

**T.C
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
YARATICILIK GELİŞİMİNE VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI**

Hazırlayan

Hediye ÖZKAN

Danışman

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

Yüksek Lisans Tezi

Eylül, 2016

KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

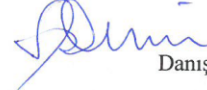
Adı-Soyadı: Hediye ÖZKAN

İmza :



Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine Ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan
Hediye ÖZKAN


Danışman
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN danışmanlığında Hediye ÖZKAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

...22/09/2016...

JÜRİ:

Danışman: Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Yrd. Doç.Dr. Gülay BEDİR

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 21/10/2016 tarih ve 47-01..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...21/10/2016...

Doç. Dr. Canan AKRİK

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı için yapılan bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Lisansüstü eğitimim süresince, araştırmamın planlanması ve yürütülmesi aşamasında benden desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN'a, manevi desteği ile bana güç veren ve bir çok konuda yardımcı olan canım aileme, ve benim hayat arkadaşım, biricik eşim Murat ÖZKAN'a çok teşekkür ederim.

Hediye ÖZKAN

Kayseri, Eylül, 2016

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN YARATICILIK
GELİŞİMİNE VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI**

Hediye ÖZKAN

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2016**

Danışman: Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

KISA ÖZET

Yaratıcılık içinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim sisteminin önem verdiği konulardan birisidir. Özellikle erken yaşta çocukların yaratıcılık gelişimini desteklemek ve üst seviyelere çıkarmak için, MEB'in okul öncesinde yaratıcılık eğitimine özellikle yer verildiği görülmektedir.

Bu tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri belirlenmiş ve öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve 2012 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında okuyan toplam 100 öğrenci oluştururken; nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubunu, 2011-2012 ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere “Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu”, öğretmenlere ise “Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Nicel verilerin istatistikleri SPSS (16.00) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akıcılık ve elabrasyon boyutları açısından “iyi”; esneklik ve orijinallik boyutları açısından “orta” düzeyde oldukları belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörlerin, öğretmen, aile, çevre ve uyaranlar olduğu; özgürlük, cinsiyet, zekâ ve kalıtımın yaratıcılığı geliştiren, yaşantı, sosyo-ekonomik düzey ve kısıtlı zamanın engelleyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2012 okul öncesi eğitim programının yaratıcılığı olumlu etkilediği, öğrenme merkezlerinde çocukların aktif olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Yaratıcılık, Yaratıcılık Boyutları, Okul Öncesi Eğitim Programı.

**THE PRESCHOOL EDUCATION STUDENTS' CREATIVITY LEVELS AND
CREATIVITY DEVELOPMENT OF TEACHERS AND OPINIONS AND
APPLICATIONS FOR PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM**

Hediye ÖZKAN

Erciyes University, Institute of Education Sciences

Master Thesis , September 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Semra Demir Basaran

ABSTRACT

Creativity is one of the important topic in this century. It is noticed that Ministry of National Education(MoNE) gives importance to the pre-school education especially supporting creavity development and having upper level creavity in the early age of children.

In this thesis, creativity levels of students studying in pre-school institutions were determined and opinions and applications of pre-school teachers about creavity development in 2012 pre-school education program. In this study, quantitative and qualitative investigation methods were used. Quantitaitve data were gathered from 100 participants studying in 2010-2011 academic year. Moreover, qualitative data were gathered from 15 pre-school teacher attended the study in 2011-2012 and 2014-2015 academic years. "Torrence Creativity Thinking Test Figure A Test" and "Creativity Development and Applications Teacher Meeting Form" were used to collect data from students and teachers respectively. Quantitative data were analyzed through SPSS(16.00) packet program. Qualitative datas were examined and interpreted with content analysis method. According to the findings; it was determined that students' fluency in thought and elaboration level was "good", flexibility and originality levels were "middle". In coclusion, teachers, family and environmental stimuli can be both facilitator or barriers of students' creativity. While freedom, sex, intelligence and heritage factors enhanced creativity; negative experiences, low socio-economic status and activities with limited time decrease creavity. Moreover, it was resulted that 2012 pre-school education program was seen as affecting creativity of students positively and students were active in the learning environment.

Key Words: Pre-school Education, Creativity, Creativity Dimension, Pre-school Education Program

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR	v
KISA ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Yaratıcılık Tanımı ve Yaratıcılık İle İlgili Genel Bilgiler.....	8
2.1.1. Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Kuramları	10
2.1.1.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı	14
2.1.1.2. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı.....	15
2.1.1.3. Hümanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı	16
2.1.1.4. Çağrışımçı Yaratıcı Düşünme Kuramı	17
2.1.1.5. Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı	18
2.1.1.6. Faktöriyalist (Karmaşık) Yaratıcı Düşünme Kuramı	18
2.1.1.7. Çevresel Yaratıcı Düşünme Kuramı	19

2.1.2.Yaratıcılığa Ait Süreçler.....	20
2.1.2.1. Algı	20
2.1.2.2. İmge	20
2.1.2.3. Duygu	20
2.1.2.4.Simgeler.....	21
2.1.2.5.İmgelem (Hayal Zenginliği)	21
2.1.2.6.Mecaz.....	21
2.1.3.Yaratıcılığın Boyutları.....	22
2.1.3.1.Akıcılık	22
2.1.3.2.Esneklik	23
2.1.3.3.Orijinallik.....	24
2.1.3.4.Elabrasyon (Zenginleştirme)	25
2.1.4.Yaratıcılık Gelişimini Etkileyen Faktörler	25
2.1.4.1.Kalıtım ve Çevre.....	25
2.1.4.2.Doğum Sırası	26
2.1.4.3.Cinsiyet.....	26
2.1.4.4.Sosyo-Ekonomik Düzey	27
2.1.4.5.Yaş	27
2.1.4.6.Zekâ	28
2.1.4.7.Kişilik	29
2.1.4.8.Aile	30
2.1.4.9.Okul / Eğitim	31
2.1.5.Yaratıcılığı Geliştiren Etmenler	32
2.1.6.Yaratıcılığı Engellleyen Etmenler	39
2.2.Okul Öncesi Eğitim.....	44
2.2.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Tarihçesi, Önemi, Amacı ve İlkeleri.....	44

2.2.2.Okul Öncesi Eğitim Programı	47
2.2.3.Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık Eğitimi	51
2.2.4.Yaratıcı Öğretmen Özellikleri	52
2.2.5.Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri.....	55
2.3. İlgili Araştırmalar	56
2.3.1. Yaratıcılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	56
2.3.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	56
2.3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61
2.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Araştırmalar	64
2.3.2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	64
BÖLÜM 3	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu.....	70
3.3. Veri Toplama Aracı.....	71
3.3.1. Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	71
3.3.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu.....	72
3.3.2.1. Resim Oluşturma	74
3.3.2.2. Resim Tamamlama	74
3.3.2.3. Paralel Çizgiler	74
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	75
3.5. Verilerin Analizi.....	75
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	75
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	76
BÖLÜM 4	78
BULGULAR VE YORUMLAR.....	78

4.1. Okul Öncesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	78
4.2. Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	79
4.3. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Etkileyen Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	85
4.4. 2012 Yılında Değişen Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular.....	92
BÖLÜM 5.....	95
TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
5.1. Tartışma.....	95
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	95
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	97
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	106
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	112
5.2. Sonuçlar.....	114
5.3. Öneriler.....	116
KAYNAKÇA.....	126
ÖZ GEÇMİŞ.....	142

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yaratıcılık Boyutlarından Alınabilecek Puan Düzeyleri	75
Tablo 2. Öğrencilerin Yaratıcılık Boyutu Puanları	78



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Yaratıcılık Kavramı	79
Şekil 2.	Yaratıcılığı Geliştiren Faktörler	80
Şekil 3.	Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler	82
Şekil 4.	Yaratıcılık Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	84
Şekil 5.	Akıcılık Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler	85
Şekil 6.	Esneklik Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler	87
Şekil 7.	Orijinallik Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler	89
Şekil 8.	Elabrasyon Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler	91
Şekil 9.	Değişen 2012 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Etkisi	92

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumların ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan yaratıcılık, doğuştan getirilen gizil bir güç olarak ifade edilebilir. Yaratıcılık, orijinallik, esnek düşünme, farklı bakış açısı geliştirme, çok yönlü ve pratik düşünme, akıcılık gibi özellikleri içeren bir süreçtir.

Yaratıcılık, erken çocukluk döneminde üzerinde durulan ve çocuğun sahip olması hedeflenen değerlerdendir. Birçok araştırmacı yaratıcılığın küçük yaşlardan itibaren geliştirilebileceği yönde bulgulara ulaşmıştır. Gelişim yaşam boyudur ancak erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu evredir. Bu dönemdeki olumlu yaşantılar ve bilinçli eğitim çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve özbakım gibi gelişim alanlarını desteklemekte ve yaratıcılık gelişimini etkilemektedir.

İlk çocukluk çevresi çocuğun yaratıcı ve bilişsel potansiyelini besleyen bir ortamdır. Çocuktaki yaratıcılık potansiyelini geliştirmek için erken yaşta eğitime başlamak gerekmektedir. Çocuk duyuları aracılığıyla çevresini keşfeder, duyar ve algılar. Çocuğun çevresini algılamasına, gözlemlemesine ve gözlemlerini değerlendirmesine fırsat verilmeli, çocukla konuşarak, tartışarak yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olunmalıdır. Çocuk çevresini ve dünyasını anlayabilecek şekilde eğitilmeli ve eğitime okul öncesi dönemde başlanmalıdır (Gürsoy, 2001).

Çocuğun egosantrik düşünceden uzaklaştığı yıllar yaratıcı düşüncenin oluşması için oldukça kritik yıllar olmaya başlar. Bir insanın hayatında karşılaştığı problemlere çözüm ürettiğinde veya algılayışının derinliklerinde yeni bağlantılar kurduğunda yaratıcılığın ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu durum gelişim

için kritik bir dönem olan erken çocukluğun önemine vurgu yapmaktadır. Çocuklara erken yaşlarda yaratıcı deneyimler sunulması çocukların gelecek gelişimlerini büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Dağlıoğlu, 2011). Yapılan araştırmalar, okul öncesi çağın son derece önemli olduğunu ve bu çağın kendine özgü bir eğitiminin olması gerektiğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim alanını kapsayan tüm bilim dalları, okul öncesi çağıdaki çocukların, kendi yaş seviyelerine göre, düzenli bir şekilde eğitilmesinin yararlarını ortaya koymuştur (Yıldız, 2000).

Öğrenme yeteneği insanın her yaş döneminde aynı değildir. İnsanlarda beyin gelişiminin en hızlı, dinamik, canlı olduğu dönem 3-6 yaş dönemidir (Bilir, 1991). Öğrenme, aynı zamanda zihinsel gelişimi olumlu yönde etkiler. İnsanların zihinsel gelişimi çok büyük oranda çocukluktan başlayıp gençlik dönemi sonuna kadar tamamlanır. Çocukların 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişiminin yarısının 4 yaşına kadar, % 30'unun 4-8 yaş arasında, % 20'sinin 8-17 yaş arasında oluştuğu; ayrıca çocukların 18 yaşına kadar okullarda gösterdiği başarının % 33'ünün 0-6 yaş arasında almış oldukları eğitimle ilişkili olduğu görülmüştür (Tekiner, 1997).

İnsanlarda öğrenme ve zihinsel gelişimin büyük oranda çocukluk döneminin 0-8 yaş arasında gerçekleştiği ve özellikle zihinsel gelişimin %60'ının okul öncesi dönemde olduğu göz önüne alınırsa, öğrenmenin ve yeteneklerini geliştirmenin en hızlı olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğa verilen eğitim, çocuğun ileriki yıllarına yön verir, onun yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavırlarını, davranışlarını, değer yargılarını önemli ölçüde etkileyip biçimlendirir (M.E.B., 1993).

Okul öncesi dönemdeki çocukların farklı özellikleri vardır. Bu dönemde çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta, sembollerle oynamaktan zevk almakta, hikâyeler üretmekte, resimler yapmakta ve çeşitli yaşam şekillerini dramatize etmektedir. Bu dönemde çocuk, kendi yetenekleriyle kendi kişiliğini yaratmaya ve daha önceleri kendini başkalarından farklı görmezken, bu yaşlarda kendisini ayrı bir kişi olarak algılamaktadır (Bozoklu, 1994). Yine bu dönemde çocuk plan yapma becerisini öğrenir; önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan hoşlanır, merakı sayesinde doğruyu, yanlış öğrenir. İlişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar. Hayali oyunda birçok rol dener. Diğer insanların duygularını fark ederek kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye baslar. Sözcük

oyunlarıyla, yeni deneyimlerle, yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güveni artar (Yıldız, 2000).

Hızla modernleşen dünyada ve buna paralel olarak ülkemizdeki mevcut eğitim programları, kısa sayılabilecek bir sürede geçerliliğini kaybetmekte ve yeni yapılanmalar ortaya çıkmaktadır. Dünyada kabul gören ve geçerliliği olan bu yeni modeller, çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilme, eleştirel düşünebilme ve bağımsız karar verebilme özelliklerini sağlamaya yöneliktir. Bu yeni eğitim modelleri, ileride bilgi toplumunu oluşturacak çocukların kapasiteli bir birey olarak yetişmelerini sağlayacak okullardaki eğitim programlarını da günümüze uygun hâle getirmeye zorlamaktadır (Baltacı, 2013). Çocukların geleceğe hazırlanmalarında, yaratıcı ve kapasiteli bir birey olarak yetişmelerinde almış oldukları eğitim içerisinde en etkili olanı okullarda almış oldukları eğitimidir. Bu nedenle okullarda düzenlenen eğitim programları çocukların seviyelerine ve kapasitelerine uygun olmalıdır. Can Gül (2009)'e göre, çocukların okul öncesi dönemlerinde alacakları eğitimin kalitesi, eğitim programının nitelikli olması ve programın başarılı bir şekilde uygulanmasına bağlıdır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel koşullar, program ve öğretmen yaratıcılığın desteklenmesinde çok büyük bir önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programının başarıyla uygulanması kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerine bağlıdır. Öğretmenlerin tutum ve davranışı, karakteri, çocuklarla iletişimi gibi nitelikleri çocukların yaratıcılıklarını etkilemektedir. Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılık öğrenilebilecek bir özellik değil desteklenip, geliştirilecek bir yetidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim alanında özenle yetiştirilmiş okul öncesi öğretmenlerinin önemi onların görüşleri ve uygulamaları bu yetinin gelişmesinde oldukça önemli görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde çocuklarda yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına rağmen betimsel nitelik taşıyan, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcılık boyutları açısından incelendiği bununla beraber, öğretmenlerin yaratıcılığın gelişimine ilişkin görüş ve uygulamalarının belirlendiği ilave olarak 2012 okul öncesi eğitim programının

yaratıcılığa katkısı açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bütüncül bir çalışmanın bu alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini (akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutları açısından) belirlemek ve öğretmenlerin çocuklardaki yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda değerlendirmeler yapmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri, akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutları açısından nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki yaratıcılık gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı etkileyen sınıf içi uygulamaları nelerdir?
4. 2012 yılında değişen Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların yaratıcılık gelişimine etkisi/katkısı nasıl olmuştur?

1.3.Araştırmanın Önemi

Yaratıcı bireyler yetiştirmek için yaratıcı düşünmeyi destekleyici bir toplum oluşturmak gereklidir. Bu toplumsal ortamın özellikleri şu şekilde sıralanabilir: İşbirliği ve güven ortamı, fikirlerini eyleme geçirebilme koşulları, herkesin fikrine değer verilmesi, statü ve yetkinin düşünce üretimine yansıtılması, yeniliğe ve öğrenmeye destek verilmesi, farklılığa katlanabilme, yanılığa hoşgörü ile bakılması, takdir ve fark edilme, her fikrin sahibine mal edilmesi (Yıldırım, 1998). Yaratıcı ortam, bireylerin yaratıcılığını destekleyebileceği gibi engel de olabilmektedir. Bu sebeple var olan yaratıcı potansiyel gelişmeyebileceği gibi, var olsa bile bir ürüne dönüşerek kendini göstermeyebilir.

İnsanlığın geleceği yaratıcı bireylere ve onların yaratıcılığına özgü eğitime bağlıdır. Toplumların sahip oldukları tüm orijinal ve üstün yapıtlar yaratıcı düşünceye sahip

insanların yarattığı yapıtlardır. Yaratıcılık niteliklerine sahip olan kişiler hem üyesi bulunduğu toplumun hem de insanlığın gelişmesi için en önemli potansiyeldir. Eğitim sürecine genel olarak bakıldığında zihinsel olarak başarılı gözükten bireyler daha çok desteklenmekte, ödüllendirilmekte ancak yaratıcılıkları göz ardı edilmektedir (Çakmak, 2010). Toplumların gelişmesi açısından zihinsel olarak üst düzeydeki bireylere gereksinim olduğu kadar yaratıcılık gücü de üst düzeyde bulunan bireylere gereksinim vardır (Erdoğdu 2006, Ersoy & Başer 2009).

Bireyin sistematik bir eğitim ile karşılaştığı ilk basamak okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı gün arasındaki yılları içerisine alan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rolü olan bütün gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada çocukların yaşamında bu denli önemli olan okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde uygulanması ve eğitim programının iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir (Erden, 2010; Aral, Kandır & Can Yaşar, 2011:2; Kandır & Kurt, 2010).

Nitelikli programlar, eğitimin kalitesini artırmaktadır ve nihayetinde de eğitim-öğrenim sürecini etkilemektedir. Eğitim programları; çağdaş kuram ve yaklaşımlar, toplumun ihtiyaçları, çocuk ve gençlerin çağa göre değişen özellik ve ihtiyaçları, hızla gelişme gösteren ve değişen bilim ve teknolojinin verileri doğrultusunda sürekli olarak bir değerlendirme yapılmalı ve geliştirilmelidir. Ancak bu şekilde sosyokültürel dinamizme uygun, nitelikli insan gücünü yetiştirmek söz konusu olmaktadır (Gürkan, 2012).

Nitelikli programların planlayıcıları olmaları beklenen okul öncesi öğretmenleri, bu süreçte eğitim programının yanı sıra çocukların ilgi ve ihtiyaçları hakkında sahip oldukları bilgilerden de faydalanmaktadır. Böylece öğretmen hem rehber olmakta, hem de öğrenme merkezlerini programın kazanımları doğrultusunda düzenlemekte ve neticede de programın kazanımlarının gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmenler bunları yapıp, gelişim temelli programları uygularken de çocukların gelişimlerine göre hareket etmelerinden kaynaklanan bir esnekliğe sahip olmaktadır (NAEYC, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilgi ve beceri edinmesi, toplumsal değerleri içselleştirmesi ve bu değerleri hayata geçirebilmesi ancak

planlı bir eğitim ile olabilecektir. Bu eğitim programını uygulama görevi de eğitime düşmektedir (Aydın, 2010).

Okul öncesi eğitim gömleğin düğmesi gibidir ve bunun doğru iliklenmesi gerekir. Eğitimin sağlam temeller üzere kurulmasında ve insanların ileri yaşlardaki başarılarında okul öncesi eğitimin rölü yadsınamaz. Okul öncesi eğitimde çocuklar gerekli önkoşul öğrenmelere sahip olurlar ve düşüncelerini, dış dünya ile ilgili deneyimlerinin etkileşimi ile birlikte şekillendirirler. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun fiziksel, sosyal duygusal, bilişsel, dil ve özbakım gelişimini destekleyen okullardır ve en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesidir. Bu kurumlarda en önemli görev kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Okul öncesi öğretmenin nitelikleri ve eğitime bakış açısı çocuğun yaratıcılık gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili farkındalığının olması ve bu yetiyi geliştirebilmek adına düzenlediği etkinliklerin önemi büyüktür. Okul öncesi eğitim programı, Fen, Türkçe, Matematik, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Müzik, Alan Gezileri, Hareket, Oyun, Drama ve Sanat etkinliklerini içermektedir. Programda yer alan bu etkinliklerin çocuğun gelişimine olan katkılarının istenen şekilde gerçekleşmesinde öğretmen hayati bir role sahiptir. Öğretmen, hem eğitim programının alanındaki uygulayıcısı (Senemoğlu, 2013), hem de okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyici faktörlerden biridir (MEB, 2013). Öğretmen sınıfıçi etkinlikleri seçerken, çocuğun yaratıcılığını ortaya koyacak nitelikte olmasına, özgür ve demokratik bir ortamda sunulmasına özen göstermelidir. Çünkü uygulanan her bir etkinlik çocuğun yaratıcılık gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi ve çocukların yaratıcılık boyutlarının ne düzeyde geliştiğinin tespiti oldukça önemlidir.

1.4.Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Katılımcıların gerçek görüşlerini ifade ettikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan ilkökul bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokulları oluşturmaktadır.
- Araştırma bulguları 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrencilere uygulanan yaratıcılık testi sonuçları ile 2011-2012 ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak olan görüşme formu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 5-6 yaş grubu öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da bu sonucu başkalarına iletmektir (Sungur, 1997).

Yaratıcılık Boyutları:

- **Akıcılık;** kısa zamanda birçok düşünceyi oluşturma, çabuk ve özgürce düşünebilme yetisi olarak yorumlanabilir. Akıcılık, sözlü ya da sessizce oluşabilmektedir.
- **Esneklik;** bireyin çok yönlü düşünüp, düşüncelerini değiştirebilmesidir. Esneklik, katılığın, değişmezliğin, saplantılara bağımlı olmanın karşıtıdır (Argun, 2004).
- **Orijinallik;** bilinenlerden, öğrenilmiş olanlardan, herkesin bildiği yalın, kurumsallaşmış olanlardan uzak fikirler geliştirme yeteneğidir (Sungur, 1997).
- **Elabrasyon (zenginleştirme);** düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılar ekleme yeteneğidir (Sezgin, 2004).

Okul Öncesi Dönem: Okulöncesi Dönem; 0–72 ay grubundaki çocukların gelişimlerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları

sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen eğitimidir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: Çocukların zorunlu eğitim öncesi bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimine yardımcı olmak amacıyla eğitim verilen yerdir.

Okul Öncesi Eğitim Programı: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir (MEB, 2013).

Okul Öncesi Öğretmeni: 0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını ve özelliklerini tanıyan, plan ve uygulama yapabilen, mesleki alanda araç - gereç kullanma konusunda yeterli insan ilişkileri ve iletişim, problem çözme, çocukları tanıma teknikleri, organizasyon yapma bilgi ve becerisine sahip kişidir (MEB, 2013).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcılık Tanımı ve Yaratıcılık İle İlgili Genel Bilgiler

Yaratıcılık Türkçe Sözlükte (2011) “Yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” şeklinde tanımlanmıştır. Yaratıcılık kelimesinin köküne bakıldığında yaratmaktan türediği görülmektedir. Yaratmak ise, yeni bir ürün oluşturmak, var olmayan duygu, düşünce ya da bir obje meydana getirmektir. İngilizce “create” sözcüğü Latince *creare* kökenlidir ve “üretmek, yapmak ya da yaratmak” anlamında kullanılmaktadır (Akt: Andreasen, 2011).

Yaratıcılık kavramının birçok tanımı vardır. Tanımlamalardan bazıları bir eylemi ya da kişiyi yaratıcı olarak adlandırabilmek için ortaya çıkan ürünün sosyal olarak değerli olması gerektiğini öne sürmektedir. Bazıları ise yaratıcılığın kendiliğinden değerli olduğunu önermektedir. Bir şeyin yaratıcı olarak adlandırılması için sosyal olarak değerli görülmesi şart değildir. Bu açıdan bakıldığında bir çocuğun merakı, rüyalar, bir kadının pişirdiği yemek yaratıcı olabilir. Ayrıca tanımlara bakıldığında yaratıcı olanın kimi zaman ortaya çıkan bir ürün, kimi zaman bir kişi, kimi zaman da bir süreç olduğunu görmekteyiz (Peker, 2013).

Selçuk ve Güner (2001) yaratıcılığı; günlük yaşamda hayatı renklendirmekten, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler getirmeye kadar yararlanılabilecek bir özellik olarak tanımlamışlardır.

Güleryüz (2001) yaratıcılığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbirleriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi; bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi olarak tanımlamıştır. Landau’na göre yaratıcılık; daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir (Akt: San, 2004). Aslan (2001)

yaratıcılığı; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek olarak tanımlamıştır. May (2012) yaratıcılık, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşmasıdır şeklinde yaratıcılığı tanımlarken bilinç üzerinde durmuştur. Ona göre yaratıcılık yoğun bir bilinç artışı ve farkındalık ile ortaya çıkmaktadır. Ancak bu farkındalığın bilinç düzeyinde olması şart değildir. Bilinçdışı düzeylerde de yani, rüyalarda veya dalgın haldeyken de farkındalık yoğunlaşabilmektedir. Yaratıcılık kişi ve dünyası arasındaki süregelen ilişkide ortaya çıkmaktadır, o bir süreçtir. Taylor (1972) yaratıcılıkta sürecin önemini vurgulayarak yaratıcılığı, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci olarak tanımlamıştır (Akt: Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, vd. 2003).

Torrance ve Goff (1989)'e göre; 1950'li yıllardan günümüze değin "yaratıcılık" kavramı, genellikle ya düşünsel bir sürece, ya da ortaya konan bir ürüne dayanılarak betimlenmiş, ayrıca bu betimlemelerde bir tür kişilik yapısı ya da çevresel koşul da vurgulanmıştır. Çeşitli yazarların yaratıcılığı betimlerken vurguladıkları hususlar birbirinden farklı olsa da, tüm betimlemelerin ortak olarak içerdiği husus, "yeni ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması" sürecidir. Bu "yeni ve alışılmamış olanı" ortaya koyarken kişi, sıradan bir insandan farklı biçimde düşünür. Bu düşünme süreci içinde ana yoldan ayrılma, kalıpların ya da alışılmışın dışına çıkma, bilinmeyene dalma konusunda güdüleyici bir merak ve cesaret, yeniliğe ve deneyime açık olma, fikirler arasındaki ilişkilerde başkalarının göremediğini görebilme, fikirleri yeni ilişkiler içinde birleştirebilirle, yaratıcılığı açıklayan hususlardır. Ayrıca yaratıcılık kavramı, verileni hemen kabul etmeyen, yeni ve farklı çözüm yollarını irdeleyen, orijinal fikirler üretebilmeyi içeren zengin bir icat, bilimsel bir kuram, geliştirilmiş bir ürün, edebi bir çalışma, yeni bir tasarım vb. gibi ürün olarak da somutlaştırılmıştır.

Yukarıdaki paragraftan da anlaşılacağı gibi, yaratıcı düşünme, tek bir yetenek olmayıp, çok sayıda yeteneği içerir. Bu alanda yapılan araştırmalardan bir kısmı şöyledir: Moran ve diğerleri (Moran 1983a-b), Maccoby ve Jacklin (1974), Benbow ve Stanley (1980, 1983), Becker ve Hedges (1984), Feingold (1988), Öncü (1989), Can ve Karakaş (1991), Abra ve Valentine-French (1991). Bu araştırmacıların yaratıcılık üzerindeki ortak görüşleri şöyledir: Yaratıcılık problemlere duyarlı olmayı, akıcılık (çok sayıda

fikir ve çağrışım üretebilme), esneklik (değişik fikirler üretme veya birbirinden değişik yaklaşımlar kullanma), orijinallik (yeni, alışılmamış ve yenilikçi fikirler üretme), elabrazyon (verilen yalın bir uyarıyı ayrıntılı ve özenli biçimde işleyip geliştirme) ve yeniden betimleme (alışılğıgelenden, kurulmuş olandan, istenilen yoldan farklı bir yol algılama veya betimleme) yeteneklerini de içerir (Torrance & Goff, 1989) (Akt: Öncü, 1989).

2.1.1.Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Kuramları

Yaratıcı düşünme kavramını incelemeden önce düşünme kavramını açıklamaya ihtiyaç vardır. Türkçe Sözlükte (2015) düşünme, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemidir. Düşünme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda duyu organları yoluyla zihinde oluşan imgeler ve bu imgeler doğrultusunda kişinin durum karşısındaki hal ve hareketlerini kapsamaktadır. Düşünmenin gerçekleşebilmesi için duyu organlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle görme duyusu düşünme sürecini başlatmada en etkili duyu organıdır. Üstündağ (2003)'a göre düşünme, algılama ve kişinin çevresiyle özel bir şekilde ilişki kurma davranışlarını kapsar. Bir kişi; örneğin, çevresindeki şeyleri merak edebilir veya bu meraktan yoksun ve kaygısız biri olabilir. Hangisini tercih ederse etsin, kişinin tutumu, ne düşündüğünün ve hangi düşünme yollarını kullandığının göstergesidir. Arkonaç (1998)'a göre düşünme süreci, dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirme olarak tanımlanabilir. Buna göre beyin, semboller üzerinde anlam çıkarma, hipotez kurma, hesaplama ve daha sonraki sembolleri üretmek gibi bir sürü işlem yapar.

Özden (2004)'e göre düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Çubukçu (2004), düşünme eyleminin bireye özgü olduğunu belirtmiş ve diğer canlıların bu düşünceyi planlayıp, tasarlayamayacağını, analiz edemeyeceğini ifade etmiştir. Semerci (1999) de düşünmeyi, insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik olarak tanımlamıştır. İnsan bu özelliklerini kullanarak problemlerini çözebilir ve çevreyle daha sağlıklı ilişki kurarak varlıklarını sürdürebilir.

Öztürk (2004)'e göre ise, düşünme elemanları olan gözlem ve algılama yaratıcı düşünce ile iç içedir. Algı yaratıcılık olgusu içinde önemli bir yere sahiptir. Duyu organları içerisinde dışarıdan bilgi uyarıcılarını toplama açısından en etkili olanı görme duyusudur. Bilgileri alma ve işleme durumundaki görme duyusuna hız açısından hiçbir

makine ulaşamamaktadır. Bir başka deyişle insanın bilgileri anlayıp işlemesi yanında, anılarının görsel olarak hayaline gelmesi bunları imgesel olarak yeniden canlandırması görme duyusunu oldukça karmaşık hale getirmektedir. Böylece yaratıcı düşünce hayal gücü ve imgesel düşünme ile birlikte gelişen bir olgudur.

Bu açıklamalardan yola çıkarak düşünmenin, zihinsel bir süreç olduğu, duyu organlarının düşünme sürecini etkilediği, düşünmenin insana özgü bir ayrıcalık olduğu söylenebilir. Birey düşünme sayesinde problem çözebilir, eleştirel yaklaşımda bulunabilir ve farklı bakış açıları geliştirebilir.

Bireyde yaratıcılık gelişimi için düşünmenin yeri ve önemi büyüktür. Birey uyaranlar sayesinde bir olay, durum ya da objenin farkına varır ve bu duruma algılar yolu ile zihinde bir çözüm yolu arar. Bu çözüm yolu her zaman yeni ya da alışılmıştın dışında olmayabilir. Yeni bir düşüncenin, farklı çözüm yollarının ortaya çıkması için bireyin yaratıcılığının gelişmiş olması gerekir. Birey yaratıcılığını geliştirerek yaratıcı düşünme yöntemiyle yeni ürünler ortaya koyabilir. Yaratıcı düşünme zihinde meydana gelir ve bir süreçten oluşur. Ülgen ve Fidan (2000, s.160)'a göre yaratıcılığı, “düşünme sisteminin gelişiminde etkili bir yer tutmaktadır” olarak tanımlamışlardır. Bireyin daha önce bilinmeyen düşünsel ve sanatsal eserler meydana getirmesi yaratıcı düşünmenin gelişimine dayalıdır. Birey, sentez yoluyla yeni bir ürün meydana getirir. Üstündağ (2003, s.7-79) yaratıcı düşünmeyi, “daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Burada göz önünde tutulması gereken nokta, yaratıcı düşünmenin zaten var olan nesnelere ve düşüncelerden yola çıktığıdır. Yaratıcı düşünme, hayal kurma ve problemlere birbirinden farklı yöntemlerle çözüm arama yetileriyle tanımlanır. Yaratıcı düşünme, yaratıcılıkla iç içe geçmiş olarak, düşüncelerin genellenmesi, düşünme süreçleri, deneyimler ve alınan kararlarla açıklanır. Güleriyüz'e göre yaratıcı düşünme, düşünmenin türetici, yeni durumları araştıracı ya da eski sorunlara yeni çözüm yolları bulan, düşünene göre yeni olan düşüncelerle sonuçlanan bir özellik göstermesi eylemidir (Akt: Üstündağ, 2003). Argun (2004)'a göre ise yaratıcı düşünce genişleyen bir yapıya sahiptir. Sorunun tanımlanmasından başlayarak sorunu çözecek pek çok olası çözümlerle dallanıp budaklanmaktadır. 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 organı etkindir. Çocuk duyu organlarının duyarlılığı oranında çevresini iyi görür, duyar, hisseder ve algılar. Yaratıcı düşünme bütünlük oluşturur ve işlevseldir.

E. P. Torrance (1995) yaratıcı düşünmeyi bir sezgi süreci olarak kabul etmekte ve boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünür ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve varsayımları değiştirip yeniden sınamak olduğunu belirtmiştir. Wilt (1959) yaratıcı düşünmenin psikoterapötik bir değer olduğunu ifade etmektedir. Çocuk yaratıcı süreç içindeyken enerjisini boşaltma imkânı bulabilmekte, baskı ve stresten kurtulabilmektedir (Akt: Torrance, 1995).

Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2007) yaratıcı düşünme sürecini iraksak düşünme ve hayal etmenin bir bileşeni olarak görmektedir. Iraksak düşünme, bir problemin olası cevapları arasında akla en makul ve doğru geleni bulabilme yeteneği olarak tanımlanır. Iraksak düşünce ise problemi çözmek için doğru ya da yanlış, uygun ya da değil çok çeşitli cevaplar üretebilmedir. Çoğunlukla yaratıcı düşünceler iraksak düşünmenin bir sonucudur. Hayal etme ise, bilinen obje ve fikirlerle zihinsel bir ortam ya da olgu tasarlamaktır. Yaratıcı bireylerin en önemli özelliği hayal güçlerinin kuvvetli olmasıdır. Yeni ve özgün ürünler ancak aktif bir hayal gücünün sonucudur. Einstein'in "hayal gücü bilgiden daha önemlidir" sözü keşiflerde hayal gücünün önemini yansıtır.

Argun (2004) ise yaratıcı düşünmeyi ayrıştırıcı ve birleştirici mantık yürütme olarak ikiye ayırmaktadır. Ayrışımıcı düşünme, birçok orijinal, birbirinden farklı ve karmaşık fikirlerin aynı anda ele alınmasıdır. Birleştirici düşünme ise birçok düşünce arasından mantıklı bir bakış açısıyla en iyi fikri seçebilme becerisidir. Her iki beceri de yaratıcı bir ürün vermek için gereklidir. Çok şeyi aynı anda düşünebilmek yaratılan ürünlerin özgünlüğü için nasıl gerekliyse, ürün amaca uygunluğu açısından da birleştirici düşünme gereklidir.

Yaratıcı düşünmenin ortaya çıkması için belli bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünce hemen oluşamayabilir. Bu nedenle bireyin belli bir süreye ihtiyacı vardır. Yaratıcı düşünme sürecinde birey problemin farkına varır. Algılanan problem ya da durum için yaratıcı düşünme süreci başlar. Burada birey bilinçaltındaki yaşantıları, önceki bilgilerini kontrol eder. Problemin çözümü için ya da o anki durum için çözüm yolları üretir. En uygun olan çözüm yolu seçilir ve uygulamaya konulur. Birey bu

seçilen çözüm yolunun özgün olabildiğinden, ihtiyacı karşılayabilme yönünün olabildiğinden emin olması gerekir.

Yaratıcılık hem düşünsel hem duygusal yaşamı kapsamaktadır. Yaratıcı bir etkinlik hemen kendiliğinden oluşmaz. Yaratıcı etkinlikler sırasında bireylerin etkinliğe aktif katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, cesaretlendirme ve yol göstermelerin dikkate alınması gerekmektedir. Etkinliklerin sonlandırılabilmesi için bireydeki özgür ve esnek düşünme, merak ve hayal güçlerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Guilford (1950)'a göre çok sayıda akıcılık ve esneklik çeşitleri vardır 1) *Fikrin Akıcılığı*'nda çok sayıda fikir üretmek söz konusudur. Oluşturulan fikirler basit bir kelime, bir resim, hikâye başlığı, değişik bir düşünceyi açıklayan uzun ve kısa cümleler olabilmektedir. 2) *Çağrışım Akıcılığı* ilişkileri kurma ile ilgilidir. Çağrışım akıcılığı ile ilgili testlerde verilen bir kelimenin benzer veya zıddını bulması istenmektedir. 3) *Anlamsal Akıcılıkta* cümlelerin basit bir şekilde oluşturulması söz konusudur. 4) *Kendiliğinden Esneklik* kişinin kendiliğinden çeşitli fikirleri ortaya atması veya algılanan şekillerdeki ani değişiklikleri görebilmesi yeteneği ile ilişkilidir. 5) *Uyumsal Esneklik* ise orijinal çözümler bulma yerine, halen kullanılan problem çözme metotlarını kapsamaktadır.

Yaratıcı birey olabilmek için yaratıcı düşünmek gerekir. Yaratıcı düşüncenin özelliklerinden bazıları şunlardır: Orijinal, akıcı, esnek, geleceğe dönük, yenilik getiren, sorunlara karşı çözüm yolu üreten, bireye ve topluma hizmet edici nitelikte olması. Yaratıcı düşünmenin sonucunda yaratıcı birey, kendisine ve çevresine yenilik getirmiş ve hizmet etmiş olur. Yaratıcı olmak yalnızca bireye değil topluma da katkı sağlar. Yaratıcı bireyler farklı düşüncelere sahiptirler ve kendilerine özgü düşünceler üretirler. Farklı düşünceler üretmek, alışılmış düşünce kalıplarının dışına çıkmaktır. Düşünce kalıpları dışına çıkmak, hem doğrudan bireye hem de etkileşim içerisinde olanlara önemli açıklık sağlamaktır. Yaratıcılık ürünü olan bu düşünceler bireye ve topluma esneklik, duyarlılık ve özgünlük katar. (Argun 2004; Atasoy ve Arkadaşları, 2007).

Yaratıcı düşünce hayatın tüm evrelerini etkilediği gibi sosyal hayatı da büyük ölçüde etkilemektedir. Artan bilgi düzeyi ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için birey farklı düşünmeye, yeni ürünler bulmaya çalışır. Bilgi arttıkça ve yeni bilgiler doğdukça teknolojide sürekli değişir ve kendini yeniler. Teknolojinin gelişmesi ise insan hayatını kolaylaştırır. Bu, doğrudan sosyal yaşamı etkilemiş olur. Argun (2004)'e göre yaratıcı

düşünce sosyal hayata uyum sağlamada da çok etkilidir. Dünya, kültürel değişimler, bilgi patlamaları ve nüfus artışıyla karşı karşıyadır. Hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Çocukları dünyanın bu hızlı değişimlerine hazırlamak gerekmektedir. Çocuklara ihtiyaçları olan bütün becerileri kazandırmak veya olacaklara karşı onları uyarmak her zaman mümkün olamamaktadır. Bu durum karşısında çözüm yolu, çocukları öğrenmeye motive etmek, onlara temel becerileri kazandırmak ve kişiliklerinde temel bir yapı oluşturmaktır. Lubart (1994)'a göre yaratıcılık hem bireysel hem de sosyal boyutta önemlidir. Bireysel boyutta yaratıcılık iş ve günlük yaşamla ilgilidir. Sosyal boyutta ise, yeni bilimsel bulgulara, sanatta yeni hareketlere, yeni keşiflere yol açar. Bireysel yaratıcılıkta, bazı insanlar, problemler için kullanışlı ve yeni çözüm yolları bulmakta fazla zorlanmazlar. Bu yeni fikirlerin nasıl keşfedildiği merak konusudur. Ayrıca bazı insanların yeni icatlar yaparken ya da yeni teorileri oluştururken, bazılarının bunu neden başaramadığı da dikkat çekicidir.

Yaratıcılığa getirilen tanımlar kadar yaratıcılığı anlamak amacıyla oluşturulan kuram ve yaklaşımlar da çeşitlilik göstermektedir. Çeşitli bilim insanlarının yaratıcılık ile ilgili farklı görüşleri ve kuramları bulunmaktadır. Yaratıcılık ile ilgili kuramların bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1.1.Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı

Psikoanalitikçilere göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılmanın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar. Sigmund Freud başta olmak üzere Jung, Adler, Kris, Rank, Kubie gibi psikanalitik yaklaşımın temsilcileri yaratıcılığı, bilinçaltının dışı vurumu olarak belirtmektedirler. (Argun, 2004; Öztunç, 1999; Yavuz, 1996). Özellikle Freud, yaratıcılığın nevrozlarla aynı kökenden geldiğini ancak yaratıcı kişiliklerin “ben” in kontrolünü gevşeterek bilinçaltı dürtülerini yaratıcılığa dönüştürebileceğini vurgulamıştır. Yaratıcı kişiliği nevrozlulardan ayıran bilinçaltı ile bağlantı kurabilecek kadar esnek olması olarak belirtilmiştir (Vexliard, 1996).

Jung, psikolojik ve düşsel olarak iki çeşit yaratıcı süreç tanımlamıştır. Psikolojik model, kişinin bilinç alanında türetilen öğelerle ilgilenir. Kişinin yaşantısında önemli yer tutan, duygusal olay ve yaşam krizlerini içermektedir. Düşsel süreç ise, kolektif bilinçaltının derinliklerinden çıkar, içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerjiyle beslenir (Argun,

2004). Sorokin'e göre büyük keşifler, verimli sezgiler, akıl ve duyu alanlarını aşan insan zihninin en önemli yaratmaları, hep bilinç üstünde gerçekleşir (Öztunç, 1999).

Ernst Kris'e göre yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılanmış aşaması olmak üzere iki aşamadan ibarettir. Kris özellikle birinci aşamanın üzerinde durmuş ve bu aşamadan sağlıklı sonuç alabilmek için geçici olarak mantıksal ve rasyonel düşüncenin kaldırılması gerekir (Yavuzer, 1996).

Lawrence Kubie'de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğu savunur. Kubie'nin esas üzerinde durduğu konu nörotik davranışların yaratıcı düşünce üzerindeki kalıcı etkisidir. Ona göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır (Öztunç, 1999).

Adler'e göre kişiliğin özü, her kişide tek olan "yaratıcı benlik"tir. Freud'un tanımladığı ve içgüdülere hizmet eden psikolojik süreçlerden oluşan ego kavramına karşı Adler; insanın kendi kişiliğini, kendine özgü yetenekleri ile ve yaratıcı benlik tarafından çevresinin etkisi doğrultusunda yapılandırıldığını savunmaktadır (Öztunç, 1999).

Rank ise, "kendini gerçekleştirme" kavramı üzerinde durmakla birlikte bağımsızlığın yaratıcılık için öneminden bahsetmektedir. Rank'a göre kişiliğin merkezi, birbirine karşıt ve görel olarak içsel güce sahip olan korkulardan ve bu korkuların etkileşiminden olmuştur. Bunlar yaşam korkusu ve ölüm korkusudur (Kuzgun, 1972; Öztunç, 1999).

2.1.1.2. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı

Gestaltçılar daha ziyade yaratıcılık yerine "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanmaktadırlar. (Tanju, 2010). Parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün, parçaların toplamından daha fazla bir şey olmadığı görüşünü savunan Gestalt psikolojisine göre yaratıcılık, bir bütünde bir durumu yeniden keşfetmek, daha doğrusu çözülmesi gereken sorunların ya da oluşan zorlukların fonksiyonu olarak belirli bir durumu, yeni bir bütünde yeniden keşfetmektir. Gestaltçılara göre, bir sorunun çözümünü ararken, öğeler toplanmaz, düzenlenmez, adım adım da gitmez. Sorun, bir bütün içinde görülerek çözüme ulaşılır ya da tamamlanması gereken tamam olmayan bir bütün olarak görülür. Çözüm içten bir aydınlanma, bir ışıklanma ile elde edilir ve bu da basit öğelerin analiz ile kavranmaz (Öncü, 1989; Öztunç, 1999).

2.1.1.3.Hümanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Rogers ve Maslow tarafından geliştirilen hümanist (insancıl) kuramın özü, insanın niteliğine önem vermesidir ve insanlığı yok edecek yıkıma yol açacak yaratıcılık ürünlerinin karşısında olmasıdır. Bu kuramı savunan psikologlar, yaratıcılık olarak ortaya konan ürünlerin insanlığın değeri ve sosyal etkiler açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Sezgin, 2004; Yavuzer, 1996).

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu kuramın temelini, bireyin çevresinde gelişen olaylar oluşturmaktadır. Rogers'a göre, bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Rogers, "iyi" veya "kötü" yaratıcılığın olmadığını savunarak şöyle der: "Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri de daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri de farklıdır." Rogers ayrıca, yaratıcılığı belirleyen "psikolojik güvenlik" ve "psikolojik özgürlük" kavramları üzerinde de durmuştur (Öztunç, 1999).

Maslow kendini gerçekleştirme alanındaki yaratıcılığı olağan yaşamda geniş ölçüde ortaya çıkan bir durum olarak nitelendirmektedir. Özel yetenek gerektiren yaratıcılığın ise kişiler tarafından kalıtsal olarak getirildiğine inanır ve bu konuda bulgulara rastladığını savunur (Öztunç, 1999). Örneğin, ev kadını, sosyal çatışma elemanı, psikiyatristi, örgütlenme yeteneği olan yöneticiyi bir atleti yaratıcı bireyler olarak belirtmekte ve yaratıcılığı bir etkinlik, bir ürün, bir süreç ve bir tutum olarak açıklamaktadır (Dinçer, 1993).

Rogers, psikoanalitik görüşü savunan Freud'un "yaratıcılık gerginliğin azaltılmasıdır" görüşünü eleştirmektedir. Çünkü insan yalnızca rahatın peşinde değildir. İnsan gerginlikleri ve çatışmaları da aramaktadır (Vexliard, 1996). Bu görüşe göre, yaratıcılığın, psikoanalistlerde olduğu gibi, gerileyici değil, ilerleyici olduğu görülmektedir. Yaratıcılığı oluşturan şartların stres değil rahatlık, eleştirici değil, kabul edici ortamlar olduğu ileri sürülmektedir. Rogers, yaratıcılığa daha olumlu bakmakta, yaratıcı olan bireyi ruhsal bakımdan sağlıklı olarak görmektedir. Rogers'e göre yaratıcı birey, kendisini gerçekleştirmeye çalışan kişidir (Öztunç, 1999).

2.1.1.4.Çağrışımçı Yaratıcı Düşünme Kuramı

Çağrışım Kuramcıları'na göre, fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Çağrışım Kuramı'nın öncüleri Hume ve J. S. Mill'dir. Uzak Çağrışım Testi'ni geliştiren ve yaratıcılık konusuna eğilen Sarnoff Mednick bu kuramın önemli isimlerindedir. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır. Bir bireyin yaratıcılık düzeyi, onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır. Yaratıcı kimseler iraksak düşünceye daha fazla ulaşabilmektedirler (Öztunç, 1999).

Önceden kazanılmış düşüncelerin zihinde düzenlenmesi yaratma sürecini oluşturur. Çağrışımsal kuramda yaratıcılık yeni bir şey meydana getirmekle kalmayıp, bilinen bir şeye indirgenemeyen eski bir şeyle kurulamayan bir şey meydana getirir (Vexliard, 1996).

Ruhsal yaşamı basit öğelerine indirgeyerek açıklayan çağrışımçı ya da atomcu görüşe göre yaratıcılık zihindeki duyumsal duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılardan oluşan düşüncelerin her yeni yaşantı karşısında örgütleyip, düzenlenmesi sonucu oluşmaktadır. Zihinde yeni fikirlerin oluşumunda önceden kazanılmış fikirlerin, çeşitli sinama-yanılmalardan sonra, bir düzen ve çözüme kavuşturulması söz konusudur. Yani yaratıcı birey yeni sorunlarla karşılaştığı zaman kullanabileceği çok sayıda fikre sahip olan bireydir (Sezgin, 2004).

Kişi, bir sorunun çözümünü gerektiren öğelere ne kadar çok sayıda çağrışım yapabilirse, yaratıcı bir çözüme varma olasılığı o kadar yüksektir. Çağrışım sayısı, çağrışım aşama dizisi değişkeninden ayrılamaz. Çünkü az sayıdaki ve güçlü çağrışımlardan çok ürün beklenemez. Sorunun öğeleri ne kadar çok çağrışıma yol açarsa, üretilen çağrışımlardan bir tanesi çözüme aracılık yapacak bileşenlere ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu değişkenler genellikle yaratıcı çözümlerin hızına bağlı olmayabilir. Bunun nedeni, üretim çağrışımlarının arasındaki bağların kurulabilmesi için uzun bir sürenin gerekmesidir. Sorunlarla ilgili olarak daha önce öğrenilmiş yöntemler ya da bireyin doğuştan getirdiği eğilimler, yaratıcı çözümün ortaya çıkmasını etkileyecektir. Yeni ve yararlı bir birleşim, çağrışım öğelerinin oluşmasını gerektirmektedir. Eğer bu öğeler 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 görselleştirici yaratıcı çözüme daha kolay erişebilecektir (Argun, 2004).

2.1.1.5. Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı

Ernest Schactel'e göre yaratıcılık, güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurma gereksinmesinde yatar. Bu olgu, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Argun, 2011). Algısal kuramda bireyin kültürel özellikleri, ilgisi, dikkati, güdülenmesi, problemlere duyarlılığı önemli etkenlerdir. Buna bağlı olarak algılama kapasitesinin gelişmesi, problemlerin algılanmasını, tanımlanmasını ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırır (Tanju, 2010).

2.1.1.6. Faktöriyalist (Karmaşık) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu yaklaşımın temsilcisi J.P. Guilford, yaptığı faktör analizi sonucunda, "insan zekânının yapısı" modelini ortaya koymuştur. Bu modelde zihinsel özellikler, bir küp şekli üzerinde üç boyuta indirgenmiş olarak gösterilmektedir. Zekânın bu üç boyutu "işlemler", "ürünler" ve "içerikler" dir. İşlemler boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup bu işlemler bellek, bilişsellik, ıraksak (divergent) düşünme, yakınsak (convergent) düşünme ve değerlendirme süreçleridir. "İçerikler" boyutunda, zihinsel işlemlerin ne gibi materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyallerde sekiler, semboller, anlamlar ve davranışlardır. "Ürünler" boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusu olup, bu yapılar da üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüştürümler ve vardamalardır (Pala, 1999).

Guilford' un bu zihinsel etkinliğin üç yönünden en çok işlemler boyutu ve bu boyutta da yakınsak ve ıraksak düşünce tarzları araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Aynı zamanda bu iki işlem zekâ ve yaratıcılık ilişkisini açıklama bakımından da önemlidir. Guilford' a göre yaratıcılık düşük zekâ puanına (IQ) sahip olan kimselerde bulunmamakta ve yaratıcı düşünen kişide özel bir zihinsel nitelik bulunmaktadır (Kara, 2007).

Yakınsak düşünme, bilinenlerden doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varmaktır. Bu düşünce tarzına sahip olan kişi geleneksel alışılmış yollar izler. Bu cevap başka birinin, eğer doğru düşünüyorsa, kendi düşüncesiyle

varabileceği bir sonuçtur. Eğer bu düşünceyi yapmış, bu yolu daha önce geçmiş ise, bu kişinin cevabı da hazır demektir. Zekâ testleri, çoğunlukla bu tür düşünme biçimine dayanarak yapılandırılmıştır. Yakınsak düşünme güvenli, yöntemli, tutucu bir düşünme biçimidir (Kara, 2007; Öncü, 1989).

Iraksak düşünme ise bilineni öğrenilmiş olanı eleştirir, gerekirse düzeltir, olabilecek konusunda düşünür. Belirli olmayan alanlarda dolaşma eğilimi gösterir. Bilinmezler ve tehlikeler, onun en büyük ilgi kaynağıdır. Iraksak düşünme, bilinenlerden bilinmeyene ve daha önce görülmemiş olan bir çözüme varmaktır. Burada çok sayıda çözümler söz konusu olabilir ve her bir çözüm doğru ve geçerli sayılabilir. Bu düşünme biçimi, geleneksel zekâ testlerinde pek vurgulanmamıştır. Guilford buna yaratıcı düşünme adını verir. Özetlenirse yakınsak zekâ, önemli olanın, gerçekliğin düşüncesi, iraksak zekâ ise tehlikenin, kaygının, belirsizliğin düşüncesidir (Öncü, 1989).

Iraksak düşünme biçiminde dört farklı özellikten söz edilir. Bunlar; akıcılık (fluency), esneklik (flexibility), orijinallik (originality), detaylara girme (elaboration) özellikleri olup, şu şekilde tanımlanmaktadır. Akıcılık: Aynı uyararla ilgili olarak, çok sayıda düşünce üretme yeteneğidir. Nitelikten çok incelik önemlidir. Esneklik: Aynı uyararla ilgili olarak, birçok farklı kategori içine toplanabilen tepkiler verebilme yeteneğidir. Orijinallik: Bilinenin, öğrenilmiş ve kurumsallaşmış olanın dışında, çok ender rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir. Detaylara Girme: Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntularla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir (Arık, 1987; Öncü, 1989; Pala, 1999).

Guilford'un yaratıcılıkla ilgili düşünceleri pek çok araştırmacıyı etkilemiştir. Bunların basında E.P. Torrance gelmektedir. Torrance kendi yaratıcı düşünme testini oluştururken Guilford'un alışılmamış düşünce faktörünün terimlerini kullanmıştır. Fakat bilindiği gibi yaratıcılığa sadece bir zihinsel işlem olarak bakmak doğru değildir. Yaratıcılığı sekiendiren, aile, okul, kişilik gibi etmenleri de göz ardı etmemek gerekir (Kara, 2007).

2.1.1.7.Çevresel Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuramı benimseyenlere göre yaratıcı davranış, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranıştır ve problem çözmeye özgün bir yol bulmaya işaret eder. Doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık, bu davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesiyle sağlanabilir. Problem çözmeye 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 (Ceylan, 2008).

2.1.2.Yaratıcılığa Ait Süreçler

2.1.2.1. Algı

Algı, bir uyarıcının duyu organları yoluyla beyinde yorumlanmasıdır. Beş duyu organı yolu ile alınan bütün uyarıcılar yaratıcılığı etkilemektedir. Yaratıcılığın oluşumunda düşünce sürecinin önemi büyüktür. Düşünce sisteminin oluşması için algılamaya ihtiyaç vardır. Algılama, duysal bilgi ve nesnelere algılayarak bunu nasıl bütünleştirdiğini ve nasıl kullandığını irdeler. Algı sisteminin görevi, nesnelere ne olduğu ve nerede olduğunu belirlemektir. Algılama çeşitlerinden görsel ve dokunsal algılama yaratıcılık için çok önemlidir. Bu algılama çeşitlerini açıklamak gerekirse; görsel algılama, bireyin gördüğü kavrama yeteneğidir; dokunsal algılama ise, insanın çevresindeki nesnelere dokunarak onları ayırt etmesidir (Atkinson ve ark. 1999, Pala 1999, Yıldız & Şener 2003).

2.1.2.2. İmge

İmge, herhangi bir uyaran olmaksızın zihinde kendiliğinden canlanan duyumlardır. Bu zihinsel süreç görsel algılamanın yaptığı bir seçme ve bir süper oluşturma yetisi olması ile diğer duysal kanalların hepsinden daha üstün ve daha yetkin olma özelliğine sahiptir (San, 1979). İmgelerin oluşumu için somut deneylere gereksinim vardır. Bu da ancak beş duyu organından elde edilen deneyimlerden oluşmaktadır. (Pala 1999, Sezgin 2004, Yıldız & Şener 2003).

2.1.2.3. Duygu

Duygu, belirli nesne ve olayların, bireylerin iç dünyasında uyandırdığı izlenimdir. İnsanlar, aklın süzgecinden geçen duygularını, bir sanat eserinde dile getirmeye çalışırsa, bunun sonunda o eserde kavramlar ve fikirler yer alır. Duygular ve duygular arasındaki çatışmalar veya bireyin çevreye ve iç yapısına uyumunda zorluk çıkaran duygusal oluşumları, kişinin yaratıcılığını etkilemektedir. Her bireyin hayata bakış açısı farklı olmakla beraber, bu farklı bakış açıları ancak kişinin duygularına bilgilerinin eşlik etmesiyle ortaya çıkmaktadır (Pala 1999, Yıldız & Şener 2003).

2.1.2.4.Simgeler

Simgeler, bir olayı, duygu ve düşünceyi ya da nesneyi somut nesne veya işaret, sembol gibi kısaltmalarla anlatma şeklidir. Simgeler, obje, nesne veya olayın geçici temsilcileridir. Etkin bir düşünme sürecinde, imgeler yerine bir takım imgeler kullanırız. Bu aşamada imgeler artık kendi kaynağındaki, kökündeki biçimlerini yitirir, seçilip yeniden düzenlenmiş, akıl tarafından irdelenip soyutlanmıştır ve düşüncenin en etkin araçları haline gelmişlerdir. Simgelerden kavrama geçiş, çocuğun yaratıcılığında önemli aşamalardandır. Çocuk, yarattığı renkler, biçimler, doku ve örüntülerin tanıdık bir şeyler ifade ettiğini zamanla ayırt eder. Simgeler, bu aşamadan sonra ortaya çıkmaktadır (Pala 1999, Saygın 2004, Yıldız & Şener 2003).

2.1.2.5.İmgelem (Hayal Zenginliği)

Düşünce sistemi algısal oluşumların bir sürecidir. Düşünme iki şekilde gerçekleşir. Biri önermeli düşünme, diğeri ise imgesel (hayal) tarzda düşünmedir. Genel olarak düşünme tarzımız, özellikle görsel imgelerle düşünme şeklindedir. İmgesel (hayal) tarzda düşünme ya da imgelem; geçmiş yaşantının yeni bir biçime sokulması ve bu yapılırken şimdiki yaşantı arasında bağ kurma gücünün kullanılmasıdır. İmgelem; çocuktaki hayal zenginliğinin kullanımınıdır (Yıldız & Şener, 2003).

2.1.2.6.Mecaz

Mecaz, yaşantıyı zenginleştiren düşünce ve anlamları ileten bir formdur. Çocukların duygu, yaşantı, anlatım ve coşkularına anlam vermelerinde etkili olan çağrışımlar mecazı meydana getirir. Simgeler ortaya çıkarken, yani sanat dalının ilgili malzemesiyle birleşip yeni bir form, yeni bir mecaz yaratılırken, imgeler deforme edilebilir. Örneğin duygu ve düşünceleri daha iyi anlatabilmek için figürler biçim bozumuna uğrayabilir. Ancak her seferinde sonuç bir mecazdır (Pala,1999).

Mecaz; ilginçlik, farklılık, özgünlük, esneklik ve duyarlılığı bir arada getirir. Bir kez oluştuktan sonra daha karmaşık üretici ve yaratıcı süreçlere yönelmeye olanak vermektedir. Mecazın en rahat uygulanabileceği ortam mizahtır. Mizahın kişilere sağladığı en önemli becerilerden biri de zihinsel esnekliktir. Bu zihinsel esneklik; uyarılara farklı perspektiflerden bakabilmeyi, belirsizliklere tahammül edebilmeyi, daha kolay risk alabilmeyi, hatalarımızdan öğrenmeyi ve problem çözerken yeni yollar deneyebilmeyi sağlamaktadır (Yıldız & Şener 2003).

2.1.3.Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcı birey olabilmek için yaratıcı düşünmek gerekir. Yaratıcı düşüncenin özellikleri arasında; orijinal, akıcı, esnek, geleceğe dönük, yenilik getiren, sorunlara karşı çözüm yolu üreten, bireye ve topluma hizmet edici nitelikte olması gibi maddeler yer alır. Yaratıcı düşünmenin sonucunda yaratıcı birey, kendisine ve çevresine yenilik getirmiş ve hizmet etmiş olur. Yaratıcı olmak yalnızca bireye değil topluma da katkı sağlar. Argun (2004)'e göre; yaratıcı bireyler farklı düşüncelere sahiptirler ve kendilerine özgü düşünceler üretirler. Farklı düşünceler üretmek, alışılmış düşünce kalıplarının dışına çıkmaktır. Düşünce kalıpları dışına çıkmak, hem doğrudan bireye hem de etkileşim içerisinde olanlara önemli açıklık sağlamaktır. Yaratıcılık ürünü olan bu düşünceler bireye ve topluma esneklik, duyarlık ve özgünlük katar. Bunların serpiştiği toplumlarda, bir demokrasi anlayışı ve kültürü de oluşup gelişir. O halde, yaratıcı olmak yalnızca birey için değil, toplum için önemli bir özellik olarak kabul edilebilir.

Yaratıcı düşüncenin pek çok alt boyutu vardır. Davis (2003), Tardif ve Sternberg (1988) bunları; akıcılık, esneklik, orijinallik, süsleme, problemi bulma, probleme karşı hassasiyet, problemi tanıma, görselleştirme, analogik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları genişletme, sezgi, çıktılar öngörme, konsantrasyon, mantıksal düşünme, estetik düşünme, karmaşıklık içinde yapıları görme, zihinsel ve algısal eğilimlerden kaçınma, karmaşık sorunları anlama ve yeni problemlere var olan bilgilerini uydurma şeklinde sıralamıştır (Akt: Konaş, 2015).

Özsoy (2003)'a göre yaratıcılığın sekiz niteliği bulunmaktadır. Bunlar: duyarlık, akıcılık, esneklik, özgünlük, çözümlenme, birleştirme, yeniden tanımlama, tutarlı, uyumlu (ahenkli) düzenlemedir. Bu davranışlar içerisinde ortak olan "özgürlüktür". Burada, kişinin çevresi ile olan ilişkilerindeki özgürlük yanında, kendi içinde geliştirdiği özgür tavır önemlidir. Özellikle akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme (elabrasyon) hem Guilford (1967) hem de Torrence'ın (1968) yaratıcı düşünce testlerinde yer alan temel alt boyutlardır. Bu alt boyutların daha detaylı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir (Ceylan, 2008; Argun, 2011; Turaşlı, 2010).

2.1.3.1.Akıcılık

Akıcılık yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılığı üretebilme yeteneğidir. Akıcılık kişinin aklında oluşan sorunlarla ilişkili olarak farklı düşünceler ve hipotezler üretmesidir. 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. Düşünmede akıcılık, depolanan bilginin ihtiyaç olduğu zaman ne kadar kolaylıkla kullanabildiği ya da bir probleme verilen, zaman içinde getirilecek bir grup alternatif çözümlerin, birey tarafından toplanabilir olmasıdır. Bireyin sözcüklerle çok sayıda fikir üretmesini gösterir. Belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya alternatifler üretmektir. Örnek olarak; bir probleme belirli bir sürede 10 farklı çözüm üreten birey, aynı sürede 5 farklı çözüm üreten bireyden daha akıcı ve daha yüksek bir yaratıcılık becerisine sahiptir (Ceylan 2008, Rıza 1999, Sungur 1997).

2.1.3.2.Esneklik

Esneklik; bireyin çok yönlü düşünüp, düşüncelerini değiştirebilmesi; katılığın, değişmezliğin, saplantılara bağımlı olmanın karşıtıdır. Esneklik, bir problem çözmeye farklı yaklaşım veya strateji kullanabilme yeteneğidir. Esneklik, çok yönlü düşünme; duyarlılık, çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olmaktır. Esneklik özelliğine sahip bir birey bir yaklaşımla ilgili olarak telaşlanmadan veya şaşırmadan yön değiştirebilir veya yaklaşımda değişiklik yapabilir. Esnekliğin artması sayesinde çocukta yeni bilgi ve duruma karşı uyum (adaptasyon) daha kolaylaşır (Argun 2004, Ceylan 2008, Kara 2007).

Bu boyut, insanın duruma uyum sağlamasını ve özellikle de daha önce yerleşmiş ya da kalıplaşmış olan durumları değiştirmeyi içerir. Yaratıcı kişi karşılaştığı duruma kolayca uyum sağlayabilir ve o duruma göre değişebilir. (Oğuzkan, Demiral & Tür, 2001). Herhangi bir duruma uygun düşen bir yaklaşımdan diğer bir yaklaşıma kolayca geçebilir.

Esneklik, geniş çaplı çeşitli düşünceler üretebilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme, bağımsız düşünebilme ve değişik yönleri yaratabilme yeteneğidir. Diğerlerinin aksine sabit kalmaksızın düşünebilme ve üretebilmedir. Bakış açısını değiştirebilme, sorunları gerektiğinde daha çok soyut ve gerektiğinde daha çok somut çıkarımlarla yeniden tanımlayabilme yeteneğidir. Spontane(kendiliğinden) esneklik

gerekli görülmemesine rağmen bağımsız düşünülebilir. Bireysel yaratıcı bir şekilde düşünce, çabukça bir kategoriden diğerine geçebilmez. Örneğin; bir yapı malzemesi olan tuğlayı bir ağırlık aleti veya roket olarak düşünebilir. Adapte edilebilir esneklik olağan dışı çözümlerin gerektiği sorunlar için kullanışlıdır. Bazen sorunlar geleneksel yöntemlerle çözülebilir gözükmemektedir. Fakat bu yöntemler her türlü problem için kullanılamaz (Tezci, Karaca & Sezginsoy 2008).

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 kış 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).

2.1.3.3. Orijinallik

Orijinallik, bir problem karşısında sıradan olmayan, farklı, benzersiz çözümler üretme yeteneğidir. Ender cevapların sayısı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda farklı ve değişik sonuçlara varabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Orijinallik gösteren çocuklar benzersiz, beklenmedik ve yeni şeyler düşünürler (Ceylan 2008, Kara 2007).

Bu boyutta ortaya konulan ürün kişiye özgüdür, meydana gelen ürünün benzeri yoktur ve ortaya çıkma olasılığı azdır. Yaratıcılık konusunda yapılan çalışmalarda ve ölçme kriterlerinin belirlenmesinde bu boyut önemli olmaktadır. Yenilik özgünlüğün zorunlu bir özelliğidir. Özgünlük önceden tahmin edilemeyendir. Ancak özgün ürünlerin yaratılabilmesi kişinin özgür düşünebilmesine bağlıdır (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001).

2.1.3.4.Elabrasyon (Zenginleştirme)

Bu boyut, fikri ya da ürünü ayrıntılar ekleyerek geliştirme, süsleme, güzelleştirme olarak da nitelendirilebilir. Elde edilen sonuç farklı bakış açılarıyla geliştirilerek yeniden tanımlanır (Kontaş, 2015). Bir başka açıklamaya göre ise, verilen cevapların detaylandırılması ile ilgilidir. Birey belli bir sürede belli bir durum hakkında verdiği cevapları ne kadar detaylandırabiliyorsa, zenginleştirme yönü o kadar kuvvetlidir (Yenilmez & Yolcu, 2007)

Oğuzkan, Tür, Demiral, (2001)'e göre bu boyutta yaratıcı kişi olayların ayrıntılarına inebilir. Yüzeyselliğin tam aksi olarak ayrıntılarla ilgilenme vardır. Kişi karşılaştığı durumlarda ya da konularda özü yakalayabilir. Önemli kısımları ayırt edebilir ve bunları önem derecelerine göre ayırarak en uygun şekilde kullanabilir. Birbiri ile bağlantısı olmayan parça ya da öğeleri birbiri ile uyumlu bir şekilde yepyeni bir bütün olarak birleştirebilir. Parçalar arasında bir uyum vardır ve sonuçta oldukça tutarlıdır.

2.1.4.Yaratıcılık Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.1.4.1.Kalıtım ve Çevre

Yaratıcılık, doğuştan gelen bir özellik olmasından dolayı kalıtım, kişinin yetenek, yaratıcı düşünce ve üretken olmasında önemli rol oynar. Ayrıca insanların birbirine benzeyen ve benzemeyen özellikleri de kalıtım sonucu ortaya çıkar (Aydın, 1997). Kalıtım sadece ana babaya benzerlik değildir. Çocuk anne baba dışında, soyundaki birçok kişiden farklı özellikler taşıyabilir (Pala, 1999).

İnsanın yetenekleri ve davranışları üzerinde çevrenin de büyük etkisi vardır. İklim, arazi, coğrafya koşulları, toplumsal koşullar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. Çevre zenginliği ve olanak sağlanması çocukların çizimlerinde ve yaratıcılıklarında olumlu etkiler yapmaktadır (Kara, 2007; Pala, 1999).

Yapılan çalışmalarda ırk faktörünün ve kırsal-kentsel çevre farkının, bireylerin ifade ve yeteneklerini etkilediği ortaya çıkmaktadır. Kentsel çevreden gelen çocukların, kırsal çevreden gelen çocuklardan daha yaratıcı oldukları görülmektedir. Bunun sebebi ise; kırsal çevrede otoriter, baskıcı eğitimin fazla olması ve bu çevredeki çocukların çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmasıdır (Pala, 1999).

2.1.4.2.Doğum Sırası

Çeşitli çalışmalarda doğum sırasının çocuğun yaratıcılık düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Ortanca 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 (Ceylan, 2008). Araştırmalara göre; yaratıcı kişilerin önemli bir kısmı, ailelerinin ilk çocukları olarak dünyaya gelmişlerdir. Reo'nun klasik araştırması, 64 seçkin bilim adamından 39'unun ilk çocuk, 15 tanesinin tek çocuk, 13 tanesinin de ailelerindeki ikinci çocuk olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kenç, 2001).

2.1.4.3.Cinsiyet

Yaratıcılık ve cinsiyet arasında doğrudan bir ilişki olmasa da sosyal ve kültürel değişkenlerden etkilenen bir durum olarak görülmektedir (Argun, 2011). Yapılan bazı çalışmalarda çocukların yaratıcılık düzeylerini cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiş yaratıcılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Gönen & diğ., 2011; Ceylan, 2008; Sıdar, 2011).

Dunn ve Herwing (1992), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaşlarındaki 34 çocuk üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, cinsiyet ve yaratıcı düşünce arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ileri sürmüşlerdir (Akt: Kara, 2007). Buna karşın bir Amerikan firmasında yapılan 702 testte kadınların %25'i erkeklerden daha yaratıcı bulunmuştur. Fikir akıcılığında ise Peterson, 32 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada kızların %40'ının daha fazla yaratıcı olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süre gelmektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Sungur, 1997).

2.1.4.4.Sosyo-Ekonomik Düzey

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha avantajlıdır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin genelde kültürel seviyeleri de yüksek olduğu için çocuk eğitiminde daha bilinçli ve demokratik olmaktadır. Demokratik bir tutum ve eğitim çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunlardan da önemlisi, çevresi çocuğa yaratıcılık için gerekli malzemeyi sağlamak ve bilgi kazandırmak için fırsat sağlamaktadır (Ceylan, 2008).

Öztunç (1999)'un ilkokul 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada da çocukların yaratıcılık düzeyleri ve ailesinin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Benzer bir sonuca Can Yaşar ve Aral'ın 2011'de yaptığı bir çalışmada ulaşılmıştır. Bu çalışmada 6 yaş çocukların yaratıcılık düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba eğitim düzeyinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır ve en yüksek yaratıcı düşünme becerisine üst sosyo ekonomik düzeyde olanların sahip olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin yaratıcı düşünme becerilerinde etkili bir değişken olduğu saptanmıştır.

Gülel (2006), ailelerin sosyo-ekonomik koşulları göz önüne alındığında eşit koşullarda orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin yaratıcılık puanlarının, düşük sosyo-ekonomik kültürden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.4.5.Yaş

Ceylan (2008)'e göre; saflık ve hayal gücü yaratıcılığı olumlu yönde etkiler. Yaş ilerledikçe tecrübe artar. Bu tecrübeler özellikle yaratıcı düşünme teknikleri ile ilgiliyse yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebilir. Yaratıcılıkta hayal gücü büyük önem taşımaktadır. Çocuklar büyük hayal gücüne sahip olduklarından dolayı çocukluk döneminde yaratıcılıkları daha fazla ortaya çıkmaktadır. Ceylan (2008)' in okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerini incelemeyi amaçladığı tez çalışmasında da; 6 yaş grubu çocuklarının 5 yaş grubu çocuklarına göre yaratıcılığın tüm alt boyutlarında daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Yaratıcılıkta tecrübenin önemine vurgu yapmıştır.

Atay (2009) 5-6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenerek çocukların yaratıcılıklarında yaş, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumlarının etkisinin ne derece olduğunu ve bunların yaratıcılığın alt boyutları ile ilgili olup olmadığını incelemeyi amaçladığı çalışmasında yaratıcılığın alt boyutlarından zenginleştirme (elabrasyon) ve orijinallik boyutlarında yaş ile anlamlı ilişki bulmuştur. Yaş arttıkça orijinallik ve zenginleştirme puanlarının arttığı belirtilmiştir.

2.1.4.6.Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ kavramları çoğu kez karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır. Çoğu yaratıcı insan zekidir ancak her zeki insanın yaratıcı olmadığı saptanmıştır (Ceylan, 2008). Argun (2011)'e göre yaratıcılık da zekâ gibi doğuştan getirilen bir yetenektir.

Yaratıcılık ve zekânın aynı şey olup olmadığı, birbirini etkilediği ya da etkilemediği literatürde sıkça tartışılan bir konu olmuştur. Bu güne kadar zekâ ve yaratıcılık üzerinde duran araştırmacılar, yapılan araştırmalar sonucunda belli bir noktada birleşmiş değillerdir (Güven, 1999). Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmaların yanı sıra bu iki kavramın birbirinden bağımsız olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Zeytun, 2010).

Sternberg (1999), zekânın yüksek olmasının yaratıcılığın yüksekliği ile ya da tam tersi bir durumda yaratıcılığın yüksek olmasının zekânın yüksekliği ile ilişkisi olmadığını ifade etmiştir (Akt: Konaş, 2015).

Gürsoy (2001) yaratıcılık ve zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiş ve şu sonuç ortaya çıkmıştır: *Üstün yaratıcılık-üstün zekâ*: Bu çocukların kendini denetleme ile rahat bir şekilde davranmada diğer gruplardan daha ileri oldukları, hem yetişkinlere hem de çocuklara uyan davranışlarda buldukları gözlenmiştir. *Düşük yaratıcılık-düşük zekâ*: Bu gruptaki çocukların kendilerine güvenleri az, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olduğu izlenmiştir. Çocuklar kendilerini bazen spora, bazen saldırganlığa yöneltmişlerdir. Başarılı olan arkadaşlarını yüzeysel bir şekilde taklit ettikleri görülmüştür. *Düşük yaratıcılık-yüksek zekâ*: Bu çocuklarda sakin ve içe kapanık olma eğilimi, akran gruplarıyla ilişki kurmada güçlükler olduğu gözlenmiştir. Enerjilerini akademik çalışmaya yönelttikleri, duygusal ve rahatsız edici davranışlardan uzaklaştıkları, okula çok düşkün oldukları ve başarısızlığı kabul edemedikleri görülmüştür. *Yüksek yaratıcılık-düşük zekâ*: Bu çocukların güven

duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları izlenmiştir. Yaş gruplarıyla ilişkilerinin az olduğu, ortamı sık sık bozdukları, akademik başarılarında yetersiz oldukları gözlenmiştir. Sonuçta zekânın yaratıcılıkla tek başına belirleyici bir değişken olarak düşünülmemesine ilişkin görüşün geçerli olduğu görülmektedir. Üstün zekâyâ sahip kişilerin yaratıcı bir kimliğe sahip üstün yapıtlar üretebileceği savı veya tam tersinin doğru olmadığını savunan sanat eğitimcileri ve psikologların görüşlerinde anlamlı bir ilişki yoktur. Burada üstün zekâyâ sahip bireyin yaratıcı bir kimliğe sahip olabildiği gibi, zekâ düzeyi çok yüksek olmayan bireylerin de yaratıcı olabileceğine ilişkin örnekler oldukça fazladır. Ancak yaratıcılık için orta düzeyde bir zekânın olması yaratıcı davranış ve etkinliklerdeki estetiksel tutarlılığın bir göstergesi olabilir (Artut, 2002).

2.1.4.7. Kişilik

Çeşitli boyutlardaki çalışmalar, uzmanları yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde düşünmeye ve çalışmaya sevk etmiştir. Araştırmacılar çoğunlukla, insanların yaratıcılık düzeyleri arasındaki farklılıkların, onların bilişsel özelliklerinden ziyade, bilişsel olmayan özelliklerinden kaynaklandığı fikrindedirler (Güven,1999). Araştırmacılar yaratıcı kişilerin; bağımsız, esnek düşünebilen, yeniliklere açık, hoşgörülü, çılgın fikirlere yönelik, kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılmış, orijinal buluşları olan, sakacı ve rahat tipler oldukları konusunda hemfikirdirler (Karadağ, 1993'dan Akt. Kara, 2007).

Guilford (1954) yaratıcı kişi özelliklerini incelerken; yaratıcı kişinin problemlere karşı daha duyarlı olduğunu ve yaratıcı kişilerin düşünce sisteminin diğer insanlara göre daha fazla akışkanlık gösterdiğini ve bu akışkanlığın sözel ve çağrışımsal akıcılık olarak, öncelikle dile ilişkin olduğunu belirtmektedir. Akışkanlığın asıl önemli yönünün düşünceye ilişkin olması ve bunun da düşünce akışkanlığı olarak adlandırıldığını belirtmektedir. (Akt: Cebeci, 2004)

Karayağmurlar (2005) yaratıcı kişileri algı farklılıklarından ya da yapıtlarındaki anlatım farklılıklarından yola çıkarak iki tip olarak ayırmış ve şu şekilde açıklamıştır:

Birleştirmeci Tip: Sanata karşı yatkınlığı ve içsel bağlılığı olan bu tip, çocukluk döneminde imgeyi korur ve sanatçı, bilim adamı ve değişik alanlarda yaratıcı olanlar bu gruba girer. *Ayrımcı Tip:* Algılar ve kavramlar arasındaki ayrılığın gelişmesinden ortaya çıkan bu tip daha çok yetişkinlerde görülür (Akt: Zeytun, 2010).

Pala (1999) ise yaratıcı kişilik özelliklerini üç bölümde toplamıştır: *Deneyime Açık Olma*: Deneyime açık olan kişilerde uyaran, kolayca sinir sistemine ulaşır. Kişi, önceden belirlenmiş kategorileri anlamak yerine, yaşanan her anın farkında olur. *İç Değerlendirme*: Dışarıdan gelen durumlara bakmaksızın, kişinin kendi yaratıcı aklıyla değerlendirmesidir. *Eleman ve Kavramlarla Oynama Yeteneği*: Bu da fikir, renk, şekil ve iliksilerle oynayabilmesini ifade eder.

2.1.4.8.Aile

Aile çocuğun doğduğu andan yetişkin bir birey oluncaya değin sürekli ilişki içinde olduğu sosyal ortamdır. Aileler birbirinden farklı olduğu gibi her ailenin çocuk yetiştirme tutumları da farklılık göstermektedir. Çocuk yetiştirmede yaygın olarak benimsenen tutumlar literatürde; demokratik tutum, baskıcı tutum, aşırı hoşgörölü tutum ve aşırı koruyucu tutum olarak sıralanmıştır (AÇEV, 2012).

Baltacı (2013)'e göre, bireyin yaşamındaki eğitim süreci göz önüne alındığında ilk bilgilerin aile tarafından verildiği kabul edilmektedir. Bu nedenle çocuğun geleceğe hazırlanmasında ve yaratıcı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü çok büyüktür. Ceylan (2008) de yaratıcılığın ilk adımlarının ailede atıldığına vurgu yapmış ve ailede yaratıcılık için en etkili ortamın güvenilir, rahat ve demokratik ortamlardan oluşabileceğini belirtmiştir. Elibol (2010)'a göre ise, yaratıcılık üzerinde en olumlu yaklaşım demokratik tutumdur. Demokratik tutumda anne babalar çocuklara uygun ortamı hazırlar, yönlendirmeler yapar ve düşüncelerini ifade edip uygulaması için fırsatlar sunarlar.

Can Yaşar ve Aral (2011)'in 6 yaş çocukların yaratıcılık düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba eğitim düzeyinin etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında anne babaların eğitim düzeyinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gönen ve arkadaşları (2011) "5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi" isimli çalışmasında çocukların yaratıcılık düzeylerinin anne babaların eğitim durumuna göre incelenmesi neticesinde; çocukların yaratıcılık düzeyleri ile annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri arasında lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip anne ve babalar lehine anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır.

Özben ve Argun (2002)'un Dokuz Eylül Üniversite Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.1.4.9.Okul / Eğitim

Yaratıcılık bir yaşama, bir düşünme biçimidir. Her insanda, dereceleri farklı olmak koşuluyla, bir yaratıcı düşünme potansiyelinden söz edilebilir. Bu potansiyelin var olması, kullanılması, bir şeylerin üretilmesi veya her ortamda kendini ortaya çıkarması için, desteklenmesi ve bireyin eğitilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2000). Eğitim bireyin yaşantısında her alanda önem taşımaktadır. Yaratıcılığın gelişiminde de eğitimin yeri önemlidir. Yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulu çoğu kez eğitim olarak görülmektedir (Çetingöz, 2002). Piaget' e göre eğitimin amacı; bilgi miktarını artırmak olmayıp, öğrencinin icat ve keşifler yapabilmesi için fırsatlar hazırlamak ve yeni şeyler yapabilme kapasitesine sahip olgun kişiler yaratmaktır (Arık,1990). Vural (2008), sunuş yoluyla bilgi aktarımı ile yetiştirilen bireylerin yetersiz olduğunu belirterek, eğitimde bilinmeyi keşfetmeye ve üretmeye teşvik edici bir öğretim yöntemi kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Böylelikle doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılığın öğrenilebilecek değil, bu yöntemlerle geliştirilebilecek bir yeti olduğunu savunmuştur. Ergün (2007) yaratıcı düşünme eğitiminde eğitmen kadar, kurum çevresi ve kurum kültürünün de yaratıcı eğitimi destekler nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Yaratıcı düşünme eğitimi ile okulun üst ve alt sistemleri arasındaki iletişimin güçlü olmasıyla beraber, yeniliğin yaratıcı düşünmenin ortaya çıkabileceğini savunmuştur. Sungur (1988) yaptığı bir araştırmada problem çözme eğitimi alan ve almayan öğrencileri karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı problem çözme eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha yüksek yaratıcılık gücüne sahip olduğunu belirlemiştir.

Yaratıcılığın eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ispatlamaya yönelik araştırmalar yapılmıştır. Çeşitli eğitim programları sınanmıştır. Bunlardan birisi Torrance ve Safter'in yükseköğretim yapan öğrencilere uyguladığı bir yaratıcılık eğitimi programıdır. Bu programın uygulanmasından sonra yaratıcılığın geliştirilebileceği ve bunun yanında sosyo-psikolojik ve bilişsel değişkenlerden yaratıcılığın etkilendiği görüşüne varılmıştır (Aslan, 1994).

2.1.5.Yaratıcılığı Geliştiren Etmenler

Yaratıcılık öğretilmeyip ancak çocuğa rehberlik yapma ile geliştirilebilir. Yaratıcılık zengin ve çeşitli deneyimlerle ortaya çıkmaktadır. Çocuğa sağlanan uyarıcı ortam ve yönlendirme ile çocuk her geçen gün daha yeni ve değişik ürünlerin arayışı içerisine girer. Hem ailede hem okulda esnek, hoşgörülü bir ortamın sağlanması çocuğun yaratıcılığı için önemlidir. (Oğuzkan, Demiral, Tür, 2001).

Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için bireye ihtiyaç vardır. Birey olmadan yaratıcılık meydana gelmez. Bireyin var olması ile birlikte onun geçirdiği yaşantı sayesinde ürünler ortaya çıkar. Bu nedenle yaratıcılığın ortaya çıkması için bireye ve onun geçirdiği yaşantıya ihtiyaç vardır. Yıldız ve Şener (2003) de yaratıcılığın iki önemli kaynağından bahsetmiş ve bunların yaşam ve birey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaşamı ve bireyi birbirine kaynaştıran, her iki kaynağında uyum içinde birbirini dengeleyerek gerçekleştirdikleri bir süreçtir. Çünkü yaşamda olan her şey bireyi sarıp sarmalamaktadır. Bireyin zaman zaman yaşama ayak uydurduğu, zaman zaman da yaşamı kendine göre yorumlayıp kullandığı bir süreçtir.

Yıldız ve Şener (2003) yaratıcılık gelişiminde duyu organları ve algıya büyük oranda ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre, duyu organları yaratıcılığın gelişmesinde ve yeni ürünler ortaya çıkmasında çok etkilidir. Duyu organları arasında görme, dokunma, işitme, tatma ve koklama vardır. Okul öncesi dönemde bu duyu organlarının geliştirilmesi çocuğun yaratıcılık gelişimini doğrudan etkilemektedir. Çocuklardaki yaratıcılık yeteneğinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinde, erken yaşta yaratıcılıkta etkin bir rol oynayan duyu organlarının eğitilmesi ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü çocuk çevresini duyu organları yardımıyla keşfetmekte ve algılamaktadır. Çocuğun çevresini algılamasında, gözlem yapmasına ve gözlemlerini değerlendirmesine fırsat vermeli, çocukla konuşarak, tartışarak hayal gücünün gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Aydın (1993)'a göre yaratıcı düşünce geniş bir hayal gücünün eseridir ve yaratıcı düşüncede duyu organları etkindir. Çocuk duyu organlarının duyarlılığı oranında çevresini daha iyi görür duyar, hisseder ve algılar (Akt: Akçum, 2005)

Mangır ve Aral (1992)'a göre çocuklarda yaratıcılık, bilinçaltı ve bilinçüstü birikimlerin çatışması sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkıp gelişmesi, çocukta çocuğa farklılık göstermektedir. Psikolojik farklılıklarına ve algılama güçlerine göre bir deneme yanılma aşamasından sonra belli bir süre zihinde analiz sentez işlemi yer

almaktadır. Bu zihinsel devrim sonucu, yaratıcı zekâ rolünü oynamakta ve olgu meydana çıkmaktadır.

Üstündağ (2003)'a göre, yaratıcılığın gelişmesinde önemli etkenlerden biri beyin yarı küreleridir. İzgören'e göre, yaratıcılıkta iki temel nokta önemlidir. Bunlar "IQ" ile tanımlanan zekâ düzeyi ve "EQ" ile gösterilen duygusal zekâdır. Beyni daha etkin kullanmak ve beynin yaratıcı fonksiyonlarını açığa çıkarmak bireyin elindedir. Beynin sağ ve sol küreleri kendilerine özgü bir hafıza zincirine ve diğer küre tarafından girilmeyen bir öğrenme deneyimine sahiptir. Beynin iki yarı küresi farklı işlevleri içerir. Sağ küre duygusal ve yaratıcı, sol küre planlı ve ayrıntıcıdır. Yaratıcılık sağ kürededir ve bu kürenin daha da yetkinleştirilmesi bazı fiziksel alıştırmalarla olasıdır. Böylelikle zekâ düzeyi (IQ) ve duygusal zekâ (EQ) birlikte ele alarak, beynin sol ve sağ küresini birlikte kullanma ile üretkenlik yaratıcılığı geliştirmek için bir yol olarak görülebilir.

Yaratıcılığı geliştirmede zekânın yanında bireyin doğal ortamda bulunması ve doğal davranması önemlidir. Birey yaratıcı düşüncesini ortaya koyarken çevreden bağımsız düşünmelidir. Ürettiği fikrin yaratıcı olabilmesi için orijinallik önemlidir. Bu nedenle çevrenin etkisinden kurtularak kendiliğinden düşünebilmelidir. Kendiliğindenlik bireyin çevrenin etkisinden uzak, bağımsızca ve içinden geldiği gibi düşünebilmesidir (Üstündağ, 2003)

Goldsmith (2001) yaratıcılığın geliştirilmesinde stresten uzak ve rahat bir ortam yaratmak gerektiğini vurgulamıştır. En güç problemlerin çözümünde bile stres gereksizdir. Stres insanı sonuca ulaşmaktan alıkoyabilir. İnsanın zihni ne denli rahat olursa, hayal gücünü ve yaratıcılığı özgürce kullanabilir, o arada sınırsız kaynaklara ulaşabildiği gözlenebilir (Akt. Üstündağ 2003).

Kirişoğlu (2002) yaratıcılık sürecinde davranışların önemini vurgulamış ve kimi davranışların olumlu yönde etkili olduğu, kimilerinin de güdümsel işlev üstlenerek yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmiştir. Bu davranışlar başlıklar biçiminde şöyle sıralanabilir: *1. Düşünmekten Hoşlanma*: İmgesel, kavramsal, derin tartışmalı ve değerlerle düşünmek, hangi tür olursa olsun düşünme yaratıcı davranışın belirgin özelliğidir. *2. Kişinin Bütün Benliği İle Üretim Süreci İçine Girmesi, Bir Başka Değişle İşe Kendini Adaması*: Gerçek anlamda düşüncenin uygulamaya konmasıdır. Düşüncenin ürüne dönüşmesi hem coşkusal hem de düşünsel bir katılımı gerektirir. *3. Gelenek Dışı Özgür Davranmak ve Riskleri Göze Almak*: Yeniyi, olağandışını bulmak için sonuçta

işin bozulması ve hayal kırıklığı olsa bile, denemeyi göze almak demektir. 4. *Serüvenci Davranış*: Sonuç belli olmasa bile denemeyi göze almak demektir. 5. *Çevreye Uyumda Güçlük Çekmemek*: Her ortamda yaratıcılığa olanak verecek fırsatların aranması ve bu fırsatların değerlendirilerek imgelerin zenginleştirilmesidir. 6. *İçsel Güdülemenin Var olması*: Yaratma istediği ve merak dürtüsünün var olmasıdır.

Öztunç (1999)'a göre, yaratıcılığın geliştirilebilmesi için erken yaşta eğitim almak gereklidir. Çocuk ilk eğitimini aileden alır ve aldığı bu eğitim üzerine kendisi şekil vermeye çalışır. Ailenin verdiği eğitim çocuğun yaratıcılığını geliştirici yönde olmalıdır. Aile kesinlikle çocuğu yönlendirmeye çalışmamalı, çocuğuna güven duygusunu vererek çocuğun içinden geldiği gibi davranmasına fırsat tanımalıdır. Bugüne kadar yapılmış pek çok araştırma, özellikle yaşamın ilk altı ayını kapsayan okul öncesi dönem çocuğunun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde ailenin önemini açıkça gözler önüne sermiştir. Ebeveyn tutumlarının, aile içindeki iletişim türlerinin, tüm bu gelişim alanlarına etkisi artık göz ardı edilemez bir gerçektir. Yaratıcılığın gelişimi ve desteklenmesi için de aynı etkenler söz konusudur. Tüm bunların yanında, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile çocuğun okul başarısı ve yaratıcı düşünce gücünün gelişmesi arasında yakın bir ilişki vardır.

Eğitim düzeyi yüksek anne-babaların, çocuklarındaki başarı güdüsünü harekete geçirmekte daha usta oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre başarılı öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin, başarısız öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeylerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başarı aynı zamanda yaratıcı düşünme gücünü de geliştirdiğinden öğrenim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, öğrenim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına oranla yaratıcı düşünme güçlerinin de yüksek olacağı beklenmektedir (Çağdaş & Erbay 2007).

Çocuk ilk eğitimini aileden aldıktan sonra okula başlar. Çocuğun okulda yaratıcılığının gelişmesini sağlamak için öğretmen ve çocuğun bulunduğu ortamın hazır olması gerekir. Eğitimci çocuğun yaratıcılığını geliştirici yönde etkinlikleri çocuğa sunmalı ve onu baskı altına almamalıdır. Öğretmen etkinlik hazırlarken çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen çocuğun doğal halini değiştirmeye çalışmamalı ve onu olduğu gibi kabul etmelidir. Üstündağ (2003)'e göre yaratıcılık eğitimle geliştirilebilir. İnsanlar, kendiliğindenliği bastırılmadığında ve spontan olmaya yöreklendirildiklerinde, içlerindeki yaratıcı cevheri açığa çıkarabilirler.

Yaratıcılık eğitimindeki ilk adım spontanlığı bastırmamaktır, ikinci adım ise sistematik yaratıcılık eğitimidir. Yaratıcılığını sistematik olarak geliştirmek istediğimiz kişiye, yaptığı bir işi başka şekillerde de yapabileceği ve belirli düşünme biçimlerinin alternatiflerinin üretebileceği gösterilmelidir. Çünkü yaratıcılığın ortaya çıkarılması, olumlu bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için hazırlanacak eğitim programlarında; yaratıcılığın kendiliğinden öğrenilebilecek bir özellik olmadığı, uygun eğitim ortamı düzenlendiğinde geliştirilmesinin mümkün olduğu temel hareket noktası olmalıdır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür.

Gesel ve Ilg (1946)'e göre çocukların yaratıcılık gelişimini aile, çevre ve öğretmen doğrudan etkilemektedir. Bunların yanı sıra çocuğun yaratıcılığının gelişimine taklit, dramatizasyon, hikâye kitapları, müzik aletleri, televizyon, bilgisayar, yap-bozlar, Legolar, dolgu oyuncaklar, artık malzemeler, yoğurma maddeleri, onların zekâlarını geliştirici faaliyetler katkıda bulunabilir (Akt: Argun 2004).

Yıldız ve Şener (2003) çocuklarda yaratıcılığın gelişmesine etki eden etmenler olduğunu ifade etmişlerdir ve bunlar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

1. *Kapalı ve Açık Malzemeler:* Kapalı malzemeler çocuklara belirli bir biçimde düşünceleri ya da bir şeyi belirli bir biçimde yapmalarını sağlamak için tasarlanmışlardır. Bir yapboz oyununda olduğu gibi, yalnız bir doğru yöntem ya da cevap vardır. Kapalı malzemeler tek bir sunuş amaçlayan yakınsak düşünmeyi geliştirirler. Kâğıtlar, bloklar, tüyler, büyük ve küçük boş kutular, teller gibi tüm artık materyaller Açık malzemeler diye adlandırılır. Birçok olasılıklar sunar ve değişik görüşlere ve olası çözümlere doğru ıraksak düşünmeyi geliştirirler. Araştırıp keşfedebilmeleri için her iki tür malzemede çocuklar için hazır olmalıdır.
2. *Dışsal ve İçsel Geribildirim:* Geribildirim çocukların düşünce ve yapabilecekleri hakkında edindikleri bilgidir. İçsel geri bildirim çocukların kendiliklerinden edindikleri bilgidir. Dışsal geri bildirim çocuklarda kendi çabalarını tanıma olanağı verir ve onları devam etmeye özendirir. İçsel geri bildirimlerin doğru algılanıp algılanmadığını anlamak için de öğretmenin dışsal geri bildirim vermesi önemlidir. İçsel geri bildirim de geri bildirimleri desteklenen çocuklar yaratıcı olmayı sürdüreceklerdir. Yaratıcı bireyler yetiştirme de öğretmenin dışsal geri bildirimlerle desteği gereklidir.

3. *Fırsatlardan Yararlanma*: Çocukta merak uyandıran konular çocuğun ilgisini çeker ve öğrenmeye hazır olduğunu yansıtır. Değerlendirilebilen fırsat eğitimleri bu açıdan çok verimli sonuçlar verir. Çocukların soruları onların öğrenme ihtiyacı içinde olduğunu gösterir. Çocuklar bazen de bu yollarla başa çıkamadıkları problemlerini yansıtır. Bu ortamlar ve onlar çok değerli süreçlerdir. Fırsat eğitimleri plan dışı uygulamaları ve planda oluşacak esnekliği uygulamamızı sağlar. Çocuk merkezli eğitimin gerçekleşmesi için fırsat eğitimlerinin değeri büyüktür. Öğretmen çocuktan aldığı mesajı sınıfa yönlendirebilir, bir taraftan problem çözülürken diğer taraftan yaratıcı etkinlikler ortaya çıkabilir.
4. *Taklit ve Model Almayı Kullanma*: Düşünceyi uyarabilen maddeler, becerilerin iyileşmesini sağlayabilirler. Eğitimci çocukların dikkatini daha önce farkına varmadıkları bir şeyin üzerine çekebilir. Öğretmen, etkinliği değişik şekillerde kendisi yaparken çocuk için uyarıcı olabilir. Ancak yaratıcılığın engellemek için çocuğun ilaveler ve değişiklikler yapmasına fırsat verilmelidir.
5. *Çocukların Yanlış Cevapları*: Çocukların yanlış cevapları onların gelişim durumu hakkında geçerli bilgiler sağlar. Bunlar aşırı vurgulanmamalı ve eleştirilmemelidir. Çocuğun yanlış cevapları onun düşüncesinin ipuçlarını temsil eder ve yararlı öğrenme yaşantıları yaratmakta kullanılabilir. Yanlış cevaplar çocukların doğruyu öğrenmelerini sağlayıcı imkânlar tanır. Öğretmen aldığı uyarılarla doğruyu öğrenmeleri için eğitim ortamları hazırlamalıdır. Ayrıca okul öncesi eğitimde çocuğa sorulan bazı soruların çocuklar tarafından bilinmesini kolaylaştırmak için öğretmen tarafından verilen ipuçlarının önemli değerleri vardır. Çocukların sadece yanlış cevapları değil şüphesiz hataları da değerlidir. Mecazların oluşmasını bu hatalar sağlayabilir.
6. *Çocukların Yetişkinlere Sordukları Sorular*: Eğitimin her aşamasında soruların önemi büyük olmuştur. Soruların çözümünde olduğu gibi sorulmalarında yaratıcılığın payı büyüktür. Soru sorma işlevi iki açıdan ele alınabilir. Birincisi çocukların yetişkinlere sordukları sorulardır. Soru sorma genellikle, evreni anlamaya çalıştığımız çocukluk yıllarımızda başvurduğumu bir sanattır. Bu sorular çocukların gelişim alanlarını, meraklarını, gözlemlerini, ipuçlarını bize hatırlatması açısından

önemlidir. Çocukların sorduğu sorulara dürüst, açık ve çocuğun yaşına uygun cevaplar verilmelidir. Bazen çocukların sorularına soruyla karşılık vermek bizim çocuğu anlamamızı kolaylaştırabilir. Bu yöntem ile çocuğun kendi sorusuna kendisinin cevap bulması sağlanabilir. Çocuğun kendi kendine bulduğu çözümler her zaman onun için en uygun olan çözümlerden birisidir.

7. *Çocuklara Sorulan Açık Uçlu Sorular:* Yöneltilen sorunun yanıtı açıklama gerektiriyorsa, bu tür sorulara açık uçlu sorular denir. Açık uçlu sorular, çocuklara esnek düşünme yeteneği, geniş bir bakış açısı, kendine güven, merak uyandırma ve risk almaya yüreklendirme gibi yaratıcılığa direk etkileyen olumlu oluşumları harekete geçirmektedir. Çünkü açık uçlu sorulardan birçok cevap alabilmek mümkündür. Çocuklar verdikleri cevaplardan dolayı yargılanmamalı desteklenmeli ve yüreklendirmelidir.
8. *Zaman:* Etkinliklerde zaman sınırı olmamalıdır. Çünkü yaratıcılık zamanla ilişkili değildir. Yaratıcı bireyler, yavaş tempoda, fakat eşit kuvvetle birçok üretim gerçekleştirebilirler. Bu nedenle öğrencilerin üretimleri gözlenmeli, hala yaratmakta oldukları bir aşamada onlardan başka bir şeyler yapmaları istenmemelidir. Çocuklarda yaratıcı yetenekleri geliştirmenin en etkili yolu, detaylandırmak, akıcı, esnek ve orijinal olmak için ona ihtiyacı olan ekstra zamanı vermektir. Zaman çocuğa kendisini anlaması için de gereklidir. Durumu analiz etmesi, seçenekleri araştırması, yeni olasılıklar düşünmesi ve kendi gelişimini değerlendirmesi ancak ihtiyaç duyduğunu vererek olur. Onun için ona zaman tanınmalıdır.
9. *Çatışmalar:* Çocukların oyunlarında zaman zaman çatışmalar gözlenebilir. Ancak bunlar çocukların iş birliği, paylaşma, yardımlaşma gibi önemli alanlarda sosyal deneyim kazanmaları için yararlıdır. Çocuklar çeşitli materyaller çalışırken diğer çocuklarla iş birliği yapmayı, paylaşmayı, çeşitli problemlerle birlikte çözüm yolları aramayı öğrenecek ve böylece ilerde çeşitli durumlarında uyumları daha kolay olacaktır. Yaratıcı olmaya zorlayan ortamlar yaratıcı yeni sonuçların çıkmasına neden olabilecektir. Bu nedenle çocukların her çatışmasına müdahil olmaktansa, kontrolü elden bırakmadan gözlemekte fayda vardır.

10. *Benzerlikler, Farklılıklar ve Tanımlayıcı Özellikler*: Çocuklar, kavram gelişimi için bir nesnenin özelliklerini ve niteliklerini, başka nesnelere benzerliklerini ve farklılıklarını görebilmeye gereksinime duyarlar. Çocukların en eğlenceli buldukları çalışmalar, kendileriyle ve kendi iç ya da dış dünyalarıyla karşı karşıya geldikleri çalışmalarıdır. Örneğin sınıfa getirilen, incelenen ve üzerinde tartışılan bir hayvan konusundaki düşüncelerini ve bilgilerini ifade etmek ya da önündeki aynaya bakarak kendi resmini çizmek bu çalışmalara örnek olarak verebilir. Yeni bir şey oluşturulurken, bu benzerlikler, farklılıklar ve tanımlayıcı özellikler hemen hatırlanacak ve yaratıcı ürün çıkarmadan çocuğa yardımcı olacaktır.
11. *Dönüştürmeli ve Tersine Çevirmeli Gözleme Fırsatları*: Gözlemler, özellikle okul öncesi çağda çocukların öğrenme sürecine ve yaratıcılığın gelişmesine zemin hazırlar. Nesnelere ilişkin gerçekçi kavramlar gelişmesi için çocuklar nesnelere dönüştürülebileceğini ve diğer nesnelere nasıl ilişkilendirildiğini anlamak zorunda olabilirler. Renklerin birleşimlerinin nasıl başka renklere dönüştürüldüğünü anlamak için; özden daha ziyade çocuğun renkleri karıştırarak, boyanın yeni renklere ve yeni tonlara dönüştüğünü görmesi daha uygun olacaktır. Okul öncesi çocuklar tersine çevirmeler yaparak değişiklikleri de öğrenir. Örneğin kum tepeleri yapma onu bozup tekrar denemeler gerçekleştirme, yap-bozları yeniden yapma sayılabilir.
12. *Planlama ve Örgütleme*: Bütün planlama ve örgütlemeleri yetişkinler yaptığında çocuklar yaratıcı etkinlikleri gerçekleştirmek için uyarılmazlar, bu nedenle onlardan zaman zaman planlama ve örgütlenmelere katılmaları istenmelidir. Örneğin; oyun saatini spor odasında mı? Bahçede mi? Yoksa oyun odasında mı? Geçirmek istediklerini çocuklar karar verebilirler.
13. *Oyun ve Oyuncaklar*: Çocuklar oyunda duyu-hareket ve biliş becerilerinin birçoğunu vurgular ve denetler. Kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışı geliştirir. Çocuk oyunla kazandığı yetenekler; karar verme, bellek, strateji, gözlem, mekânsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünce önemli bilişsel becerilerden bazılarıdır. Birçok masa oyuncakları da oynanırken kavrama yeteneğini ve nesnelere fark edilmesini kolaylaştırır. Çocukların oyunlarına yetişkinlerin de katılması, çocukların oyunlarındaki yolun tek yol olmadığını da onlara düşündürür.

Üstündağ (2003) yaratıcılığı geliştirmede, yeni fikirler yaratmaya yardım eden düşünme yollarını ifade etmiştir:

- a) Yeni fikirler oluşturmak ve öğrenmek için düşüncelerde esnek olmak
- b) Kavram haritaları yaratmayı ve fikirleri bir taslak olarak çizebilmeyi öğrenerek görselliği vurgulamak
- c) Yeni düşünceler ve kuramlar ararken diğer alanları keşfetmek
- d) Keşfettiklerinin kayıtlarını tutmak
- e) Pek çok düşünceyi toplayıp, onları bir süzgeçten geçirme yoluyla geniş düşünmek
- f) Büyük resmi ya da tümüyle evreni görmeye çalışmak
- g) Bir problemin parçaları üzerinde odaklanmayı öğrenmek ve yeniden büyük resme geri dönmek
- h) Tekdüze olmamak ve kalıplaşmamak için yeni şeyler düşünmeye çalışarak kendine güç vermek ve yeni yaklaşımlarla fikirler üzerinde deneyler yapmak
 - 1) Kendini bir düşünce sanatçısı olarak görmek. Fikirleri toplamak, bütünleştirmek ve onları bir süre bekletmek ve sonra yeniden üzerinde düşünmek
- i) Hayaller kurarak, olasılıkları ve yeni fikirleri oluşturmanın zaman alacağını bilerek beklemek
- j) “Esin”in gelmesini beklemek ve yeni fikirleri sıradan yerlerde aramak. Bunun için kitaplara, dergilere, makalelere, reklamlara, fotoğraflara, vb bakmak
- k) Yeni bakış açıları edinmek için; aile üyelerine, arkadaşlara, iş arkadaşlarına, tanıdıklara ve yabancılara sorular sormak
- l) Beyin fırtınası sık sık ve özgürce uygulamak.

2.1.6.Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

Yaratıcılık, çocukluktan itibaren farkında olarak ya da farkında olmadan engellenmektedir. Ailede, okulda ya da arkadaş çevresinde gülünç duruma düşme, kabul görememe, alay edilme, grup dışında kalma gibi korkularla yaratıcı düşünmeye ket vurulmuş, yaratıcı kişilikler köreltilmiştir. Farklı olana karşı tepkilerin olması, belki de aykırılıkların kolay benimsenememesi, yaratıcılığı engelleyen önemli etmenlerden biridir.

Yaratıcılık, kişinin kendi düşünceleri ve çeşitli çevresel faktörlerden olumsuz yönden etkilenebilmektedir. Uyum sorunları, yanlış inançları, mantıksal düşünme şekli, kalıplar ve kuralları kabul etme (dogma), kendine güvensizlik gibi etkenler kişinin yaratıcılığına engel olabilmektedir (Zeytun, 2010).

Mussen, Kagan ve Conger'in görüşüne göre çocukta yaratıcı düşünme yeteneği olduğu halde o, bazen karşısına çıkan bir problemi yaratıcı bir şekilde çözemeyebilir. Bunun nedenlerini beş başlık altında toplar: a) Problemi anlamadaki başarısızlık, b) Problemi hatırlamada ki başarısızlık, c) Bilgi eksikliği, d) Katı kurallar e) hata yapmaktan korkmadır (Akt: Argun 2004).

Yaratıcılığı engelleyen etmenler arasında bireyin toplumun bir takım yargılamaları karşısında belli statülere kavuşabilmek için "Başka" olmaya yanaşamaması gelmektedir. Zorunlu olmadığı ve bir yaptırımlar karşılaşmayacağı halde başka olmayı ve başka davranmayı göze alamaması, bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü, içsel özgürlükten yoksun olma, hangi konu ya da olay üzerinde çalışıyorsa, o alan ve konu hakkında yeterli bilgilerden yoksun olma, dış koşullardan ve dış ilişkilerden güvenli olamama, yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma, aşırı yetkinci (mükemmeli) olma, tüm öğretim ve eğitiminde akıl ve mantıktan yana ağırlıklı bir sistemden geçmiş olma, yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye vergi bir yeti olduğunu sanma ve tek başına hırs yaratıcılığı engellemektedir (Akt: Üstündağ 2003).

Yaratıcılığın farklı alanlarda engelleri olduğu ifade edilmiştir: (Akt: Üstündağ 2003):

1. *Bireysel Engeller:* Kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları.
2. *Örgütsel Engeller:* Geriye dönük tutumlar, önceden ve sürekli özeleştirme, deneyim ve teknik uzmanlık, bireysel güvensizlik duygusu, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların aslarına güvensizliği, otoriter yönetim, kusursuz olma isteği, ciddi işler yapma isteği.

3. *Toplumsal Engeller:* Toplumda fantezi ve hayal kurma zaman kaybı olarak görülmektedir. Toplumda göre, oyun yalnızca çocuklar içindir, sorunlar matematiksel düşünce ve daha çok para ile çözülür. Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır. Akıl-mantık-sayılar-yararlılık-başarı iyidir, sezgi-heyecan-saçma düşünce-yanılma-başarısızlık kötüdür.
4. *Kültürel Engeller:* Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi gibi bir kültürden diğerine değişen toplumsal değerlerin bir bölümü yaratıcılığı destekler bir bölümü ise engeller. Kimi kültürler uyum ve yapıya önem verirken, kimilerinin yeniliği özendirmediği de bunu bir örnek olarak verebilir.
5. *Algısal Engeller:* Problemi ayırmada güçlük, Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük, Terimleri tanımadaki yetersizlik, Gözlemlerde tüm duyuları kullanmadaki başarısızlık, Uzak ilişkileri görmeye güçlük, Neden ve etki arasındaki ayırma güçlüğü.
6. *Duygusal Engeller:* Kendini aptal yerine koyma ya da hata yapma korkusu, düşünmede esnekliğin olmayışı, ilk akla gelen görüşü hemen kabul etme, hemen diğer başarıya ulaşmak için üst düzeyde güdülenme, güvence için tutku düzeyinde bir istek, bağımlılık, meslektaşlara güvenmeme ve diğer denetim korkusu, bir problemi tamamlama ve ters etmede dürtü azlığı, işe çözüm getirmede dürtü azlığı sayılabilir. Bunların yanı sıra utangaçlık, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirme bu gruba girer. Yaratıcı kişilerin arkadaş canlısı ve akranları tarafından sevilen kişi olmaları, sosyal etkinliklere ilgi göstermeleri, yeniliği araştırma eğilimleri onları bağımsız ve gelenek dışı yaparken, aynı zamanda da duygusal kararsızlığa götürebilir.
7. *Öğrenilen Engeller:* Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi, kutsallaştırılmış tapularla ilgili gelenek engelleri.

8. *Yüklü Program Engelleri:* Kalıplaşmış konular yığını ve belli süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları.

San (2002), beynin iki yarı bölümü olduğunu, sağ ve sol yarım kürenin kendilerine özgü iki ayrı düşünme biçimi gösterdiğini, sol yarının bilimsel diye tanımlanabilecek düşünme biçimi için gerekli işlev ve yetileri denetlediğini, sağ yarının da sanatsal diye nitelenebilecek düşünme biçimi için gerekli işlev ve yetileri denetlediğini belirtmektedir. Sıralananlar doğrultusunda kürelerin herhangi birinin aşırı egemenliği, yaratıcı süreci güçlü kılan beynin tümel çalışmasını engelleyebilir denilebilir. Böylece özellikle sol yarı kürenin egemenliği yaratıcılık açısından daha da engelleyici olabilmektedir

Üstündağ (2003)'a göre, yaratıcılığın engelleri söz konusu olduğunda yetişkinlerin yaptığı yanlışlardan biri de çocukların zamanlarını çalmaktır. Zaman çalmak; anne baba ya da öğretmenlerin, uygun gördükleri saatte çocukların kendi kendilerine bir işi yapmalarına izin vermeleri demektir. Başka bir anlatımla, çocuğun “yapması gerekenler” ile “yapmak istedikleri” için zamanı ayırt edebilecek bir bilgiye sahip olmamasıdır.

Üstündağ (2003)'e göre en iyi öğretim yöntemi yaparak yaşayarak öğrenmedir. Bireyin kendi somut yaşantısıyla edindiği bilgiler daha kalıcı hale gelir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar soyut düşünemedikleri için somut nesne ya da objelerle daha iyi öğrenirler. Eğitimcilerin ve ailenin yapacağı en önemli iş çocuğa somut yaşantılar sunmaktır. Çocuklar somut yaşantı içerisindeyken ona müdahale etmek ve onları yönlendirmek yaratıcılıklarını engeller. Bu nedenle yetişkin çocukların etkinliklerine (somut yaşantılarına) dokunmadan çocukların özgün çalışmalar yapmalarına müsaade etmelidir. Ayrıca okul öncesi öğretmeni sunduğu etkinliklerle çocuğu sınırlandırmamalı ve faaliyetlerde süreyi kısıtlamamalı. Öğretmen çocuklarda bireysel farklılıklar olduğunu ve her bireyin öğrenme hızının birbirinden farklı olduğunu unutmamalıdır. Yaratıcılık konusunda bazı çocuklar diğerlerinden daha başarılı olabilir. Ancak herkesin yaratıcı yeteneği vardır. Bu yetenekler derecelerine göre desteklenmezse çocuk yaratıcı fikirlerden vazgeçebilir. Çocuklar en iyi kendi somut tecrübelerinden öğrenirler. Onlara hayal kurmaları, kendi oyunlarını kurgulamaları ve yeni faaliyetler keşfetmeleri için belli bir zaman ve belli bir materyal vermekle, yani onları sınırlandırmakla yaratıcı

düşüncelerine engel olmak aynı anlama gelmektedir. Kirişoğlu (2002)'na göre, sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen etmenler şunlardır: a) Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması, b) Öğrenciyi her konuda bilgilendirmeden çalışmaya seçilmesi, c) Öğrencinin yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun oluşu, d) Araç, gereç ve çalışma ortamının yetersizliği, e) Sınıf kalabalığı, mekânın darlığı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgi göstermemesi f) Çalışma süresinin sınırlılığı ve azlığı g) Çevredeki kültür kaynaklarından yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesi.

Argun (2004), Sükan, (1983) ve Üstündağ (2003) çocuğun yaratıcılık gelişimine engel olan faktörleri şu şekilde sıralamışlardır: 1) Çeşitli malzemelerin değişik amaçlarla kullanılmasına olanak verilmemesi 2) Çocuğun beğenilmeme ve sosyal kabul görmeme gibi yanlış bir tavırla yetiştirilmesi 3) Çocuğun her ortamda kendiliğinden oluşan öğrenme fırsatlarından yararlandırılmayışı, 4) Çocuklarla yeterince ilgilenilmemesi, tartışılıp konuşulmaması, izlenimlerinin anlatılmasına olanak tanınmaması, 5) Taklitçilik ve kopyacılık yapmamaya yöneltecek davranışların geçilmesi, 6) Çocuklara araştırma olanaklarının verilmemesi ve ilgi alanlarının sınırlandırılması, 7) Çocuğun merak güdüsünün uyarılmaması ve düşünmemeye yönlendirilmemesi, 8) Çevrenin ve kendinin duygu ve düşüncelerinin farkına vurdurulmaması, 9) Çocuğun içtenlik ve doğallığının kısıtlanması, 10) Çocuğun sıkı bir disiplin altında tutulması, 11) Çocuğun iç ve dış uyaranlara kapalı tutulması, 12) Çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmayan etkinliklere sokulması, 13) Faaliyet seçiminde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru hareket edilmeyişi, 14) Çocuğa bol materyal verilmemesi, 15) Çocuğun içsel özgürlükten yoksul olması, 16) Çocuğun kendi kişisel rahatına düşkün olması, 17) Çocukların yarış içine sokulması, 18) Çocuğa soru sormanın ve deneyim yapmasının engellenmesi, 19) Çocuklara cinsiyetlerine uygun etkinlikler seçme konusunda baskı yapılması, 20) Çocuğa başarılı olma ve istenen sonuçları elde etme konusunda baskı yapılması, 21) Çocuğa mutsuz fazla ciddi ve yapılandırılmış bir ortam sunulması, 22) Sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sistemi ve bireysel gelişime önem verilmemesi, 23) Çabuk yargılama ve sonuca gitme eğilimi, 24) Çocuğun kendini tanınamaması, 25) Çocuğun eksikliklerini ve fazlalıklarını bilmemesi, 26) Çocuğun bilgiye nasıl ulaşacağını bilememesi, 27) Ezberciliğe dayanan eğitim ve öğretim ortamı, 28) Çocuğun yaşamını yeterince anlamlandıramamış olması, 29) Çocuğun kendisini ifade yetisinin gelişmemiş olması, 30) Çocuğun rahatına düşkün olması, 31) Çocuğun kendisini yeterince özgür hissetmemesi, 32) İlgilendiği konu hakkında yeterli bilgiye

sahip olmaması, 33) Çocuğun kendisini güvende hissetmemesi, 34) Çocuğun yenilgiye uğramaktan, alay edilmekten ve yanlış yapmaktan korkması, 35) Aşırı mükemmeliyetçi yetiştirilmesi, 36) Bireyin içsel özgürlükten yoksul olması, 37) Çalıştığı konu hakkında yeterli bilgi sahibi olamaması, 38) Çocuğun belli bir otoriteye bağlı olması, 39) Her problemin tek bir çözümü olabileceği fikrini uyandırması, 40) Öğrencilerin alayların oluşumu hakkındaki meraklarının anlamsız bulunması, 41) Değişik fikirler öne süren bir öğrencinin aptalca ve saçma sapan davranmakla suçlanması, 42) Hayalci öğrencilerin gerçeğe davet edilmesi, 43) Öğrencilerin soru sormasının kısıtlanması ya da soru sorma cesaretlerinin kırılması, 44) Öğrencilerin özgür oluşlarının garip karşılanması 45) Beceriksizliğe karşı tolerans gösterilmesi.

Bu konuda son olarak Kirişoğlu (2002)'nin görüşleri tüm yazılanları özetlemede önemli bir işlev üstlenebilir. Uzun yıllar sanatın yetenekle, yeteneğin yaratıcılıkla kurulan ilişkisi ve yaratıcılığın yetenekli azınlığa özgü bir davranış gibi gösterme, sanatsal yaratıcılığı öğrenme ile gelişmeyeceği görüşü, eğitim sistemi içinde iraksak düşünmenin uygun görülmemesi, derinde bilgisizliğin ve korkunun yattığı belli kalıpların dışına çıkamama durumu, aşırı mükemmeliyetçilik ile yapılan işi bir türlü yeterli yetkinlikte ve değerde bulmama ile cinsiyetin kimi zaman engelleyici olduğunun gözlenmesi yaratıcılığın engelleri arasındadır.

2.2.Okul Öncesi Eğitim

2.2.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Tarihiçesi, Önemi, Amacı ve İlkeleri

Okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu andan başlar ve ilköğretim çağına kadar devam eder. Genellikle 0-6 yaşı kapsayan okul öncesi eğitimi, çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel, psikomotor, dil ve öz bakım becerilerini geliştiren etkinlikleri kapsar. Rengin (1998) okul öncesi eğitimi şöyle tanımlamaktadır: Doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir.

Genellikle dilimizdeki yaygın kullanımı içinde okul öncesi dönem denildiğinde, çocuğun yaşamının ilköğretime başlamasından önceki bir ya da iki yılı anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim ifadesi ise daha çok 3-4-5 yaşındaki çocukların düzenli bir

programla eğitildikleri kurumlardaki eğitim için kullanılmaktadır. Oysa en geniş anlamıyla, çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme okul öncesi dönem, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tümüne de okul öncesi eğitim adı verilir (Oktay 1993).

Ülkemizde Cumhuriyet döneminden önce, Fatih Sultan Mehmet döneminde vakıflara bağlı olarak kurulan "Sübyan Mektepleri"nin okul öncesi eğitim konusundaki ilk adım olduğu söylenebilir. Daha sonra ise, azınlık ve yabancıların kendi çocukları için açtıkları anaokulları görülmektedir. Böylece, Türkiye, temelleri 15. yüzyıla dayanan okul öncesi eğitimi ile dünya ülkelerine öncülük etmiştir.

1913 yılında yürürlüğe giren "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkat"ı (Geçici İlköğretim Yasası) adıyla anılan yasanın bazı maddelerinde, anaokullarının her yerde açılması ve alınacak çocukların yaşları, uygulanacak öğretim yöntemleri, ders araçları ve okulların kuruluşlarıyla ilgili temel ilkelere yer verilmiştir.

1915 yılında, anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla, İstanbul'da ilk kez "Ana Öğretmen Okulu" açılmıştır. Öğretim süresi bir yıl olan bu okul, 1919 yılında kapatılmıştır. Ana Öğretmen Okulu'nun kapsamından sonra resmi anaokulları da kapatılmıştır.

Okul öncesi eğitim, 1985'li yıllarda %5,2'lik okullaşma oranı ile çok düşük düzeyde bulunmaktadır. Bu oran, bazı batılı ülkelerde %100'lere kadar çıkmaktadır.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu", tüm öğretim kademelerinde bütün olarak ele alınan bir yasadır. Bu yasanın 17. Maddesi'nde, "Milli eğitim amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır", şeklinde belirtilerek "her yerde eğitim" ilkesi vurgulanmıştır. Bu yasada okul öncesi eğitim, zorunlu öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmış, amaç ve görevleri açıkça belirtilmiştir.

1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şûrası'nda okul öncesi eğitime gereken ağırlık verilerek bu eğitime ilişkin önemli öneriler getirilmiştir.

1992 yılına kadar, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, okul öncesi eğitim hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığınca yürütülmekteydi.

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 Sayılı Yasa ile Merkez Örgüt bünyesinde yeni bir 25 birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Böylece okul öncesi eğitim alanında çok önemli bir gelişme sağlanmıştır (On Dördüncü Milli Eğitim Şura'sı, 1993).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde bile, okul öncesi eğitim hizmetleri, değişik genel müdürlükler tarafından yürütülmektedir. Bunun dışında, çeşitli kurum ve kuruluşlara bağlı aynı yaş grubuna hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarının isim ve kapsamlarında farklılıklar vardır. Örneğin; 3-6 yaş grubuna hizmet veren kurumlar, anaokulu, çocuk yuvası, çocuk evi, kreş ve gündüz bakımevi gibi isimler taşımaktadır.

Toplumun tüm kesimlerinde okul öncesi eğitimin önemini anlaşılması, çeşitli özel ve resmi kuruluşların bu konuda çalışmalar yapmalarında önemli bir etken olmuştur.

Çeşitli üniversitelerde "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" ve "Okul öncesi Öğretmenliği" bölümleri açılmış, bununla birlikte Eğitim Fakülteleri'ne okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili çeşitli dersler konulmuştur.

Bu konudaki önemli gelişmelerden biri de, gönüllü kuruluşların son yıllarda okul öncesi eğitim alanında gösterdikleri çabalarıdır (On Dördüncü Milli Eğitim Şura'sı, 1993).

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Bütün eğitim birimlerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve eğitim ona göre şekillendirilmelidir.

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; a) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak b) Onları ilköğretime hazırlamak c) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak d) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB 2006).

Okul öncesi eğitimin dayandığı ilkeler şöyledir: a) Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır b) Okul öncesi eğitim çocuğun psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir c) Okul öncesi

eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır d) Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır e) Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır f) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir g) Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir h) Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır ı) Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir i) Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir j) Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır k) Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir l) Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir m) Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır n) Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır o) Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir ö) Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.2.2.Okul Öncesi Eğitim Programı

İnsan hayatının bazı dönemlerinin kritik bir öneme sahip olduğunu bilmek, bu dönemleri kendi özellikleri içerisinde incelememizi sağlayacaktır. İnsan yaşamının ilk yılları, kişiliğin kazanılmaya başlaması ve şekillenmesi, bilgi, beceri ve alışkanlıklarının kazanılmasının sağlanması, gelecek yıllara olan etkisinden dolayı kritik dönemlerdir. Kişiliğin oluşmaya başladığı bu dönemde çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantı alanlarında çocuğa rehberlik edilmesi gerekmektedir. Çocukların erken yıllarda dil, motor, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin desteklenmesini sağlamak için okul öncesi eğitim programlarından faydalanması sağlanmalıdır (Güçhan, Özgül, 2011).

Okul öncesi eğitiminin yansımaları bütün eğitimcileri ilgilendirdiği için okul öncesi dönem her eğitimci açısından çok önemlidir. Okul öncesi döneminde uygulanan programların, çocuklara ve toplumun kültürlerine uygun, bu kültürü yansıtan ve uygulanabilir bir program olmalıdır (Wang, 2005).

Farallea (2010) yapılan araştırmalarda, programın niteliğinin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Aynı zamanda program niteliğinin çocukların yaratıcılıklarını etkilemesi ve geliştirmesi de mümkün görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve program yöneticilerinin yaratıcılık dahil olmak üzere gelişimin tüm yönlerini teşvik eden en iyi programlara karar vermeleri gerekmektedir (Akt: Göle, 2014).

Temel (2012)'e göre; okul öncesi eğitim programlarının nitelikli olması ve niteliğinin güçlendirilmesi için, programın; farklı ilgi ve ihtiyaçlara duyarlı olması, gelişimsel temeli olması, bütünsel olması, bütünsel gelişimi desteklemeli ve kuramsal temellerle ilişkilendirilmesi, çocuğun yaşamı ve çevresiyle bütünleştirilmiş olması, yetişkin-çocuk etkileşimine imkan sağlaması, etkin ve etkileşimli öğrenmeye imkan sağlaması, aile katılımına olanak sağlaması, etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağlamalıdır.

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı, 4-5 yaş çocukları için devam ettikleri anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıflarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu programda, belirtilen yaş grubu çocuklarının eğitim amaçları, günlük faaliyet çizelgeleri ve her 4-5 yaş grubu için örnek üniteler listesine yer verilmiştir. Bununla birlikte programda yer alan ünitelere ek olarak farklı yeni üniteler ve konular alınabilir veya mevcut ünite ve konulardan çevreyle uyumlu veya ilgili olmayanlar çıkarılabileceği belirtilmiştir (Akt: Göle, 2014).

1989 Okul Öncesi Eğitim Programında, eğitim ortamı, eğitim süreci ve aile katılımıyla ilgili herhangi bir bilgi yer almamıştır. Hazırlanan programda 30 üniteden oluşan örnek etkinlik listesine yer verilmiştir. Çocukların, öğretmenin ve programın değerlendirilmesiyle ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (Sapsağlam, 2013).

1989 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı, 1994 yılında geliştirilerek 0-3 yaş çocukların eğitimi için Kreş Programı, 3-5 yaş çocukların eğitimi için Anaokulu Programı ve 5-6 yaş çocuklarının eğitimi için Anasınıfı programı olmak üzere üç ayrı program haline getirilmiştir.

Programda belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşmak için konular esas alınmıştır. Konuların öğrenilmesi amaç değil hedef ve hedef davranışlara ulaşmak için konulara araç olarak yer verilmektedir. Değerlendirmenin yapılması için gözlem formları hazırlanmış ve belirlenen hedeflere hangi konuları kullanarak ulaşabileceğini gösteren örnek “Belirtke Tablosu” (hedef ve konu ilişkileri tablosu) programda yer almıştır. Programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı ve çocukların gelişiminin 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda dikkat çekilmiştir. Ancak öğretmenin kendisini değerlendirmesi konusuna değinilmemiştir. Bu programla ilk kez hazırlanan ve uygulanan günlük planın sonunda değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir (Sapsağlam, 2013).

2002’de ise Kreş Programının aynı kalmasına Anaokulu ve Anasınıfı Programlarının ise birleştirilerek “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu programda konu merkezli öğretime yer verilmemesi özellikle vurgulanmıştır. Çocuğun ve programın değerlendirilmesinin yanı sıra ilk defa öğretmenin kendini değerlendirmesine bu programda yer almaktadır. Öğretmen, her çocuk gözlem yapar ve gözlediği davranışlar hakkında notlar tutar ve tutulan notlar “Davranış Değerlendirme Formları”na kayıt edilir. Gözlemin yapılması sayesinde, çocukların gelişimleri hem izlenmiş hem de değerlendirilmiş olur (Sapsağlam, 2013).

2005 yılında programa ilişkin yapılan araştırma sonuçları, ilköğretim programlarında gerçekleştirilen yeni yapılanma sonucu getirilen değişik uygulamalar, Türkiye’nin Avrupa Birliğine Uluslararası normlara uygunluk sağlama girişimleri sonucunda program geliştirilerek 2006 yılında gelişimsel, bütüncül anlayış ve sarmal yaklaşım gösteren Okul Öncesi Eğitim Programı ve öğretmen kılavuz kitabı ortaya koyulmuştur (Gürkan, 2010; MEB, 2006).

Program, gelişimsel ihtiyaçları karşılarken, çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst seviyeye çıkarmayı, zenginleştirmeyi ve çeşitlendirmeyi hedeflemektedir. Programın temel özellikleri; çocuk merkezlidir, amaç ve kazanımlar esastır, her yaş grubu için gelişim özellikleri ayrı olarak düzenlenmiştir, konular amaç değildir araçtır, üniteler yoktur, esnektir ve öğretmene özgürlük tanır, öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemlidir, aile katılımı önemlidir, değerlendirme çok yönlüdür, belirli gün ve haftalar çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir, program geliştirilmeye açıktır, etkinliklerin temeli problem çözme ve

oyundur, öğretmenlerinin çalışması planlı olmalıdır, yakın çevrenin ve günlük yaşamda tecrübelerinin eğitimde kullanılmasını teşvik eder (Düşek & Dönmez, 2012).

Ulusal ve uluslar arası alan araştırmaları, uygulamalardan gelen geri bildirimler ve Okul Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 15, Sayı 1, Nisan 2014 315 Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında, 2012 yılında okul öncesi eğitim programında düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulamalarına başlanmıştır. Güncellenen bu programda çocukların gelişim özellikleri 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiş, kazanım ve göstergeler ise okul öncesi çocuklar için bir bütün olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin programdan kazanım ve göstergeleri seçerken kendi grubundaki çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Programda yer almayan bir kazanım ve/veya göstergeye gereksinim duyulduğunda öğretmen tarafından eğitim planına eklenebilmektedir. Bu program çocukların gelişimlerini destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü gelişimsel bir programdır. Yaklaşım olarak sarmal, model olarak eklektiktir. Bu programla beraber farklı yaş gruplarındaki çocuklar için etkinlik örnekleri içeren “Etkinlik Kitabı” ve programla birlikte kullanılmak amacıyla ‘Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı’ oluşturulmuştur. Revize edilen okul öncesi eğitim programı, araştırmanın sürdürüldüğü 2012-2013 eğitim öğretim döneminde pilotlama çalışmaları yapıldıktan sonra Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 09/09/2013 tarih ve 132 sayılı kurul kararı eki ve 25/09/2013 tarihli 133 sayılı kurul kararı ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında bütün okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Bu programın temel özellikleri; çocuk merkezli olması esnek olması, temaların/konuların amaç değil araç olarak vurgulanması, oyun temelli olması, keşfederek öğrenme öncelikli olması, öğrenme merkezlerinin öneminin artırılması yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda tutulması, evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmesi, değerlendirme sürecinin çok yönlü olması, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi, rehberlik hizmetlerine önemin artması ve öğretmene özgürlük tanınmasıdır (MEB, 2012; MEB, 2013).

2.2.3.Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık Eğitimi

Yaratıcılık algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, akıcılık, sezgi ve kavrama yeteneği gibi pek çok zihinsel süreçlerin bir özetleme halinde bir araya getirilmesidir (Atay, 2009).

Günümüzde gelişen teknoloji ve artan bilgi düzeyi ile birlikte toplumlar yaratıcı bireylere ihtiyaç duymaktadır. Yaratıcı birey yetiştirebilmek için çocuğu doğduğu andan itibaren çeşitli ve yoğun uyarıcıların bulunduğu ortamlarda eğitmek ve çocuğun çok yönlü düşünmesini sağlayan etkinlikler düzenlemek gerekir. Bu açıdan bakıldığında çocuk ilköğretim çağına gelmeden önce onun belirli bir düzeyde eğitim alması gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor ve özbakım gelişimlerini desteklemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çeşitli merkezler çocukların çok yönlü düşüncelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında çeşitli etkinlikler yolu ile çocukların yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alacak etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir. Çocuklara özgün ürünler oluşturmaları için gerekli uyarıcılarla donatılmış bir çevre sunulmalı öğrencilerin başladıkları etkinlikleri sonuçlandırmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda çocukların problem çözme ve neden sonuç ilişkileri kurma gibi zihinsel becerilerinin gelişmesine fırsat yaratılmalıdır (Argun 2004).

Okul öncesi kurumları çocuğun gelişim düzeyini yükseltmek için uygun ortamlardandır. Bu ortamlardan yararlanarak yaratıcılığın ortaya çıkarılması, var olan bu yetilerin olumlu şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için gerekli eğitim programları hazırlanmalıdır. Okul öncesi çağda yaratıcılığın gelişmesinde dramatizasyonun, öykü anlatmanın; resim, plastik eşya ve heykel yapmanın, müziğin ve benzer etkinliklerin büyük önemi vardır (Argun, 2004; Turla, 2004).

Okul öncesi dönem, çocukların dış dünyayı yeni yeni keşfettikleri, her gün yepyeni kavramlarla tanıştıkları bir dönemdir. Bu nedenle, bu dönem çocukların her türlü uyarana açık olduğu yılları kapsar. Bilişsel gelişim dönemi olarak somut becerilerin ve tecrübelerin kullanıldığı bu dönemde, yaratıcılığa ait becerileri, daha çok somut olaylar üzerinden görürüz. Bu da en çok oyun oynama davranışında gözlenir. Seçilen oyuncaklarla kurulan oyunlar, rol paylaşımı, oyunun başlaması, bitişi gibi süreçler çocuğun yaratıcılığı hakkında önemli fikir verebilir. Değişik nesnelere oyuncak gibi

kullanma, kendi kendine icatlar, uygulamalar, buluşlar geliştirme de bu dönem çocuklarının yaratıcılıkta sergilediği alanlardır. Bu dönemde görülebilecek başka bir belirti de, sosyal beceriler ile arkadaşlık ilişkilerinde, daha önce tecrübe edilmemiş durumlarda uygun tepkileri verebilmektir. İlk defa başına gelen bir olayda “arkadaşının kalemini alması” ortamın, ilişkinin ve yaşının gerektirdiği tepkiyi verebilmesi, aslında çocuğun duygusal ve sosyal anlamda yaratıcılık becerilerini kullanabildiğini gösterir (Akaygün, 2005).

Moran ve arkadaşları (1983), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi çocuklarının daha büyük yaştaki (9–12 yaş) çocuklara göre daha geniş oranda orijinal tepki gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular formal okul dersleriyle çok zaman harcayan okul çocuklarının bu sınırlandırılmış ve orijinal düşünceye izin vermeyen ilkökul eğitim programından etkilendiğini göstermektedir. Oysa okul öncesi yaş dönemindeki çocuklar bu katı kurallarla belirlenmiş formal okul dersleriyle henüz karşılaşmamışlardır.

Okul öncesi eğitimde çocuğun yaratıcılığının gelişiminde uyarıcı zenginliği ve sınıf ortamının düzeni kadar öğretmenin de etkisi büyüktür. Okul öncesi çocuğunu, yaratıcılığa yöneltmede öğretmenin rolü büyüktür. Okul öncesi dönemde çocuğun yaratıcılığını geliştiren ve engelleyen öğretmen özelliklerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.2.4.Yaratıcı Öğretmen Özellikleri

İnsan yaşamının temelini oluşturan, öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemi, yaşamın diğer dönemleri ile karşılaştırıldığında farklı gelişim dönemlerinin birbirleri ile ilişkilerinin en fazla olduğu dönemdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu dönemdeki çocukların gelişim aşamalarını çok iyi bilmesi gerekmektedir (Arnas, 2007). Öğretmen öğrencilerini tanımalı onların ilgi, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar düzenleyerek uygulayabilmelidir. Bu da öğretmenin gerekirse sınıftaki öğrenci sayısı kadar etkinlik hazırlayacak düzeyde yaratıcı olması demektir (Yenilmez & Yolcu, 2007).

Yaratıcı öğretmen özelliklerini incelendiğinde araştırmacıların sonuçları şu şekilde karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı öğretmen; yol gösterici olmalıdır, rehberlik etmelidir ama çözümü öğrenciye sunmamalıdır. Çocukların keşfetmesine fırsat tanımalıdır. Çocuklara soru sorma fırsatı vererek onların sorulara birlikte çok yönlü cevaplar aramalarını sağlamalı, yeni ve orijinal çözümleri daima olumlu karşılamalı, çocukları

tek tip çözüm üretmek yerine daima olası çözümler bulabilmeleri yönünde desteklemelidir. Çocuk kendi keşfederken, materyallerden faydalanabilmeyi, farklı çözüm yolları üretebilmeyi de öğrenir. Yaratıcı öğretmen, değişikliğe ve yeniliklere açık olmalı, kendini yenileyebilmeli, sabırlı ve çocukları tanımaya yönelik olmalıdır. Sürekli okuyan ve araştıran kişi olabilme, ikili ilişkide kolay iletişim kurabilme, yüksek etkileme gücünü yakalayabilme, ses tonunu iyi ayarlayabilme, hoşgörülü ve olağan dışılığa sabırla bakabilme gibi kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğrencileri olayların oluşumu hakkında hayal kurmaya, senaryo oluşturmaya ve sıra dışı bağlantılar kurmaya özendirilmeli. Çocukla konuşmalarında olumlu ifadeler kullanılmalı, onun en iyi yapabileceği tanıdığı konulara öncelik vermeli, çocukta başarı duygusunu destekleyici ve yeni konuları öğrenme isteğini arttırıcı ödüllendirmelerde bulunmalıdır. Olumlu model olmalı, arkadaşlarının yaptıklarıyla kıyaslamalar yapmamalı ve demokratik davranmalıdır. Yaratıcılık ve karar verme becerisinin geliştirilmesi açısından etkinliklerin çocuklar tarafından başlatılmasını sağlamalıdır. Katı bir öğrenme süreci uygulamamalı, program hazırlarken çocukların ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalı, Değişik materyalleri uygun bir biçimde sunmalı, yeni mekân ve materyali çocuklara özellikleri, kullanılış şekilleri ile tanıtmalı, kullanılan araç-gereçlerin toplanması, bakımı ve kullanıldıktan sonra kaldırılması gerektiğini ve kullanılan malzemelerin paylaşılmasını öğretmelidir. Bir gözlemci olabilmeleri için deneyleri ve gezileri günlük programında sık sık kullanılmalıdır. Çocuğun yaratıcı uygulamalarını büyüklerin ölçülerine göre değil, her çocuğu kendi gelişim düzeyine göre değerlendirmeli ve diğer çocuklarla kıyaslamalar yapmamalıdır. Çocukların deney yapmalarına fırsat vermeli ve sorduğu sorularla, onları yeni fikirler bulmaya yöneltmelidir. Olanakların el verdiği her yerde temizlik, düzenleme işlerinde ya da etkinliklerin hazırlanmasında çocuklarında yardımını istemelidir. İşlenen konuları öğrencilerin kendi cümleleriyle ifade etmeleri yolunda onları cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri merak etmelerini güdülemeli ve çevreye ve doğaya karşı ilgilerini çekmelidir. Örnek yapmakla göstermek yerine sadece malzemenin kullanılacağını açıklamalı ve temel kuralları öğretmelidir. Bir faaliyetin her çocuk tarafından aynı süre içinde bitirilemeyeceğini düşünerek faaliyetlere gerektiği kadar zaman tanınmalıdır. Faaliyet sırasında öğrencilerin engellemeyecek bir biçimde onların yanında bulunup sakin bir şekilde onları dinlemeli ve izlemelidir. Onlara fazla müdahale etmemelidir. Çocuğa her türlü yeteneğini

denemek ve geliştirmek için fırsat ve imkân hazırlamalıdır. Çocuğun güven içinde olmasını yaratmasını sağlayacak nitelikte bir ortam hazırlamalıdır. Gerektiği zaman ve yerde çocuğun başarısına destek olabilecek gerçeğe dayalı övgüler de bulunmalıdır. Oyun, müzik ve drama etkinlikleriyle öğrenmeyi eğlenceli ve daha kalıcı hâle getirmelidir. Yaratıcılık için uzun süreye ihtiyaç vardır, bu nedenle öğretmen etkinlikler için yeterli süre vermeli, etkinlikler süresince kesinti yapmamalıdır. Yaratıcı bir öğretmen de, bunlar için çocuklara uygun ortamlar hazırlamalıdır. Çünkü çocukların kendilerini özgür ve serbest hissettikleri bir ortamda, yaratıcılığın gelişimi kolaylaşır, hatta hızlanabilir. Yaratıcı öğretmenin bir diğer özelliği ise, statü ya da güç için değil, kendi kendisiyle yaşamak için çalışır. Yaratma özgürlüğü (bildikleri ile çalışmak ve düşünmek) ona en büyük ödülü getirir. Bir küme ile çalışmaktan çok yalnız çalışmayı sever (Artut, 2007; Oğuzkan ve Arkadaşları, 2001; Selçuk & Güner, 2001; Üstündağ, 2003; Yıldız & şener, 2003).

Yıldız-şener (2003) yine çalışmaları sonucunda yaratıcı çocukların her zaman şaşırtıcı karşılandığını sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun verdiği cevap ya da yaptığı herhangi bir etkinlik öğretmeni şaşırttığında, öğretmen çocuğa olumlu yönde dönütler verebilir. Ancak şu var ki, sadece yaratıcılık sergileyen çocukların değil, diğer bütün çocukların yüreklendirilmesi gerekmektedir. Çünkü yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğu ve geliştirilebileceği savunulmaktadır. Elbette burada en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Yaratıcı öğretmenlerin, yaratıcı teknik ve materyaller kullanması sonucunda, ortaya yaratıcı çocuklar ve yaratıcı ürünler çıkması kaçınılmazdır.

Okul öncesi eğitimde öğretmen tüm etkinliklere çocuğu aktif olarak katmalıdır. Her öğrenme etkinliğine aktif olarak katılan öğrencinin edindiği bilgiler kalıcı hale gelir. Sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerde çocukların düşüncelerini almak, onların da etkinliklerde söz sahibi olduklarını hissettirmek onların güven duygularını geliştirecektir. Örneğin; sanat etkinliğinde yapılacak olan faaliyet çocuklara sunulur. Daha sonra bunu farklı olarak tasarımılamaları istenir. Çocukların verdiği fikre göre öğretmen etkinliğe devam eder. Sınıf içerisinde yalnızca sanat etkinliğinde değil tüm etkinliklerde bu uygulanabilir. Öğretmen çocukların çalışmalarını değerlendirme yaparken onları da bu sürece dâhil ederek öğrenmelerini pekiştirmelerine yardımcı olur. Öğrencinin bir müzik aleti ile oluşturduğu ritim sınıf içerisinde diğer çocuklarla birlikte değerlendirilir. Bu süreçte öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, çocuklara

olumsuz eleştirisi de bulunmamaktadır. Çocuğun kişiliğine, karakterine yapılan eleştirisi onun güvenini sarsacak ve yaratıcılık gelişimini engelleyecektir. Yıldız-Şener (2003)'e göre; çocukların yaptıkları etkinliklerinin çocukla birlikte değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğretmenin birçok kavramı çocuğun kendi yaptığı etkinlikle öğrenmesinin sağlanması çocuk için öğrenmeyi kalıcı kılacaktır. Örneğin; çocuğun hazırladığı kukla ile renkleri öğrenmesi ya da yoğurma maddesi uygularken, yumuşak, sert, cıvık, katı, vb kavramları öğrenmesi oldukça kolay sağlanabilir.

2.2.5.Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri

Çocuğun esnek, akıcı, kendisi dışındaki durumlara duyarlı olması, alışlagelmiş yöntemler yerine orijinal olana yönelmesi gerekmektedir. Bu bakımdan yalnız çocuğun değil, öğretmenlerin yetiştirilmesinde de yaratıcılık vurgulanmalıdır. Günümüzün öğretmeni kendi uzmanlık alanının dışındaki bilim dallarıyla da ilişki kurabilmelidir. Öğretmenin bilgi derinliği olsa bile kendisinde olmayan özellikleri çocuğa aktaramayacağı unutulmamalıdır. El yordamıyla durumu değerlendirmek yerine araştırmaların bulgularına göre yeni çözümler aranmalıdır (Halıçınarlı, 1988).

Güven (1999)'e göre eğitimden beklenenler doğrultusunda eğitimciler her ne kadar hem fikir görünseler de hala okul sistemlerinin öğrenciyi pasif, sadece alıcı bir tavra ittiği, aktif ve yaratıcı öğrencinin bu özelliğini okul sistemi içerisinde her zaman anlayış ve teşvik görmediği bilinmektedir. Yaratıcı kişilik özellikleri ile okul sisteminin tutumu ve bürokratik yapısı çoğu zaman birbirlerine ters düşmektedir. Kimi zaman yaratıcı olmayan yönetici tutumu, yaratıcı olan öğretmen ve öğrenci tutumlarına ters düşmektedir. Kimi zaman ise, bu engel ters yönde işleyebilmektedir. Bu gibi olumsuz tutumlar bireydeki çağdaş düşünceye, yaratıcı, yenilikçi, icatçı tavırlara ket vurabilmektedir.

Sungur (1997) ve Demirci (2007) yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerinden bahsetmişler ve genellikle aynı noktada buluşmuşlardır. Bu özellikleri, a) Öğrencinin cesaretini kıran, b) Güvensiz c) Aşırı eleştiren d) Davranışlarında bir uçtan diğeri gidip gelen e) Heyecanı olmayan, düz okuyan ve vurgulamaları yerinde yapamayan f) Dogmatik ve katı olanla ilişkisini sürdürmeyen g) Genelde yetersiz, hazırcı ve üretmekten yana olmayan h) Dar ilgileri olan ı) Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan i) Öğrencileri birbirleri ile kıyaslayan j) Sorumluluk vermekten kaçan k) Öğrencilerin yapmak istediklerine sürekli olarak sınır koyan ya da engelleyen l)

Öğrencilerin fikirlerini almayan ve onlara değer vermeyen öğretmenler olarak tanımlanmaktadır.

Huriocok (1972)'a göre okul şartları yaratıcılığın gelişmesini etkileyen etmenlerden birisidir. Sınıfların çok kalabalık olması, ezberciliğe dayanan bir eğitim sistemi, oldukça yapılandırılmış sınıf etkinlikleri, katı otoriter disiplin ve öğretmenlerin yaratıcı çocukları idare edilmesi zor çocuklar olarak düşünmesi gibi engeller yüzünden yaratıcılık gelişmemektedir. Açıkgöz (1996)'e göre çocukta yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerini şöyle açıklamıştır: Öğretmen, öğrencilerine kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalışmaktan kaçınmalıdır. Diğer öğrencilerin yaratıcı düşünce ve davranışları engelleyici (alaya alma, küçümseme vb) davranışlarına izin vermemelidir. Öğretmen, öğrencilerine yaratıcılıklarını kendi kendilerine geliştirme becerisini de kazandırabilmelidir (Akt. Argun 2003).

Önder (2001)'e göre, öğretmenlerin öncelikle kalıplaşmış özelliklerinden arınmaları gereklidir. Kalıplaşma, yaratıcılığın önündeki en önemli engellerden birisidir. Kalıplaşmış öğretmenlerin, öğrencilerini kalıplamaya yönelik beş tipik yanışı vardır: Kontrol etmeliyim, ben üstünüm, hakkım var, mükemmel olmalıyım, ben önemli değilim.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yaratıcılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ömeroğlu (1988)'nin yaptığı çalışmada, anaokuluna devam eden 70 çocuk üzerinde, zekâ düzeyi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı araştırmada Torrance Şekillerle Yaratıcı Düşünce Testinin A Formu Şekilsel Testi ve Stanford Binet Zekâ Testi kullanılarak 5-6 yaş gruplarının zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda zeka bölümü ile yaratıcılığın boyutları arasında pozitif, fakat yüksek olmayan bir korelasyon bulunmuştur. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin de bu ilişkiyi etkilemediği görülmüştür. Ayrıca, yaratıcılığın tüm boyutlarının birbiriyle ilişkisinin kuvvetli olduğu tespit edilmiştir.

Öncü (1989), 7-11 yaşları arasındaki 150 ilkökul çocuğu üzerinde yaptığı araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi'ni uygulamış ve "orijinallik" faktöründe "Cinsiyet" temel etkisi yönünden erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından daha

yüksek olduğunu ortaya koymuştur. "Esneklik" faktöründe de 8 yaşındaki erkek deneklerin ortalaması, aynı yaştaki kızların ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. "Elaborasyon" faktöründe ise 11 yaşındaki kızlar (62.20) ve erkeklerin (49.83) ortalamaları arasında da anlamlı olmasa da, kızlar lehine belirgin bir fark gözlenmiştir.

Mangır ve Aral (1990) anaokuluna ve anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenleri incelemiştir. Çocuklar cinsiyet ve anaokulu ile anasınıfına göre eşitlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Denver Gelişimi tarama testi ve TYDT Şekil Bölümü ile toplanmıştır. Bulgulara göre çocukların yaratıcılık boyutları arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitiminin ve annenin çalışıp çalışmamasının yaratıcılık boyutlarında etkili olmadığı, sadece anaokuluna devam eden çocukların anne eğitimiyle akıcılık boyutu arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyetler ve anaokulu ile anasınıfı arasında yaratıcılık boyutları yönünden önemli bir fark bulunmamıştır.

Gönen ve arkadaşları (1991) anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına, yaş ve cinsiyetin etkisini araştırmışlardır. Veriler TYDT Şekilsel Test A Formu ile toplanmıştır. Bulgulara göre 6 yaş kız ve erkek çocukların toplam akıcılık, esneklik, özgünlük puanları, 5 yaş kız ve erkek çocuklarının puanlarından yüksek bulunmuştur. kız ve erkek çocukların puanları incelendiğinde, iki cins arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak esneklik ve özgünlük puanları açısından kız çocukları daha başarılıdır. Erkek çocukları ise yaratıcılığın akıcılık boyutunda kızlardan daha başarılıdır.

Öztunç (1999)'un yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yetenekleri ile ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada TYDT'nin alt boyutlarını oluşturan akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları üzerinden, ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, ailelerin eğitim ve ekonomik durumları, çocuklarına karşı tutumları ile çocuklardaki yaratıcı düşünme yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca akıcılık, esneklik ve özgünlük özellikleri üzerinde cinsiyet farklılığının etkili olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme yeteneğinin alt boyutları olan akıcılık, esneklik, özgünlük özellikleri ile ailelerin eğitim durumları,

ekonomik durumları ve tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öncü (2000) bu çalışmada anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 6 yaşında 60 kız 60 erkek olmak üzere çeşitli anaokullarına devam eden toplam 120 denekten oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri, Şekil Testi A Formu kullanılmıştır. Testin bu etkinlikleri değerlendirilirken akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon (ayrıntılı ve özenli çizim) puanları hesaplanmıştır. Değerlendirme, Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır. Bulgulara göre, uygulanan t testi sonucunda yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon boyutlarında kızlar ve erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Özben ve Argun (2000) okul öncesi 6 yaş çocukların yaratıcı yetenekleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların yaratıcı yeteneklerini ölçmek için TYDT Şekil A Formu, anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve demografik bilgiler elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler sırasında yüzdeler, t Testi ve Korelasyon kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre anne- babanın çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Kara (2007) bu çalışmayı, 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığı geliştiren etkenler konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bunun için, yaratıcılığı etkileyen çevre, aile, okul, çocuğun kendisi ve görsel sanatlar olmak üzere beş gruba ayrılan etkenleri içeren ve 67 yargıdan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Konya il merkezi ve yakın çevresindeki üç ilçede, bünyesinde okul öncesi eğitim programı bulunan devlet okulları ile özel anaokullarında görev yapan 121 öğretmenle yüz yüze görüşerek anket formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Sonuçların istatistiksel değerlendirilmesinde T- testi ve ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin ‘çocuğa oyun ortamı sağlanması’, okul ile ilgili etkenin ‘etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması’, aile ile ilgili etkenin ‘ailenin çocuğa karşı ilgili olması’, çocuğun kendisi ile ilgili etkenin

‘çocuğun kendisine güvenmesi’, görsel sanatlarla ilgili etkenin ‘renkleri kullanarak etkinlikler yapması’dır. Genel değerlendirmede, çocuğun yaratıcılığını en az etkileyenin ‘boyama kitapları’ olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ceylan (2008)’in yaptığı araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veri toplama aracı olarak, çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu”, bilişsel tempolarını ölçmek için de “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu” kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı (SPSS11.05) kullanılarak Independent T test, One-Way ANOVA, Tukey-HSD, Pearson Moment Korelasyon testleri uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda okul öncesi eğitime devam eden çocukların KRISP Testinde süre ve hata sonuçlarına göre bilişsel tempolarının yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların bilişsel tempoları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki çıkmazken yaşları ile süre arasında ilişki çıkmıştır. Anne eğitimi ile süre, baba eğitimi ile hata, süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaratıcılık düzeylerinin akıcılık boyutu dışında çok yüksek olmadığı bulunmuştur. Anne-baba eğitim seviyesi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Atay (2009) Bu araştırma 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 için yapmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Form A Testi uygulanmış ve çocukların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla çocukların isimleri alınmaksızın ailelere kişisel bilgi formları gönderilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde kıkare testi kullanılmıştır. Çocukların yaşları ile akıcılık ve esneklik puanları arasında anlamlı ($p > 0,05$) bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların yaşları ile orijinallik ve zenginleştirme puanları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile akıcılık puanları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile esneklik puanları arasında anlamlı ($p > 0,05$) bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile orijinallik puanları arasında

anlamli ($p > 0,05$) bir iliŖki bulunmamıŖtır. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile zenginleŖtirme puanları arasında anlamli ($p < 0,05$) bir iliŖki bulunmuŖtur.

Özler (2009) anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi amalanmıŖtır. AraŖtırma, 2007-2008; 2008-2009 eğitim-öğretim yıllarında, Milli Eğitim'e bağlı resmi ve özel, toplam 25 okulda, 6 yaŖ grubu çocukların, pano ve sergi alanında sunulan görsel sanat etkinliklerinden yararlanılmıŖtır. AraŖtırmanın verilerini, çocukların yaptıkları görsel sanat etkinlikleri, gözlemler ve yaratıcılığın değerlendirildiği kriter kağıtları oluŖturmuŖtur. AraŖtırmaya; belirlenen anasınıflarında, eğitim-öğretim yılı içersinde yapılan, pano ve sergi alanlarında sergilenen görsel sanat etkinliklerinin fotoğraflanması ile baŖlanmıŖtır. Ayrıca çocuklar, görsel sanat etkinlikleri yaparken, ortam ve öğretmen davranıŖları da gözlemlenmiŖtir. Belirlenen görsel sanat etkinlikleri, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nden 3 uzmanın onayladığı yaratıcılık kriterlerine göre deđerlendirilmiŖtir. AraŖtırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda, anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarının geliŖimi desteklemediği, kopya, Ŗablon, taklit alıŖmaların yoğun olarak yaptırıldığını, bunun da yalnızca el becerisini geliŖtirmeye ve de çocukların boŖ zamanlarını değerlendirmelerine yönelik etkinlikler olduğu sonucuna varılmıŖtır.

Yılmaz (2011) bu alıŖmada, okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde yaratıcılık hakkındaki görüŖlerini, bu görüŖler arasındaki benzerlik ya da farklılıkları belirlemeyi amalamıŖtır. alıŖmanın verileri, 10 okul öncesi öğretmen adayının ve 11 okul öncesi öğretmeninin eğitimde yaratıcılık ile ilgili görüŖleri sorularak toplanmıŖtır. Veri analizi sürecinde, dört temel tema oluŖturulmuŖtur. Bu temalar; "öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki görüŖleri", "öğretmenlerin yaratıcı birey hakkındaki görüŖleri", "öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yaratıcılığın önemi hakkındaki görüŖleri" ve "öğretmenlerin yaratıcılık engelleri ile ilgili görüŖleridir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimde yaratıcılığın öneminin farkında olduklarını, çocukların yaratıcılıklarını geliŖtirecek aktiviteleri hazırlayıp uyguladıklarını; ancak, bu amaca ulaŖmalarının önünde birçok engel olduğunu belirtmiŖlerdir. Katılımcılar; bu engellerin, çoğunlukla, okul yönetimi, öğretmen ve ebeveynlerden kaynaklandığını belirtmiŖlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüŖleri arasındaki en çarpıcı farkın; alıŖan öğretmenlerin aksine,

yalnızca öğretmen adaylarının, yaratıcılığın önündeki engellerin üstesinden gelinmesine yönelik önerilerde bulunması olduğu sonucuna varılmıştır.

Kontaş (2015) 5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonunda; yaratıcılık ve zihin teorisi görevleri arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık testinin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme puanları ile zihin teorisi görevlerinin tümü arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki bulmuştur. Ancak yaratıcılık indeksi toplam puanı ve yaratıcılığın alt boyutlarındaki puanların (akıcılık, orijinallik, zenginleştirme) zihin teorisi testleri üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

2.3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Moran ve diğerleri (Moran 1983a) orijinal düşünmenin ölçülmesinde uyarının özelliğini araştırdıkları bu çalışmada, 47 anaokulu çocuğuna, iki ve üç boyutlu formları olan altı uyarandan oluşan bir görev etkinliği vererek, belirli şekilsel uyarılardan oluşan bu etkinlik aracılığıyla çocuklarda fikirsiz akıcılığı test etmişlerdir. Sonuçta erkeklerin akıcılık açısından kızlardan daha fazla tepki verdikleri, ancak kız ve erkeklerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Aynı araştırma, okul öncesi çağındaki erkek çocukların, aynı yaştaki kızlardan daha orijinal fikirler ürettiklerini de ortaya koymuştur. Bu bulgu, Moran'ın aktarımına göre, yine okul öncesi çağındaki çocuklarda orijinal düşünmeyi incelemiş olan Busse, Blum ve Gutride'nin (1972) bulgularıyla tutarlıdır. Ancak benzeri bir araştırmada herhangi bir cinsiyet farkı bulgulamayan Ward'ın (1968) sonuçlarıyla tutarsızdır.

Moran ve diğerleri (1983 b), bu araştırmalarında yine anaokuluna devam eden 4-6 yaşları arasındaki çocuklarda orijinal düşünmeyi incelemişlerdir. 47 çocuğa Wallach ve Kogan'ın Yaratıcılık Bataryası'nı uygulamak suretiyle yaptıkları ölçümde, yaş veya cinsiyet için anlamlı bir temel etki veya etkileşimin olmadığını gözlemişlerdir.

Feldhusen ve Treffinger öğrenciler üzerinde yaratıcılık öğretimi ve problem çözmeye yönelik öğretmen tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmalar, ABD'nin beş ayrı bölgesinde ekonomik yönden elverişsiz azınlık çocuklarının yoğun olduğu 35 okulda, görev yapan 408 ilköğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler öğretmenlere ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin büyük bir yüzdesi, ekonomik yönden elverişsiz azınlık öğrencilerinin eğitiminde yaratıcılık

eğitiminin ve problem çözenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yaratıcılık eğitiminin derslerle etkileşim içinde, ders saatlerinde yapabileceğini ve bunun için yeni yöntemlerle, farklı materyallerle geliştirebileceği görüşünde olduklarını da belirtmişlerdir (Akt: Öncü, 1989).

Fugua ve arkadaşları okul öncesi çocuklarda bilişsel tempo ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda bilişsel tempoyla yaratıcılığın boyutları arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu saptanmıştır (Akt: Çetingöz, 2002).

Hennessey ve Amabile (1990), çocuğun sözel yaratıcılığını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada yaşları 5–10 arasında değişen 115 çocuğa siyah beyaz bir resim göstererek onlardan hikâye anlatmalarını istemişlerdir. Değerlendirmeler sonucunda, yaratıcılığı geliştirmede hikâye anlatma metodunun başarılı olduğunu bulmuşlar ve yaratıcılık ve yaş değerleri arasında hiçbir ilişkinin olmadığını saptamışlardır (Akt: Ceylan, 2008).

Maloney (1992) öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim döneminden başlayarak yüksek öğrenime kadar her okul döneminden 6 öğretmen katılmıştır. Veriler bu öğretmenler ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda yaratıcılık eğitimi kursu almış olan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, risk aldıkları, müfredat programını hazırlarken sınıfta komiteler yarattıkları, farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri, hislere önem verdikleri ve işbirlikçi öğrenmeyi uyguladıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler kendi yaratıcılıklarını öğrencilerine aktarırken öğrencileri daha yaratıcı hale getirmede nasıl düzenlemeler yapacakları konusunda ve yaratıcı planlar yapmak için eğitimsel fırsatlar sağlanmasında yöneticilerden, meslektaşlarından destek istemektedirler.

Crawford ve Deborah (1993) okul öncesi eğitimde yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık puanları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Rastgele seçilen okul öncesi öğrencileri iki deney grubu ve bir kontrol grubuna ayrılmıştır. Birinci deney grubunda yönlendirilmiş etkinlik çalışması yapılmış ve öğrencilerden tasarımlar yapmaları sonra bu tasarımlara orijinal isimler vermeleri istenmiştir. İkinci deney grubunda öğrenciler yönlendirilmemiş çalışmada müzik eşliğinde özgür çizimler yapmışlardır. Kontrol grubunda ise öğrenciler her zamanki

etkinliklerine öğretmen ile birlikte devam etmişlerdir. Deney sonrasında veriler TYDT Şekil A Formu toplanmıştır. Araştırma sonunda gruplar arasında test puanları açısından bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tafari (1994) öğretmenlerin yaratıcı yeteneklerinin öğrencileri ile olan etkileşimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada yaratıcılıkla ilgili veriler 46 öğretmen ve öğrencisine TYDT (Şekil A Formu) uygulanarak toplanmıştır. Etkileşimle ilgili veriler ise grup etkinlikleri boyunca öğretmen öğrenci sözel etkileşiminin Brophy-Good Etkileşimi Kodlama Sistemi ile analiz edilmesi sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonunda a) Öğretmen yaratıcılığı ile öğrencilerin yaratıcı yeteneklerine olan beklentisi arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. b) Öğretmen yaratıcılığı ile öğrencilerine sağladığı fırsatların niteliği ve niceliği, soru sorması, cevap ve dönüt vermesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. c) Daha yaratıcı olan öğretmenler ile daha az yaratıcı olan öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşimleri arasında fark bulunmuştur (Akt: Çetingöz, 2002).

Elliott (1997) okul öncesi dönem çocuklarının hareket eğitimindeki davranışlarının yaratıcılık eğitiminden ne derece etkilendiğini araştırmıştır. Okul öncesi dönemi çocukları üzerinde Her Çocuk Bir Kazanandır Okul Öncesi Programı (ECWP) uygulaması yapmıştır. Bu program uygulaması ile serbest oyunda yaratıcı davranışları geliştirmek hedeflenmiştir. Uygulama 20 periyot halinde düzenlenmiştir. Araştırma okul öncesi eğitimde hareket sınıfları üzerinde gerçekleştirilmiştir. ECWP serbest oyunlarında seçilen bu grup üzerinde uygulanmıştır. Daha sonra ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Test olarak Davranışta ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (TCAM) kullanılmıştır. Veriler Kolmogorov-Simirnov varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda TCAM testi puanlarında program uygulamasından sonra ilerleme olmuştur ancak okul öncesi dönemi çocuklarının yaratıcı davranışlarında önemli bir fark bulunmamıştır.

Singer ve Singer (1998) okul öncesi dönemdeki çocukların oyun tercihleri ve oyun içindeki tutumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma 3-4 yaşlarındaki 100 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcılığı fazla olan çocukların daha sosyal olduğu, dans etme, şarkı söyleme gibi oyunlarda daha fazla yer aldığı, yalnız oynamayı pek sevmedikleri görülmüştür.

Yaratıcı çocukların oyunları yönlendirdikleri, yalnız oynamaktan ve soyutlanmaktan hoşlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Stephen, Karens ve Whorton (2001) araştırmalarında yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Amerikalı 3. ve 4. kademe öğrencilerinden oluşan 7- 12 yas arası 165 öğrenciye Torrance testi uygulanmış. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin yaratıcılıkları erkek öğrencilere göre fazla çıkmıştır (Akt: Zeytun, 2010).

Dobbins (2009) araştırmasında buldukları eğitim sistemi içerisinde öğrenci yaratıcılığını geliştirmek için yapılabileceklerin öğretmenler tarafından bilinme durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 10 öğretmen katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip olduğunu ancak dersin hedefine ulaşma zorunluluğu ve zaman sıkıntısı nedeni ile yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yeterince kullanılmadığı sonucuna varmıştır.

Warner ve Myers (2010) araştırmalarında sınıf ortamında yapılan dekorasyon, sınıf ortamının aydınlatılması, rengi, sınıfta bulunan mobilyalar, kaynak çeşidi, duyu organlarına hitap eden değişkenler ve öğrenci sayısı etmenlerinin yaratıcılığın gelişmesini etkileyecek nedenler olduğunu söylemişlerdir.

2.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Araştırmalar

2.3.2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Aktaş, Erden ve vd. (2003) okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri incelemişlerdir. Gözlem formu ve görüşme formu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda MEB de ve özel okul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında ilgi merkezlerinden çoğuna yer verdiklerini, sanat etkinliklerinde daha çok tek yönlü çalışma yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak etkinliklerin bilinen belirli kalıplar içerisinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cömert (2003) tarafından yapılan araştırmada, MEB 2002 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin alınması, öğretmenlerin programa ilişkin uygulamalarının gözlenmesi ve gözlem bulguları ile görüşleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Verilerin toplanması için “Öğretmen Anket Formu” ve “Gözlem Formu” geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre MEB 2002 okul öncesi eğitim programıyla

ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde çok büyük olumsuzluklar bulunmadığı görülmüştür. Ancak bazı değişkenler açısından anlamlı görüş farklılıklarının olduğu ve birkaç basamağında sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Düşek (2008) yaptığı çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olduğu 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında ilköğretim müfettişlerin, okul öncesi eğitim veren kurumların müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın verileri ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri için ayrı olarak hazırlan anketlerle veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçları; okul öncesi eğitim programının olumlu yönlerini sorulduğunda, programın öğrenci merkezli ve esnek olduğu görüşünde katılımcıların birleştikleri görülmektedir. Programın, ilköğretim programına uygun olması ve aile katılımına önem verilmesi, programın diğer olumlu yönlerindedir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasını zorlaştıran etmenler olarak da, katılımcılar fiziksel şart mekân, araç-gereç yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Programın uygulanmasını zorlaştıran diğer etmenlerse, kaynaştırma eğitimiyle ilgili açıklamaların yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin tek olması, aile katılım uygulamalarının zor olması ve doldurulacak formların benzer olmasıdır. Kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri de program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtmişlerdir.

Aksoy (2009) okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, betimsel tarama modelini uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; “Etkinlikler” ve “Program Yapısı” boyutunun niteliğinin “yetersiz ile çok az arasında” olduğunu göstermiş ve eğitim ortamlarının genel niteliği ise “çok az” olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte eğitim ortamlarının “aile ve personel” boyutunun niteliği açısından MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarıyla bağımsız anaokulları arasında bağımsız anaokulları lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Çobanoğlu (2011) yaptığı çalışmada, okulla ilişkili etmenler, öğretmenlerin demografik özellikleri, öğretmenlik inançları ve öğretmen öz yeterlilik inançlarıyla, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programının uygulanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri, Eğitim Program Uygulaması Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği, Öğretmen İnançları Anketi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak

veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen inançlarının, okul öncesi öğretmenlerin eğitim programının uygulanmasının içerik ve öğrenme süreci yönünden anlamlı derecede ilişki olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine göre, sadece öğrenme sürecinin uygulanmasına anlamlı katkı sağladığı görülmüştür bununla birlikte okul öncesi eğitim programının uygulanmasında okulla ilgili etmenlerin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek (2013) bu çalışmada 2006 Okul Öncesi Eğitim Programını değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerini almıştır. Verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında anket, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin amaçları uygulanabilir şeklinde değerlendirdikleri, amaçların uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları, belirli gün ve haftaları uygulanabilir ve çocukların gelişimine uygun olarak değerlendirdikleri; etkinlikleri, kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları, etkinliklerin uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; aile katılım etkinliklerini bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirttikleri, öğretmen kılavuz kitabını gerekli yeterliliğe sahip olmadığı şeklinde değerlendirdikleri ve kılavuz kitabından kısmen yararlandıkları; kılavuz kitabındaki psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerileri etkinliklerini yeterli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Göle ve Temel (2015) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelediği bu çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine, hizmet içi eğitim alma durumları ve mezun oldukları programa göre herhangi anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, hizmet içi eğitime katılma durumlarının ve mezun olduğu bölümün, nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikler ile ilgili, öğretmenlerin önem derecesini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kim (2009) yaptığı çalışmada, beş program türüne bakarak (eyalet tarafından finanse edilen risk altındaki programlar, Head Startlar, özel okul öncesi eğitim kurumları,

üniversite okulları, kar amacı gütmeyen kurumlar), öğretmenlerin ve ebeveynlerin iyi bir okul öncesi programının nasıl olabileceğine ilişkin anlayışlarını irdelemiştir. Araştırma sonucunda, programlar dâhilinde, programlar arasında ve öğretmenler ile ebeveynler arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmuştur. İyi programlara katkıda bulunan faktörler, iyi programların göstergeleri ve iyi program tanımlamaları öğretmenlerin ve ebeveynlerin kendi hedeflerini ve program işlevlerini yansıtmıştır. Head Start grubundaki öğretmenler ve ebeveynler diğer gruplardan belirgin biçimde farklı anlayışlar sergilemiştir; kar amacı gütmeyenler grubunda, hem öğretmenler hem de ebeveynler güçlü bir içsel tutarlılık göstermiştir. Öğretmenler birkaç yapısal faktörü iyi bir program için gerekli fakat tek başına yetersiz bulurken, süreç faktörlerine ilişkin daha çok kaygıları olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler başlangıçta yapısal faktörlere önem vermiş fakat zaman içerisinde süreç faktörlerine önem vermişlerdir. Resmi söylemle öğretmenlerin ve ebeveynlerin neyin önemli olduğuna yönelik düşünceleri arasında farklılıklar ve uyumsuzluklar saptanmıştır. Öğretmenler ve ebeveynler, ne kolaylıkla gözlemlenebilen ve ölçülebilen ne de resmi söylem tarafından vurgulanan, öğretimin soyut ve görünmeyen kısımlarıyla daha çok ilgilenmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların çoklu katmanları, sahip oldukları değer ve inanışların erken çocukluk programlarında niteliğe dair anlayışlarını açıklayabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Kachmar (2008)"ın yaptığı çalışmada, Batı Pensilvanya'da yüksek, orta ve düşük nitelikli okul öncesi eğitim programlarına devam eden okul öncesi yaş grubuna ait 123 çocukta okul öncesi eğitim programı niteliği, okulöncesi öğrenme davranışları ve erken eğitimsel başarı arasındaki ilişkileri irdelemiştir. ECERS-R programın niteliğini ve öğretmenlerce tamamlanan PLBS (Okulöncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği) de okul öncesi öğrenme davranışını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Okuma, yazma, matematik, dil ve akademik alanlarında çocuk yeterlikleri, BSSI-3 (Temel Okul Becerileri Envanteri-Üçüncü Basım) ile değerlendirilmiştir. Öğrenme davranışının "sınıf niteliği – eğitimsel netice" ilişkisi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları PLBS'nin geçerliğini doğrularken, faktör analizlerinin sonuçları önceki bulgularla bağdaşmamıştır. Sonuçlar, farklı nitelikteki sınıflara devam eden çocukların öğrenme davranışlarının niteliği bağlamında önemli ölçüde farklılaşmadıklarını göstermiştir. Yine de, erken eğitimsel başarı alanları çerçevesinde nitelik grupları arasında önemli farklılıklar belirlenmiştir. Regresyon analizleri iki ECERS-R

faktörünün öğrenme davranışının öngörücüsü olduğunu ve okulöncesi öğrenme davranışının, “nitelik – başarı” ilişkisi üzerinde herhangi bir aracı etkisi olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Sylva vd. (2006) program niteliğinin, çocukların günlük etkinlik deneyimlerinin, öğretmenlerin pedagojik etkinlikleriyle nasıl ilişkilendiğini göstermek için yaptığı çalışmada, program niteliği, ECERS-E R (Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır. ECERS-E sonuçları yüksek olan eğitim merkezlerinde, öğretmen; ortak düşünme ve soru sorma veya modelleme gibi “doğrudan öğretim” yoluyla eğitim uygulamalarına daha sık yer vermiştir. Sonuçları yüksek olan eğitim merkezlerinde, ayrıca çocukların erken okuma, yazma ve aktif dinlemeyle ilişkili etkinliklere daha çok katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. “Yeterli” kategorisi altında değerlendirilen merkezlerdeki çocuklar, “Fiziksel Gelişim” ve “Yaratıcı” müfredatla ilişkili etkinliklerde daha çok zaman geçirdikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, ECERS-E, öğretmenin, çocukların öğrenmelerinde daha aktif rol aldıkları eğitim uygulamalara ve etkinliklere (özellikle müfredatın iletişim ve okur-yazarlık alanlarında çocukların oyunlarının yapı iskelesini kurmak dahil olmak üzere) daha yüksek sonuç vermektedir (Akt: Göle, 2014).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin uygulanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, (2007) karma yöntem araştırmasının, nitel ve nicel araştırmaya dayalı entellektüel ve pratik bir sentez olduğuna ve daha bilgilendirici, kapsamlı, dengeli ve faydalı araştırma sonuçları sunacağına değinmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2005) ise; değişik yöntemlerin birlikte kullanılmasının toplanan verilerin ve bu verilere dayanarak yapılan açıklamaların doğruluğunun ve geçerliğinin saptanmasında önemli olduğunu ifade etmektedir.

Greene vd. (1989) ve Giannakaki (2005) karma yöntemle araştırmanın gerekçelerini beş ana başlıkta sınıflandırmışlardır: 1) Üçgenleme 2) Tamamlayıcılık 3) Gelişim 4) Başlangıç 5) Genişletme. Greene vd. (1989) her karma yöntem çalışmasının bu beş amaçtan bir veya birkaçına sahip olacak şekilde sınıflandırılabilceğini söylemektedir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının gerekçesi tamamlayıcılıktır. Tamamlayıcı karma yöntemde, nitel ve nicel veriler hem çakışmaların olduğu durumları, hem de olayı farklı açılardan ölçerek zengin ve ayrıntılı bir hale getirmek için kullanılır. Böylece her bir veri analizi türü bir diğerini tamamlar.

Leech ve Onwuegbuzie (2009) nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem tasarımlarında üç boyutlu bir tipoloji önermektedirler. 1) karma yapmanın düzeyi (kısmen veya tamamen karma); 2) zamana uyuma (eşzamanlı veya sıralı) ve 3) yaklaşımlara olan vurgu (eşit veya baskın statü)'dur. Burada karma yapmanın düzeyi araştırmanın tamamen veya kısmen karma olup olmamasıyla ilgilidir. Zamana uyum araştırmanın nicel veya nitel aşamalarının yaklaşık aynı zamanlarda mı (eşzamanlı),

yoksa bu aşamaların sırasıyla mı (sıralı) meydana geldiğini işaret etmektedir. Son olarak, yaklaşıma vurgu çalışmanın nitel ve nicel boyutunun araştırma soruları bakımından aynı öneme mi sahip olduğu (eşit statü), yoksa bir bileşenin diğerinden daha fazla önceliğe mi sahip olduğuyula (baskın statü) ilgilidir. Bu araştırma tamamen karma, sıralı, baskın statülü tasarıma göre düzenlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık gelişimine yönelik görüşlerinden elde edilen veriler (nitel) ile okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutlarından elde edilen veriler (nicel) yönünden karma; iki farklı örnekleme (öğretmenler ve öğrenciler) farklı veri toplama aracının sıralı uygulandığı, nitel verilerin iki aşamadan oluştuğu ve nitel bileşenlerin daha baskın konumda olduğu bir araştırmadır.

Bu araştırmada, öncelik nitel araştırma yöntemine verilmiş ve nicel veriler, nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, okul öncesi çocukların yaratıcılık boyutlarından (akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyondan) aldıkları puanlardan elde edilen veriler yer alırken; nitel boyutunda, öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinden ve uygulamalarından elde edilen veriler yer almaktadır. Elde edilen tüm veriler düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılık gelişimine yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin ağırlıklı olarak yer aldığı, bununla birlikte hem nitel hem de nicel verilerin birbirlerini desteklemek veya karşılaştırmalarda bulunmak için kullanıldığı söylenebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar, İncesu) bulunan, resmi bağımsız anaokullarının ve ilköğretim okullarının bünyesinde okuyan toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler; Melikgazi ilçesinde 15 okul ve 51 kişi, Kocasinan ilçesinde 13 okul 29 kişi, Talas ilçesinde 4 okul ve 11 kişi, Hacılar ilçesinde 2 okul ve 4 kişi, İncesu ilçesinde 1 okul ve 5 kişi olmak üzere toplam 35 okul ve 100 kişiden elde edilmiştir. Uygulama 2010-2011 eğitim öğretim yılında bahar yarısında 04/04/2011 ve 30/04/2011 tarihleri arasından gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubundaki öğrenciler 5-6 yaş grubunda eğitim gören öğrencilerdir ve çalışmada cinsiyet farkı dikkate alınmamıştır. Uygulama esnasında her sınıftan rast gele seçilen 2 ya da 3 öğrenciye (sınıf mevcuduna göre farklılaşmıştır) uygulama yapılmıştır

ve seçilen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sosyo-kültürel ortamı göz önünde bulundurulmamıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan, resmi bağımsız anaokullarının ve ilköğretim okullarının bünyesinde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında aynı 15 öğretmene bir görüşme sorusu daha yöneltilmiş ve değişen okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcılığına etkisi irdelenmiştir. Nitel veriler; Melikgazi ilçesinde 4 okul (Nermin Eminoğlu Anaokulu, Gesi İldem Anaokulu, Melikgazi Anaokulu, İldem İMKB ilköğretim okulu) 9 kişi, Kocasinan ilçesinde 3 okul (Zeki Has İlköğretim okulu, Hikmet Madazlı Anaokulu, Güventürk Anaokulu) 5 kişi ve Talas ilçesinde 1 okul (Yavru Vatan Anaokulu) 1 kişiden elde edilmiştir. Uygulama 2011-2012 eğitim öğretim yılında yaz tatili döneminde 01/08/2012 ve 06/08/2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma grubuna 2014-2015 eğitim öğretim yılında 02/02/2015-05/02/2015 tarihleri arasında bir görüşme daha yapılmıştır. Uygulamaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş ve cinsiyet dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerin yaşlarının 21 ile 38 arasında değiştiği, 14 öğretmenin kadın, 1 öğretmenin ise erkek olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere “Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu”, öğrencilere ise “Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu” uygulanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılık gelişimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşmenin, sosyal bilimlerde, nitel araştırmalarda sık sık kullanılan veri toplama tekniği olduğu söylenebilir. Görüşme (İnterview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2005). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine,

tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmekte oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından, hem ilgili alan yazın incelenerek hem de okul öncesi eğitimi bölümü akademisyenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri göz önünde bulundurularak 14 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim üyelerinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında, katılımcıların görüşleri dikkate alınarak 13 sorudan oluşan görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlk görüşme 01/08/2012 tarihinde son görüşme ise 06/08/2012 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında aynı öğretmenlerle 02/02/2015 ve 05/02/2015 tarihleri arasında yeniden görüşme yapılmış ve 2012 yılında değişen okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcılık gelişimine etkisi/katkısı sorulmuştur. Görüşme öncesinde, katılımcılar bilgilendirilerek ses kaydı için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları ile veri kaybı yaşanması engellenmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı, görüşmecilere ifade serbestliği sağlayarak, görüşmeyi belirli bir süreyle sınırlandırmamış ve anlaşılmayan soruları açıklamak suretiyle derinlemesine bilgi toplamaya çalışmıştır. Görüşme formu Ek-1'de yer almaktadır.

3.3.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu

Yaratıcılığı ölçebilmek için 1960'lı yıllardan bu yana farklı teknikler geliştirilmiştir. "a-c yaratıcılık yeteneği testi", "Katena-Torrance yaratıcı algılama envanteri" gibi kişinin yaratıcılığını farklı boyutlarda ölçebilecek testler geliştirilmiştir (Uzunçarşılı 1999'dan Akt: Atay, 2009).

Bu araştırmada kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi şekil formu resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler olmak üzere üç etkinlikten oluşur (Ek-2). Resim oluşturma alt testi yazarı (Torrance) tarafından geliştirilmiş, resim tamamlama ve paralel çizgiler alt testleri ise "Drawing Completion Test" adlı başka bir testten uyarlanmıştır. Bu testle yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutları ölçülebilmektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel ve şekilsel testleri A ve B formları için Torrance tarafından Amerikan örneklemeyle yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu, testin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüt olduğu anlaşılmış, aynı bulgu Amerika'da yapılan başka araştırmalar tarafından da doğrulanmıştır (Öncü, 2003:226). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. $0,80 < \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2006).

Bu çalışmada Torrance'in geliştirmiş olduğu yaratıcı düşünme testi kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil ve Sözel olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ancak okul öncesi çocuklarının şekilsel testi daha kolay yapabileceği düşüncesiyle bu araştırmada şekil A formu kullanılmıştır. Türkiye'de Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ilgili Aksu (1985), resim tamamlama ve paralel çizgiler etkinliklerini kullanarak ilkokul beşinci sınıflar üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada testin adı geçen etkinlikleri için oldukça yüksek geçerlik ve güvenilirlik katsayıları bulgularını elde etmiştir.

Öncü (1989)'nün ilkokullarda yaptığı bir araştırmada da testin tüm etkinliklerinin uygulandığı 30 deneğin öğretmenleri ile görüşülerek akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabirasyon faktörleri hakkında açıklama yapılmış ve söz konusu öğrencilerin bu hususlardaki yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden alınan sözel bilgilerin, testlerden elde edilen yaratıcılık ölçümleriyle büyük ölçüde tutarlı olduğu görülmüştür.

Sarı (1997) Torrance Yaratıcı Düşünme testi'ni güvenilirlik açısından incelemiştir. Araştırmasını, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanlama işlemi yalnızca test puan yönergesini okuyarak yapmıştır. Elde ettiği bulguya göre, deneyimli olan ve olmayan öğretmen araştırmacıların testi puanlarken verdikleri değerler arasındaki fark anlamlı değildir. Şekil Formu'nun Güvenirlik Katsayısı özgünlük için 0,88 akıcılık için 0,96 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Sözel kısmında elde edilen Güvenirlik Katsayısı özgünlük için 0,94 akıcılık için 0,99 olarak bulmuştur (Akt: Çetingöz, 2002). Sarı (1997)'nin güvenilir sonuçlar elde ettiği bir başka çalışma ise lise yöneticilerin sorun çözmede yaratıcılığını belirleyen etmenler araştırmasıdır. Bu araştırmada testin Güvenirlik Cronbach's Alpha Değeri 0,88 olarak bulunmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar: Resim

oluşturma, Resim Tamamlama ve Paralel Çizgilerdir. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.2.1. Resim Oluşturma

Bu aşamada çocuğa, bir kâğıda yumurtaya benzer şekilde çizilmiş şekil verilir. Çocuğa bu kâğıttaki şeklin neye benzediği sorulur. Ardından çocuktan, bu şekle, istediği kadar çizgiler ekleyerek, ilginç bir hikâye oluşturması istenir. Ancak çocuğa bu aşama için 10 dakika süre verileceği, sürenin bitiminin hatırlatılacağı söylenir. Resmi bitirdiğinde çocuktan, yaptığı resim için ilginç bir isim bulması istenir. Bu test değerlendirilirken yaratıcılığın orijinallik ve elabrasyon düzeyinde puanlandırma yapılmaktadır. Bu testte orijinallikten 0-5 arası puan verilirken, elabrasyonda ise çocuğun çizdiği resmin her bir ayrıntısına puan verilmektedir.

3.3.2.2. Resim Tamamlama

Bu aşamada çocuğa yarım bırakılmış şekillerden oluşan 10 ayrı resim verilir. Çocuğa *bu şekle istediğin kadar çizgiler ekleyebilirsin ve özgün bir şey oluşturabilirsin* yönergesi verilir. Ayrıca her bir resim için bir hikâye oluşturması istenir. Bu aşama için verilen toplam süre yine 10 dakikadır. Çocuğa bu süre söylenir. Bu test değerlendirilirken yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon düzeyinde puanlandırma yapılmaktadır. Bu testte akıcılıktan 0-10, esneklikten 0-10, orijinallikten 0-20 arası, elabrasyondan ise çocuğun çizdiği resmin her bir ayrıntısına puan verilmektedir.

3.3.2.3. Paralel Çizgiler

Bu aşamada yan yan çizilmiş iki çizgi bulunmaktadır ve bu çift çizgilerin sayısı 30 adettir. Öğrenciye 30 paralelden oluşan bu kâğıt sunulur. Bu paralel çizgileri kullanarak ve istediği kadar çizgi ekleyerek yeni bir resim oluşturması istenir. Çizdiği şekillerin olabildiğince farklı olması istenir. Her bir çizdiği resme bir isim bulması istenir. Uygulamacı, sürenin yine 10 dakika olduğunu hatırlatır ve süre bitiminde kâğıdın alınacağını söyler.

Bu test değerlendirilirken yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon düzeyinde puanlandırma yapılmaktadır. Akıcılıktan 0-30, esneklikten 0-30, orijinallikten 0-90, elabrasyondan ise çocuğun çizdiği resmin her bir ayrıntısına puan verilmektedir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyondan (detaylara girme) aldıkları toplam puanlar ile değerlendirilecektir.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Uygulamaya hazır hale gelen “Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Görüşme Formu”nun ve “Torrance Yaratıcılık Testi Şekil-A Formu”nun uygulanabilmesi için gerekli birimlerden izin alınmıştır (Ek. 3). Araştırmacı, veri toplama aracının uygulanacağı okullara giderek öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil-A Formu’nu uygulamıştır. Öğretmen Görüşme Formu’nu belirlenen ortamda yüz yüze görüşerek uygulamıştır. Uygulama öğrenciler için ortalama 35-40 dakika, öğretmenler için ortalama 15-30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının biri nicel diğeri ise nitel özelliktedir. Nicel ve nitel verileri çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı Torrance’in geliştirdiği Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu’dur. Her bir çocuğa ayrı ayrı uygulanan bu testten elde edilen veriler, Torrance’in oluşturduğu puanlama kriterleri doğrultusunda yapılmıştır. Testte her bir çocuğa ait toplam (akıcılık, esneklik, orijinallik/özgünlük, elabrasyon) puanları elde edilmiştir. Yaratıcılık boyutlarından alınabilecek puanların düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcılık Boyutlarından Alınabilecek Puan Düzeyleri

Yaratıcılık Düzeyi	Yaratıcılık Boyutları			
	Akıcılık	Esneklik	Orjinallik	Elabrasyon
En yüksek puan Çok iyi	31-40	31-40	90-115	151 ve üstü
İyi	21-30	21-30	61-90	101-150
Orta	11-20	11-20	31-60	51-100
Düşük	0-10	0-10	0-30	0-50

Araştırma verilerinin istatistikleri SPSS (16.00) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin her bir boyutundan aldıkları toplam puanların, maksimum, minimum puanlarına, aritmetik ortalamalarına ve standart sapma değerlerine göre boyutun ne düzeyde geliştiğine bakılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan bir başka veri toplama aracı da görüşme formudur. Veri analizi işlemlerinde, öncelikle, ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler bilgisayarda hazırlanan görüşme döküm formuna görüşmeci-görüşülen sırayla aktarılmıştır.

Bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda önce kod verilmiş, sonra görüşü italik olarak yazılmış ve parantez içinde satır numarası yer almıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için *üye denetimi* yöntemi uygulanmıştır. Üye denetimi, hakkında araştırma yapılan ve verileri sağlayan kişilerce gerçekleştirilen denetim olup, analize geçmeden önce, görüşmenin yazılı halinin, görüşmeciye verilerek kaydın doğruluğundan denetlenmesi ile gerçekleştirilir (Punch, 2005). Bu doğrultuda ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, görüşme döküm formuna aktarıldıktan sonra, görüşmecilere sunulmuştur. Görüşmeci onayını takiben veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada daha geçerli bilgi sağlanması için, katılımcılara, görüşmelerin başında kendilerinin ve kurumlarının adlarının kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir. Buna ek olarak, Yıldırım ve Şimşek'in (2005) nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı

sağlamada önemini belirtmiş olduğu araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze ayrıntılı görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama ve ekbilgi toplama yöntemlerine bu araştırmada yer verilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularıyla ilgili olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Elabrasyon boyutlarında incelenmiştir. Öğrencilerin Torrance Yaratıcılık Testi Şekil A Formu akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutlarından aldıkları en yüksek ve en düşük puanlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Yaratıcılık Boyutu Puanları

Yaratıcılık Boyutları	N	Min.	Max.	Ortalama \bar{X}	Std. Sapma
Akıcılık Boyutu	100	8	40	24,36	6,209
Esneklik Boyutu	100	6	29	19,17	4,601
Orijinallik Boyutu	100	14	87	43,38	13,993
Elabrasyon Boyutu	100	40	347	136,82	50,274

Tablo 2’de görüldüğü gibi akıcılık boyutu için öğrencilerin aldıkları puanlar 8-40 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre akıcılık testinden alınan puanların ortalamasının $\bar{x} = 24,36$ olduğu ve öğrencilerin akıcılık boyutunun *iyi* düzeyde (21-30 arası) olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin esneklik boyutundan aldıkları puanlar 6-29 arasında değişiklik göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre esneklik testinden alınan puanların ortalamasının $\bar{x} = 19,17$ olduğu ve öğrencilerin esneklik boyutunun *orta* düzeyde (11-20 arası) olduğu belirlenmiştir.

Orijinallik boyutu için alınan puanlar 14-87 arasında değişiklik göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre orijinallik testinden alınan puanların ortalamasının $\bar{x} = 43,38$ olduğu ve öğrencilerin orijinallik boyutunun *orta* düzeyde (31-60 arası) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

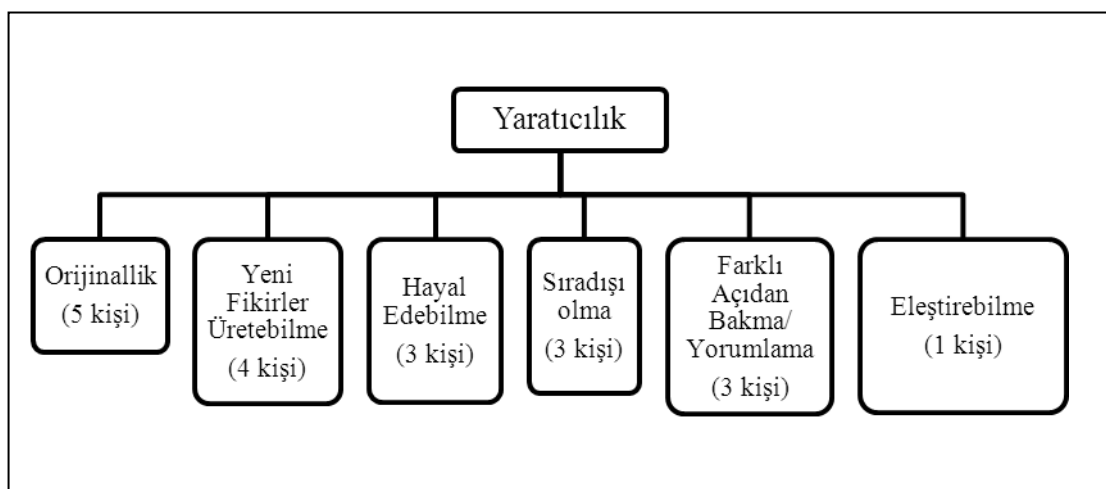
Son boyut olan elabrasyon boyutu için öğrencilerin aldıkları puanlar 40-347 puan arasında değişiklik göstermektedir. Yaratıcılık boyutlarından alınabilecek puan düzeylerine göre bu testten alınabilecek en yüksek puan için bir sınırlama yoktur. Elde edilen bulgulara göre elabrasyon testinden alınan puanların ortalamasının $\bar{x} = 136,82$ olduğu ve öğrencilerin elabrasyon boyutunun *iyi* düzeyde (101-150 arası) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere *yaratıcılık kavramı, yaratıcılığı geliştiren faktörler, yaratıcılığı engelleyen faktörler, yaratıcılık gelişiminde okul öncesi eğitimin önemi* sorulmuştur. Katılımcıların yaptıkları tanımlar ve açıklamalar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar frekansların büyüklüğüne göre aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.Yaratıcılık Kavramına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler, *yaratıcılık kavramını*, orijinallik (5 kişi), yeni fikirler üretebilme (4 kişi), edebilme (3 kişi), sıradışı olma (3 kişi), farklı açıdan bakma, yorumlama (3 kişi), eleştirebilme (1 kişi) olarak tanımlamışlardır.

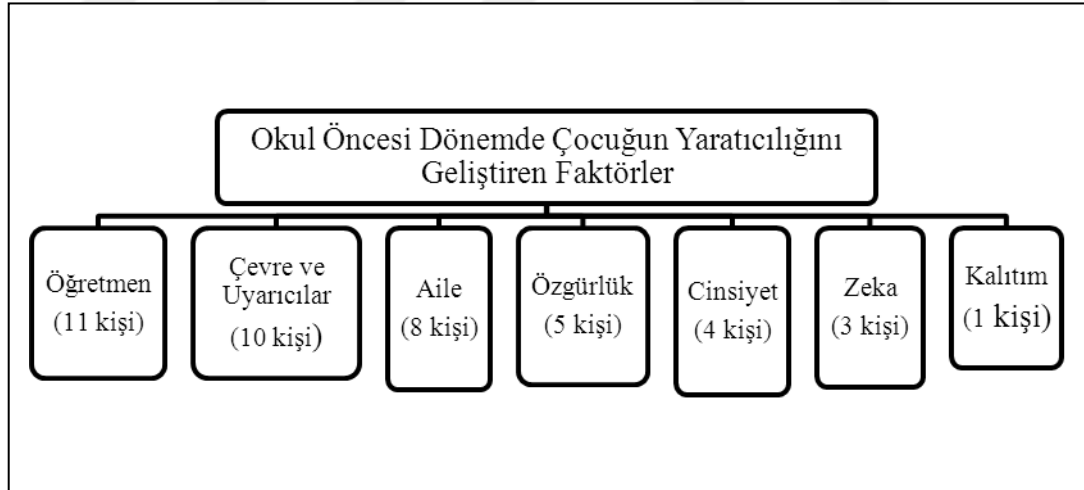


Şekil 1. Yaratıcılık Kavramı

Katılımcılardan Ö5, *Orijinal olanı yakalayabilmektir*; Ö12, *Çocuğun özgün bir biçimde kendini ifade edebilmesidir*, şeklinde yaratıcılığı *orijinallik* ve *özgünlük* olarak tanımlamışlardır. Ö3 *Bir fikri farklı farklı yorumlayarak yeni fikirler üretebilme*; Ö10 ise, *Olmayan bir şeyi hayal edebilme* olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Ö8, *Farklı ve sıra dışı düşünmenin gelişmişlik halidir*; Ö4, *Eleştirel bakarak, alışılmışın dışında sıra dışı düşünme şeklidir* açıklamalarında bulunmuşlardır. Ö1 ise *Yaratıcılık çocukta farklı olanı ortaya çıkaran bir özelliktir, yetenektir* söylemiyle yaratıcılığı bir *özellik* ve *yetenek* olarak tanımlamıştır.

4.2.2.Yaratıcılığı Geliştiren Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Yaratıcılığı geliştiren faktörlere ilişkin olarak katılımcıların çoğu (11 kişi) *öğretmenin* çocuğun yaratıcılığını geliştirmede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra çocuğun yaratıcılığını geliştirmede öğretmenden sonra en önemli etkenler olarak *çevresel uyarıcılar* (10 kişi), *aile* (8 kişi), *özgürlük* (5 kişi), *cinsiyet* (4 kişi), *zekâ* (3 kişi) ve *kalıtım* (1 kişi) sıralanmıştır.



Şekil 2. Yaratıcılığı Geliştiren Faktörler

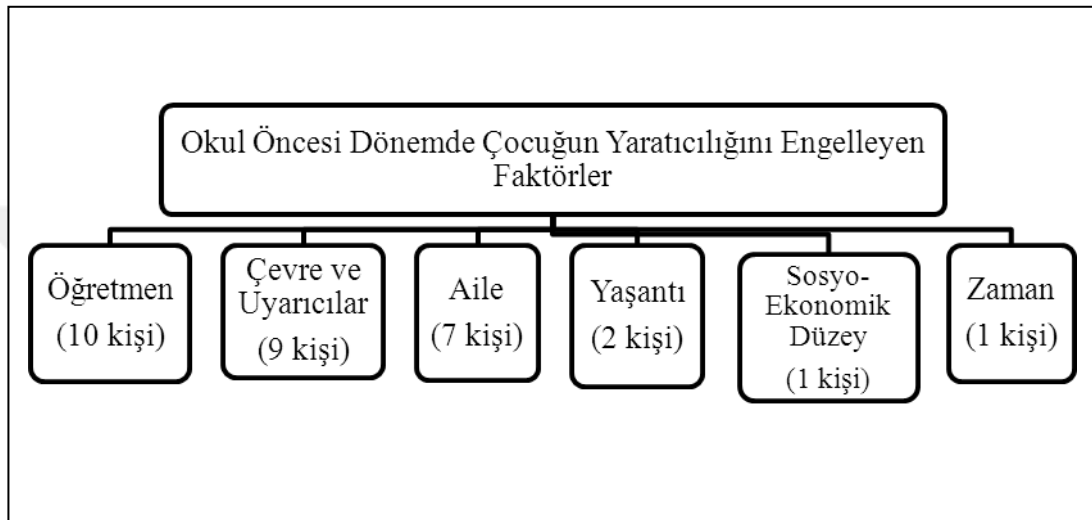
Katılımcılardan Ö1, *Okul öncesi çocuk için model olan kişi öğretmenidir ve öğretmeninden edineceği etkileşim sonucu yaratıcılığını geliştirecektir* açıklaması ile “öğretmen”in yaratıcılığı geliştiren faktörler arasında yer aldığını belirtmiştir. Ö8 ise *Öncelikle öğretmenin kişiliği ve karakteri, tutumu ve davranışları çocuğun yaratıcılık gelişimi için önemlidir* ifadesi ile öğretmenin tutum, davranış ve karakterinin önemine değinerek öğretmenlerin çocuklardaki yaratıcılık gelişimini pekiştireçlerle desteklemesi

gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar yaratıcılığı geliştiren öğretmenleri *kişilik ve genel davranış özellikleri bakımından ve mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri bakımından* değerlendirmişlerdir. Yaratıcılığı geliştiren öğretmenlerin kişilik ve davranış özellikleri bakımından; *araştırmacı, meraklı, sabırlı, yaratıcı, özgür düşünen, güler yüzlü, heyecanlı, sevgi dolu, önyargısız, iletişim kuran* nitelikte olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılığı geliştiren öğretmenlerin mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri bakımından ise; *yenilikçi, olumlu sınıf atmosferi oluşturan, açık uçlu sorular soran, farklı ve zengin uyarıcılar sunan, etkinlikleri çeşitlendirebilen, teşvik edici, demokratik ve baskıcı olmayan, eleştirmeyen* nitelikte olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ö11, *Öncelikle önyargısız ve sevgi dolu olmalıdır. Ö1, Yaratıcı öğretmen geleneksel tutumdan tamamen uzaklaşmalıdır. Ö3, Öğretmen yeniliğe, değişime hazır olmalıdır, öğrenciye soru sorma fırsatı tanınmalıdır. Ö8, Yaratıcı öğretmen en başta araştırmacı öğretmendir. Meraklıdır, özgür düşünen bir kişiliğe sahiptir. Önsezilidir, sabit fikirlere sahip değildir. Üreticidir, güler yüzlüdür. Teknolojik gelişimleri takip eder. İlgi alanları çok yönlüdür. Yeteneklidir ve kendini sürekli yeniler. Ö15, Öğretmen yaratıcı düşünceye sahip olmalıdır. Ö4, Öğretmen öğrencileri yeni düşüncelere, yeni fikirlere yöneltebilmeli ve sınıfta beyin fırtınası yapmalı. Ö1, Farklı farklı etkinliklere yer verilmelidir. Yaratıcılığını bilişsel anlamda tetikleyici bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.*

Ö12, *Okul öncesi dönemde yaratıcılık gelişimi için çocuğun çevresini çok önemsiyorum* ve Ö14, *Çocuğa fazla uyarıcılar sunarak, farklı imkânlar, materyaller sağlamak gereklidir,* açıklamalarında bulunan katılımcılar, yaratıcılığı geliştiren faktörler arasında *çevre ve uyarıcıların önemine dikkat çekmişlerdir. Ö1 ise Çocuğun anne karnından başlayarak geçirdiği tüm süreç yaratıcılık gelişimini etkiler,* görüşündedir. Ö2 *Ailenin tutumu, yaklaşımları, çocuğa sunduğu çevre olanaklarının önemini vurgularken;* Ö11'de *aile içerisinde kardeş sayılarının ve çocuğun kaçınıcı sırada olduğunun* yaratıcılık gelişimi için önem arz ettiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö9 ise, *Çocuğun özgür ve rahat olmasının yaratıcılığını ortaya koyabilmesi adına gerekli olduğunu* ifade etmiştir. Ö15, Ö11, Ö1 ve Ö10 *cinsiyetin* yaratıcılığı geliştiren faktörler arasında yer alması gerektiğini belirtmişler ve bu konuda Ö1; *Cinsiyet erkek ve kız çocuklarında farklı farklı yaratıcılık yeteneği geliştiriyor* açıklamasını yapmıştır. Bunun yanı sıra Ö12, *Zekânın çocuğun yaratıcılığını etkilediğini düşünüyorum;* Ö1 *Yaratıcılık gelişiminde kalıtım etkilidir* şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

4.2.3.Yaratıcılığı Engelleyen Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere *yaratıcılığı engelleyen faktörlerin* neler olduğu sorulduğunda alınan cevapların analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar frekansların büyüklüğüne göre: *Öğretmen* (10 Kişi), *çevre* (9 kişi) *aile* (7 Kişi), *yaşantı* (2 kişi) *sosyo-ekonomik düzey* (1 kişi), *zaman* (1 kişi) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

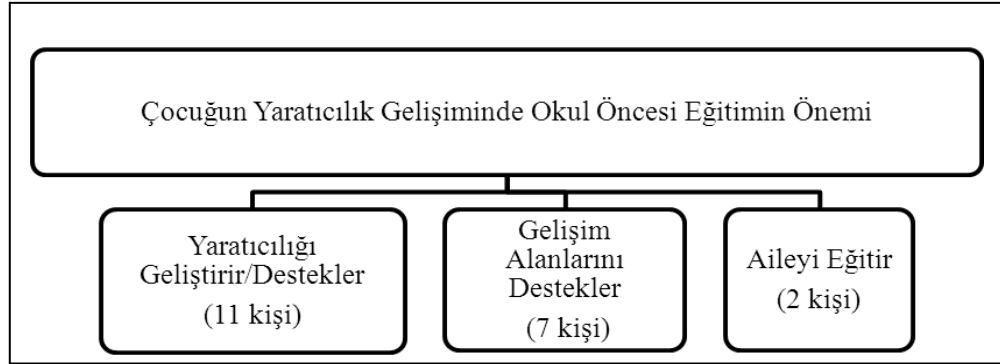
Katılımcılara göre yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında en yüksek frekansa sahip olan bulgu “*öğretmen*”dir. Yaratıcılığı engelleyen öğretmenleri ise, *kişilik ve genel davranış özellikleri* bakımından ve *mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri* bakımından değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yaratıcılığı engelleyen öğretmenlerin *kişilik ve genel davranış özellikleri* bakımından; *yargılayıcı, eleştiren, sınırlandıran, meraklı olmayan, sabırsız, kuralcı, müdahale eden, empati kurmayan, araştırmayan*, nitelikte oldukları belirlenmiştir. *Mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri* bakımından ise öğretmenlerin, *kapalı uçlu sorular soran, tek düze etkinlikler yapan, çocuğu yönlendiren, yetersiz uyarıcı sunan, baskıcı, otoriter, geleneklere bağlı ve çocukların gelişim özelliklerini dikkate almayan* özellikte oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ö2 bu konuda, *Okul ortamındaki koruyucu ve baskıcı öğretmen tutumu yaratıcılığı köreltir* açıklamasını yaparak öğretmen tutumunun önemine vurgu yapmıştır. Ö6, *Tek düze etkinlikler yaptırmak, çocuğa istediği şeyi yaptırmayarak onun kendinden bir şeyler katmasına izin vermemek yaratıcılığı engeller* ifadesi ile görüşünü belirtmiştir. Katılımcılardan Ö3 yaratıcılığı engelleyen

öğretmenlerin, *Sinirli, sabırsız, otoriter, fikirlere saygı duymayan, soru sorma imkanı tanımayan, aşırı kuralcı; Ö14, Kısıtlayan, susturan, Ö10; Öğrencinin cesaretini kıran, aşırı eleştiren, heyecanı olmayan, güvensiz, farklılıklara kapalı olan, sınıf dışında konuşma ve tartışma yeteneği olmayan* niteliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ö5, *Çocuğa sınırlar koyar ve çok fazla müdahale eder, onu olumsuz yönde eleştirir*) ve Ö12, *Suçlayıcıdır, ayıplayıcıdır* açıklamalarında bulunmuşlardır.

Katılımcılardan Ö14, *Uyarıcı azlığı ve çevresel faktörler etkendir* söylemiyle çevrenin etkisine vurgu yapmaktadır. Ö1, *Çocuğun içinde bulunduğu ortam önemlidir; Ö2, çok koruyucu, baskıcı aile tutumunun ve Ö3 çocuğun ailede değer görmemesinin çocuğun yaratıcılığını engelleyebileceği görüşündedirler.* Bunların yanı sıra Ö1 *Sosyo-ekonomik düzeyinin, annenin doğum öncesi ve sonrası psikolojik durumunun çocuğun yaratıcılığı etkileyen faktörler arasında yer aldığını ifade etmiştir.* Ö10 *yaşantı* temasıyla ilgili olarak *stres, korku, katı kurallar* vurgusunu yapmış ve öğrencinin yaşadığı durumunun yaratıcılığını engellediğini ifade etmiştir. Ö12 ise, öğrencinin *özgün çalışmasına müdahale etmenin, ayıplanmasının, engellenmesinin* yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ö9 ise yaratıcılığı engelleyen faktörlerden en önemlisinin “*zaman*” olduğunu ifade etmiştir: “*En önemlisi zaman. Anasınıflarında zamanla yarıştığımız için çocukların yaratıcı etkinlik yapmalarına vakit kalmıyor. Bütün gün günlük program çerçevesinde hareket etmek zorunda kalıyorsun. O da yaratıcılığını engelliyor yani. En önemlisi bu.*”

4.2.4.Okul Öncesi Eğitimin Öneme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere yaratıcılık gelişiminde *okul öncesi eğitimin öneminin* ne olduğu sorulduğunda alınan cevapların analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar frekansların büyüklüğüne göre: *yaratıcılığını geliştirir ve destekler* (11 kişi), *gelişim alanlarını destekler* (7 kişi), *aileyi eğitir* (2 kişi) sıralanmıştır.



Şekil 4. Yaratıcılık Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Katılımcılardan büyük bir kısmı (11 kişi) okul öncesi eğitimin *çocuğun yaratıcılığını geliştirerek desteklediği* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Ö1, *Okul öncesi dönem çocuğun yaratıcılığının hem fark edildiği hem de geliştirilmeye başlandığı dönem olarak kabul edilebilir*; Ö9, *Yaratıcılığını geliştirmesini sağlar*; Ö13, *Zihin gelişiminin % 80'i okul öncesi dönemde tamamlanıyor* açıklamaları ile okul öncesi eğitimin önemini vurgulamışlardır. Katılımcılardan Ö6, *Kendini ifade etmeyi öğreniyor* görüşü ile ifade etme becerisini, Ö9, *Çocuğun özgür olacağı faaliyetlerle, özgür bir şekilde kendisini ortaya koyabilmesini sağlar* görüşü ile de özgürlüğünü desteklediğini belirtmişlerdir. Ö2, *Okul öncesi eğitim döneminin çocuğun hayal dünyasını genişleten, özgüvenini geliştiren ve yeni fikirler üretebilmesini destekleyen eğitim dönemi olduğu* görüşündedir. *Çocuğu özgür bırakmasıyla, çocuğun fikirlerine önem vermesiyle çocukta kalıcı izli davranış değişikliği oluşmaktadır. Arkadaş ortamında kendini ifade etmeye başladıkça özgüveni gelişmekte, özgüveni gelişince farklı fikirler üretip, hayal gücünü sergileyebilmektedir.* Ö8, *Çocukların öz güvenlerini geliştiren, bağımsız kişilik özellikleri kazandıran ortamların okul öncesi eğitim kurumları olduğunu düşünüyorum* açıklaması ile okul öncesi eğitimin çocuğun özgüveni geliştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca katılımcılar yaratıcı öğrenciyi özellikleri bakımından şöyle sıralamışlardır: *Meraklı, özgür, özgün ürünler oluşturan, hayal gücü geniş, başarılı, aktif, soru soran, kararlı, farklı fikirleri olan, özgüveni yüksek, zeki, ayrıntılara önem veren kendini ifade edebilen, konuşkan ve şüpheli.*

Katılımcılardan bir kısmı (7 kişi) okul öncesi eğitimin *gelişim alanlarını desteklediğini* ve 0-6 yaş döneminin yaratıcılık açısından çok önemli olduğu belirtmiştir. Ö10, *Okul öncesi eğitim dönemi, 3-6 yaş, çocuğun bedensel, zihinsel, psikomotor, sosyal ve*

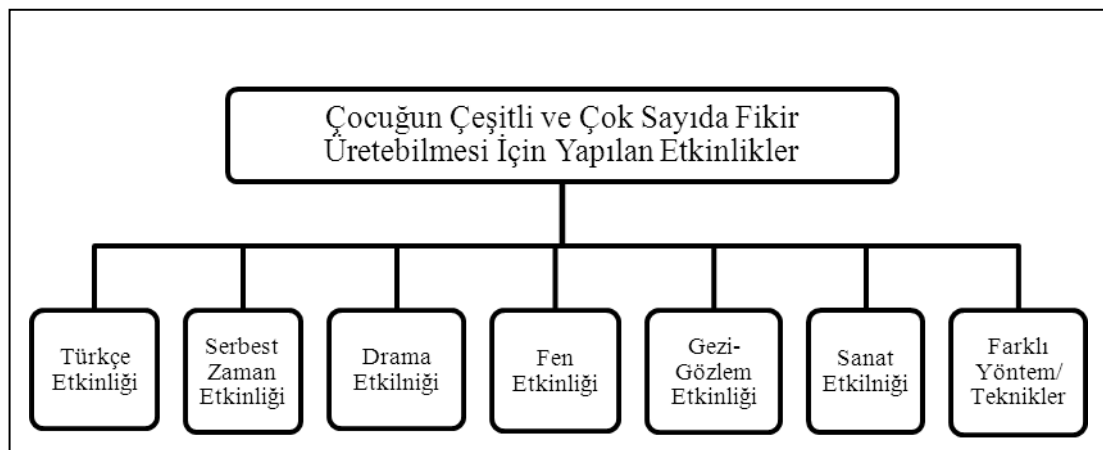
duygusal gelişim alanlarında ve dil gelişiminde önemli ilerlemelerin kaydedildiği, özbakım becerilerinin kazanıldığı, kişilik yapısının biçimlenmeye başladığı önemli bir dönemdir. Ö4 “Çocukların beyin gelişiminde en hızlı olduğu dönem bu dönem olduğundan ve gelişim alanlarının desteklenmesinin yaratıcılıkta olumlu katkılar sağladığından önemlidir açıklamalarında bulunmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si okul öncesi eğitimin aileyi eğitip bilinçlendirebileceğini belirtmişlerdir. Ö5, *Aile eğer çocuğun yaratıcılık gelişimini engelliyorsa, okul ortamına geldiğinde ailenin bu tutumu ortadan kaldırılabılır ve Ö2, Ailelerin eğitimle değiştiğini görebiliyorsunuz.*

4.3. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Etkileyen Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Yaratıcılığı destekleyen ve geliştiren sınıf içi uygulamalar yaratıcılığın dört boyutu açısından ele alınmıştır. Bu çerçevede o boyutlarla ilişkisi olduğu bilinen sorular öğretmenlere sorulmuş, sorulara verilen cevapların analizi yapılarak onların sınıf içi uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere, akıcılık boyutuna ilişkin, *Çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretebilmesi için neler yapıyorsunuz?* Esneklik boyutuna ilişkin, *Öğrenciyi çok boyutlu düşünmeye yönlendiren ve sınıf içi eğitimi tekdüzelikten kurtaran ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?* Orijinallik boyutuna ilişkin, *Özgür bir sınıf ortamını oluşturmada nelere dikkat edersiniz?* Son boyut olan elabryasyon boyutu için, *Herhangi bir durum karşısında öğrencilerin farklı yorumlar ortaya koymasını nasıl sağlarsınız?* Soruları sorulmuştur. Sorulara verilen cevapların analizi yapılmış ve aşağıdaki şekiller aracılığı ile sunulmuştur.

4.3.1. Akıcılık Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular



Şekil 5. Akıcılık Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler

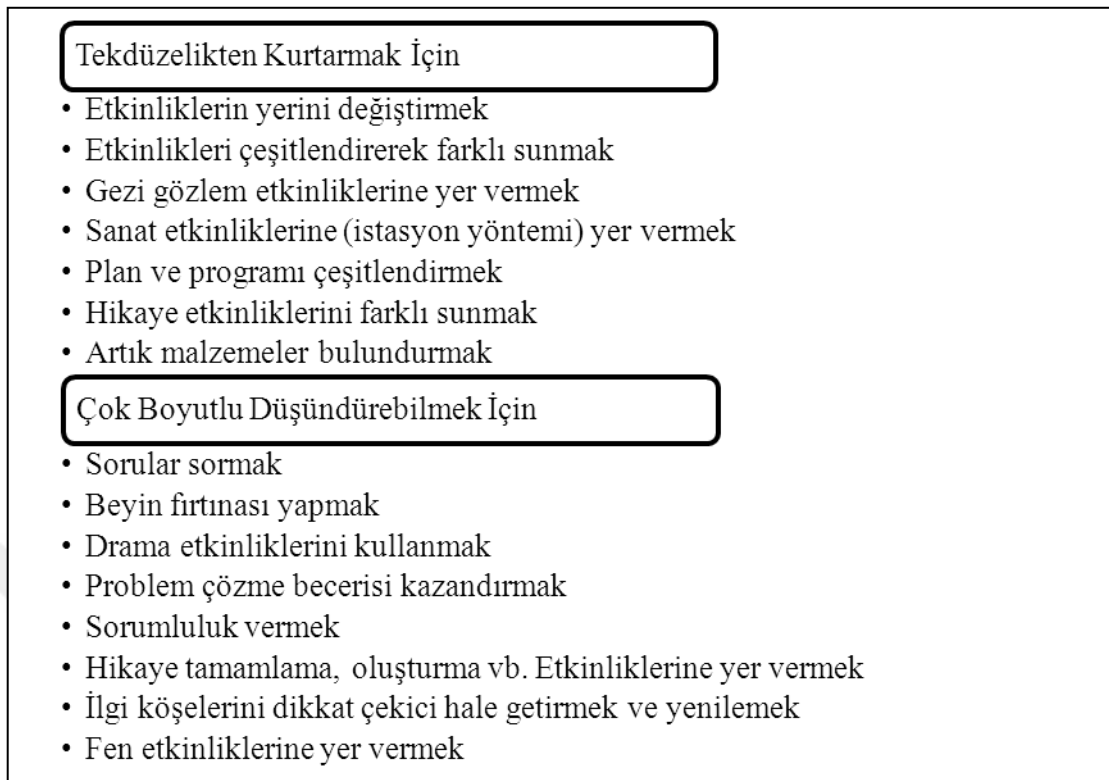
Araştırmaya katılan öğretmenler çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretebilmesi için; *farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabilceğini* (8 kişi), *Türkçe etkinliği, fen etkinliği, sanat etkinliği, gezi-gözlem etkinliği, drama etkinliği ve güne başlama etkinliğine yer verilebileceğini* (7 kişi) belirtmişlerdir.

Katılımcılardan (8 kişi) *kullanılan yöntem ve tekniklerin çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretmesini destekleyebileceğini* belirtmişlerdir. Ö14, *Beyin fırtınası yapılabilir.* Ö7, *Beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği kullanabiliriz.* Ö4, *Cümle tamamlama testlerini kullanarak, cümleyi çocuğun tamamlamasını isteyebiliriz.* Ö1, *Açık uçlu sorularla var olan problem ya da konuyu öğrencinin değerlendirmesini isteyebilir, altı şapkalı düşünme tekniğini çocuğun seviyesine indirerek uygulayabiliriz.*

Katılımcılardan Ö6, *Çocuğun çok sayıda fikir üretmesi için, hikâye okuma, hikâyenin yarım bırakılması ve hikâyeye çocuğun devam etmesi önemlidir* ve Ö5, *Çocuklara hikâyeyi tamamlattırıyorum veya hikâyeye isim bulmalarını istiyorum* açıklamaları ile Türkçe etkinliklerinden sohbet, hikâye öncesi, sonrası, başlık bulma, tamamlama vb. etkinliklerle çocuğun çok sayıda fikirler üretebileceğini belirtmişlerdir. Ö12, *Dramatizasyonlar, güne başlama, gezi gözlem son derece önemli;* Ö15, *Bu amaca yönelik sanat, Türkçe, güne başlama, fen, drama etkinliği çok önemli;* Ö2, *Güne başlama etkinliklerinde yaratıcı fikirlerin çıktığını düşünüyorum* şeklinde açıklama yapmışlardır ve gün içerisinde uygulanan etkinliklerin önemini vurgulamışlardır. Ö13, *Yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sağlamaları için gezi gözlem önemlidir. Çocuk ne kadar çok farklı durumla karşılaşarsa, o kadar çok değişik fikir üretir* açıklamasında bulunmuş ve gezi gözlem etkinliklerinin yaparak yaşayarak öğrenmeye katkısı olduğunu ve daha çok fikir üretmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ö12 ise gezi ve gözlem sonrasındaki aşamanın daha önemli olduğunu ve burada çocuğun daha çok fikirler üretebileceğini dile getirmiştir: *“Gezi sonrası ve gözlem yaptıktan sonraki aşama önemlidir. Konuyla alakalı fikirleri, düşünceleri ortaya çıkarma adına benim için önemli.*

4.3.2.Esneklik Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere esneklik boyutuna yönelik *Öğrenciyi çok boyutlu düşünmeye yönlendiren ve sınıf içi eğitimi tekdüzelikten kurtaran ne tür etkinlikler düzenlersiniz?* sorusu sorulduğunda alınan cevapların analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Esneklik Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri tekdüzelikten kurtarmak için sunuların yapılabileceğini açıklamışlardır: Ö1 *Hikâye etkinliklerini farklı sunarak eğitimin tek düzelikten kurtarılabilceğini* ifade etmiştir: *Pazen tahtası, tv şeridi gibi çeşitli hikâye tekniklerine yer veriyoruz. Bu şekilde öğrencinin farklı ortamlarda ne gibi tepkiler verebileceğini ölçmeye çalışıyoruz.* Ö3 ise etkinliklerin yerini değiştirdiği belirtmiştir: *Tekdüzelikten kurtarabilmek için etkinliklerin yerlerini değiştiriyorum.* Ö2, *Sanat etkinliklerinde birkaç etkinlik sunuyoruz* açıklaması ile *istasyon yöntemine* yer verdiğini ifade etmiştir. Ö8, *Plan ve programlarımızı, uygulamalarımızı çeşitlendirebiliriz. Güne başlama etkinliğini, hikâye saatimizi, fen etkinliklerimizi farklı sunabiliriz. Her gün farklı deneyler yapabiliriz* açıklaması ile etkinliği çeşitlendirmenin ve farklı sunmanın önemini vurgulamıştır. Ö10, *Gezi gözlem etkinliği* ile sınıf içi etkinliklerin tek düzelikten kurtulacağını dile getirmiştir. Ö12 de bu görüşe paralel bir açıklama yapmıştır: *Çocukları tek düzelikten kurtarma için geziler önemlidir.* Ö9 sınıfta artık malzemeleri bulundurmanın ve çocuğa sunmanın, eğitimi tek düzelikten kurtaracağını ifade etmiştir: *Çocuk artık malzemelerle öğretmenin yönlendirmesi olmadan kendi özgürlüğüyle, aklına geleni yapmalıdır.*

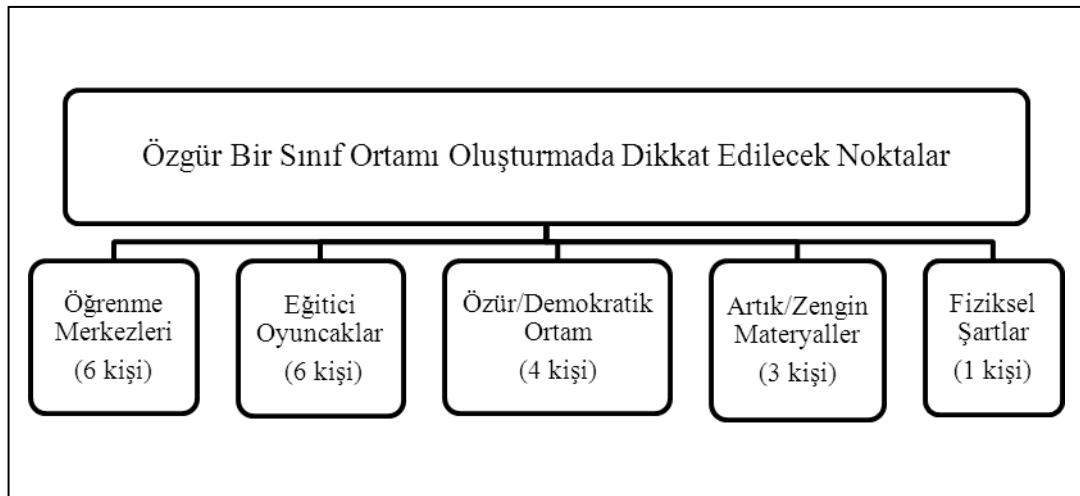
Katılımcılar (2 kişi) öğrenciyi çok boyutlu düşünmeye sevk edebilmek için görüşlerini açıklamışlardır. Ö11, *Dramatizasyon etkinliği ile çocuk kendini ortaya koyuyor ve onu çok boyutlu düşünmeye sevk ediyor*” cümlesi ile drama etkinliklerine yer verdiğini açıklamıştır. Ö2 ise, *İlgi köşelerini/öğrenme merkezlerini kostümlerle, materyallerle doldurduğumuzda farklı fikirler ortaya çıkıyor. Fen etkinliklerinde buluşlar, gözlemler yapıyoruz ve inceleme mercekleri, çeşitli dergiler, resimler getiriyoruz. Bunların çocuğu çok boyutlu düşünmeye sevk ettiğini düşünüyorum* açıklaması ile ilgi köşelerinin/öğrenme merkezlerinin zengin olmasının ve fen etkinliklerinde farklılık ve çeşitliliğinin önemine vurgu yapmıştır.

Katılımcılardan (3 kişi), Ö8, *Çocukların empati, problem çözme ve sorumluluk alma becerilerini geliştiren oyunlarla ilgili etkinlikler düzenlenebilir*; Ö6, *Hikayenin yarım bırakılması çok boyutlu düşünmeye sevk ediyor*; Ö4 “*Çocukları farklı düşünmeye sevk eden sorular sorulabilir. “Bütün arabalar kırmızı olsa ne olurdu?* gibi açıklamalarında bulunmuşlar ve empati, problem çözme, sorumluluk alma, hikaye tamamlama/oluşturma, açık uçlu sorular sorma etkinlikleriyle birlikte çocuğun çok boyutlu düşünmeye sevk edilebileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Ö14: *Serbest resimle farklı düşünür çocuklar* açıklamasını yapmış ve serbest resmin çocuğu çok boyutlu düşündürmeye sevk ettiğini ifade etmiştir. Yine katılımcılardan Ö10 *beyin fırtınasının* yapmanın ve *rol oynama* tekniğinin önemini dile getirmiştir.

4.3.3. Orijinallik Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere orijinallik boyutuna yönelik *Özgür bir sınıf ortamı oluşturmada nelere dikkat edersiniz?* sorusu sorulduğunda alınan cevapların analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar frekansların büyüklüğüne göre: *Öğrenme Merkezleri* (6 kişi), *eğitici oyuncaklar* (6 kişi), *özgür/demokratik ortam* (4 kişi), *artık materyaller/zengin materyaller* (3 kişi), *fiziksel şartlar* (1 kişi) sıralanmıştır.



Şekil 7. Orijinallik Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler

Katılımcılardan Ö2 Merkezlerin zengin olması çocukların kendini ifade edebilmeleri için önem arz etmektedir; Ö5, Farklı merkezler düzenlenebilir, Ö1, Öğrenme merkezlerini oluşturuyoruz. Öğrencinin hangi alana ilgisi, yeteneği olduğunu ve yaratıcılığını hangi alanda geliştirmeye çalıştığını bu şekilde ortaya çıkarmış oluyoruz; Ö11, Öğrenme merkezlerine çok önem veririm ve her zaman değiştirmeye çalışırım, açıklamalarını yapmışlar ve öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının ve zamanla merkezleri güncellemenin, özgür bir sınıf ortamında göz önünde bulundurulmasının önemini ifade etmişlerdir.

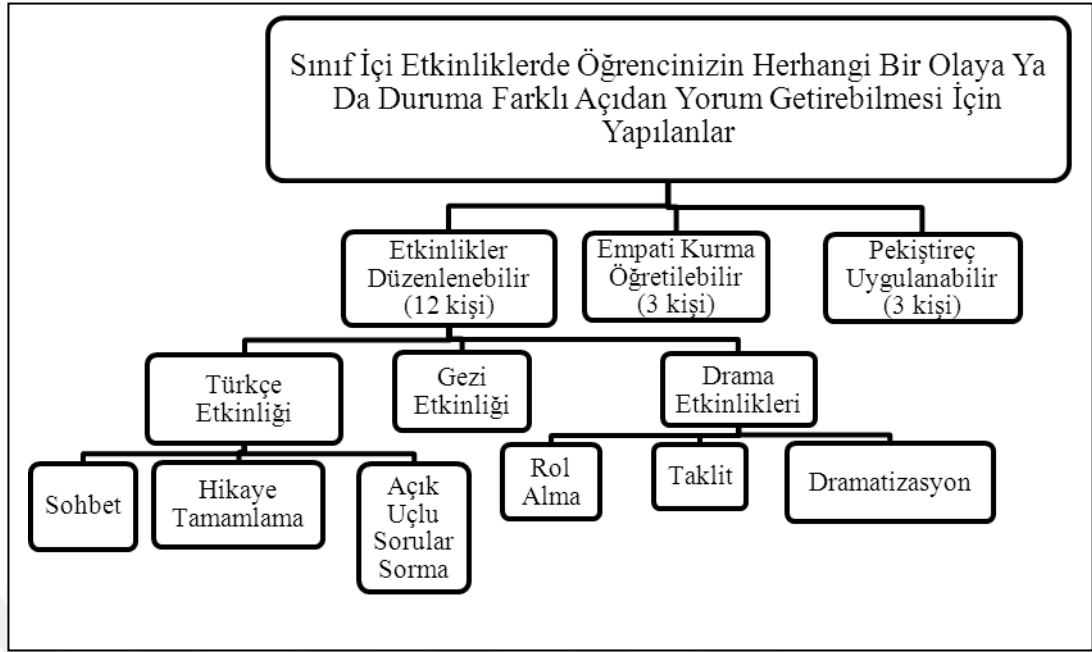
Katılımcılardan bir kısmı (3 kişi) ise sınıf içerisinde artık materyaller bulundurmanın önemli olduğunu ve çocuğun yaratıcılığını geliştirerek orijinal bir ürün ortaya koymalarında fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ö9, Sınıfta artık materyalden yoğun maddelerine kadar, çeşitli boyalar her şey olabilir; Ö13, Materyal zenginliği ve niteliği sağlanmalı; Ö12, Artık materyaller çok önemli oluyor. Çocuklar onlarla harika fikirler ortaya koyabiliyorlar. Bu görüşlerin yanı sıra Ö4, Çocuk sınıfa geldiğinde korku içerisinde olmamalı, sınıfa seyerek gelmeli ve çocuk kendini rahat hissetmeli. Bu şekilde daha orijinal ürün ortaya koyabilir açıklaması ile rahat ve sevgi dolu bir ortam oluşturmanın, yaratıcı ürün ortaya koyma adına gerekli olduğunu ifade etmiştir. Yine Ö9, Çocuk çok rahat ve özgür olmalı; Ö2, Çocuk kendini bu ortamda özgürüm, önemseniyorum, değerliyim şeklinde hissetmeli. Bu şekilde özgün ürün ortaya koyar açıklamalarında bulunmuşlardır. Ö3 ise, Zamanı esnek bırakıyorum ve çocuklara

fırsat tanıyorum. Hepsine demokratik ve eşit davranıyorum açıklamaları ile rahat, demokratik bir ortam oluşturmanın önemine vurgu yapmıştır.

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö2 sanat etkinliklerinde *istasyon yöntemine* yer verdiğini ve bu şekilde çocuğun ilgileri doğrultusunda daha rahat, özgün ve yaratıcı etkinlikler yapabildiğini belirtmiştir: “*Sanat etkinliklerinde farklı etkinliklerin önemli olduğunu düşünüyorum. Farklı masalarda farklı ilgiler oluyor ve kendilerini ifade ediyorlar. Ö6 ise çok düzenli bir sınıf ortamında çocuğun rahat hareket edemeyeceği ve özgün ürünler ortaya koyma adına kısıtlanacağını dile getirmiştir: “Sınıfın mükemmel bir düzen içerisinde olması yaratıcılığı engeller diye düşünüyorum. Ö8, Sınıf mevcudunun az oluşu, öğretmenin uygulayacağı plan ve programında dolu ve zengin olması, sıra dışı olması da önemli bir durum bence* açıklamasında bulunmuştur. Ö10, Ö11, Ö8, Ö7, Ö6, Ö15, ise eğitici oyuncakların önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Ö12 okul öncesi eğitimde, fiziksel şartların yerinde olması gerektiğini açıklamış, çocuğun özgür düşünebileceği ve orijinal bir ürün koyabileceği sınıf ortamında fiziksel şartların düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir: “*Fiziksel şartların uygun olması gerekiyor. Çocuk hayal kurabileceği ya da tasarı oluşturabileceği materyallerin çoğunu o ortamdan yakalıyor.*”

4.3.4.Elabrasyon Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere elabrasyon boyutuna yönelik *Herhangi bir durum/olay karşısında öğrencilerin farklı yorumlar ortaya koymasını nasıl sağlarsınız?* sorusu sorulduğunda alınan cevapların analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar frekansların büyüklüğüne göre: *Etkinlikler düzenlenebilir* (12 kişi), *Empati kurma öğretilebilir* (3kişi), *Pekiştireç uygulanabilir*(3 kişi) sıralanmıştır.



Şekil 8. Elabrasyon Boyutuyla İlgili Uygulanan Etkinlikler

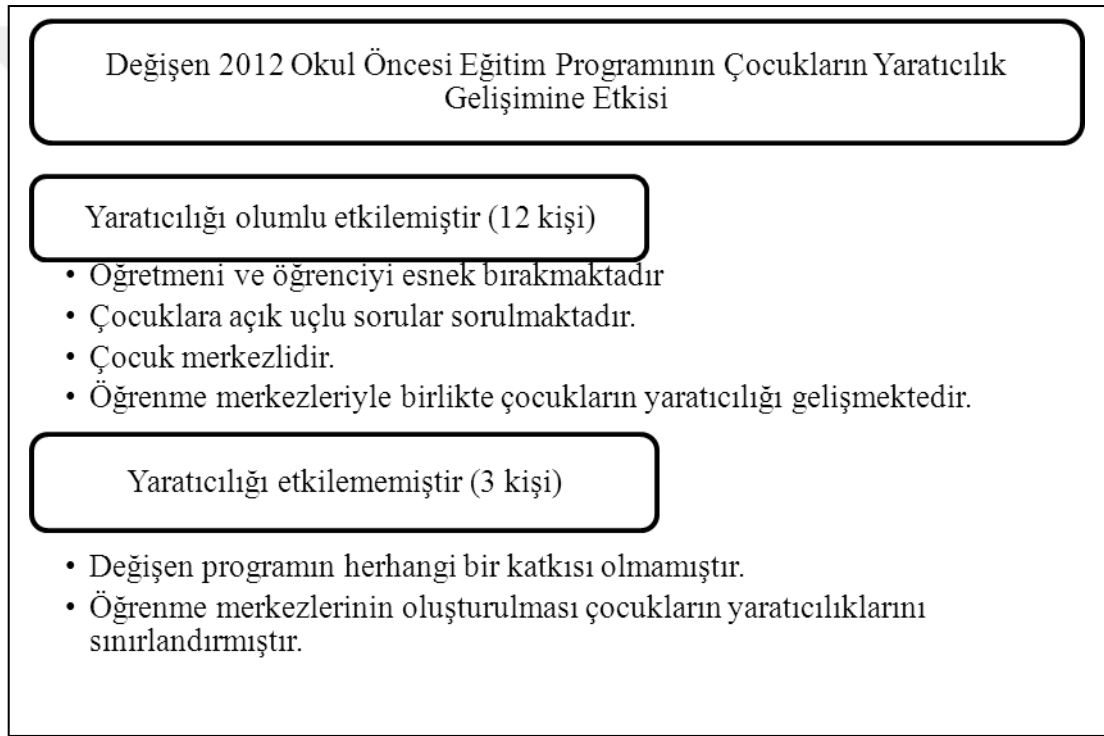
Bazı katılımcılar (12 kişi) çocuğun olaya/duruma farklı açıdan bakabilmeleri/yorum yapabilmeleri için sınıf içi/dışı etkinlikler düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Ö1, *Hikâye etkinlikleri, dramatizasyonlar, taklitler, gezi gözlem, araştırma inceleme*; Ö4, *Bir hikâye okuduğumuzda hikâyenin sonunda ne oluyor? gibi hikaye tamamlama*; Ö7, *sohbet saatine yer veriyoruz*; Ö9, *acaba bu da olsa ne olurdu diye sorduğumuzda çocuk farklı açılardan bakmaya başlıyor*; Ö10, *Taklitler, dramatizasyonlar, sohbetler olabilir. Sohbet de çocuğa çeşitli sorular sorularak beyin fırtınası yaptırılabilir*. Bu görüşlere ek olarak Ö8 çocuğun problem çözme yetisini geliştirmenin ve çocuğa sorumluluk vermenin, çocuğun farklı açıdan yorum getirebilmesinde çok etkili olduğunu açıklamıştır. *“Problem çözme yetisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptım ve çocuklara sorumluluk verirdim.”* Ö12 çocuğu *yargılamadan dinlemenin* ve Ö13, *Çocuğa farklı ürün ve materyalleri sunmanın önemini ifade etmiştir.*

Katılımcılar, çocuğun olaya/duruma farklı açıdan bakabilmeleri/yorum yapabilmeleri için *empati yapmanın önemini* şu cümlelerle ifade etmişlerdir: Ö3, *Sen olsaydın ne yapardın*; Ö5, *Onu empati yapmaya ve farklı düşünmeye sevk ederim*; Ö8, *Çocuklara en başta olaylara farklı açıdan bakabilmelerini öğrettim*. Katılımcılardan Ö11, *Fikirlerini desteklediğim zaman çocuklar kendilerine güveniyor ve yorum yapabiliyor*; Ö13, *Siz onların konuşmasını, yorum yapmasını destekledikten sonra farklı yorum*

getirirler; Ö2, *Vavv diyerek, mimik, jestlerimle destekliyorum*” açıklamalarında bulunmuşlar ve çocuğun olaya/duruma farklı açıdan bakabilmeleri/yorum yapabilmeleri için pekiştirmenin/desteklemenin önemini vurgulamışlardır.

4.4. 2012 Yılında Değişen Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı (12 kişi), değişen 2012 okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcılığını *olumlu* yönde etkilediği/geliştirdiği belirtilirken, bir kısmı ise (3 kişi) yaratıcılığını *olumsuz* olarak etkilediği belirtilmiştir.



Şekil 9. Değişen 2012 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Etkisi

Katılımcılardan Ö7, *Değişen okul öncesi programı öğretmenin sınıf içerisinde daha esnek olmasını sağlamıştır*; Ö8, *Eskisinde bütün alanlara her gün yer vermek zorundaydık ama şuan da yapılan bu programda çocuklar daha rahatlar*; Ö3, *Çocuğu merkeze aldığı ve çocuğun istekleri doğrultusunda etkinlikler planlandığı için yaratıcılıklarını arttırmıştır*. Ö14 ise gelişim kontrol listelerinin yeni programda oluşturulması ile birlikte öğretmenin artık çocukta görülmesi gereken davranışlara göre etkinlik planladığını belirtmiştir: *“Çocuk merkezli bir programdır. Eskiden öğretmen*

kendisine göre tasarladığı bir planda çocukları eğitmeye çalışıyordu ama şimdi çocukların gelişim özelliklerine göre bir program hazırlıyor.” Ö9, Eski planda çocuklar daha çok öğretmen merkezliydi. Öğretmen önüne her şeyi koyuyordu, kesiyorlardı, yapıştırıyorlardı. Ama bu program daha esnek ve öğrenci merkezli; Ö12 ise, Bu eğitim planında, öğretmenin çocuğa sorması gereken değerlendirme soruları var ve çocuk burada kendi yaratıcılığını kullanarak sorulara cevap veriyor, resmediyor, bunları bir ürün olarak yapıp öğretmene sunuyor. Çocuk da bu sayede yaratıcılığını ön planda kullanıyor ve sadece bir iki etkinlikte değil öğretmenin gün içerisinde yaptığı tüm etkinliklerde yaratıcılık faktörünü kullanarak etkin, aktif hale geliyor açıklaması ile yeni programdaki gün içi etkinliklerin ve günü değerlendirme zamanının etkili olduğu ve çocuğun yaratıcılığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö15, yeni programla birlikte, etkinliklerde çocuklara daha çok zaman kaldığı için yaratıcılıklarını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir. “Etkinlik zamanları uzadığı için çocuklar daha çok zaman buldukları için yaratıcılıklarını daha çok ön plana çıkardılar.”

Katılımcılardan bir kısmı ise (3 kişi) değişen 2012 okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcılık gelişimi açısından her hangi bir olumlu etkisi/katkısı olmadığını vurgulamışlardır. Ö13, Çocuklar değerlendirme sorularına cevap vermek istemeyince arkadaşının söylediğini tekrar ediyor. Bence o açıdan yaratıcılığını olumlu etkilemiyor. Ö4 ise programdaki değerlendirme sorularının eski programda da var olduğunu ve bu açıdan yaratıcılığa herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmiştir: “Değerlendirme kısmı programımızda vardı. Benim için tam anlamıyla yaratıcılığını etkilediğini söyleyemeyeceğim.”

Değişen 2012 okul öncesi eğitim programında ilgi köşelerinin ismi değiştirilmiş ve öğrenme merkezleri adını almıştır. Bu merkezler belirli sınırlar içerisinde yer almaktadır ve her merkezin gerektirdiği eşya, oyuncak ve materyaller bu merkezlerde bulunmaktadır. Öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının yaratıcılığa etkisini katılımcılardan büyük bir kısmı (10 kişi) olumlu, bir kısmı (5 kişi) ise olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Ö1, Eski programda var olan ilgi köşelerinin yeni programla birlikte öğrenme merkezleri şeklinde yenilenmesi çocukların alansal olarak kendilerini ve yapmak istediklerini ayırt edici biçimde ortaya koymalarını sağlamıştır. Öğrenme merkezlerinde sınırların belli olması ve bireysel ilgilere göre öğrenme merkezlerinde etkinlik yapmaları çocukların süreçte hem aktif olmalarını hem de özgün ürünler ortaya

koymalarını desteklemiştir. Ö2, Çocukların özellikle oyun alanı oluşturma, bunları etkin bir şekilde kullanma açısından gayet verimli oldu; Ö7 ise öğrenme merkezlerindeki eşya, oyuncak ve materyallerin oyun sürecinde birbirine karıştırılmasına izin verdiğini aksi takdirde yaratıcılığı engelleyebileceğini belirtmiştir. Öğrenme merkezlerinin hepsi birbirinden ayrılmıştır, sınırlandırılmıştır aslında. Çocuklar istedikleri gibi oyuncakları birbirlerine karıştırabilmeliler bu şekilde çok daha olumlu bir etki yaratıyor. Ö4, öğrenme merkezlerinin yaratıcılığı sınırlandırdığı görüşündedir. Öğrenme merkezlerinin yaratıcılığa büyük bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Çocukları sınırlandırdığını, özgürce oynayamadıklarını düşünüyorum; Ö3, Bunun fazla bir artısı ya da eksisi olduğunu düşünmüyorum. Sadece var olan ilgi köşelerin isimlerini değiştirmiş gibi. Ekstra bir katkı sağladığını düşünmüyorum.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularının birbirileriyle ilişkilendirilmesi, konuyla ilgili yapılmış diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sorularının çözümüne ne derece ulaşıldığı irdelenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında, okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve yaratıcılıklarının ne düzeyde geliştiğini ortaya koymak amacıyla elde edilen veriler tartışılmıştır. Bu yolla araştırmanın birinci alt problemi olan, *Okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri, akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutları açısından nedir?* sorusuna yönelik Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formundan elde edilen bulguların literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir. Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formunun, okul öncesi çocuklarına uygulama süreci üç aşamadan (resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler) oluşmuştur ve elde edilen bulgular çocukların yaratıcılık düzeylerini akıcılık, esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutlarını da ortaya koymaktadır.

Öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen bulguların ortalama puanlarına göre; akıcılık boyutunun *iyi* düzeyde, esneklik boyutunun *orta* düzeyde, orijinallik boyutunun *orta* düzeyde ve elabrasyon boyutunun *iyi* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çocukların, yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılığı üretebilme ve bir şeyin anlamını farklı kelime ve cümle guruplarıyla ifade edebilme yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir (akıcı). Ayrıca bu öğrencilerin konuyu detaylandırıp zenginleştirebilen ve konunun özünü yakalayabilen, farklı bakış açısı geliştirerek uyumlu ve tutarlı bir şekilde yeniden tanımlayabilen niteliklerde olabilecekleri

söylenbilir (elabrasyon). Ancak esneklik ve orijinallik boyutunun orta düzeyde çıkması bu öğrencilerin, çok yönlü/boyutlu düşünme, problem çözümüne farklı yaklaşım geliştirme, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve uyumlu olma, bağımsız düşünebilmede ve kendine özgü ve bağımsız ürünler ortaya koyma becerilerinde orta düzeye sahip olduklarıyla ifade edilebilir. Bu araştırma ile benzer sonuçlar taşıyan Ceylan (2008)'de Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların akıcılık boyutundan en yüksek puana ulaştıkları, ancak esneklik, orijinallik ve elabrasyon boyutundan aldıkları puanların yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık boyutlarının çok iyi düzeyde olmadığını göstermektedir. Bunun nedenleri, bireysel ve çevresel etmenler, aileye ilişkin, okul ve öğretmene ilişkin durumlar olarak sıralanabilir. Ayrıca, çocuğun kendini ifade etmesine fırsat verilmemesi, susturulması, merak ettiği sorulara geçiştirici cevaplar verilmesi, çocuğa yeterli sürenin tanınmaması, bilgisayar çağında büyüyen çocuğun hazır bilgiye doğrudan ulaşması ve araştırma gereksinimi duymaması gibi etmenler de yaratıcılık boyutlarının çok iyi düzeyde çıkmamasının sebepleri arasında bulunabilir. Akçum (2005)'un 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisini incelediği çalışmada, kız ve erkek çocukların puanları arasında önemli düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak akıcılık, esneklik ve elabrasyon boyutunda kızların erkeklerden daha yaratıcı olduğu gözlemlenmiştir. Mangır ve Aral (1991)'in 180 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, deneklerin baba yaşlarının, yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve detaylara girme boyutları üzerinde etkisinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Elli yaşın üstünde ve yirmi dokuz yaşın altındaki babaların çocukları, yaratıcılık boyutlarından en düşük puanları alırken, otuz-kırk dokuz yaş grubundaki babaların çocuklarının ise en yüksek puanları aldıkları belirlenmiştir. Yılmaz (1997)'in, "Erken Çocukluk Gelişiminde Anne-Çocuk Eğitim Programı"nın çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine etki düzeyini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışması sonucunda "Anne-Çocuk Eğitim Programına" katılan çocuklarda yaratıcılık alt testlerinde; Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Zenginleştirme puanlarında program sonrasında, artış gözlenmiştir. Elde edilen bulgular bu çalışmaların bulgularıyla örtüşür niteliktedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bu kısmında ikinci alt problem olan, *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun yaratıcılık gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve literatür ışığında bulguların tartışması yapılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla sorulan “*Yaratıcılık Nedir?*” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük bir kısmı yaratıcılığı, çocuğun kendini özgün bir biçimde ifade etmesi, orijinal olanı yakalayabilmesi, orijinal bir ürün ortaya koyması olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler tarafından vurgulanan özgünlük/orijinallik, Rıza (2001)’nin *yaratıcılık özgün olma durumudur* tanımı ile örtüşmektedir. Katılımcılardan bazılarının yaratıcılığı çocuğun yeni fikirler üretebilme yetisi, olayı/durumu farklı açıdan yorumlayabilme özelliği olarak tanımladıkları görülmüştür. Landau (2002)’nin özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma yetisidir tanımı, öğretmenlerden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmada yaratıcılığı, sıra dışı olma, hayal edebilme ve eleştirebilme şeklinde tanımlayan katılımcılarda yer almaktadır. İşler ve Bilgin (2002)’in “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri” isimli çalışmalarının bulgularına göre, öğrencilerin %50’si yaratıcılığı “hayal gücünü kullanarak farklı bir şeyler düşünmek ve üretmek olarak” tanımladıklarını tespit ettiği görülmektedir. Sumak ve Aydın (2011) “Yaratıcılık Ve Ulusal Eğitim Programlarında Yaratıcılığa İlişkin Araştırmalar” çalışmasında yaratıcılığı: “Bir düşünme, süreç, süreç sonunda elde edilen ürün olabilir. Temelinde özgün, yeni bir şeyler meydana getirme, problemlere yeni çözüm yolları üretmek vardır.” şeklinde tanımlamışlardır. Elde edilen bu bulgu, yapılan bu çalışmaların bulguları ile örtüşür niteliktedir.

Öğretmenlerin, çocukların yaratıcılık gelişimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak adına sorulan; “*Okul öncesi dönemde çocuğun yaratıcılığını geliştiren faktörler nelerdir?*” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre “öğretmen” faktörünün yüksek frekansta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin tutum ve davranışının, kişilik özelliklerinin ve sınıf içi uyguladığı etkinliklerin, çocuğun yaratıcılığını geliştirmede önemli bir etken olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin sınıf içerisinde çocuklara demokratik bir tutum sergilemesi, kişilik ve karakteriyle çocuğa model olması ve günlük plan dâhilinde uyguladığı müzik, sanat,

Türkçe dil, oyun vb. etkinliklerle birlikte çocuğun yaratıcılığını geliştirecek ve destekleyecek çalışmalara yer vermesinin gerekliliği tespit edilmiştir. Erdoğan (2006) “Yaratıcılık ve Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Öğretmen davranışları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin sorgulandığı bu araştırmada; öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesinin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, yapılan bu araştırmanın bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Öğretmenin demokratik tutum sergilemesi yaratıcılığı geliştirir sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine sorulan *Yaratıcı öğretmen özellikleri nelerdir?* sorusundan elde edilen bulgulara göre katılımcıların, yaratıcı öğretmeni kişilik ve genel davranış özellikleri bakımından, mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri bakımından değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Yaratıcılığı geliştiren öğretmenlerin kişilik ve davranış özelliklerine göre; araştırmacı, meraklı, sabırlı, yaratıcı, özgür düşünen, güler yüzlü, heyecanlı, sevgi dolu, önyargısız, iletişim kuran niteliklere sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri açısından ise yaratıcılığı geliştiren öğretmenler; yenilikçi, olumlu sınıf atmosferi oluşturan, açık uçlu sorular soran, farklı ve zengin uyarıcılar sunan, etkinlikleri çeşitlendirebilen, teşvik edici, demokratik ve baskıcı olmayan, eleştirmeyen nitelikte olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılığı geliştiren/destekleyen bir öğretmen; mesleğini gerçekten seven ve bunu öğrencilerine hissettiren, derste işlediği konuları hem öğrencide heyecan yaratıcı hem de onların gerçek yaşamla bağlantı kurma becerilerini geliştirici nitelikte hazırlayan, karmaşık konuları anlaşılır hale getiren, bilgiyi, düşünmeyi ve hayal gücünü kullanmayı gerektiren sorular yönelten, öğrencilerin düşüncelerini dinleyen ve onlara değer verdiğini gösteren, öğrencilere motive edici övgüler sunan, yumuşak ve nazik bir tavırla öğrenciye yaklaşan, öğrencilerine sorumluluk sahibi bir birey olarak davranan, olaylara mizahi yönleriyle de bakabilme becerisine sahip olan kişi olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2004).

Yaratıcılığı geliştiren faktörlerden yüksek frekansa sahip diğer etmenin, “çevre ve uyarıcılar” olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcılar sınıf içerisinde uyarıcının fazla olmasının, farklı türde ve zengin materyallere yer verilmesinin yaratıcılığı geliştirebileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Tezci ve Dikici (2003)’nin “Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı” çalışmasından elde edilen

bulgular doğrultusunda şu sonuca ulaşılmıştır: Yaklaşımın temelinde yer alan ilkeler ve uygulama stratejilerinin öğrenenleri öğrenme ortamında daha özgür kıldığı, geleneksel yaklaşımın baskıcı, güvenilir olmayan ve öğreneni pasif durumda tutan ortamın yerine öğrenenin aktif olduğu, daha güvenilir ve sınırlandırmacı olmayan çevrelerde yapılan eğitimin, yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar, yaratıcılığı geliştiren faktörler arasında “ailenin” yaratıcılık gelişiminde azımsanmayacak derecede önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Ailenin tutumu, çocuğa sunduğu çevre ortamı, sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyi, çocuğun yaratıcılık gelişimini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. İlisulu (2013) aile içerisinde ebeveynlerin tutum ve davranışlarının yaratıcılığı etkilediği görüşündedir. Yeni öğrenmeye başlayan çocuk, merak eder, soru sorar ve deneyerek olayları anlamaya çalışır. Çocukların bir öğrenme biçimi olarak okul öncesi küçük yaştan itibaren yaratıcı düşünceleri desteklenmelidir. Ancak, düşünceleri konusunda aileden destek ve teşvik gören çocuk yaratıcılığı alışkanlık haline getirebilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre başarılı öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin, başarısız öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeylerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başarı aynı zamanda yaratıcı düşünme gücünü de geliştirdiğinden öğrenim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, öğrenim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına oranla yaratıcı düşünme güçlerinin de yüksek olacağı beklenmektedir (Akt: Çağdaş & Erbay 2007). Öztunç (1999), Çetingöz (2002) ve Serhatlıoğlu (2006) araştırmalarında, anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların yaratıcılıklarının da arttığı bulgusunu elde etmişlerdir. Yani anne babanın eğitim düzeyi ile çocukların yaratıcılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dilek (2013) yaptığı çalışmada, anne-babanın eğitim düzeyi ve meslekleri değişkenleriyle yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Katılımcılar ayrıca, çocuğun yaşadığı sosyo-kültürel ortamın yaratıcılığı etkileyen bir etmen olduğunu vurgulamışlardır. Starko (1995)'ya göre öğretmenler okuldaki yaratıcılık konusunda sosyal ve kültürel değerleri ve öğrencinin yaşam tarzını göz önünde bulundurmalıdır. Bu şekilde yaratıcı çabaların zenginliği ve çeşitliliği yaratıcı girişimlerin çoğalması sağlanır. Gürsoy (2001)'a göre, sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı ailelerde otoriter ve baskıcı tutumun fazla olması yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemekte ve bu çevredeki çocuklar çevresel uyarcılardan daha az yararlanmaktadırlar.

Yine araştırma bulgularına göre, ailede çocuğun kaçıncı sırada olduğunun da yaratıcılık gelişimi açısından önem arz ettiği tespit edilmiştir. Linchtenwalner ve Maxwell, okul öncesi çocuğun yaratıcılığında doğum sırasının etkili olup olmadığını araştırmışlar, sonuçta ilk doğan ve tek olan çocukların, sonra doğanlara göre daha yaratıcı olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bazı araştırmalar ise bunun aksine; tek, ortanca ve son çocuğun, ilk doğandan daha yaratıcı olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Öztunç, 1999). Aydın (1997)'a göre bunun sebebi, anne babaların ilk doğan çocuklara, daha sonra doğan çocuklardan daha fazla baskı uygulamalarıdır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise, çocuğun “özgür” bırakılmasının ve özgün ürünler oluşturması için çocuğa imkân tanınmasının yaratıcılık gelişimini olumlu etkileyeceği sonucudur. Çocuğa özgür bir öğrenme ortamı sunulması, bu ortamda çocuğun kendini rahat hissetmesi ve özgün çalışmaların desteklenmesinin gerekliliği tespit edilmiştir ve çocukların bu şekilde yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri belirlenmiştir. Ginsberg (1985), yaratıcılığın günümüzden geleceğe özgür bir yöneliş olduğunu ve özgür düşüncenin kökeninin yaratıcılık olduğunu söylemektedir. Dökmen'e (1994) göre, çocuklarının yaratıcı olmasını isteyen anne babalar, onların özgür bir ortamda özgürce düşüncelerini sağlamalı, hayal kurmalarına izin vermeli, hem düşüncelerine hem de yaptıklarına saygı duymalıdır. İlisulu (2013)'ya göre özgür düşünebilme yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Yaratıcı insanlar, düşünceleri önüne sınırlar koymadıkları için başarılı olabilmektedirler. Ancak özgür düşünebilme kültürel değerlerin etkisinin yanında eğitimle de çok yakından ilgilidir. Eğitimin, özgür düşünme yeteneğinin kazandırılabilmesinde olumlu ya da olumsuz katkıları olduğu söylenebilir. Okullarda ezberle yönelik eğitimlerin verilmesi yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğrencinin özgür düşünce yeteneğinin önüne engel konulması anlamını taşımaktadır. Araştırma yolu ile öğrenme ise yaratıcı düşüncüyü özgür bırakmakta ve düşünce gelişimini hızlandırarak sağlamaktadır.

Yaratıcılığı geliştiren bir diğer etmen ise “cinsiyet” olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri, yaratıcılığın kız ve erkeklerde farklı yetenekleri geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda, kızların ve erkeklerin yaratıcılıklarında önemli farklılıklar bulunmamıştır (Amabile, 1983; Lewis & Houtz, 1986; Ömeroğlu, 1990; Paguio & Hollett, 1991; Dunn & Herwing, 1992; Gönen, 1993; Aydın, 1997; Sungur, 1997; Pala, 1999; Chan & ark., 2001; Yıldız & ark., 2003;

Ceylan, 2008). Baer (1993), cinsiyet değişkenine göre bireylerin iraksak düşünce yeteneğini karşılaştıran yaklaşık 80 araştırmaya yönelik geniş kapsamlı literatür taramasında, bu deneysel çalışmaların yarısından çoğunun istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymadığını belirtmiştir. Sosyo-kültürel çevre içinde okul öncesi dönemde, kız ve erkekler üzerinde geleneksel cinsiyet rollerinin henüz belirginleşmemesi nedeniyle yaratıcı düşünme becerilerinde benzer özellikler görüldüğü düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde cinsiyetin etkili olmadığını söylemek mümkündür (Akt: Yaşar & Aral, 2010). Yaşar ve Aral (2010)'ın "Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, çocukların cinsiyetinin yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını da tespit ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular ile bu çalışmaların bulguları örtüşmemektedir.

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında rol oynayan etmenlerden biri zekâdır (Sternberg & Lubart 1991). Katılımcılar "zekânın" yaratıcılık gelişiminde önemli bir rol oynadığı görüşündedir. Yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişki uzun zamandır bilim adamlarının gündemindedir. Bazı bilim adamları yaratıcılık ile zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptarken, bazıları ise zıt bulgulara ulaşmışlardır. Zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi saptamak için Cho ve meslektaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada, ortalama zekâ düzeyine sahip bireylerin zekâ ile yaratıcılık düzeyleri arasında orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit ettikleri gözlenmiştir. Zekâ düzeyindeki farklılıkların yaratıcılık düzeyine etkisini inceleyen Şahin (2014), normal-parlak zekâlı öğrencilerin yaratıcılık potansiyeli ile zekâ puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve üstün zekâlılardan daha yüksek olduğu; yüksek düzeyde üstün zekâlıların zekâ puanları ile yaratıcılıkları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, zekâ düzeyi ile yaratıcılığın benzer paralellikte yükselmediğini belirlemiştir. Yaratıcılık için belirli bir zekâ düzeyine sahip olmak gereklidir; ancak yüksek yaratıcılığa sahip bir kişinin yüksek düzeyde bir zekâ seviyesine sahip olması gerekmemektedir. Aktamış ve Can (2007)'in yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının; zekâ ile yaratıcılık arasında ilişki olduğuna yönelik yüksek düzeyde inanca sahip oldukları görülmüştür. Öncü (1989) birçok araştırma sonuçlarını inceleyerek elde ettiği bulgulara göre; zekâ ve yaratıcılık arasında yüksek bir korelasyon bulmuş olmakla beraber bu ilişkinin mutlak olmadığını da belirtmiştir. Elde edilen bu

bulgular bu çalışmanın bulgularıyla aynı niteliktedir. Nusbaum ve Silvia'nın (2011) aktardığına göre son dönemlerdeki araştırmalar, yaratıcılık ve zekânın temelde birbiriyle ilişkili olmayan yetenekler olduğunu vurgulamaktadır (Batey & Furnham, 2006; Kauman, 2009; Kim, Cramond, & VanTassel-Baska, 2010; Runco, 2007 Sawyer, 2006; Weisberg, 2006). Bunun yanı sıra Ogurlu (2014) çocuklarda yaratıcılık ve zekâ ilişkisi adlı çalışmasında da benzer sonuca ulaşmış ve yaratıcılık ile zekâ arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlamamıştır. Bu çalışmaların bulguzu elde edilen bulgu ile örtüşür nitelikte değildir.

Katılımcılara göre son olarak “kalıtımın” yaratıcılığı geliştiren faktörler arasında yer aldığı bulgusuna ulaşılmış ve yaratıcılığın doğuştan getirilen bir yetenek ve özellik olduğu görüşleri tespit edilmiştir. Yaratıcılık, doğuştan gelen bir özellik olmasından dolayı kalıtım, kişinin yetenek, yaratıcı düşünce ve üretken olmasında önemli rol oynar. Ayrıca insanların birbirine benzeyen ve benzemeyen özellikleri de kalıtım sonucu ortaya çıkar (Aydın, 1997'den Akt: Kara, 2007).

Katılımcılara, “*Okul öncesi çocuğun yaratıcılığını engelleyen faktörler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında “öğretmen” faktörü ilk sırada yer almıştır. Yaratıcılığı geliştiren faktörlerde olduğu gibi engelleyen faktörler arasında da en önemli etkenin “öğretmen” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çocuğu yaratıcılığa yöneltmede ve yaratıcılık konusunda sistematik bir eğitim uygulamada öğretmenin rolünün ne denli önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarının, kişilik özelliklerinin ve uyguladığı etkinliklerin yaratıcılık üzerinde çok önemli bir yeri olduğu görüşündedirler. Özellikle öğretmenin otoriter bir tutum sergilemesi, çocuğa baskı yapması, sınıf ikliminde tek bir doğru inancında olması ve çocuklara söz hakkı vermemesi, tek düze etkinlikler yapması, çocuğu özgür bırakmaması, yargılaması, eleştirmesi gibi davranışlarının çocuğun yaratıcılığını engelleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara yöneltilen “*Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri nelerdir?*” sorusundan elde edilen bulgulara göre katılımcılar, öğretmenleri kişilik ve genel davranış özellikleri bakımından, mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri bakımından değerlendirmişlerdir. Yaratıcılığı engelleyen öğretmenlerin kişilik ve genel davranış özellikleri bakımından; yargılayıcı, eleştiren, sınırlandıran, sabırsız, kuralcı, müdahale eden, empati kurmayan, araştırmayan, meraklı olmayan nitelikte olduğu tespit

edilmiştir. Mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri bakımından ise öğretmenlerin; kapalı uçlu sorular soran, tek düze etkinlikler yapan, çocuğu yönlendiren, yetersiz uyarıcı sunan, baskıcı, otoriter, geleneklere bağlı ve çocukların gelişim özelliklerini dikkate almayan özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirci (2007)'nin bu konudaki tespitleri, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ona göre yaratıcılığı engelleyen öğretmenler; öğrencilerin cesaretini kıran, aşırı eleştiren, dogmatik ve katı olan, güvensiz olan, kıyaslama yapan, sorumluluk vermekten kaçınan, öğrencileri sınırlandıran ve engelleyen, öğrencilerin yapması gerekenleri kendisi yapan, öğrencilerin fikirlerini almayan ve onlara değer vermeyen niteliklere sahiptir.

Yaratıcılığı geliştiren faktörlerde olduğu gibi engelleyen faktörler arasında da “çevre” faktörünün de öğretmenden sonra en etkili faktör olduğu tespit edilen bulgudur. Çevre insanın yetenek ve davranışları üzerinde etkili olan, genetik olmayan bütün etmenleri içine almaktadır. Katılımcılara göre, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin tutumu onun yaratıcılığını etkilediği gibi, bu ortamlarda çocuğa yeterli uyarıcının sunulmaması yaratıcılığı olumsuz etkilemektedir. Gehlback (1991), yaptığı çalışmada çocuğun oyun içindeki yaratıcılığını, ilişki ve etkileşimini artıracak yönde bilinçli çevre düzenlemesi yaparak geliştirmenin mümkün olacağı sonucuna varmıştır (Akt. Ceylan, 2008). Bireyin yaratıcılık eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etkidir çevre. Bu çevrenin düzenlenmesi ve kontrolünde, aile ve öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllar olan okul öncesi ve ilkokul yıllarında anne-babaların ve öğretmenlerin, çocuğun bu yıllarını iyi değerlendirmeleri ve yaratıcı bireylere destek olmaları gerekmektedir. Dursun ve Ünüvar (2011) “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, yaratıcılığı engelleyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının ebeveyn görüşlerinin ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğunu ve öğretmenlerin ebeveynlere oranla yaratıcılığın, çocuktan, aileden, öğretmen ve okuldaki kaynaklanan sebepler nedeniyle daha fazla engellendiği tespit etmişlerdir.

Toplumumuzda çocuk eğitimi; geleneksel, kontrol ve otoritenin üst düzeyde tutulduğu, sevgi vermek ve eğitmek adına çocuğun birçok hareketinin ve davranışının anne baba tarafından yönlendirildiği düzeyden ne yazık ki henüz kurtulamamıştır. Ülkemizde yapılan araştırmaların sonucunda geleneksel çocuk eğitiminin, çevreye uyumu, otoriteye

kayıtsız şartsız saygıyı ve büyüklerle koşulsuz uyumu desteklediği görülmektedir. Bunun yanı sıra ana babaların çocuklarına karşı tutumları, çocukların yaratıcılıklarını farklı yönlerde etkilemektedir (Kara, 2007). Katılımcılara göre, yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında “aile tutumunun” da önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Ailenin koruyucu, baskıcı, otoriter bir tutum sergilemesi, çocuğun kendini değersiz hissetmesi ve kendine güvenini yitirmesi sonucunda yaratıcılığının engellenebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Prentice ve arkadaşları (2003), okul öncesi dönemde çocukların empati kurabilen, yaratıcı tepkinin karmaşık ve umulmadık doğası ile sürece dahil olan, belirsizlikleri anlayan bir yetişkinin desteğine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Baskı, kontrol ve eleştiri ise, çocuğun yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyen davranışlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, yaşam standartlarının kaliteli olmamasının da yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında olduğuna vurgu yapmışlardır. Yaşar ve Aral (2011) altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeyinin etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyin ve anne baba öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çocuğa yeterli “zaman” vermemenin de yaratıcılığı engelleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin günlük plandaki etkinlikleri yetiştirmek adına zamanla yarıştıkları ve yaratıcılık üzerine hazırlanmış etkinliklere yeterince yer veremedikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, yaratıcılığı geliştirmek için çocuğa yeterli süre vermenin ve çocuğu sınırlandırmamanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dilek (2013) yapmış olduğu *sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi* çalışmasında, yaratıcılık düzeyi ile okul öncesi eğitim arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Yani yaratıcılık düzeyi üzerinde okul öncesi eğitimin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebinin ise okul öncesi eğitimde yeteri kadar yaratıcı düşünce etkinliklerine yer verilmemesine bağlamaktadır. Bu çalışmanın bulgusu elde edilen bulgu ile örtüşür niteliktedir. Beaty (2000)’a göre, yaratıcı etkinliklerde çocuk için önemli olan sonuç değil, işlemler ve yöntemlerdir. Bu nedenle çocuğa yeterli zaman, özgürlük, uygun araç gereç ve uygun malzemeler verilmeli, yaratıcı bir süreç geçirmeleri sağlanmalıdır. Baran (2004)’a göre öğretmenler planlara sıkı sıkıya bağlı kalmamalı gerektiğinde esneklik gösterebilmelidirler.

Öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine yönelik görüşlerini belirleyebilmek için “*Yaratıcılık gelişiminde okul öncesi eğitimin önemi nedir?*” sorusuna katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre: “Yaratıcılığını geliştirir/destekler” faktörünün yüksek frekansta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun yaratıcılığının fark edildiği ve gelişmeye başladığı, kendini yaratıcı olarak ifade edebildiği ve davranışlarının bu dönemde kalıcı hale geldiği bir dönemdir. Akçum (2005) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden alınan puanın yüksek olmasının okul öncesi eğitimi alma ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yıldız ve arkadaşları (2003), tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi eğitim alan yedi-sekiz yaş çocuklarının almayanlara göre yaratıcılık potansiyellerinin anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların bulguları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. İlaveten katılımcılar okul öncesi eğitimin, çocukların kendini ifade etme becerisini geliştirebildiğini, farklı fikirler üretmesini desteklediğini, özgür bir ortamda bulunduğunu, özgüvenini geliştirdiğini ve hayal dünyasını genişlettiğini ifade etmişlerdir. Pagani ve arkadaşları (2003), yaratıcı düşünme becerileri bakımından okul öncesi eğitim alan çocukların daha az zamanda ve daha çabuk sorulara cevap verdikleri, buna karşılık okul öncesi eğitim almayan çocukların cevaplarının daha geleneksel olduğu, farklı ve yaratıcı çözüm yolları kullanmada diğerleri kadar atak olmadıkları tespit edilmiştir. Broinowski (2002), tarafından yapılan araştırmada da, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitimin çocukların hayal gücü ve yaratıcılığında etkili olduğu, öğretmenin sahip olduğu sezgi ve hayal gücü ile çocukların yaratıcılığı ve hayal gücü arasında da olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcinin yaratıcılık yeteneğinin çocukların eğitiminde ve onların eğitim hayatını zenginleştirmede en önemli faktör olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi, çocuğun gelişiminde özellikle de yaratıcılık gelişiminde olumlu yönde izler bırakmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, yaratıcı öğrenci; meraklı, özgür, özgün ürünler oluşturan, hayal gücü geniş, başarılı, aktif, soru soran, kararlı, farklı fikirleri olan, özgüveni yüksek, zeki, ayrıntılara önem veren kendini ifade edebilen, konuşkan ve şüpheci özelliklere sahip olmalıdır. Öztunç (1999) yaptığı çalışmasında yaratıcı bireyin kişilik özelliklerini; kendine güvenen ve risk alan, yüksek enerjili ve maceracı, meraklı,

oynamayı seven, şakacı ve mizahçı, idealist, kendi başına olmayı seven, artistik ve estetik ilgilere sahip, yeniliklere düşkün, acayip, gizemli ve karmaşık şeyleri seven, düşünerek veya düşünmeden ani davranan olarak tespit etmiştir. Sungur (1997) ise yaratıcı insanın özelliklerini şöyle sıralamıştır. Sıradan olmayan tabulara, alışlagelmiş hareketlere, düşüncelere uyma zorunluluğu hissetmeyen kişi, etrafındaki eksiklikleri görebilecek kadar dikkatli, bu sorunların kaynağını bulacak kadar zeki, sorunlara çözüm getirebilecek kadar bilgi ve tecrübeye sahip kişi yaratıcıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık gelişiminde okul öncesi eğitimin önemini belirlemeye yönelik bulgular doğrultusunda; çocuğun bilişsel, dil, psiko-motor, sosyal duygusal ve özbakım becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Okul öncesi çağları çocuğun fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve sanatsal gelişim alanlarında en çok hız kazandığı ve kişilik temellerinin atıldığı dönemdir. Dolayısıyla çocukların gizil güçlerini, yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli bir okul öncesi eğitimi gereklidir. Yaratıcılık, bu gelişim alanları içinde önemli bir yere sahiptir (Argun, 2004).

Katılımcılar yaratıcılık gelişiminde okul öncesi eğitimin önemini, aileye erken ulaşarak aileyi bilinçlendirmek şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifade doğrultusunda, ailelere yönelik çeşitli seminerler ve bilgi yazıları düzenleyerek, aile katılımını sağlayıp ev ziyaretlerinde bulunarak, çocuğun yaratıcılık gelişiminde ailenin farkındalık kazanması sağlanabilecektir sonucu ortaya çıkmıştır. Tos (2001)'a göre okulla ilgili çalışmalarda anne ve babaların da etkinliklere nasıl katılabilecekleri anlatılmalıdır. Öğretmen gerektiği durumda aile ihtiyaç belirleme formu kullanarak, ailelerin bilgilenecek istediği konu hakkında uzman kişiler tarafından seminerler verilmesine yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra okulda sunulan uyarıcılar ve bunların önemi hakkında veliler bilgilendirilmeli ve ev ortamında da bu ve benzeri etkinlikler düzenlemelerine yardımcı olunmalıdır. Yine elde edilen bulgular, okul öncesi eğitiminde sunulan çeşitli etkinliklerin çocuğun yaratıcılığını geliştirmesi adına bir fırsat olduğu doğrultusundadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bu kısmında üçüncü alt problem olan, “Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun yaratıcılığını etkileyen sınıf içi uygulamalara” yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinden *akıcılık* boyutuna ilişkin açıklamalarında, sınıf içi çeşitli etkinlikler düzenlenmesinin ve farklı yöntem ve

tekniklerin kullanılmasının önem arz ettiği tespit edilmiştir. Katılımcılar sınıf içi etkinlikleri uygularken çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretebileceği görüşündedirler. Okul öncesi eğitim programı dâhilinde uygulanan Türkçe, güne başlama, drama, fen, gezi gözlem ve sanat etkinlikleriyle çocuğun akıcılık düzeyinin gelişebileceği sonucuna varılmıştır. Günlük plan uygulanırken bu etkinliklere yer verilmesi, çocuk merkezli bir ortam oluşturulması ve öğrencinin özgür bir şekilde yaratıcılığını ortaya koyabileceği çalışmalara yer verilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Özellikle Türkçe etkinlikleri yapılırken hikâye oluşturma, tamamlama, başlık bulma, ve hikaye etkinliklerinin farklı şekillerde sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Kocaman-Karaoğlu (2016) Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri'ni belirlediği çalışmada, dijital hikâye anlatımı sürecinin yaratıcılığı geliştirmede katkısı olduğu sonucuna ulaşmış ve küçük yaştaki bireylerde var olan bu yaratıcılığın desteklenmesi için ilerleyen yıllarda da öğrenme ortamlarında üretkenliği destekleyen bu tarz etkinliklerin düzenlenmesinin faydalı olacağını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görüşündedir (Gyabak & Godina, 2011; Foley, 2013; Ohler, 2006).

Katılımcılar çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretmesi için empati yapabilme becerilerini kazandırmanın; drama çalışmalarında rol alma, taklit, dramatizasyon, pandomim gibi çocukların kendi fikirlerini üretebileceği etkinlikleri sunmanın gerekli olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra fen etkinliklerinde yapılan deneyi gözlemlemenin, tahminlerde bulunmanın, çocuğa problem çözme becerisi kazandırmanın yeni fikirler üretmede katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılar akıcılık becerisine yönelik olarak sanat ve güne başlama etkinliklerine de uygulamada yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Gezi gözlem etkinlikleri yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanınmasından ve gezi sonrası çocuklarla istişare yapılmasından ve gezi ile ilgili çeşitli ve çok sayıda fikirler üretilebilmesinden ötürü gezi gözlem etkinliklerinin önemli olduğu saptanmıştır. Öğretmen dersi mutlaka sınıf ortamında yapmak zorunda da değildir. Yeri geldiğinde eğitim ortamı bahçe, kır hatta kafe bile olabilir. Böylece öğrencilerin düşünme biçimleri uyarılıp, değişik fikirler üretmeleri sağlanabilir (Akt: Öztürk, 2004). Çetingöz (2012) anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, ana sınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin hedefler,

öğrenme-öğretme etkinlikleri, değerlendirme etkinlikleri altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, veriler belirtilen yaratıcı etkinliklerin planlama içeriğinin alanyazındakilere benzer bir görünüm sergilediğini göstermiştir. Ancak, öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yaratıcı etkinlikleri planlama ile ilgili bilgi eksikliklerine sahip oldukları saptanmıştır.

Elde edilen bulgular, çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretebilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesinin, beyin fırtınası, soru cevap yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğine etkinliklerde yer verilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Demirel (1999) yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirilebilmesinde, buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmeli görüşündedir. Sünbül (2000) “Yaratıcılık ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi” adlı çalışmasında yaratıcılık kavramı ve yaratıcılık sürecinin aşamaları hakkında açıklamalar yapmıştır. Yaratıcılığın ortamını bulduğu zaman gelişebileceği düşüncesinden hareketle sınıf ortamında uygun tekniklerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Araştırmasında da bu tekniklerin başında gelen beyin fırtınası tekniğinin yaratıcılığı geliştirebilmek için nasıl kullanılabileceğini açıklamıştır. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016) okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların yaratıcılıklarını desteklemede öğretmene düşen görev ve etkinlik örnekleri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, üstün yetenekli çocuklar için farklı öğrenme teknikleri ile hazırlanan etkinliklerde çocuğun analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek farklı malzeme ve araç-gereç kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı tekniklerle ortaya çıkan yaratıcı ve ilginç tasarımları çocuklarla birlikte izlemek onların ufkunu açacağı gibi acaba daha farklı nasıl yapılabilirdi? sorusunu cevaplamalarına da yardımcı olacaktır. Dolayısıyla çocukların orijinal fikirler geliştirebilmeleri için esin kaynağı da olabilecektir. Elde edilen bulgular araştırmaların bulgularıyla benzer nitelik taşımaktadır.

Yaratıcılık düzeylerinden *esneklik* boyutuna ilişkin çocuğu çok boyutlu düşündüren etkinliklerin katılımcılara göre; sorular sormak, beyin fırtınası yapmak, drama etkinliklerini kullanmak, problem çözme becerisi kazandırmak, sorumluluk vermek, serbest resim çizdirmek, hikaye tamamlama, oluşturma vb. etkinliklere yer vermek, öğrenme merkezlerini dikkat çekici hale getirmek ve fen etkinliklerine yer vermek olduğu tespit edilmiştir. Öztürk (2004) yaratıcı düşünmede; tartışma, model olma, rol

oynama, grup projeleri, taklit, bireysel rapor hazırlama, olay (vak'a) çalışmaları, kavram haritası, drama, balık kılıcı, beyin fırtınası, çağrışım, sıfat listesi oluşturma, yaratıcı gezi ve gözlemler gibi yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesini açıklamıştır. Sınıf içi eğitimi tekdüzelikten kurtarmak için ise; etkinliklerin gün içerisinde yerlerini değiştirmek ve her gün aynı saatte aynı etkinliği yapmamak, etkinlikleri bazen sınıf dışında ya da bahçede uygulamak, etkinlikleri çeşitlendirerek sunmak, gezi gözlem etkinliklerine yer vermek, sanat etkinliklerinde istasyon yöntemi kullanmak, hikaye etkinliklerinde çeşitli sunumlar yapmak ve farklı teknikler denemek, sınıfta artık malzemelere yer vermek gerektiğinin etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaratıcılık eğitiminde, artık materyallerin ve oyuncakların bazı kavram, bilgi ve beceri kazanımlarında önemli bir yeri vardır (Sevinç, 2004). Drama etkinlikleri ise her çocukta var olan yaratıcı güçleri, fantezileri harekete geçirir ve ortaya koymalarını sağlar, onu geliştirir (Turla, 2006). Bahçe çalışmaları çocuğun çevreyi tanımasını, bahçede kullanabileceği beceriler öğrenmesini, işbirliğini, problem çözmesini, değişik roller almasını, kendine güvenin artmasını sağlayarak yaratıcılığını geliştiren bir ortamdır (Yakar & Gingök, 1983). Okul öncesi dönemde çocuğun yaratıcılığının gelişiminde fen etkinlikleri önemli bir yere sahiptir (Gomes, 2005). Bu nedenle fen etkinliklerini uygularken kullanılan yöntem tekniklerin yaratıcılığı destekler nitelikte olması gerekmektedir. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006)'ın "Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaşılan Güçlükler" adlı çalışmasından elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinde daha çok anlatma, dramatizasyon, model kullanma ve deney yapma gibi yöntemlerden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Sanat etkinlikleri yoluyla da çocuk deneyimler yaşar, bunları başkalarıyla paylaşabilir (Curtis, 1998; Sevinç, 2004) ve estetik duyguları gelişir (Taylor, 1999). Aral (1999)'ın "Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık Etkileşimi" çalışmasının sonucunda, bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi için okul öncesi dönemden başlayarak sanat eğitiminin verilmesinin yararlı olacağı bulgusuna ulaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra Öztürk (2004) "Eğitimde Yaratıcı Düşünme" adlı araştırmasının sonucunda, çok yönlü düşünmeye yönelik bir eğitimin okullarda yer alması gerektiği ve eğitimcilerin öğrencilerin çok yönlü düşünme yetilerini geliştirmeye uygun bir eğitim ortamına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Yaratıcılık düzeylerinden *Orijinallik* boyutuna ilişkin sınıf içi uygulamalarını belirleyen etkinliklerin; öğrenme merkezlerini oluşturarak burada çocuğun özgürce oynamalarına

izin vermek, merkezlerde çeşitli etkinlikler yapmalarına fırsat tanımak, merkezleri dinamik bir yapıda tutarak ara ara yenilemek ve ilgi çekici hale getirmek olduğu öğretmenlerin görüşleriyle ortaya konmuştur. Ayrıca bu merkezlerde eğitici oyuncak bulundurmanın da özgür düşünme ve orijinal bir ürün koymada olumlu sonuçlar doğuracağı bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ancak bu konuda Erdal ve Erdal (2003) yaptıkları “Çocuk Oyunlarında Yaratıcılık” adlı çalışmalarında zıt bir bulgu elde etmiştir. O bulguya göre, çok karmaşık yapıya sahip olan oyuncakların çoğu zaman amacına uygun düşmediği, tek düğme ile çalışan ve kendi başına hareket eden, konuşan oyuncakların da çocuğu yaratıcılıktan uzaklaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Gerek sanat derslerinde, gerekse oyunlarda, çocuk aktif olmalıdır. Çocuk, oyunun kurallarını belirleyebilmeli, dikkatini ölçebilmeli, oynarken mutlu olmalı, hatasını görmeli ve kendi kuralları dâhilinde hatasının cezasını da çekebilmelidir.

Katılımcılardan elde edilen diğer bir bulgu ise; sınıf içerisinde çocuğun yaratıcılığını tetikleyen her türlü materyallere yer verilmesi ve bu materyallerle çocukların yeni tasarımlar yapmalarına imkân tanınması şeklindedir. Çocukların bu materyalleri kullanarak yaratıcı fikirlerini ortaya çıkaracakları ve özgün ürünler oluşturabilecekleri belirtilmiştir. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016) yaptıkları çalışmada, çocuklara sunulacak materyallerin mutlaka para ile satın alınan çok pahalı materyaller olmasına gerek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin, bir parça kâğıttan bile onlarca farklı etkinlik veya farklı düşünceler çıkabileceğini ve öğretmenin çocukların yaratıcılıklarını kullanarak bu kâğıtlar üzerinden onlarca etkinlik üretebileceğine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla öğretmenler çocuklar için program hazırlarken etkinlikleri onların düşünmesine, üretmesine, yeniden oluşturmasına fırsat verecek şekilde organize etmelidirler. Katılımcılar çocukların özgür düşünebileceği ve orijinal ürünler ortaya koyabilmesinde, kendini rahat ifade edebileceği, özgür düşüncelerine müdahale edilmeden yaratıcı ürünler oluşturabileceği demokratik bir ortama ihtiyaç duyduğunu vurgulamışlardır. Ancak bu ortamlar oluşturulurken fiziksel şartların da göz önünde bulundurulması gerektiği gözden kaçmamalıdır. Elde edilen bulgular sonucunda çocuğun okula sevrerek gelmesinin ve okulda kendini rahat hissetmesinin, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturulmasının yaratıcı ürün koyma noktasında önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldız ve Şener (2007), okul öncesinde farklı köşeler çocukların çağrışım yapmalarını destekler, hayal güçleriyle yeni durumlar yaratmalarına yardımcı olur. Bu tür ortamlarda öğretmen çocukları desteklemeli; onlara gerektiğinde

ek zamanlar vermeli, sorduğu açık uçlu sorularla düşüncelerini ifade etmelerini ve geliştirmelerini sağlamalıdır.

Yaratıcılık düzeylerinden *elabrasyon* boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinde ise; çeşitli etkinlikler düzenlenen, çocuğa empati kurmanın öğretildiği ve olumlu pekiştireçlere yer verilen bir sınıf ortamının önemli olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan bir kısmı, sınıf içi çeşitli etkinlikler düzenlenmesinin, çocuğun olay/duruma farklı açıdan yorum getirmesi için etkili olacağını ve etkinlikler arasında Türkçe, gezi gözlem ve drama etkinliklerinden daha çok faydalanabileceklerini belirtmişlerdir. Türkçe etkinliği uygulanırken sohbet ile etkinliğe başlamak ve çocuklara farklı bakış açıları kazandırmak; hikâyeye etkinlikleri gerçekleştirilirken hikâyeyi tamamlama, yeniden oluşturma ve hikâyenin sonucunu değerlendirmeye yer vermek; çocuklara açık uçlu sorular sorarak farklı yorum yapmalarını, farklı açıdan bakabilmelerini desteklemek önem teşkil etmektedir. Mayesky (1990)'ye göre, yaratıcı etkinliklerde çocuklara, düşünce ve fikirlerini açıkça ifade edebilmelerini sağlayacak sorular sorulmalıdır. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, sınıf içi uygulanan drama etkinliklerinde rol alma, taklit, dramatizasyon, pandomim gibi çocukların aktif olarak katıldığı etkinlikler, onların olay/duruma farklı açıdan bakabilmelerini destekleyecek ve yorum yapmalarını sağlayacak niteliktedir sonucuna ulaşılmıştır. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016) çalışmalarında, çocuğa sunulacak etkinliklerin birçok farklı yönü keşfedilip incelenmesi çocukların da bu incelemeler sayesinde merak duygularının harekete geçirmesi gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır. Ürettiği materyal acaba şu şekilde olsa nasıl olurdu? Sorusunu düşünürken farklı sorularla da karşılaşacaktır. Dolayısıyla çocuk ürettiği materyale farklı gözlemlerle tekrar bakmayı ve geliştirmeyi bu sayede öğrenebilmektedir. Demirel (1999)'e göre yaratıcılık, 2-7 yaş arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. Bunların yanı sıra katılımcılar gezi gözlem etkinliklerinden sonra olay/durumla ilgili çocukların düşüncelerini almalarının önemli bir ayrıntı olduğunu belirtmişler ve bu etkinlikten sonra çocukların farklı yorum yapabileceklerini açıklamışlardır.

Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun açısıyla bakmak olarak tanımlanabilir. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar çocuğun empati kurarak olay/duruma farklı açıdan yaklaşacaklarını ve orijinal yorumlarda bulunabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Okvuran (1995)'a göre, çağdaş insanın temel

sorunlarından biri, belki de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmasıdır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar, huzur duyar. Kendisini olduğu gibi ortaya koyan birey kendiliğindenliğini ve yaratıcılığını kullanır.

Çocuğun olay/duruma farklı açıdan bakabilmesi ve yorum yapabilmesi adına, içinde bulunduğu çevrede çocuğun pekiştirilmesinin önem arz ettiği ve sonuçta bu pekiştirmenin çocukta kalıcı izli davranış oluşturacağı tespit edilmiştir. Bu nedenle olumlu pekiştireç kullanmak yaratıcılığı destekler ve yaratıcılık gelişimine katkıda bulunur görüşünü dile getirmek mümkündür. Öğretmen gerektiği zaman ve yerde çocuğun başarısını destekleyecek gerçeğe dayalı övgülerde bulunmalıdır. Etkinlik sırasında öğrencilerin yanında bulunup, öğrencileri dinlemeli ve izlemelidir (Yıldız & Şener, 2007).

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin değişen 2012 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla “*Değişen 2012 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Gelişimine Etkisi/Katkısı Nasıl Olmuştur?*” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu değişen programın çocukların yaratıcılığını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar programın esnek olması, öğretmen ve öğrenciyi gün içerisinde rahat bırakması, çocukların ilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler düzenlenmesi ve çocuk merkezli bir program olması, çocuklara gün akışı dâhilinde çeşitli açık uçlu sorularla düşünmeye sevk etmesi açısından yaratıcılığı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Özsrkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014) Adana ili merkez ilçelerinde çalışan 73 öğretmenle “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışma nitel ve nicel verilerin analizi ile elde edilmiştir. Sonuçta, programın öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenme sağlayan program olarak değerlendirildiği, kazanım ve göstergelerin açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu, fiziksel yapı ve öğrenci sayısı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşandığı, uygun zamanda yeterli hizmet içi sağlanmadığı, programa ve yapılan yeniliklere yönelik olumlu tutum sergilendiği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu çalışmanın bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlikler ve programla ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmaların sonucunda programdaki tüm etkinliklere yer verilmediği ve çocuk merkezli bir uygulama yapılmadığı belirlenmiştir. Kaya (2012)

yaptığı çalışmada öğretmenlerin programı uygularken çocuk merkezli yaklaşımın gerekliliğini yerine getirmedikleri ve Abbak (2008)'in yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin hazır plan kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışandemir (2002) öğretmenlerin en iyi derecede uyguladıkları etkinliğin sırası ile oyun etkinliği ve güne başlama etkinliği olduğunu tespit etmiştir. Dilek ve Duman (2014), yaptığı çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin 2006 okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin tamamını uygulamadıkları, oyun ve hareket, müzik ve Türkçe dil etkinliklerinin her zaman uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerekmektedir. Çocuğun okula, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlar kazanabilmesi için; olumlu benlik algısı geliştirmesi, kendini değerli hissetmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun etkinliklere aktif katılımı, eğitim ortamlarında yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması gerekir. Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir. Program çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik edici niteliktedir (OÖEP, 2013).

Değişen okul öncesi eğitim programıyla birlikte ilgi köşelerinin yerini öğrenme merkezleri almıştır. Katılımcılar bu açıdan yaratıcılık gelişimini değerlendirmişlerdir ve büyük bir çoğunluğu öğrenme merkezlerinin yaratıcılık gelişimini olumlu yönde etkilediğini savunmuşlardır. Çocuklar bu merkezlerle birlikte oyun alanı kurmayı, yeni fikirler üretmeyi, hangi materyalin hangi merkezde olduğunu daha iyi öğrendiklerini ve amacına uygun bir şekilde kullanabildiklerini, çocukların süreçte aktif olduğunu ve özgün ürünler ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenme merkezleri, çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır. Çocuklar özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini sergileyebilirler (OÖEP,

2013). Öğretmenler bu ortamlarda (öğrenme merkezlerinde) karmaşık problemlere çözümler üretebilir, çocukların düşünceleri arasında yeni bağlantılar kurmasını sağlayabilir ve farklı fikirlerin ortaya çıkarmalarını teşvik edebilir (Gregory vd., 2013). Ayrıca problem çözme, analiz, sentez, mantık, karşılaştırma ve felsefi bulmacalar gibi düşünme becerilerini içeren materyallere yer verilmelidir (Dağlıoğlu, 2014a).

Katılımcılardan bir kısmının, öğrenme merkezlerinin oluşturulması ile çocukların yaratıcılıklarını sınırladıklarını, özgür ve rahat hareket edemediklerini, oyun kurarken farklı merkezlerdeki materyalleri kullanmak istedikleri ancak buna izin verilmediği için yaratıcılıklarını ortaya koyamadıklarını belirterek, öğrenme merkezlerinin çocuğun yaratıcılığını olumsuz etkilediği yönündeki görüşlerinden hareketle bu sonuca ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları ise değişen programın çocukların yaratıcılık gelişimine herhangi bir katkı sağlamadığı, bu etkinliklerin eski programda da var olduğunu belirtmişlerdir.

5.2. Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- Okul öncesi çocuklarının akıcılık ve elabrasyon boyutlarının iyi düzeyde, esneklik ve orijinallik boyutlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.
- Çocuğun yaratıcılığını geliştiren ve engelleyen faktörler, öğretmen, aile, çevre ve uyaranlar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra özgürlük, cinsiyet, zekâ ve kalıtımın yaratıcılığı geliştiren faktörler arasında olduğu; çocuğun yaşadığı olumsuz durumların, sosyo-ekonomik düzeyin düşük ve zamanın kısıtlı olması yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi eğitim; çocuğun ifade etme becerisini ve özgüvenini geliştirir, özgür olmasını sağlar, hayal dünyası genişletir, yeni fikirler üretmesini sağlar. Aynı zamanda çocuğun yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olur, çocuğun gelişim alanlarını (bilişsel, psiko-motor, özbakım, vb.) destekler, çocuğa farklı etkinlikler sunar ve aileyi eğitir sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikir üretmesi için, sınıf içi etkinlikler düzenlenmesi; Türkçe, güne başlama, drama, fen, gezi gözlem, sanat ve farklı

yöntem ve tekniklerin; beyin fırtınası, soru-cevap yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniği kullanılmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir.

- Sınıf içi eğitimi tekdüzelikten kurtarmak için; etkinliklerin gün içerisinde yerlerini değiştirmek, etkinlikleri farklı ortamda ve çeşitlendirerek uygulamak, gezi gözlem etkinliklerine yer vermek, sanat etkinliklerinde istasyon yöntemi kullanmak, hikaye etkinliklerinde farklı sunumlar yapmak ve teknikler denemek, sınıfta artık malzemelere yer vermek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğrencisini çok boyutlu düşünmeye sevk etmek için, sorular sormak, beyin fırtınası yapmak, drama etkinliklerini kullanmak, öğrenciye problem çözme becerisi kazandırmak, sorumluluk vermek, hikaye tamamlama, oluşturma vb. etkinliklere yer vermek, öğrenme merkezlerini dikkat çekici hale getirmek gerektiği tespit edilmiştir.
- Çocuğun özgür düşünebileceği ve orijinal bir ürün ortaya koyabileceği bir sınıf ortamı oluştururken, öğrenme merkezlerini oluşturularak bu merkezleri dinamik bir yapıda tutmak, bu merkezlerde eğitici oyuncaklara yer vermek, farklı/artık materyaller sunmak, demokratik bir sınıf ortamı yaratmak gerektiği tespit edilmiştir.
- Okul öncesi çocuğunun bir olay ya da duruma farklı açıdan yorum getirebilmesi için, empati kurmayı öğretmenin, olumlu pekiştireçlerde bulunmanın, sınıf içi etkinlikler düzenlemenin, çocukların fikirlerini almanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Değişen 2012 okul öncesi eğitim programı çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği; programın çocuk merkezli olduğu, öğretmen ve öğrenciyi esnek bıraktığı, çocuğa açık uçlu sorular sorulduğu, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenme merkezleri çocuğun oyun alanı kurmasına, çocukların merkezlerde yaratıcı fikirler ortaya çıkarabilmelerine ve kendilerini rahatça ifade edebilmelerine imkân sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların, merkezlerde bulunan materyalleri amacına uygun bir şekilde kullanabildikleri ve merkezlerde aktif bir şekilde rol aldıkları ve özgün ürünler oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumundaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyi ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının belirlendiği bu çalışmanın bir önceki bölümde yer verilen sonuçları doğrultusunda öğretmenlere, programa ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenler, çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak çocuğun yaratıcılığını geliştirici etkinliklere sınıf içinde daha çok yer verebilirler ve bu etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim, kurs, seminer, vb. alabilirler.

Okul öncesi eğitim programına; çocuğun problem çözme becerisine, çeşitli fikirler üretmesine, esnek, orijinal, ayrıntılı ve derinlemesine düşünmesine yönelik kazanım ve göstergeler eklenebilir. Öğrenme merkezleri çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak çeşitlendirilebilir.

Araştırmacılar, öğretmen görüşlerinden elde edilen sınıf içi uygulanan etkinliklerin çocuklardaki yaratıcılık gelişimine etkisi, öğretmenlerin uygulamadaki yeterlilikleri, tutum ve davranışları, vb. konular üzerinde inceleme yapabilirler.

EK 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Okul öncesi çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukta yaratıcılık ve yaratıcılık gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?

Tarih:/...../2012

Saat:...../.....

Merhaba, adım Hediye ÖZKAN. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim aynı zamanda bir devlet okulunda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktayım. Okul öncesi çocuklarının yaratıcılık düzeylerini belirlemeye ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun yaratıcılık gelişimine ilişkin görüşlerini almaya yönelik araştırma yapıyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmenin sadece bu araştırma için kullanılacağını belirtmek istiyorum. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine her öğretmene bir kod isim verilecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmemizin yaklaşık dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Adınız soyadınız nedir?
2. Mesleki kıdeminiz nedir?
3. Lisans mezuniyetinizi öğrenebilir miyim?
4. Sizce yaratıcılık nedir?
5. Okul öncesi dönemde çocuğun yaratıcılığını geliştiren faktörler sizce nelerdir?
6. Peki sizce çocuğun yaratıcılık gelişimini engelleyen faktörler nelerdir?
7. Çocuğun yaratıcılık gelişiminde okul öncesi eğitim ne kadar önemlidir?
8. Yaratıcılığı geliştiren öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır? Siz bu hususta kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
9. Peki sizce yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri nelerdir?

10. Çocuğun yaratıcılığını geliştirmek için sizin, sınıfınızda düzenlediğiniz etkinlikler nelerdir?
11. Sınıf içerisinde yaratıcı olan öğrencinizi hangi özellikleriyle tanımlarsınız?
12. Çocuğun çeşitli ve çok sayıda fikirler üretebilmesi için ne tür etkinlikler düzenlersiniz? (Akıcılık)
13. Sınıfta öğrenciyi çok boyutlu düşünmeye sevk eden ve sınıf içi eğitimi tek düzelikten kurtaran, aynı zamanda sizin de uyguladığınız etkinlikler nelerdir? (Esneklik)
14. Bu etkinlikleri uygularken çocuğun uyguladığınız etkinliğe uyum sağlamasını ya da uyumsuzluk göstermesini nasıl yorumlarsınız? (Esneklik)
15. Peki çocuğun özgür düşünebileceği ve orijinal bir ürün ortaya koyabileceği bir sınıf ortamını oluştururken nelere dikkat edersiniz? (Orijinallik)
16. Çocuğunuzun yaptığı serbest (yönergesiz) bir resmi incelediğinizde, yaratıcılığının gelişmiş olup olmadığını nasıl anlarsınız? (Elabrasyon)
17. Sınıf içi etkinliklerde öğrencinizin herhangi bir olaya ya da duruma farklı açıdan yorum getirebilmesi için ne yapardınız? (Elabrasyon)

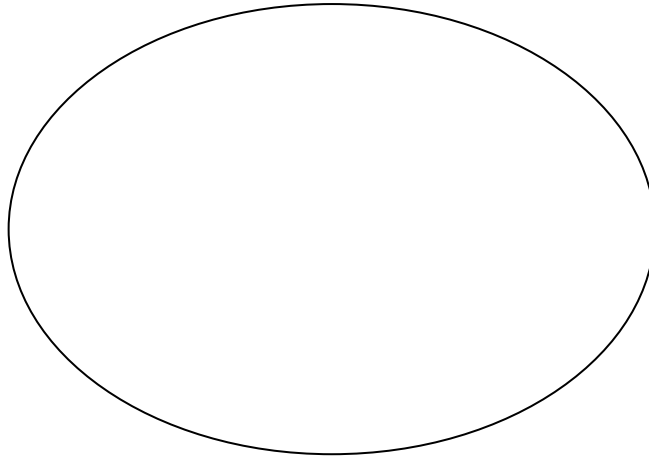
EK 2

TORRENCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ ŞEKİL A FORMU

1. RESİM OLUŞTURMA





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







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



2. RESİM TAMAMLAMA

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak, ilginç şeyler ve resimler yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikâye anlatması da gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı yazdır. Bu iş için 10 dakika süren var.

 <p>1.</p>	 <p>2.</p>
 <p>3.</p>	 <p>4.</p>

 <p>5.</p>	 <p>6.</p>
 <p>7.</p>	 <p>8.</p>
 <p>9.</p>	 <p>10.</p>

3. DOĞRULAR

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



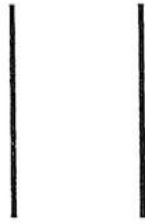
1.



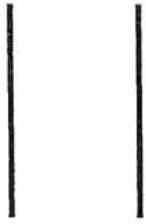
2.



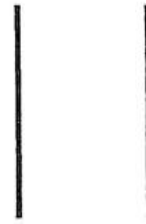
3.



4.



5.



6.



7. 8. 9.



10. 11. 12.



13. 14. 15.

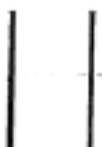




16. 17. 18.

19.  20.  21. 

22.  23.  24. 

25.  25.  27. 

28.  29.  30. 

EK 3

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.4.38.00.03-605.01/

Konu: Tez Çalışması

28.04.2011-012754

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 15.04.2011 tarih ve 500-0659-0430 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hediye ÖZKAN'ın İlimiz Kocasinan, Melikgazi, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerinde bulunan anasınıfı öğretmen ve öğrencilerine "Okul Öncesi Eğitimde Çocuğun Yaratıcılık Gelişimine Öğretmen Tutumlarının Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırmayı uygulanmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 25/04/2011 tarih ve 012490 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Ahmet BAĞLI TAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EKLER:

- 1-Onay örneği (1 adet 1 sayfa)
- 2-Anket Örneği (1 adet 8 sayfa)

Nusxe h-
07-05-2011
JK

	<p>Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr, http://www.kayscriarge.org İrtibat İçin: Nuriye YAŞAR (İl Koord.) (320 20 84) E-posta :ab38@meb.gov.tr, nurিয়েyasar38@hotmail.com</p>	<p>Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (160) E-posta:gulemre@hotmail.com</p>
---	--	--

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana.
- Akaygün, C. S. (2005). Çocuklarda Yaratıcılığı Desteklemek. http://tavsiyeediyorum.com/makale_353.html. Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş Çocuklarının Yaratıcılık Ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okul Öncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Aksoy, P. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Aksu, A. (1985). *The Effects of method and Sex on Science Achievement Logical Thinking Ability of 5th Grade Students*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Aktamış, H. ve Can, B.T. (2007). "Fen Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık İnançları", *E-Journal Of New World Sciences Academy*. 2 (4). 484-499.
- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., Cömertbay, B. (2003). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullanılan Yöntemler*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Andreasen, N. (2011). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*. (Çev. Güney, K.) Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Aral, N. (1999). "Sanat Eğitimi Ve Yaratıcılık Etkileşimi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:15, 11-17. Ankara.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (3. Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitim*. (2. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Argun, Y. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arık, A. (1987). *Yaratıcılık: Üç Derleme*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım.
- Arnas, A. Y. (2007). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Kök yayıncılık
- Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2007). *Okul Öncesi Resim Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, A.E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul:
- Aslan, Esra (2001). "Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 14, İstanbul.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). "Öğrencilerin Çizimlerinden ve Açıklamalarından Yaratıcı Düşüncelerinin Ortaya Konulması", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:5.
- Atay, Z. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi: Ereğli Örneği*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Atkinson, R. R. ve Ark. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev.: Y. Alagon). Ankara: Arkadaş L. T. S. A

- Aydın, Ç. (1997) *Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.
- Aydın, A. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmeler*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars.
- Baltacı, H. (2013). *Çocuğun Yaratıcılık Performansında Görsel Değerlerin Yeri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Samsun.
- Baran, G. (2004). "Yaratıcılık ve Eğitimi". *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36, 29-30. Kök Yayıncılık.
- Beaty, J. J. (2000). *Skills for Preschool Teachers*. New Jersey: Merril Publisher.
- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Bozoklu, F. (1994). *Okul Öncesi Çağdaki Dört-Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Briggs, C. (1986). *Learning How To Ask: A Sociolinguistic Appraisal Of The Role Of The Interview In Social Research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Can, A. M. ve Karakaş, M. (1991). *Korunmaya Muhtaç İlkokul Beşinci Sınıf Çocukları ile Aileleri Yanında Kalan İlkokul Beşinci Sınıf Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Lisans Tezi. Ankara.
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.
- Can Yaşar ve Aral, (2011). "Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi". *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 137-145.

- Ceylan, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., VanVianen, A. E., Kim, H. B., & Lee, K. H. (2010). "The Relationship Between Diverse Components Of Intelligence And Creativity". *The Journal of Creative Behaviour*, 44, 125-137.
- Crawfords, S. ve Deborah, S.(1993). *The Effects of Tasks Related Versus Non-Task Related Warm-up Activities on Creativity Test Scores of Kindergarten Children*. PhD. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>. (Mayıs, 2015).
- Cömert, S. (2003). *2002 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları (Sakarya İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.
- Çağdaş, A. ve Erbay, F. (2007). "Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (1).
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği)*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Çalışandemir, F. (2002). *Burdur İli Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerin Uygulama Yeterlik Düzeyleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Çetingöz, D. (2012). "Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Yaratıcı Etkinlikler Planlamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 1-10.

- Çobanoğlu, R. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Program Uygulamasının Yordayıcıları Olarak Öğretmen Özyeterlilik ve Öğretmenlik İnançları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Çubukçu, Z. (2004). “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi”. *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 5 (2), 87-106.
- Dağlıoğlu, E. H. (2011). “5-7 Yaş Grubu Çocukların Resimlerine Yansıyan Öğretmen Figürünün Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. *Gazi Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160). Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014a). Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zeka İlişkisi. (ed.) E.Ç. Öncü. *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. İçinde. (s:48-80) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, C. (2007). “Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.s.32. 65-75. Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Dilek, A.N. (2013). *Sosyo-Kültürel Özelliklerin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi*. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). “2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33. 143-158. Ankara.
- Dinçer, D.(1993). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yas Grubu Çocukların Anne-Baba Tutumları İle Yaratıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Dobbins, K. (2009). “Teacher Creativity Within The Current Education System”. *A case study of the perceptions of primary teachers. Education*, 37(2), 95–104.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çalışmaları ve Empati Sanatta ve Günlük Yaşamda*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dursun, M.A. ve Ünüvar, P. (2011). “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engellenen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 21. 110 -133. Burdur.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Konya.
- Düşek, G., Dönmez, B. (2012). “Türkiyede Yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programlar”. *Mesleki Bilimler Dergisi*, sayı:1, 68-75.
- Elliott, G. H. (1997) *An Investigation in to a Movement Education on Motor Creativity in Preschool Childen in Inclusive and General Physical Education Enviroments*. PhD. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>. (Nisan, 2015).
- Erbay, F. ve Çağdaş, A. (2007). “Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1). 58-79.
- Erdal, K. ve Erdal, G. (2003). “Çocuk Oyunlarında Yaratıcılık”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 37-46.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Erdoğdu, Y. (2006). “Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması”. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12). 61-79.
- Ergün, M. (2007). Eğitimde Yaratıcı Düşünme Tasarım ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kho2.htm> Nisan 2013 tarihinde erişildi.
- Ersoy, E., ve Başer, N. (2009). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri”. *The Journal Of International Social Research*, 2(9), 129-137.

- Foley, L. M. (2013). “*Digital Storytelling In Primary--Grade Classrooms*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State Üniversitesi.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using Mixed-Methods To Examine Teachers' Attitudes To Educational Change: *The Case Of The Skills For Life Strategy For Improving Adult Literacy And Numeracy Skills in England. Educational Research and Evaluation*, 11 (4), 323- 348.
- Ginsber, R., (1985). “Creativity and Culture. Creativity In Art, Religion and Culture” (Ed. by Michael H. Mitias). Amsterdam: Editions Rodopi.
- Göle, M. O. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Gönen, M., Uzman, S., Akçin, N. Özdemir, N. (1991). 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Yayını Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15, 64-71.
- Gönen, M., Çiçekler, C.Y, Akyüz, E., Arslan, A.Ç. ve Baydemir, G. (2011). 5 Yaşındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1185-1195.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). "Toward A Conceptual Framework For Mixedmethod Evaluation Designs". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3). 255–274.
- Gregory, E., Hardiman, M., Yarmolinskaya, J. & Rinne,L., Limb, C. (2013). Building creative thinking in the classroom: from research to practice. *International journal of educational research* 62,43-50.
- Guilford, J. P. (1950) “Creativity”. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir.
- Gül Can, Ş. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve

- Davranışlarının İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2010). Proje Yaklaşımı. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri İçinde (S.315- 342)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı. (Ed.). R. Zembat, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri (s.35-76)*, (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi*. İstanbul: Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Güven, Y. (1999). *Erken Çocukluk Yaratıcılık Yeteneğini Tanıma ve Geliştirme*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı El Kitabı. Ya-pa Yayınları.
- Gyabak, K., ve Godina, H. (2011). “Digital Storytelling In Bhutan: A Qualitative Examination Of New Media Tools Used To Bridge The Digital Divide In A Rural Community School”. *Computers & Education*, 57 (4), 2236---2243.
- Halıçınarlı, E. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri İçinde Sanat Eğitiminin Problematikliği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İzmir.
- İlisulu, T. İ. (2013). “Yaratıcılığın İnsan Hayatındaki Rolü ve Önemi”. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, D0113, 8(1), 6-14.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (2. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı (1. Basım)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kara, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Karamustafaoğlu, S. Ve Kandaz, U. (2006). “Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1). 65-81. Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. M. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Yaklaşım Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve İlköğretimin Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kirişoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kocaman- Karaoğlu, A. (2016). “Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (1), 175-205.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş Arası Çocukların Zihin Teorisi ve Yaratıcılık Yetenekleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Karademir Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dal. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Kuzgun, Y. (1972). “Kendini Gerçekleştirme Araştırma”. *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Cilt:10. Ankara.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology Of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*, 43, 265–275.
- Lubart, T. I. (1994). *Creativity*. In Robert J. Sternberg (Ed.). *Thinking and problem solving- handbook of perception and cognition* USA: Academic Press. (s. 289-318).

- Maloney, J. E. (1992). *Teacher Training in Creativity: A Phenomenological Inquiry With Teachers Who Have Participated in Creativity*. EDD. <http://www.lib.umi.com/dissertations/gateway>. (Mayıs, 2015).
- Mangır , A. ve Aral, N. (1990). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılığını Etkileyen Bazı etmenlerin İncelenmesi*. Ankara: Ziraat Fakültesi Yayınları, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 643.
- Mangır, A. ve Aral, N. (1992). “Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi”. (8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri). Bursa, Ya-Pa yayınları, İstanbul 1992, 41-50.
- May, R. (2012). *Yaratma Cesareti*. (Çeviren: Alper Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mayesky, M. (1990). *Creative Activities for Young Children*. Delmar Publisher.
- Moran III, James D., ve Diğerleri. (1983a). Stimulus Specificity in the Measurement of Original Thinking in Preschool Children. *The Journal of Psychology*, 114, 99-105.
- Moran III, James D. ve Diğerleri. (1983b). Original Thinking in Preschool Children. *Child Development*, 54, 921-926.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993) Mahalli Hizmetiçi Eğitim Planlarının Hazırlanması İle İlgili 6.1.1993 Gün Ve 1993/2 Sayılı Genelge [Memorandum On Preparing Local in-Service Training Plan].
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığ (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- National Association for the Education of Young Children (2009). “Where we stand on standards for programs to prepare early childhood professionals”. *Washington D.C. Retrieved November 18,* <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/programStandards.pdf>.

- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36–45.
- Ogurlu, Ü. (2014). “Çocuklarda Zekâ ve Yaratıcılık İlişkisi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27). s.337-347
- Oğuzkan,Ş., Demiral, Ö. ve Tür, G. (2001). *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: YA-PA Yayın
- Ohler, J. (2006). “The World Of Digital Storytelling”. *Educational Leadership* 63 (4), 44-7.
- Oktay, A. (1993). “Okul Ortamı ve Veli Öğretmen İlişkisinin Okul Başarısına Etkisi”. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, sayı: 30. İstanbul.
- Okvuran, A. (1995). “Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-194. Ankara.
- Ondördüncü Milli Eğitim Şûrası Hazırlık Dokümanı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği, MEB Basımevi, Mayıs 1993, Ankara.
- Öncü, T. (1989). *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7 –11 Yas Çocuklarının Yaratıcılığa ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Öncü, T. (2000). “Anasınıfı (6 yaş) Düzeyindeki Çocukların Şekilsel Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fakülte Dergisi*. 40, 25-34. Ankara.
- Öncü, T. (2003). “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fakülte Dergisi*, 43,221-237. Ankara.
- Ömeroğlu E., Ersoy Ö., Şahin F, Kandır A., ve Turla A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*. (1. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Özben, Ş., Argun, Y. (2000). “Okul Öncesi Çocuklarının Yaratıcı Yetenekleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1 (1), 1-14. Ankara.
- Özden, Y.(2004). *Öğrenme ve Öğretme*. (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özler, H. (2009). *Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanat Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği)” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 313-331. Kırşehir.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünme Üzerine Ailenin Etkisi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Öztürk, Ş. (2004). “Eğitimde Yaratıcı Düşünme”. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:18. Samsun.
- Pala, M. (1999). *Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Peker, H. (2013). *Anaokulu Çocuklarında Benlik Düzenleme Ve Otonominin Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Çev: Bayrak, D., Arslan, H.B., & Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Özgün Çalışma 2005)
- Rengin, Z. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.

- Rıza, E.T. (1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E.T. (2000). “Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır?” *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, sayı:68, 5-12. İstanbul.
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. (2. Basım). Ankara: Tisa Matbaası.
- San, İ. (2002). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. (3. Basım). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sapsağlam, Ö. (2013). “Değerlendirme Boyutlarıyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013)”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 1, 63-73.
- Sarı, H. (1997). *Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığının İncelenmesi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.
- Saygın, F. (2004). *Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (2001). *Sınıfı Rehberlik Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, N. (1999). “Öğretmenin Görevi: Düşünmeyi Geliştirmek”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1). Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2013). “Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kavramdan Uygulamaya”. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon Programlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zihin Ve Dil Gelişimini Etkileme*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi Eğitimine Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

- Sıdar, R. (2011). *Bilim Sanat Merkezinde Okuyan Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi.*, Niğde Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Singer, D. G., Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi*. İstanbul: Gendaş Yayıncılık.
- Starko, A.J., (1995). “*Creativity in the Classroom*”. New York: Longman Publishers.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkinliği-EYP Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Sükan, Z. (1983). *Okul Öncesi Etkinlikleri*. İstanbul: Milli Eğitim Yayın Evi Devlet Kitapları.
- Sünbül, A. M. (2000). “Developing Creativity İn Classroom”. *Selçuk University. Journal of Education*, 10, 82-94. Konya.
- Şahin, F. (2014). “Yaratıcılık-Zeka İlişkisi: Yeni Deliller”. *Elementary Education Online*, 13(4), 1516-1530.
- Şener, T. ve Yıldız, Ü.F. (2003). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tanju, E.H. (2010).Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde (s. 18-43). Ankara: Pegem A.
- Tekiner, Ö. (1997). “Okulöncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”. (Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu. 30-31 Mayıs 1996). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1997.
- Temel, Z. F. (2012). “Erken Çocukluk Eğitim Programları: Niteliksel Bileşenler”. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1 (2), 78-84.

- Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). “Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,13, (1), 251-260. Elazığ.
- Tezci, E., Karaca, D. Ve Sezginsoy, B. (2008). “The Study Of Reliability And Validity Of Creative Materials”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Tojet. January.
- Torrance, E.P. (1972). *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide. Figural Tests, Booklet:A*. Princeton, N.J.: Personnel Press Inc.
- Torrance. E.P., Goff, K. (1989). “A Quiet Revolution”. *Journal of Creative Behavior*, 23,2. 136-145.
- Torrance E. P. (1995). *Why to Fly? A Philosophy of Creativity*. New Jersey, Norwood: Alex.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun Gelişiminde Okulöncesi Eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Turaşlı, N. K. (2010). Yaratıcılıkta Temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi Öncü (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde (s.1-15). Ankara: PegemA.
- Turla, A. (2004). “Çocuk ve Yaratıcılık” *Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ülgen,G., Fidan, E. (2000). *Çocuk Gelişimi*. (8. Basım). Ankara: Devlet Kitapları, ABC Matbaacılık.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vexliard, A. (1996). “Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.
- Wang, H. (2005). *Early Childhood Educators of Professional Competence in Preschool Settings* (Unpublished Master" s Thesis). The Pennsylvania State University, United States.
- Yakar, F., Güngök, L.(1983). *Anaokulu Öğretmenin Rehber Kitabı*. İstanbul: Ya-PA Yayınları.

- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2010). “Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 201-209.
- Yavuz Y. ve Halide S. (1996). *Yaratıcılık*. (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yelken, T.Y. (2009). “Öğretmen Adaylarının Portfolyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (153),83-98.
- Yenilmez, K. Ve Yolcu, B. (2007). “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. (2. Basım) . İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. F. (2000). *DeneySEL Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Yılmaz, S. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık İle İlgili Görüşleri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sunulan Bir Tez. Ankara.
- Yuvacı, Z. Ve Dağlıoğlu, H.E. (2016). “Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Yaratıcılıklarını Desteklemede Öğretmene Düşen Görevler ve Etkinlik Örnekleri”. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 8 (1), 39 – 61.
- Zeytun, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Hediye ÖZKAN

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 18 Nisan 1987, Kayseri

Medeni Durumu: Evli

Tel: 05067634679

email: hediyesahin38@hotmail.com

Yazışma Adresi: İldem cumhuriyet mah. Erdem sok. Hilal-1 ap. A/16 No:21

Melikgazi/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece Kurum Mezuniyet Tarihi

Lisans: Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği 2007

Lise: Behice Yazgan Kız Lisesi, Kayseri 2003

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl Kurum Görev

2007- Kayseri Nermin Eminoğlu Anaokulu

2011- Ağrı Atatürk Anaokulu

2014- Zübeyde Hanım Anaokulu (Halen çalışmakta)

YABANCI DİL

İngilizce