul mezunu, 3'ü lise mezunu, 2'si ön lisans mezunu, 9'u lisans mezun ve 1'i yüksek lisans mezunudur. Babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise 1'inin ortaokul, 3'ünün lise,

1'inin ön lisans ve 11'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı Şekil 5'de sunulmuştur.



Şekil 5. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları ise şunlardır; çocukların ve ebeveynlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Kişisel bilgi formu”, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için “Torrance yaratıcı düşünme testi”, ebeveynlerin seramik eğitimi programının uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin görüşlerini belirlemek için “Ebeveyn görüşme formu”, çocukların seramik çalışmalarını değerlendirmek için geliştirilen “Ürün değerlendirme formu” dur.

- Kişisel Bilgi Formu

Çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, eğitim kurumuna devam etme süresi, kardeş sayısı ve doğum sırası ile çocuğun anne ve babasının öğrenim düzeyi bilgilerini içeren "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır (Ek 6). Formlar seramik eğitimi programı öncesinde ebeveynler ile yapılan tanışma toplantısında dağıtılmış ve geri toplanmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formunda araştırmacının iletişim bilgileri

verilerek ailelerin istedikleri takdirde çalışma sonuçlarından haberdar edilebileceği ve bilgilerinin kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

- **Torrance Yaratıcı Düşünme Testi**

Bu test ilk olarak 1966'da yayınlanmıştır ve 1999'da yenileme çalışmaları yapılmıştır (Torrance, 1999). Test materyalleri bir sözel bölüm "kelimelerle yaratıcı düşünme" ve bir sözsüz ya da şekilsel bölümü "resimlerle yaratıcı düşünme" içerir. Her ikisinin de A ve B olmak üzere iki şekli bulunmaktadır. Altı sözel aktivite (Soru sormak, nedenleri tahmin etmek, sonuçlarını tahmin etmek, ürünü güçlendirmek, sıradan olmayan kullanım, sıradan olmayan sorular ve sadece varsayımlar) ve 3 şekilsel aktivite bulunmaktadır (resim oluşturma, resmi tamamlama ve çizgiler/ daireler). Sözel aktivitelerin puanları 3 boyutta değerlendirilir (Torrance tarafından "mental özellikler" olarak tanımlanır). Akıcılık, esneklik ve özgünlük. Sözel olmayan aktiviteler ise beş farklı mental özellikte değerlendirilir: Akıcılık, özgünlük, detaylar, başlıkların soyutluğu ve erken kapanmaya dirençtir. Ayrıca şekilsel testler 13 yaratıcı güç ile puanlanabilir (Örn: hikâye anlatım ifade yeteneği, tamamlanmamış şekilleri sentezleme ve hayal gücü). Testin geçerliliği. 97 olarak bulunmuştur (Torrance 1999, Cropley 2010). Torrance yaratıcı düşünme testi her yaşa uygulanabilmektedir. Fakat okul öncesi dönemde testin yalnızca şekilsel bölümü kullanılmaktadır (çocuklar okuma yazma bilmedikleri için sözel bölüm uygulanamamaktadır). İlk kez Yontar (1985) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan testin Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Aslan (1999) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında, sözel yaratıcılık için okul öncesi yaş grubu hariç diğer yaş gruplarının puanlarıyla Spearman Brown, Guttman ve Cronbach Alpha teknikleri uygulanarak elde edilen iç tutarlılık analizlerinde ($r=0,38$) ile ($r=0,89$) arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Aslandan Aktaran. Tok ve Sevinç, 2012). Bu doğrultuda Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için; testin Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik, güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştiren İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan ile tez önerisi

tesliminden önce iletişime geçilmiştir. Araştırmacı, İstanbul Üniversitesinin de öğretim elemanının kendisi tarafından verilmiş olan eğitimin ardından testi uygulayabilmiştir.

- Ürün Değerlendirme Formu

Ürün değerlendirme formunda “bitmiş bir form oluşturabilme, konu-form ilişkisini kurabilme, parça-bütün ilişkisini kurabilme, kompozisyon oluşturma, detaylara yer verebilme, farklı malzeme ve kili birlikte kullanabilme ve formu rötuşlama” olmak üzere yedi ölçüt bulunmaktadır ve geliştirme aşamasında yedi uzmandan görüş alınmıştır. Görüş alınan uzmanların alanları incelendiğinde 2’sinin sanat eğitimcisi (akademisyen), 1’inin anaokulu öğretmeni, 1’inin seramik öğretmeni, 1’inin görsel sanatlar öğretmeni ve 2’sinin okul öncesi eğitimcisi (akademisyen) olduğu görülmektedir. Uzmanlardan görüşler alınırken “uygun, uygun değil ve değiştirilmeli” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiş ve elde edilen veriler üzerinden Lawshe (1975) tarafından önerilen kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ürün Değerlendirme Formu İçin Uzman Görüşlerinin İncelenmesi

	Kapsam Geçerlik Oranı	Kapsam Geçerlik İndeksi
Bitmiş bir form oluşturabilme	1,00	
Konu-form ilişkisini kurabilme	1,00	
Parça-bütün ilişkisini kurabilme	1,00	
Kompozisyon oluşturma	1,00	1,00
Detaylara yer verebilme	1,00	
Farklı malzeme ve kili birlikte kullanabilme	1,00	
Formu rötuşlama	1,00	

Tablo 2 incelendiğinde her bir ölçüt için hesaplanan kapsam geçerlik oranlarının 1,00 olduğu ve Lawshe (1975) tarafından önerilen yedi uzman için $p=0,05$ için minimum değer olan

0,99'dan yüksek olduğu için tüm ölçütlerin uzmanlarca uygun görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca tüm form için hesaplanan kapsam geçerlik indeksi 1,00 olduğu için araştırmacı tarafından geliştirilen ürün değerlendirme formunun kapsam olarak yüksek olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

- Ebeveyn Görüşme Formu

Ebeveyn görüşme formu (yarı yapılandırılmış) hem araştırma öncesi hem de araştırma sonrasında çocukların günlük etkinliklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde 7 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların alanları incelendiğinde 2'sinin sanat eğitimcisi (akademisyen), 1'inin anaokulu öğretmeni, 1'inin seramik öğretmeni, 1'inin görsel sanatlar öğretmeni ve 2'sinin okul öncesi eğitimcisi (akademisyen) olduğu görülmektedir. Uzmanlardan görüşler alınırken “uygun, uygun değil ve değiştirilmeli” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiş ve elde edilen veriler üzerinden Lawshe (1975) tarafından önerilen kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Ebeveyn Görüşme Formu İçin Uzman Görüşlerinin İncelenmesi

		Kapsam Geçerlik Oranı	Kapsam Geçerlik İndeksi
Uygulama Öncesine İlişkin	Soru 1	1,00	1,00
	Soru 2	1,00	
	Soru 3	0,43	
	Soru 4	0,71	
	Soru 5	1,00	
	Soru 6	1,00	
	Soru 7	1,00	
	Soru 8	1,00	
Uygulama Sonrasına İlişkin	Soru 1	1,00	1,00
	Soru 2	1,00	
	Soru 3	1,00	
	Soru 4	1,00	
	Soru 5	1,00	
	Soru 6	1,00	
	Soru 7	1,00	
	Soru 8	1,00	

Tablo 2 incelendiğinde uygulama öncesi aile görüş formundaki sorular için kapsam geçerlik oranı değerlerin 0,43 ile 1,00 arasında değiştiği görülmektedir. Lawhse (1975) tarafından önerilen yedi uzmanın olduğu durumda $p=0,05$ için kapsam geçerlik oranınının minimum değerinin olan 0,99 olduğu dikkate alındığında soru 3 ve 4'ün kapsam geçerlik oranlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer sorular temel alınarak hesaplanan kapsam geçerlik oranı ise 1,00 olarak belirlenmiştir. Soru 3 ve 4'te düzeltilmeli olarak görüş bildiren uzmanların görüşleri dikkate alınarak form yeniden düzenlenip son hali oluşturulmuştur. Uygulama sonrası aile görüş formunda yer alan sorular için hesaplanan kapsam geçerlik indeksleri ise 1,00 olarak tespit edilmiştir ve 0,99'dan büyük olduğu için hepsi anlamlıdır. Ayrıca kapsam geçerlik indeksi de 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda uygulama sonrası için hazırlanan aile görüş formunun kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

4.4. Seramik Eğitimi Programı

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda okul öncesi çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak seramik eğitimi programı oluşturulmuştur. Programın oluşturulmasında literatür yola çıkılmış, MEB okul öncesi eğitim programı incelenmiş ve böylelikle programın temel ilkeleri belirlenmiştir. Programda yer alan ve bu ilkeleri destekleyen kazanımlar ile seramik temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Geliştirilen eğitim programının uygunluğunu değerlendirmek için on bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların alanları incelendiğinde ise 3'ünün sanat eğitimcisi (akademisyen), 1'inin anaokulu öğretmeni, 2'sinin seramik sanatçısı, 2'sinin görsel sanatlar öğretmeni ve 3'ünün okul öncesi eğitimcisi (akademisyen) oldukları görülmektedir. Uzmanlardan görüşler alınırken “uygun, uygun değil ve değiştirilmeli” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiş ve elde edilen veriler üzerinden Lawshe (1975) tarafından önerilen kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Seramik Eğitimi Programı İçin Uzman Görüşlerinin İncelenmesi.

Kapsam Geçerlik Oranı								
	Yaratıcılık	2 ve 3 boyut	Sanatsal ve estetik kazanım	Materyal	Eğitim ortamının düzenlenmesi	Öğrenme Süreci	Okul öncesi eğitim kazanım ve araç-gereçleri	Kapsam geçerlik indeksi
1 hafta etkinlik 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2 hafta etkinlik 1	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82
2 hafta etkinlik 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3 hafta etkinlik 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3 hafta etkinlik 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4 hafta etkinlik 1	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82
4 hafta etkinlik 2	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82
5 hafta etkinlik 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
6 hafta etkinlik 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
6 hafta etkinlik 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
7 hafta etkinlik 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
7 hafta etkinlik 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
8 hafta etkinlik 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tablo 3 incelendiğinde tüm haftalarda uygulanan etkinlikler için hesaplanan kapsam oranları 0,82 ile 1,00 arasında değişmektedir. Lawhse (1975) tarafından önerilen yedi uzmanın olduğu durumda $p=0,05$ için kapsam geçerlik oranının minimum değerinin olan 0,59'dur. Hesaplanan tüm değerlerin 0,59'dan büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca kapsam geçerlik indeksi değerleri de 0,59'dan büyüktür. Buna göre, araştırmacı tarafından geliştirilen seramik eğitim programının kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan program için kullanılan çocuk kitapları içinde ayrıca 5 alan uzmanı (2 Türkçe öğretmeni, 3 Türk Dili ve Edebiyatı mezunu) görüşü alınmıştır. Uzmanların tamamı kitapların 5 yaş grubu çocukları ve hazırlanan program için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Tamamlanan programın ardından Gazi Üniversitesi Anaokulu'nun 5 yaş grubunda yer alan 17 çocuk ile (2 hafta /haftada 3 gün / 1 saat) pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için hazırlanan etkinlikler asıl uygulamadan yola çıkılarak oluşturulmuş ve asıl uygulamada yer alan etkinlikler ile benzer özellikler gösteren başlangıç, orta ve ileri seviyelerde 6 tane etkinlik seçilmiştir. Pilot uygulamanın istenileni verdiği ve bu anlamda 6 etkinliğin ön çalışma için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programın İçeriği;

- Okul öncesinde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik hazırlanan seramik eğitimi programı yaklaşık 8 hafta (haftada 2 gün) sürmüştür. Tüm bu süre boyunca ele alınan etkinlikler kolaydan-zora, basitten – karmaşığa şeklinde sıralanmıştır. Program öncesinde çocukların kille çalışma deneyimleri yoktur. Dolayısıyla kile alışma sürecinde aşamalı bir sürecin izlenmesinin doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Program boyunca kille çalışmalara ağırlık verilmiş olmasına rağmen çocuk edebiyatı, yaratıcı drama, doğa ve müze gezisi ile desteklenmiş etkinliklerin yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir. Başlangıçta çocuk için kil yalnızca şekil verebileceği bir malzemedir. Fakat ele alınan kitaplar, yaratıcı drama uygulamaları, resim etkinlikleri ,müze ve doğa gezisinde edindiği tecrübeler ile birleştirdiğinde “kil” çocuk için sanatsal bir deneyime dönüşmüştür.

Bu anlamda okul öncesinde farklı disiplinler ile desteklenerek hazırlanan bir seramik eğitimi programının MEB müfredatı içerisinde yer alabilecek nitelikte , süreç odaklı ve okul öncesi için destekleyici nitelikte olduğu, ileride yapılabilecek çalışmalar için önemli bir kaynak niteliği taşıyabileceği ve hem okul öncesi hem de sanat eğitimi alanına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

- Seramik eğitimi programının yaratıcılık kısmını değerlendirmek amacıyla Torrance yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Bu anlamda programın uygulandığı deney grubu ve programa tabi tutulmayan kontrol grubu arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Farkın ortaya çıkarılması için ön-test, son-test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır.
- 8 hafta süren seramik eğitimi programı boyunca çocukların yapmış oldukları kilden çalışmaları değerlendirmek amacıyla ürün değerlendirme formu geliştirilmiştir. Bu form 7 maddeden oluşmaktadır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda puanlamalardan özellikle kaçınılmıştır. Bu doğrultuda ürün değerlendirme formunda her madde +/- olarak değerlendirilmiştir. Ürün değerlendirme formu çocukların kil ile çalışmaları sırasında gösterdikleri gelişimin değerlendirilmesi ve eksiklerin belirlenmesi açısından araştırmaya katkı sağlaması için geliştirilmiştir.
- Özellikle çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda ebeveyn görüşlerine başvurulması oldukça önemlidir. Çünkü ebeveyn ve eğitimci arasında yürütülen sağlıklı bir iletişim çocuğu doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda program öncesinde ve sonrasında uygulanmak üzere ebeveynlere yönelik 2 tane form geliştirilmiştir. Program öncesinde uygulanan form çocuğu tanımada, ebeveynlerin beklentilerini karşılamada iyi bir yol gösterici olmuştur.

Programın Özellikleri;

- Yaratıcılık / yaratıcılığın geliştirilmesi
- Estetik öğeler
- İki ve üç boyut kavramı
- Oran- orantı
- Büyük- küçük ilişkisi
- Denge
- Renk bilgisi
- Farklı malzeme ve kil ilişkisini kurabilme
- Mekânı algılama, doğru kullanabilme
- Hikâye /öykü ve üç boyutlu uygulamalar arasında ki ilişkiyi kurabilme
- Gerçek ve düşsel öğeleri birleştirebilme
- Geçmiş ve gelecek ile ilişki kurabilme
- Yaratıcı drama ve plastik sanatlar
- Somuttan- soyuta
- Bireysel farkındalık

4.5. Araştırmacının Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecindeki; düşüncelerini, kararsızlıklarını, anlayışlarını (Galili, 2014), gözlemlerini, yorumlarını ve duygularını yansıtan (Yıldırım ve Şimşek, 2013), araştırmayla kişisel bağını kuran, araştırma sürecinin ve içeriğinin (Hughes, 1996; Altrichter, Posch ve Somekh, 1993) ham veri kaynağı olarak kayıt edildiği bir araçtır.

Araştırmacı uzun yıllardır devam eden bir alışkanlık olan günlüğü deneyimlerini, duygularını, görüşlerini, kararlarını belirtmek amacıyla tutmaktadır. Öte yandan; bazı araştırmacılar ise yazı yazma deneyimi yerine daha pratik olması açısından ses veya görüntü kaydını da tercih edebilmektedirler. Araştırmacı günlüğü, araştırmayı / araştırmacıyı

anlamayı, sürece ilişkin bilgi edinmeyi, karşılaşılan problemler ve çözümlerini analiz etmeyi sağlamaktadır. Dolayısıyla oldukça açık, anlaşılır ve sistemli olarak yazılması gerekmektedir. Araştırmacı, 27.02.2018 - 02.05.2018 tarihleri arasında gözlem sürecinin başından itibaren yaptığı çalışmalara yönelik olarak yansıtıcı günlük tutmuştur. Günlükte yaptığı / yapmayı planladığı çalışmalardan, yaşadığı sorunlardan ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinden söz etmiştir. Bu açıdan araştırmacı günlüğü analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

4.6. Araştırmacının Bakış Açısı ve Ön Deneyimleri

Nitel araştırmanın temelinde yorumlama vardır ve araştırmacılar çoğunlukla katılımcılarla yoğun bir etkileşim ve süreklilik içerisinde olurlar (Glesne, 2013, s. 80-81). Ek olarak verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması sürecinde nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacının kendi yaşam deneyimleri doğrultusunda diğer bir deyişle de kendi “lensleri” ile bakarak sürece dâhil olmaktadır. Kimi zaman bu durum, araştırmacının yapılan araştırma hakkındaki değer ve önyargılarını sürece dâhil etmesinin, araştırmanın güvenilirliğini düşüren etmenlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Creswell, 2009, s.177-178; Miles ve Huberman, 2015, s. 64).

Araştırmacı, Seramik Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve Seramik Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitimine ise Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim dalında devam etmektedir. Araştırmacının yüksek lisans ve doktora öğrenimi sırasında almış olduğu “Nitel Araştırma Yöntemleri”, “Bilim Etiği” ve “Araştırma Teknikleri” derslerinin yanı sıra tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinin de nitel bir alan araştırması olması bu anlamdaki bilgi ve deneyimlerine büyük katkı sağlamıştır. Araştırmacının okul öncesi dönem çocuklarının seramik eğitimi ve yaratıcılık konusuna yönelik bilgi ve deneyimini, araştırma başlamadan önce yaptığı literatür taraması, alan uzmanlarından aldığı rehberlik ve çeşitli anaokullarında yapmış olduğu uygulamalar oluşturmaktadır. Bu bilgi ve deneyimler araştırmacıyı okul öncesinde seramik eğitimi ile

ilgili çalışmaların sınırlı olduğu sonucuna ulaştırmış ve okul öncesi 5 yaş çocuklarına yönelik bir programın planlanması planlanmıştır.

Araştırmacı, bu çalışmayı gerçekleştirirken bilimsel etik kurallar çerçevesinde hareket etmiştir. Bu bağlamda çocuk ve ebeveynlerin isimleri gizli tutulmuş ve çalıştıkları kurumların isimlerine araştırmada yer verilmemiştir. Ek olarak ebeveynlere, cevaplamak istemedikleri soruları geçebilecekleri, mevcut sorulara ek olarak değinmek istedikleri konuları ise açıkça belirtebilecekleri ifade edilmiştir. Bu sayede araştırmacı, çocuk ve ebeveynlerin kişisel güvenliğine zarar verecek tüm davranışlardan kaçınmıştır. Araştırmacı, gerekli tüm resmi makamlardan, kurum yöneticilerinden araştırma izinlerini almıştır. Araştırma ile ilgili izin yazısı Ek 1'de yer almaktadır. Çocuk ve ebeveynler gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Ek olarak katılımcıların izinlerinin ve imzaladıkları gönüllü katılım formlarının alınmasıyla araştırma sürecine başlanmıştır.

Araştırmacı, görüşme formlarının uygulanması sırasında karşılıklı güven duygusunu sağlayabilmek için, ebeveynlere karşı açık ve kibar davranmış ve kendilerini rahat hissedebilecekleri sohbet ortamı yaratmaya çalışmıştır. Ayrıca onları zor durumda bırakacak tutum ve davranışlardan kaçınmış, görüşme formlarının cevaplanması esnasında onları yönlendirecek sorular sormamaya özen göstermiştir.

4.7. Nitel Araştırmalarda Güvenirlik ve İnanırcılığın Sağlanması

Nitel bulgularda güvenirliliğin artırılabilmesi için alanyazında çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301; Twycross ve Shields, 2005, s. 36; Glesne, 2013, s. 293). Araştırmanın nitel kısmında güvenirliliğinin artırılması için nitel araştırma, tümevarımsal analiz ve Nvivo programı kullanımı hakkında bilgi ve deneyim sahibi olan doktora düzeyindeki bağımsız iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından analiz edilmiş; bu analize dayandırılarak kod ve temalar

oluşturulmuştur. Ardından rastlantısal olarak belirlenen üç katılımcının görüşlerine ait verilerin dökümü uzmanlara verilmiş ve onlardan üç katılımcıya ait verileri analiz ederek, kod ve temaları oluşturmaları istenmiştir. Uzmanların yapmış olduğu analizler ile araştırmacının yapmış olduğu analizin karşılaştırılması için bir araya gelinmiştir. Karşılaştırma sonucunda analizler arasında var olan bazı farklılıklar konusunda uzlaşmaya varılırken, uzlaşmaya varılamayan bazı farklılıklar konusunda araştırmacı tarafından kodlar düzeltilme yoluna gidilmiştir. Bu uzmanlardan elde edilen dönütler ile araştırmacı tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak, analizlerin doğruluğu değerlendirilmiştir. Barber ve Walczak (2009, s. 15-16) katılımcılardan elde edilen verilerin %50'sinin farklı bir uzman tarafından kodlanması ve yapılan kodlama sonrasında uzmanın, araştırmacı ile bir araya gelerek kodlar üzerinde fikir birliğine varmalarının nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırdığını belirtmiştir.

Verilerin inandırıcılığını ve geçerliliğini etkileyen diğer etkenler araştırmacının, araştırmasına gösterdiği özen ve araştırma için harcadığı zamandır. Araştırmacının görüşme yaptığı ebeveynler ile iyi ilişkiler kurmak için harcadığı zaman, güvenilir veriler toplamasına katkı sağlamaktadır (Glesne, 2011, s. 155-156). Araştırmacı, her bir görüşme için ebeveynlere zaman ayırmış ve onların görüşmeye yönelik olarak gelişen endişelerini gidermeye çalışmıştır. Bu sayede görüşme sırasında katılımcıların daha az çekingen davranmasına yardımcı olunmuş ve görüşme formuna verdikleri yanıtların daha açık ve kapsamlı olması sağlanmıştır. Araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce kısaca kendi hakkında bilgiler vererek ve gündelik olaylardan bahsederek katılımcıları görüşmeye hazırlamaya çalışmıştır. Bu sayede katılımcıların görüşme sırasında kendilerini rahat hissedebilecekleri ve fikirlerini kaçınmadan sunabilecekleri görüşme atmosferi oluşturulmaya çalışılmıştır.

4.8. Etik

Çalışmanın etik boyutunun sağlanabilmesi için araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bazı uygulamalar bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, araştırmanın konu ve kapsamını, amacını, uygulanacak görüşme formunun tahmini süresini katılımcılara açıklamıştır. Böylelikle araştırma sırasında ve araştırmadan sonra katılımcıların herhangi bir olumsuz durum ile karşılaşmamasını sağlamaya çalışmıştır. Gönüllük esasına dayalı olduğu, istediği zaman görüşmeden çekilebileceği ya da izin vermediği görüşlerin araştırmada yer almayacağı katılımcılara belirtilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan katılımcılardan, bilgilendirme ve gönüllü katılım formuna imza atmaları istenmiştir. Bilgilendirme ve gönüllü katılım belgeleri alındıktan sonra araştırma süreci başlamıştır. Katılımcı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu Ek 5’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan velilerin gerçek isimleri kullanılmamış, her birine farklı kod isimler verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin ifşa olmaması için çalıştıkları kurumların isimleri de araştırmada belirtilmemiştir.

Tüm resmi kurumlardan araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan resmi izinler alınmıştır. Öncelikle Uygulama yapılacak anaokulu idarecileri ve uygulama aşamasında ele alınacak deney ve kontrol grubu için seçilen sınıfların öğretmenleri ile grüşölmüş ardından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yazı gönderilmiş gerekli izin yazısı alınmıştır. Araştırma ile ilgili izin yazısı Ek’de yer almaktadır. Elde edilen izin yazısı anaokulu müdürlüğüne gösterilmiş, yapılacak araştırma hakkında genel bir bilgilendirme yapılarak müdür izinleri alınmış ve bu izinler doğrultusunda uygulama kapsamında ele alınacak sınıfların öğretmenleriyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etik boyutun güçlendirilmesi için bu çalışmalar yapılmıştır.

4.9. Verilerin Analizi

Okul öncesi 5 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan seramik eğitimi programına yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada çocukların demografik özellikleri frekans analizi ile sunulmuştur. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla gruplarda yer alan çocuk sayısı az ve gruplar birbirinden bağımsız olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki fark hesaplanırken gruplarda yer alan çocuk sayısı az ve gruplar birbirinden bağımsız olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Seramik eğitimi alan deney grubundaki çocukların ön test-son test puanları ve son test-kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında birey sayısı az ve ilişkili ölçümler olduğu için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Seramik eğitimi alan deney grubundaki çocukların haftalara göre ürün oluşturma becerilerinde farklılaşma olup olmadığı tekrarlı ölçümler olması ve birey sayısının az olması nedeniyle parametrik olmayan testlerden Friedman testi kullanılmıştır. Ayrıca seramik eğitimi programı uygulanmadan önce ve sonra deney grubunda eğitimi alan çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yoluyla derinlemesine çözümlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temalar dile getirilme sıklıkları ile birlikte yorumlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelendiği bu çalışmada araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri bağlamında sunulmuştur.

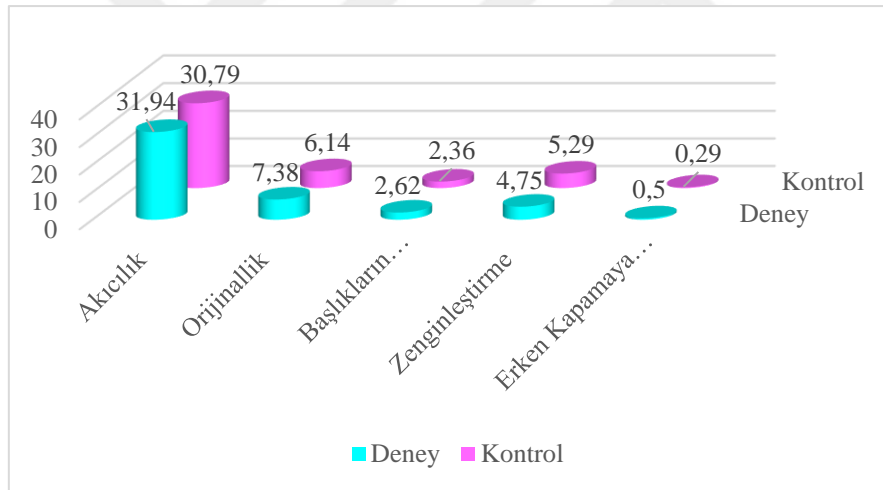
5.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Puanlarının İncelenmesi

5 yaş çocuklarının uygulama öncesinde Torrance Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gruptaki çocuk sayısı az olduğundan dolayı Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’de sunulmuş ve ortalama puanlara ait grafik Şekil 6’da verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Arasında Ön Test Puanlarının İncelenmesi

Ön Test	Grup	n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akıcılık	Deney	16	31,94	17,72	283,50	76,50	0,107
	Kontrol	14	30,79	12,96	181,50		
Orijinallik	Deney	16	7,38	17,38	278,00	82,00	0,210
	Kontrol	14	6,14	13,36	187,00		
Başlıkların Soyutluğu	Deney	16	2,62	16,03	256,50	103,50	0,712
	Kontrol	14	2,36	14,89	208,50		
Zenginleştirme	Deney	16	4,75	13,69	219,00	83,00	0,210
	Kontrol	14	5,29	17,57	246,00		
Erken Kapamaya Direnç	Deney	16	0,50	17,00	272,00	88,00	0,240
	Kontrol	14	0,29	13,79	193,00		



Şekil 6. Deney ve kontrol grubu ön test puanları

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve toplam şekil puanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmediği ($p>0,05$) görülmektedir. Şekil 6 incelendiğinde akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve toplam şekil puanlarının ortalamasının birbirine çok yakındır.

5.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son Test Puanlarının İncelenmesi

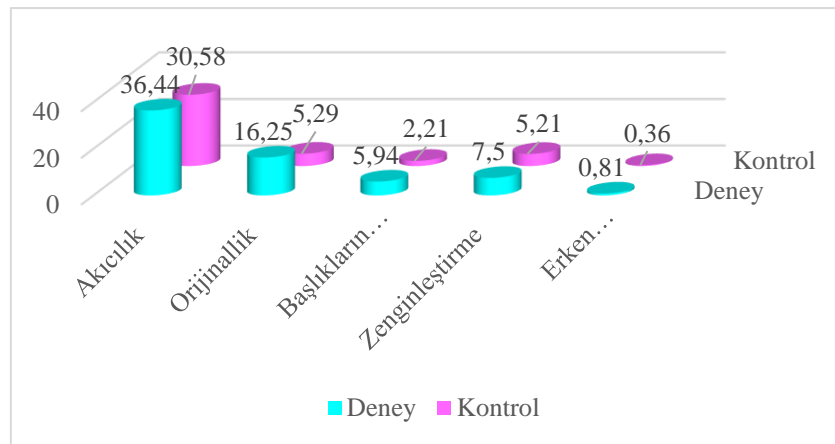
Deney ve kontrol grubu arasında deney grubuna uygulanan seramik eğitimi programından sonra Torrance Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için son test puanları kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiş ve Şekil 7'de son test puanlarının ortalaması sunulmuştur.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Arasında Son Test Puanlarının İncelenmesi

Son Test	Grup	n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Akıcılık	Deney	16	36,44	22,34	357,50	2,500*	0,000
	Kontrol	14	30,58	7,68	107,50		
Orijinallik	Deney	16	16,25	22,16	354,50	5,500*	0,000
	Kontrol	14	5,29	7,89	110,50		
Başlıkların Soyutluğu	Deney	16	5,94	22,34	357,50	2,500*	0,000
	Kontrol	14	2,21	7,68	107,50		
Zenginleştirme	Deney	16	7,50	21,38	342,00	18,000*	0,000
	Kontrol	14	5,21	8,79	123,00		
Erken Kapamaya Direnç	Deney	16	0,81	18,69	299,00	61,000*	0,013
	Kontrol	14	0,36	11,86	166,00		

*p<0,05



Şekil 7. Deney ve kontrol grubu son test puanları

Tablo 5'e göre, deney ve kontrol grubu arasında akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç son test puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Şekil 7 incelendiğinde akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç son test puanlarının farkı yansıttığı görülmektedir. Hem Tablo 5'teki sıra ortalamaları hem de Şekil 7'deki puan ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç son test puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda uygulanan seramik eğitimi programının beş yaşındaki çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

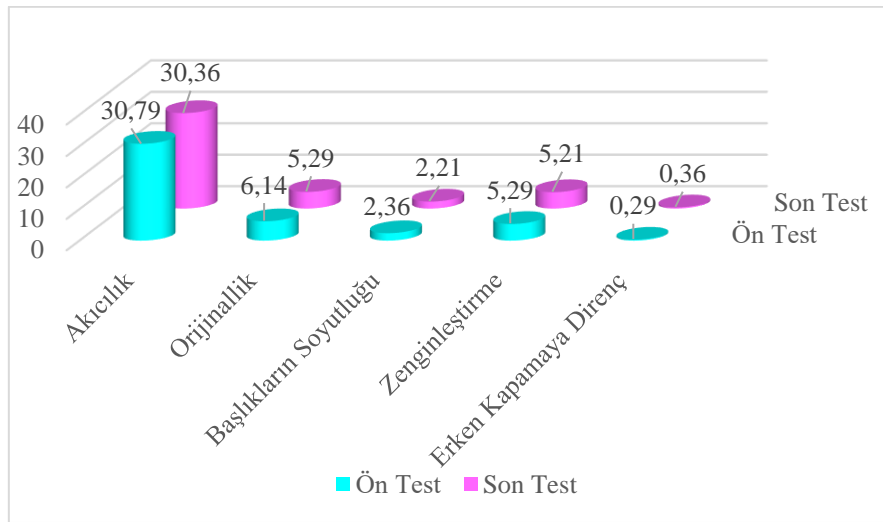
5.3. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Sonuçlarının İncelenmesi

Kontrol grubundaki beş yaş çocuklarının uygulama öncesinde ve sonrasında Torrance Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'de sunulmuş ve ortalama puanlara ait grafik Şekil 8'de verilmiştir.

Tablo 6.

Kontrol Grubu Ön Test –Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Negatif Sıra	4	3,38	13,50	1,656	0,098
	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
	Eşit	9				
Orijinallik	Negatif Sıra	9	7,50	67,50	1,581	0,114
	Pozitif Sıra	4	5,88	23,50		
	Eşit	1				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Sıra	4	3,50	14,00	0,816	0,414
	Pozitif Sıra	2	3,50	7,00		
	Eşit	8				
Zenginleştirme	Negatif Sıra	5	6,00	30,00	0,277	0,782
	Pozitif Sıra	5	5,00	25,00		
	Eşit	4				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif Sıra	2	3,00	6,00	0,447	0,655
	Pozitif Sıra	3	3,00	9,00		
	Eşit	9				



Şekil 8. Kontrol grubu ön test-son test puanları

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Şekil 8 incelendiğinde kontrol grubundaki beş yaş çocuklarının ön test ve son test puanları birbirine çok yakındır.

5.4. Seramik Eğitimi Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Sonuçlarının İncelenmesi

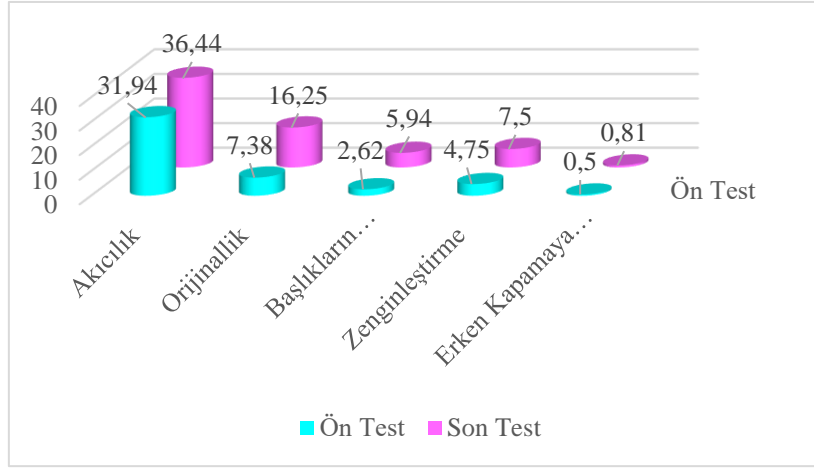
Seramik eğitimi alan beş yaş çocuklarının uygulama öncesinde ve sonrasında Torrance Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla dolayı Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuş ve ortalama puanlara ait grafik Şekil 9’de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubu Ön Test –Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z **	p
Akıcılık	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,541*	0,00
	Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
	Eşit	0				
Orijinallik	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,523*	0,000
	Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
	Eşit	0				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,342*	0,001
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	2				
Zenginleştirme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,573*	0,000
	Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
	Eşit	0				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	1,890	0,059
	Pozitif Sıra	6	4,00	24,00		
	Eşit	9				

* $p<0,05$



Şekil 9. Deney grubu ön test-son test puanları

Tablo 7 incelendiğinde seramik eğitimi alan çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme ön test ve son test sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($p < 0,05$), erken kapamaya direnç ön test ve son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0,05$). Şekil 9 incelendiğinde beş yaş çocuklarının seramik eğitimi aldıktan sonraki yaratıcılık puanlarının seramik eğitimi almadan önceki puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, seramik eğitimi alan beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

5.5.Seramik Eğitimi Alan Çocukların Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının İncelenmesi

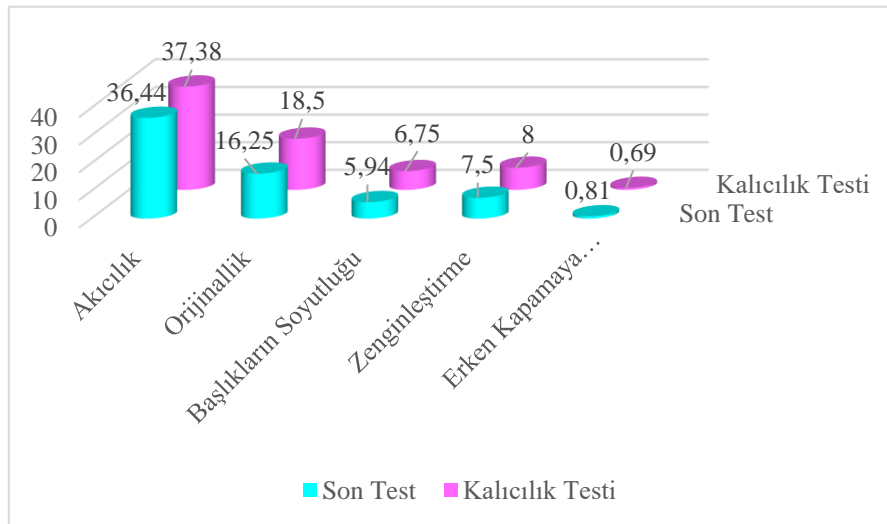
Seramik eğitimi alan beş yaş çocuklarının uygulamanın hemen sonrasında ve belirli bir zaman geçtikten sonra Torrance Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuş ve ortalama puanlara ait grafik Şekil 10’da verilmiştir.

Tablo 8.

Deney Grubu Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,217 ^a	0,001*
	Pozitif Sıra	12	6,50	78,00		
	Eşit	4				
Orijinallik	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,436 ^a	0,001*
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	1				
Başlıkların Soyutluğu	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,606 ^a	0,000*
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	3				
Zenginleştirme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,828 ^a	0,005*
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	8				
Erken Kapamaya Direnç	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	1,414 ^b	0,157
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	14				

*p<0,05 ^anegatif sıralar temeline dayalı ^bpozitif sıralar temeline dayalı



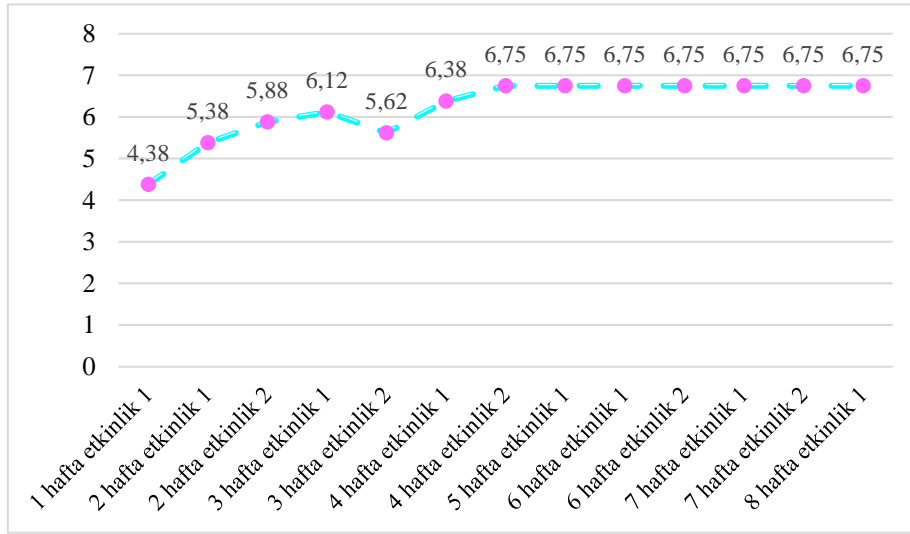
Şekil 10. Deney grubu son test-kalıcılık testi puanları

Tablo 8 incelendiğinde seramik eğitimi alan çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç son test ve kalıcılık testi puanlarının

istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Şekil 10 incelendiğinde beş yaş çocuklarının seramik eğitimi aldıktan 2 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde artış olduğu dikkati çekmektedir. Kalıcılık testindeki artış şu şekilde açıklanabilir; eğitim programı uygulanırken sınıf öğretmeni gözlemci olarak yer almıştır ve zaman zaman öğrencilerden bağımsız bir şekilde çalışmalara dâhil olmuştur. Bunun sonucunda seramik eğitimi programının tamamlanmasının ardından sınıfta benzer etkinliklere devam edildiği belirlenmiştir. Böylelikle çocukların kil ile kurduğu bağ devam ettirilmiştir.

5.6. Seramik Eğitimi Program Süresince Beş Yaş Çocuklarının Ürün Oluşturmadaki Gelişimlerinin İncelenmesi

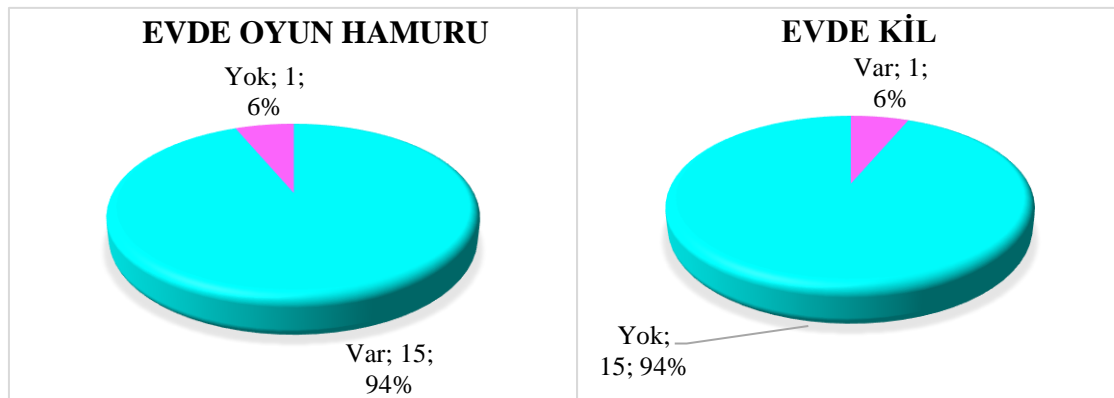
Deney grubunda yer alan çocuklar ile sekiz hafta boyunca 13 farklı etkinlik yapılmıştır. Yapılan her bir etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilen ürün değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Çocukların uygulanan etkinliklerde oluşturdukları her bir ürün bitmiş bir form oluşturabilme, konu-form ilişkisini kurabilme, parça-bütün ilişkisini kurabilme, kompozisyon oluşturma, detaylara yer verebilme, farklı malzemeler ile kili birlikte kullanma ve formu rötuşlama kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Çocukların her bir etkinlikten aldıkları puanların haftalara göre değişimi Şekil 11 'de verilmiştir. Şekil 11'e göre ilk haftalarda çocukların etkinliklerden aldıkları puanların ortalamasının daha düşük olduğu görülürken dördüncü haftanın ikinci etkinliğinden sonra sabit olarak devam ettiği görülmektedir. Bu durum seramik eğitimi boyunca çocukların aldıkları puanlarda bir gelişimin olduğunu göstermektedir. Bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Friedman testi uygulanmıştır. Friedman testi sonuçlarına göre haftalara göre görülen puanlardaki bu artışın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2=74,23$; $sd = 12$, $p<0,05$)



Şekil 11. Seramik eğitimi etkinlerindeki puanların uygulama sırasına göre dağılımı

5.7. Seramik Eğitimi Öncesinde Çocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Çocuklar, seramik eğitimi programına başlamadan önce ebeveynler ile görüşme yapılmıştır. Öncelikli olarak evde oyun hamuru, kil olup olmadığı, çocuğun oyun hamuruna ilgisi olup olmadığı sorulmuştur. Sonuçlar Şekil 12’de sunulmuştur.

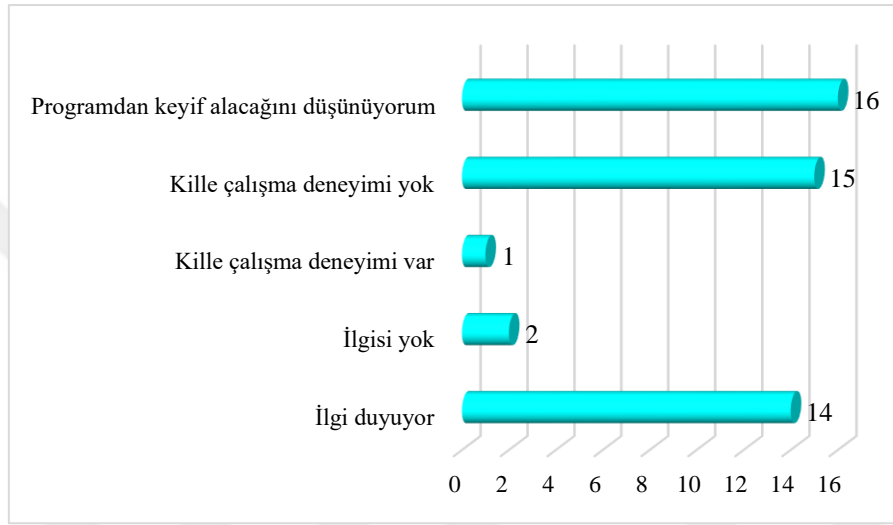


Şekil 12. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesinde evde oyun hamuru ve kil bulundurma durumu

Şekil 12 incelendiğinde, seramik eğitimi alan çocukların uygulama öncesinde 15’inin evinde oyun hamuru bulunurken, 1’inin evinde oyun hamuru bulunmamaktadır. Evde kil olma

durumuna bakıldığında sadece 1 çocuğun evinde kil olduğu, diğer 15 çocuğun evinde ise kil olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerinin ifadelerine göre çocukların günlük oyun hamuru ya da kille ortalama oynama süresi 45 dakikadır.

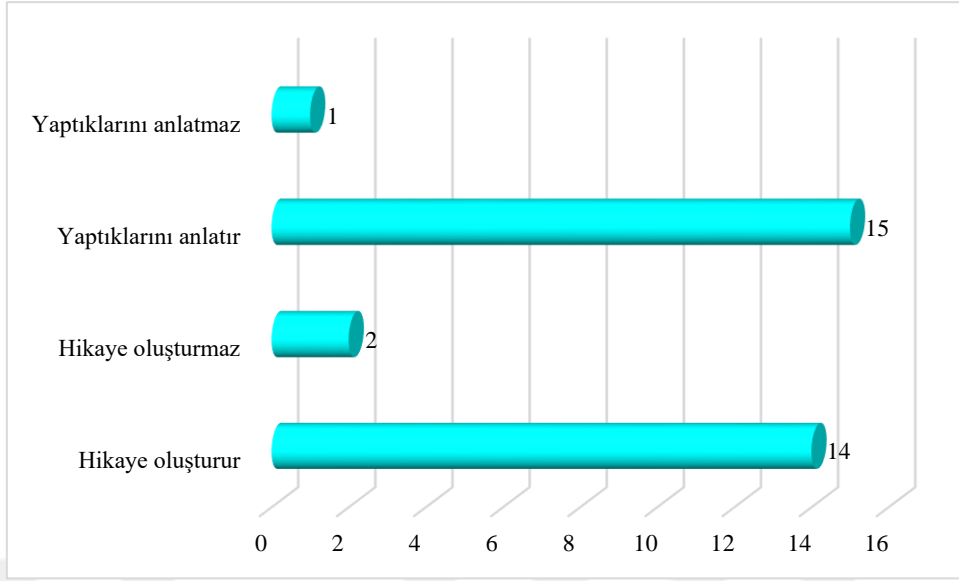
Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların kil, oyun hamuru gibi malzemeler ile ilgisi olup olmadığı velilere sorulmuş ve verilen yanıtlar dört tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 13’de sunulmuştur.



Şekil 13. Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde oyun hamuru, kil vb. malzemelere olan ilgisine ilişkin ebeveyn görüşleri.

Şekil 13’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin büyük çoğunluğu (f = 14) çocuklarının kil ve oyun hamuru gibi malzemelere ilgi duyduğunu; bu malzemelerle çalışmayı sevdiklerini ve çoğunlukla pasta, kurabiye, çeşitli yemekler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda çocukların program öncesinde kille çalışma deneyimi olmadığı (f = 15) tespit edilirken, yalnızca bir veli çocuğunun daha önce kille çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca velilerin tamamı (f = 16) çocuklarının uygulanacak olan seramik eğitimi programını seveceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

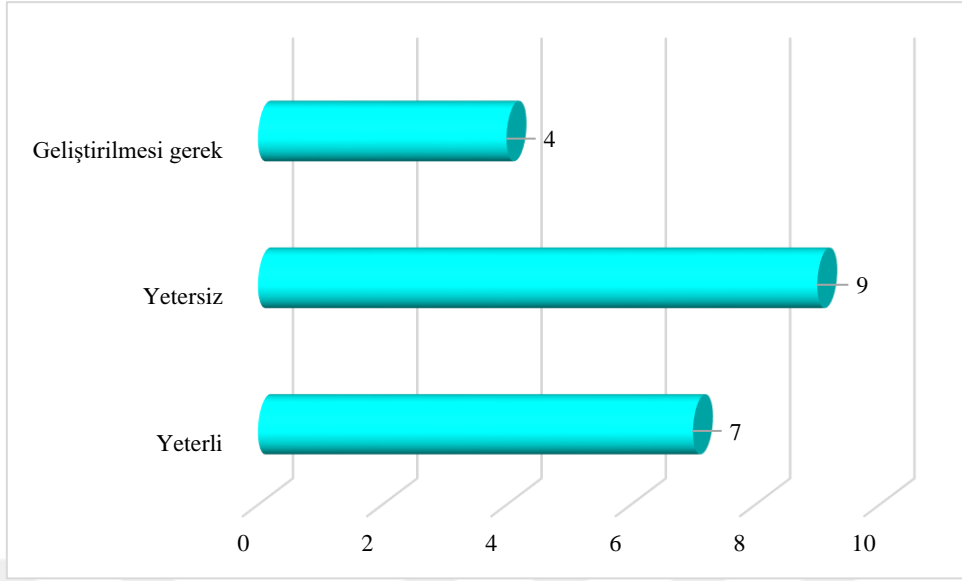
Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının kil ve oyun hamuru gibi etkinliklerde hikâye oluşturup oluşturmadığı, neler yaptığı velilere sorulmuş ve verilen yanıtlar ise dört tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 14’de sunulmuştur.



Şekil 14. Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde oyun hamuru, kil vb. oynarken hikâye oluşturma, yaptıklarını anlatma durumuna ilişkin ebeveyn görüşleri.

Şekil 14’de görüldüğü üzere ebeveynlerin büyük çoğunluğu ($f = 14$) çocuklarının kil ve oyun hamuru gibi malzemelerle hikâye oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin neredeyse tamamı ($f = 15$) çocuklarının kilden yaptığı çalışmalarını anlattıklarını ifade etmiştir. Yalnızca bir ebeveyn çocuğunun etkinlik sırasında yaptıklarını anlatmayı tercih etmediğini söylemiştir.

Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların ebeveynlerine okulda yaptırılan resim, seramik, heykel gibi sanat etkinliklerinin yeterli olup olmadığı sorusuna verilen yanıtlar ise üç tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 15’de sunulmuştur.



Şekil 15. Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının seramik eğitimi öncesinde okulda yaptırılan resim, seramik, heykel gibi etkinliklerin yeterli bulunma durumuna ilişkin görüşleri.

Şekil 15 incelendiğinde, ebeveynlerin yarısına yakınının ($f = 7$) okulda yaptırılan sanat etkinliklerini yeterli bulduğu, diğerlerinin ise ($f = 9$) okulda yapılan sanat etkinliklerini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Etkinlikleri yetersiz bulan ebeveynlerin bazıları ise ($f = 4$) ayrıca okullarda yaptırılan sanat etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

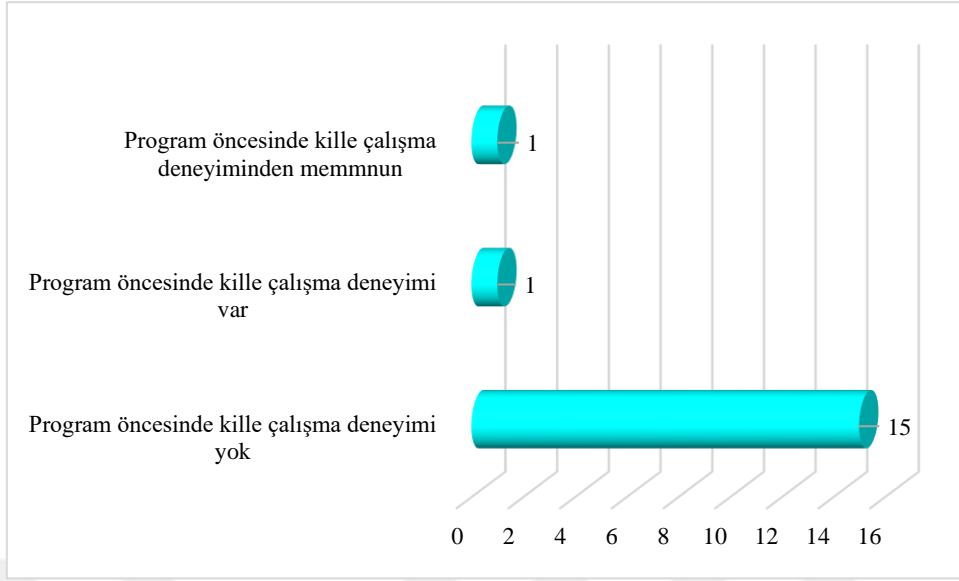
Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların ebeveynlerine, çocukları ile birlikte resim, kilden çalışmalar gibi sanat etkinliklerini birlikte yapıp yapmadıkları, okul dışında birlikte sanatsal etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulmuştur ve verilen yanıtlar dört tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde ebeveynleri ile sanatsal etkinlik yapma durumu

Şekil 16’da da görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük çoğunluğu ($f = 14$) çocukları ile birlikte evde sanat etkinlikleri yaptıklarını, kil veya oyun hamuru yerine ise özellikle resim çizdiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan ebeveynlerin yarısına yakını ($f = 7$) ev dışında sanat etkinliklerine katıldıklarını, tiyatro, sinema gittiklerini belirtken altı veli alışveriş merkezlerindeki etkinliklere katılmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca bir ebeveyn ise zaman zaman müzeye gittiklerini ifade etmiştir.

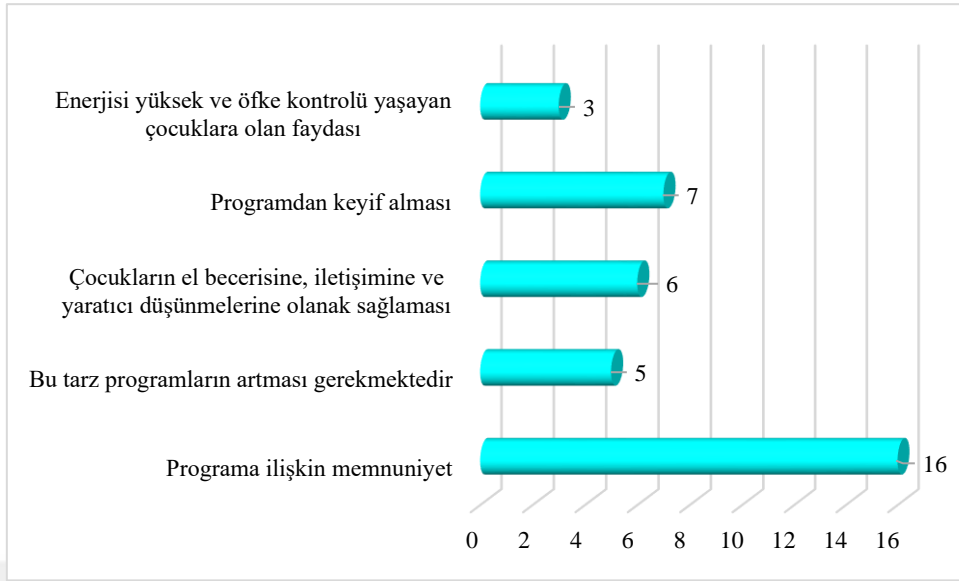
Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların kilden çalışma yapıp yapmadığı sorulmuştur. Verilen yanıtlar üç tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde kille çalışma deneyimi

Şekil 17’de görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük çoğunluğu (f = 15) program öncesinde çocuklarının genellikle oyun hamurları ile oynadıklarını, kille çalışma deneyiminin olmadığını ifade etmiştir. Ebeveynler, ayrıca, kilin kolay bulunabilen bir malzeme olmadığını bu nedenle çocuklarının kile ilişkin bir deneyimi olmadığını belirtmiştir. Yalnızca bir ebeveyn çocuğunun okul dışında ki bir etkinlikte kille tanıştığını fakat eğitim veren kişilerin oldukça ilgisiz olduğunu belirtmiştir.

Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin seramik eğitimi programı hakkındaki görüşleri sorulmuş ve verilen yanıtlar beş tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 18’de sunulmuştur.

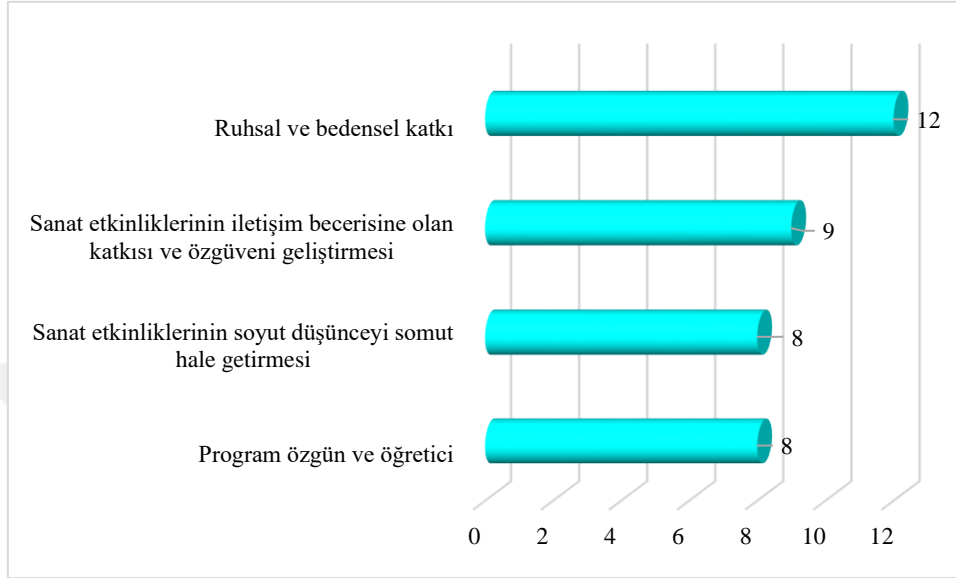


Şekil 18. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin seramik eğitimi programı öncesine ilişkin görüşleri

Şekil 18’de görüldüğü gibi ebeveynlerin tamamı ($f = 16$) uygulanacak olan seramik eğitimi programına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Ebeveynlerin hemen hemen yarısı ($f = 7$) uygulanacak programın çocuğun gelişimine fayda sağlamasının yanı sıra oldukça keyifli olacağını düşünmektedirler. Ayrıca, ebeveynler ($f = 6$) bu tarz uygulama içerikli programların çocukların el becerisine, iletişimine ve yaratıcı düşüncelerine olanak sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin bazıları ($f = 3$) ise özellikle enerjisi yüksek ve öfke kontrolü yaşayan çocuklar için uygulanacak programın etkili olacağını düşündüklerini vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak ebeveynlerin 5’i bu tür programların artması gerektiği düşündüklerini belirtmişlerdir.

Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanacak seramik eğitimi programının bir gününe dâhil olup onlarla birlikte çalışma yapmak ister misiniz diye sorulmuştur. Ebeveynlerin tamamı bu soruyu çocukları ile birlikte bir etkinliğe dâhil olmak istedikleri yönünde cevaplamıştır. Bu durum ebeveynlerin çocuklarını seramik eğitimi programına isteyerek dâhil ettiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Seramik eğitimi verilmeden önce deney grubundaki çocukların ebeveynlerine kille yapılacak etkinlikler ile ilgili görüşleri sorulmuş ve verilen yanıtlar dört tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 19’da sunulmuştur.

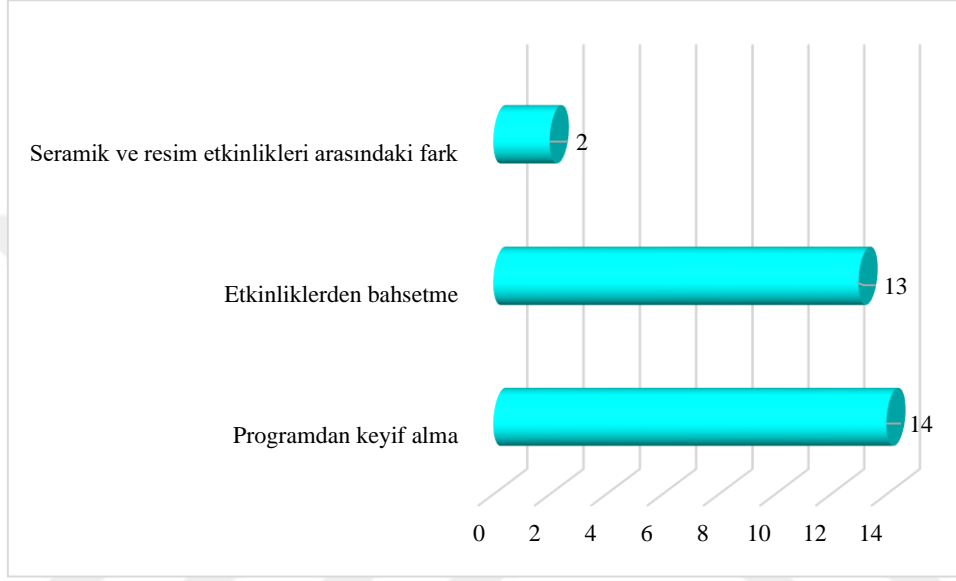


Şekil 19. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin kilden yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri

Şekil 19’da görüldüğü gibi ebeveynlerin yarısı ($f = 8$) yakını etkinlik planını özgün ve öğretici bulmuşlardır. Çocukların sanat etkinlikleri ile düşündüklerimizi somuttan- soyuta dönüştürebildiklerini ($f = 8$), iletişim becerilerine katkı sağladığını ve özgüveni geliştirdiğini ($f = 9$) ve ruhsal anlamda da ($f = 12$) faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler etkinlik programını çocukken çamurdan yaptıkları oyuncaklara benzetmişlerdir. Günümüzde çoğu şeyin yapay olması nedeniyle kil gibi doğal bir malzeme kullanılmasından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

5.8. Seramik Eğitimi Sonrasında Çocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Seramik eğitimi uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanan seramik eğitim programına dair çocuklarının kendileriyle olan paylaşımları sorulmuş ve verilen yanıtlar üç tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 20’de sunulmuştur.

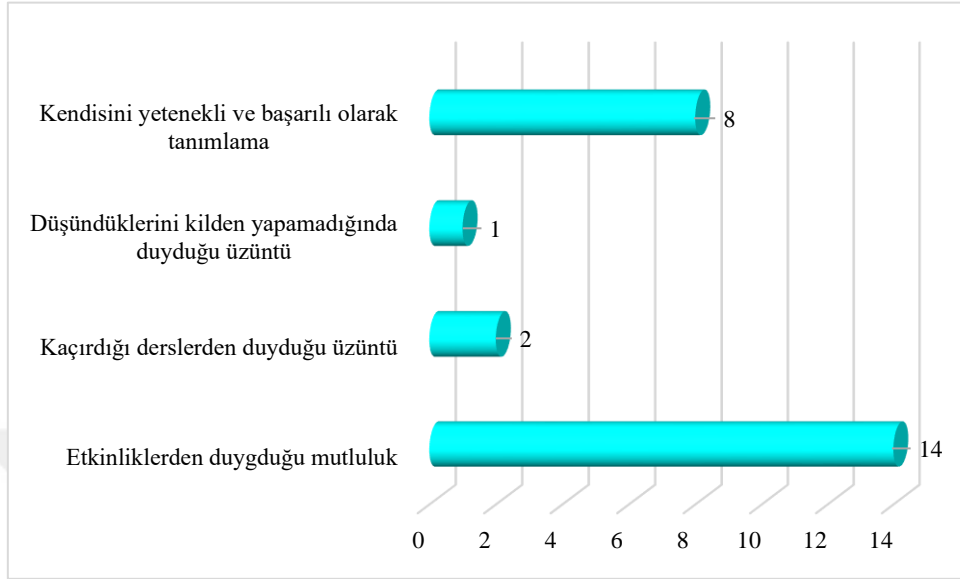


Şekil 20. Deney grubundaki çocukların program hakkındaki görüşlerini ebeveynleri ile paylaşımı

Şekil 20’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin büyük çoğunluğu ($f = 14$) çocuklarının uygulanan programdan oldukça keyif aldığını, bir şeyler yaratabilme ve şekil verebilme heyecanlarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, ebeveynlerin çoğunluğu ($f = 13$) çocuklar özellikle kilden yaptıkları çalışmalardan, okunulan kitaplardan uzun uzun bahsetmişlerdir. Ebeveynlerden bir tanesi ise çocuğunun okulda geçirdiği zamanı anlatmayı tercih etmemesine rağmen seramik derslerini kendileri ile paylaştığını ifade etmiştir. Bazı ebeveynler ise ($f = 2$); çocuklarının kille çalışmayı, resim yapmakla kıyasladığını ve kille çalışmanın daha zor olduğunu söylediklerini ifade etmişlerdir.

Seramik eğitimi uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların ebeveynlerine çocuklarının kilden çalışmaların yaptırıldığı programdan keyif aldığını düşünüp

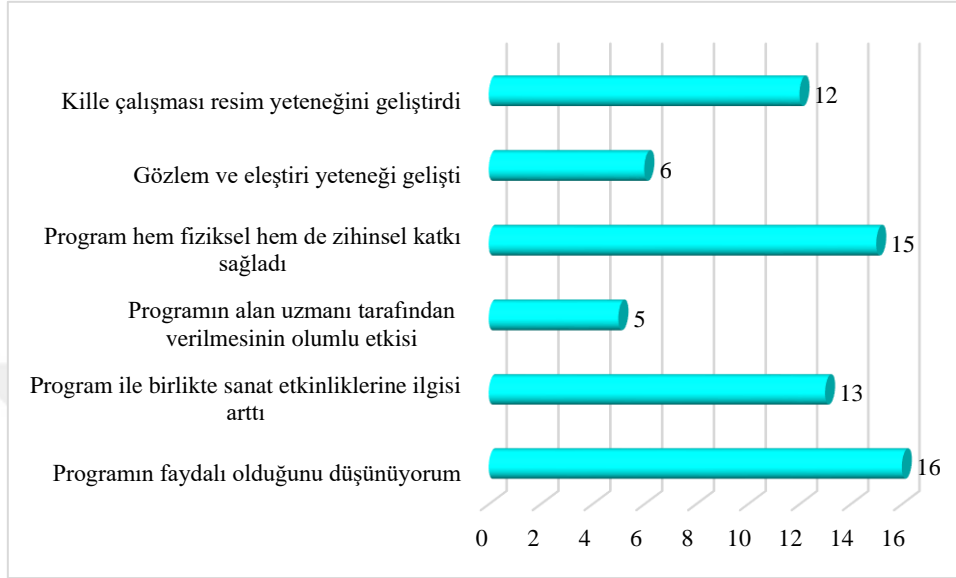
düşünmedikleri sorulmuş ve verilen yanıtlar dört tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 21’de sunulmuştur.



Şekil 21. Deney grubundaki çocukların programdan keyif alıp almadıklarına ilişkin ebeveyn görüşleri

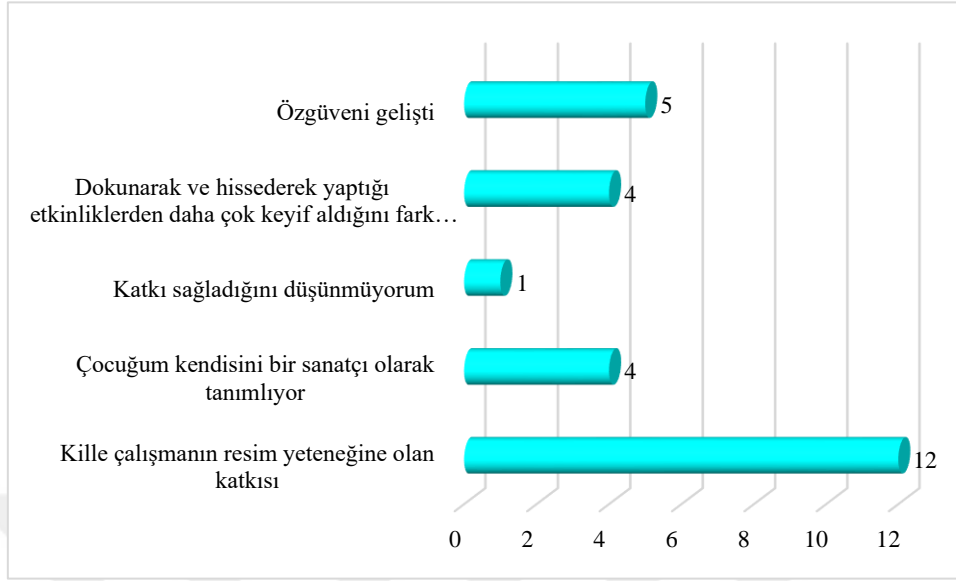
Şekil 21’de görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük çoğunluğu ($f = 14$) çocuklarının programdan ve etkinliklerden oldukça mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan ebeveynlerin bazıları ($f = 2$) çocuklarının, seramik derslerine gidemedikleri günlerde (hastalık, ailevi sebepler gibi) üzülüklerini ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn ise çocuğunun kilden çalışmalarda diğer arkadaşlarından daha iyi olabilmek adına oldukça hırs yaptığını ve evde de çalışmaya devam ettiğini belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin yarısı ($f = 8$) çocuklarının uygulanan seramik eğitimi programı sayesinde kendisini yetenekli ve başarılı olarak tanımladığını belirtmiştir. Program sonrasında ebeveynlerin çocuklarının memnun olduklarını dile getirmeleri ve çocuklarındaki olumlu gelişmelerden bahsetmeleri program öncesindeki görüşmelerde programın olumlu katkı yapacağına yönelik görüşmelerinin karşılandığını göstermektedir.

Seramik eğitimi uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanan programın faydalı olduğunu düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve verilen yanıtlar altı tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 22’de sunulmuştur.



Şekil 22. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin programın verimliliğine ilişkin görüşleri

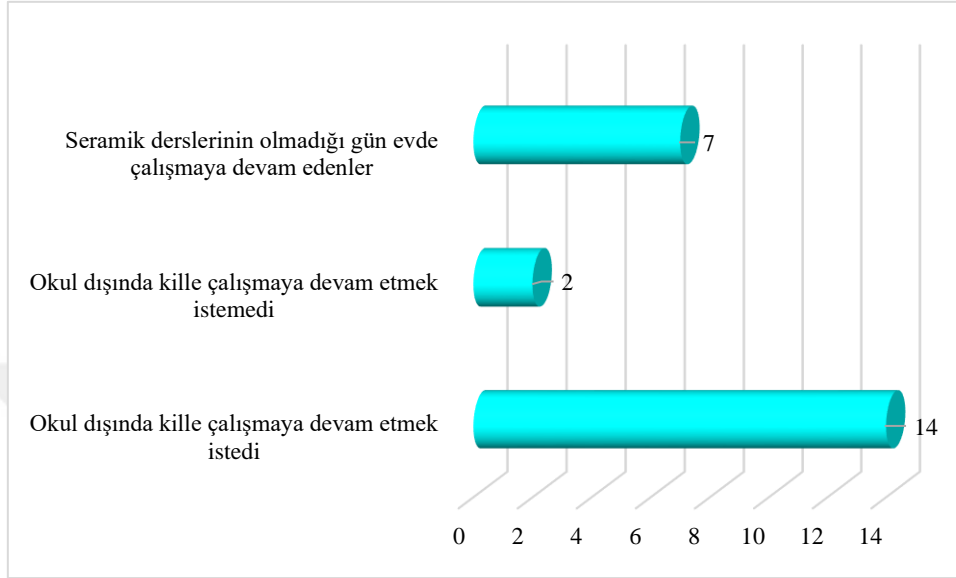
Şekil 22’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin tümü ($f = 16$) programın çocuklar için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sanat etkinliklerinin alan uzmanı tarafından verilmiş olmasının da olumlu bir etki bıraktığını dile getiren ebeveynler bulunmaktadır ($f = 5$). Öte yandan, ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının program sayesinde sanat etkinliklerinden daha çok keyif almaya başladığını ($f = 13$), hem fiziksel hem de zihinsel katkı sağladığını ($f = 15$) ve kille çalışmanın resim yeteneğini de olumlu yönde etkilediğini ($f = 12$) belirtmiştir. Bazı ebeveynler ($f = 6$) uygulanan programın çocuklarının gözlem ve eleştiri yeteneklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle çocukların yaratıcılıklarını destekleme yalnızca eğitimcilere değil aynı zamanda ailelere de büyük görev düşmektedir diyebiliriz. Seramik eğitimi uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanan programın çocuklarının sanat etkinliklerine olan ilgisini nasıl etkilediği sorulmuş ve verilen yanıtlar beş tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 23’de sunulmuştur.



Şekil 23. Deney grubundaki çocukların uygulanan programdan sonra sanat etkinliklerine olan ilgisindeki değişim

Şekil 23’de görüldüğü gibi ebeveynlerin çoğunluğu ($f = 12$) çocukların kille çalışmaya başladıktan sonra çizdikleri resimlerde de fark olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya katılan çocukların resimlerinin boyut kazandığı ve daha ayrıntılı bir şekilde ele alındığı ebeveynleri tarafından ifade edilmiştir. Ebeveynlere göre çocukların bazıları ($f = 4$) kendilerini sanatçı olarak adlandırmaktadırlar. Program ile birlikte çocuğun farklı sanat etkinliklerini de deneyimlemiş olması ve kendisine en uygun olanı seçmesi ($f = 4$) de ebeveynler tarafından ifade edilen bir diğer bir görüştür. Ebeveynlerin bazıları ise ($f = 4$) çocuklarının dokunarak ve hissederek yaptığı etkinliklerden daha çok keyif aldıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum şu şekilde ifade etmişlerdir “Benim çocuğum dokunarak ve hissederek deneyimlemeyi daha çok seviyor. Bu nedenle kille çalışmayı, resim yapmaya göre daha çok sevdi.”. Bir başka görüş ise; program ile birlikte çocukların özgüvenlerinin geliştiği ($f = 5$) şeklindedir. Ayrıca ebeveynler tarafından çocuklarının etkinlikler sırasında yaptıklarını yalnızca kendilerine değil yakın çevresine anlatmaktan da keyif aldıkları belirtmiştir.

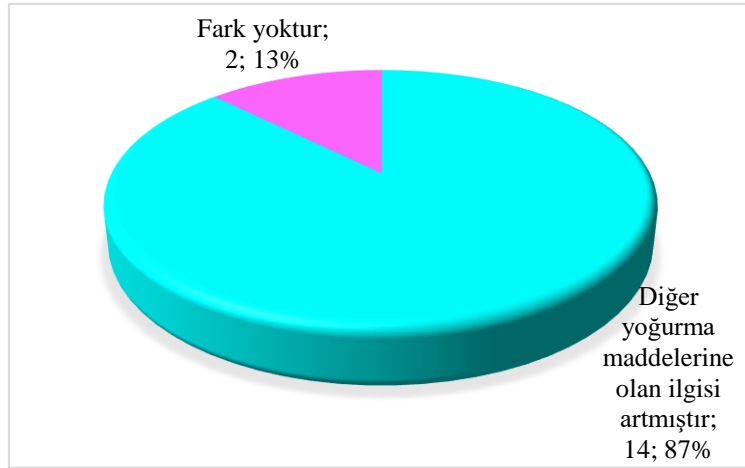
Öte yandan; ebeveynlere seramik eğitimi uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların evde kilden çalışma yapmaya devam etmek isteyip istemediği sorulmuş ve verilen yanıtlar üç tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 24’de sunulmuştur.



Şekil 24. Deney grubundaki çocukların uygulanan programdan sonra evde kilden çalışmalara devam etme isteği

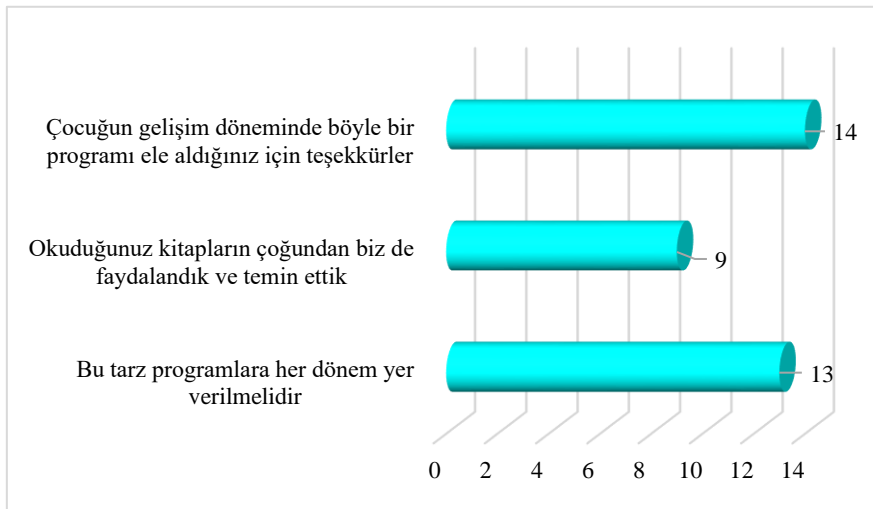
Şekil 24’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin çoğunluğu ($f = 14$) çocuğunun evde kilden çalışmalar yapmaya devam etmek istediğini, ebeveynlerin ikisi ise evde kilden çalışmalar yapmaya devam etmek istemediğini belirtmiştir. Ayrıca bazı ebeveynler ($f = 7$) okulda seramik etkinliği yapılmadığı gün çocuklarının evde kilden çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

Deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanan seramik eğitimi sonrasında çocuklarının yoğurma ve şekil verme becerilerine karşı (kurabiye yapımı, oyun hamurları ile oynama gibi) ilgilerinin ne yönde değiştiği sorulmuş ve verilen yanıtlar iki tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 25’de sunulmuştur.



Şekil 25. Deney grubundaki çocukların uygulanan programdan sonra yoğurma ve şekil verme becerilerine karşı ilgisi

Şekil 25’de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların ebeveynlerin büyük çoğunluğu (f = 14) çocuklarının kille çalışmaya başladıktan sonra yoğurma maddelerine olan ilgisinin arttığını, evde kek, pasta veya kurabiye yapımında daha bilinçli şekiller yaptığını belirtmiştir. Bazı ebeveynler ise (f = 2) çocuklarının uygulanan program öncesinde de yoğurma maddelerine karşı yeterince ilgili olduğunu ve bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Seramik eğitimi uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanan program hakkındaki görüşleri sorulmuş ve verilen yanıtlar üç tema altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 26’da sunulmuştur.



Şekil 26. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin program sonrasına ilişkin görüşleri

Şekil 26’da görüldüğü gibi ebeveynlerin çoğunluğu (f = 13) sanatsal etkinliklerin okul dışında oldukça pahalı olduğunu dolayısıyla bu tarz programların okullarda her dönem ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, programda kullanılan kitapların çoğunu temin ettiklerini (f = 9) ve bu konuda da oldukça memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak ebeveynlerin neredeyse tamamı (f= 14) çocuklarla kurulan güzel ilişkiler ve emekleri için programı ele alan sanat eğitimcisine teşekkür ettiklerini eklemiştir.



BÖLÜM VI

TARTIŞMA

6.1. Tartışma

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Puanlarının İncelenmesi

Çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve toplam şekil puanlarının ortalamasının birbirine çok yakındır. Benzer bir araştırmada Ceran (2010) deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesindeki ön-test başarı puanları açısından birbirlerine denk özellikte gruplar olduklarını belirtmiştir. Grupların ön test başarı puanlarının eşit olması uygulama sonrasındaki başarı puanlarının kıyaslanması bakımından önem taşımaktadır. Dere (2014) deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun ön değerlendirme ortalamaları incelendiğinde; Esneklik, Akıcılık ve Orijinallik alt boyutlarında kontrol grubundaki çocukların ortalamaları deney grubundaki çocukların ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Sevgen (2016) deney ve kontrol gruplarının ön- test ve son-test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere eşleştirilmiş grup t-testi uygulamıştır. Çalışmanın birinci araştırma sorusunda yapılan sosyal beceri eğitiminin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık puanları üzerinde fark oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön- test puanları arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Kuşçu (2017) pedagoji destekli müzik eğitimi programının etkilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubuna Torrance yaratıcılık ölçeğini uygulamıştır. Deney ve kontrol grubu yaratıcılık testi ön test sonuçları her iki grup arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığını

ortaya koymaktadır. Uygulanacak programın istenilen amaca ulaşması için deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının arasında büyük bir fark olmaması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın ve literatür sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son Test Puanlarının İncelenmesi

Biber (2006) keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiş, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test yaratıcılık puanlarını karşılaştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubuna göre artış gösterdiğini belirlemiştir. Sevgen (2016) yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu öğrencilerinin sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına olan etkisini incelemiş, deney ve kontrol grubu son test sonuçları ortaya koymak amacıyla eşleştirilmiş t- testi uygulamıştır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farkın en büyüğünün ise akıcılık ve orijinallik maddelerinde olduğu belirtilmiştir. Tüm bu araştırma sonuçları deney gruplarına uygulanan programların kontrol gruplarına göre anlamlı bir fark yarattığı denencesini de doğrular niteliktedir.

Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Sonuçlarının İncelenmesi

Mamur (2002) MEB 'nın yürürlükteki sanat (resim-iş) öğretimi programını kontrol, geliştirdiği kaynaştırılmış sanat öğretimi programını ise deney grubu olarak belirlemiştir. Her iki grubun uygulama öncesindeki yaratıcılıklarının benzer olduğu, kontrol grubunun ön test- son test puanları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir. Kontrol grubunun yürürlükteki sanat (resim-iş) programına devam ettiği ön test puanları aritmetik ortalamasının 3,63, son test puanları aritmetik ortalaması 3,89 dur. Bu anlamda uygulamadaki resim-iş programının sınırlı olsa da öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Öte yandan kontrol grupları ön test- son test sonuçlarının için beklenen istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmamış olmasıdır. Fakat devam etmekte olan bir programın, geliştirilmiş yeni bir program ile olan karşılaştırılmasında

kontrol grubu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunabilir. Biber (2006) kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test- son test puanlarından elde edilen sonuçları ölçekte yer alan her maddeye göre ayrı ayrı değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin bu alt maddelerin toplamından elde edilen sonuçlara göre ön test- son test yaratıcılık puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerinin toplam yaratıcılık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine karşın akıcılık ve özgünlük alt maddelerinde öğrencilerin puanlarının ön test- son test arasında düşüş göstermesi, esneklik alt maddesinde ön test puanları lehine anlamlı bir fark görülmesi yaratıcılık açısından belli bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır. Sevgen' in (2016) kontrol grubundaki öğrencilerin program öncesi ve sonrası yaratıcılık ortalamalarını gösteren eşleştirilmiş grup t testi sonucunda kontrol grubu ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kuşçu'nun (2017) sanat eğitimi programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının ön test- son test puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Gölcük (2017) kontrol grubunun yaratıcı düşünme ön test- son test puanlarına ilişkin anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taş (2017) kontrol grubundaki çocukların ön test- son test puanlarına ilişkin olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında belirlenen kontrol gruplarının (çoğunlukla) herhangi bir uygulamaya tabi tutulmadıkları için ön test- son test puanlarının birbirine yakın sonuçlar ortaya koymasının beklendiği söylenebilir.

Seramik Eğitimi Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Sonuçlarının İncelenmesi

Anderson ve Yates (1999) tarafından ele alınan benzer bir araştırmada altı yaşındaki 28 çocuğa 6 haftalık bir ders boyunca sosyal biçimlendirmenin ilkelerini kullanarak sanatsal kil çalışması ve sınıf durumunda kavramaya ilişkin öğrenme becerilerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca 28 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiş ve geleneksel programa tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ön test ve son testteki kil çalışmaları fotoğraflanmış ve üç alan uzmanı aracılığıyla davranış durumlarından bağımsız derecelenmiştir. Kavramaya ilişkin

sosyal öğrenme grubu üç boyutlu form, teknik beceri, süsleyici beceri ve estetik çekiciliği içeren yaratıcılık ölçümlerinde önemli ilerlemeler göstermiştir. Mamur (2002) kaynaştırılmış sanat öğretimi programı'nın uygulandığı deney grubunun ön test- son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biber (2006) deney grubunu oluşturan öğrencilerin son testte elde ettikleri yaratıcılık puanı ortalamalarının ön teste göre anlamlı düzeyde bir artış gösterdiğini belirtmiştir. Sevgen (2016) deney grubundaki öğrencilerin program öncesi ve sonrası yaratıcılıklarını gösteren puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Taş (2017) deney grubunun ön test-son test puanlarını ölçekteki her bir madde altında değerlendirmiş genel olarak ise deney grubunun son test puanlarının toplamının ön test puanlarının toplamına göre yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda; deney gruplarının uygulamaların ardından artış göstermesi gerektiği ve araştırma sonuçlarının da bunu doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

Seramik Eğitimi Program Süresince Beş Yaş Çocuklarının Ürün Oluşturmadaki Gelişimlerinin İncelenmesi

Sternberg (2005) Yaratıcılık sürecini, önceden kazanılmış bilgilerin kullanılarak, eski deneyimlere yenilerinin eklenmesiyle "yapma ve oluş" süreci olarak değerlendirmiştir. Bu doğrultuda deneyim kazanan çocukların zamanla daha nitelikli çalışmalar ortaya koydukları söylenebilir. Coşkun (2007) 4 yaş grubundaki çocuklara uygulanan seramik eğitimi programında ürünlerin değerlendirilmesi isimli çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Seramik eğitimi sürecini değerlendirme formundan elde edilen verilere göre; çocukların kille çalışmaya başladıklarında daha temkinli oldukları fakat ilerleyen zamanlarda seramik derslerine olan ilgilerinin arttığını, eğiticisiyle diyalog kurmayan çocukların katılım göstermeye başladıkları tespit edilmiştir. Duman (2013) görsel sanatlar eğitiminde eğitsel oyun yöntemine ilişkin sanatsal ürün değerlendirme formu geliştirmiştir. Oransız örnekleme yöntemi ile seçilen kontrol grubundan 3, deney grubundan 3 olmak üzere 6 öğrencinin üç boyutlu sanatsal ürünleri, araştırmacının oluşturduğu üç boyutlu sanatsal ürün değerlendirme

kriterlerine göre puanlandırılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Tanrıöver (2013) tarafından yapılan araştırmada kontrol ve deney gruplarına uygulanan öğretim yöntemleri, öğretim ortamları ve illüstrasyon tekniklerinin başarı tespitinde ürün değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ürünler, iki sayfa öykü resimleme tasarımı uygulamasından oluşmaktadır. Ürün değerlendirme ölçeği ile değerlendirilen ürünlerin gruplar bazında ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir puan aldığı sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2015) uygulamaların öğrenci ürünlerine etkisini ölçmek amacıyla üç boyutlu tasarım oluşturabilme, çalışmasını rekreatif yönden geliştirebilme ve uzaysal yaklaşımla çözümsel sonuçlar üretebilme ölçütleri doğrultusunda ürün değerlendirme formu geliştirmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Deney grubunun ortalama puanı kontrol grubundan daha yüksektir. Dolayısıyla sanat etkinliklerinde kullanılmak üzere geliştirilen ürün değerlendirme formlarının öğrencinin gelişimine ilişkin görüş elde etmede bir ölçüt olduğu söylenebilir.

Seramik Eğitimi Öncesinde Çocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Davidson (2001) “Kilin konumu” adlı araştırmasında; öğrencilerin kille çalışmaya ve onun dokunsal özelliklerini hissetmeye çok istekli olduklarını belirtmiştir. Sıklıkla iki boyutlu çalışmalarla uğraşan çocuklar, kil çalışması ürettiklerinde büyük bir güven duygusu edinmişlerdir. Bu yeni güven duygusu onların diğer becerilerine de yansımaktadır. Tüm bunların yanı sıra; seramik çalışmaları sırasında bazı ailelerin ön yargıları olabilmektedir. Kacar (2010) Seramik eğitimi konusunda bazen ebeveynlerin ikna edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Ebeveynlere seramik eğitiminin getirdiği avantajlar uygun bir dille anlatıldığında hedeflenen başarının daha da olumlu olacağını belirtmiştir. Toplumumuz tarafından seramik malzemeye yani çamura bakış açısı bilinmektedir. Ebeveynlerin kile karşı olan bakış açısını değiştirmek, çocuğun seramik derslerine olan bakış açısını da olumlu yönde etkileyecektir.

Deney Grubundaki Çocukların Seramik Eğitimi Öncesinde Oyun hamuru, kil vb. oynarken hikâye oluşturma, yaptıklarını anlatma durumuna ilişkin ebeveyn görüşleri

Hikâye anlatımı en eski sanatlardan birisidir. İnsanoğlu kendisini ve yaşadıklarını anlatmak için bu yönteme başvurmuştur. Bishop ve Melanie'nin (2006) aktardığına göre, sözel öykü anlatma geleneğinin başlangıcı Vansina'a (1985) göre, konuşma dilinin başlangıcına kadar dayanmaktadır. İnsanoğlu yazıyı kullanmadan önce önemli tarihi olayları öyküler aracılığı ile günümüze kadar kültürel miras olarak aktarmıştır (Işıtan ve Turan, 2014, s. 111). Princeton Üniversitesi'nde beynin hikâyelere verdiği tepkinin ölçüldüğü bir araştırma da ise dinleyicilerin hikâyeleştirilerek aktarılan bir konuya, daha çok katılım gösterdiği, hikâye ile dinleyici arasında bir çeşit eşleme oluştuğu görüşünü ortaya koymuştur. Bu bilgi, dinleyicilerin adeta bir radyonun frekansını yakalamış gibi anlatıcı ile aynı frekansa geçerek; anlatılan olayı kendi deneyimleri hâline getirmeleri olarak yorumlanmıştır (Williams & Whybrow, 2013, s. 22) Dolayısıyla öykü anlatımı veya hikâyeleştirme 'nin çocuklara dil gelişiminden çok daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Lorch ve arkadaşları (1998) yaptıkları çalışmada öyküyü kavrama becerilerinin bilişsel süreçler ve bilişsel gelişim için okul yıllarında temel belirleyici olduğunu ve birçok bilişsel işlevi içerdiğini belirtmişlerdir. Öyküler dikkat, seçme ve bilgiyi kodlama ve yorumlama için önemli bir yöntemdir. Bunun yanı sıra çocukların öykü anlatma becerilerinin gelişimsel süreç içerdiği, çocukların yaşları ile birlikte öykü anlatma becerilerinin geliştiği unutulmamalıdır. Öte yandan günümüzde görsel sanatlar eğitiminde hikâyeleştirme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemde uygulanan sanat etkinliklerinde bir hikâyeden yola çıkarak oluşturulan çalışmalar çocuğun yaratıcı düşünmesini destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ifadelerine göre çocukların çoğu günlük yaşamda en çok ilgisini konuları hikâyelerinde kullanmaktadır. Örneğin; çeşitli hayvanlar, canavarlar, kahramanlar gibi. Bunlara ek olarak velilerin çoğu çocuklarının başlangıçta küçük boyutta çalışmalar yaptığını zaman içerisinde ise daha büyük boyutta çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Deney grubundaki çocukların seramik eğitimi öncesinde ebeveynleri ile sanatsal etkinlik yapma durumuna ilişkin görüşler

Ünüvar Ardıç (2011) okul öncesinde yapılan sanatsal aktivitelere ilişkin ebeveyn görüşlerine yer vermiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan ebeveynler anasınıfında yapılan aktiviteler ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları gözlenmiştir. Ebeveynler anasınıflarında resim, oyun, müzik gibi çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Ancak içeriği ile ilgili sınırlı bilgiye sahiptirler. Örneğin sanat etkinliğinde çeşitli boyama faaliyetleri, yaratıcı drama ve müzik gibi etkinlikler gibi. Buna göre ebeveynlerin okul öncesi sanat eğitimi içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bunun nedenleri ise; ebeveynlerin yeterince bilgilendirilmemesi, zaman yetersizliği, iş yoğunluğu, ebeveynlerin bu konuda araştırma yapmaması gibi sebepler olduğu söylenebilir. Albayrak (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesinde sanat eğitimine dair yapılan araştırmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar üç boyutlu çalışmaların sanat eğitiminde ki öneminden bahsetmekte ve resim etkinliklerine göre çocukların ilgisini daha çok çektiğini savunmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletlerinde ilk ve ortaokullarda iki yıl süren bir araştırma sonucuna göre (ebeveyn ve öğretmen görüşleri referans alınmıştır) çocukların sanat etkinliği olarak yalnızca resim yapıyor olmaktan sıkıldıkları ve üç boyutlu çalışmalara yoğun ilgi gösterdikleri belirtilmiştir.

Seramik Eğitimi Sonrasında Çocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Ebeveynler, çocuklarını her yönüyle tanıyan birer uzmandırlar; oysa eğitimciler, o yaş grubunun gelişimini ve özelliklerini bilen kişilerdir. Ebeveyn ve eğitimcilerin görüşleri ve farklı bakış açıları birleştirildiğinde, çocuğun yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek adına en iyi sonuç alınacaktır (Duffy, 1998). Ulutaş ve Ersoy (2004) Okul öncesi dönemde sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olduğunu ifade etmişlerdir. Duygularını dille, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkânı

bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Bu doğrultuda Turla ve Bal (1997) tarafından ele alınan benzer bir araştırmada ise anasınıfı öğretmenlerinin serbest zaman etkinlikleri içinde en çok resim çalışmalarına ve yoğurma maddeleri ile çalışmaya yer vermekle birlikte diğer sanatsal etkinliklere de zaman ayırmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Yine aynı çalışmada, çocuklara yoğurma maddeleri sunulurken bilinenin ve kolay olanın tercih edildiği, çocuklara yeni alternatiflerin sunulmadığı saptanmıştır. Bu anlamda kapsamlı bir şekilde ele alınan seramik eğitimi programı ile tüm bu eksiklerin giderilmeye çalışıldığı ve alan için önemli bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Sonuç

Bu araştırma, seramik eğitimi programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Değişen dünya ile birlikte birçok alanda sınırlar ortadan kalkmaya başlamıştır. Böylelikle disiplinlerarası yaklaşımlara verilen önem de artmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesinde yer alan sanat eğitimin her iki alan uzmanlarınca ele alınması gerekmektedir. Okul öncesinde yer alan sanat etkinlikleri incelendiğinde yaratıcılık açısından oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. Etkinlikler çoğunlukla tek düze, birbirinin tekrarı ve iki boyut ile sınırlıdır. Genellikle çocuğa verilen kağıt ve boya kalemleri ile yaptırılan resim etkinlikleri yeterli görülmektedir. Halbuki yaratıcılığın en önemli basamaklarından birisini üç boyutlu çalışmalar oluşturmaktadır. Bu anlamda üç boyutlu çalışmaların farklı disiplinler ile birlikte ele alındığı bir seramik eğitimi programı geliştirilmiş , yaratıcılığı değerlendirmek amacıyla Torrance yaratıcı düşünme testi kullanılmış, çocuğun zaman içerisinde ki sanatsal gelişimini gözlemlemek üzere ürün değerlendirme formu hazırlanmış ve ebeveyn görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir;

- Seramik eğitimi programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkilerini incelemek amacıyla deney ve kontrol olmak üzere 2 grup belirlenmiştir. Torrance yaratıcı düşünme (deney ve kontrol grubu) ön test sonuçları incelendiğinde her iki grubun neredeyse birbirine benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Deney grubu ön test- son test puanları incelendiğinde , son test puanlarının büyük oranda artış gösterdiği , kontrol grubunun ön test- son test puanlarının ise aynı kaldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubuna uygulanan seramik eğitimi programının çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öte yandan programın kalıcılığını ölçmek amacıyla deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen yüksek puanlar doğrultusunda programın çocuklar üzerinde kalıcı bir etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.
- Araştırmanın amacı doğrultusunda beş yaş çocuklarının seramik uygulamaları sürecindeki gelişimlerini incelemek amacıyla ürün değerlendirme formu geliştirilmiştir. Ürün değerlendirme formunda “bitmiş bir form oluşturabilme, konu-form ilişkisini kurabilme, parça-bütün ilişkisini kurabilme, kompozisyon oluşturma, detaylara yer verebilme, farklı malzeme ve kili birlikte kullanabilme, formu rötuşlama” olmak üzere yedi ölçüt bulunmaktadır. Ürün değerlendirme formu her etkinlik için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Böylelikle araştırmada yer alan her çocuğun haftalık gelişim düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonunda çocukların puanlamalarında 5. haftaya kadar artış olduğu, 5. Haftadan itibaren ise aynı puan aralıklarında kaldıkları belirtilmiştir. Bu doğrultuda, seramik eğitimi programının ilk haftalarında etkinlik puanlarında artış olan çocukların zaman içerisinde yöntem, teknik ve malzemeye alışmaları ile aynı puan aralığında kaldıkları sonucuna varılmıştır.

- Seramik Eğitimi programı öncesinde ve sonrasında çocukların günlük etkinliklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından ebeveyn görüşme formu (yarı yapılandırılmış) geliştirilmiştir. Program öncesinde ve sonrasında uygulanmak üzere geliştirilen ebeveyn görüşme formunda toplam 16 soru (program öncesi 8, program sonrası 8) bulunmaktadır. Ebeveyn görüşlerine göre ; seramik eğitimi programının okul öncesi 5 yaş grubu çocuklarının yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği, araştırmanın daha önce ele alınmamış özgün bir konu olması nedeniyle hem okul öncesi hem de sanat eğitimi alanları için kaynak niteliği taşıyabileceği, ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan formların çocuğun sanatsal gelişim sürecini ortaya koyduğu ve ebeveynlerin bir sanat eğitmeni tarafından ele alınan programa ilişkin görüşlerinin araştırmaya önemli bir katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

7.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ,ileride yapılabilecek araştırmalara , eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler

- Sanat eğitimi ve yaratıcılık çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir. Çocuğun yaratıcılığını geliştirmek üzere hazırlanan programlara sanat eğitimcilerinin rehberlik etmesine olanak verilmelidir.
- Günümüzün sanat eğitimi anlayışı disiplinlerarası ilişkilerin geliştirilmesi üzerinedir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde ele alınan programlar güncellenmeli, farklı sanat disiplinlerini kapsayan etkinlikler ortaya konulmalıdır.
- Okul öncesinde uygulanan görsel sanat etkinlikleri çoğunlukla iki boyut ile sınırlıdır ve üç boyutlu çalışmalar açısından yetersiz kalabilmektedir. Bu doğrultuda seramik çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

- Seramik birçok disiplini içinde barındıran bir sanat dalıdır. Kil ile çalışmak okul öncesi çocukları için özel bir deneyimdir. Düşüncelerin kağıt yüzeyine aktarılması çok daha kolaydır fakat kile hakimiyet kurmak zaman istemektedir. Bu doğrultuda yaratıcı drama, oyunlar ve çeşitli etkinlikler ile çocuklara hazır bulunuşluluk kazandırılmalıdır.
- Seramiğin ana malzemesi olan kil doğada kolaylıkla bulunmaktadır. Günümüzde plastik malzemelerin yoğun kullanımı düşünüldüğünde sağlık açısından risk teşkil etmeyen kil gibi doğal malzemelerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Seramik çalışmalarında kile alıştırma süreci önemlidir. Kile dokunmak istemeyen , kokusundan veya dokusundan rahatsız olan çocuklara karşı zorlayıcı bir tutum sergilenmemelidir.
- Çocukların çalışmalar sırasında kendilerini rahat ve özgür hissetmeleri önemlidir. Bu doğrultuda çocukların araştırmalarına, yeni şeyler denemelerine , kendilerini ifade etmelerine olanak verilmelidir.
- Çocuğun izni olmadan çalışmalarına müdahale edilmemelidir.
- Çalışmalar yalnızca iç mekanlar ile sınırlı kalmamalıdır. Doğa , müze, sanat galerileri daha aktif bir şekilde kullanılmalıdır.

İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

- Okul öncesi dönemde 3 yaştan itibaren kille çalışmaya başlanılabilir. Dolayısıyla yaş grubu farklılıkları göz önünde bulundurularak araştırma 3 ve 4 yaş gruplarına uygulanabilir.
- Araştırma öğrenci denklığı göz önünde bulundurularak tek bir ildeki birden çok anaokulunda veya farklı illerdeki anaokullarına uygulanabilir.

- Araştırma yaratıcılığı etkileyen etkenlerin belirlenmesi bağlamında devlete bağlı ve özel anaokullarında uygulanarak aralarındaki farklar / benzerlikler ortaya konulmaya çalışılabilir.
- Yurt dışında veya yurt içinde uygulanan seramik eğitimi programları karşılaştırmalı biçimde ortaya konulabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin seramik eğitimine olan bakış açılarını ortaya koymak üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Seramik eğitimi ve yaratıcılığa dair hazırlanan programlarda çocukların görüşlerine başvurulabilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler

- Eğitimci yeniliğe açık, yol gösterici, teşvik edici ve ilham verici olmalıdır.
- Eğitimci çalışmalar sırasında çocukların özgür ve rahat hareket edebilecekleri alanlar oluşturmaktadır. Ayrıca gerekmedikçe çocuğa müdahale etmekten kaçınmalıdır.
- Çocuğun düşüncelerini ve isteklerini ifade edebilmesine olanak tanınmalıdır. Gün sonu değerlendirmeleri yapılarak çocuğun ele alınan konuya, etkinliklere ve yaşadığı deneyimlere ilişkin görüşleri alınmalıdır.
- Okul öncesi kurumlarında sanat eğitimcisi ve sanatçılar ile söyleşiler yapılmalı atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Böylelikle alanlar arası ilişkiler geliştirilmelidir.
- Üniversitelerin okul öncesi , güzel sanatlar eğitimi veya fakültelerinde çocuklarda sanat eğitimine dair seminerler düzenlenebilir. Böylelikle her iki alanın uzmanları konu hakkındaki eksiklerini giderebilir.
- Seramik eğitimi kapsamlı bir süreçtir. Kilin şekillendirilmesi, kurutulması ve pişirilmesi aşamalarında farklı malzeme ve teknikler gerekmektedir. Dolayısıyla çocuklar okul öncesinde yaptırılan seramik çalışmalarının her anına tanıklık edemeyebilir (Örneğin okulların çoğunda fırın yoktur). Bu doğrultuda seramik

eğitimi verilen kurumlara, atölyelere, sanat merkezlerine, müzelere ve konuya ilişkin şehirlere (Kütahya, İznik, Avanos gibi) geziler düzenlenmelidir.

- Diğer sanatsal etkinlikler ile karşılaştırıldığında kille çalışmak temizlik açısından daha zor olabilir. Bu nedenle çocuğun sorumluluk bilincinin gelişmesi oldukça önemlidir. Çocuk her çalışma sonrası etrafını temizlemesi , malzemeleri yıkayarak yerlerine kaldırması, ellerini yıkaması gerektiği öğretilmelidir.

Ebeveynlere yönelik öneriler

- Ebeveynler çocuklarını çok iyi tanımalı, bireysel özelliklerinin, ilgi ve yeteneklerinin farkında olmalıdır.
- Çocuğun düşüncelerine önem verilmeli, anlattıkları dikkatle dinlenmeli, sorularına özenle cevap verilmelidir.
- Çocuğun hevesini kıracak tutum ve davranışlardan uzak durulmalıdır.
- Sanat eğitimi ile bireysel farkındalığı yüksek, estetik anlayışa sahip, çevresine duyarlı , yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu anlamda ebeveynler okul öncesinde sanat eğitimi konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Sanat eğitimi uygulamalarının ebeveynler tarafından desteklenmesinin okul öncesinde uygulanan etkinlikleri doğrudan etkilemektedir. Böylelikle çocuklar farklı yaşam becerileri kazanabilir kendilerini ifade edebilecekleri yeni yollar keşfedebilirler.
- Ebeveynler çocuklarının keşif yolculuğunda bazen gözlemci bazen de aktif katılımcı olarak yer almalıdırlar. Birlikte seyahat etmek, etkinliklere katılmak ebeveyn ve çocuk arasındaki bağları güçlendirecektir.
- Okul öncesinde kil kullanımı konusunda çocukları zorlayan en büyük etkenlerden birisi ebeveynlerin olumsuz tutumlarıdır. Özellikle çocuğun kirlenmekten korkması yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Kil su ile kolaylı temizlenen bir

malzemedir. Dolayısıyla çocuklara bu yönde bir baskı yapılmamalıdır. Ayrıca uygulama günleri çocuğun hareketlerini kısıtlamayacak bir önlük veya yedek kıyafetler hazır bulundurulabilir.

- Çocuk için yaptığı çalışmaların değer görmesi önemlidir. İmkanlar doğrultusunda çalışmalardan bazıları ebeveyn ve çocuk için önem taşıyan alanlarda sergilenebilir.



KAYNAKLAR

- Acer, D. (2014). *The arts in Turkish preschool education*. London: <https://www.tandfonline.com/doi/abs> sayfasından erişilmiştir.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yas çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akbayrak, B. (2002). Türk ilköğretim okullarında üç boyutlu sanat çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-11.
- Alekseeva, L., Shkolyar, L., & Savenkova, L. (2016). "Garden Of Childhood" As An Innovative Approach To Training And Education Of Children At Preschool Institutions. *International Journal Of Environment & Science Education*, 11 (10), 3345-3351.
- Allen, W. (1978). *Ürün estetiği ve kaygı. (Estetik problemleri u)*. (H. Tunç, Çev.).London: Orange Hill.
- Altundağ, M., Ural, M., Eratay, E., & Aydoğan, Y. (2016). Yetersizliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklara verilen seramik eğitimi ve uygulamaların değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-16.
- Altrichter, H. Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.

- Anderson, A. & Yates. G., C. (1999). Clay modelling and social modelling: effects of interactive teaching on young children's creative artmaking educational psychology. *Educational Psychology (Educ Psychol- UK)*, 19 (4), 463-469.
- Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M., & Keshtiaray, N. (2015). Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study. *Acedemic Journals*, 11(6), 205-210
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi - Yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(11), 11-17.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı.
- Aslan, E., Aktan, E. & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: ereğli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, C. & Sağsöz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26 (2), 403- 412.
- Ayancı, Y. (2006). *3-6 yaş okulöncesi çocuklarında seramik eğitiminin yeri ve önemi ile yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayden, C. & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 201-218
- Baltacı, H. (2013). *Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri*. Doktora Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009). *Conscience and critic: peer debriefing strategies in grounded theory research*. In annual meeting of the american educational research association, San Diego: CA.
- Barber, V. (2011). *Creating children's art games for emotional support*. London: Jessica Kingsley.
- Barnes, R. (2002). *Teaching art to young children 4-9*. London: Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781317495567> sayfasından erişilmiştir.
- Bayav, D. (2009). Resim sanatında ve sanat eğitiminde imge. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 105-122.
- Baysal, N. Z., Kaya, B, N., & Üçüncü, G. (2013). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 55-64.
- Bender, T, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bentley, T. (1999). *Yaratıcılık*. (O. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Hayat.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 86, 358- 362.
- Brommer, G. S & G. S. Horn (1985). *Art in your world*. davis publications. Worcester: Massachusetts.
- Buyurgan., S. & Buyurgan, U., (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Ceran Aydın, S. (2010). *Yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen fen etkinliklerinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ching-Yuan , H., & Ting-Yin, K., (2013). Investigating kindergarten parents' selection of after-school art education settings in Taiwan. *Journal of Education and Learning*, 2 (4). 208-218.
- Craft, A., McConnon, L., Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: enabling four- year- olds possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün. S. Beşir Demir, Çev.). Ankara: Siyasal
- Coşkun, H. D. (2007). *4 yaş grubundaki çocuklara uygulanan seramik eğitimi programında ürünlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma araştırma yöntemleri tasarımı ve yürütülmesi*. (D. Yüksel, S. Beşir Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Çakır İlhan, A. (2003). *Okul öncesinde sanatlar eğitimi ve drama, okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G., & Beyazıt, U. (2015). *Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2 (2). 31-49.
- Davidson, J., M. (2001). *The status of clay*. Ceramic Review
- Demiral, Ö., Şükran, O., & Gülseren., T. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, D. (1993), *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Douglas, J; Pell, B. (1979), *The development of metaphor and proverb translation in children, Grades I Through 7*. J. Helis.
- Doğan, N. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem
- Doğan, M. H. (2003). *Estetik*. İzmir: Dokuz Eylül
- Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and İmagination in the early years*. Open University.
- Duman, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eckhoff, A., Hallenbeck, A., & Spearman, M. (2011). A place for the arts. lessons learned from an afterschool art experience with reclaimed materials. *Eric- Education Resources Information Center, 14*, 42-43

- Engin, A. O., Calapoğlu, M., Seven, M. A., Yörük, K, A. (2008). Davranışlarımızın genetik ve çevresel boyutları. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*,1(2), 37-56.
- Erinç, S. M. (1998) *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ayraç.
- Erman Onur, D. (2012). Türk seramik sanatının gelişimi: toprağın ateşle dansı. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 4 (1), 18-33.
- Garaigordobil, M. & Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spain Journal of Psychology*, 14 (2). 608-618.
- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568- 576.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Golomb, C. & McCormick., M. (1995). *Sculpture: the development of three dimensional representation in clay*. *Visual Arts Research*, 21 (1), 385-391.
- Gök, G. (2009). *Boyama kitaplarının anaokullarında eğitim gören çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökaydın, N. (1988). *Eğitimde tasarım ve görsel algı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Gölcük, A. (2017). *Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıflı Öğretmeni El Kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul: YA-PA.

- Gürtuna, S. (2003). *Çocuk ve sanat eğitimi: "Çocuğum sanatla tanışıyor"*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Hughes, I. (1996). How to keep a research diary. *Action Research Electronic Reader*.
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rdiary.html> sayfasından erişilmiştir.
- Hurwitz, Al & M. Day. (2001). *Children and their art – Methods for the elementary school*. Australia: Thomson-Wadsworth.
- Işıtan, S. & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 13(25), 105-124.
- İlhan Çakır, A. (2002). Okulöncesi çocuklarda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde sanat eğitiminin rolü. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 1, 16-18.
- İpşiroğlu, N. & İpşiroğlu., M (1993). *Sanatta devrim*. İstanbul: Remzi.
- Kacar, B. (2010). *İlköğretim okullarına yönelik seramik eğitimi program önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kanlı, E. (2014). Bilimsel yaratıcılığın çağrışımsal temelleri: model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. 1(4), 37-50.
- Kefi, S. (2000). *Okul öncesinde neden etkin öğrenme*. İstanbul: Yaşadıkça Eğitim.
- Keiler Manfred, L. (1955). *Art in the schoolroom*. United States of America: University of Nebraska.
- Konak, A, (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçüköner, M. (2005). Sanatta imge, simge ve gösterge ilişkilerine bir bakış. *Sanat Dergisi*, 7, 76-82.
- Lacelle Lavallée, J. (1998). *Street-kids : a pedagogical journey into alternative art education*. Masters Thesis, Concordia University Canada.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lorch, E., P., Milich, R. & Sanchez, P.R. (1998). Story comprehension in children with adhd. clinical child and family, *Psychology Review*, 1(3),163-178.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*, 4. Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey
- Mamur, E. (2002). *M.E.B'nin yürürlükteki sanat (resim-iş) öğretimi programı ile kaynaştırılmış sanat öğretimi programı'nın ilköğretim çocuğunun yaratıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mittler, G. A. (1994). *Art in focus*. New York: Glencoe Mcgraw-Hill.
- Moody, H. R. (2006). *Aging sage publications company concepts and controversies*. USA: Sage.
- Novakoviç , S. (2015). Preschool Teacher's Role in the Art Activities of Early and Preschool Age Children. *Croatian Journal of Education*. 17(1) 153-163.
- Noyat, Ş. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde montessori eğitimi yaklaşımının, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Noyat, Ş., Karahan, Ç., & Alakuş, A.,O. (2019). Okul öncesi montessori yaklaşımında sanat eğitimi ve yaratıcılık. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 48-59.
- Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Konya.
- Ömeroğlu, E.& Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Özler, H. (2009). *Anaokulu öğretmenler tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, H. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Parsa, A, F. (2007). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi, *Fotoğrafya Dergisi*, 19. <http://fotografya.fotografya.gen.tr/cnd/index.php?id=226,329,0,0,1,0> sayfasından erişilmiştir.
- Rıza, E T. (1996). *Eğitim teknolojisi ve yaratıcılık..* II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Rıza, E. T. (2001). *Creativity: A new area in educational technology*. I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Sivas.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak* (N. G. Koldaş, Çev.) İstanbul: Kitap.
- Robinson, K. (2018). *Yaratıcı öğrenciler* (D, Boyraz, Çev.). İstanbul: Sola.
- Rouquette, M. L. (1994). *Yaratıcılık*. (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim.

- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: İş Bankası Kültür.
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk Resmi ve bilinçaltı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim.
- Sternberg R.J. (2005). Creativity or Creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 370-382.
- Stokrocki, M. (1988). Young children and clay. *School Arts*, 81 (9), 34-35.
- Şener, T, & Yıldız, F, Ü. (2003) *Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcılık etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Sünbül, A, M. (2000). Yaratıcılık ve sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 82-94. <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f4.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıöver, S. (2013). *İllüstrasyon dersindeki zenginleştirilmiş öğretim ortamının öğrenci davranışlarına, ürünlerine ve görüşlerine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Terwiel, C. (2010). *Okul öncesi sanat eğitiminde bir malzeme olarak kilin yeri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Tezci, E, Denizhan, K., & Burcu, S. (2008). The study of reliability and validity of creative materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 46-57.
- Torrance, E. P. & Orlow, E. B. (1974). *Test of Creative Thinking*. Norms And Technical Manual, Bensenville Scholastic Testing Service Inc.
- Turla, A. & Bal, S. (1997). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin incelenmesi*. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Twycross, A. & Shields, L. (2005). *Validity and reliability-what's it all about part 3 issues relating to qualitative studies*. *Pediatric Nursing*, 17, 36.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye’de Çağdaş Sanat Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme Süreci ve Başlıca Yapılanmalar*. 1. Sanat Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi , Ankara.
- Ulcay, S. (1985). Okul öncesi kuruluşlarda yaratıcılık. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2*, 99-106.
- Ulutaş, İ. & Ersoy, Ö. (2004) Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.

- Ünüvar Ardiç, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Williams, A. & Whybrow, A. (2013). *The 31 practices*. UK: LID.
- Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood*. Los Angeles: Sage.
- Yapıcı, M. (2004). 0-5 Yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yavuzer, H. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Yazıcı, E. (2017). The Impact of Art Education Program on the Social Skills of Preschool Children. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (5), 17-26.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmen yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2015). *Görsel sanatlar dersindeki zenginleştirilmiş öğretim ortamının öğrenci davranışına, ürünlerine etkisi: Üç boyutlu tasarım konuları örneğiyle*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, X. (2019, March). *Analysis on the Strategies for Cultivating Kindergarten Teachers' Art Education Skills*. Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society , Moscow.


Zou, B. & Jin, S. (2018, April). *The Rol of Creative Design Teaching in the Promotion of Children's Creativity*. International Conference on Education , Management and Social Science, Hong Kong.



EKLER



Ek 1. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.17955826
Konu : Araştırma İzni

30.10.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 11/10/2017 Tarihli ve 80287700-302.08.01/2164 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Didar Ezgi ÖZDAĞ'ın "Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (13 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr


Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imzalı ile irtal edilmiştir. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden a07e-662a-3793-906e-ee13 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Enerji Ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Maden Teknik ve Arama Genel Müdürlüğü

Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müze Müdürlüğü İzin Yazısı

ARS

**T.C.
ENERJİ VE TABİİ KAYNAKLAR BAKANLIĞI
MADEN TETKİK VE ARAMA GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müze Müdürlüğü**

Sayı : 87981473-774.01.06-E.4622 07/03/2018
Konu : Öğrenci Eğitim İzni Hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina(Rektörlük Girişinin Arkası)
06500 Teknikokullar/ANKARA

İlgi : 30/01/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01 / 173 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Didar Ezgi ÖZDAĞ'ın, Doç. Deniz Onur ERMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Gurubundaki Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili olarak Müdürlüğümüzde, Müze gezisi, Drama çalışması ve seramik uygulaması yapması tarafımızca uygun görülmüştür. Bilgilerinize arz ederiz.

e-İmzalıdır
Dr. Neşe OYAL
Müze Müdürü

e-İmzalıdır
Dr. M. Emrah AYAZ
Genel Müdür Yardımcısı

NO	AD	İMZA	TARİH
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Adres: Üniversiteler Mahallesi Dumlupınar Bulvarı No:139 06800 Çankaya/ANKARA
Telefon: 0312 201 23 94/95 Faks:
Elektronik Ağ: <http://www.mta.gov.tr/>
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile iletmiştir.
Evrak teyidi <http://ebys.mta.gov.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden 0GH2-9ZUD-0U87 kodu ile yapılabilir.

D. YURTSEVER
İrtibat Tel. 0312 201 23 94

**Ek 3. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi
Müdürlüğü İzin Yazısı (Pilot Uygulama İçin)**

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/01/2018-E.2609



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi
Müdürlüğü



Sayı : 72056404-605.01-
Konu : Araştırma Uygulaması

Sayın Didar Ezgi ÖZDAĞ

İlgi : 17/01/2018 tarihli ve Bila sayılı yazı.

Merkezimiz bünyesinde bulunan ÇOGAUM Uygulama anaokulu 5 yaş grubunda 'Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi' teziniz kapsamında yapmak istediğiniz 2 haftalık pilot uygulama uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederiz.

e-İmzalıdır
Doç. Dr. Saide ÖZBEY
Merkez Müdürü

18/01/2018 Mesul Müdür

Arş. Gör. OSMAN BASİT

Evrak Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>

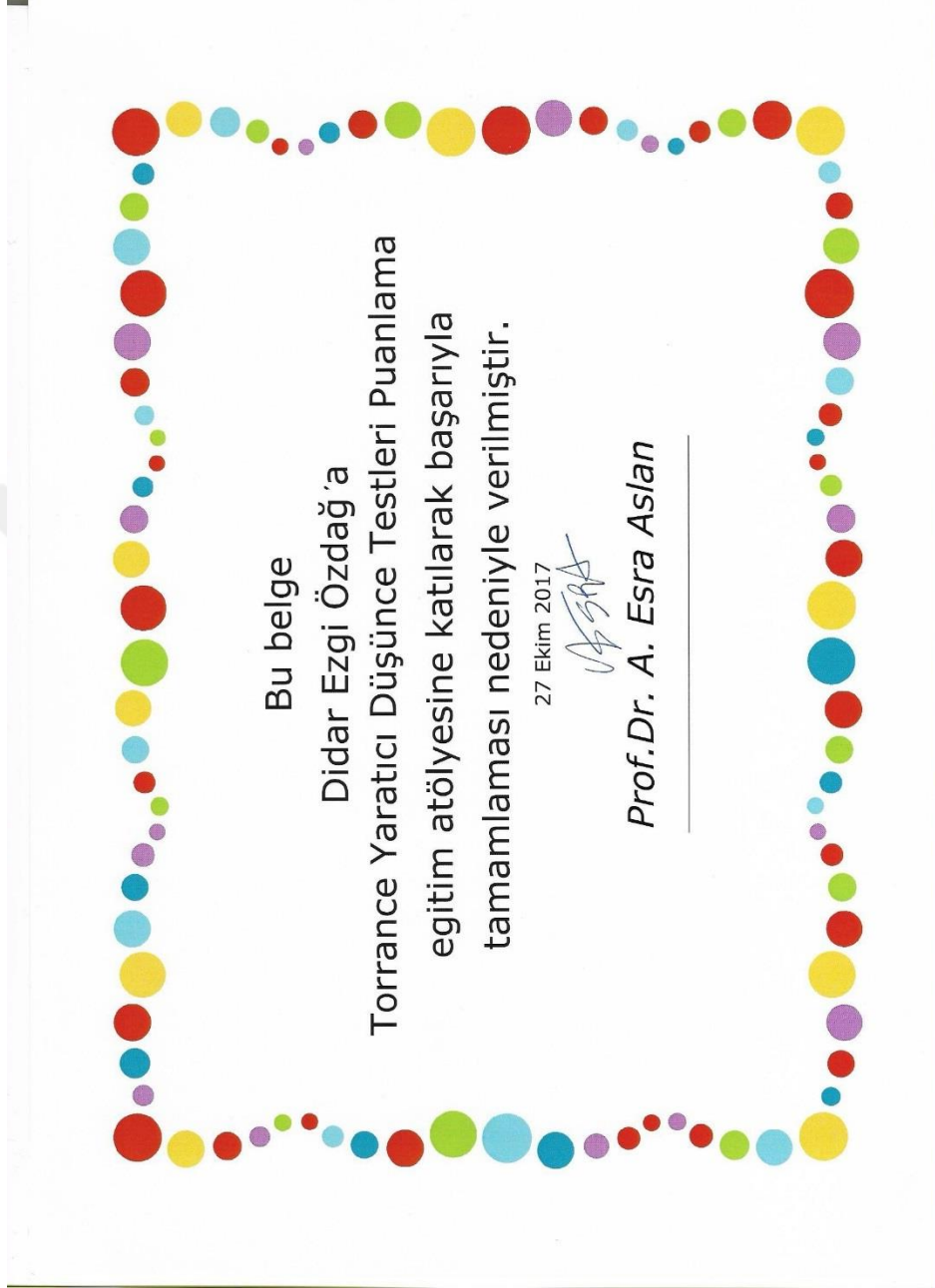
Ankara
Tel:0 (312) 202 81 51 Faks:0 (312) 221 32 02

Pin: 06622

Bilgi için :OSMAN BASİT
Mesul Müdür

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Puanlama Eğitim Atölyesi Katılım Belgesi



Ek 5. Ebeveyn Görüşme Formu Uzman Değerlendirme Yönergesi

Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Olan Etkisinin İncelenmesi konulu doktora tezinde kullanılmak üzere geliştirilen ebeveyn görüşme formunun kapsam geçerliliği yapılmaktadır.

Bu anlamda iki farklı form geliştirilmiştir. İlk form ailelerin uygulanacak programa dair beklentilerini tespit etmeye yönelik, ikincisi ise programın sonunda ki görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Ebeveyn görüşlerinin araştırmaya olan katkıları düşünüldüğünde hazırlanan soruların uygunluğu veya yeterliliğine dair düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde ortaya koymanız oldukça önemlidir. (Lütfen uygun bulmadığımız amaçları, maddeleri ve durumları da açıklayınız). Zaman ayırdığınız ve değerli fikirlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Ek 6. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin Adı/Soyadı:	
Cinsiyeti:	
Doğum Tarihi:	
Okulu:	
Grubu:	
Sınıf Öğretmeni Adı/Soyadı:	

Ebeveyn Eğitim Durumu/Mesleği:	
Anne/Baba Yaşı:	
Ebeveyn İletişim Bilgisi Tel/ E-Posta:	

Aile Üyeleri			
Kardeş	Sayı	Yaş	Cinsiyet
Doğum Sırası	İlk Çocuk ()	İkinci Çocuk ()	Son ()
Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süre: (Ay ya da Yıl)		

Ek 7. Uygulanacak Programa İlişkin Ebeveyn Görüşme Formu

Tarih:

Ebeveyn Adı/ Soyadı:

UYGULANACAK PROGRAMA İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

Evde oyun hamuru, kil vb.	Var () Yok ()
Oyun hamuru ya da kile ilişkin ilgisi:	
Günlük Oyun Hamurları Ya da kil ile oynama süresi:	

Çocuğunuzun kil, oyun hamuru gibi malzemelerle yapılan etkinliklere ilgisi nasıldır?

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuz kil, oyun hamuru gibi etkinliklerde neler yaptığını anlatır mı? Hikâye oluşturur mu? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

Okulda yaptırılan resim, seramik, heykel gibi sanat etkinliklerini yeterli buluyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuz ile birlikte resim, kilden çalışmalar gibi Sanat etkinlikleri yapıyor musunuz? Okul dışında bu tür etkinliklere katılıyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

Çocuğunuz daha önce kil 'den çalışmalar yaptı mı? Neler yaptı? Memnuniyeti nasıldı?

.....

.....

.....
.....

Çocuğunuzun Seramik Eğitimi Programına katılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
Programdan beklentilerinizi açıklar mısınız?

.....
.....
.....

Uygulanacak olan Seramik Eğitimi Programının bir gününe dâhil olmak ve çocuğunuz ile birlikte ortak bir çalışma yapmak ister misiniz?

.....
.....
.....

Diğer (Yukarıda yer alan sorular dışında eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz)
Sizin kilden çalışmalara yönelik yaklaşımınız nasıldır? Neden olumlu ya da neden olumsuz
açıklayınız.

.....
.....
.....

Teşekkürler

Ek 8. Uygulama Sonrasına İlişkin Ebeveyn Görüşme Formu

Tarih:

Ebeveyn Adı/ Soyadı:

UYGULAMA SONRASINA İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

Uygulanan seramik eğitimi programına dair çocuğunuz sizinle neler paylaştı?

.....
.....
.....
.....

Çocuğunuzun kilden çalışmaların yaptırıldığı programdan keyif aldığını düşünüyor musunuz?

.....
.....
.....
.....

Uygulanan Seramik Eğitimi Programının çocuğunuz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

.....
.....
.....
.....

Uygulanan seramik eğitimi programının çocuğunuzun sanat etkinliklerine olan ilgisine yönelik nasıl bir fark oluşturduğunu düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

Çocuğunuz evde kilden çalışmalar yapmaya devam etmek istiyor mu?

.....
.....
.....
.....

Çocuğunuzun kil ile yaptığı çalışmalardan sonra yoğurma ve şekil verme becerilerine karşı (kurabiye yapımı, oyun hamurları ile oynama gibi) ilgisi ne yönde değişti?

.....
.....

.....
.....
Uygulanacak olan Seramik Eğitimi Programının bir gününe dâhil olarak, çocuğunuz ile birlikte ortak bir çalışma yapmaktan keyif aldınız mı? Bu konuda düşünceleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
Diğer (Yukarıda yer alan sorular dışında eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz)
Seramik Eğitimi Programında başka nelerin olmasını isterdiniz?

.....
.....
.....
.....



Teşekkürler

Ek 9. Ürün Değerlendirme Formu Uzman Değerlendirme Yönergesi

Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Olan Etkisinin incelenmesi konulu doktora tezinde kullanılmak üzere geliştirilen ürün değerlendirme formunun kapsam geçerliliği yapılmaktadır.

Geliştirilen form öğrencilerin seramik çalışmalarını değerlendirmek üzere hazırlanmıştır ve yedi maddeden oluşmaktadır. Ürün değerlendirme formunun araştırmaya olan katkıları düşünüldüğünde maddelerin uygunluğu veya yeterliliğine dair düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde ortaya koymanız oldukça önemlidir. (Lütfen uygun bulmadığınız maddeleri açıklayınız). Zaman ayırdığınız ve değerli fikirlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Ek 10. Ürün Değerlendirme Formu

AD SOYAD																		
ÖLÇEKLER																		
Bitmiş bir form oluşturabilme.																		
Konu-form ilişkisi kurabilme.																		
Parça-bütün ilişkisi kurabilme.																		
Kompozisyon oluşturma.																		
Detaylara yer verebilme.																		
Farklı malzeme ve kili birlikte kullanabilme.																		
Formu rötuşlama.																		
TOPLAM																		

Ek 11. Seramik Eğitimi Programı Uzman Değerlendirme Yönergesi

Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Olan Etkisinin incelenmesi konulu doktora tezinde yer alan etkinliklerin kapsam geçerliliği yapılmaktadır. Araştırma kapsamında 8 haftalık bir program geliştirilmiştir. Program ağırlıklı olarak seramik çalışmalarından oluşmaktadır. Değerlendirme kısmında ise yaratıcı drama, resim ve oyunlardan yararlanılmıştır. Ele alınan programın araştırmaya olan katkıları düşünüldüğünde hazırlanan etkinliklerin uygunluğu veya yeterliliğine dair düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde ortaya koymanız oldukça önemlidir. (Lütfen uygun bulmadığınız etkinlikleri açıklayınız). Zaman ayırdığınız ve değerli fikirlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Ek 12. Seramik Eğitimi Programı Etkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı.

HAFTALAR	GÜNLER	ETKİNLİKLER
1. HAFTA 27-28 ŞUBAT	SALI	Etkinlik 1: Tanışma, Torrance Yaratıcılık Ölçeği Uygulaması. Değerlendirme: Öpücük Ne Renktir? Kitabı ve resim çalışması.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 2: (Kilden iki ve üç boyutlu çalışmalar) Benim Minik Tırtılım Değerlendirme: Aç Tırtıl kitabı, resim çalışması, hikâyeleştirme.
2. HAFTA 06-07 MART	SALI	Etkinlik 1: (Kilden üç boyutlu çalışmalar) Sihirli Şato. Değerlendirme: Yaratıcı drama.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 3: (Kilden iki ve üç boyutlu çalışmalar ve masallar) Kilden kaktüslerim Değerlendirme: Sarılalım mı? Kitabı ve resim çalışması.
3. HAFTA 13-14 MART	SALI	Etkinlik 1: (Kilden iki ve üç boyutlu çalışmalar) Hikâye oluşturma Havada, karada ve suda yaşayan dostlarımız.

		Değerlendirme: Bir Fil Nasıl Uyur kitabı, resim çalışması.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 2: (Kilden üç boyutlu çalışmalar) Kilden arkadaşım. Değerlendirme: Mabel ve Ben “En İyi Arkadaşım” kitabı, yaratıcı drama çalışması.
4. HAFTA 20-21 MART	SALI	Etkinlik 1: (Kilden üç boyutlu uygulamalar) Ressamların hikâyeleri ve kilden uygulamalar Değerlendirme: Salvador Dali resim çalışması.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 2: (Kilden iki ve üç boyutlu çalışmalar) Serbest konu seçimi. Değerlendirme: Koca Roni kitabı, serbest çalışmaların hikâyeleştirme yöntemi ile birlikte ele alınarak yorumlanması.
5.HAFTA 27-28 MART	SALI	Etkinlik 1: Drama ve plastik sanatlar. Değerlendirme: Soru-cevap yöntemi.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 2: (Kilden üç boyutlu uygulamalar) Hikâyeleştirme- Dalgalar ve kayıklarım. Değerlendirme: Pembe Canavar Kitabı, yaratıcı drama, resim çalışması.

6. HAFTA 03-04 NİSAN	SALI	Etkinlik 1: MTA Müzesi Gezisi (Kilden üç boyutlu uygulamalar) Dinozorlar Yapıyoruz Grup Etkinliği Değerlendirme: Soru – cevap yöntemi, yaratıcı drama, resim çalışması.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 2: Müzede gördüklerimiz ve serbest çalışmalar. Değerlendirme: İki ve üç boyutlu uygulamalar.
7. HAFTA 10-11 NİSAN	SALI	Etkinlik 1: Drama ve plastik sanatlar. Değerlendirme: Soru-cevap yöntemi.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 1: (Kilden üç boyutlu uygulamalar) Atık malzemeler ve kilden oluşan heykeller Değerlendirme: Teo'nun Kaka Kitabı ve resim çalışması.
8. HAFTA 17-18 NİSAN	SALI	Etkinlik 1: (Kilden üç boyutlu uygulamalar) Atık malzemeler ve kilden oluşan heykeller Değerlendirme: Hikâyeleştirme.
	ÇARŞAMBA	Etkinlik 1: (Kilden üç boyutlu uygulamalar) Soyuttan-somuta. Değerlendirme: Nokta kitabı, soru-cevap yöntemi.

9. HAFTA 02 MAYIS	SALI	Etkinlik 1: (Kilden iki ve üç boyutlu uygulamalar) Doğada seramik. Değerlendirme: Yaratıcı Drama, Soru- cevap yöntemi.
TELAFİ ÇALIŞMALARI (23 NİSAN HAFTASI)	ÇARŞAMBA	Etkinlik 1: (Kilden üç boyutlu çalışmalar) Figüratif Fornlar. Değerlendirme: Hikâyeleştirme.
		Etkinlik 2: (Kilden üç boyutlu çalışmalar) Mutlu evimiz ve sevimli canavarlar. Değerlendirme: Resim çalışması.
10. HAFTA 08-09 MAYIS SON TESTLER	SALI ÇARŞAMBA	SON TESTLER Değerlendirme: Öğrencinin programa, eğitmeniye ve deneyimlerine yönelik düşüncelerinin soru- cevap yöntemi ile birlikte ele alınması.

Ek 13. Seramik Eğitimi Programı

5 Yaş (60-72 AY)

Kavramlar: Sert-yumuşak, Ağır-hafif, Büyük-küçük, Parçadan-bütüne.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Benim minik tırtılım	Kil Su kabı	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Çeşitli boyutlarda toplar yapmaları istenir. Bu topları istedikleri uzunluğa gelene kadar birleştirerek tırtıl oluşturabilecekleri söylenir. Son halini alan tırtıllara çeşitli ifadeler eklenir.	Büyük- küçük kavramlarını öğrenir. Ağır/hafif kavramlarını öğrenir. Sert/yumuşak kavramlarını öğrenir. Parçadan/bütüne kavramlarını öğrenir.

Kavramlar: Soyuttan-somuta, Hayal gücü, Oran-orantı.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Sihirli Şato ve sevimli hayvanlar	Kil Su kabı Modelaj kalemleri	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Konu açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanır. Kule kavramı üzerinden öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulur. Kulenin neden sihirli olabileceği üzerine konuşulur ve çeşitli hayvanlar ile 3 boyutlu bir kule yapmaları istenir.	Soyuttan somuta ilişkisi kurar. Hayal gücü ve gerçek dünya ile ilişki kurar. Kule ve çeşitli hayvanlar üzerinden oran-orantı ilişkisini öğrenir.

Kavramlar: Doğa ve sanat, Oran-orantı, Büyük-küçük, Parçadan- bütüne.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Kilden kaktüslerim	Kil Su kabı Tahta parçaları	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen sınıfa girer öğrencileri istekleri doğrultusunda masaya yönlendirir. Doğada yer alan bitkiler ve kaktüs üzerine açıklamalarda bulunulur. Tüm sınıfa kaktüsü nerede gördükleri, şeklinin nasıl olduğu gibi sorular yöneltilir. Ardından kendi kaktüslerini yapmaları istenir.	Doğa ve sanat ilişkisini kurar. Oran- orantı kavramını öğrenir. Parçadan- bütüne ilişkisi kurar. Karşılaştırma yapmayı öğrenir.

Kavramlar: Hava, kara ve su.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Havada, karada ve suda yaşayan dostlarımız.	Kil Su kabı	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Konu açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere açıklanır. Canlıların yaşamına dair fikir alışverişinde bulunulur. Öğrencilerin hayal dünyalarında ki hava, kara ve su yaşamını oluşturmaları istenir.	Canlıların yaşamını sorgular. Hava, kara ve suda yaşayan canlıları öğrenir. Farklı şekil ve boyutlardaki şekilleri bir arada kullanmayı öğrenir.

Kavramlar: İki boyuttan Üç boyuta, Parçadan- bütüne, figüratif anlatım.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Kilden arkadaşım	Kil Su kabı	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Konu açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanır. Tüm çalışmalar bittiğinde oluşturulan figürlerden çember oluşturulur.	İki boyuttan, üç boyuta ilişkisi kurar. Parçadan- bütüne ilişkisi kurar. Figür kavramını öğrenir. Figüratif çalışmayı öğrenir.

Kavramlar: Portre, Büst, Ressamlar (Salvador Dalí, Van Gogh vb) , Oran-orantı, Büyük-küçük, Parçadan-bütüne.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Ressamların hikâyeleri ve kilden uygulamalar	Kil Su kabı Modelaj kalemleri	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Konu açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere açıklanır. Büst kavramı üzerinden örnekler verilir. Ressamların fotoğrafları üzerinden açıklamalar yapılır ve 3 boyutlu uygulamalar yapmaları istenir.	Portre /Büst kavramlarını öğrenir. Ressamları tanır. Oran-orantı kurar. Büyük-küçük kavramlarını öğrenir. Parçadan-bütüne ilişkisi kurar.

Kavramlar: Hikâye kurma, Soyuttan somuta.

ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Hikâyeleştirme- Dalgalar ve kayıklarım.	Kil Su kabı Modelaj kalemleri	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen sınıfa girer öğrencileri istekleri doğrultusunda masaya yönlendirir. Büyük bir okyanusta kendi yaptığımız kayıklarla yolculuğa çıkıyoruz diyerek konuya giriş yapar. Ardından öğrencilerin hikâyeyi tamamlamaları istenir. Hikâye ile birlikte kilden kendi kayıklarını oluşturmaları beklenir.	Hikâye kurar. Soyuttan somuta ilişkisi kurar. Yaratıcı düşünmeyi öğrenir. Düşündüklerini üç boyutlu olarak ortaya koyar.

Kavramlar: Müze, Müze Eğitimi, Canlılar.

ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Dinozorlar Yapıyoruz Grup Etkinliği	Kil Su kabı	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen sınıfa girer öğrencilere, daha önce müzede gerçekleştirilen seramik çalışmalarını farklı kum havuzlarına yerleştirdiğini ve grup çalışması şeklinde bu parçaların bulunup çıkarılması gerektiğini söyler. Çıkarılan her parça fırçalar yardımıyla temizlenir. Son olarak tüm parçalar tamamlandığında tek bir kompozisyon oluşturulur.	Müze kavramını öğrenir. Canlıları ve yaşam alanları arasında ilişki kurar. Yaparak- yaşayarak öğrenir. Yaratıcı düşünmeyi öğrenir. Sebeup- sonuç ilişkisi kurar.

Kavramlar: Farklı malzeme ve kil ilişkisi, Yumuşak-sert.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Atık malzemeler ve kilden oluşan heykeller	Kil Su kabı Modelaj kalemleri Atık malzemeler	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Sınıfa getirilen atık malzemeler ve kil ile birlikte 3 boyutlu çalışmalar yapmaları istenir.	Farklı malzeme ve kil ilişkisi kurar. Farklı malzemeleri bir arada kullanarak sanat nesnesi oluşturmayı öğrenir. Sert- yumuşak kavramlarını öğrenir. Kompozisyon oluşturmayı öğrenir.

Kavramlar: Soyut-somut, Parçadan-bütüne, Soyut düşünme.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Soyuttan-somuta.	Kil Su kabı Modelaj kalemleri	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Soyut nedir? Kavramı üzerinden fikir-alışverişinde bulunulur. Belli bir forma benzetmeye çalışılmadan oluşturulan parçalar bir bütün haline getirilir.	Soyut düşünmeyi kavrar. Soyuttan- somuta ilişkisi kurar. Parçadan- bütüne ilişkisi kurar. Oran- orantı kurmayı öğrenir. Biçimleri ve dokuları tanır. Hayal gücünü kullanmayı öğrenir.

Kavramlar: Doğa ve sanat, Açık alan heykelleri.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Doğada seramik.	Kil Su kabı Doğal malzemeler	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen sınıfa girer o gün dersi bahçede işleyeceklerini, yanlarına aldıkları killeri açık alandan topladıkları malzemeler ile istedikleri şekilde biçimlendirebileceklerini söyler. Kil ve doğal malzemelerden oluşturulan heykeller açık alanda sergilenir. Not: Çalışmanın sonrasında sergilenen çalışmalar kaldırılmadan fotoğrafları çekilecektir.	Doğa ve sanat ilişkisi kurar. Mekân kavramını öğrenir. Sanatsal bakış açısı kazanır. Çok boyutlu düşünmeyi öğrenir.

Kavramlar: Portre, Üç boyutlu çalışmalar, Oran-orantı, denge, Büyük-küçük, Parçadan-bütüne.			
ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Figüratif Fornlar	Kil Su kabı Modelaj kalemleri	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Konu açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere açıklanır. Büst kavramı üzerinden örnekler verilir. Ve öğrencilere kendilerinin veya en sevdikleri kişinin büstünü yapabilecekleri söylenir.	Üç boyutlu düşünmeyi öğrenir. Büst kavramını öğrenir. Parçadan – bütüne ilişkisi kurar. Denge kavramını öğrenir.

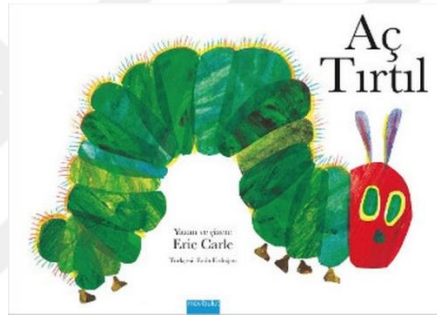
Kavramlar: Mutluluk (Soyut Düşünme), Mekân algısı, hayvanlar.

ETKİNLİK ADI:	MALZEMELER	GÜNLÜK AKIŞ	KAZANIMLAR
Mutlu evimiz ve hayvanlar	Kil Su kabı	Üç Boyutlu Çalışma: Öğretmen çocukları ilgi ve isteklerine göre masaya yönlendirir. Önceden hazırlanan çamurlar eşit bir şekilde öğrencilere bölüştürülür. Konu açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere açıklanır. Hayallerinde ki mutlu evi ve çeşitli hayvanları istedikleri şekilde yapabilecekleri söylenir.	Farklı şekilleri bir arada kullanmayı öğrenir. Mutluluk kavramını somut bir şekilde ortaya koyar. Mekân algısını kavrar. Doğayı bir bütün olarak ele alır.

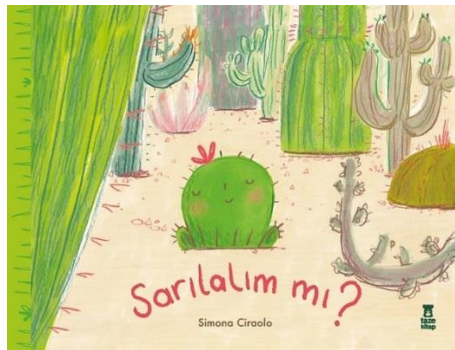
Ek 14. Seramik Eğitimi Programında Ele Alınan Çocuk Kitapları



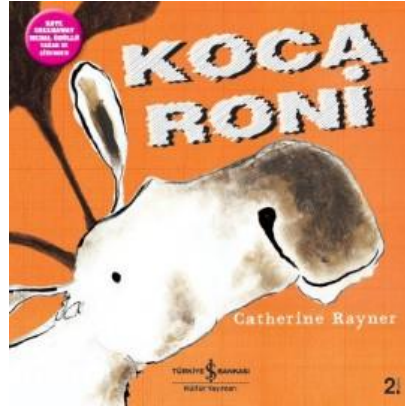
Resim 1: “Öpücük Ne Renktir? Rocio Bonilla, 2015.



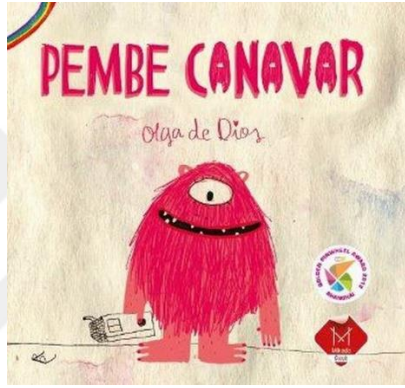
Resim 2: “Aç Tırtıl”, Eric Carle , 2017.



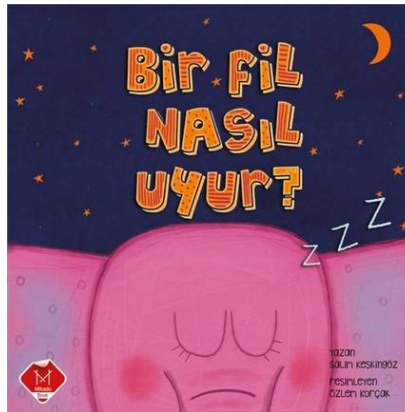
Resim 3: “Sarılalım mı?”, Simona Ciraolo ,2017.



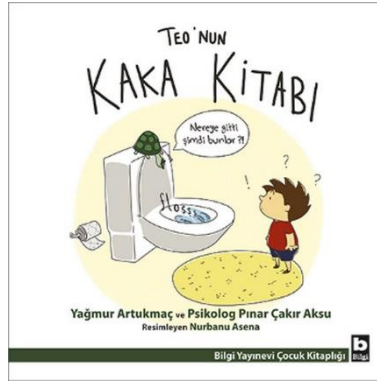
Resim 4: “Koca Roni”, Catherine Rayner, ,2018.



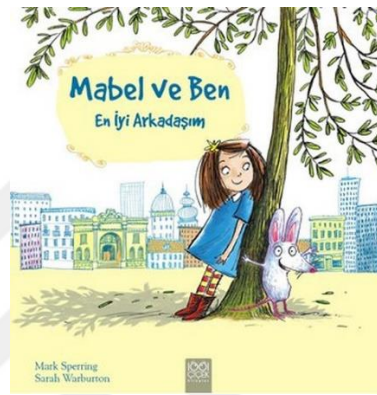
Resim 5: “Pembe Canavar”, Olga de Dios, 2017.



Resim 6: “Bir Fil Nasıl Uyur?”, Selim Keskingöz, 2016.



Resim 7: “Teo’nun Kaka Kitabı”, Yağmur Artukmaç, Pınar Çakır Aksu, 2014.



Resim 8: “Mabel ve Ben: En İyi Arkadaşım”, Sarah Warburton, Mark Sperring, 2016.



Resim 9: “Nokta” Peter. H. Reynolds, 2018.

Ek 15. Seramik Eğitimi Programı Kapsamında Çocukların Yapmış Oldukları Çalışmalar



Resim 10: Benim Minik Tırtılım



Resim 11: Benim Minik Tırtılım



Resim 12: Benim Minik Tırtılım



Resim 13: Benim Minik Tırtılım

Resim 14: Benim Minik Tırtılım



Resim 15: Benim Minik Tırtılım



Resim 16: Benim Minik Tırtılım



Resim 17: Benim Minik Tırtılım



Resim 18: Benim Minik Tırtılım



Resim 19: Sihirli Şato

Resim 20: Sihirli Şato



Resim 21: Sihirli Şato



Resim 21: Kilden kaktüslerim

Resim 22: Kilden kaktüslerim



Resim 23: Kilden kaktüslerim



Resim 24: Bir Fil Nasıl Uyar Kitabı ve plastik sanatlar ilişkisi



Resim 25: Yaratıcı Drama Çalışması



Resim 26: Havada, karada ve suda yaşayan dostlarımız.



Resim 27: Havada, karada ve suda yaşayan dostlarımız.



Resim 28: Havada, karada ve suda yaşayan dostlarımız.



Resim 29: Yaratıcı Drama Çalışması



Resim 30: Bir Fil Nasıl Uyur Kitabı ve plastik sanatlar ilişkisi



Resim 30: Kilden arkadaşım.



Resim 31: Kilden arkadaşım.



Resim 32: Kilden arkadaşım.



Resim 33: Mabel ve Ben “En İyi Arkadaşım” kitabı ve plastik sanatlar ilişkisi



Resim 34: Ressamların hikâyeleri ve kilden uygulamalar



Resim 35: Ressamların hikâyeleri ve kilden uygulamalar



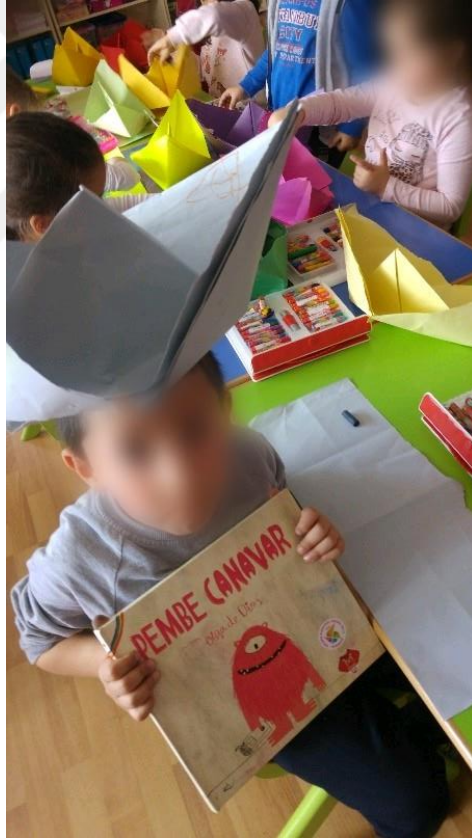
Resim 36: Ressamların hikâyeleri “Salvador Dali”



Resim 37: Ressamların hikâyeleri “Salvador Dali”



Resim 38: Ressamların hikâyeleri “Salvador Dali”



Resim 39: Pembe Canavar Kitabı ve Yaratıcı Drama.



Resim 40: Dalgalar ve kayıklarım.



Resim 41: Dalgalar ve kayıklarım.



Resim 42: Dalgalar ve kayıklarım.



Resim 43: MTA Müzesi Gezisi



Resim 44: MTA Müzesi ve Resim Etkinliği



Resim 45: MTA Müzesi ve Resim Etkinliği



Resim 46: MTA Müzesi ve Drama Etkinliği



Resim 47: MTA Müzesi ve Seramik Etkinliği, Dinozorlar



Resim 48: MTA Müzesi ve Seramik Etkinliği, Dinozorlar



Resim 49: MTA Müzesi ve Seramik Etkinliği, Dinozorlar



Resim 50: Atık malzemeler ve kilden oluşan heykeller



Resim 51: Soyuttan-somuta.



Resim 52: Soyuttan-somuta.



Resim 53: Doğada Resim ve Seramik Etkinliği



Resim 54: Doğada Seramik

Resim 55: Doğada Seramik



Resim 56: Doğada Seramik



Resim 57: Figüratif Fornlar.



Resim 58: Figüratif Fornlar.



Resim 59: Figüratif Fornlar.



Resim 60: Mutlu evimiz.



Resim 61: Mutlu evimiz ve sevimli canavarlar.



Resim 62: Mutlu evimiz ve sevimli canavarlar.



Resim 63: Mutlu evimiz ve sevimli canavarlar.



Resim 64: Program Sonu Sergisi



Resim 65: Program Sonu Sergisi



Resim 66: Program Sonu Sergisi



Resim 67: Program Sonu Sergisi



Resim 68: Program Sonu Sergisi



Resim 69: Program Sonu Sergisi



Resim 70: Program Değerlendirmesi.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...