

159156

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ALTI YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARINA

DRAMA VE RAHATLAMA ÇALIŞMALARININ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Hilal ERKAN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

Ankara - 2005

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hilal ERKAN'a ait 6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılıklarına Drama ve Rahatlama Çalışmalarının Etkisi adlı çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan



Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

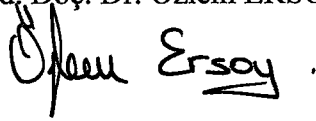
Üye



Doç. Dr. Çağlayan DİNÇER

Üye

Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY



## TEŞEKKÜR

Yaptığım yüksek lisans tezinde bana yardımcı olan, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özlem Ersoy' a, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi' nin nasıl kullanılacağını öğreten Doç. Dr. Esra Aslan' a, İstatistiksel işlemlerde yardımcı olan Arş. Gör. Mustafa Otrar' a, çevirilerimi yapan dostum Yeliz'e ve aileme sonsuz teşekkürler.



## ÖZET

Bu araştırma, 6 yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini, Altındağ ilçesinde bulunan, Battalgazi İlköğretim okulunda hiç rahatlama ve drama çalışması almamış 6 yaş anasınıfı öğrencileri ( sabahçı ve öğlenci grup) ile aynı ilçeye bağlı Abdullah Tokur İlköğretim Okulunda bulunan hiç drama ve rahatlama çalışması almamış 6 yaş anasınıfı çocukları (Öğlenci grup) oluşturmaktadır. Battalgazi İlköğretim Okulundaki 20 anasınıfı çocuğu 1.deney grubunu, diğer gruptaki 20 anasınıfı çocuğu 2.deney grubunu, Abdullah Tokur İlköğretim Okulundaki 20 anasınıfı çocuğu da kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 60 çocuk katılmıştır. 1. deney grubuna haftada iki kere, 2 deney grubuna haftada bir kere olmak üzere 12 hafta rahatlama ve drama çalışması uygulanmıştır. Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde edebilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla ise “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (T.Y.D.T) Sözel Formun Şekilsel kısmının A ve B formları” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistik değerlendirmesinde non parametrik testlerden olan Mann Whitney-U Testi, non parametrik Wilcoxon Signed Rank Testi (İşaretlenmiş Mertebeler Testi) , Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistik değerlendirmeler sonucunda; deney 1 ve kontrol grubu ön test puanları arasında sözel akıcılık ( $p<.05$ ) ve şekilsel çizgilerin sentezi ( $p>.01$ ) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarında deney 2 ve kontrol grubu ön test puanları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Deney 1 ve deney 2 grubu ön test puanları arasında, sözel akıcılık alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde deney 1 grubu lehine, şekilsel zenginleştirme, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde deney 1 grubu lehine; anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney 1 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları ön test-son test puanları arasında; sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme, şekilsel duygusal, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde ön test lehine,

anlamli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Deney 2 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının ön test-son test puanları arasında sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde son test lehine, şekilsel zenginleşirme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde son test lehine, şekilsel başlıkların soyutluğu alt boyutunda istatistiksel olarak ön test  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ). Kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının ön test-son test puanları arasında, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleşirme ( $p < .001$ ) düzeyinde, şekilsel erken kapatmaya direnç, şekilsel sınırları uzatma ve geçme  $p < .01$  düzeyinde, şekilsel hikaye oluşturma şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi boyutlarında istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde son test lehine, anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre şekilsel hareket ve faaliyet, şekilsel başlıkların açıklayıcılığı, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutlarında,  $p < .05$  düzeyinde anneleri üniversite mezunu olan çocuklar lehine, şekilsel hayal gücü ve fantezi alt boyutlarında  $p < .001$  düzeyinde yine anneleri üniversite mezunu olan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Anne baba mesleği cinsiyet, kardeş sayısı ve evde bir aile büyüğünün olup olmaması değişkenleri ise yaratıcılığı etkileyen faktörler olarak görülmemiştir.

## SUMMARY

The aim of this research is to examine the effects of drama and relaxation studies on creativeness of six-year-old pupils or children.

The sample of this research consists of 6-year-old kindergarten children from Battalgazi Primary School (children who attend the morning session of a school and children who attend the afternoon session of school) and Abdullah Tokur Primary School (children who attend afternoon session of school) in Altındağ, Ankara. Some of these kindergarten students took drama and relaxation courses, some of them not. 20 kindergarten children from Battalgazi Primary School formed first experimental group, 20 kindergarten children who did not take drama and relaxation courses from same school formed second experimental group and 20 kindergarten children from Abdullah Tokur Primary School formed control group of this research. The research is done with 60 kindergarten children who took or not drama and relaxation courses. During research, drama and relaxation courses are given twice a week for students in first experimental group and once a week for children in second experimental group. Thus, drama and relaxation courses are given totally 12 hours. In this research, to collect information about children and their families "Personal Information Form", and to identify creativeness of children, two verbal and figural subscale forms (A & B) of "Torrance Creative Thinking Test" were administered. The data were analyzed by "Mann Whitney-U Test", "Wilcoxon Signed Rank Test" and "Kruskal Wallis-H Test".

As a result of this research, it was found that there is significant difference between pretest results of first experimental group and pretest results of control group in verbal fluency subscale ( $p < .05$ ) and synthesis of figural lines subscale ( $p > .01$ ). It was also found that there is no statistically significant difference between pretest results of II. experimental group and pretest result of control group ( $p < .05$ ). Moreover, statistically significant difference was found between pretest results of I. experimental group and pretest result of II. experimental group on verbal fluency sub-dimension ( $p < .01$ ) and on subscale of figural richness and of figural-linear syntheses ( $p < .05$ ), in favor of I. experimental group. Between "Torrance Creative Thinking Test" subscales pre and post test results of I.

experimental group, significant difference was found in favor of posttest ( $p < .05$ ). For other subscales, no statistically significant differences were found ( $p > .05$ ).

Between Torrance subscales' (verbal fluency, verbal originality, figural borders) pretest and posttest results of II. experimental group, the statistically significant differences were found on the side of posttest ( $p < .001$ ). Moreover, the statistically significant differences were found on figural richness subscale in favor of posttest result ( $p < .01$ ) and on abstraction of figural titles subscale ( $p < .05$ ). The statistical differences for other subscales were not significant ( $p < .05$ ). Between Torrance subscales' (verbal fluency, verbal originality) pretest and posttest results of control group, significant differences were found in favor of posttest ( $p < .001$ ); between pretest and posttest results of Torrance figural story and figural covariance, significant differences were found in favor of posttest ( $p < .05$ ); between pretest and posttest results of figural borders subscale, significant difference was found in favor of posttest ( $p < .01$ ), and between pretest and posttest results of figural-imagination and figural-fantasy subscales, significant differences were found in favor of posttest ( $p < .05$ ). The statistical differences for other subscales were not found significant ( $p > .05$ ).

The results show that there is significant difference ( $p < .05$ ) on Torrance subscales (figural movement, figural explanation, figural-borders) according to parent education variable. Test scores of children whose mothers graduated from university are more than the ones of other children. The significant difference was found ( $p < .001$ ) on figural-imagination and figural fantasy subscales on the side of children whose mother graduated from university.

It was also found that variables like number of brothers or sisters, grandparents living at the same home, occupation of parents and gender do not have significant effects on creativeness.

## İÇİNDEKİLER

	SAYFA
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1
1. 1. Yaratıcılık Kavramı.....	2
1. 2. Yaratıcı Düşünce.....	2
1. 2. 1. Hazırlık Dönemi.....	3
1. 2. 1. Kuluçka Dönemi.....	4
1.2. 3. Aydınlanma Dönemi.....	4
1.2. 4. Gerçekleme – Doğrulama Dönemi.....	4
1. 3. Yaratıcılık Ölçütleri.....	5
1. 3.1. Duyarlılık.....	5
1. 3. 2. Akıcılık.....	5
1. 3. 3. Esneklik.....	5
1. 3. 4. Orjinallik.....	6
1. 3. 5. Yeni Düzenlemeler ve Tanımlamalar Yapma.....	6
1. 4. Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi.....	6
1. 5. Yaratıcı Çocuğun Özellikleri.....	8
1. 6. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	10
1. 6.1. Yaratıcılık Eğitiminde Ailenin Rolü.....	11
1. 6. 2. Yaratıcılık Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	12
1. 6. 3. Yaratıcılık Eğitiminde Eğitim Programının Rolü.....	13
1. 6. 4. Yaratıcılık Eğitiminde Fiziksel Koşulların Rolü.....	14
1. 7. Yaratıcılığın Gelişimini Engelleyen Etmenler.....	16
1. 8. Yaratıcılık Drama İlişkisi.....	16
1. 9. Dramanın Tanımı.....	18



1. 10. Dramanın Özellikleri.....	19
1. 11. Dramanın Amaçları.....	21
1. 12. Drama Uygulamaları.....	22
1. 12. 1. Isınma Çalışmaları.....	23
1. 12. 2. Rahatlama Çalışmaları.....	24
1. 12. 3. Pantomim.....	26
1. 12. 4. Rol Oynama.....	27
1. 12. 5. Doğaçlama.....	27
1. 12. 6. Dramatizasyon.....	28
1.13. Dramada Değerlendirme.....	29
2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	30
3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	38
3. 1. Araştırmanın Önemi.....	39
3. 2. Varsayımlar.....	40
3. 3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	40
4. YÖNTEM.....	41
4. 1. Evren ve Örneklem.....	41
4. 1. 1. Evren.....	41
4.1.2. Araştırmanın Örnekleme.....	41
4. 2. Veri Toplama Teknikleri.....	42
4. 2. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	42
4.2. 2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi.....	43
4.2.3. Aracın Türkiye Koşullarına Uyarlanması.....	44
4.2. 4. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), Şekilsel Form Puanlama Ölçütleri.....	45

4. 3. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	49
4. 4.Verilerin Analizi.....	52
5. BULGULAR.....	54
4. 1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Sayı ve Yüzdeler.....	54
4. 2.Deneysel Çalışmaya İlişkin Analizler.....	59
6. TARTIŞMA.....	100
7. SONUÇLAR.....	108
8. ÖNERİLER.....	112
KAYNAKÇA	
EK 1 – Kişisel Bilgi Formu	
EK 2 - Drama Çalışmaları	



## SİMGELER VE KISALTMALAR

**TYDT:** Torrance Yaratici Düşünce Testi

**SPSS:** Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı



## TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 1 Cinsiyetine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	54
Tablo 2 Kardeş Sayılarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları .....	55
Tablo 3 Doğum Sırasına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	55
Tablo 4 Evde Akrabadan Aile Büyüğünün Olup Olmamasına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 5 Annelerinin Yaşlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 6 Babalarının Yaşlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	57
Tablo 7 Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları .....	57
Tablo 8 Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	58
Tablo 9 Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları.....	58
Tablo 10 Babalarının Mesleklerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve	

Yüzde Dağılımları.....	59
Tablo 11. Torrance Alt Boyutları Deney (1) ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 12 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (2) ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 13 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (1) ve Deney (2) Grubu Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 14 Deney (1) Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	66
Tablo 15 Deney (2) Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlar Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları .....	68
Tablo 16 Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlar Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	66

Tablo 17	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (1) ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 18	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (2) ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 19	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (1) ve Deney (2) Grubu Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	76
Tablo 20	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 21	Genel Grubun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarında Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Puanlar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 22	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlarının Doğum Sırası (Kaçınıcı Çocuk Olduğu) Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82

Tablo 23	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Evde Bir Aile Büyüğünün Bulunup Bulunmaması Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 24	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Annenin Yaşı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 25	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Babanın Yaşı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 26	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 27	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 28	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Annenin Çalışıp Çalışmaması Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96

Tablo 29 Genel Grubun Torrance Testi Alt Boyutları Puanlarının Meslekler Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
---	----





## 1. GİRİŞ

Günümüzde insanlar arası ilişkilerde, birçok olayda ve durumda yaratıcılık ön plana çıkmaktadır. İnsanlar arası ilişkilerde problemler giderek artmaktadır. Ekonomik, politik ve çevresel problemler çözülmediğinde, duygusal ve fiziksel problemlere yol açabilmektedir. Bu nedenle bu tür problemleri çözmek yaratıcı bireyler ve toplumların varlığı ile mümkün olabilmektedir. Değişen dünyada yaratıcılık, kesinlikle en değerli kaynaklardan birisidir. Yaratıcılık ortaya çıkarılacak bir kaynak ise bu kaynağın ortaya çıkarılması ve nasıl kullanılması gerektiği, insanlara öğretilmelidir. Bu da bilinçli bir çaba, sıkı bir çalışma ile mümkün olmaktadır ( Yavuzer, 1989).

Birçok insan, yaratıcılığın sadece bazı insanlara bir armağan olarak verildiğini düşünse de araştırmacılar, yaratıcılığın herkes için geçerli olduğunu belirtmektedir. İnsanlar tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel unsurdur. Her bireyin uygun fiziksel, zihinsel ve duygusal ortamda gerçekleşebilecek diğer bireylerden farklı bir yaratıcılık potansiyeli bulunmaktadır. Yaratıcı potansiyelin gerçekleşmesi, topluma oldukça faydalıdır, çünkü yaratıcı bireyler problemleri çözebilir, sanat eserleri yaratabilir ve dünyayı anlamamız için yeni teoriler geliştirebilirler. Yaratıcı potansiyelin açığa çıkarılması ve kullanılması bireyler açısından da faydalıdır, çünkü her insana kendini ifade etme ve ortaya koyma fırsatı vermektedir (Peak ve Hull, 1983).

Yaratıcı bir kişide merak, sabır, buluşlar yapma yeteneği ile orijinal düşünme, deney ve araştırmalar yapabilme ve yargılara varabilme yeteneği bulunmaktadır. Bununla birlikte yaratıcı kişilerin davranış ve tutumlarında oldukça bağımsız davrandıkları, hırslı ve gayretli oldukları ileri sürülmektedir ( Aral, 1996; Dinçer,1996).

Yaratıcılık herkes için ortak bir kavramdır, bilim adamları herkes tarafından kabul edilen bu kavramı mercek altına alıp, çeşitli yönleriyle incelemeye ve tanımlamaya çalışmaktadırlar. Yaratıcılık kavramının çok anlamlı, karmaşık ve biraz da gizemli olması, yerine oturmuş ve kesin bir tanımın kabulüne engel olmaktadır ( Aslan, 2001b).

### 1.1. Yaratıcılık Kavramı

Yaratıcılık batı dillerinde “ Kreativitaet, creativity” gibi kelimelerle ifade edilmektedir. “Create” kelimesi Latince doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındadır. Sözcük, hareketli dinamik bir süreç olma niteliğini de içermektedir ( Aslan, 2001b).

Yaratıcılık; var olanlara yeni şeyler ekleyerek dünyaya bakma, merak etme yeteneği, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme kapasitesi, bireyin kendini yeniye yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliğiyle tepkide bulunması şeklinde tanımlanabilmektedir ( Zavitkovsky ,2001; Üstündağ, 2002).

Wallas , yaratıcılığı problem çözme süreci olarak kabul edenler arasındadır ( Akt. Aslan, 2001a).

Yaratıcılık, her bireyde varolan ve insanın yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonrada sonucu ortaya koymadır ( Sungur, 1997).

Torrance yaratıcılığı; boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurma, bunları sınama olarak tanımlamaktadır ( Akt.Turla, 2003a).

### 1.2. Yaratıcı Düşünce

Poincare (1913), yaratıcı düşüncenin doğmasına ilişkin etkin bir teori geliştirmiştir. Yaratma sürecinin, “ ani aydınlanmanın, uzun ve bilinç dışı bir ön çalışmanın açık işareti” olduğunu ileri sürmektedir ( Akt.Aslan, 2001,a).

Yaratıcı düşüncenin içeriğinde yeni ve anlamlı bağlantılar kurma bulunur. Süreçte önce boşluklar, karşıtlıklar, üst düzeyde görevler, ilgi ve olanakların varlığı algılanır ve daha sonra çok sayıda olasılık düşünülür. Bu olasılıklar pek çok açıdan

ve yoldan ele alınıp, tartışılır. Çözüm yolu olarak yeni ve alışıla gelmedik olanaklar dikkate alınır. Böylece seçenekler geliştirilip, zenginleştirilir. Bu aşamada sınırların ötesine geçmek söz konusudur. Yaratıcı düşünce iraksak bir süreçtir. Bir noktadan, bir tek soru ile yola çıkılır, ancak daha sonra farklı yönler, yeni ve pek çok çeşitte üretilmiş olanaklara doğru ilerlenir. Iraksak olan; çeşitli, alışıla gelmemiş arama ya da varolan olasılıkların ötesine geçme ve detaylar eklemektir (Aslan, 2002).

Wallas; yaratıcı sürece ilişkin zorlu bir görevi yerine getirirken varolan iç düşünce süreçlerini açıklamıştır. Amaç, yaratıcı süreci daha fazla görülebilir, daha fazla anlaşılabilir yapmaktır. Wallas, yaratıcı sürecin ilk tanımını yapan kişilerden biridir. Çok sayıda ünlü ressamın, bilim adamının tanımlarına dayanarak, düşünme sanatının dört aşamadan oluştuğunu ileri sürmüştür (Akt. Aslan, 2002).

Bunlar: 1. Hazırlık Dönemi, 2. Kuluçka Dönemi, 3. Aydınlanma Dönemi, 4. Gerçekleme – Doğrulama Dönemidir.

1.2.1. Hazırlık Dönemi: Yaratıcı eylem beynin sorun üzerinde odaklanmasıyla başlar. Bu dönemde sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanıp tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi, malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur. Beynin sol yarım küresinde olguların çözümlenmesi ve süreçlerin belirlenmesi gerçekleşir. Sonra beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görsel yetiler, beyin fırtınası seçenekleri işe koyulur (Yıldırım,1988; Üstündağ, 2002).

Wallas, 1926 yılında yazdığı “Düşünce Sanatı” isimli kitabında hazırlık döneminden bahsetmiş ve şöyle demiştir, “hazırlık dönemi kişinin zihinsel eğitim sürecini kapsar. İnsanoğlu yüzyıllardan beri yeni yetişen nesillerin düşünce sürecini geliştirmenin gerekliliği üzerinde durmuş ve bunun ancak eğitim sanatı ile gerçekleşeceğini görmüştür. Bu eğitimi alan bu kişiler kendilerini ilgili olduğu konuya tamamen verebilir. Aynı zamanda yeni düşünme şekillerini engelleyen düşünce sistemleriyle karşı karşıyadırlar. Ancak aynı zamanda bu sistemlerin bellekte tutma ve gözlem yapma yönüyle de olayların esas yönlerini kavramaktadırlar. Bu düşünce sistemleri ise kendini, düşünme sürecinde bir işlem olarak göstermektedir” (Akt. Ömeroğlu,1990).

1.2.2. Kuluçka Dönemi: Bu dönemde bilinç kontrolü bulunmadığından yeni sentezler yapılabilir. Mantıklı düşünceden uzaklaşılması ile bazı özgün düşünceler ortaya çıkabilir.

Wallas (1962) için “Kuluçka Dönemi” yol gösterici ve yapılandırıcıdır (Akt. Aslan,2001a).

Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalarca sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllarca da sürebilmektedir (Üstündağ, 2002).

Wallas’a göre kuluçka döneminin iki yönü vardır:

- 1.Yaratıcı kişinin bilinçli bir kararla problem durumunun bir bölümünü düşünmemeye çalışır.
- 2.Problem durumu bilinç altında ele alınır.

1.2.3. Aydınlanma Dönemi: Mutlu fikrinin ortaya çıkışı olarak tanımlanır. Bu aşamada düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Düşünceler, sonucun parçaları olabileceği gibi sonucun kendisi de olabilir. Bu aşama genellikle anlaktır, müthiş bir iç görüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilmektedir (Aslan, 2002; Üstündağ, 2002).

1.2.4. Gerçekleme - Doğrulama Dönemi: Bu dönemde ilk üç dönemde elde edilen fikir, test edilerek, geçerli olup olmadığına bakılır. Bütün modern bilimsel metotlar da böyle bir dönemin bulunması gerekmektedir (Ömeroğlu, 1990).

Sonuçların doğrulanması aşamasında kişi tamamıyla bilinci ve mantığı ile hareket etmektedir. Bulunan çözümdeki yanlışlıklar giderilmekte ve doğruluğu tekrar gözden geçirilmektedir (Aslan, 2001).

Bu işlem basamaklarından biri, çalışma planına bağlı olarak aylarca hatta yıllarca sürebileceği gibi, bir başka olayda bir günde tamamlanabilmektedir. Burada önemli olan nokta, işlem basamaklarının aralığı değil, yaratıcı ürüne, keşfe, icada ve bilimsel ilerlemelere önderlik etmesidir (Ömeroğlu, 1990).

Yaratıcılık, merakla başlar. Köreltilmediği gibi, geliştirilebilir ve anlamaya dönük bir merakla varlığını sürdürebilir. İlgi ve merakın göstergesi ise karşılaşılan

sorulardır. Soru sorma, soruyu soran kişinin bu sorulara kendi yanıtlarını arayarak uygulama yapması açısından önemli bir adımdır. Bu adımın bir yönü, soru sormada zamanla ustalaşmaktadır. Soru soran kişilerin en azından o konu hakkında bir fikrinin bulunduğu varsayılmaktadır (Sevinç, 2004).

### 1.3. Yaratıcılık Ölçütleri

Hohmann ve Weikart (2000), Golomb (1989)'un görüşleri çerçevesinde; yaratıcı bireylerin diğer bireylere oranla bazı düşünme yeteneklerinde daha iyi olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu yeteneklerin açıklanmasının, yaratıcılığın anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Akt.Önder, 2003). Bunlar;

1.3.1 Duyarlılık: Duyarlılık,sorunlara, çevreye, doğaya, insanların inançlarına, tutumlarına, duygularına ve yaşam deneyimlerine karşı duyarlı olma ile başlamaktadır. Gözler yalnız görmek için değil, gözlem yapmak için, kulaklar yalnız duymak için değil dinlemek için, parmaklar yalnız dokunmak için değil, algulamak için kullanılmalıdır. Duyarlı olmak sadece olay ve nesnelere değil olağan dışı, hayal unsurlarına ve umut içeren her şeye karşı yoğun şekilde açık olmayı gerektirmektedir (Sevinç,2004).

1.3.2.Akıcılık: Akıcılık bireyin bir problemle karşılaştığında, probleme çözüm olabilecek düşünceleri birbiri ardına sıralayabilme yeteneğidir. Akıcı düşünebilen bir birey, çoğu zaman ikiden fazla alternatif düşünce üretebilir. Birey ne kadar çok farklı çözüm seçenekleri geliştirebiliyorsa, o kadar çok akıcılık yeteneğine sahip olduğu düşünülmektedir ( Önder, 2003).

Akıcılık, belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya seçenekler üretmektir. Akıcılık başkalarından daha fazla üretken olmaktır.

1.3.3. Esneklik: Bir uyarıcının oluşturduğu çağrışımların birbirlerinden farklı alanlarda olmasına esneklik denilmektedir. Bir başka ifade ile düşüncede farklı kategorilere geçiş yapabilme olarak tanımlanabilmektedir. Yaratıcı bireylerden, bu konu çerçevesinde birbirinden farklı ve çok sayıda kategoride ya da boyutta düşünebilmeleri beklenmektedir (Karakale, 2000).

Esnekliği geliştirmek için, öğrencilerin farklı ve değişik olan düşüncelerinin vurgulanması ve ödüllendirilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra günlük yaşamda oluşan her türlü kalıplaşma ve tek düzelikten uzaklaşma, esneklik için önemli bir koşuldur ( Üstündağ, 2002).

1.3.4. Orijinallik: Orijinallik, yaratıcı kişiler için itici bir güçtür. Yeni veya teknik özellik taşıyan özgün düşünceler üretmek, buluşlar yapmak, bir ürün bulmak ya da değeri biçilemeyen yapıtlar ortaya koymak anlamına gelmektedir. Orijinallik, farklılık özelliğine sahip olan yeni bir şey üretmek anlamındadır( Black, 2003; Üstündağ, 2002).

1.3.5. Yeni Düzenlemeler ve Tanımlamalar Yapma:, Düşünceleri yeniden düzenleme, sırasını değiştirme, malzemeleri farklı şekillerde kullanma, yeni işlevler yükleme, alışılmış yöntemler yerine özgün yöntemler deneme, yeniden yorumlamadır ( Sevinç,2004).

#### 1.4. Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi

Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan ve insanın belirli bir yeteneğini ifade eden yaratıcılık doğuştan getirilen gizil bir güç olarak ifade edilmektedir. Her çocukta yaratıcı olma yeteneği bulunmakta ise de yaratıcılığın sürekliliği, derecesi ve ortaya çıkışı çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Kendine özgü yaratıcılığı sayesinde çocuk, olayları kendine göre yorumlayarak ve anlatımda kendine has kelime, ses, fikir, hareket, çizgi ve renkler kullanarak iç dünyasını yansıtmaktadır (Aral ve Mangır, 1992).

Çocuklar dünyayı yetişkinlerin gördüğünden farklı olarak algılamaktadırlar. Çocukların hayal gücü ve sebep sonuç ilişkilerini anlama güçleri, kavrama güçlerinden daha da gelişmiştir. Yetişkinler, dünyayı keşfetmek, anlamak için bilgi ve mantıklarını kullanırken, çocuklar yaratıcı oyun ve hayal güçlerini kullanmaktadırlar ( Johnson, 1998).

Çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde; farklı zihinsel gelişim düzeyi, ev ortamı, fiziksel koşullar ve özellikle çocukların deneyimleri etkili olmaktadır ( Bulut, 1999).

Çocuklar yaratıcılığı değişik yollarla göstermektedirler. Bazıları dansla, bazıları sanatla, bazıları söyledikleriyle, bazıları sordukları sorularla yaratıcı olduklarını ortaya koymaktadırlar ( Zavitkovsky, 2001).

Ligon' a göre çocuğun hayal gücü ilk aylarda gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar ilerleyen aylarda nesnelere adlarını sormakta, yeni sesler ve ritimler oluşturmaktadırlar. İki yaşındayken günlük rutin işleri önceden tahmin edebilmektedirler. Dokunma, tatma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidirler. Çok meraklıdırlar ve meraklarını kendine özgü yollarla ifade etmektedirler. Bu dönemde yaratıcılık pek çok yollarla uyarılabilmektedir. Basit oyunlar, büyük bloklar ve dolgu oyuncaklar çocukların hayal gücünü harekete geçirebilmektedir (Akt. Turla, 2003b).

Torrance (1983)' a göre çocuklarda yaratıcı öğrenme doğal olarak gerçekleşmektedir. Formal eğitime geçmeden önce soru sormakta, meraklı, araştırmacı olmakta, becerilerini, deneyerek, kullanarak, oynayarak geliştirmektedirler. Doğruyu bulmak için sessizlik ve duraksamayı kullanabilmektedirler. Çocuklar yaratıcılığı öğrenmektedirler, çünkü; örgütleyici yetenekleri, uzun dikkat süreleri, farklı bakış açıları, keşfederek görme yetenekleri vardır. Bu yaşta fantezi ile olayları hikayeleştirmektedirler ( Akt. Carroll ve Howieson, 1992).

4-6 yaş dönemi hayallerle birlikte yaratıcılığın başladığı bir dönemdir. 5-6 yaşlar arasında çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta ve sembollerle oynamaktan zevk almaktadır. Çocuk, hikayeler üretmekte, resimler yapmakta ve çeşitli yaşam şekillerini dramatize etmektedir. Çocuk plan yapma becerisini öğrenmekte, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurmaktadır ( Yıldız ve Şener,2003 ).

Altı dokuz yaş arası çocukların yaratıcı etkinlikleri incelendiğinde, her şeyden önce kaslara egemenliğin arttığı bu dönemde, çocuğun el becerisi yönünden daha geliştiği gözlenmiştir. Oyuncaklarıyla oynamaya devam etmektedir. Bu etkinlikler, biçim, renk ve malzeme hakkında belirlenmiş belirli bir estetik mantığa ve estetik duyguya işaret teşkil etmektedir.

Yedi, sekiz yaşları arasında çocuklar, mantıki kuralları ve temelleri kavrayabilmek için yetenekler geliştirmektedirler. Bunun, onların dünyayı, sosyal rolleri ve yaşadıkları mekanı anlamalarında büyük rolü bulunmaktadır ( Seibel,1998).

Dokuz oniki yaşlar arasında; altı dokuz yaşlarındaki bazı gelişimlerin devam ettiği görülmekte, ayrıca fiziksel ve ruhsal değişmelerin yer aldığı bu dönemde, çocuğun bazı psikolojik özelliklerinin yaratıcı etkinliklerine etkisi bulunmaktadır. Çocuğun bu yıllarda kendini anlatma gücüne olan güveni sık sık sarsılmakta, imgeleme gücünde eskisi kadar güçlü olmamaktadır. Büyüklerden yardım istedikleri ve onların yeterli olmayan yeteneklerinden memnun kalmadıkları görülmektedir. Kısacası yaratıcı etkinliklerde başarısız olabilmektedirler.

Aşağı yukarı onbeş yaşından başlayarak çizimler sanatsal yaratma şeklini almakta ve çizim artık bir öyküyü meydana getirmektedir. Cinsiyet yönünden ise iki cins arasında farklılıklar görülmektedir. Kadınlar renk zenginliği, formda zariflik, çizgide güzelliğe karşı bir bağlılık göstermektedirler. Erkekler ise daha çok teknik ve mekanik çizimlerle uğraşmaktadırlar (Aral ve Mangır,1992).

Yapılan araştırmalarda yaratıcılığın yaşlara göre gelişimi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; yedi- dokuz, onbir- oniki ve ondört yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerinde sabit bir artış görülmesine rağmen on ve onüç yaş dolaylarında ani bir azalma olduğu saptanmıştır ( Aral, 1996).

Çocukların oyun oynamaya olan doğal eğilimlerinden kaynaklanan yaratıcı eğilimleri vardır. Çocuklar yaratmak için malzemeye,zamana, mekana ve çocukların nasıl öğrendiğini anlayan yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar( Moyer, 1990).

### 1.5. Yaratıcı Çocuğun Özellikleri

Yaratıcı çocuklarda aşağıda bulunan özellikler görülebilmektedir:

- Her yeni durumu merak etmekte ve sürekli soru sormaktadırlar.
- Maceraya atılmaktan çekinmemektedirler.
- Kalıplara bağlı kalmamakta, bağımsız düşünce ve hareketlere sahip olmaktadırlar.



- Deney yapmaya meraklıdırlar. Farklı yollar denendiğinde sonucun ne olacağını görmek istemekte ve defalarca denemektedirler.
- Hayal güçleri kuvvetlidir.Yeni oyunlar, öyküler, tipler yaratmaktadırlar.
- Bir duygu ve düşünceyi çok farklı şekillerde ifade edebilmektedirler.
- Müzik etkinliklerinde, şarkının ritmine uygun farklı sözler düzenleyebilmektedirler.
- Ritme uygun yaratıcı dansla başarılı olmaktadır.
- Dikkat ve ilgilerini bir konu üzerinde uzun süre yoğunlaştırabilmektedirler.
- Ayrıntılara dikkat etmekte, yanlış ve eksikleri hemen fark etmektedirler.
- Fantezi ve mizah duyguları gelişmiştir. Bu yolla problemlere bir çok çözüm yolu üretmektedirler.
- Değişik durumlarda çok fazla açıklama olmadan içeriği kavrayabilmektedirler.
- Yaratıcı çocuklar çevreye ve doğaya karşı duyarlı olmaktadır.
- Yaratıcı davranışları esnekler. Problem çözümünde farklı yollar keşfetmekte ve kullanmaktadırlar.
- Fırsatlardan yararlanmakta, olaylara ve çevreye kolay uyum sağlamakta, esnekler, olumsuz bir olaydan olumlu sonuçlar çıkarabilmektedirler.
- Yapılan sanat etkinliklerinde ve deneylerde farklı, kendine özgü yöntemler kullanarak orijinal sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Başkalarının yaptığını kopya etmeyip, farklı ve ilginç şeyler yaratmaktadırlar.
- Herhangi bir konuda harekete geçmek için her zaman yeni seçenekleri ve değişik önerileri bulunmaktadır ( Isenberg,1997; Dirim , 2000 ; Üstündağ , 2002 ; Turla, 2003a ; Turla , 2003b).

### 1.6. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

İnsan, ne kadar çok uyaranla karşı karşıya gelip tepki gösterirse, düşünceleri daha da zenginleşmekte ve sinir sistemi daha fazla gelişmektedir. Her an için yeni uyaranlarla karşı karşıya geldiğinde hafızasını kullanarak önceki uyaranlarla ilişki kurmaya çalışmaktadır. Bu ilişkiler, hem basit hem karmaşık olabilmektedir. İlişkilerin karışık olması, yaratıcılığı yansıtmaktadır. Başkalarının kuramadığı yeni ilişkilerin kurulması da yaratıcılık açısından önem taşımaktadır ( Rıza, 2000).

Aileler ve öğretmenler, çocuklara hata yapma özgürlüğü vererek ve onların fikirlerine saygı duyarak çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretebilirler. Bir problemi yaratıcı bir biçimde çözmek için çocukların genel bazı çözümleri değişik ve çeşitli perspektiflerden görebilmeleri gerekmektedir ( Dikici, 2001).

Çocuğun estetik ve yaratıcılık gelişimi için uzun dönemli hedef; çocukların çeşitli sanat alanlarında çalışmaları, deneyim ve kontrol kazanmalarıdır. Bu tür çalışmalar kişisel duyguları ifade etmenin ve onları değerlendirmenin iyi bir yoludur. Aynı zamanda fikir üretme ve iletişim sağlamaya yarayan aktivitelerdir. Ancak bu hedefin elde edilmesi birkaç yıl sürmektedir. İlk yıllarda ebeveynin ve öğretmenin çocuğa fırsatlar yaratması gerekmektedir ( Bulut,1999; Rein ve Rein, 2000).

Çocukta yaratıcı gücün ortaya çıkması için öncelikle uygun ortam hazırlanmalıdır. Özellikle okul öncesi eğitimde etkinliklerin katı kurallar içinde, zorlayıcı bir biçimde değil, çocuğun gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanması gerekmektedir. Birkaç etkinlik aynı zamanda önerilerek, yeterli malzeme ve zaman sağlanarak çocuğun beceri ve yeteneklerine uygun etkinliği seçmesine fırsat tanınmalıdır. Çünkü yaratıcılık, özgün bir ortamda ortaya çıkmakta ve gelişmektedir.

En heyecan verici ve en iyi yaratıcı çalışma örneklerinin gelişmesi için, çocuğun kendisi ile yüzleşmesi, iç dünyası ile dış dünya arasında bir karşılaşmanın olması gerekmektedir ( Önder, 2003).

Çocukta yaratıcılığın gelişmesinde aile, öğretmen, eğitim programı ve okulun fiziksel koşullarının önemi kaçınılmazdır ( Dirim,2000).

### 1.6.1. Yaratıcılık Eğitiminde Ailenin Rolü

Çocukların yararlanabileceği uyaranların olduğu bir çevre, yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Uyaranların sayısının çoğalması da yaratıcılığı arttırmaktadır. Uyaranlardan yoksun olanların yaratıcılıkları ise çok sınırlı kalmaktadır. Yaratıcılık açısından uyaranların sayısı önemli olduğu gibi çeşitliliği de önemlidir. Uyaranla yaratıcılık arasındaki ilişki uyaran olmadan yaratıcılığın sağlanamayacağı biçimde açıklanmaktadır. Bu bağlamda; çocuklar ne kadar çok uyaranla karşı karşıya gelir ve tepki gösterirse, deposu daha zenginleşmekte ve sinir sistemi daha fazla gelişmektedir. Her an için yeni uyaranlarla ilişki kurulmaya çalışılmaktadır ( Üstündağ, 2002).

Doğduğu andan itibaren bebeğin yeni tanıştığı çevre ile uyumunu sağlamak ailenin, özellikle de iletişiminin daha yoğun olduğu annenin görevidir. Bu nedenle anne, bebeği ne kadar küçük olursa olsun onunla oynamalı, ona dokunmalı, onu sesli ve sessiz uyaranlarla tanıştırmalıdır. Küçük ses taklitleri yaparak, ona şarkı, ninni söyleyerek sesli uyaranlar vermelidir. Değişik dokularda ve renklerde kumaş toplar, dolgu bebekler, mobiller hazırlanmalı bebek büyüdükçe ona ait eşya ve oyuncakların bulunduğu, tehlikelerden uzak oynamaya ve yaratmaya elverişli bir fiziksel çevre düzenlenmelidir. Seçilecek oyuncaklar onun duyularına hitap etmeli yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalı, yapılandırılmış oyuncaklar yerine, kendi kendine yapıp bozarak, takarak, üst üste koyarak oynayabileceği ve yeni ürünler yaratabileceği nitelikte olmalıdır. Oyunlarda sadece anne değil, baba, büyük kardeşler ve diğer aile üyeleri de rol almalıdır ( Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Aileler dışardan satın aldığı oyuncakları, diğer materyalleri çocuğa sunmanın yanı sıra, evdeki ve çevresindeki malzemeleri de kullanarak yeni ürünler yaratmak için çocukları teşvik etmelidir. Bunun için evde artık olarak nitelendirilecek malzemeler temizlenerek sağlıklı oyun malzemeleri olarak çocuklara sunulmalıdır.

Aileler, çocukları ile birlikte yakın ve uzak çevresini tanmasına fırsat verici geziler düzenlemeli, çocuğa neye bakması, neyi görmesi, neyi işitmesi gerektiği konularında yol gösterilmeli ve böylece yaratıcılık için çok önemli olan gözlem yapma yeteneği geliştirilmelidir.

Aileler, bu dönemdeki çocuğun meraklı sorularına, bıkmadan ve onun anlayabileceği düzeyde doğru yanıtlar vermelidir. Çok erken yaşlarda çocukların hayallerine müdahale etmek onların merakını söndürmektedir. Bu nedenle çocukların hayallerine müdahale edilmesi sağlıksız bir durumdur. İmgesel rol oynama, fantastik hikayeler, alışılmamış resimler, çocukların yaratıcı ürünleridir. Aileler çocukların yaptıklarını desteklemeli, olumlu olarak pekiştirmelidir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmenin bir yolu da ailede ki yetişkinlerin yaratıcı olmasıdır. Yetişkinlerin; yaratıcılığın içinde yer alan merak, özgünlük, farklı düşünce tarzı, farklı çözüm yolları üretme gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yaratıcı özelliklere sahip olan aileler, bu özelliklere sahip çocukların yetişmesine katkıda bulunmuş olmaktadır.

Çocuklar hayal güçlerini her yerde ve her zaman kullanmaktadırlar. İçinde buldukları dünyayı merak ettiklerinden, araştırma ve yeteneklerini, güçlerini ve hayallerini kullanmaya hazırdırlar. Bu hayal gücünü geliştirmek, oynayarak öğretmek yetişkinlerin görevidir (Tarman, 1999 ; Turla, 2003b).

#### 1.6.2. Yaratıcılık Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Akademik başarının önemli adımlarından birisi de öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenin; öğrencilerin düşüncelerine,yeni ve farklı fikirlerine hoşgörülü olması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaratıcı yollar bulması, başarıyı arttırmaktadır. Öğretmenin her aşamada, öğrencilerin adımlarını izlemesi, onlarla birlikte çalışması ve başarılarında onlara cesaret vermesi önemlidir ( Üstündağ, 2002).

Okullarda yaratıcılığa saygı duyan ve onu geliştiren öğretmen, eşitliğe ve diğer insanlara saygı göstermektedir. Bu nedenle çocukların , çokça yer aldığı aktivitelerdeki zaman sınırlarını kaldırmakta, kendini ifadenin desteklendiği ve değer verildiği bir ortam yaratılmaktadır. Çocukların fikirlerini birbirleriyle paylaşması desteklenmekte, rekabet en aza indirilmekte, öğrenmenin kaynağı olarak değişik görüşlere dikkat edilmekte ve hayal gücü desteklenmektedir ( Cho ve Kim,1999).

Yaratıcılık, aynı zamanda öğretmenin öğrencilere karşı tavırları ve kullandığı farklı öğretim yöntemleri ile de gelişmektedir. Öncelikle, öğretmen gücü paylaşmalı, çocuklara aktivitelerini planlamaları için izin vermeli, çocukların farklı sorularına, fikirlerine ve çözüm yollarına saygı duymalıdır. Çocukların çeşitli malzemeleri değişik amaçlarda kullanmasına olanak vermelidir. Çocuklara fikirlerinin değerli olduğunu yaratıcı bir ortam yaratarak göstermelidir. Öğretmenler çevresel etkenlere olan duyarlılığı artıracak deneyimleri sağlamalı ve düşünceye şekil veren modeller ya da örnekler vermekten kaçınılmalıdır ( Cho ve Kim,1999; Gönen ve ark., 1998).

Öğretmen, çocuklara soru sorma fırsatı vererek, onların sorulara çok yönlü cevaplar aramalarını sağlamalı, yeni ve orijinal çözümleri daima olumlu karşılamalı, çocukları tek tip çözüm üretmek yerine daima olası çözümler bulabilmeleri yönünde desteklemelidir ( Ömeroğlu ve Turla ,2001).

### 1.6.3. Yaratıcılık Eğitiminde Eğitim Programının Rolü

Torrance'a göre eğitimin amacı, bireyleri tüm yetenekleriyle işlevde bulunabilecek şekilde yetiştirmek olmalıdır. Eğitim programları da bu paralelde hazırlanmalıdır. Bu amaçla program Çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalı( Akt. Karakuş , 2001)

- Fiziksel koşullar ve çevre şartları göz önünde bulundurularak planlanmalı,
- Çocukların tek başına ve grup ile birlikte oynayabilecekleri, yaratabilecekleri etkinlikleri içermeli,
- Çocukların aynı anda farklı faaliyetlerde bulunabilecekleri dikkate alınarak düzenlenmeli,
- Çocuğun doğal merakını geliştirecek hayvan yetiştirme, bitki yetiştirme, deney yapma gibi araştırma ve inceleme yapmaya yöneltici olmalı,
- Etkinlikler çocukların günlük hayatları ile ilişki kurabilmelerine yardım edici nitelikte olmalı, esnek olmalı ve gerektiğinde değişiklik yapılabilir,

Uygulandıktan sonra varılan sonuçların belirlenmesi için değerlendirilmelidir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

#### 1.6.4. Yaratıcılık Eğitiminde Fiziksel Koşulların Rolü

Her ortamda çevre özellikleri, bireylerin değişik şekillerde uyarılmalarına neden olmaktadır. Düzenli, temiz, yeterince havalandırılmış, ışık alan bir ortam kişide güven içinde olma duygusu uyandırmaktadır. Neyin nerede olduğu bilinmese de, bazı şeylerin yerinin sezilebildiği ortamlar o ortamı kullanmak isteyen kişilerin işini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, okul öncesi eğitim kurumlarında kukla oynatmak isteyen çocuğun dikkatini çekebilecek ve hemen alabileceği bir yerde kukla köşesinin olması, çocuğun materyale ulaşmasını kolaylaştırırken, bıkmadan etkinliğe devam etmesini sağlamaktadır (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Okulun ve sınıfın fiziksel durumu çocuğun yaratıcılığını etkileyen faktörlerden bir diğeridir. Sınıfın sıcaklık derecesi normal, aydınlık ve havadar olmalıdır. Yaratıcı çalışma alanları, bol ışıklı, havadar, ferah olmalı, ayrıca gidiş gelişin az olduğu, oyun alanlarının kesişmediği, su, tuvalet gibi temizlik yerlerine yakın yerlerde bulunmalıdır. Böylece çocuk dış etkenlerle çatışmadığı bir ortamda rahatça yaratma olanağı bulacaktır (Pala, 1999).

Etkinlikler için öğretmen her zaman aynı malzemeyi değil, zaman zaman farklı malzemeleri de çocuğa sunmalıdır (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Her bireyin öğrenme modeli birbirinden farklıdır. Bireyler görsel, işitsel, dokunsal ya da koklayarak öğrenme biçimleri geliştirmektedirler. Bir grupta, beş duyunun her alanından etkilenen birçok çocuğun olduğu düşünülürse, tüm duyulara hitap eden çevre ortamları yaratıcılık için önemlidir. Öğretmen çevreyi düzenlerken beş duyunun gelişmesine yönelik bir uyarıcı çevre hazırlamalıdır (Yıldız ve Şener, 2003).

Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önemine inanan öğretmenler, sınıf ortamında şunları yapmalıdır. Kendi düşünme süreçlerini çözümleyerek ve sınıfta uygulamalar yaparak, eleştirel ve yaratıcı düşünme amacıyla, nelerin yapılabileceğini göstermek için önemli gerekçeler bulmak,

1. Öğretmenlerin dediklerini aynen tekrar etmemeleri, kendi düşünce süreçlerini izlemeleri için öğrencileri yüreklendirmek ve bu konuda açık görüşlü olmak,
2. Yanlışlıklar yapıldığında bu yanlışlıkları söylemede istekli olmak ve gerekiyorsa sorumluluklarını başkalarıyla değiştirmeye kararlı olmak,
3. Özel ilgileri, merakları ve uğraşları hakkında söz almak isteyenlere, öğrenmek için bunları sergileme fırsatları sağlamak,
4. Ölçme ve değerlendirmeyi içermek üzere, öğrenmenin tüm boyutlarına karar vererek ve kural koyarak katılmaları için izin vermek,
5. Değişikliğe, yeniliklere karşı toleranslı olabilmek ve uyum sağlayabilmek,
6. Çocuklarla yapılmış bir iş hakkında konuşurken ürünün niteliğine dönük yargı şeklinde pekiştireç vermek yerine, sürece dönük, somut pekiştireçler vermek,
7. Bir şeyin tek bir sonu, bir sorunun tek bir cevabı olamayabileceğini fark ettirmek. Bir bilmece sormak, cevap bulduktan sonra bu bilmece için alternatif cevaplarının neler olabileceğini buldurmak,
8. Sınıf ortamında çok çeşitli ve serbestçe kullanılabilir materyalleri buldurmak ve bunların gündelik ya da doğal işlevi dışında kullanımına teşvik etmek,
9. Çocukların kimi zaman tek başlarına, görünürde hiçbir şey yapmadan zaman geçirmelerini kabul etmek ve hatta buna fırsat sağlamak,
10. Araştırmak ve elinden gelenin en iyisini yapmak için çocuklara, acele etmeyecekleri, yeterli zamanı vermektir ( Karakale, 2000 ; Üstündağ, 2002).

### 1.7. Yaratıcılığın Gelişimini Engelleyen Etmenler

Yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörler aşağıda yer almaktadır:

- Yaratıcılık için çocuğa uygun malzemelerin sağlanmaması ve ortamın hazırlanmaması,
- Çocuklarla yaratma sürecinde yeterince ilgilenilmemesi, tartışılıp konuşulmaması, izlenimlerinin anlatılmasına olanak sağlanmaması,
- Çocuğun merak güdüsünün uyarılmaması ve düşünmeye yöneltilmemesi,
- Taklitçilik ve kopyacılık yapmaya yöneltecek davranışların gösterilmesi,
- Sıkı bir disiplin altında tutulması,
- Çocukların yarış içine sokulması ve hep başarıların vurgulandığı bir çevrenin yaratılması,
- Eğitim faaliyetleri arasında ve sırasında esnek davranılmaması,
- Çocuğun yanlışlardan korkması,
- Çocuğun her ortamda kendiliğinden oluşan öğrenme fırsatlarından yararlandırılmamasıdır.

Tüm bu davranışlar çocuğun yaratıcılığının gelişmesine engel olmaktadır. Bu noktada ise okul ve ailenin çocuğun yaratıcılığı için birbirini desteklemesi ve birbirinin ne yaptığından haberdar olması gereklidir ( Ömeroğlu,1990; Whitson, 1994; Önder, 2003).

### 1.8. Yaratıcılık Drama İlişkisi

Kendini ifade etme, çocuğun doğasında olan doğuştan getirilen bir potansiyeldir. Bazı duygusal uyarımlarla çocuk hislerini gülme, ağlama, bağırma ve oynama gibi yollarla ifade etmektedir. Böyle bir ortam içinde çocuk denemekte, risklere girmekte, yaşantılar geçirmekte, keşfetmektedir. Yaratıcı drama yoluyla çocuk çevresel uyarıcılara karşı duyarlı olmakta ve fikirlerle oynayabilmektedir. Çocuğa çözmesi için değişik problem durumları verilerek yaratıcı düşünce geliştirilebilmektedir ( Ömeroğlu, 1990).



Yaratıcılığın eğitimle geliştirilebildiği görüşü temel alındığında, drama yine bireylerin içlerindeki yaratıcı cevheri açığa çıkarmada önemli bir unsurdur. Günümüz eğitim sisteminde okul öncesinden yüksek öğretime ve yetişkin eğitimine kadar kendine uygulama alanı bulan drama çalışmaları, yaratıcı bir gelecek nesil için de umut beslemeye yardımcı olabilecektir ( Üstündağ, 2002).

Eğitim sırasında çocukta yaratıcılığın gelişmesine önem verilmesinin nedeni, yalnızca çocuğun orijinal çözümlere ulaşmasının sağlanması değil, aynı zamanda, çocuğun doğuştan var olan potansiyelini gerçekleştirmesine de olanak sağlanmasıdır. Bu konuda drama etkinliklerinin hayal gücünü harekete geçiren ve geliştiren yönünden yararlanmak mümkündür ( Önder,1999).

Drama; yaratıcılık ve hayal gücü gerektirmektedir. Yaratıcılık konusunda çalışan bir çok araştırmacı ve yazar her insanda yaratıcılık potansiyelinin bulunduğu inanmaktadır. Yaratıcı dramanın, çocukların yaratıcılık potansiyelini serbest bırakan ve besleyen bir araç olduğu görüşü, bir çok araştırma tarafından desteklenmektedir ( Solmaz, 1997).

Drama çalışmasında, katılımcılar fikirlerinin ve önerilerinin grup tarafından kabul edildiğini ve kullanıldığını görmektedirler. Bireyler diğer insanları nasıl etkileyeceklerini, neler kullanacaklarını ve nasıl sunacaklarını ve diğer insanların yerine nasıl koyacaklarını öğrenirler. Bunun içinde hayal güçlerini kullanırlar, bu da yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır ( O'Neil ve Lambert,1993).

Drama, yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsamaktadır. Yaratıcı drama kişinin kendisini ve başkalarını tanımaya olanak sağlamakta, kişilik gelişimini desteklemekte, kendi yaşantılarından yola çıkarak problem durumlarını çözümlemesine yardımcı olmaktadır. Drama her çocukta varolan yaratıcı güçleri, fantezileri serbest hale getirmekte, açığa çıkarmakta ve onu geliştirmektedir ( Turla, 2003).

Yaratıcılık, çözülmesi gereken soruna, çeşitli aşamalardan geçerek kişinin kendine özgü bir çözüm yolu bulmasıdır. Dramanın, bu yaratıcı gücün ortaya çıkmasında önemli rolü vardır.

Drama, insana yaratıcılığını ifade etmesini öğretmektedir. Dans etme, resim, müzik, tiyatro, edebiyat çeşitli sanatsal ifade biçimleridir. Her insan, her alanda

yaratıcı olamaz. Ancak, düşünme, araştırma, merak etme, deneme insanı yeni şeyler keşfederek, bir şeyler yaratmaya götürmektedir.

Çocukların kendilerinde doğal olarak bulunan yaratıcı güçlerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için özgür olmaları, ellerindeki malzemeyi, aracı, gereci korkmadan, çekinmeden kullanabilmeleri önemlidir. Bu ortamda en iyi şekilde drama ile sağlanmaktadır. Drama, çocuktaki saklı enerjinin ortaya çıkmasına, yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine olanak tanımaktadır ( Dirim, 2000).

### 1.9. Dramanın Tanımı

Drama; “insanın her türlü eylem ve hareketlerinde varolan durumların bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır. Özellikle insanın insanla ya da başka objelerle olan her türlü iletişimi ve etkileşiminde, eylemsel ve edimsel anlar oluşmakta ve bu oluşum dramatik alan olarak tanımlanmaktadır.

Drama sözcüğü Yunanca “Dram” dan gelmektedir. “Dram” yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Dramenan’ da ki “seyirlik olarak benzetme” olgusuna dayalıdır ve eylem anlamı taşımaktadır ( Aral ve ark., 2000).

Drama, bir durumda başkalarının duygularını öğrenmek ve kendini başkalarının yerine koymak için insana güç vermektedir. Courtney, belli durumlarda kendini başkasının yerine koymanın ve hayal etmenin, psikolojik ve görsel açıdan önemli bir yaşantı olduğuna inanmakta ve bu etkinliğin eğitimsel değeri olduğunu savunmaktadır ( Akt. Adıgüzel, 2002).

Drama çocukların psikolojik, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine destek olarak onların okula daha kolay uyum sağlamalarına ve öğrenme becerileri geliştirmelerine yardım edebilmektedir. Drama, rol alma ve problem çözme yolu ile öğrenmeyi sağlamaktadır. Drama süreci benlik farkındalığını, iletişim becerilerini, konsantrasyon ve grup iletişimini içermektedir (Güleç, 2001).

Drama, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkılarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tekniklerden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, bu

yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır (İlhan,1997).

Drama, öğrenmek için diyaloglar sağlamakta, hayali durumları kullanarak çocukları bir araya getiren ve öğretmenleri motive eden özel bir deneyim sunmaktadır. Drama çocukların, doğuştan getirdikleri, oyun yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır ( Neelands, 2000).

#### 1.10. Dramanın Özellikleri

Drama etkinliklerine okul öncesi yaş çocuklarından, ileri yaşlara kadar olan katılımcılar katılabilir. Drama sadece çocuk oyununun genişlemiş hali değildir. Dramatik oyunun pek çok özelliğini içerdiği gibi kendine özgü de özelliği vardır. Dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı, zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri dramaya katılım yoluyla elde edilmektedir (Ömeroğlu, 1990).

Drama etkinliklerinin, çocuklara kendilerini ve sosyal çevrelerini araştırma konusunda aktif olma fırsatı sağlayan etkinlikler olmaları nedeniyle, öğrenme bakımından etkili oldukları kabul edilmektedir. Drama bir anlamda katılımcı pedagojisidir, izleyici olmak yerine, sürece katılarak dönüştürmek, yorumlamak, analiz etmek, hem de sentezlemek yolu ile kendini, başkalarını ve nesnelere öğrenmek, anlamak mümkün olmaktadır.

Dramanın çocuklara sunduğu diğer bir tür öğrenme, etkileşim yolu ile öğrenmedir. Drama etkinliği sırasında çocuk arkadaşları ve öğretmeni ile hem sözlü olarak, hem de beden yolu ile etkileşimdedir. Konuşarak yaptığı etkileşim, çocuğun arkadaşlarından ve öğretmeninden birçok kavram, konu ve kural öğrenmesini sağlayabilir. Grup süreçleri yolu ile öğrenme olarak da adlandırılabilen bu tip öğrenme, günümüzde özellikle, eğitimde insancıl yaklaşıma karar veren eğitimciler tarafından savunulmaktadır ( Önder,1999; Güneysu,1991).

Sınıf programına katıldığında hareket ve drama erken yaştaki çocukların bilgi düzeylerini geliştirici araçlar olabilmektedir. Drama hareket gibi, konuşma ve vücut dilini kullanarak fikir iletişimi kuran bir sanat formudur. Yaratıcı drama ile

dolu bir sınıf programının, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirici, duygusal gelişimi artırıcı, konsantrasyon ve grup işbirliğini ilerletici potansiyele sahip olduğu görülmektedir ( Schon,1998).

Çocuklar dünyayı yetişkinlerin gördüğünden farklı algılar; çocukların hayal gücü ve duygu gücü, onların sebep sonuç ilişkilerini anlama, kavrama gücünden daha da gelişmiştir. Yetişkinler dünyayı keşfetmek ve anlamak için bilgi ve mantıklarını kullanırken çocuklar, oyun ve hayal gücünü kullanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bu iki kaynağı bir öğrenme aracı olarak kullanmaktadır. Yaratıcı drama oyun ve hayal gücü dünyasını, mantık ve bilgi dünyasına bağlayan araçtır ( Johnson,1998).

Drama aynı zamanda ders programında yer alan derslerin daha iyi öğrenilmesi açısından da kullanılabilir değerli bir metoddur. Bu özelliğinden dolayı sonsuz çeşitlilikteki içerikte ve çocuğun bu içeriği anlamasını derinleştirmekte kullanılabilir (Brown ve Pleydell,1999).

Çocuklar drama etkinliğinde yer aldıklarında hayal ürünü bir ortamda ciddi bir şekilde oynamaktadırlar. Dramayı çocuklar kendi kendilerine yaptıklarında davranışları ve sosyal yetenekleri üzerinde pozitif etkide bulunduğu dair araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Neelands, 2000).

Drama ile çocuklar hem hayal güçlerini hem de dünya deneyimlerini kullanmaktadırlar. Bu bakımdan drama sanat, müzik ve dansla pek çok ortak noktaya sahiptir ( Küçükahmet ve ark., 2001).

Materyal kullanılarak yapılandırma çalışmaları, yemek kültürü gibi farklı kültürlerin öğrenilmesini sağlamakta, dil ve yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kajikawa, 2001).

Drama sosyal bir süreçtir, iletişim, anlaşma ve etkileşimi içermektedir. İşin doğal grup özelliği, katılımcılar üzerinde bir baskı uygulamakta ancak belli ölçüleri de getirmektedir. Drama grubun gücü ile çalışmaktadır. Deneyimlere dayanmakta ve grup üyelerinin hisleri ve fikirlerinde bir zenginleşme sağlamaktadır ( O'Neill ve Lambert,1993).

Drama süreci, zengin gruplarıyla ve strateji öğretmenlerin dramatik tüm içeriği rahatlıkla belirlediği, çocukların ise çeşitli durumları kolektif olarak

keşfettiği bir süreçtir. Ancak drama tek başına yapısının çocuk tarafından belirlendiği oyun kadar, çocuklara bireysel anlamlar çıkarabilme şansı vermez (Dunn,1998).

Dramanın, onu bir sanat formu yapan beş özelliği vardır: Drama hayal edilen bir dünyada gerçekle ilgili tüm araçları kullandığından etkilidir, katılanlar arasında yardımlaşmayı gerektirdiğinden işbirliğine dayalıdır, olay ya da durum belli bir durum içerisinde sergilendiğinden ve hiçbir gösterim diğerine benzemediğinden zamansaldır, katılanlar olup biteni birbirleriyle ve gerekirse izleyicilerle paylaştığından etkileşimlidir ve edebiyat, görsel sanatlar, müzik, dans gibi çeşitli sanat biçimleri ile bağlantısı olduğundan bir bileşimdir (Üstündağ,1995).

### 1.11. Dramanın Amaçları

Eğitimin genel amaçları ile örtüşen dramanın amaçları şu şekilde açıklanmaktadır. Yaratıcı ve estetik gelişime yardımcı olma,

- Grupta yer alan bireylerin dil, kültür, cinsiyet ve meslek gibi farklılıklarını ortadan kaldırarak ortak bir dil, ortak bir yaşantı ve deneyim kazandırabilmenin dışında, bireylerin daha duyarlı olmasını, olaylara farklı açılardan bakabilmesini ve özgür düşünebilmesini sağlama,
- Sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlama,
- Kendini ifade edebilme,
- Bireyin kendini tanımasına yardımcı olma,
- Kalıcı davranış değişiklikleri sağlama,
- Gözlem becerilerini geliştirerek, çevresindeki olgu ve olayları daha iyi algılamasını sağlama,
- Toplumsal değerlerin gelişimini destekleme,
- Soyut kavramları, somut yaşantılara dönüştürerek algılama becerilerini geliştirme,
- İnsanların benzer ve farklı özelliklerine dikkat ederek, gerektiğinde hoşgörülü bir yaklaşıma sahip olmalarına yardımcı olma,

- Eleştiri ve taktir etme yeteneklerini kazanma, hem duyarlılık hem de cömertlik özelliklerine sahip olmalarını sağlama,
- Öğrencilerin problem çözme, keşfetme ve kritik analizlerle karşı karşıya kaldıklarında birden fazla değişkene ve olasılığa bakmaya dair yetenekler kazanabilmesini sağlama,
- Sosyal gelişimi ve büyümeyi destekleyen bir ortam hazırlama,
- Çocuklara hayatın her yönünde karşılaşacakları kaygıları ve baskıları yenebilmek adına katkıda bulunmadır (Cottrell, 1987; Mc Caslin, 1990; Leithold, 2000; Gülhan, 2001; Kandır, 2003).

### 1.12. Drama Uygulamaları

Dramaya başlama aktivitelerinin amaçlarından biri psikolojik rahatlık için uygun ortamı yaratmaktır. Bu aktiviteler, sınıfı rahatlatmakta, iyi duygular uyandırmakta ve grup bilinci yaratmaktadır. Aynı zamanda çocukların kendilerini unutup, birlikte hareket edebilecekleri şekilde bir araya gelmelerini sağlamaktadır.

Bu aktivitelerin, diğer önemli yanı ise oynayanların hareket, vurgu, konsantrasyon, hayal gücü, sosyal birliktelik ve oto kontrollerini geliştirmesi ve diğer öğrenme aşamaları için gerekli yeteneklerin gelişmesine yardımcı olmasıdır.

Yapılan bu aktivitelerde çocuklar, kendi kendilerine organize olmaktadır. Çocuklar bir oyunun kurallarını ya da bir aktivitenin nasıl oynandığını öğrendiğinde birbirlerini oyunun içinde tutmaktadırlar. Bu anlamda fazla deneyimi olmayan bir öğretmen bu aktivitelerle başlayabilmektedir.

Çocuklara ne yapacağını söylemek, sınıfı bir arada tutmak ve düzeni sağlamak önceden düşünmeyi ve planlamayı gerektirmekte, bir seferlik yaşanan organize olmamış bir deneyim bile yaratıcı drama ile ilgili ileri adımları durdurabilmektedir (Helning, 1988).

Dramada birbirinden biçim olarak farklılaşan ve her çalışmada bütün olarak yer alan çalışmalar vardır. Bunlar: ısınma çalışmaları, rahatlama çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama ve dramatizasyon ve Değerlendirme çalışmalarıdır (Üstündağ, 2000).

### 1.12.1. Isınma çalışmaları

Isınma çalışmaları, bedenini ve duyularını harekete geçirilmesini sağlamaktadır. Birey ısınma çalışmaları ile kendisiyle iletişim kurmakta, kaslarını, organlarını, bedenini tanımakta, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini bedensel olarak keşfetme aşamasıdır. İşitme, dokunma, koklama ve görme duyuları özel olarak çalıştırılmaktadır. Isınma çalışmaları ile birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulmaktadır.

Mekânı bedenini bir uzantısı olarak algılama ve mekânı; görsel ve işitsel algılama çalışmaları, ısınma çalışmalarının içerisinde yer almaktadır. Ayrıca ses ve nefes açma çalışmaları ile denge çalışmaları da yapılmaktadır (Üstündağ, 1998; Morgül, 1999).

Isınma çalışmalarında verilen ilk dikkat çekme, çocukları daha sonraki çalışmalara hazırlamaktadır (Schon, 1998).

Isınma çalışmaları liderin komutlarıyla, yönlendirilerek yapılmaktadır. Bedenin yumuşatılması, dolaşımın hızlandırılması, kasların çalışması sağlanmaktadır (Morgül, 1999).

Örneğin;

İki el ile yüze yumuşak hareketlerle masaj yapma,

Dili çeneye, burna değdirme,

Dili ile dişlere ve ağız içindeki her noktaya dokunma,

Dili çiğneme,

Çeneyi; sağa sola ve aşağı yukarı hareket ettirme,

Kocaman bir elmayı ısırıp, ısırılan büyük lokmayı çiğneme ve yutma gibi

( Adıgüzel, 2002).

### 1.12.2.Rahatlama Çalışmaları

Rahatlama çalışmalarında grubu oluşturan bireylerin birbirleriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilmektedir. Katılımcılar, birbirleriyle tanışmakta ve etkileşim kurmaktadır. Tanışma ile başlayan güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedeni ve beyni duyumsama çalışmaları bu aşamada yer almaktadır (Aral ve ark.,2003).

Rahatlama çalışmaları, yaratıcı drama da bazen “ısınma” bölümünden sonra bazen de “değerlendirme” den önceki bölümde, müzik eşliğinde dinlenme ve gevşemeyi amaçlamaktadır (Adıgüzel,1999).

Drama gruplarında yapılan rahatlama çalışmaları, gerginliği, stresi azaltmaktadır. Rahatlama çalışmaları katılanlara, çevredekilere karşı daha açık ve olumlu bir yaklaşım sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde bir çok etken çocuğun gergin olabilmesine yol açabilmektedir. Çocuk problemlerin üstesinden, kendisi çözebildiğince gelmekte ve problem çözmede daha çok oyunu tercih etmektedir. Fakat bu gerginlikler, bazı nedenlerle giderilemediğinde birikmekte ve bu biriken gerginlikler çocuğun ruh sağlığını zedelemektedir. Çocuk gerginlik ve rahatlama ritmini yaşayamaz bir konuma gelmektedir. Yapılan araştırmalar gerginliğin, genelde çocukların sözel ve sözel olmayan performanslarını zedelediğini, yaratıcılık ve meraklılık testlerindeki puanlarını negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Farklı yaş gruplarında çocuklarla yapılan çalışmalarda da rahatlamanın önemi kabul edilmektedir.

Drama gruplarında yapılan rahatlama çalışmaları, gerginliği ve stresi azaltmaktadır. Katılanlara gevşeme, rahatlama ve çevredekilere karşı daha açık ve olumlu bir yaklaşım sağlamaktadır. Bireyin performansı yükselmektedir.

Rahatlama çalışmalarında amaç, çocukların dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmalarını, bedenlerinin farkına varmalarını ve bedensel olarak rahatlamlarını sağlamaktadır (Ersoy,2003).

Okul öncesi ya da temel eğitim gruplarında, rahatlama çalışmaları ile güncel problemlerin sonrasında ya da eğitim amaçlı tartışma etkinliklerinin öncesinde çocukların daha iyi konsantre olmaları sağlanabilmektedir. Rahatlamış olan



Rahatlama çalışması sürecinde direktiflerle sağlanan konsantrasyon ile belirli bir düşünce üzerine odaklanılmakta ve yönetime uygun olarak hareket edilerek, hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama gerçekleşmektedir ( Ömeroğlu, 1990).

Rahatlama çalışmalarında verilen direktif üzerinde dikkatin yoğunlaşması, rahatlamanın daha kolay ve etkin olmasını sağlamaktadır. Örneğin; “Bir dondurmanız ve güneşin sizi ısıtmasıyla yavaş yavaş erimeye başladınız..... ve tamamen eridiniz...” buna benzer direktiflerle yapılan rahatlama çalışmalarında konsantrasyon önemlidir. Kişi konsantre olduğunda fiziksel, bedensel ve duygusal yönden rahatlamakta ve etkinlik amacına ulaşmış olmaktadır ( Solmaz, 1997).

Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Memnun ve mutlu olmayan bir çocuk kolayca rahatlayamaz. Bu yüzden öğretmenin sınıfta eğlenceli bir ortam yaratması gerekmektedir ( Ömeroğlu, 1990).

Rahatlamış, gevşemiş bir kişi, yapmak, tamamlamak zorunda olduğu bir işi, kendini daha çok işe vererek yerine getirmektedir ve performans düzeyi yükselmektedir ( Önder, 1999).

Rahatlama çalışmalarının sonunda çocuklar; zinde, sakin, yavaş konuşan, bir konu üzerinde dikkatini daha iyi kontrol edebilen duygusal yaşantısı daha düzenli bir konuma gelen özelliklere sahip olmaktadır (Ersoy, 2003).

Rahatlama çalışmasının sonunda değerlendirme çalışması yapılabilmektedir. “ ne hissettiniz?”, “neler yaşadınız?”, “nerede güçlük çektiniz?”, gibi sorular yöneltilerek bireylerin neler hissettikleri ve başkalarının neler hissettiği hakkında bilgi sahibi olunmaktadır.

Rahatlama çalışmalarının yapılacağı yer mümkün olduğunca dış uyarıcılardan uzak tutulmalıdır. Çünkü dışardan gelen ses gibi uyarıcılar rahatlama çalışmasını bozmaktadır. Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce, tüm çocuklara yeterince yer sağlanması önemlidir. Çocukların birbirine dokunmayacağı, müdahale etmeyeceği kadar bir alan, her çocuğa sağlanmalıdır. Aksi halde çalışmaya konsantre olmaları güçleşir. Bunun için masa ve sandalyeler, başka bir odaya taşınabilir ya da duvar diplerine çekilebilir. Lider, her çocuğu görebileceği bir

konum ve pozisyonda bulunmalıdır. Bir çocuk, liderin göremeyeceği şekilde, başka bir çocuğun arkasında kalmamalıdır ( Önder, 1999; Ersoy, 2003).

Ortamda çocukların konsantrasyonunu bozacak uyarıcılar olmamasına dikkat edilmelidir. Zemin halı kaplı olmalıdır. Böylece çocukların halının üzerine oturmaları veya uzanmaları mümkün olacaktır.

Çocukların üzerinde, rahat hareket edebilmeleri ve kendilerini rahat hissedebilmeleri açısından rahat kıyafetler olmalıdır. Ayakkabılarını çıkarmaları birbirlerine zarar vermemeleri açısından önemlidir.

Müzik, zihinsel olarak rahatlamaya yardımcı olan diğer bir etkidir. Müzik çocukların hayallerini yaşamalarını, kolaylaştırmaktadır. Müzik çalmaya başlamadan önce çevredeki uyarıcılardan etkilenmemeleri için çocuklardan gözlerini kapatmaları ya da başlarını kollarının ellerinin arasına almaları istenmelidir. Daha sonra müzikle birlikte hayali yaratılacak durum anlatılmalı ve çocukların kendi hayal güçlerini kuvvetlendirmek için müzik bir süre daha devam ettirilmelidir. Ancak rahatlama çalışması için seçilen müziğin titizlikle seçilmesi bu uygulamayı başarıya götüren önemli faktördür. Müzik çocukları rahatlatıcı ve hayallerine götürücü nitelikte olmalıdır. Onları huzursuz edici, ya da sözlerine takılarak hayalinden uzaklaştırıcı tarzda bir müzik kullanılmamalıdır. Bu amaçla enstrümantal müzikler tercih edilmelidir. Uygulamadan önce öğretmenin mutlaka müziği seçmiş ve dinlemiş olması gerekmektedir ( Ersoy, 2003).

### 1.12.3. Pantomim ( Sözsüz Oyun)

Pantomim; genellikle bir öyküyü sadece vücut hareketleriyle iletme sanatı ya da aracıdır diye tanımlanmaktadır. Jest ve hareket konuşmadan önce gelmektedir. Küçük çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını hatta korkularını kelimelerle tam olarak ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve hareketlerle bildirirler ( Gönen ve Dalkılıç,2003).

Pantomim sonra ki aşamalarda, daha geniş ve ilerlemiş bir düzeyde, örneğin bir hikayeyi canlandırmada kullanılabilir. Drama hikaye merkezli veya herhangi bir uyarıcı ya da durumdan ortaya çıkan doğaçlama şeklinde olsa bile hem öğretmen

hem de çocuklar bazı hareketleri mim yoluyla anlatabilirler. Örneğin, Çocuklar otobüs durağında otobüs bekleyen bir grup insanı canlandırabilirler. Her çocuk özelliği olan örneğin torunlarını görmeye giden bir büyük anneyi veya işine geç kalmış bir iş adamını, okula giden bir kızı, doğru otobüse binmesi için yardıma ihtiyacı olan gözleri görmeyen bir adamı veya yeni işine ilk defa giden bir adamı oynayabilir ( Ömeroğlu,1990).

#### 1.12.4. Rol Oynama

Rol oynama, hayali olarak ya da açıkça , bir başkasının ya da başkalarının işlevlerini canlandırmadır. Rol oynama yöntemi; bir düşünce, durum, problem ya da olayın bir grubun tümü tarafından ya da grup önünde gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesine dayanan bir öğretim yöntemidir.

Özellikle konuşmayı gerektiren rol oynama sırasında çocuk, ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi konuşulan dilin unsurlarını ve konuşma sırasını bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurlarını doğrudan doğruya çalışmış olmaktadır. Rol oynamanın bir diğer yararı, o roldeki kişiyle empati kurabilmek için gerekli olan, kendini diğer kişinin yerine koyabilme becerisinin kazanılmasıdır ( Önder, 1999).

#### 1.12.5. Doğaçlama

Daha az kesin belirlenmiş bir süreç olup, saptanan bir konu ya da temadan yola çıkılmakta ya da belirlenen bir amaca doğru belli aşamalarla yol alınmaktadır. Bireysel ve grup yaratıcılığının ön plana çıktığı bir aşamadır. Doğaçlama herhangi bir metne bağlı olmadan içten geldiği gibi ve aniden gelişen durum olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2003).

Doğaçlamayı oynamak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelmektedir. Canlandırılacak durum ya da olay daha önceden bilinse bile konuşma kolayca akmamaktadır. Diyaloglar, ilk başlarda kısa ve sınırlıdır. Doğaçlama, çocuğa sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsatlar verdiği gibi

gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da oynaması için olanaklar sunar. Çalışma esnasında diyaloglar çocuklar tarafından oluşturulurken dil yeteneği de en üst düzeye ulaşmaktadır ( Ömeroğlu, 1990).

#### 1.12.6. Dramatizasyon

Çocuklar hikaye dinlemekten çok hoşlanmaktadırlar. Çocuklar uygun olan zamanda hikaye dinlemek için bir araya gelmektedirler. Bu durum çocuğun güven duymasına, bir gruba ait olduğunu hissetmesine ve çocuklarla öğretmen arasında yakınlığın kurulmasına yardımcı olmaktadır. Hikaye sadece okul öncesi çocuğun ihtiyaçlarına göre değil, aynı zamanda ilgisine ve olgunluk düzeyine göre de seçilmelidir ( Ömeroğlu,1990).

Öğretmen dramatizasyon için planlama yaparken çocukların tanıdıkları konuları seçmelidir (Davidson,1996).

Hikaye seçimi dramatizasyonun başarıya ulaşmasındaki ilk basamaktır.. Bundan sonraki basamak ise hikayenin dramatize edilmesidir. Dramatizasyon adından da anlaşılacağı gibi hikaye içinde sunulan olayların ve durumların oynanmasıdır ( Ömeroğlu,1990).

Bir hikayeyi canlandırmak çocuklara birçok şey kazandırmaktadır. Çocuklar bu deneyimde aktif rol almış olurlar, sadece hikayeyi duymakla kalmaz, olayları yeniden yaratırlar. Olayları fiziksel olarak yeniden yaratmak için zihinsel olarak gözden geçirirler. Oyunu koordine etmek için çocuklar sosyal iletişimde bulunmalıdır. Bu sosyal iletişim çocukları zihinsel olarak daha da geliştirmektedir ( Williamson ve Silvern, 1986).

### 1.13. Dramada Değerlendirme

Dramada değerlendirme aşaması oldukça önemlidir. Çocukların çeşitli davranış biçimleri, nasıl düşündükleri, yaşadığı anları gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamlarında yeni düzenlemeler oluşturabilmeleri, değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır

Değerlendirme, eğitici drama etkinliklerinden beklenen yararın ne derece sağlandığını belirlemek, oynanan problemi tanımak, özünü öğrenmek, çözüm yollarını keşfetmek ve sonuçlara ulaşabilmek için yararlıdır ( Şahin, 2003).

Drama çalışmalarının aşamalarının her birinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması, “ ne yaşadınız?” , “neler hissettiniz?”, “nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların sorulması ve katılımcıların yanıtlaması drama çalışmalarının önemli aşamalarındandır. Öğretmen tarafından sorulacak sorular önceden belirlenmiş olmalı, belirlenen amaçlar doğrultusunda dikkatle hazırlanmalıdır, Hazırlanan soruların, öğrencilerin anlayabileceği sözcüklerle ifade edilmesinin yanı sıra, yeterince kısa ve açık cümlelerden oluşması da önemlidir. Bu çalışmanın ardından başkalarının davranış biçimleri, duyguları, düşünceleri deneyimleri ile ilgili bilgi sahibi olmak, bireyin kendi yaşamına bilinçli bir şekilde göz atması açısından önemli olmaktadır ( Aral ve ark., 2000 ; Önder, 2003).

## 2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, yaratıcılık ve yaratıcı drama konularında yurt dışında ve ülkemizde yapılmış olan araştırmalar geçmişten günümüze tarihsel bir sıralama ile verilmiştir.

Peak ve Hull (1983), rahatlama ve yaratıcı faaliyetlerin çocukların yaratıcılığı üzerine etkilerini saptamaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Rahatlama eğitiminin ve yaratıcı faaliyetlerin çocukların yaratıcılığına olan etkisini değerlendirebilmek için 1. sınıftan, 4. sınıfa kadar 94 çocuk, deney ya da kontrol grubu olmak üzere seçilmiştir. Gözlemeden önce bütün çocuklara Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmış, deney grubundaki çocuklar her hafta düzenli olarak rahatlama eğitimi ve yaratıcı faaliyetlere katılırken, kontrol grubundaki çocuklar katılmamışlardır. 20– 40. dk. süren 12 haftalık rahatlama- yaratıcılık seansları sonucunda, elde edilen bulgulara göre rahatlama eğitimi ve yaratıcı faaliyetlerin çocuğun yaratıcılığına etkisinin olmadığı görülmüştür.

Wakefield ( 1986), üniversite öğrencilerinin Thematic Apperception Kişilik Testi'ndeki ( TAT ) 16 karta ( boş karta) verdikleri tepkilerle yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Wakefield' e göre, boş kart hiçbir uyaran içermediği için, kişinin yaratıcılığına bir meydan okumadır. Deneğin verdiği sözel tepkilerin toplam sayısı, yaratıcılığa işaret etmekte, tepkiciliği ölçmekte, dolayısıyla bu da yaratıcı davranışa yol açmaktadır. Araştırmaya alınan kırkyedi üniversite öğrencisine TAT'ın yanısıra, RAT ( Remote Associates Test) yetişkin formu ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi B formu uygulanmıştır. Sonuçlara göre boş kartın, yaratıcı kişilerde bazı tepkiler uyandırdığı, fakat resimli kartların benzer tepkilere yol açmadığı görülmüştür. Denekler, boş karta daha çok sözel yanıt vermişlerdir. Wakefield'e göre, bu kartı cevaplamak için insanın zihninde bir öykü oluşturması gerekmektedir. Nitekim Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen test puanlarıyla TAT boş kartı arasında yüksek bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Ömeroğlu (1990), anaokuluna devam eden beş altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı dramının etkisi konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada anaokuluna devam eden beş ve altı yaş grubundan 80

çocuk ile çalışmıştır. Gruplar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Gruplara Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ön ve son test olarak uygulanmıştır. deney grubuna drama çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında son testten alınan fark önemli çıkmıştır. Verilen drama çalışmalarının çocukların sözel dil gelişimini önemli şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılık yeteneğinin kişide doğuştan varolduğu, uygun çevre koşullarında ve ortamda eğitimle geliştiği ve günümüzde çok önemli bir eğitim modeli olan yaratıcı dramının çocukların yaratıcılık eğitiminin geliştirilmesinde kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Carroll ve Howieson ( 1992), sınıfta yaratıcı düşünce yeteneğini fark etme ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma yaratıcı düşünce yeteneğine dair geçerli işaretlerin olup olmadığını, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile incelemiştir. Araştırmada 600' ün üstünde 7. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Ölçüt olarak ise kişilik, ilgi değişkenleri ve yaratıcı düşünce faaliyetleri alınmıştır. Problem çözümünde, problemin bir çözümünün olduğu faaliyetlerden ziyade, bir çok çözümün olduğu faaliyetlerin yaratıcı düşünceyi desteklediği görülmüştür. Sonuçta , entegre bir kişiliğe sahip olanların yaratıcılığı daha yüksek çıkmıştır. Soyut düşünme kapasitesini ifade eden zeka, yaratıcı olan çocukları diğerlerinden ayırmıştır.

Okvuran (1993), yaratıcı drama eğitiminin, empatik beceri ve empatik eğilim üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma deney grubundan 15, kontrol grubundan ise 20 öğrenci ile başlamış ve 14 hafta boyunca düzenli olarak yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. “ Empatik Beceri Ölçeği. B Formu” ve Empatik Eğilim Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, yaratıcı drama eğitimi alınanın, deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Dudek ve Strobel ( 1993), sosyal çevre ve çocukların yaratıcı potansiyelinin kümülatif ve marjinal etkileri isimli bir çalışma yapmışlardır. Sosyo ekonomik seviye ( SES), olgunlaşma ve cinsiyetin yaratıcı potansiyele olan etkileri 1445 çocuğa uygulanan “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” ile ölçülmüştür. Ortalamalar

sınıflardan çok az puan aldığı ve kızların genelde, erkeklerden yüksek puan aldığı görüldü. Ayrıca, okul ortamının özellikle sınıf atmosferinin, yaratıcı potansiyele olan etkisinin daha önce bilinenden çok daha fazla olduğu saptanmıştır.

Adıgüzel ( 1993), oyun ve yaratıcı drama ilişkisi konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma yaratıcı drama ve oyun kavramlarının arasındaki ilişki ve bunun kuramsal olarak incelenmesi ile sınırlıdır. Sonuçta yaratıcı dramanın bir sanat eğitimi olduğunu ve yaratıcı eğitsel dramanın yaratıcılığı geliştiren bir eğitim yöntemi ve yaratıcı bireyler yetiştiren bir alan olduğunu saptamıştır.

Mellou ( 1994), dramatik oyun ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi kuramsal olarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda dramatik oyunun yaratıcılığı geliştirmede etkin bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Suwantra ( 1994), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim için geliştirilmiş, Yaratıcı Eğitim Programının ( CTP) öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 3 ile 6 yaş arasında 116 okul öncesi öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerden deney grubunda olanlara 8 hafta boyunca CTP uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Programın çocuklar üzerindeki etkisi Hareket Davranışta Yaratıcı Düşünme Ölçeği ( TCAM), Öğrenci Ürünü Değerlendirme Formu ( SPAF) ve doğrudan gözlem yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Yaratıcı Eğitim Programının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği ve TCAM ile SPAF puanları arasında yaratıcılık puanlarını değerlendirme açısından olumlu bir korelasyon bulunmuştur.

Aral ( 1996), dokuz ve on dört yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleme, 9-14 yaşları arasındaki, alt ve üst sosyo ekonomik düzeyden 130' ar öğrenci olmak üzere toplam 260 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaratıcılıklarını resimleme yolu ile daha kolay ifade edebilecekleri düşünülerek "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Şekilsel Formu A" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaş ve sosyo ekonomik düzey yükseldikçe yaratıcılık boyutlarından alınan puanların yükseldiği, erkeklerin kızlara göre daha



yüksek puan aldıkları ve yaratıcılık ile yaş, sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Jackson ve Bynum (1997), drama sürecinin, duygusal ve davranışsal bozukluğu gösteren çocukların akademik başarı ve sosyal becerilerini geliştirmede nasıl kullanılacağı konusunda araştırma yapmışlardır. Değişik okul ve yaş gruplarındaki duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle öfkeyi kontrol etme, özgüveni geliştirme, karar verme, sosyal problem çözme ve işbirliği yapmayı öğrenmeye yönelik drama programları hazırlanmıştır. Araştırmacılar, bu çocukların kültürel değerlerini korurlarken aynı zamanda okulun kurallarını da göz önünde bulundurmışlardır. Sonuçta kültürel farklılığı olan duyuşsal ve davranışsal engelliler için kendi kültürel değerlerini ve okul beklentilerini koruyarak, dramayla eğitim programının uygulanabileceğini ortaya koymuşlardır. Çocukların kendilerini, toplumu ve topluma karşı sorumluluklarını anlamada drama, kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur. Ayrıca engelli çocuklar rol modelleri sayesinde sosyal becerileri öğrenerek sosyal etkileşimlerini daha olumlu hale getirmişlerdir. Topluma uyma sürecinde zihinsel, davranışsal, duyuşsal becerileri nasıl kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Böylelikle daha üretken olmuşlar ve davranışlarında eskisine göre ilerleme kaydetmişlerdir.

Aslan ve arkadaşları (1997), anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. İstanbul'un Beşiktaş, Kadıköy ve Bakırköy ilçelerindeki anaokullarından seçilen 247 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılarak çocukların yaratıcılık düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçta, başlıkların soyutluğu alt boyutunda anaokulu eğitimi alan ve almayan deneklerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne babanın eğitim düzeyi ile çocukların yaratıcılık puanları arasında, anne eğitimi üniversite ve üzeri olan çocukların, lehine bir anlamlılık bulunmuştur. Problem çözmede sebat gösterme, çözüme ulaşmak için gayret sarf etme becerisi ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anaokulu eğitiminin yaratıcılık üzerinde bir etkisinin olmadığı yaratıcılık ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Tulgay (1997), yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma, 12 – 18 yaşları arasında yaratıcı drama eğitimi almayan eşit sayıdaki 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda drama eğitimi alanın yaratıcılık boyutları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Ayrıca yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarında; kardeş sayısının, doğum sırasının, anne baba öğrenim durumunun, baba mesleğinin etkisinin, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; buna karşılık yaşın, cinsiyetin, anne baba yaşının, anne mesleğinin ve yaratıcı drama eğitimi alma süresinin ergenlerin yaratıcılığına etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Singer ve Singer (1998), okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihleri ve oyun içindeki tutumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma 3-4 yaşlarındaki 100 çocukla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yaratıcılığı fazla olan çocukların daha sosyal olduğu, dans etme, şarkı söyleme gibi oyunlarda daha fazla yer aldığı, yalnız oynamayı pek sevmedikleri, oyunları yönlendirdikleri, soyutlanmaktan hoşlanmadıkları görülmüştür.

Singer ve Singer (1998), evdeki psikolojik güvenlik ve özgürlüğün yaratıcılık üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Dört yıl boyunca okul öncesi dönemden başlayarak ortaokul dönemine kadar 63 çocuğu ( 31 erkek , 32 kız) gözlemlemişlerdir. Ebeveynlerin kendi kişiliklerini, çocuk yetiştirme yöntemlerini ve evde televizyon izleme oranlarını incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda yaratıcı çocukların ebeveynlerinin de hayalci, yaratıcı ve maceracı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ebeveynler, fiziksel olarak cezalandırma, katı kurallar koyma yerine, öğretici yöntemleri seçmektedirler. Ayrıca yaratıcı ebeveynlerin günlük işleri düzenli yaptığı ve kültürel etkinliklerde bulunduğu görülmüştür.

Anderson ve Yates ( 1999), interaktif öğretmenin küçük çocukların yaratıcı sanatçılığına etkileri adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, 28 tane 6 yaş çocuğuna 6 ders süresince sosyal modelleme prensipleri kullanılarak çömlek yapımı öğretilmiştir. Bu sürede kontrol grubu olarak, belirlenen 28 çocuk ise normal sanat derslerine katılmıştır. Öğrencilerin çömlek modellerinin test öncesi ve sonrasında

fotoğrafları çekilmiş ve üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Sosyal modellemenin ve öğrenmenin uygulandığı grubun, üç boyutlu form, teknik rekabet, dekoratif rekabet ve estetik görüş gibi yaratıcılık kriterlerinde güçlü kazanımlar sağladığı saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarında ise hiçbir önemli değişim görülmemiştir.

Pala (1999), çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan 7 –11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 80' i korunmaya muhtaç, 80'i de ailesiyle birlikte yaşayan 160 çocuk alınmıştır. Onbir yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarını karşılaştırmak ve çocukların yaşları, cinsiyetleri, yaşadıkları yer, tercih ettikleri spor, ilgi alanları, oyun meslek tercihleri, okumak için seçtikleri kitap türü ve izledikleri TV programlar araştırılmıştır. Ailesiyle yaşayan çocukların doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, çocuğun anne babayla yaptığı etkinlikler araştırılmış, yuvada yaşayan çocukların yuvaya verilmiş nedenleri, yuvaya verilmiş yaşları gibi değişkenlerin yaratıcılık açısından farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Sonuçta yuvada ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların yaratıcılıkları çeşitli değişkenlere göre karşılaştırıldığında, çocukların yaşadıkları yerin yaratıcılığın akıcılık ve orjinallik boyutlarından alınan puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akıcılık ve orjinallik puanlarının yuvada yaşayan çocukların akıcılık ve orjinallik puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Girgin ( 1999), Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı drama etkinliklerinin değerlendirildiği araştırmasında, okul öncesi drama öğretmenlerine ve okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Toplam 70 kurum araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen bulgularda drama dersinin, Ankara' da ki okul öncesi eğitim kurumlarının yarısından fazlasında yer aldığı, kurum dışından gelen drama öğretmenlerinin çoğunun drama eğitimi geçmişi ve mesleki etkileşim açısından yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Frieman (2000), New York'un şehir merkezinde yürütülen yaratıcılık programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu yaratıcılık programı 1976' dan beri yürütülmektedir. Araştırmaya 141 öğrenci, 87 ebeveyn ve

33 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin programdan kaynaklanan hoşnutluk durumlarını tespit etmek için likert tipi açık uçlu bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her üç grubun da, yaratıcılık programının hayatları üzerindeki etkilerinden yüksek düzeyde memnun oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaratıcılık programının akademik başarıya olan etkisi de incelenmiştir. Bunun için öğrencilerin akademik not ortalamaları araştırılmış ve karşılaştırılmıştır. İlköğretimden başlayarak, yüksek okul düzeyine kadar yaratıcılık programına katılmış öğrencilerin daha yüksek akademik ortalamalara sahip olduğu bulunmuştur. Programa daha sonra katılanlar ile daha önce katılanlar arasında da akademik açıdan farklar saptanmıştır.

Sonmaz (2002), yaptığı araştırmasında problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla, 10 ilköğretim okulundan son sınıf öğrencisi olan 198 kız, 166 erkek toplam 364 öğrenciye yaratıcılığı test etmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, problem çözme becerisi ile algılamayı ölçmek için Problem Çözme Envanteri ve zeka düzeyini ölçmek için Cattell Zeka Testi uygulanmıştır. Sonuçta, yüksek ve düşük problem çözme becerisine göre yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orjinallik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; şekilsel akıcılık, şekilsel orjinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutları ile zeka arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bütün farklılıkların yüksek problem çözme becerisine sahip grup lehine olduğu gözlenmiştir. Problem çözme becerisi yüksek ya da düşük olanların zeka puanları arasında ise anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Özdemir (2003), yaptığı araştırmasında yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine katkısı olup olmadığını araştırmıştır. Üniversite öğrencilerinden seçilen kontrol grubu (29 kız, 3 erkek) ve deney grubu (29 kız, 3 erkek) öğrencilerine “Duygusal Zeka Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Deney grubu 14 hafta boyunca yaratıcı drama dersi almıştır. Yapılan analizlerin sonucunda kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarının arasında fark olmadığı ve grupların benzeşik olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin son test duygusal zeka puanları arasında ise deney grubu lehine

anlamalı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin, toplam duygusal zeka puanları, öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında son testte istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir.



### 3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma, 6 yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Anasınıfında haftada bir defa rahatlama ve drama çalışmalarına katılan çocukların, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ön ve son test puanları arasında fark var mıdır?
2. Haftada iki defa rahatlama ve drama çalışmaları yapılan çocukların, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ön ve son test puanları arasında fark var mıdır ?
3. Rahatlama ve drama çalışmaları almayan çocukların, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ön ve son test puanları arasında fark var mıdır?
4. Çocuğun cinsiyeti yaratıcılığı etkilemekte midir?
5. Çocuğun kardeşlerinin olması yaratıcılığını etkilemekte midir?
6. Aile ile birlikte yaşayan büyüklerin olması çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?
7. Annenin yaşı çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?
8. Annenin öğrenim durumu çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?
9. Annenin mesleği çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?
10. Babanın yaşı çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?
11. Babanın öğrenim durumu çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?
12. Babanın mesleği çocuğun yaratıcılığını etkilemekte midir?

### 3.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Rahatlama çalışmaları, problemleri çözebilmemiz için gerekli olan gücü ve enerjiyi sağlamaktadır. Böylece kişi, yeni kazandığı kaynaklarının yardımı ile gerçekte yaşadığı problemlere, çatışmalara yönelebilmekte, onları çözebilmek için gerekli olan gücü ve enerjiyi edinebilmektedir. Kısacası “rahatlama” sayesinde amaçlanan, sorumluluk alabilecek gücü ve enerjiyi elde etmektir ( Üstündağ, 2002).

Yaratıcılık ortaya çıkarılması gereken bir nitelik ise, okulda rahatlama ve drama çalışması ile bu niteliğin ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür. Rahatlama çalışması ile beden dinlendirilmekte ve birey drama çalışmasına hazır hale getirilmektedir. Böylece çocuklar keşfetmeye hazır olacak ve yaratıcı düşünme süreçleri başlamış olacaktır.

Günümüzde yaratıcı bireylere daha çok önem verilmekte ve yaratıcı gücü olan insanlar her zaman tercih edilmektedir. Yaratıcılığını kullanan insanların her alanda daha başarılı olacağı görülmektedir. Yaratıcılığın doğuştan varolan bir potansiyel olduğunu ve bu potansiyelin ortaya çıkarılmasının gerektiğini düşünürsek, eğitimcilerin düzenli olarak, uzun vadede verecekleri rahatlama ve drama çalışmaları ile bunu sağlamak mümkün olacaktır.

Yaratıcılığın belirlenmesi amacı ile yapılmış olan rahatlama ve drama çalışmaları, uygulamalı olarak belirli bir süreçte yapıldığından, çocuklara farklı yaşantılar sağlamakta, ilk defa tanıştıkları bu tür çalışmalar ile farklı kazanımlar edinmekte ve mutlu olmaları sağlanmaktadır. Yapılan bu çalışma ile rahatlama ve drama çalışması alan ve almayan çocukların yaratıcılık düzeyleri arasındaki fark saptanmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden rahatlama ve drama çalışmaları ile sağlanan yaratıcılık eğitimi konusunda yapılacak farklı çalışmalarla, önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

### 3. 2. VARSAYIMLAR

1. Yapılan çalışmada örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılacak olan aracın geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

### 3. 3. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, Ankara il merkezi sınırları içinde bulunan, Altındağ ilçesindeki Battalgazi İlköğretim ve Abdullah Tokur İlköğretim okulundaki, anasınıfı öğrencilerini kapsamaktadır.
2. Araştırma, çocuklar için araştırmacı tarafından hazırlanan, rahatlama ve drama çalışmaları ile sınırlıdır.
3. Araştırmada incelenecek olan rahatlama çalışmalarının yaratıcılığa etkisi, "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmaya alınan 6 yaş anasınıfı çocukları, daha önce hiç drama ve rahatlama çalışmaları almamıştır.
5. Araştırmaya katılan çocuklar o yıl anasınıfına başlamıştır.
6. Araştırmaya katılan çocukların ailelerine sadece bilgi formu uygulanmıştır.



## 4. YÖNTEM

### 4.1. Evren ve Örneklem

#### 4.1.1. Evren

Ankara il merkezine bağlı Altındağ ilçesinde bulunan Battalgazi İlköğretim okulu anasınıfı öğrencileri ve yine aynı ilçede bulunan Abdullah Tokur İlköğretim okulu anasınıfı öğrencilerinin tamamı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

#### 4.1.2. Araştırmanın Örnekleme

Evreni temsil edebilmesi amacıyla seçilen örneklem, aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Bu çalışmada “Amaçlı Örneklem Yöntemi” kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yönteminde araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem dahil etmektedir (Balcı, 2001).

Araştırmanın uygulamalı olması nedeniyle, araştırmacının örneklem kolay ulaşabilmesi açısından görev yaptığı Battalgazi İlköğretim okulundaki çocuklar araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın kontrol grubunu ise deney grubundaki çocuklarla aynı özelliklere sahip yakın çevredeki Abdullah Tokur İlköğretim Okulu çocuklarından seçilmiştir. Daha sonra okullarda araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların hiç rahatlama ve drama eğitimi almaması gerektiğinden bu özelliklere uyan sınıflar belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma örneklemini, 2003 / 2004 öğretim yılı ikinci döneminde, Amaçlı Örneklem Yöntemi ile seçilen Ankara il merkezine bağlı Altındağ ilçesinde bulunan, Battalgazi İlköğretim okulunda hiç rahatlama ve drama çalışması almamış 6 yaş anasınıfı çocukları ( sabahçı ve öğlenci grup) ile aynı ilçeye bağlı Abdullah Tokur İlköğretim Okulunda bulunan hiç drama ve rahatlama çalışması almamış 6 yaş anasınıfı çocukları (Öğlenci grup) oluşturmaktadır. Çalışmaya alınan sınıflardaki çocuk sayısı 20 olduğundan sınıftaki bütün çocuklar örneklem dahil edilmiştir.

Battalgazi İlköğretim Okulundaki 20 anasınıfı çocuğu 1.deney grubunu, diğer gruptaki 20 anasınıfı çocuğu 2.deney grubunu, Abdullah Tokur İlköğretim Okulundaki 20 anasınıfı çocuğu da kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma, rahatlama çalışması ve drama çalışması almayan toplam 60 çocukla yapılmıştır. Araştırmanın uygulandığı grupların dağılımı Tablo 1.' de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Grupların Sayısal Dağılımı

Grup	S
1. Deney Grubu	20
2. Deney Grubu	20
Kontrol Grubu	20
Toplam	60

#### 4.2. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde edebilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların yaratıcılıklarını belirlemek için ise “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Sözel Formunun Şekilsel kısmının A ve B formları” (T.Y.D.T ) kullanılmıştır.

##### 4.2.1. Kişisel Bilgi Formu.

Örneklemi oluşturan çocukların ailelerine “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, diğer çocukların öğrenim durumu, evde yaşayan diğer aile büyükleri, annenin ve babanın adı, yaşı, mesleği, eğitim durumu ile ilgili bilgiler bulunmaktadır ( Ek 1).

#### 4.2.2 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)

1966 yılında Paul Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “ sözel” ve “şekilsel” kısımdan oluşmaktadır. Testin sözel kısmı 10.127 kişilik bir gruptan, şekilsel kısmı ise 37.814 farklı yaş grubu denekten veri toplanarak oluşturulmuştur.

Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla; soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farz edin ki adlı faaliyetlerdir.

Şekilsel kısımda ise sırasıyla, resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler ve (daireler) adlı alt testler bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. Bu testler ana puan metodu kullanılarak puanlanmıştır. Bu metot iki kısımdan oluşmaktadır. İlk metot da; sözel akıcılık, sözel orjinallik ve esneklik alanlarında her bireye ham puanlar verilmektedir. Akıcılık puanı; ilgili cevapların sayısına göre ölçülmektedir. Sözel orjinallik puanı cevabın istatistiksel sıklığı ve farklılığına göre ölçülmektedir. Esneklik puanı ise; farklı kategorilerdeki bitmiş resimlere verilmektedir. Hem çizilen resim hem de resme verilen başlık, kategori tahmin etmede kullanılmaktadır. İkinci kısım yaratıcı kuvvetler listesi olarak puanlanır. Bunlar Şekilsel Duygusal Dışa Vurum, Şekilsel Hikaye Anlatma, Şekilsel Hareket veya Faaliyet, Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı, Şekilsel Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi, Şekilsel Çizgi ve Dairelerin Sentezi, Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme, Şekilsel İçselleştirme, Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme, Şekilsel Mizah, Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği, Şekilsel Hayal Gücünün Renkliliği, Şekilsel Fantezidir.

Testin tümünün uygulama süresi yaklaşık olarak 75-80 dakika olup, kişi başına testin puanlanması da yaklaşık olarak aynı süreyi almaktadır. Bu test okul öncesi, lise ve üniversite yaş gruplarına uygulanabilmektedir.

#### 4.2.3. Aracın Türkiye Koşullarına Uyarlanması

Testin Türkçe versiyonu A.Esra Aslan tarafından 2001 yılında yapılmıştır. Testin Türkçe versiyonunu oluşturmak için sırasıyla dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Her çalışma basamağında farklı, yaş ve eğitim seviyelerinden tesadüfi olarak alınan çalışma gruplarından veri toplanmıştır. Testin adaptasyon çalışması için orijinal testte olduğu gibi anaokulu, ilkokul, lise, üniversite öğrencileri ve farklı meslek grupları ile çalışılmıştır.

Testin güvenilir sonuçlar vermesi, yönergelerin denekler tarafından doğru olarak anlaşılması ile yakından ilişkilidir. Bu gerekçe ile araştırmaya testin iki uzman ve araştırmacı tarafından çevirisinin yapılması ile başlanmıştır. Üç ayrı kişinin yaptığı çeviri tamamlandıktan sonra bir diğer İngilizce Dil Uzmanı tarafından bu form İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal form ve çeviri form karşılaştırmalarının uygunluğu görüldükten sonra iki dili de iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna önce İngilizce, 15 gün ara ile Türkçe test formu uygulanmıştır.

İki testten elde edilen puanların karşılaştırması pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. İki test formu arasındaki farklılığın test edilmesi dil eşdeğerliği için önerilen bir diğer analiz olduğundan, iki ayrı dildeki test için elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki, grup t testi ile hesaplanmıştır

Testin güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Sözel yaratıcılık için okul öncesi yaş grubu hariç diğer yaş gruplarının puanlarıyla Spearman Brown, Guttman ve Cronbach Alfa teknikleri uygulanarak elde edilen iç tutarlılık analizlerinde 0.38 ile 0.89 arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Üniversite yaş düzeyinde şekilsel toplam puanların Guttman tekniği ile analiz edilmesinden elde edilen bu sonuç düşük olmakla birlikte, aynı grubun aynı yaratıcılık puan türü için Cronbach alfa değerinin 0.56 olduğu gözlemlendiğinden güvenilir olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi grubu okuma yazma bilmediğinden, bu yaş grubuna sözel test uygulanmamış, şekilsel test uygulanmış, şekilsel yaratıcılık güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Grubun en düşük puanı Cronbach

alfa değeri olarak 5 en yüksek iç tutarlılık katsayısı da 0.71 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür.

İç geçerlilikte, tüm yaş grupları için madde toplam, madde hariç ve madde ayırt ediciliği analizleri gerçekleştirilmiştir. İlkokul, lise ve üniversite yaş gruplarına ait sözel yaratıcılık testinin, yedi alt testinde analizler gerçekleştirilmiştir. Madde toplam ve madde hariç analizlerinde tüm yaş grupları ve sözel yaratıcılık testinin tüm puan türleri için  $p < 0.01$  seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Şekilsel yaratıcılık testi içinse okul öncesi yaş grubu da örnekleme dahil edilerek madde toplam ve madde hariç analizleri yapılmıştır. Sözel akıcılık, sözel orjinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç puan türlerinde şekilsel teste ait üç alt test için tüm yaş gruplarından  $p < 0.01$  seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Aslan, 2001a).

#### 4.2 .4. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), Şekilsel Form Puanlama Ölçütleri

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), Şekilsel Form Puanlama kısmında öncelikle formun akıcılık, orjinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç ölçütleri puanlanır.

Sözel Akıcılık: Anlamlı şekilde ve anlamlı başlıkla yapılan çizimler akıcılık olarak tanımlanır. Verilen 2. faaliyetteki eksik şekilleri tamamlama ve 3. faaliyetteki paralel çizgiler( form A) ve daireler ( form B) akıcılık boyutu olarak puanlanır. Verilen şekillerin kaç tanesi anlamlı şekilde yapılmışsa sayılır ve sözel akıcılık puanı olarak ölçülür.

Sözel Orjinallik : Yapılan faaliyetlerdeki şekillerin ve başlıklarının değişik olması, sıradan olmamasıdır. 1. faaliyet olan resim oluşturma, 2. faaliyet olan eksik şekilleri tamamlama ve 3. faaliyet olan paralel çizgiler( form A), daireler ( form B) sözel orjinallik boyutu puanlanır. Her bir faaliyetteki resimlere verilen isimlerin alacağı sözel orjinallik puanı bellidir ve "0" dır. Bunların dışında tanımlanan isimler, her bir şekil için 1 puan alır. Sözel orjinallik boyutu hesaplanırken faaliyet 1 ve 2 için

ikramiye puanı hesaplanır. faaliyet olan eksik şekilleri tamamlama için, şekillerin birleştirilmesine ikramiye puanı verilir. Sözel orjinallik için ikramiye puanları iki veya daha çok tamamlanmamış şeklin bir entegre resimde birleştirilmesi halinde verilmektedir . Eğer iki tamamlanmamış şekil birleştirilmişse 1 ikramiye puanı verilir. Eğer üç şekil birleştirilmişse, 2 ikramiye puanı verilir. 3. faaliyet olan paralel çizgiler( form A), daireler ( form B) için ikramiye puanları; iki daire veya çizgi seti birleşmişse 1 puan, 3-5 daire veya çizgi seti birleşmişse 2 puan, 6-10 daire veya çizgi seti birleşmişse 3 puan, 11-15 daire veya çizgi seti birleşmişse 4 puan, 16 veya daha çok daire veya çizgi seti birleşmişse 5 puan verilir.

**Başlıkların soyutluğu:** İyi başlıklar üretme yeteneği; süreçlerin, işlemlerin sentezinin ve organizasyonun yapılabilmesi ile ilgilidir. En üst seviyede söz konusu bilginin özünü yakalayabilmek, önemli olanın ne olduğunu bilmek vardır. Bu tip bir başlık resme bakan kişinin, resmi daha derinlemesine ve zengin bir biçimde görebilmesini sağlar. 1. ve 2. faaliyetlerde üretilen başlıklar, kişinin düşünmesinin bu yönünü ortaya çıkartmak amacıyla puanlanır.

Tek ve genel isimler” Adam, şapka, köpek” gibi. 0 puan almaktadır. Bir cins isim artı bir niteleyicinin oluşturduğu belli bir yoğunluk seviyesindeki basit tanımlayıcı bir başlık “Büyük kulaklı adam, tehlikeli bir köpek”gibi,1 puan almaktadır. Niteleyicinin, yoğun fiziksel tanımlamanın ötesine gittiği hayal gücü ürünü, tanımlayıcı başlıklar “ kim demiş komik görünüyorum diye?” gibi, 2 puan almaktadır. Resmin özünü yakalayan, soyut ama uygun görülenin ötesine gidip hikayeyi anlatan başlıklar. “Hayatın en güzel zamanı, Sevgilerinin kavgası”gibi, 3 puan almaktadır.

**Şekilsel Zenginleştirme:** Faaliyet 1, 2 ve 3 için verilen sözel akıcılık, sözel orjinallik ve başlıkların soyutluğu, puanları zenginleştirme bölümüne yazılır.

**Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç:** Yapılan şekillerin basit, kolay çizgilerle değil de alışılmamış şekilde ve çizgilerin uzatılarak kapatılmasıdır. Sadece 2. faaliyet olan eksik şekillerin tamamlanması için puanlanır.

Şekil en çabuk, en kolay, en dolaysız bir şekilde kapatıldığında, Örneğin düz bir çizgi ve basit bir eğri ile oluşturulan şekil 0 puan alır.

kategoride puan alınabilmesi için başlık, basit bir tanımlamanın ötesinde olmalıdır. Her bir farklı başlık için şekil bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

5. Şekilsel Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi: İki veya daha fazla şeklin birleştirilmesi gibi birleştirmelere ender rastlanır. Eğer kişi böyle bir sentez yaparsa, bu kuvvetli bir düşünme çeşidi ve belki de ıraksak veya ilgisiz öğeler arasında ilişkiler görme yeteneğinin göstergesidir. Bir birleşme tek bir artı, iki ve fazlası iki artı ile gösterilir, bunlar sayısal olarak belirtilerek toplama yazılır.

6. Şekilsel Çizgi ve Dairelerin Sentezi: Faaliyetteki paralel çizgilerin ve dairelerin kullanılarak anlamlı şekillerin oluşturulmasıdır. İki veya daha fazla daire ve çizgi setinin sentezi ve birleştirilmesi yaratıcı eğilim veya düşünme yeteneğinin önemli bir habercisidir. Bir veya iki daire veya iki çizgi setinin birleştirilmesi durumuna tek bir artı verilir. İki veya daha çok birleştirme olduğu veya bir sayfadaki tüm daire veya çizgi seti tek bir obje veya sahnede birleştirildiği hallerde çift artı alır, bunlar sayısal olarak belirtilerek toplama yazılır.

7. Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme: Alışılmamış görselleştirme durağan, düz, önden olan insanların çoğunun verdiği ortak alışılmış perspektifin dışındaki her türlü perspektif olarak tanımlanır. Alışılmamış görselleştirmeyi puanlarken, yukarıdan alttan, alışılmamış açıdan farklı uzaklıklardan görüntüleri veya alışılmamış bir pozisyonda veya ilişkide çizilmiş objeler aranır. Her bir alışılmadık görselleştirme şekli bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

8. Şekilsel İçselleştirme: Yapılan faaliyetin ayrıntılı olarak gösterilmesidir. Yaratıcı kişilerin diğerlerine oranla dışarının ayrıntılarını daha iyi görselleştirebileceğini ve objelerin içsel, dinamik işleyişlerine dikkat ettiklerini gösteren bir çok belirti vardır. İçsel görselleştirme örnekleri: Bir bezelye kılıfı içindeki bezelye taneleri, bir çöp tenekesi içindekiler, bir evin içindekiler sayılabilir. Her bir şekilsel içselleştirme şekli bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

9. Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme: Faaliyetler birçok şekilde uzatılabilir. Bu çizgiler eklenerek, başka resimlerle birleştirerek ya da aşağı yukarı uzatılarak

yapılabilir. Her bir sınırları uzatma ve geçme şekli bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

10. Şekilsel Mizah ( Espiri): Başlıklar, yazılar ve çizimler eğer bir şeyi komik, gülünç veya eğlendirici olarak aktarabiliyorsa espirili olarak puanlanır. Her bir mizah ögesi bulunan şekil bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

11. Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği: Yapılan faaliyetlerdeki şekillerin alışılmışın dışında, ilginç, değişik olmasıdır. Şekiller hayal gücü zenginliği kategorisinde çeşitlilik, canlılık gösterdikleri takdirde puanlanır. Örneğin; dik duran bozuk paralar, ağaç ev, ayakkabının içi gibi bakanın zihninde farklı resimler yaratan her bir çalışma bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

12. Şekilsel Hayal Gücünün Renkliliği: Bazı cevaplar zengin bazıları renkli iken bazılarında ise her ikisi de olabilir. Renklilik beş duyuya hitap etme bakımından heyecan verici olmak şeklinde tanımlanır. Diğer tanımlayıcılar tat, gerçek dışılık, hayalet gibi duyulara hitap edici fantastik olmak şeklinde sayılabilir. Hayal gücü renkliliği olan her bir çizim bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

13. Şekilsel Fantezi: Yapılan ve anlatılan resmin mitolojik, bilim ve değişik romanlara dayanması fantezi olarak kabul edilir. Örneğin dans eden üçgenler, konuşan yağmur damlaları bunlar arasında sayılabilir. Her bir fantezi ögesi bir “artı” alır ve sonunda verilen artılar toplanır, bunlar sayısal olarak belirtilerek alınan puan toplama yazılır.

#### 4.3. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci Mart 2004 ile Haziran 2004 tarihleri arasında, üç aşamada gerçekleştirilmiştir.



## 1. Aşama: Ön Test Uygulanması

Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin uygulanışını öğrenmek için, testin yeni düzenlemesini yapan İstanbul’ a Doç. Dr. Esra Aslan’ ın yanına birkaç defa gitmiştir.

Programdan önce çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Paul Torrance tarafından geliştirilen “ Torrance Yaratıcı Düşünce Testi B formu Battalgazi İlköğretim Okulundaki deney gruplarına ve Abdullah Tokur İlköğretim Okulundaki kontrol grubuna Mart 2004’ ün ilk haftasında uygulanmıştır.

B formu Resim Oluşturma, Eksik Figürleri Tamamlama ve Daireler etkinliklerinden oluşmaktadır. İlk olarak çocuğa verilen “ Resim Oluşturma” faaliyetidir. Çocuklara renkli kalemler ve resim oluşturma faaliyeti olan sosis şeklindeki resim verilmiş ve şu açıklama yapılmıştır. “ kağıdınızda bulunan şekle dikkatlice bakın ve bu şekilden neler yapabileceğinizi düşünün, bu şekle çizgiler ve resimler ekleyerek , bir resim ve hikaye şekline getirebilirsiniz. İstedığınız gibi çizgiler ve şekiller ekleyerek bir resim ya da hikaye oluşturabilirsiniz. Oluşturduğunuz resim ya da hikayeye mutlaka bir isim düşünün. Verdiğim faaliyet bittikten sonra resminizin adını siz bana söyleyeceksiniz, bende adını resminizin altına yazacağım. Yaptığınız resim ve resmin adı çok farklı ve alışılmadık olsun.” Bu bölüm için çocuklara on dakika süre verilmiştir. Resimler tamamlandıktan sonra resmin altına çocukların söyledikleri başlıklar yazılmıştır.

İkinci olarak “Eksik Figürleri Tamamlama” testi verilmiş ve şöyle bir açıklama yapılmıştır. “ bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Çizgilere dikkatlice bakıp nasıl tamamlayabileceğinizi düşünmenizi istiyorum. Bu çizgilere şekiller katarak, ilginç şekiller yapabilirsiniz. Bu tamamlayacağınız şekiller ilginç bir hikaye de anlatabilir, bitmemiş, eksik şekilleri istediğiniz gibi kullanabilirsiniz. Tamamladığınız şekiller kimsenin aklına gelmeyecek farklı şeyler olsun. Bu işiniz bitince bütün şekillere ilginç birer başlık bulun ve bulduğunuz başlıkları unutmayın.

İşiniz bitince, bana söyleyin, ben de şekillerinizin altına yazayım.” Bunun içinde on dakika süre verilmiş ve süre bitiminde çocuklardan kalemlerini bırakmaları istenmiştir.

Ön testte son olarak “Daireler” etkinliği verilmiş ve şöyle bir açıklama yapılmıştır.“ Önünüzdeki sayfada ve arkadaki sayfada birçok daireler var. Dikkatlice bu dairelere bakın ve farklı neler yapabileceğinizi düşünün. Bu daireleri istediğiniz gibi kullanarak çizgiler ve şekiller ekleyerek anlamlı resimler meydana getirin. Oluşturduğunuz şekillerin mutlaka bir adı olsun. Resminiz bitince ben resminizin altındaki boşluğa resminizin adını yazayım. On dakika süreniz var, bu sürede yapabildiğiniz kadar çok daireden şekiller oluşturmaya çalışın. ” Bu bölüm için ise on dakikalık süre verilmiştir. Süre bitiminde testler toplanmış ve çocukların yaptığı şekillerin başlıkları, çocukların söylediği şekilde resimlerin altına yazılmıştır.

## 2. Aşama: Drama Programının Uygulanması

Ön test uygulandıktan sonra, Battalgazi İlköğretim Okulu anasınıflı öğrencilerinden 1. deney grubuna 3 ay haftada iki gün, 12 hafta boyunca, 2. deney grubuna 12 hafta boyunca haftada bir gün 12 tane rahatlama ve drama çalışması verilmiştir. Yapılan rahatlama çalışmalarında, vücudu dinlendiren ve drama çalışmasına hazır hale getiren etkinlikler yapılmıştır. Drama çalışmalarında ise hikaye tamamlama, canlandırma ve doğaçlama gibi teknikler kullanılmıştır. Yapılan, her çalışmada on dakika rahatlama çalışması, on dakika drama çalışması, beş dakika ise değerlendirme yapılmış ve tüm uygulama toplam 25 dakika sürmüştür. Yapılan çalışmalar videoya kaydedilmiştir. 1 deney grubuna her hafta 2 çalışma olmak üzere toplam, 24 rahatlama ve drama çalışması verilmiş, bunlardan ilk hafta uygulananlar deney 2 grubuna da uygulanmıştır. Uygulanan rahatlama ve drama çalışmaları ek 2 de verilmiştir.

### 3. Aşama: Son Testin Uygulanması

12. hafta sonunda, 1 hafta ara verilerek deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel kısmının, “A formu” uygulanmıştır. A ve B formu arasında şekilsel olarak fark olmasına karşın, yaratıcılığın ölçülmesi açısından fark bulunmamaktadır. Bu yüzden son testte çocukların öğrenmedikleri A formunun kullanılması düşünülmüştür. İlk şekil, ön testtekinden farklı olarak yumurta şeklindedir. Yapılacaklar ve süre olarak aynı şekilde uygulanmıştır. Yine on dakika süre verilmiş, bu şekle çizgiler ve şekiller ekleyerek bir hikaye oluşturmaları istenmiştir.

İkinci şekil, ön testteki ile aynıdır, sadece eksik figürlerin şekilleri farklıdır. Yine uygulama aynı şekilde olmuştur. Verilen eksik şekiller çizgiler ve resimler ekleyerek anlamlı bir şekil oluşturmaları ve bu şekilden bir hikaye meydana getirmeleri istenmiştir.

Son olarak “paralel çizgiler” etkinliği verilmiş ve şu açıklama yapılmıştır

“ Bu ve bunun arkasındaki sayfada ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrular görüyorsunuz. Her yan yana konmuş iki doğru yapacağın şeklin veya resmin ana kısmını oluşturacaktır. Yapacağın resmi tanımlamak için yan yana konmuş doğruların arasına, üzerlerine ya da dış tarafına kısacası istediğin yerine çizgiler koyabilirsin. Yapabildiğiniz kadar fazla ve farklı şekil yapmaya çalışın. Yaptığınız her resim için bir başlık bulun ve bu başlığı unutmayın, resminiz bitince resimlerinizin altına başlıkları yazacağım.” Bu bölüm için ise on dakikalık süre verilmiştir. Süre bitiminde testler toplanmış, çocukların yaptıkları şekillere verdikleri başlıklar, onların söylediği biçimde şekillerin altına yazılmıştır.

#### 4.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından çocuklara uygulanan “Torrance Yaratıcı Düşünce” Testi puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerini betimleyici sayı ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Gruplar arasında yapılan istatistiksel analizler ise aşağıda sunulmuştur:

Deneysel kısımda;

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere non parametrik bir test olan Mann Whitney-U Testi;

2. Deney gruplarının ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkili gruplar non parametrik Wilcoxon Signed Rank Test (İşaretlenmiş Mertebeler Testi) uygulanmıştır.

Tarama modeline ilişkin bölümde ise;

3. Genel grubun son test puanlarının cinsiyet, evde bir aile büyüğünün olup olmaması ve annenin çalışıp çalışmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U Testi;

4. Genel grubun son test puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası (kaçıncı kardeş olduğu) annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim düzeyi ve babanın mesleği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere non parametrik Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır.

5. Wilcoxon Signed Rank (İşaretlenmiş Mertebeler Testi) Testi sonucu anlamlı bulunan farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için de ikili karşılaştırmalar şeklinde uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows versiyon:12.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur

## 5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı sayı ve yüzde dağılımları 5. 1.’ de, deneysel çalışmaya ilişkin analizler ise 5. 2. ‘ de yer almaktadır.

### 5. 1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Sayı ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan çocukların ait oldukları deney-kontrol grupları, cinsiyet, öğrenim görülen okul, yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olunduğu (doğum sırası), evde bir aile büyüğünün olup olmaması, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması ve babanın mesleği değişkenlerine göre dağılımlar, tablolarda sayı ve yüzde olarak verilmiştir

Tablo 1. Cinsiyetine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
Kız	11	55,0	10	50,0	8	40,0
Erkek	9	45,0	10	50,0	12	60,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, 1. deney grubunu oluşturan çocuklardan %55,0’ i kız, %45,0’ i, erkektir. 2. deney grubunu oluşturan çocukların %50,0’ si kız, %50,0’ si erkek ve kontrol grubunun ise %40,0 ’ı kız, %60,0 ’ı erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 2. Kardeş Sayılarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Kardeş Sayısı	1.Deney Grubu		2.Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
Yok	4	20,0	9	45,0	6	30,0
1 Kardeş	11	55,0	7	35,0	10	50,0
2 ve üstü Kardeş	5	25,0	4	20,0	4	20,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, 1. deney grubunu oluşturan çocuklardan %55, 0' inin bir kardeşi olduğu; %25, 0' inin iki ve üstü kardeşi olduğu; %20,0' sinin, kardeşinin olmadığı 2. deney grubunu oluşturan çocukların %45,0' inin kardeşinin olmadığı, %35,0' inin bir kardeşi, %20,0' sinin iki ve üstü kardeşe sahip olduğu kontrol grubunun ise %50, 0' sinin bir kardeşe, %30, 0' unun kardeşinin olmadığı, %20 ' sinin ise iki ve üstü kardeşe sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Doğum Sırasına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Doğum Sırası	1.Deney Grubu		2 Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
İlk Çocuk	10	50,0	14	70,0	12	60,0
2. Kardeş	6	30,0	4	20,0	5	25,0
3. Kardeş ve üstü	4	20,0	2	10,0	3	15,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, 1. deney grubunu oluşturan çocuklardan %50,0'sinin ilk çocuk, %30,0 ' unun ikinci çocuk, %20,0 ' sinin üçüncü veya üstü çocuk oldukları 2. deney grubunu oluşturan çocuklardan %70,0 ' inin ilk çocuk, %20,0 ' sinin ikinci çocuk %10,0 ' unun üçüncü veya üstü çocuk oldukları kontrol grubunun ise %60,0 ' ının ilk çocuk, %25,0'inin ikinci çocuk; %15,0 ' inin üçüncü veya üstü çocuk oldukları saptanmıştır.

Tablo 4. Evde Akrabadan Bir Aile Büyüğünün Olup Olmamasına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

	1.Deney Grubu		2.Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
Evde Büyük Olup Olmaması						
Yok	17	85,0	14	70,0	14	70,0
Var(Dede,Anneanne, Babaanne)	3	15,0	6	30,0	6	30,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, 1. deney grubundaki çocukların %85,0' inin evinde bir büyük olmadığı, %15,0' inin evinde bir büyük olduğu, deney grubunu oluşturan çocukların %70,0' inin evinde bir büyük olmadığı, %30,0' unun evinde bir büyük olduğu; kontrol grubunun ise %70,0' inin evinde bir büyük olmadığı, %30,0' unun evinde ise bir büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Annelerinin Yaşlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

	1.Deney Grubu		2.Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
Annelerin Yaşı						
30 ve altı	7	35,0	12	60,0	8	40,0
31-35 arası	6	30,0	6	30,0	10	50,0
36 ve üstü	7	35,0	2	10,0	2	10,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, 1. deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin %35,0' i 30 ve altı, %30,0' u 31-35; %35,0' i 36 ve üstü yaş grubunda; 2. deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin %60,0' ı 30 ve altı, %30,0' u 31-35; %10,0' u 36 ve üstü yaş grubunda; kontrol grubunun, annelerinin ise %40,0' ının 30 ve altı, %50,0' sinin 31-35 ve %10,0' unun 36 ve üstü yaş grubunda oldukları saptanmıştır.

Tablo 6. Babalarının Yaşlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Babanın Yaşı	1.Deney Grubu		2.Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
30 ve altı	5	25,0	7	35,0	3	15,0
31-35 arası	7	35,0	6	30,0	11	55,0
36 ve üstü	8	40,0	7	35,0	6	30,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, 1. deney grubunu oluşturan çocukların babalarının %40,0' i 36 ve üstü, %35,0' i 31-35; %25,0' ise 30 ve altı yaş grubundadır. 2. deney grubunu oluşturan çocukların babalarının %35,0' i 30 ve altı, %35,0' i 36 ve üstü; %30,0' u 31-35, yaş grubunda, kontrol grubunun babalarının ise %55,0' i 31-35, %30,0' u 36 ve üstü; %15,0' i ise 30 ve altı, yaş grubunda dağılım göstermektedir.

Tablo 7. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Öğrenim Durumu	1.Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
İlkokul	14	70,0	12	60,0	12	60,0
Ortaokul	1	5,0	2	10,0	1	5,0
Lise	4	20,0	6	30,0	5	25,0
Üniversite	1	5,0	-	-	2	10,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tablo 7' de görülebileceği üzere, 1. deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin %70,0' i ilkökul, %20,0' si lise, %5,0' i ortaokul, %5,0' i üniversite, 2. deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin %60,0' i ilkökul, %30,0' u lise %10,0' u ortaokul, kontrol grubunu oluşturan çocukların annelerinin %60,0' i ilkökul, %25,0' i lise, %10,0' u üniversite ve %5,0' i ortaokul mezunudur.



Tablo 8. Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Öğrenim Durumu	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
İlkokul	8	40,0	9	45,0	6	30,0
Ortaokul	3	15,0	5	25,0	5	25,0
Lise	8	40,0	4	20,0	6	30,0
Üniversite	1	5,0	2	10,0	3	15,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tablodan anlaşılacağı üzere, 1. deney grubu oluşturan çocukların babalarının %40,0' i ilkököl, lise %40,0' i , %15,0' i ortaokul, %5,0' i üniversite, deney grubunu oluşturan çocukların babalarının %45,0' i ilkököl, %25,0' i ortaokul, %20,0' si, lise %10,0' u üniversite, kontrol grubunu oluşturan çocukların babalarının ise %30,0' u ilkököl, %30,0' u, lise %25,0 ' i ortaokul, %15,0' i üniversite mezunudur.

Tablo 9. Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
Çalışma	19	95,0	17	85,0	18	90,0
Ev hanımı	1	5,0	3	15,0	2	10,0
Çalışıyor	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tablo 9 incelendiğinde, 1. deney grubunu oluşturan çocukların %95,0' inin annesi ev hanımı olup çalışmamakta, %5,0' i ise bir işte çalışmaktadır. 2. deney grubunu oluşturan çocukların %85,0' nin annesi ev hanımı olup çalışmamakta, %15,0' nin annesi ise bir işte çalışmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan çocukların annelerinin ise %10,0' nu bir işte çalışmakta, %90,0' i ev hanımı olup çalışmamaktadır.

Tablo 10. Babalarının Mesleklerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı ve Yüzde Dağılımları

Baba Mesleği	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	S	%	S	%	S	%
Memur	4	20,0	2	10,0	5	25,0
Serbest	8	40,0	8	40,0	6	30,0
İşçi	8	40,0	10	50,0	9	45,0
Toplam	20	100,0	20	100,0	20	100,0

Tablo 10' da görüldüğü gibi, 1. deney grubunu oluşturan çocukların babalarının, %40,0' ı serbest meslek sahibi, %40,0' ı işçi, %20,0'si memur iken, 2. deney grubunu oluşturan çocukların babalarının %50,0' si işçi, %40,0' ı serbest meslek, %10,0' u memurdur. Kontrol grubu oluşturan öğrencilerin babalarının ise %45,0' i işçi, %30,0' u serbest meslek sahibi, %25,0'i memur olarak görev yapmaktadır.

#### 5. 2.Deneysel Çalışmaya İlişkin Analizler

Bu bölümde, 1. ve 2. deney grupları ile kontrol grubunun " Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" nden aldıkları puanların, belirlenen değişkenlere göre oluşturulmuş, tablolardaki dağılımları yer almaktadır.

Tablo 11. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarında Deney (1) ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık Ön Test	Deney (1)	20	24,40	488,00	122,000	-2,127*
	Kontrol	20	16,60	332,00		
Sözel Orijinallik Ön Test	Deney (1)	20	19,80	396,00	186,000	-0,380
	Kontrol	20	21,20	424,00		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Ön Test	Deney (1)	20	18,95	379,00	169,000	-0,990
	Kontrol	20	22,05	441,00		
Şekilsel Zenginleştirme Ön Test	Deney (1)	20	21,58	431,50	178,500	-0,599
	Kontrol	20	19,43	388,50		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Ön test	Deney (1)	20	21,00	420,00	190,000	-0,291
	Kontrol	20	20,00	400,00		
Şekilsel Duygusal Dışavurum Ön Test	Deney (1)	20	21,93	438,50	171,500	-0,989
	Kontrol	20	19,08	381,50		
Şekilsel Hikaye Oluşturma Ön Test	Deney (1)	20	18,13	362,50	152,500	-1,456
	Kontrol	20	22,88	457,50		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Ön Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Ön Test	Deney (1)	20	18,75	375,00	165,000	-1,056
	Kontrol	20	22,25	445,00		
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Ön Test	Deney (1)	20	25,83	516,50	93,500	-3,149**
	Kontrol	20	15,18	303,50		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Ön Test	Deney (1)	20	20,53	410,50	199,500	-0,015
	Kontrol	20	20,48	409,50		
Şekilsel İçselleştirme Ön Test	Deney (1)	20	20,60	412,00	198,000	-0,078
	Kontrol	20	20,40	408,00		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Ön Test	Deney (1)	20	17,23	344,50	134,500	-1,830
	Kontrol	20	23,78	475,50		
Şekilsel Mizah Ön Test	Deney (1)	20	20,00	400,00	190,000	-1,000
	Kontrol	20	21,00	420,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Ön Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Ön Test	Deney (1)	20	19,00	380,00	170,000	-1,778
	Kontrol	20	22,00	440,00		
Şekilsel Fantezi Ön Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		

\*p&lt;.05

\*\*p&lt;.01

Tablo 11’ de görüldüğü üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarında deney 1 ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, sadece sözel akıcılık boyutunda istatistiksel açıdan  $p < .05$  ve şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Söz konusu farklılık deney 1 grubunun lehine gerçekleşmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutlarında deney 1 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).



Tablo 12. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (2) ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık Ön Test	Deney (2)	20	18,00	360,00	150,000	-1,398
	Kontrol	20	23,00	460,00		
Sözel Orijinallik Ön Test	Deney (2)	20	18,98	379,50	169,500	-0,830
	Kontrol	20	22,03	440,50		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Ön Test	Deney (2)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Zenginleştirme Ön Test	Deney (2)	20	17,93	358,50	148,500	-1,438
	Kontrol	20	23,08	461,50		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Ön Test	Deney (2)	20	22,48	449,50	160,500	-1,129
	Kontrol	20	18,52	370,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum Ön Test	Deney (2)	20	19,45	389,00	179,000	-0,917
	Kontrol	20	21,55	431,00		
Şekilsel Hikaye Oluşturma Ön Test	Deney (2)	20	17,95	359,00	149,000	-1,561
	Kontrol	20	23,05	461,00		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Ön Test	Deney (2)	20	19,85	397,00	187,000	-0,431
	Kontrol	20	21,15	423,00		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Ön Test	Deney (2)	20	18,88	377,50	167,500	-0,988
	Kontrol	20	22,13	442,50		
Şekilsel Birleştirme Ön Test	Deney (2)	20	21,00	420,00	190,000	-1,000
	Kontrol	20	20,00	400,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Ön Test	Deney (2)	20	21,60	432,00	178,000	-0,786
	Kontrol	20	19,40	388,00		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Ön Test	Deney (2)	20	21,08	421,50	188,500	-0,343
	Kontrol	20	19,93	398,50		
Şekilsel İçselleştirme Ön Test	Deney (2)	20	19,08	381,50	171,500	-1,343
	Kontrol	20	21,93	438,50		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Ön Test	Deney (2)	20	17,30	346,00	136,000	-1,803
	Kontrol	20	23,70	474,00		
Şekilsel Mizah Ön Test	Deney (2)	20	20,00	400,00	190,000	-1,000
	Kontrol	20	21,00	420,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Ön Test	Deney (2)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Ön Test	Deney (2)	20	19,50	390,00	180,000	-1,041
	Kontrol	20	21,50	430,00		
Şekilsel Fantezi Ön Test	Deney (2)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		

p>.05

Tablo 12' den anlaşılacağı üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları deney 2 ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, herhangi bir alt boyutta deney 2 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) saptanmamıştır.



Tablo 13. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (1) ve Deney (2) Grubu Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık Ön Test	Deney (1)	20	26,48	529,50	80,500	-3,282**
	Deney (2)	20	14,53	290,50		
Sözel Orijinallik Ön Test	Deney (1)	20	21,15	423,00	187,000	-0,354
	Deney (2)	20	19,85	397,00		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Ön Test	Deney (1)	20	18,80	376,00	166,000	-1,067
	Deney (2)	20	22,20	444,00		
Şekilsel Zenginleştirme Ön Test	Deney (1)	20	24,20	484,00	126,000	-2,057*
	Deney (2)	20	16,80	336,00		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Ön Test	Deney (1)	20	18,77	375,50	165,500	-0,976
	Deney (2)	20	22,23	444,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum Ön Test	Deney (1)	20	23,05	461,00	149,000	-1,901
	Deney (2)	20	17,95	359,00		
Şekilsel Hikaye Oluşturma Ön Test	Deney (1)	20	20,80	416,00	194,000	-0,197
	Deney (2)	20	20,20	404,00		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Ön Test	Deney (1)	20	21,15	423,00	187,000	-0,431
	Deney (2)	20	19,85	397,00		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Ön Test	Deney (1)	20	20,58	411,50	198,500	-0,047
	Deney (2)	20	20,43	408,50		
Şekilsel Birleştirme Ön Test	Deney (1)	20	20,00	400,00	190,000	-1,000
	Deney (2)	20	21,00	420,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Ön Test	Deney (1)	20	24,25	485,00	125,000	-2,191*
	Deney (2)	20	16,75	335,00		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Ön Test	Deney (1)	20	19,98	399,50	189,500	-0,313
	Deney (2)	20	21,03	420,50		
Şekilsel İçselleştirme Ön Test	Deney (1)	20	21,95	439,00	171,000	-1,366
	Deney (2)	20	19,05	381,00		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Ön Test	Deney (1)	20	20,40	408,00	198,000	-0,056
	Deney (2)	20	20,60	412,00		
Şekilsel Mizah Ön Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Ön Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Ön Test	Deney (1)	20	20,00	400,00	190,000	-1,000
	Deney (2)	20	21,00	420,00		
Şekilsel Fantezi Ön Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		

\*p&lt;.05

\*\*p&lt;.01

Tablo 13 incelendiğinde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarında deney 1 ve deney 2 ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, sözel akıcılık alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde, şekilsel zenginleştirme ve şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutlarında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde deney 1 grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutlarında ise deney 1 ve deney 2 grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) saptanmamıştır.





Tablo 14 Deneý (1) Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları  
Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup  
Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon  
Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z
Sözel Akıcılık Ön Test-Son Test	Negatif Değer	7	11,29	79,00	-0,971
	Pozitif Değer	13	10,08	131,00	
	Eşit	0			
Sözel Orijinallik Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	7,17	21,50	-2,189*
	Pozitif Değer	12	8,21	98,50	
	Eşit	5			
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	6,00	30,00	-0,265
	Pozitif Değer	5	5,00	25,00	
	Eşit	10			
Şekilsel Zenginleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	2	10,50	21,00	-2,484*
	Pozitif Değer	14	8,21	115,00	
	Eşit	4			
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	7,80	39,00	-0,853
	Pozitif Değer	9	7,33	66,00	
	Eşit	6			
Şekilsel Duygusal Dışavurum Ön Test-Son Test	Negatif Değer	7	4,00	28,00	-2,530*
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	13			
Şekilsel Hikaye Oluşturma Ön Test-Son Test	Negatif Değer	4	8,13	32,50	-1,000
	Pozitif Değer	9	6,50	58,50	
	Eşit	7			
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	5,00	25,00	-0,333
	Pozitif Değer	4	5,00	20,00	
	Eşit	11			
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Ön Test-Son Test	Negatif Değer	4	5,13	20,50	-0,250
	Pozitif Değer	5	4,90	24,50	
	Eşit	11			
Şekilsel Birleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Ön Test-Son Test	Negatif Değer	13	7,12	92,50	-2,546*
	Pozitif Değer	1	12,50	12,50	
	Eşit	6			
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	9	9,39	84,50	-0,405
	Pozitif Değer	8	8,56	68,50	
	Eşit	3			

Şekilsel İçselleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	4	3,50	14,00	-0,750
	Pozitif Değer	2	3,50	7,00	
	Eşit	14			
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	4	4,50	18,00	-2,399*
	Pozitif Değer	11	9,27	102,00	
	Eşit	5			
Şekilsel Mizah Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Ön Test- Son Test	Negatif Değer	2	1,50	3,00	-1,414
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	18			
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Ön Test- Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
Şekilsel Fantezi Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
*p<.05					

Tablo 14' deki, deney 1 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks (işaretlenmiş mertebeler) Testi sonuçları incelendiğinde, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme  $p<.05$  düzeyinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutlarında  $p<.05$  düzeyinde ön test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 15. Deney (2) Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlar Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z
Sözel Akıcılık Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	2,33	7,00	-3,544***
	Pozitif Değer	16	11,44	183,00	
	Eşit	1			
Sözel Orijinallik Ön Test-Son Test	Negatif Değer	2	1,75	3,50	-3,795***
	Pozitif Değer	18	11,47	206,50	
	Eşit	0			
Şekilsel Başlıkların Söyütlüğü Ön Test-Son Test	Negatif Değer	7	5,57	39,00	-1,997*
	Pozitif Değer	2	3,00	6,00	
	Eşit	11			
Şekilsel Zenginleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	2	6,50	13,00	-3,460**
	Pozitif Değer	18	10,94	197,00	
	Eşit	0			
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Ön Test-Son Test	Negatif Değer	7	7,86	55,00	-0,288
	Pozitif Değer	8	8,13	65,00	
	Eşit	5			
Şekilsel Duygusal Dışavurum Ön Test-Son Test	Negatif Değer	2	1,50	3,00	-1,414
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	18			
Şekilsel Hikaye Oluşturma Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	5,50	16,50	-1,265
	Pozitif Değer	7	5,50	38,50	
	Eşit	10			
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	4,00	20,00	-1,134
	Pozitif Değer	2	4,00	8,00	
	Eşit	13			
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Ön Test-Son Test	Negatif Değer	4	4,00	16,00	-1,190
	Pozitif Değer	2	2,50	5,00	
	Eşit	14			
Şekilsel Birleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	1	1,00	1,00	-1,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	19			
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	3,00	9,00	-1,889
	Pozitif Değer	7	6,57	46,00	
	Eşit	10			
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	9	6,50	58,50	-1,000
	Pozitif Değer	4	8,13	32,50	
	Eşit	7			

Şekilsel İçselleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	1	6,00	6,00	-1,403
	Pozitif Değer	6	3,67	22,00	
	Eşit	13			
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	-3,751***
	Pozitif Değer	18	9,50	171,00	
	Eşit	2			
Şekilsel Mizah Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Ön Test- Son Test	Negatif Değer	2	1,50	3,00	-1,414
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	18			
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Ön Test- Son Test	Negatif Değer	1	2,00	2,00	-0,577
	Pozitif Değer	2	2,00	4,00	
	Eşit	17			
Şekilsel Fantezi Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
*p<.05 **p<.01 ***p<.001					

Tablo 15 incelendiğinde, deney 2 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks (işaretlenmiş mertebeler) Testi sonucunda, sözel akıcılık alt boyutu, sözel orijinallik alt boyutu, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde son test lehine; şekilsel zenginleştirme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Şekilsel başlıkların soyutluğu alt boyutlarında ise istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde ön test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Tablo 16. Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlar Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Puanlar	Değerler	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z
Sözel Akıcılık Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	2,00	6,00	-3,583***
	Pozitif Değer	16	11,50	184,00	
	Eşit	1			
Sözel Orijinallik Ön Test-Son Test	Negatif Değer	1	1,50	1,50	-3,767***
	Pozitif Değer	18	10,47	188,50	
	Eşit	1			
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Ön Test-Son Test	Negatif Değer	2	4,00	8,00	-1,508
	Pozitif Değer	6	4,67	28,00	
	Eşit	12			
Şekilsel Zenginleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	1	1,50	1,50	-3,832***
	Pozitif Değer	18	10,47	188,50	
	Eşit	1			
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	5,20	26,00	-2,417**
	Pozitif Değer	12	10,58	127,00	
	Eşit	3			
Şekilsel Duygusal Dışavurum Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	3,00	9,00	-0,447
	Pozitif Değer	2	3,00	6,00	
	Eşit	15			
Şekilsel Hikaye Oluşturma Ön Test-Son Test	Negatif Değer	2	4,50	9,00	-1,998*
	Pozitif Değer	8	5,75	46,00	
	Eşit	10			
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	5,50	27,50	0,000
	Pozitif Değer	5	5,50	27,50	
	Eşit	10			
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	3,50	10,50	-1,098
	Pozitif Değer	5	5,10	25,50	
	Eşit	12			
Şekilsel Birleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	0,000
	Pozitif Değer	0	,00	,00	
	Eşit	20			
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Ön Test-Son Test	Negatif Değer	3	5,00	15,00	-0,897
	Pozitif Değer	6	5,00	30,00	
	Eşit	11			
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	5	8,30	41,50	-0,722
	Pozitif Değer	9	7,06	63,50	
	Eşit	6			

Şekilsel İçselleştirme Ön Test-Son test	Negatif Değer	2	3,50	7,00	-0,816
	Pozitif Değer	4	3,50	14,00	
	Eşit	14			
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Ön Test-Son Test	Negatif Değer	4	5,50	22,00	-2,791**
	Pozitif Değer	14	10,64	149,00	
	Eşit	2			
Şekilsel Mizah Ön Test-Son Test	Negatif Değer	1	1,50	1,50	-0,816
	Pozitif Değer	2	2,25	4,50	
	Eşit	17			
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Ön Test- Son Test	Negatif Değer	2	3,00	6,00	-0,447
	Pozitif Değer	3	3,00	9,00	
	Eşit	15			
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Ön Test- Son Test	Negatif Değer	1	4,50	4,50	-2,121*
	Pozitif Değer	7	4,50	31,50	
	Eşit	12			
Şekilsel Fantezi Ön Test-Son Test	Negatif Değer	0	,00	,00	-2,000*
	Pozitif Değer	4	2,50	10,00	
	Eşit	16			
*p<.05 **p<.01 ***p<.001					

Tablo 16'dan da anlaşılacağı üzere, kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks (işaretlenmiş mertebeler) Testi sonucunda, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde son test lehine; şekilsel sınırları uzatma ve geçme, şekilsel erken kapatmaya direnç, alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde son test lehine; şekilsel hikaye oluşturma; şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 17. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (1) ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık Son Test	Deney (1)	20	17,02	340,50	130,500	-1,884
	Kontrol	20	23,98	479,50		
Sözel Orijinallik Son Test	Deney (1)	20	16,13	322,50	112,500	-2,374*
	Kontrol	20	24,88	497,50		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Son Test	Deney (1)	20	16,83	336,50	126,500	-2,206*
	Kontrol	20	24,18	483,50		
Şekilsel Zenginleştirme Son Test	Deney (1)	20	15,80	316,00	106,000	-2,581**
	Kontrol	20	25,20	504,00		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç Son Test	Deney (1)	20	17,80	356,00	146,000	-1,517
	Kontrol	20	23,20	464,00		
Şekilsel Duygusal Dışavurum Son Test	Deney (1)	20	18,50	370,00	160,000	-2,082*
	Kontrol	20	22,50	450,00		
Şekilsel Hikaye Oluşturma Son Test	Deney (1)	20	16,95	339,00	129,000	-2,085*
	Kontrol	20	24,05	481,00		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Son Test	Deney (1)	20	20,33	406,50	196,500	-0,114
	Kontrol	20	20,68	413,50		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Son Test	Deney (1)	20	18,05	361,00	151,000	-1,451
	Kontrol	20	22,95	459,00		
Şekilsel Birleştirme Son Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Son Test	Deney (1)	20	20,05	401,00	191,000	-0,310
	Kontrol	20	20,95	419,00		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Son Test	Deney (1)	20	17,90	358,00	148,000	-1,545
	Kontrol	20	23,10	462,00		
Şekilsel İçselleştirme Son Test	Deney (1)	20	18,60	372,00	162,000	-1,476
	Kontrol	20	22,40	448,00		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Son Test	Deney (1)	20	17,68	353,50	143,500	-1,544
	Kontrol	20	23,33	466,50		
Şekilsel Mizah Son Test	Deney (1)	20	19,50	390,00	180,000	-1,432
	Kontrol	20	21,50	430,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Son Test	Deney (1)	20	19,00	380,00	170,000	-1,778
	Kontrol	20	22,00	440,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Son Test	Deney (1)	20	16,00	320,00	110,000	-3,365**
	Kontrol	20	25,00	500,00		
Şekilsel Fantezi Son Test	Deney (1)	20	18,50	370,00	160,000	-2,082*
	Kontrol	20	22,50	450,00		

\*p&lt;.05

\*\*p&lt;.01

Tablo 17 ' de görüldüğü üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları deney 1 ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, sözel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel hikaye oluşturma, şekilsel fantezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde kontrol grubu lehine; şekilsel zenginleştirme, şekilsel hayal gücü renkliliği alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutları içinse deney 1 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).





Tablo 18. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (2) ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık Son Test	Deney (2)	20	17,65	353,00	143,000	-1,545
	Kontrol	20	23,35	467,00		
Sözel Orijinallik Son Test	Deney (2)	20	19,25	385,00	175,000	-0,677
	Kontrol	20	21,75	435,00		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Son Test	Deney (2)	20	15,78	315,50	105,500	-2,957**
	Kontrol	20	25,23	504,50		
Şekilsel Zenginleştirme Son Test	Deney (2)	20	16,35	327,00	117,000	-2,307*
	Kontrol	20	24,65	493,00		
Şekilsel Erken Kapatma-ya Direnç Son Test	Deney (2)	20	18,68	373,50	163,500	-1,007
	Kontrol	20	22,33	446,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum Son Test	Deney (2)	20	18,50	370,00	160,000	-2,082*
	Kontrol	20	22,50	450,00		
Şekilsel Hikaye Oluşturma Son Test	Deney (2)	20	16,98	339,50	129,500	-2,105*
	Kontrol	20	24,03	480,50		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Son Test	Deney (2)	20	18,43	368,50	158,500	-1,491
	Kontrol	20	22,58	451,50		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Son Test	Deney (2)	20	16,85	337,00	127,000	-2,246*
	Kontrol	20	24,15	483,00		
Şekilsel Birleştirme Son Test	Deney (2)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Kontrol	20	20,50	410,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Son Test	Deney (2)	20	21,83	436,50	173,500	-0,842
	Kontrol	20	19,18	383,50		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Son Test	Deney (2)	20	17,02	340,50	130,500	-2,062*
	Kontrol	20	23,98	479,50		
Şekilsel İçselleştirme Son Test	Deney (2)	20	20,53	410,50	199,500	-0,017
	Kontrol	20	20,48	409,50		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Son Test	Deney (2)	20	20,35	407,00	197,000	-0,082
	Kontrol	20	20,65	413,00		
Şekilsel Mizah Son Test	Deney (2)	20	19,50	390,00	180,000	-1,432
	Kontrol	20	21,50	430,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Son Test	Deney (2)	20	19,00	380,00	170,000	-1,778
	Kontrol	20	22,00	440,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Son Test	Deney (2)	20	17,00	340,00	130,000	-2,448*
	Kontrol	20	24,00	480,00		
Şekilsel Fantezi Son Test	Deney (2)	20	18,50	370,00	160,000	-2,082*
	Kontrol	20	22,50	450,00		

\*p&lt;.05

\*\*p&lt;.01

Tablo 18 incelendiğinde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları deney 2 ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, şekilsel başlıkların soyutluğu alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde kontrol grubu lehine; şekilsel zenginleştirme, şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel hikaye oluşturma, şekilsel başlıkların açıklayıcılığı, şekilsel alışılmadık görselleştirme, şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutlarında ise deney 2 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).



Tablo 19. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Deney (1) ve Deney (2) Grubu Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık Son Test	Deney (1)	20	19,10	382,00	172,000	-0,759
	Deney (2)	20	21,90	438,00		
Sözel Orijinallik Son Test	Deney (1)	20	16,58	331,50	121,500	-2,128*
	Deney (2)	20	24,43	488,50		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu Son Test	Deney (1)	20	21,93	438,50	171,500	-1,060
	Deney (2)	20	19,08	381,50		
Şekilsel Zenginleştirme Son Test	Deney (1)	20	18,50	370,00	160,000	-1,129
	Deney (2)	20	22,50	450,00		
Şekilsel Erken Kapatma ya Direnç Son Test	Deney (1)	20	19,02	380,50	170,500	-0,829
	Deney (2)	20	21,98	439,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum Son Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hikaye Oluşturma Son Test	Deney (1)	20	20,30	406,00	196,000	-0,121
	Deney (2)	20	20,70	414,00		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet Son Test	Deney (1)	20	22,50	450,00	160,000	-1,442
	Deney (2)	20	18,50	370,00		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı Son Test	Deney (1)	20	22,05	441,00	169,000	-1,019
	Deney (2)	20	18,95	379,00		
Şekilsel Birleştirme Son Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi Son Test	Deney (1)	20	18,23	364,50	154,500	-1,480
	Deney (2)	20	22,78	455,50		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme Son Test	Deney (1)	20	21,48	429,50	180,500	-0,601
	Deney (2)	20	19,52	390,50		
Şekilsel İçselleştirme Son Test	Deney (1)	20	18,58	371,50	161,500	-1,496
	Deney (2)	20	22,43	448,50		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme Son Test	Deney (1)	20	17,30	346,00	136,000	-1,751
	Deney (2)	20	23,70	474,00		
Şekilsel Mizah Son Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği Son Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği Son Test	Deney (1)	20	19,50	390,00	180,000	-1,433
	Deney (2)	20	21,50	430,00		
Şekilsel Fantezi Son Test	Deney (1)	20	20,50	410,00	200,000	0,000
	Deney (2)	20	20,50	410,00		

\*p<.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları deney 1 ve deney 2 grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, sözel orijinallik alt boyutunda deney gruplarının puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde, deney 2 grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutları içinse deney 1 ve deney 2 grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).



Tablo 20. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık	Kız	29	30,31	879,00	444,000	-0,081
	Erkek	31	30,68	951,00		
Sözel Orijinallik	Kız	29	28,59	829,00	394,000	-0,822
	Erkek	31	32,29	1001,00		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	Kız	29	27,02	783,50	348,500	-1,767
	Erkek	31	33,76	1046,50		
Şekilsel Zenginleştirme	Kız	29	27,90	809,00	374,000	-1,145
	Erkek	31	32,94	1021,00		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	Kız	29	29,29	849,50	414,500	-0,533
	Erkek	31	31,63	980,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	Kız	29	29,53	856,50	421,500	-0,959
	Erkek	31	31,40	973,50		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	Kız	29	29,95	868,50	433,500	-0,260
	Erkek	31	31,02	961,50		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	Kız	29	26,07	756,00	321,000	-2,428*
	Erkek	31	34,65	1074,00		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	Kız	29	26,53	769,50	334,500	-1,940
	Erkek	31	34,21	1060,50		
Şekilsel Birleştirme	Kız	29	30,50	884,50	449,500	0,000
	Erkek	31	30,50	945,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	Kız	29	28,69	832,00	397,000	-0,942
	Erkek	31	32,19	998,00		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	Kız	29	25,78	747,50	312,500	-2,242*
	Erkek	31	34,92	1082,50		
Şekilsel İçselleştirme	Kız	29	30,88	895,50	438,500	-0,221
	Erkek	31	30,15	934,50		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	Kız	29	27,00	783,00	348,000	-1,517
	Erkek	31	33,77	1047,00		
Şekilsel Mizah	Kız	29	29,50	855,50	420,500	-1,379
	Erkek	31	31,44	974,50		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	Kız	29	29,00	841,00	406,000	-1,704
	Erkek	31	31,90	989,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	Kız	29	28,10	815,00	380,000	-1,534
	Erkek	31	32,74	1015,00		
Şekilsel Fantezi	Kız	29	28,50	826,50	391,500	-1,986*
	Erkek	31	32,37	1003,50		

\*p<.05

Tablo 20’de görüldüğü üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, şekilsel hareke ve faaliyet, şekilsel alışılmadık görselleştirme ve şekilsel fantezi alt boyutlarında kızlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.



Tablo 21. Genel Grubun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarında Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Puanlar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$x^2$
Sözel Akıcılık	Yok	19	29,68	2	0,064
	1 Kardeş	28	30,98		
	2 ve üstü	13	30,65		
Sözel Orijinallik	Yok	19	34,74	2	1,648
	1 Kardeş	28	28,39		
	2 ve üstü	13	28,85		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	Yok	19	27,79	2	2,849
	1 Kardeş	28	33,93		
	2 ve üstü	13	27,08		
Şekilsel Zenginleştirme	Yok	19	30,76	2	0,009
	1 Kardeş	28	30,29		
	2 ve üstü	13	30,58		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	Yok	19	31,08	2	3,068
	1 Kardeş	28	33,38		
	2 ve üstü	13	23,46		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	Yok	19	31,66	2	0,893
	1 Kardeş	28	29,57		
	2 ve üstü	13	30,81		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	Yok	19	28,89	2	0,286
	1 Kardeş	28	31,34		
	2 ve üstü	13	31,04		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	Yok	19	28,66	2	1,164
	1 Kardeş	28	32,54		
	2 ve üstü	13	28,81		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	Yok	19	28,87	2	2,272
	1 Kardeş	28	33,54		
	2 ve üstü	13	26,35		
Şekilsel Birleştirme	Yok	19	30,50	2	0,000
	1 Kardeş	28	30,50		
	2 ve üstü	13	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	Yok	19	31,47	2	0,424
	1 Kardeş	28	29,21		
	2 ve üstü	13	31,85		
Şekilsel Alışılmadık	Yok	19	30,47	2	2,420
	1 Kardeş	28	33,13		

Görselleştirme	2 ve üstü	13	24,88		
Şekilsel İçselleştirme	Yok	19	29,92	2	4,740
	1 Kardeş	28	27,80		
	2 ve üstü	13	37,15		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	Yok	19	29,76	2	0,971
	1 Kardeş	28	32,61		
	2 ve üstü	13	27,04		
Şekilsel Mizah	Yok	19	31,11	2	1,895
	1 Kardeş	28	29,50		
	2 ve üstü	13	31,77		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	Yok	19	30,58	2	0,316
	1 Kardeş	28	30,07		
	2 ve üstü	13	31,31		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	Yok	19	31,32	2	1,235
	1 Kardeş	28	31,43		
	2 ve üstü	13	27,31		
Şekilsel Fantezi	Yok	19	31,66	2	0,893
	1 Kardeş	28	29,57		
	2 ve üstü	13	30,81		

Tablo 21’de görüldüğü gibi, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarından elde edilen puanların, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $p>.05$ ).



Tablo 22. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlarının Doğum Sırası (Kaçınıcı Çocuk Olduğu) Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum Sırası	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$\chi^2$
Sözel Akıcılık	İlk Çocuk	36	30,67	2	0,777
	2. Çocuk	15	27,83		
	3. ve üstü	9	34,28		
Sözel Orijinallik	İlk Çocuk	36	31,47	2	0,340
	2. Çocuk	15	28,37		
	3. ve üstü	9	30,17		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	İlk Çocuk	36	30,01	2	0,165
	2. Çocuk	15	31,83		
	3. ve üstü	9	30,22		
Şekilsel Zenginleştirme	İlk Çocuk	36	30,72	2	0,339
	2. Çocuk	15	28,63		
	3. ve üstü	9	32,72		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	İlk Çocuk	36	32,14	2	1,800
	2 Çocuk	15	30,67		
	3. ve üstü	9	23,67		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	İlk Çocuk	36	31,00	2	1,493
	2. Çocuk	15	28,50		
	3. ve üstü	9	31,83		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	İlk Çocuk	36	29,11	2	0,760
	2. Çocuk	15	31,90		
	3. ve üstü	9	33,72		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	İlk Çocuk	36	29,61	2	1,208
	2. Çocuk	15	33,80		
	3. ve üstü	9	28,56		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	İlk Çocuk	36	30,44	2	0,036
	2. Çocuk	15	31,03		
	3. ve üstü	9	29,83		
Şekilsel Birleştirme	İlk Çocuk	36	30,50	2	0,000
	2. Çocuk	15	30,50		
	3. ve üstü	9	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	İlk Çocuk	36	31,39	2	0,348
	2. Çocuk	15	29,00		
	3. ve üstü	9	29,44		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	İlk Çocuk	36	29,83	2	1,605
	2. Çocuk	15	34,50		
	3. ve üstü	9	26,50		

Şekilsel İçselleştirme	İlk Çocuk	36	30,24	2	3,159
	2. Çocuk	15	27,30		
	3. ve üstü	9	36,89		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	İlk Çocuk	36	31,65	2	0,969
	2. Çocuk	15	30,83		
	3. ve üstü	9	25,33		
Şekilsel Mizah	İlk Çocuk	36	30,35	2	2,120
	2. Çocuk	15	29,50		
	3. ve üstü	9	32,78		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	İlk Çocuk	36	29,83	2	1,150
	2. Çocuk	15	31,00		
	3. ve üstü	9	32,33		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	İlk Çocuk	36	30,83	2	0,365
	2. Kardeş	15	31,00		
	3. ve üstü	9	28,33		
Şekilsel Fantezi	İlk Çocuk	36	30,17	2	0,351
	2. Kardeş	15	30,50		
	3. ve üstü	9	31,83		

Tablo 22 incelendiğinde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarından elde edilen puanların doğum sırası (kaçıncı çocuk olduğu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 23. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Evde Bir Aile Büyüğünün Bulunup Bulunmaması Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık	Yok	45	31,24	1406,00	304,000	-0,573
	Var	15	28,27	424,00		
Sözel Orijinallik	Yok	45	31,77	1429,50	280,500	-0,975
	Var	15	26,70	400,50		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	Yok	45	31,21	1404,50	305,500	-0,646
	Var	15	28,37	425,50		
Şekilsel Zenginleştirme	Yok	45	31,10	1399,50	310,500	-0,472
	Var	15	28,70	430,50		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	Yok	45	30,79	1385,50	324,500	-0,229
	Var	15	29,63	444,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	Yok	45	31,17	1402,50	307,500	-1,185
	Var	15	28,50	427,50		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	Yok	45	33,39	1502,50	207,500	-2,436*
	Var	15	21,83	327,50		
Şekilsel Hareket	Yok	45	31,37	1411,50	298,500	-0,850*
	Var	15	27,90	418,50		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	Yok	45	31,79	1430,50	279,500	-1,129
	Var	15	26,63	399,50		
Şekilsel Birleştirme	Yok	45	30,50	1372,50	337,500	0,000
	Var	15	30,50	457,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	Yok	45	31,72	1427,50	282,500	-1,139
	Var	15	26,83	402,50		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	Yok	45	29,36	1321,00	286,000	-0,973
	Var	15	33,93	509,00		
Şekilsel İçselleştirme	Yok	45	32,20	1449,00	261,000	-1,772
	Var	15	25,40	381,00		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	Yok	45	31,79	1430,50	279,500	-1,000
	Var	15	26,63	399,50		
Şekilsel Mizah	Yok	45	30,16	1357,00	322,000	-0,851
	Var	15	31,53	473,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	Yok	45	31,00	1395,00	315,000	-1,017
	Var	15	29,00	435,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	Yok	45	30,33	1365,00	330,000	-0,191
	Var	15	31,00	465,00		
Şekilsel Fantezi	Yok	45	30,50	1372,50	337,500	0,000
	Var	15	30,50	457,50		

\*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarından elde edilen puanların evde bir aile büyüğünün (dede, büyükanne vb.) bulunup bulunmaması değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, şekilsel hareket ve faaliyet, şekilsel hikaye oluşturma alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık evde bir aile büyüğü olmayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutlarında ise evde bir aile büyüğünün bulunup bulunmaması istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ( $p > .05$ ).



Tablo 24. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Annenin Yaşı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puanlar	Annenin Yaşı	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$\chi^2$
Sözel Akıcılık	30 ve altı	27	31,22	2	1,139
	31-35 Arası	22	27,70		
	36 ve üstü	11	34,32		
Sözel Orijinallik	30 ve altı	27	30,37	2	0,443
	31-35 Arası	22	29,18		
	36 ve üstü	11	33,45		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	30 ve altı	27	27,41	2	2,949
	31-35 Arası	22	31,41		
	36 ve üstü	11	36,27		
Şekilsel Zenginleştirme	30 ve altı	27	30,39	2	0,811
	31-35 Arası	22	28,70		
	36 ve üstü	11	34,36		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	30 ve altı	27	29,65	2	0,871
	31-35 Arası	22	33,00		
	36 ve üstü	11	27,59		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	30 ve altı	27	29,61	2	0,681
	31-35 Arası	22	31,23		
	36 ve üstü	11	31,23		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	30 ve altı	27	29,98	2	0,687
	31-35 Arası	22	29,36		
	36 ve üstü	11	34,05		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	30 ve altı	27	28,56	2	1,028
	31-35 Arası	22	31,77		
	36 ve üstü	11	32,73		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	30 ve altı	27	28,57	2	2,513
	31-35 Arası	22	29,59		
	36 ve üstü	11	37,05		
Şekilsel Birleştirme	30 ve altı	27	30,50	2	0,000
	31-35 Arası	22	30,50		
	36 ve üstü	11	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	30 ve altı	27	30,89	2	0,447
	31-35 Arası	22	31,32		
	36 ve üstü	11	27,91		
Şekilsel Aklımadık Görselleştirme	30 ve altı	27	28,19	2	5,375
	31-35 Arası	22	36,43		
	36 ve üstü	11	24,32		

Şekilsel İçselleştirme	30 ve altı	27	29,07	2	1,376
	31-35 Arası	22	30,27		
	36 ve üstü	11	34,45		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	30 ve altı	27	30,00	2	1,396
	31-35 Arası	22	33,39		
	36 ve üstü	11	25,95		
Şekilsel Mizah	30 ve altı	27	30,63	2	1,816
	31-35 Arası	22	29,50		
	36 ve üstü	11	32,18		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	30 ve altı	27	29,00	2	5,364
	31-35 Arası	22	30,36		
	36 ve üstü	11	34,45		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	30 ve altı	27	29,44	2	0,499
	31-35 Arası	22	31,82		
	36 ve üstü	11	30,45		
Şekilsel Fantezi	30 ve altı	27	29,61	2	2,836
	31-35 Arası	22	29,86		
	36 ve üstü	11	33,95		

Tablo 24 incelendiğinde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarından elde edilen puanların annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, annenin yaşının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.( $p>.05$ ).

Tablo 25. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Babanın Yaşı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puanlar	Babamın Yaşı	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$\chi^2$
Sözel Akıcılık	30 ve altı	15	27,53	2	0,839
	31-35 Arası	24	30,25		
	36 ve üstü	21	32,90		
Sözel Orijinallik	30 ve altı	15	24,47	2	3,079
	31-35 Arası	24	34,52		
	36 ve üstü	21	30,21		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	30 ve altı	15	25,80	2	2,100
	31-35 Arası	24	32,63		
	36 ve üstü	21	31,43		
Şekilsel Zenginleştirme	30 ve altı	15	25,53	2	1,786
	31-35 Arası	24	31,46		
	36 ve üstü	21	32,95		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	30 ve altı	15	28,20	2	3,419
	31-35 Arası	24	35,40		
	36 ve üstü	21	26,55		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	30 ve altı	15	28,50	2	2,465
	31-35 Arası	24	32,25		
	36 ve üstü	21	29,93		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	30 ve altı	15	29,33	2	0,123
	31-35 Arası	24	31,17		
	36 ve üstü	21	30,57		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	30 ve altı	15	33,80	2	1,387
	31-35 Arası	24	28,50		
	36 ve üstü	21	30,43		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	30 ve altı	15	25,90	2	1,944
	31-35 Arası	24	32,83		
	36 ve üstü	21	31,12		
Şekilsel Birleştirme	30 ve altı	15	30,50	2	0,000
	31-35 Arası	24	30,50		
	36 ve üstü	21	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	30 ve altı	15	30,53	2	0,394
	31-35 Arası	24	31,75		
	36 ve üstü	21	29,05		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	30 ve altı	15	27,10	2	1,747
	31-35 Arası	24	33,63		
	36 ve üstü	21	29,36		

Şekilsel İçselleştirme	30 ve altı	15	31,63	2	2,569
	31-35 Arası	24	27,33		
	36 ve üstü	21	33,31		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	30 ve altı	15	25,57	2	4,470
	31-35 Arası	24	36,21		
	36 ve üstü	21	27,50		
Şekilsel Mizah	30 ve altı	15	29,50	2	0,685
	31-35 Arası	24	30,77		
	36 ve üstü	21	30,90		
Şekilsel Hayal gücü Zenginliği	30 ve altı	15	29,00	2	1,701
	31-35 Arası	24	30,25		
	36 ve üstü	21	31,86		
Şekilsel Hayal gücü Renkliliği	30 ve altı	15	27,00	2	3,417
	31-35 Arası	24	33,75		
	36 ve üstü	21	29,29		
Şekilsel Fantezi	30 ve altı	15	28,50	2	1,430
	31-35 Arası	24	31,00		
	36 ve üstü	21	31,36		

Tabloda 25' de görüldüğü üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarından elde edilen puanların babanın yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).



Tablo 26. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutları Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$x^2$
Sözel Akıcılık	İlkokul	38	30,13	3	0,888
	Ortaokul	4	32,38		
	Lise	15	29,20		
	Üniversite	3	39,17		
Sözel Orijinallik	İlkokul	38	28,67	3	3,395
	Ortaokul	4	23,50		
	Lise	15	34,50		
	Üniversite	3	43,00		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	İlkokul	38	30,63	3	5,612
	Ortaokul	4	26,50		
	Lise	15	27,53		
	Üniversite	3	49,00		
Şekilsel Zenginleştirme	İlkokul	38	30,46	3	6,203
	Ortaokul	4	13,63		
	Lise	15	32,23		
	Üniversite	3	44,83		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	İlkokul	38	29,79	3	5,378
	Ortaokul	4	30,38		
	Lise	15	27,97		
	Üniversite	3	52,33		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	İlkokul	38	30,08	3	3,771
	Ortaokul	4	28,50		
	Lise	15	30,50		
	Üniversite	3	38,50		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	İlkokul	38	30,38	3	5,693
	Ortaokul	4	25,00		
	Lise	15	28,20		
	Üniversite	3	50,83		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	İlkokul	38	28,99	3	9,637*
	Ortaokul	4	29,38		
	Lise	15	29,87		
	Üniversite	3	54,33		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	İlkokul	38	31,18	3	8,183*
	Ortaokul	4	24,75		
	Lise	15	25,90		
	Üniversite	3	52,50		
Şekilsel Birleştirme	İlkokul	38	30,50	3	0,000
	Ortaokul	4	30,50		

	Lise	15	30,50		
	Üniversite	3	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	İlkokul	38	28,11	3	2,897
	Ortaokul	4	34,50		
	Lise	15	34,93		
	Üniversite	3	33,33		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	İlkokul	38	28,79	3	3,907
	Ortaokul	4	31,75		
	Lise	15	31,13		
	Üniversite	3	47,33		
Şekilsel İçselleştirme	İlkokul	38	28,17	3	4,739
	Ortaokul	4	32,63		
	Lise	15	33,43		
	Üniversite	3	42,50		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	İlkokul	38	28,50	3	8,906*
	Ortaokul	4	18,63		
	Lise	15	33,87		
	Üniversite	3	54,83		
Şekilsel Mizah	İlkokul	38	31,08	3	1,178
	Ortaokul	4	29,50		
	Lise	15	29,50		
	Üniversite	3	29,50		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	İlkokul	38	29,79	3	25,042**
	Ortaokul	4	29,00		
	Lise	15	29,00		
	Üniversite	3	49,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	İlkokul	38	30,53	3	5,732
	Ortaokul	4	25,00		
	Lise	15	29,00		
	Üniversite	3	45,00		
Şekilsel Fantezi	İlkokul	38	29,29	3	18,327**
	Ortaokul	4	28,50		
	Lise	15	30,50		
	Üniversite	3	48,50		
*p<.05					
**p<.001					

Tablo 26' da, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarından elde edilen puanların annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, Şekilsel Hareket, Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı, Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme alt boyutu için  $p < .05$  düzeyinde anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği, Şekilsel Fantezi alt boyutu için  $p < .001$  düzeyinde anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Diğer alt boyutlarda ise annelerin öğrenim düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ( $p < .05$ ).



Tablo 27. Genel Grubun Torrance Testi Alt Boyutları Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puanlar	Babanın Öğrenim Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$x^2$
Sözel Akıcılık	İlkokul	23	29,04	3	0,694
	Ortaokul	13	30,04		
	Lise	18	31,00		
	Üniversite	6	35,58		
Sözel Orijinallik	İlkokul	23	29,04	3	4,089
	Ortaokul	13	26,00		
	Lise	18	31,50		
	Üniversite	6	42,83		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	İlkokul	23	30,43	3	0,584
	Ortaokul	13	28,96		
	Lise	18	30,36		
	Üniversite	6	34,50		
Şekilsel Zenginleştirme	İlkokul	23	27,11	3	2,681
	Ortaokul	13	31,46		
	Lise	18	31,11		
	Üniversite	6	39,58		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	İlkokul	23	30,41	3	4,273
	Ortaokul	13	22,73		
	Lise	18	34,92		
	Üniversite	6	34,42		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	İlkokul	23	29,80	3	7,887*
	Ortaokul	13	28,50		
	Lise	18	30,17		
	Üniversite	6	38,50		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	İlkokul	23	28,78	3	3,166
	Ortaokul	13	32,69		
	Lise	18	27,92		
	Üniversite	6	40,08		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	İlkokul	23	29,70	3	2,353
	Ortaokul	13	31,08		
	Lise	18	28,56		
	Üniversite	6	38,17		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	İlkokul	23	30,41	3	0,787
	Ortaokul	13	28,96		
	Lise	18	30,06		
	Üniversite	6	35,50		

Şekilsel Birleştirme	İlkokul	23	30,50	3	0,000
	Ortaokul	13	30,50		
	Lise	18	30,50		
	Üniversite	6	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	İlkokul	23	30,35	3	3,929
	Ortaokul	13	24,88		
	Lise	18	32,19		
	Üniversite	6	38,17		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	İlkokul	23	28,07	3	1,220
	Ortaokul	13	31,35		
	Lise	18	31,36		
	Üniversite	6	35,42		
Şekilsel İçselleştirme	İlkokul	23	30,04	3	4,037
	Ortaokul	13	25,69		
	Lise	18	32,14		
	Üniversite	6	37,75		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	İlkokul	23	29,41	3	11,875**
	Ortaokul	13	19,50		
	Lise	18	34,22		
	Üniversite	6	47,33		
Şekilsel Mizah	İlkokul	23	30,78	3	1,674
	Ortaokul	13	31,85		
	Lise	18	29,50		
	Üniversite	6	29,50		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	İlkokul	23	30,30	3	11,596**
	Ortaokul	13	29,00		
	Lise	18	29,00		
	Üniversite	6	39,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	İlkokul	23	28,91	3	1,562
	Ortaokul	13	29,62		
	Lise	18	31,67		
	Üniversite	6	35,00		
	Toplam	60			
Şekilsel Fantezi	İlkokul	23	29,80	3	7,887*
	Ortaokul	13	28,50		
	Lise	18	30,17		
	Üniversite	6	38,50		
*p<.05					
**p<.01					

Tabloda 27' de, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, Şekilsel Duygusal Dışavurum alt boyutu için  $p < .05$  düzeyinde babaları üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme alt boyutu ve Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği alt boyutu için  $p < .01$  düzeyinde babaları üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; Şekilsel Fantezi alt boyutu için de  $p < .05$  düzeyinde yine babaları üniversite mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Diğer alt boyutlarda babanın öğrenim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).



Tablo 28. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Annenin Çalışıp Çalışmaması Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Annenin Çalışma Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sözel Akıcılık	Ev Hanımı	54	28,78	1554,00	69,000	-2,295*
	Çalışıyor	6	46,00	276,00		
Sözel Orijinallik	Ev Hanımı	54	29,48	1592,00	107,000	-1,358
	Çalışıyor	6	39,67	238,00		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	Ev Hanımı	54	30,54	1649,00	160,000	-0,058
	Çalışıyor	6	30,17	181,00		
Şekilsel Zenginleştirme	Ev Hanımı	54	28,88	1559,50	74,500	-2,210*
	Çalışıyor	6	45,08	270,50		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	Ev Hanımı	54	30,16	1628,50	143,500	-0,470
	Çalışıyor	6	33,58	201,50		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	Ev Hanımı	54	30,17	1629,00	144,000	-1,026
	Çalışıyor	6	33,50	201,00		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	Ev Hanımı	54	30,72	1659,00	150,000	-0,325
	Çalışıyor	6	28,50	171,00		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	Ev Hanımı	54	29,65	1601,00	116,000	-1,448
	Çalışıyor	6	38,17	229,00		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	Ev Hanımı	54	30,41	1642,00	157,000	-0,140
	Çalışıyor	6	31,33	188,00		
Şekilsel Birleştirme	Ev Hanımı	54	30,50	1647,00	162,000	0,000
	Çalışıyor	6	30,50	183,00		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	Ev Hanımı	54	30,22	1632,00	147,000	-0,448
	Çalışıyor	6	33,00	198,00		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	Ev Hanımı	54	30,00	1620,00	135,000	-0,736
	Çalışıyor	6	35,00	210,00		
Şekilsel İçselleştirme	Ev Hanımı	54	30,22	1632,00	147,000	-0,501
	Çalışıyor	6	33,00	198,00		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	Ev Hanımı	54	29,78	1608,00	123,000	-0,971
	Çalışıyor	6	37,00	222,00		
Şekilsel Mizah	Ev Hanımı	54	30,61	1653,00	156,000	-0,475
	Çalışıyor	6	29,50	177,00		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	Ev Hanımı	54	29,56	1596,00	111,000	-3,329**
	Çalışıyor	6	39,00	234,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	Ev Hanımı	54	30,00	1620,00	135,000	-0,993
	Çalışıyor	6	35,00	210,00		
Şekilsel Fantezi	Ev Hanımı	54	29,61	1599,00	114,000	-2,737**
	Çalışıyor	6	38,50	231,00		

\*p&lt;.05

\*\*p&lt;.01

Tablo 28' de, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının annenin çalışıp çalışmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, sözel akıcılık, şekilsel zenginleştirme alt boyutları için istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde; şekilsel hayal gücü zenginliği ve şekilsel fantezi alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık anneleri çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Diğer alt boyutlarında ise annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).





Tablo 29. Genel Grubun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Alt Boyutlarından Elde Edilen Baba Mesleği Puanlarının Meslekler Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puanlar	Baba Mesleği	N	Sıralamalar Ortalaması	SD	$\chi^2$
Sözel Akıcılık	Memur	11	36,05	2	1,621
	Serbest	22	30,66		
	İşçi	27	28,11		
Sözel Orijinallik	Memur	11	36,50	2	2,694
	Serbest	22	32,05		
	İşçi	27	26,80		
Şekilsel Başlıkların Soyutluğu	Memur	11	32,64	2	1,192
	Serbest	22	32,25		
	İşçi	27	28,20		
Şekilsel Zenginleştirme	Memur	11	39,05	2	4,453
	Serbest	22	31,36		
	İşçi	27	26,31		
Şekilsel Erken Kapatmaya Direnç	Memur	11	28,18	2	0,330
	Serbest	22	30,27		
	İşçi	27	31,63		
Şekilsel Duygusal Dışavurum	Memur	11	33,95	2	2,836
	Serbest	22	29,86		
	İşçi	27	29,61		
Şekilsel Hikaye Oluşturma	Memur	11	38,36	2	3,883
	Serbest	22	26,80		
	İşçi	27	30,31		
Şekilsel Hareket ve Faaliyet	Memur	11	33,50	2	0,917
	Serbest	22	28,70		
	İşçi	27	30,74		
Şekilsel Başlıkların Açıklayıcılığı	Memur	11	35,59	2	1,693
	Serbest	22	30,45		
	İşçi	27	28,46		
Şekilsel Birleştirme	Memur	11	30,50	2	0,000
	Serbest	22	30,50		
	İşçi	27	30,50		
Şekilsel Çizgilerin Sentezi	Memur	11	29,82	2	0,220
	Serbest	22	29,66		
	İşçi	27	31,46		
Şekilsel Alışılmadık Görselleştirme	Memur	11	30,82	2	1,365
	Serbest	22	33,34		
	İşçi	27	28,06		

Şekilsel İçselleştirme	Memur	11	34,45	2	2,169
	Serbest	22	27,68		
	İşçi	27	31,19		
Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme	Memur	11	36,45	2	1,649
	Serbest	22	28,55		
	İşçi	27	29,67		
Şekilsel Mizah	Memur	11	29,50	2	0,475
	Serbest	22	30,84		
	İşçi	27	30,63		
Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği	Memur	11	34,45	2	5,364
	Serbest	22	30,36		
	İşçi	27	29,00		
Şekilsel Hayal Gücü Renkliliği	Memur	11	35,91	2	2,887
	Serbest	22	29,09		
	İşçi	27	29,44		
Şekilsel Fantezi	Memur	11	33,95	2	4,406
	Serbest	22	31,23		
	İşçi	27	28,50		

Tablo 29' da görüldüğü gibi, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının babanın mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, baba mesleği değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

## TARTIŞMA

Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada, oluşturulan tablolarda tespit edilen verilere ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı deney ve kontrol gruplarının sayı ve yüzde dağılımları verilmiştir. Çocukların cinsiyet, öğrenim görülen okul, yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu (doğum sırası), evde bir aile büyüğünün olup olmaması, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması ve babanın mesleği değişkenlerine ait dağılımlar tablo 10' a kadar verilmiştir. Tartışması yapılabilecek deneye ilişkin analizler, Tablo 11' den itibaren sunulduğundan bu bölümde Tablo 11' den sonraki tabloların tartışmasına yer verilmiştir

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarında deney 1 ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçlarının belirlendiği Tablo 11' de, deney 1 ve kontrol grubu puanları arasında sadece sözel akıcılık ve şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutlarında istatistiksel açıdan  $p<.05$  ve  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Söz konusu farklılık deney 1 grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 12' de Torrance alt boyutları deney 2 ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik MannWhitney-U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre herhangi bir alt boyutta deney 2 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. ( $p>05$ )

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına aynı zaman diliminde ön test uygulanması, iki grupta ki çocukların aynı yaş grubunda ve aynı yaşam koşullarına sahip olmasından dolayı, sonucun anlamlı farklılık göstermemesi doğal karşılanabilir. Deney 1 , deney 2 ve kontrol gruplarına, ön testten önce hiçbir çalışma yapılmamıştır, çocuklar anasınıfında rutin çalışmalarını yaparken ön test uygulanmıştır, farklı bir uyarıcı verilmemiştir. Dolayısıyla bu grupların hazır

bulunuşluk seviyeleri aynı olmaktadır. Bu yüzden ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 13' de görüldüğü üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarında deney 1 ve deney 2 grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, sözel akıcılık alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde deney 1 grubu lehine; şekilsel zenginleştirme, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde deney 1 grubu lehine; anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrenciler aynı okula devam eden aynı sosyal koşullara sahip öğrencileridir ve ön test her iki gruba da aynı tarihlerde uygulanmıştır. İki gruba da önceden, test sonuçlarını etkileyecek farklı bir çalışma verilmemiştir. Bu yüzden alt boyutların çoğunluğunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca her çocuğun ailesinin verdiği eğitim, ailenin çocukları ile arasındaki iletişim çocukların gelişimsel özellikleri, gelişim hızları, yetenekleri birbirinden farklıdır. Bundan dolayı sözel akıcılık alt boyutunda ve bazı boyutlarda deney 1 grubu lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmış olabilir. Anasınıfı günlük programında bulunan resim ve okuma yazmaya hazırlık gibi çalışmaların nitelikli bir şekilde uygulanması, şekilsel zenginleştirme ve şekilsel çizgilerin sentezi gibi boyutlarda farklılık yaratmış olabilir.

Ömeroğlu' nun Anasınıfına Giden 5- 6 yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesinde Yaratıcı Dramanın Etkileri adlı (1990) araştırmasında, deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların ön testte aldıkları puanlara göre, yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Peak ve Hull' un ( 1983) yaptıkları araştırmada, 1., 2., 3. ve 4. sınıflar deney ve kontrol grubu olarak ayrılmışlardır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinde, ön test uygulanmış ve akıcılık, orjinallik gibi boyutlarda ve diğer alt başlıklarda deney ve kontrol grupları arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 14' de görüldüğü gibi, deney 1 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks

olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks (işaretlenmiş mertebeler) Testi sonucunda, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Şekilsel duygusal dışavurum ve şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutlarında istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde ön test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney 1 grubuna 12 hafta boyunca verilen rahatlama ve drama çalışmalarında duygusal ifadeleri kullanma, canlandırma gibi kendini ifade etmesini sağlayan teknikler kullanılmıştır. Bu kullanılan teknikler sonucunda sözel orjinallik, şekilsel duygusal dışavurum alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Yapılan çalışmalar sırasında ve özellikle de değerlendirme aşamasında çocuklar düşünmeye ve farklı sonuçlar bulmaya yönlendirilmektedir. Böylece yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkması sağlanmış olmaktadır. Ayrıca test uygulanan grubun kendi sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yöntemler ve sınıftaki çocuklara karşı davranışlarının da ön test lehine anlamlı bir farkın çıkmasına sebep olabileceği düşünülmektedir

Tablo 15 ' de, deney 2 grubunun Torrance alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks (işaretlenmiş mertebeler) Testi sonuçları görülmektedir. Tabloda sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p < .001$  düzeyinde son test lehine; şekilsel zenginleştirme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başlıkların soyutluğu alt boyutu için istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde ön test lehine; istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

Uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Formu, deney 2 grubuna ön ve son test şeklinde uygulanmış, ön test uygulandıktan sonra 12 hafta boyunca, haftada 2 defa olmak üzere rahatlama ve drama çalışması verilmiştir. Sözel orjinallik, akıcılık, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme boyutlarında son test lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Uygulanan test içerik olarak, daha çok uyarıcı çevrede bulunmayı, zengin hayal gücünü, farklı düşünebilmeyi ve farklı yaşantılara sahip olmayı gerektirmektedir. Çocuklara düzenli olarak verilen

rahatlama ve drama çalışmaları ile bu yaşantılar sağlanmaya çalışılmıştır. Drama çalışmaları çocukların kendilerini sözel olarak ifade etmelerini ve çevrelerine karşı duyarlı olmalarını sağlamaktadır. Bu da sözel akıcılık ve orjinallik alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Verilen rahatlama ve drama çalışmaları sonucunda sadece bu sözü edilen alt boyutlarda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Ömeroğlu' nun 1990' da yaptığı araştırmada 5- 6 yaş öğrencileri deney grubuna, ön test uygulanmış daha sonra drama eğitimi verilmiş, son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun sebebini verilen drama çalışması tekniklerine ve çocukların dil gelişimlerine bağlamıştır.

Peak ve Hull' un 1983' de yaptıkları araştırmada deney grubuna ön test uygulandıktan sonra 12 hafta rahatlama ve drama çalışması verilmiş, daha sonrada son test uygulanmıştır. Deney grubuna katılan 1 ve 2 sınıf öğrencilerinin akıcılık puanları ön testte, son teste göre daha anlamlı çıkmıştır. 1. ,2., 3., 4. sınıfların oluşturduğu deney grubunun orjinallik boyutunda oluşan anlamlı farklılık ön test lehinedir. Diğer alt boyutlarda oluşan farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 16' da, kontrol grubunun Torrance alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks (işaretlenmiş mertebeler) Testi sonucunda, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde son test lehine; şekilsel sınırları uzatma, şekilsel erken kapatmaya direnç, alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde son test lehine; şekilsel hikaye oluşturma; şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubuna sadece ön test ve son test uygulanmıştır. Başka bir çalışma yapılmamıştır. Kontrol grubu aynı çevreden farklı bir okuldur. Buradaki çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olduğu düşünülmektedir. Seçilen örneklemdaki çocukların ilgileri, onlara verilen uyarıcılar, sosyal olarak yaptıkları faaliyetlerin farklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulanan ön ve son test arasında üç aylık bir süre vardır. Her ne kadar kontrol grubuna drama eğitimi

verilmemiş olsa bile anaokulunda günlük faaliyetler sırasında yaratıcılığın geliştiği söylenebilir. Testin nasıl yapılacağı ön testte çocuklar tarafından öğrenilmiştir. Öğretmenin hazır bulunuşluk seviyesi, bilgi birikimi, çocuklara verilen eğitimin niteliğinin sonuçlar etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitim programında uygulanan canlandırma, pantomim, gibi faaliyetlere yer vermelerinden dolayı test sonucunda bu durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Ömeroğlu'nun (1990) yaptığı çalışmada, kontrol grubunun ön ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir fark görülmemiştir, sadece orijinallik boyutunda fark önemli bulunmuştur. Her ne kadar kontrol grubuna drama eğitimi verilmemiş olsa bile anaokulunda günlük faaliyetler sırasında sözel yaratıcılığın geliştiği söylenebilir. Böyle bir ortamda yaratıcılık eğitiminin verilmesiyle sonuç daha başarılı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 20 de, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, şekilsel hareket ve faaliyet, şekilsel alışılmadık görselleştirme ve şekilsel fantezi alt boyutları puanları arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Aral'ın (1996) yaptığı çalışmada kızların sözel yeteneklerinin daha fazla olduğunu, erkeklerin görsel uzaysal ve matematik yeteneklerinin daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da yaratıcılığı saptamak için kullanılan testin şekilsel ağırlıklı olması nedeniyle erkeklerin puanlarının kızlardan yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda toplumumuzda kızların daha fazla korunması, erkeklerin ise daha serbest olmaları ve kendilerini daha fazla ifade edebilmeleri kısmen de olsa böyle bir sonucun çıkmasına neden olabilir.

Dudek ve Strobel'in 1993' de yaptıkları çalışmada, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmış, yaratıcılığın tüm boyutlarında erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aydın'ın 1997'de yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden 5 –6 yaş çocuklarının Torrance Şekilsel Testi'nden aldıkları yaratıcı düşünce puanlarına cinsiyet açısından bakıldığında gruplar arası fark anlamsız bulunmuştur.

Tablo 21' de, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine ve Tablo 22'de, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının doğum sırası (kaçıncı çocuk olduğu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

Yapılan araştırmalar yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğunu ya da eğitim ile kazanıldığını göstermiştir. Bu nedenle kardeş sayısı ve doğum sırası gibi etkenlerin yaratıcılığı etkilemediği düşünülmektedir.

Aslan' ın (2001)' de yaptığı Torrance Yaratıcı Düşünce Testini Türkçe Versiyonu adlı çalışmasında kardeş sayısı ve doğum sırasına göre şekilsel yaratıcılık puanları arasında yaptığı varyans analizine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 26' da, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında Şekilsel Hareket ve Faaliyet, Şekilsel Açıklama, Şekilsel Sınırları Uzatma ve Geçme alt boyutu için  $p < .05$  düzeyinde anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; Şekilsel Hayal Gücü Zenginliği, Şekilsel Fantezi alt boyutu için de  $p < .001$  düzeyinde yine anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Özellikle testin yapıldığı çevrede anneler çocukları ile, babadan daha çok zaman geçirmektedir. Annelerin nitelikli bir eğitim alması çocukların yaratıcılığını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Çocuklarını zihinsel açıdan geliştirecek çalışmaların yararını bilen annelerin çocuklarının test sonucu, şekilsel hareket, şekilsel açıklama, şekilsel sınırlama, şekilsel hayal gücü ve fantezi boyutlarında anlamlı çıkmış olabilir. Ayrıca deney 1 grubundaki anne babalara uygulama süreci kapsamında yaratıcılığın önemi vurgulanmış ve bu konuda neler yapılabileceği açıklanmıştır. Bu çalışmaların sonuçları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo, 27' de Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini



belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel sınırları uzatma, şekilsel hayal gücü zenginliği, şekilsel fantezi alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Söz konusu farklılık şekilsel duygusal dışavurum alt boyutu için  $p<.05$  düzeyinde, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için  $p<.01$  düzeyinde, şekilsel hayal gücü zenginliği alt boyutu için  $p<.01$  düzeyinde, şekilsel fantezi alt boyutu için de  $p<.01$  düzeyinde yine babaları üniversite mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Üniversite eğitimi insanlara farklı düşünme, farklı açılardan bakabilme, değişik çözüm yolları bulma gibi özellikler kazandırmaktadır. Annelerin ve babaların aldıkları bu eğitimi çocuklarına yansıtması onlarla nitelikli zaman geçirmesi, yaratıcı çözümler bulmaları için çocuklarını yönlendirmesi, düşünmeyi öğretmesi çocukları olumlu yönde etkilemiş olabilir. Testin alt boyutlarında bu açıkça görülmektedir.

Tablo 28’de , Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının annenin çalışıp çalışmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, sözel akıcılık, şekilsel zenginleştirme alt boyutları için istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde; şekilsel hayal gücü zenginliği ve şekilsel fantezi alt boyutları içinse istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık anneleri çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 29’ da, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının babanın mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Anne babanın çocuğun yaratıcılığının gelişmesi için çocuğu doğru yönlendirmesi, yaratıcı düşünmeyi öğretmesi önemlidir. Birçok anne baba, özellikle anneler çalıştıkları için çocuklarla daha nitelikli zaman geçirme çabasındadırlar. Farklı yerlere yapılan gezilen, alınan nitelikli eğitsel oyuncaklar çocukların daha yaratıcı olmalarına katkı sağlamış olabilir.

Tulgay’ın 1997’ de yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin

yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi adlı araştırmasında anne mesleğinin yaratıcılığın tüm boyutlarında önemli bir farklılığa neden olmadığı, ancak anne mesleğinin akıcılık, esneklik, orjinallik ve detaylara girme boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Bu da annelerin çocuklarla daha çok zaman geçirmesine bağlanmıştır. Baba mesleği değişkeninin ise yaratıcılığın alt boyutlarında önemli bir etkisinin olmadığını saptamıştır.



## 7. SONUÇLAR

6 yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisinin incelenmesi bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Anasınıfına devam eden 60 çocuğun, yaratıcılık düzeyini belirlemek için “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi”nin, Sözel bölümünün A ve B formu kullanılmıştır. Bu çocukların ailelerine ise çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla, testten önce “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre Tablo 11’ de, deney 1 ve kontrol grubu puanları arasında sadece sözel akıcılık ve şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutlarında istatistiksel açıdan  $p<.05$  ve  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutları için Deney 1 ve Kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 11). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları deney 2 ve kontrol grubu ön test puanları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 12). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları deney 1 ve deney 2 grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan çalışmanın sonucunda, sözel akıcılık alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde deney 1 grubu lehine; şekilsel zenginleştirme, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde deney 1 grubu lehine; anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutlarında ise deney 1 ve deney 2 grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 13).

Tablo 14’ de görüldüğü gibi, deney 1 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutları ön test-son test puanları arasında, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde son test lehine; şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde ön test lehine; anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 15 ' de, deney 2 grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarında ön test-son test puanları arasında, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde son test lehine; şekilsel zenginleştirme alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde son test lehine, şekilsel başlıkların soyutluğu alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde ön test lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ). Tablo 16' da, kontrol grubunun Torrance alt boyutları ön test-son test puanları arasında, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde son test lehine; şekilsel sınırları uzatma ve geçme, şekilsel erken kapatmaya direnç, alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde son test lehine; şekilsel hikaye oluşturma; şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutu için istatistiksel olarak  $p<.05$  düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için oluşan farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 17 ' de görüldüğü üzere, sözel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel hikaye oluşturma, şekilsel fantezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde kontrol grubu lehine; şekilsel zenginleştirme, şekilsel hayal gücü renkliliği alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutları içinse deney 1 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 18 incelendiğinde, şekilsel başlıkların soyutluğu alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde kontrol grubu lehine; şekilsel zenginleştirme, şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel hikaye oluşturma, şekilsel başlıkların açıklayıcılığı, şekilsel alışılmadık görselleştirme, şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi diğer alt boyutlarında ise deney 2 ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 19’da görüldüğü üzere, sözel orijinallik alt boyutunda deney gruplarının puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde, deney 2 grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Torrance Yararaticı Düşünce Testi diğer alt boyutları içinse deney 1 ve deney 2 grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 20’ de Torrance Yararaticı Düşünce Testi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre, şekilsel hareket ve faaliyet, şekilsel alışılmadık görselleştirme ve şekilsel fantezi alt boyutu puanları arasında erkek öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $p<.05$ ).

Torrance Yararaticı Düşünce Testi alt boyutlarına kardeş sayısı ( Tablo 21) doğum sırası (kaçıncı çocuk olduğu) (Tabloda 22) değişkenlerinin etkisi incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 23 incelendiğinde, şekilsel hareket ve faaliyet, şekilsel hikaye oluşturma alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık evde bir aile büyüğü olmayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 24 ‘ de annenin yaşı ve Tablo 25 ‘ de babanın yaşı değişkenlerinin etkileri incelendiğinde annenin ve babanın yaşının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. ( $p>.05$ ).

Annenin öğrenim durumu değişkenine göre, şekilsel hareket ve faaliyet, şekilsel başlıkların açıklayıcılığı, şekilsel sınırları uzatma ve geçme, şekilsel hayal gücü zenginliği, şekilsel fantezi alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar görülmüştür.(Tablo 26). Bu farklılık annesi üniversite mezunu olan çocukların lehinedir.

Tablo, 27’ de Torrance Yararaticı Düşünce Testi alt boyutlarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre, Söz konusu farklılık şekilsel duygusal alt boyutu için  $p<.05$  düzeyinde, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutu için  $p<.01$  düzeyinde, şekilsel hayal gücü zenginliği alt boyutu için  $p<.01$  düzeyinde, şekilsel fantezi alt boyutu için de  $p<.01$  düzeyinde yine babaları üniversite mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Diğer alt boyutlar için gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 28’de , Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının annenin çalışıp çalışmaması değişkenine göre, sözel akıcılık, şekilsel zenginleştirme alt boyutları için istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde; şekilsel hayal gücü zenginliği ve şekilsel fantezi alt boyutları içinse istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Söz konusu farklılık anneleri çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 29’ da, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi alt boyutlarının babanın mesleği değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Sonuç olarak, 6 yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisinin incelenmesi adlı çalışmada; rahatlama ve drama çalışması alan Deney 1 grubu ön ve son testleri arasında sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme boyutlarında son test lehine şekilsel duygusal dışavurum, şekilsel çizgilerin sentezi alt boyutlarında ön test lehine; anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney 2 grubu ön ve son testleri arasında, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutları için istatistiksel olarak son test lehine, anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Kontrol grubu ön ve son testleri arasında, sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel erken kapatmaya direnç ve şekilsel hikaye oluşturma, şekilsel sınırları uzatma ve geçme, alt boyutlarında, şekilsel hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutlarında son test lehine, anlamlı bir farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

## 8. ÖNERİLER

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği çağımızda; toplumun bu hızı yakalayabilecek, aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu yapıda bireylerin yetişebilmesi için ise, okul öncesi dönemden başlayarak, eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Eğitimin önemli fonksiyonlarından birisi de , bireyin yaratıcı gücünü ve kabiliyetini geliştirmektir. Birçok insan bir problem ile karşılaştığında, problemle ilgili deneyimlerini kullanır. Yaratıcı insan ise, ilgili olsun olmasın tüm bilgisini kullanılmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı insan, yeni ve farklı bir çözüm için daha yatkındır. İnsanların yaratıcı olabilmesi ve olaylar karşısında yaratıcı çözümler bulabilmesi için küçük yaşlardan itibaren evde ve okulda yaratıcılık eğitimi verilmelidir. Çocukların yaratıcı, kendini ifade edebilen ve iyi eğitilmiş bireyler olmasında ailenin büyük bir rolü vardır. Çocuğun ilk karşılaştığı ortam aile ortamıdır. Bu nedenle öncelikle ailede yaratıcı ortam çocuğa sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları ise çocuğun yaratıcı yeteneklerinin olumlu yönde gelişmesi ve zenginleşmesi için çeşitli fırsatlar tanıyan diğer ortamlardır. Ailelere yaratıcılığın gelişmekte olan toplumlar için ne kadar önemli olduğu ve bu gelişmenin yaratıcı yetişen bireyler sayesinde olacağı anlatılmalı bu konuda eğitim verilmelidir.

Dolayısıyla öğretmenler, aileleri, yaratıcı düşünme ve nasıl yaratıcı bireyler yetiştirilebileceği konularında bilgilendirmeli ve gerekli tutum ve davranışları onlara kazandırabilmelidir. Ailelerin eğitim seviyeleri de çocukların yaratıcılıkları için çok önemlidir. Eğitim seviyesi yükseldikçe yaratıcılığın arttığı bu çalışmada da görülmüştür.

Yaratıcı düşüncenin ilk temel taşları okul öncesi yıllarda atılmaktadır. Bu yüzden anasınıfı öğretmenlerine yaratıcılık konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir. Sınıfta yapılan oyun, anadili etkinlikleri, serbest zaman etkinlikleri ve çocuğun kendini kolayca ifade etmesine yardımcı olan rahatlama ve drama çalışmaları gibi her türlü etkinlik mutlaka çocuklara yaratıcı bir şekilde sunulmalı ve bu etkinliklerde çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam

yaratılmalıdır. Böylece çocuk keşfetme, problemler için değişik çözüm yolları bulma, çevresinde gelişen olayları hemen fark edip onlara değişik yorumlar getirme gibi pek çok yaratıcılığa ilişkin beceriler kazanabilecektir. Yapararak, yaşayarak ve deneyerek öğrenmeyi esas olarak kabul etmiş okul öncesi eğitim programları, çocukların aktif öğrenme deneyimleri kazanmalarını, değişik problem çözüme stratejilerini geliştirmelerini ve bu şekilde çevrelerini keşfederek bilgilerini arttırmalarını sağlayabilecektir.

Yaratıcı drama çocuklardan, gençlere ve hatta yetişkinlere kadar tüm gruplarla yapılabilmektedir. Yaratıcı drama eğitimi yoluyla katılımcıların sosyalleşme düzeyleri arttırılmakta, onların yaratıcı bireyler olmaları sağlanabilecektir. Bireyler yaratıcı drama etkinlikleri yoluyla kazandıkları tecrübeler sayesinde kendilerini başkalarının yerine koyabilmekte ve güven duyguları gelişebilmektedir. Ayrıca kendini ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini anlatabilme yeteneğini kazanabilmektedir.

Yaratıcı drama eğitiminin tüm bu olumlu özellikleri göz önüne alındığında, eğitim sistemimizin içinde okul öncesinden üniversiteye kadar her kademe de yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde verilen düzenli drama çalışmalarının yaratıcılığı etkileyeceği düşünüldüğünde daha da önemli olmaktadır. Okul öncesinde bu çalışmalarla yaratıcılığı arttırılan bir birey ilkokul, ortaokul, ve lise düzeyinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Okul öncesi dönemde kendini ifade etmeyi öğrenen, fikirlerini her ortamda savunabilen, bildiğini paylaşmayı isteyen bireyler olarak yetiştirilen çocuklar eğitimin diğer basamaklarında çok konuşan aktif bireyler olarak nitelendirilmektedir. Çünkü eğitim sistemimizde konular; tartışılarak, yaşayarak değil ezbercilik ve bilgi depolamasına dayalı olarak verilmektedir. Hem eğitim sistemimizin daha çağdaş bir duruma gelebilmesi hem de çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi için ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde de eğitim programları içine yaratıcı drama çalışmalarının mutlaka konulması gerekmektedir. Bu şekilde daha aktif ve yaratıcı bir eğitim düzeyine ulaşılabilir.

Konu ile ilgili yapılacak bir çalışmada daha fazla çocukla çalışmanın yapılması farklı sonuçların bulunmasına sebep olacaktır. Ayrıca çalışma yapılacak grupların



öğretmen faktörü de kontrol altına alınmalıdır. Öğretmenlerin aldığı eğitim, katıldığı seminerler ve hizmet yılı gibi faktörler dikkate alınmalıdır.

Yapılan çalışmada çocuklara uygulanan rahatlama ve drama çalışmaları sonucunda bu çalışmaların yaratıcılığa etkisi alt boyutlarda olmuştur. Rahatlama ve drama çalışmaları bir eğitim dönemi süresince tüm etkinliklerde uygulanırsa ve uygulama sayısı arttırılsa diğer alt boyutlarda da önemli farklılıkların saptanabileceği düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, H. Ö.(1993). Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

ADIGÜZEL, Ö. (1999). **Yaratıcı Dramayı Tanımlayabilmek**. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atolyesi Türk 1. Drama Liderleri Buluşması , ( Editör,Aslan, N.). 13 - 14 Kasım. Ankara. 67 –72.

ADIGÜZEL, Ö. (2002). **Yaratıcı Drama**. 1985 – 1995 Yazılar. ( Editör, Adıgüzel,Ö). Ankara: Naturel Yayıncılık 158-160.

ANDERSON, A.& YATES, G.(1999). “*Clay Modelling And Social Modelling: Effects Of Interactive Teaching On Young Children’s Creative Artmaking,*” **Educational Psychology**, Dec,Vol. 19, 25-30

ARAL, N. (1996). “*Dokuz ve On Dört Yaşlarındaki Çocukların Yaratıcılıkları İle Sosyo Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*” **Eğitim ve Bilim**. Cilt:20, Sayı: 101,65 – 70.

ARAL, N., BARAN,G., BULUT,S., ÇİMEN,S. (2000). **Eğitimde Drama**. İstanbul: Yapa Yayınları. 100 – 117.

ARAL, N., BARAN,G., BULUT,S., ÇİMEN,S. (2003). **Eğitimde Drama.2**. Baskı İstanbul: Yapa Yayınları. 108.

ARAL ve MANGIR (1992). **Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi**. 8. **Yapa Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri**. Bursa: Ya -Pa Yayınları, 48-51.

ASLAN, E. (2001,a). *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 14, 19 – 39.

ASLAN, E. (2001,b). “*Kavram Boyutunda Yaratıcılık*”. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Cilt.11, Sayı: 11, 15 – 21.

ASLAN, E.(2002). **Örgütte Kişisel Gelişim**. ( Editör, Aslan,E.). Ankara: Nobel Yayıncılık. 327 – 337.

ASLAN, E., AKTAN,E., KAMARAJ,I. (1997). “*Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi*”. **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, İstanbul, Sayı:9,13-15.

AYDIN, Ç. (1997). Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5 – 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü ( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

BALCI, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Pegem A.Yayınevi, Ankara, 96.

BLACK, A. B.(2003). **Kırık Mum Boyalar**. ( Çeviren, Aslan, E.). Ankara: Nobel Yayıncılık. 25 –54.

BROWN, V. & PLEYDELL,S. (1999). “*Drama in The Preschool And Kindergarden Classroom*”. **Dramatic Difference**, Vol.17, 4, 5 – 7.

BULUT, Ş. (1999). “*Çocukların Yaratıcı Gelişimlerine Yardımcı Olmak*”. **Yaşadıkça Eğitim**. Mart, Sayı:61, 13 - 16.

CARROLL, J.& HOWIESON, N.(1992). “*Recognizing Creative Thinking Talent In The Classroom*”. **Roeper Review**. Vol. 14 , 4, 209.

CHO, B. K.& KİM, J. (1999). “*The Improvement Of Children’s Creativity. Childhood*”. **Childhood Education**. Vol. 75, 99, 337-339.

COTTRELL, J. (1987). **Creative Drama In The Classroom Grades 1 – 3, Resource Book For Theatre Arts National Test Book Company**. Western Michigan University, USA, 12 – 17.

DAVIDSON, J. (1996). **Emergent Literacy and Dramatic Play In Early Education**. Newyork, Delmar Publishers, 25 – 36.

DİKİCİ, A.(2001). “*Sanat Eğitiminde Yaratıcılık.*” **Milli Eğitim Dergisi**. Ocak , Şubat, Mart. Sayı: 149,1-5.

DİNÇER, Ç. (1996). “*Yaratıcı Olmak.*” **Yaşadıkça Eğitim**. Mayıs –Haziran. Sayı: 46, 24 –27.

DİRİM, A. (2000). **Okul Öncesi Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri**. İstanbul: Esin Yayınevi. 3 – 7.

DUDEK, S. Z. & STROBEL M. G. (1993). “*Cumulative And Proximal Influences On The Social Environmmmmment And Children’s Creative Potential.*” **Journal Of Genetic Psychology**. Dec , Vol: 154, 41 – 52.

DUNN, J. (1998). “*This Time I’ll Be The Golden Bird: A Call For More Child Structured Dramatic Play.*” **Research In Drama Education**. Vol: 3, No:1, 12- 55.

ERSOY, Ö. (2003). “*Rahatlama Çalışmaları*”, **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. Ankara: Kök Yayıncılık. 202-214.

FRIEMAN, S. (2000). **Learning Activities To Raise Creativity: An Evaluation Of a Gifted Program**, Michigan , USA, 71 -79.

GİRGIN, T. (1999). Türkiye' de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü ( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.).Ankara.

GÖNEN, M.; DALKILIÇ, U. N. (2003). **Çocuk Eğitiminde Drama**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. 75.

GÖNEN, M., ŞAHİN, S., TANJU, E., İPEK, A. (1998). **Çocuklar İçin Yaratıcı Etkinlikler**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. 7- 18.

GÜLEÇ, H. (2001). "*Dramanın Benlik Kavramı Üzerine Etkisi.*" **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. Haziran –Aralık, Sayı:9, 27 – 34.

GÜLHAN, G. (2001). Okulöncesi Eğitimde Drama Liderlerinin Anaokulu Öğretmenlerinin ve Anne Babaların Eğitimde Drama Çalışmaları Hakkında Görüşleri. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ( Yüksek Lisans Tezi.). Ankara.

GÜNEYSU, S. (1991). "*Eğitimde Drama.*" **7. Ya- Pa Okulöncesi Yaygınlaştırma Semineri**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 84 – 87.

HELNING, B. R. ( 1988). **Creative Drama For Classroom Teacher**. Western Michigan. 70 – 89.

ISENBERG, J.P. ( 1997). **Creativity Expression and Play in Early Childhood**. Minnesota, 4 – 6.

İLHAN, Ç. A. (1997). "*İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama.*" **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 54, 17 – 21.

JACKSON,T.& BYNUM, N. A (1997). “*Teaching Tool For Culturally Diverse Children With Behavioral Disorders,*” **Journal Of Instructation Pstchology**, Vol: 23, 16 - 18.

JOHNSON, P. A.(1998). How To Use Creative Dramatics In The Classroom. **Childhood Education**. Vol: 74, No:3, 2 - 6.

KAJIKAWA, K (2001). “*Cooking Drama*”. **Early Childhood Today**. Nov, Vol: 16, 3.

KANDIR, A. .82003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. Ankara:Kök Yayıncılık. 19- 26.

KARAKALE, S. ( 2000). “*Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü.*” **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 67, 11- 15.

KARAKUŞ, M. (2001). “*Eğitim ve Yaratıcılık.*” **Eğitim ve Bilim**. Cilt. 26, Sayı: 119, 3 – 7.

KÜÇÜKAHMET, L., BORÇBAKAN, H., KARAMANOĞLU, S. ,S. ( 2001). **İlköğretimde Drama**. Ankara: Ya-Pa Yayınları, 2 – 5.

LEITHOLD, N. ( 2000) “*Helping Teachers Become Comfortable With Creative Dramatics.*” **Child Care Information Exchange**. Vol: 58, No:135, 43 – 59.

MC CASLIN, N. (1990). **Creative Drama In The Classroom**. Logman, Newyork – London: Logman Publis Delmar. 3 – 11.

MELLOU, E.(1994). “*A Theoretical Perspective On The Relationship Between. Dramatic Play And Creativity*” **Early Child Development And Care**. 100: 77 – 92.

MORGÜL, M. (1999). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. Ankara: Kök Yayıncılık. 23 – 29.

MOYER, J. (1990) *Whose Creation Is It Anyway?*. **Childhood Education**. Spring, 66, 3, 130 – 131.

O' NEİL,C.& LAMBERT, A. (1993). **Drama Structures**. England: Stanley Thornes Ltd. Cheltenham, 12 – 23.

NEELANDS, J. (2000). **Drama And Traditional Story For The Early Years**. USA: Delmar Publishers , 6 – 83.

OKVURAN, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik beceri ve Empatik eğilim Düzeylerine Etkisi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara

ÖMEROĞLU, E. (1990). Anaokuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri ( Doktora Tezi). Ankara

ÖMEROĞLU, E; TURLA, A. (2001). “Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi Ve Desteklenmesi”. **Milli Eğitim Dergisi**. Eylül. Sayı: 151.

ÖMEROĞLU, E; ERSOY,Ö; ŞAHİN, F .T.; KANDIR, A.; TURLA, A.(2003). **Okul Öncesinde Drama Teoriden Uygulamaya**. Ankara: Kök Yayınları. 93- 98.

ÖNDER, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama**. İstanbul: Epsilon Yayınları. 28-31.

ÖNDER, A. (2003). **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama**. İstanbul: Morpa.Kültür Yayınları. 121 – 131.

ÖZDEMİR, L. (2003). Yarattıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü ( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa. 60 – 65.+

PALA, M. (1999). Çocuk Yuvalarında Ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7 – 11 Yaş Grubu Çocuklarda Yarattıcılığın İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, ( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: 87 – 89.

PEAK, R. & HULL, C. (1983). “*The Effect Of Relaxation And Imagination Exercises On The Creativity Of Elementary Children.*” **Educational Research Association**. October 13 ,15, 3 – 22.

REİN, R. P. & RACHEL, R. ( 2000 ). **Çocuklarınızın Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz.** ( Çeviren: Selda Gökten), İstanbul: Özgür Yayınları, 55 – 63.

RIZA, E. T. (2000). “*Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yarattıcılık Nasıl Uyarılır?*.” **Yaşadıkça Eğitim**. Aralık, 68, 5 – 14.

SCHON, S. (1998). “*Using Dance Experience And Drama In The Classroom.*” **Childhood Education**. 74, 2, 78 – 82

SEIBEL, D. (1998). “*Dramatic Play In School Age Care*”. **Child & Family**, Vol: 32, 42, 21, 14-24.

SEVİNÇ, M. (2004). **Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitiminde Oyun**. İstanbul : Morpa Kültür Yayınları. 107 – 128.

SINGER, D. G, SINGER, J. L. (1998). **Çocuklarda Yarattıcılığın Gelişimi**. (Çeviren: Nurdan Cihanşümül), İstanbul: Gendaş Yayıncılık. 75-79.



SOLMAZ, F. (1997). 6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. 28-31.

SONMAZ, S. (2002). Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul , 67 – 107.

SUNGUR, N.(1997). **Yaratıcı Düşünme**. İstanbul: Evrim Yayınları. 87-92.

SUWANTRA, P. (1994). Effects Of The Creativity Training Program On Preschoolers.

<http://wwwlib.Umi.com/dissertations/gateway>.

ŞAHİN,T., F. (2003). “Rol Oynama ve Doğaçlama.” **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. Ankara: Kök Yayıncılık. 139-151.

TARMAN, S. (1999). “*Yaratıcılık: Zeka ve Eğitimle İlişkisi.*” **Yaşadıkça Eğitim**. Eylül. Sayı: 63, 10 –12.

TULGAY, B. ( 1997). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü( Yüksek Lisans Lisesi), Ankara. 86 – 90.

TURLA, A. (2003a). “*Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?.*” **Çocuk ve Yaratıcılık** İstanbul: Morpa Yayıncılık. 23 – 26.

TURLA, A. (2003b). “Yaratıcılık ve Drama.” **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. Ankara: Kök Yayıncılık. 39-43.

ÜSTÜNDAĞ, T. (1995). “*Temel Eğitimde Drama.*” **Eğitim ve Bilim**. Ocak, Cilt: 19,:95, 35 – 41.

ÜSTÜNDAĞ, T. (1998). *Yaratıcı Drama Programının Öğeleri*. **Eğitim ve Bilim**. Ocak, 22, 107, 28 – 34.

ÜSTÜNDAĞ, T. ( 2000). **Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 36 – 41.

ÜSTÜNDAĞ, T.( 2002). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 10 – 15.

WAKEFIELD, J. F. (1986). “*Creativity And The TAT Blank Card.*” **The Journal Of Creative Behaviour**. 20, 127 – 133.

WILLIAMSON, P. A. & SILVERN, S. B. ( 1986). *Eliciting Creative Dramatic Play*. **Childhood Education**. October, 11, 9, 2-5.

WHITSON, A. (1994). *The Creative Minority In Our Schools*. **Childhood Education**. 71, 1, 2 – 3.

YAVUZER, H. S. ( 1989). **Yaratıcılık**. İstanbul : Boğaziçi Yayınları. 9 – 27.

YILDIRIM, R. (1988). **Yaratıcılık ve Yenilik**. İstanbul: Sistem Yayınları. 39 – 41.

YILDIZ, Ü. F., ŞENER,T. ( 2003). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık. 2 – 7.

ZAVITKOVSKY, D. ( 2001). *On Creativity And Young Children*. **Early Childhood Today**. February, 15 , 5- 29 –32.



EKLER

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Tarih

1- Çocuğun Adı Soyadı:

2- Cinsiyeti : A) Kız ( ) B) Erkek ( )

3- Yaşı : A) 4 ( ) B) 5 ( ) C) 6 ( )

4- Kardeş Sayısı : A) 1 ( ) B) 2 ( ) C) 3 ( ) D) 4 ( ) E) 5 ve üstü ( )

5-

ÇOCUK SAYISI	CİNSİYETİ	YAŞI	EĞİTİM DURUMU
1. ÇOCUK			
2. ÇOCUK			
3. ÇOCUK			
4. ÇOCUK			
5. ÇOCUK			

6- Kaçınıcı Çocuk Olduğu : A) 1 ( ) B) 2 ( ) C) 3 ( ) D) 4 ( )

7- Evde yaşayan diğer aile büyükleri:

A) Yok ( ) B) Dede ( ) C) Anneanne - Babaanne ( ) D) Hala, Teyze ( )

E) Diğer ( Açıklayınız..... )

8-

	ADI	YAŞI	ÖĞRENİM DURUMU	MESLEĞİ
ANNE				
BABA				

9- Adres :

EK 2

## DRAMA ÇALIŞMALARI

### 1.Hafta: 1. Çalışma

#### **Drama Çalışması: Elle isim çalışması:**

Bu çalışmada çocuklar elleriyle ritm tutarak sıra ile kendi isimlerini söylerler. Öğretmen zorlanana yardımcı olur ve birden fazla deneme yapmalarına olanak tanır (Önder,1999:172).

**Değerlendirme:** Çocuklara elle ritm tutma çalışmasını nasıl yaptıkları, başka hangi şekilde isimlerini söyleyebilecekleri, kendi isimleri için ritm tuttuklarında, neler hissettikleri sorulur. çocuklar elle ritm çalışması yapmaktan mutlu olduklarını, ritm tutarken aynı anda isimleri söylerken bazıları zorlandıklarını söyledi. Legoları, tahtaları birbirine vurarak zıplayarak, dönerek isimlerini söyleyebileceklerini belirttiler.

#### **Rahatlama Çalışması: Ritm Çalışması**

Öğretmen masanın kenarına vurarak yavaş yavaş ve hızlı ritm tutar, çocukların da bu ritme uygun olarak, yürümelerini ister, öğretmen yavaş yavaş vurduğunda, yavaş yavaş yürürler, hızlı vurduğunda, hızlı hızlı yürürler. Daha sonra öğretmen iki kere hızlı, bir kere yavaş vurur, çocukların çok dikkatlice dinleyip bu ritme uygun yürümelerini ister. Ritm farklılaştırılarak uygulama devam ettirilir (Önder,1999:171).

#### **Değerlendirme:**

Çocuklara ritme uygun olarak kolaylıkla yürüyüp yürüyemedikleri soruldu. Bazı çocuklar yürüyebildiklerini bazıları da zorlandıklarını söylediler. Öğretmen yürürken nelere dikkat ettiklerini sordu. Bazı çocuklar öğretmene dikkat ettiklerini bazıları da arkadaşlarına bakarak yaptıklarını belirttiler.

### 2. Çalışma: Rahatlama Çalışması: Önündekini Takip Et

Öğrenciler arkalı önlü ikili sıra olurlar. Öndeki öğrenci istediği gibi hareket eder, yürür, dans eder, arkasındaki öğrenci öndeki eşinin yaptığının aynısını tekrar eder. Daha sonra eşler yer değiştirirler. arkadaki çocuk öndeki eşini yerine geçer ve istediği gibi hareket ederken diğer çocuk onu takip eder.(Önder,1999:183).

**Değerlendirme:**

Arkadaki çocuklara öndeki arkadaşlarını nasıl takip ettikleri ve hangi hareketlerini yaparken zorlandıkları soruldu. Öndeki çocuklara ise neden bu hareketleri yaptıkları soruldu. Arkada hareketin aynısını yapan çocuklardan bazıları arkadaşlarını rahatlıkla takip ettiklerini, hareketlerini dikkatlice izlediklerini, bazıları da arkadaşlarının çok hızlı hareket ettiğini zor takip ettiklerini söylediler. Öndeki çocuklardan bazıları basit jimnastik hareketleri yaptığını, bazıları saçını tarar gibi yaptığını, bazıları da dans hareketleri yaptıklarını belirttiler.

**Drama Çalışması: Vücutla İsim Çalışması:**

Bu çalışmada çocuklar ellerini, bacaklarını, kollarını, başını yani bütün vücudunu kullanarak isimlerini söylerler. Vücutlarını kullanırken dans figürlerini de kullanabilirler. “ benim adım Ayşe” şeklinde isimlerini sıra ile söylerler (Önder,1999:152).

**Değerlendirme:**

Çocuklara önceden hiç bu şekilde isimlerini söyleyip söylemedikleri sorulur. İsimlerini söylerken neler hissettikleri, başka hangi şekillerde isimlerini söyleyebilecekleri tartışıldı. Çocuklar yapılan çalışmada çok mutlu olduklarını, dans ederken isimlerini söylemenin eğlenceli olduğunu söylediler. Bir çocuk elleriyle değişik şekiller yaparak adını söyledi, adı daha uzun olsaydı farklı hareketlerde yapabileceğini belirtti.

## 2.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Bir Vuruşta Geri Dön:

Çocuklar daire olurlar, önce basit jimnastik hareketleri yapılır.( omuzları, beli,başı çevirme, yerinde yavaş ve hızlı koşma hareketi) daha sonra öğretmen elini bir kere çırptığında ters tarafa doğru koşacaklarını, iki defa çırptığında ise bir kere 360 derece dönüp yerlerine geleceklerini belirtir. (Önder,1999:146).

### Değerlendirme:

Çocuklara yapılan çalışmayı kolaylıkla yapıp yapamadıkları soruldu, nerelerde zorlandıkları soruldu. Bazı çocuklar dönmeyi unuttukları, bazı çocuklar hangi alkışın ne anlama geldiğini karıştırdıklarını söyledi.

### Drama Çalışması: Müzik Eşliğinde Farklı Selamlaşma Türleri:

Çocuklar çeşitli kültürlere ait parçaların bulunduğu müzikleri dinleyerek, sınıfta serbestçe dolaşırlar. Öğretmen müziği kestiğinde, her çocuk kendine en yakın olan arkadaşıyla, kendi adını söyleyerek istediği biçimde selamlaşır. Daha sonra çocuklar farklı selamlaşma biçimleri yaratmaları için serbest bırakılır. Ancak yardıma ihtiyaçları olduğunda, öğretmen yardımcı olur (Önder.1999:175).

### Değerlendirme:

Etkinlik sırasında gösterilen farklı selamlaşma davranışları, çocuklar tarafından hatırlanmaya çalışılır. Selamlaşma sırasında çocuklara ne hissettikleri sorulur. Çocuklarla, hangi durumlarda nasıl selamlaşıldığı konusunda soru yanıt yöntemiyle konuşulur. Günün farklı saatlerinde, sosyal bir ortama girerken, o ortamdan ayrılırken neler söylendiği ve nasıl davranıldığı ile ilgili olarak sorular sorularak, çocuklar düşünmeye, gerçek yaşamda karşılaştıkları durumları hatırlamaya yönlendirilirler. Selam verdiği halde, selamına karşılık alamayan bir kişinin ne hissedebileceği konuşulur.

Çalışmaya katılan çocuklardan biri Japonlar gibi selamlaştıklarını, kendisini Japon gibi hissettiğini belirtti. Başka bir çocuk arkadaşıyla burunlarını birbirine değdirerek selamlaştığını bunun çok komik olduğunu söyledi. Çocuklardan biri sabah okula geldiklerinde birbirlerine günaydın dediklerini, bir diğeri akşamları babasının işten geldiğinde annesinin hoş geldin dediğini söyledi.

### 2. Çalışma: Rahatlama Çalışması: Sesime Gel:

Çocuklar ikili gruplar oluştururlar. Her grup kendisine ortak bir vücut sesi belirler. Öğretmen grupları dolaşarak aynı vücut sesinin olmamasına dikkat eder. ortak bir ses bulan

eşler ayrı ayrı karşılıklı olarak dururlar. Her iki gruptaki çocukların gözleri bağlanır. Öğretmen başlayın dediği zaman gruplar ortak seslerini çıkararak eşlerini bulmaya çalışırlar(Önder,1999:212).

#### **Değerlendirme:**

Çocuklara gözleri kapalıyken neler hissettikleri soruldu. Çocuklardan biri sürekli arkadaşlarına çarptığını ama sonunda arkadaşını bulduğunu söyledi. Başka bir çocuk ortak seslerini dikkatli dinlediğini, diğer seslerin ise bu sırada kendisini şaşırttığını söyledi.

#### **Drama Çalışması: Öndekinin Aynısını Yap:**

Çocuklar, birbirlerinin bellerini tutarak arka arkaya sıra halinde dizilirler. Kollar uzatılarak öndekinin belinden hafifçe tutulur. Grup daire çizerek yürümeye başlar. En öndeki, çocuk kendi istediği şekilde bazı hareketler yapar. Arkadaki çocuklar onun hareketlerini aynen tekrar etmeye çalışırlar. Odada bir tur atıldıktan sonra en öndeki, hareketleri yönlendiren çocuk, en arkaya geçer ve arkasından gelen çocuk yönlendirme yapmaya başlar. Etkinliğe her çocuk bir kez, hareketleriyle gruba yön verinceye kadar devam edilir. Bu çalışma yapılırken canlı müzikler kullanılır (Önder,1999:185).

#### **Değerlendirme:**

Etkinlik sonrasında çocuklara, etkinlik sırasında yaptıkları hareketlerden hangilerini hatırladıkları sorulur. Çocuklar hatırladıkları hareketleri tekrar yaparlar. Ayrıca iki ayrı rolden hangisinin daha kolay olduğu, hangi rolü daha çok sevdikleri soruldu.

Çocuklardan bazıları, arkadaşlarını zıplattıkları hareketin hoşlarına gittiğini söyler, başka biri aniden oturup kalktığında arkadaşlarının şaşırmasının hoşuna gittiğini söyler. Çocukların çoğu hareketleri yaptıran kişi olmanın daha güzel olduğunu ve bir daha yapmak istediklerini söyledi.



### 3.Hafta: 1. Çalışma

#### Rahatlama Çalışması: Bilinmeyen Gezegen:

Öğretmen çocuklara ne yapacaklarını anlatır ve dikkatlice dinlemelerini ister. “Bilinmeyen bir gezegene ışınlanıyorsunuz, her yer garip, hiç görmediğiniz yerler, orada uzaylıları görüyorsunuz, yaklaşıyorsunuz, bu uzaylılar dost canlısı size iyi davranıyorlar, konuşuyorsunuz, onlar hakkında merak ettiğiniz şeyleri soruyorsunuz. Artık dünyaya ışınlanma vakti geldi, dostlarınızla vedalaşın artık.” diyerek çalışmayı bitirir. ( Peak, Hull, 1983:19).

#### Değerlendirme:

Öğretmen çocuklara uzaylılara nasıl davrandınız?. onlara neler sordunuz?, neler konuştunuz? diye sordu. Çocukların bir kısmı korkardım. dikkatli olurdum diye cevap verdi, çocuklardan biri dostça davrandıkları için ben de onlarla konuşturdum nerede oturduklarını, neler yediklerini sorardım diye cevap verdi.

#### Drama Çalışması: Vücut uzuvlarıyla resim yapma:

Öğretmen çocuklara neler yapacaklarına dair açıklama yapar. Çocukların kendisini dikkatlice dinlemelerini ve söylediklerini yapmalarını ister.

“Şimdi her birimiz bir fırçayız ve bir kağıdı boyayıp kendi resmimizi yapacağız.

Fırçalar ayağa kalksın ve kağıtlarına doğru koşsun. Yavaş yavaş kağıtlarımıza doğru ilerliyoruz. Şimdi daha hızlı koşuyoruz, şimdi yavaşlıyoruz, şimdi yeniden hızlanıyoruz.

Şimdi kağıda zıplaya zıplaya ulaşalım.

Şimdi kağıdı başımızla boyayalım,

Şimdi kollarımızla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi ellerimizle kağıdımızı boyayalım.

Şimdi parmaklarımızla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi popomuzla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi diz kapaklarımızla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi ayaklarımızla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi topuklarımızla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi burnumuzla kağıdımızı boyayalım.

Şimdi kirpiklerimizle kağıdımızı boyayalım.

Şimdi sırt üstü yatalım ve ayaklarımızla gökyüzüne bir güneş çizelim. Artık bacaklarımızı rahatça uzatalım ve eserimizi seyredelim. Mükemmel”( Gönen, Dalkılıç,2003:121).

### **Değerlendirme:**

Öğretmen çocuklara en çok hangi organlarınızla resmi boyamayı hoşlandınız?. yaptığınız resmi beğendiniz mi? Diye sorar. Çocuklar koşarak kağıtlara gitmenin çok eğlenceli olduğunu, özellikle burunlarıyla, popolarıyla ve ayaklarıyla resim yapmaktan hoşlandıklarını söylerler. Çocuklar yaptıkları resimleri çok beğendiklerini söyler. Çocuklardan biri yaptığı resmin kendisine benzemediğini söyler.

## **2. Çalışma**

### **Rahatlama Çalışması: Denizdeki Dalga**

Gruptaki bütün çocuklar yere uzanıp, gözleri kapalı olarak öğretmenin yönergesini dinlerler. “ Gözlerini kapat ve bir denizde olduğunu düşün. Denizdeki dalgalardan birisin. Aşağı yukarı hareket ediyorsun. Bir aşağı bir yukarı çıkan bir dalgasın... bir aşağı, bir yukarı... şimdi denizin içinde yok olduğunu düşün. Deniz yavaş yavaş sakinleşti. Dümdüz ve hareketsiz oldu. Sende bu denizin bir parçasısın. Rahatladığını hisset . sakin dümdüz, kıpırtısız bir denizsin... denizle senin aranda hiçbir fark kalmadı... şimdi deniz yavaş yavaş tekrar dalgalanmaya başladı. Sen tekrar bir dalga oldun, aşağı yukarı hareket ettiğini düşün... dalga olarak bir kumsala yaklaştığını düşün. Kumsala doğru diğer dalgalarla birlikte gidiyorsun. Kumsal yaklaştı... yaklaştı. Nihayet kumsala vardın. Yavaşça kumsalın üzerine yayıldın, kumların içine işlediğini düşün. Kumların içinden yavaşça aşağılara doğru indir... kumlarla bütün oldun. Öylece kal. Birden ona kadar sayacağım on deyince gözlerini aç”çocuklar gözlerini açtığında öğretmen çalışmayı bitirir. ( Önder,1999:210)

### **Değerlendirme:**

Denizde bir dalga olunca neler hissettiniz?, denizden kumlara varınca neler hissettin? Çocuklardan biri gerçekten denizdeymiş gibi hissettiğini, büyük bir dalga olup istediği gibi hareket ettiğini, kumlara gelince kaybolduğunu, bir diğeri denizden korktuğunu dalga olmanın güzel olduğunu, denizde değil kumların yanında olmanın daha güzel olduğunu söyledi.

### **Drama Çalışması: Köfte Kızartma:**

Önce gruptaki çocuklarla, hangi yemekleri sevdikleri konuşulur. Daha sonra, köfte yapılırken içine neler konulduğu çocuklara sorulur. Daha sonra öğretmenin rol dağılımına göre altı yedi çocuk yere yatarak kenetlenirler ve kıyma rolünü alırlar. Bazı çocuklar yumurta, ekmek, maydanoz, yağ, biber, tuz rolünü alırlar. Aşçı ( Öğretmen yada birkaç çocuk) ve yardımcılarını köfte harcını yoğururlar. Daha sonra köfteleri yuvarlarlar. Sonra köfteleri büyük

hayali bir tavaya yerleştirirler. Aşçı ve yardımcıları köfteleri kızartmaya başlarlar. Aşçı “ bakın nasıl kızarıyorlar” der. Köfteler kızardıkça “ cazır , cozur” veya “ cızır, cızır” sesler çıkarırlar. Aşçı “şimdi kızaranları çevirelim” der. Köfteleri çevirirler. köfteler kızarmaya devam ederler. En sonunda köfteler aşçı ve yardımcıları ile teker teker tabağa alınır ve gruptaki çocuklara yemeleri için dağıtılır ( Önder,1999:192).

#### **Değerlendirme:**

Çocuklara önce köfte yapımındaki aşamalar sorularak hatırlatılır. Mümkün olduğunca kendilerinin hatırlayıp, anlatmalarına olanak verilir. Köfte hazırlanırken unutilan, eksik kalan malzemelerin neler olduğu sorulur. Bu sırada küçük çocukların tek başlarına yemek hazırlamamaları hazırlamak isterlerse büyüklerden yardım istemeleri gerektiği hatırlatılır. Daha sonra konuyla ilgili olarak sorular sorulur ve konuşulur. Neleri kızartırız? Yemek yaparken nelere dikkat ederiz?Başka hangi sevdiğiniz yemek olmak isterdiniz?

Çocuklar sosis, patates, biber gibi kızartılan yiyecekleri saydılar. Yemek yaparken bıçağa dikkat edilmesi gerektiğini ve anneleriyle beraber yapmaları gerektiğini söylediler. Patates kızartması, makarna, pasta olmak istediklerini söylediler.

#### **4.Hafta: 1. Çalışma**

##### **Drama Çalışması: Ayna ve Görüntü**

Çocuklar ikili eř olarak sınıfın içinde çiftler halinde dağılırlar. Çocuklardan biri ayna olur, diğeri ise aynaya bakan çocuk rolünü alır. Ayna rolündeki çocuk, kendisine bakıp çeşitli hareketler yapan çocuğun hareketlerini aynen taklit eder. Hareketlerle neyi canlandıracağı ya çocuk tarafından belirlenir ya da öğretmen tarafından önerilir. Bir süre sonra çocuklar rolleri değiştirirler (Önder,1999:184).

#### **Değerlendirme:**

Çocuklara, ayna ve aynaya bakan çocuk rollerinde neler yaptıkları ve neler hissettikleri sorulur. Ayna gibi görüntü yansıtan nesnelerin neler olduğu bulunmaya çalışılır. Aynanın günlük yaşamdaki yararları, grupta birlikte konuşulur. (Çocuklar ayna olmanın yapılan hareketleri takip edip, aynasını yapmanın kolay olmadığını, aynaya bakan kişi olmanın daha kolay olduğunu söylediler. ayna gibi görüntü yansıtan nesnelere cam, tepsi, tencere kapağı olduğunu söylediler. Ayna olmasaydı kendi yüzlerini, saçlarını rahatça göremeyeceklerini söylediler)

### **. Rahatlama Çalışması: Kapı Zili**

Öğretmen “ şu andan itibaren hepiniz birer kapısınız.” Çocuklar tek sıra olurlar. “Ben, hepinizin ziline dokunacağım. Bakalım bu kapıların zili nasıl çalıyormuş?” der. Çocukların birer melodi düşünmesi için süre verir. Herhangi bir sesin zil sesi olabileceğini ve farklı şeyler düşünmelerini söyler. Her öğrencinin sıra ile önünde durur. Öğretmen çocukların omuzlarına parmağı ile dokunur ve zilin çalmasını bekler. Dokunulan öğrenci kendi belirlediği sesi çıkarır. Öğretmen zil sesi seçmeyen öğrencilere sizin evin zili nasıl çalıyor diye sorarak yardımcı olur ( Aksarı, 2001:51).

#### **Değerlendirme:**

Öğretmen kapı olmanın nasıl bir duygu olduğunu, zil seslerinden farklı olarak, bir kapının hangi sesleri çıkarmasını istedikleri soruldu?

Bir öğrenci kapı olmanın sıkıcı olduğunu akşama kadar, her gün aynı yerde durmanın güzel olmadığını, bir diğeri eve gelen insanları görmenin güzel olduğunu söyledi. Bazı çocuklar aslan, kedi, köpek gibi hayvanların seslerinin, kapı zili sesi olabileceğini söyledi.

### **2. Çalışma**

#### **Rahatlama Çalışması: Kardan Adam Eriyor**

Çocuklarla önce kar, kardan adam, güneş çıkınca kardan adama ne olacağı gibi konularda sorular sorularak sohbet edilir. Daha sonra, çocuklara her birinin kocaman bir kardan adam olduğu söylenir ve öğretmen şu yönergeleri verir.

“Güneş parlamaya başladı ve vücudunuzda bir sıcaklık hissetmeye başladınız.

Sıcaklık arttı...başınız erimeye başladı... şapkanız sallandı, sallandı ve yavaşça düştü...

Burnunuzdaki havuç da sıcaktan yere düştü...

Şimdi de omuzlarınız erimeye başladı, kollarınız ve bacaklarınız da eriyor.

Bacaklarınız eriyor, eriyor... artık sizi taşıyor. Yavaş yavaş aşağı kayıyorsunuz.

En sonunda tamamen eridiniz ve su oldunuz ( Önder,1999:211).

#### **Değerlendirme:**

Kardan adam olmak nasıl bir duygu? sıcaklığı hissettiğinizde neler hissettiniz?, erirken neler hissettiniz? Çocuklardan biri kardan adam olmanın çok soğuk olduğunu ve erimekten hoşlanmadığını söyledi, bir diğeri kardan adam olmanın güzel olduğunu ama yavaş yavaş vücudunun eriyerek su olmasının güzel olmadığını söyledi.

### **Drama Çalışması: Deniz altı Dünyası**

Çocuklara denizde yaşayan canlıların isimleri, özellikleri, hareketleri hakkında sorular sorularak karşılıklı bu konuda sohbet edilir. Bu arada deniz altını gösteren resimlerden yararlanılabilir. Çocuklara denizaltındaki yaşamın canlandırılacağı söylenir. Büyük naylon örtülerle ve renkli kağıtlarla sınıf denizaltı şeklinde düzenlenir. Her çocuktan deniz altındaki canlılardan birini seçmesi ve hareketlerle o canlıyı canlandırması istenir. bu canlılar odada hafif bir müzik eşliğinde sanki deniz altındaymışlar gibi dolaşırlar.

Çalışmanın devamında canlandırdıkları denizaltı yaşamını resim kağıtlarına çizdiler. (Önder, 1999:260).

### **Değerlendirme:**

Çocuklara denizaltında kendilerini nasıl hissettikleri, deniz altında yaşamak isterlerse nasıl yaşayabilecekleri sorulur (Nasıl nefes alınır. nasıl yemek yenir gibi). Denizaltı ile bizim yaşadığımız kara parçası arasında ne gibi farklılıklar olduğu çocuklarla birlikte tartışılır. Çocuklardan biri dalgıçlar gibi tüp takarak deniz altında yaşayabileceğini, yukardan yemek atarlarsa yemek yiyebileceğini söyledi, bazı çocuklarda denizi sevdiklerini ama insanların denizde yaşayamayacaklarını, orada nefes alıp, yemek yiyemeyeceklerini söyledi. Bazı çocuklar yaşadığımız yerdeki hayvanların insanların nefes alabildiğini deniz altında nefes alınmadığını, bizim evlerde yaşadığımızı, deniz altında evler olmadığını söylediler.

## 5.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Bulut

Her biriniz bulutların arasında uçuyorsunuz, istediğiniz gibi özgürce hareket ediyorsunuz, uçarken bütün vücudunuz rahatlıyor, hafifliyorsunuz. Oradan dünyada neler olduğunu izliyorsunuz ( Peak, Hull, 1983:17).

**Değerlendirme:** Bulutların arasında uçmanın kendilerine neler hissettirdiği. uçarken dünyada gördüklerini ister. Çocuklar beyaz bulutların arasında uçmanın çok güzel olduğunu burada istedikleri gibi koşup, takla atabildiklerini söylediler. Dünyada bazı insanların mutlu olduklarını, bazılarının savaştıklarını, yağmur yağdığını, uçakları ve kuşları gördüklerini söylediler.

### Drama Çalışması: Öykü Yaratma

Gruptaki çocuklar, daire olarak yere ya da sandalyeye otururlar. Öğretmen bir öykü başlatır. Örneğin: “ bir gün, bir ülkedeki kral uykudan uyanmış ve aynaya bakmış, bir de ne görsün...” öğretmenin sağında oturan çocuk, öyküye bir parça ilave eder ve gruba söyler. Örneğin; “ saçları bembeyaz olmuş”... daha sonra, kendisine sıra gelen diğer çocuk, öyküye bir cümle daha ekler ve çalışma böylece devam eder ( Önder,1999:266).

### Değerlendirme:

Çocuklara öykü ile ilgili bazı bölümler sorulur. Öykünün tamamının ya da bir bölümünün çocuklarda uyandırdığı duygular ele alınır.. Söz konusu öyküye benzeyen başka bir öykü olup olmadığı sorulur Çocuklar kalkınca kral çirkin olmuş, savaş çıkmış, cadılar gelmiş şeklinde çocuklar hikayeyi tamamladılar.

## 2. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Göl

Öğretmen çocuklara ne yapacaklarını anlatır ve anlatılanlara uygun hareket etmelerini ister. “Ortada büyük bir göl ve sadece beş tane taş var. Bunlara basarak karşıya geçmeniz gerekiyor. Taşların arasındaki mesafe fazla zıplamanızı gerektiriyor. Gölü geçtikten sonra büyük bir orman başlıyor, ormandan geçerken dikkatli olmanız gerekiyor, yırtıcı hayvanlar ve sık çalılıklar var. Buradan da çok dikkatli geçin. Evet artık rahatlayabilirsiniz. Düz yola çıktık, herkes yolun kenarına otursun” diyerek çalışmayı bitirir ( Johnson,1998:34).

### Değerlendirme:

Büyük gölden nasıl geçtiniz? Ormanda neler yaşadınız? Hangi hayvanları gördünüz, görünce ne yaptınız? Bazıları uçarak, koşarak, çok yükseklere zıplayarak gölü geçtiklerini söyledi, sık

çalılıkların bulunduğu ormanda ellerinde baltayla çalılıkları kestiklerini, geçemeyen arkadaşlarına yardım ettiklerini söylediler. Diğer ormanda aslanı gördüğünü çok korktuğunu söyledi, başka biri büyük yılanlar gördüğünü onunla savaştığını söyledi.

### **Drama Çalışması: Anne, Çocuk ve Kedi**

Başlangıç konuşması öğretmen tarafından yapılır ve roller dağıtılır. Çocuklara şu yönerge verilir. “ bir çocuk soğuk bir kış günü, sokakta üşümüş bir küçük kedi bulur. Onu eve getirir. Annesine, kediyi eve alıp bakmak istediğini söyler. Bu sırada kedi kendini kabul ettirmeye çalışır. Bakalım annesi neler diyecek, neler olacak bakalım”. Çocuklardan biri kediyi bulan çocuk, biri kedi, biri anne olur ( Önder,1999:269).

### **Değerlendirme:**

Etkinlik sonrası yapılan çalışmada, önce olayın nasıl geliştiği çocuklara sorulur. Daha sonra rol alan çocuklara söz verilerek, farklı roller üstlendiklerinde kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Olayın başka türlü nasıl gelişip sonuçlanabileceği ile ilgili olarak, çocukların görüşleri alınır. Ayrıca çocuklara, onların evinde olsaydı, olayın nasıl sonuçlanacağı da sorulur. Olaya baba da dahil olsaydı, babanın muhtemel tepkisinin ne olabileceği de sorulur.

Çocuk rolünü alanlardan biri bu anneyi ikna etmenin zor olduğunu, kendi annesi olsaydı bu kadar ısrara kediyi kabul edebileceğini söyledi. Bir diğer çocuk anne olduğunu kediyeye çocuğun bakması şartı ile eve kabul edebileceğini söyledi. Kedi olan çocuklardan biri annenin eve kabul etmesi için sürekli miyavladığını söyledi.

## 6.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Topuklu Ayakkabı:

Şimdi hepinizin ayağında topuklu ayakkabı var, ayağınızı çok sıkıyor. yürüdüğünüz yolda çakıl taşları var. Ayakkabılarınızı çıkardınız çakıl taşları da çok sıcak, şimdide düz bir yolda yürümeye başladınız, aaa o da ne ayağınıza sakız yapıştı sündükçe sünüyor, bir türlü kurtulamadınız sakızdan, sonunda kurtuldunuz ama biri sizi kovalıyor, siz de koşmaya başlıyorsunuz ( Johnson,1998:36).

### Değerlendirme:

Öğretmen topuklu ayakkabı giydiğinizde neler hissettiniz ? Çakıl taşlarına bastığınızda ayaklarınızda neler hissettiniz? Ayağınıza sakız yapıştığında ne yaptınız? Sizi kim kovalıyor ? gibi sorular sorar. Kız çocuklarından biri topuklu ayakkabı giydiğinde mutlu olduğunu uzun süre giyince ayaklarının acıdığını söyledi. Erkek çocuklar ise topuklu ayakkabıdan hoşlanmadıklarını, bazıları hemen çıkarmak istediklerini söyledi. Ayaklarındaki ayakkabıyı çıkarınca bu seferde taşların ayaklarını yaktığını zıplayarak, koşarak yürüdüklerini söylediler. Çocuklardan biri yere sakız atmanın güzel bir şey olmadığını, kurtulmak için makasla keseceğini söyledi. Arkalarından kovalayanın canavar, köpek, arkadaşları, kızgın bir insan olduğunu söylediler.

### Drama Çalışması:

Öğretmen çocuklara ilginç bir resim gösterir ve dikkatle resmi incelemelerini ister. Bu resimden yola çıkarak herkesin bir hikaye oluşturmasını ister. Yalnız bir kişi hikayeye bir olay ekledikten sonra, diğeri bunun üzerine devam etmek zorundadır. Daha sonra ortaya çıkan hikaye çocuklar tarafından canlandırılır ( Aksarı,2001:16).

### Değerlendirme:

Öğretmen hikayenin başka türlü nasıl tamamlanabileceğini sorar, bu resimde ne anlatılmak istendiği ile ilgili sorular sorar. Hikayenin tamamlanmasına göre, sonunun nasıl olabileceği sorulur.

## 2. Çalışma

### Rahatlama Çalışması:

Çevresine bakınarak yavrularıyla yem yiyen tavuklar ve civcivlersiniz, bir tane küçük tırtıl yaklaşıyor, yavrular tırtılı paylaşamıyor... bir tane yavru civciv tırtılı yakalayıp yiyor. Şimdi ikinci tırtıl geliyor, yavrular onu da yemeye çalışıyorlar. (Tırtıl için öğretmen küçük iplerden yararlandı).



**Değerlendirme:**

Öğretmen tavuk ve civciv olduğunuzda kendinizi nasıl hissettiniz? Tırtıl gördüğünüzde neler yaptınız? diye sorar. Çocuklardan biri civciv olduğunu ve sürekli cik cik diye sesler çıkardığını söyler, bir diğeri ise tavuk olduğunu ve civcivlerine yiyecek aradığını söyler. Çocuklardan biri tırtıl gördüğümde hızla koşarak, yakalamak için üzerine atladığını, bir diğeri annesinden yardım istediğini söyledi.

**Drama Çalışması:**

Öğretmen sınıfa kız ve erkek kıyafetleri koyar, makyaj malzemeleri, tokalar, süs eşyaları koyar. Çocuklara “akşam baloya davetliyiz herkes hazırlansın” der. Hazırlıklarını bitiren çocuklara “ herkes eşini seçsin ve hangi araç ile baloya gideceğine karar versin” der. Baloya gelen çocuklar kral ve kraliçeyi selamlarlar. Klasik müzik eşliğinde herkes dans etmeye başlar. Fakat kraliçe çok üzgündür. Çiftler kraliçeyi güldürmek için sıra ile kraliçenin yanına gelirler, kraliçe sonunda güler ve hep beraber mutlu bir şekilde dans ederler ( Önder,1999:230).

**Değerlendirme:**

Çocuklara gerçekten balolar yapılıp, yapılmadığı sorulur, siz bir balo düzenleseydiniz nasıl yapardınız. kraliçeyi güldürmek zor oldu mu? Kraliçe neden mutsuz olabilir? Dans ederken neler hissettiniz? Gibi sorular sorulur. Çocuklardan bazıları televizyonda balo yapan insanları gördüklerini anlatırlar. Çocuklardan biri balo yapsaydı arkadaşlarını çağıracağını, değişik kıyafetler giyeceğini, bir sürü değişik yemekler olacağını söyledi. Kraliçenin çok sevdiği kolyesini kaybetmiş olduğunu, üzülmüş olabileceğini, kralın istediği bir şeyi almadığı için üzüldüğünü söylediler. Kraliçeyi güldürmek için çok uğraştıklarını ama sonunda güldürdüklerini söylediler.

## 7.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Küçük Su Damlasının Nehirdeki Gezintisi.

Öğretmen çocuklara küçük su damlasını anlatacağını onun gibi davranmalarını ister. Küçük bir su damlası olduğunu düşün, yavaş yavaş nehrin içinde ilerliyorsun. nehrin içindeki taşların üzerinden yavaşça geçiyorsun, gittikçe hızlanmaya başladın, hızın arttıkça nehrin içinde bir sağa bir sola gidiyorsun, büyük bir şelaleye geliyor ve diğer su damlaları ile birlikte el ele verip kendini aşağıya doğru bırakıyorsun, çok yumuşak bir şekilde aşağıya iniyorsun., yavaşça büyük bir su birikintisinin içine düştün, arkadan gelen sular seni hızla sürüklemeye başladı, hızlı bir şekilde kıyılara çarpa çarpa yol alırken. büyük bir denize ulaştın, çok yorulmuşsun, denizin sizi yavaş yavaş salladığını düşünün, sularını vücudunda hisset . bırak kendini denize o seni gezdirsin ( Ersoy,2003:210).

### Değerlendirme:

Öğretmen küçük bir su damlası olduğunuzda neler hissettiniz? Diye çocuklara sorar. Çocuklar kendilerini rahatlamış hissettiklerini sağa sola çarptıklarında eğlendiklerini, şelaleden kaydıklarında korktuklarını, diğer su damlası arkadaşlarıyla yarıştıklarını söylediler.

### Drama Çalışması: Kim o?

Öğretmen çocukların daire şeklinde yere oturmalarını sağlar. Çocuklardan birini seçer ve dairenin ortasına oturtur. Dairenin ortasındaki çocuğun başını bir örtü ile örter. Çocuklardan birini seçer, çocuk tık tık diye hafifçe ortadaki çocuğun başına dokunur. O da kim o? der. Çocukta sesini değiştirerek gelen kişinin kim olduğuna dair bir şeyler söyler. Ortadaki çocukta sesini değiştiren çocuğun kim olduğunu bulmaya çalışır( Önder,1999:225).

### Değerlendirme:

Öğretmen çocuklara başka birini ve sesini taklit ettiklerinde neler hissettiklerini, başka kimi taklit etmek istediklerini sorar. Ortaya gelen çocuklara da arkadaşlarını tanımada zorlanıp zorlanmadıklarını, tanımak için nelere dikkat ettiğini sorar, bu konularda tartışırlar. Çocuklardan biri aslan sesini taklit ettiğini, kendini aslan gibi hissettiğini, başka bir robotu taklit etmek istediğini söyledi, bir diğeri arkadaşının sesini taklit ettiğini, sonra yaşlı birinin sesini taklit etmek istediğini söyledi.

## 2. Çalışma

### Rahatlama Çalışması:

Öğretmen çocuklara ne yapacaklarını anlatır ve çocuklardan anlattığı gibi hareket etmelerini ister. Siz kötü bir cadının çölde şişenin içine hapsettiği insanlarsınız. Uzun yıllardır şişenin içinde sıkışıp kalmışsınız. Birinin gelip sizi kurtarmasını bekliyorsunuz. Oradan geçmekte olan birisi sizi fark ediyor ve şişenin kapaklarını açıyor. Siz yıllardır şişenin içinde kaldığınız için çok zor hareket edebiliyorsunuz önce başınızı, yavaş yavaş hareket ettiriyorsunuz, sonra yavaşça omuzlarınızı, hareket ederken canınız acıyor, kollarınızı oynatmaya başlıyorsunuz yavaşça önce sağ sonra sol kolunuzu oynatıp, çıkarıyorsunuz, bedeninizi yukarı doğru kaldırılıyorsunuz.şimdi ayaklarınızı ve bacaklarınızı hareket ettirmeye çalışılıyorsunuz, yavaşça çıkarmaya başlıyorsunuz, bacaklarınızı yukarı doğru çekiliyorsunuz, ellerinizle şişeyi iterek bacaklarınızı çıkarılıyorsunuz. Artık çıktınız ve rahatladınız (Karadağ,2003:121).

### Değerlendirme:

Öğretmen şişenin içinde olmak nasıl bir duygu, şişeden çıkınca neler hissettiniz? Diye sorar. Çocuklardan biri yıllarca orada sıkışıp kalmanın hiç güzel olmadığını kendisini mutsuz hissettiğini söyledi. bir diğeri şişenin içinde sıkışıp kalınca vücudunun ağrıdığını söyledi. Gelip birinin şişenin kapağını açtığında çok mutlu olduklarını ama çok zorlanarak şişeden çıktıklarını söylediler.

### Drama Çalışması: Sirk

Öğretmen çocuklara sirk görüp görmediklerini sorar. Gören çocukların, neler gördüklerini anlatmalarını ister. Çocukların anlattığı akrobatlar, palyaçolar, ipte yürüyenler, gösteri yapan hayvanları canlandıracaklarını söyler, öğretmen kalın kablodan bir ateş çemberi, akrobatların yürümesi içinde ipler koyar. Çocuklar hayali olarak ortamı canlandırır. Herkes sirkteki gösterilerden istediğini yapar. Daha sonra yapılan bu çalışmanın resmi yaptırılabilir ( Aksarı,2001:71)

### Değerlendirme:

Çocuklara tekrar neler yaptıkları sorulur, sirkte çalışmak isterlerse ne yapmak istedikleri, ne olmak istedikleri sorulur. Sirkte bunlardan farklı olarak ne yapmak istedikleri, sizin sirkiniz olsa kimleri çalıştırırdınız diye sorulur. Çocuklardan biri sirkte çalışmanın çok eğlenceli olduğunu ateş çemberinden atlamanın çok güzel olduğunu, sirkte çalışsaydı akrobat olup ipin üzerinden yürümek istediğini söyledi, bir diğeri palyaço olmak istediğini söyledi. Çocuklardan biri bir sirki olsaydı arkadaşlarıyla beraber orada çalışmak istediğini söyledi.

## 8.Hafta: 1. Çalışma:

### Rahatlama Çalışması: Pamuk

Öğretmen gruba yönerge verir: sırtüstü yere uzan. Bir pamuk parçasının altına hafif hafif dokunduğunu hisset. Pamuk, gözkapaklarına, çenene, boynuna dokunuyor, hisset... tüm vücudunda pamuğun yavaş yavaş gezindiğini hisset... pamuk şimdi omzunda... kolundan aşağı iniyor. Elinin üzerinde geziniyor... karnının üzerinde... bacağına üzerinden ayağına doğru pamuğun yavaşça dokunarak inişini hisset... pamuk ayağının üzerinde... ayak parmaklarının üzerine dokunuşunu hisset. Artık rahatladın... bütün vücudun pamuk gibi yumuşadık oldu... rahat ve sakınsın ( Önder.1999:208).

### Değerlendirme:

Öğretmen pamuk vücudunuzda dolaştığı zaman neler hissettiniz? Diye sorar. Çocuklardan biri pamuk yüzünde gezerken gıdıklandığını, bir diğeri onu rahatlattığını, bir başkası uykusu geldiğini söyledi.

### Drama Çalışması: Manken

Öğretmen yere paralel olarak iki uzun ip koyar. Çocuklara bu iplerin ne olduğunu sorar. Çocuklar yol, bahçe vs. gibi cevaplar verirler. Öğretmen eğer çocuklar bilemezlerse bunun mankenlerin yürümleri için podyum olduğunu söyler . Bu podyumda müzik eşliğinde yürüyüp kıyafetleri tanıttıklarını söyler. Çocukların giymeleri için şapka, elbise, etek gibi kıyafetler konur. Çocuklar sıra ile kıyafetleri sergilerler. Öğretmen çocukların bir kısmını da seyirci yapar.

### Değerlendirme:

Öğretmen manken olmanın nasıl bir duygu olduğunu, gerçek hayatta bu mesleği seçerlerse neden seçebileceklerini sorar. Yürürken neler hissettiklerini, sürekli değişik kıyafetler giymenin nasıl bir duygu olduğunu sorar. Özellikle kız çocukları podyumda yürürken çok mutlu olduklarını değişik elbiseler giymenin, herkesin onları izlemesinin çok güzel bir duygu olduğunu söylediler, erkek çocuklardan bazıları yürürken sıkıldıklarını söylediler.

## 2.Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Bulut:

Öğretmen çocuklara yönergeleri verir, söyledikleri doğrultusunda hareket etmelerini ister.

Yere sırtüstü uzan ve kendini yumuşacık bir bulutun üzerinde yatarken düşün.

Bulutun yumuşaklığını, sırtında, bacaklarında, kollarında hisset.

Çok hafifledin sanki bulutların üzerinde uçuyorsun.

Bulut yumuşacık ve sen çok rahatladın. Bütün vücudun gevşedi, kolların ve bacakların rahatladı.

Uygulama hafif bir müzik eşliğinde de yapılabilir( Ömeroğlu ve Ark.,2003:207).

### **Değerlendirme:**

Öğretmen yumuşak bir bulutun üzerinde yatarken neler hissettin? Gerçek bir bulutun üzerinde yatmak ister miydin? Diye çocuklara sorar. çocuklar yumuşak bir yerde yatıyormuş gibi hissettiklerini söylediler, çocuklardan biri kendi yatağındaymış gibi hissettiğini söyledi. Bir diğeri gerçek bir bulutun üzerinde olmayı çok istediğini ama aşağı düşebileceğini söyledi

### **Drama Çalışması: Ellerim:**

Eğitimci çocuklara “ ellerimizle neler yapabiliriz, hiç düşündünüz mü?” Diye sorarak çalışmaya başlar. “Elimizin kaç tane uzantısı var, ellerimizle neleri tutabiliriz?, bizlere ellerinizle neler anlatmak isterdiniz?” diye sorar.

Eğitimci “ bana ellerinizle nasıl sesler çıkarabildiğinizi gösterebilirsiniz? Der.

Eğitimci “ ellerinizi bir kağıt üzerine koyarak kalemle çizebilir misiniz? Diye sorar.

Ellerinin şeklini çizen çocuklar bu şekilleri bir makas yardımıyla keserler.

Eğitimci: “ şimdi bir çok elimiz oldu. Bu elleri kullanarak neler oluşturmak isterdiniz?” diye sorar.

Çocukların eller ile yapacakları faaliyetleri oluşturmaları için büyük boy resim kağıdı, yapıştırıcı ve boya verilir ( Öztürk, 2002:30).

**Değerlendirme:** Öğretmen “bu konuştuklarımızdan başka ellerimizle neler yaparız” diye sorar. Yapılan çalışmalar hakkında konuşulur. Çocuklar ellerimizi kullanarak her şeyi yaptığımızı yemek yerken, oyun oynarken ellerimizi kullandığımız birbirine vurarak sesler çıkardığımız, hikayeleri tutabildiğimizi söylerler. Çocuklar ellerle yaptıkları faaliyetleri anlatırlar bir grup elleri birbirine bağlayan yollar yaparlar, bir diğeri elleri kullanarak hayvanlar yaparlar.

## 9.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: İp Çalışması

Öğretmen uzun bir ipi çocukların yardımıyla boydan , bir uçtan diğer uca iki çocuğa tutturur. Çocuklardan da birer giyecek düşünmelerini ve o giyeceği canlandırmalarını ister. Çocuklar seçtikleri giysileri canlandırırken, öğretmende onları ipe asar. Rüzgarda hızlı hızlı ve yavaş yavaş sallanırlar.

#### Değerlendirme:

Öğretmen çocuklara hangi giyecekleri neden seçtiklerini sorar, ipe asılan birer giysi olduklarında neler hissettiklerini sorar. Çocuklar pantolon, elbise, etek gibi giyecekleri seçtiler. Çocuklardan biri en sevdiği çiçekli eteği olduğu söyledi. İpe giysi olarak asıldıklarında rüzgarla beraber sallandıklarını rüzgarın hızına ayak uydurduklarını söylediler.

### Drama Çalışması: Şekil Oluşturma

Öğretmen çocukları daire yapar. Aralarından da bir çocuğu seçer. Dairedeki çocuklardan birkaç çocuğu seçerek onlarla bir şekil oluşturmasını ister. Oluşturduğu şeklin ne olduğunu diğer arkadaşları tahmin etmeye çalışır. Eğer bulamazlarsa öğretmen yardım eder. Daha sonra diğer çocuklar yaparlar ( Önder,2003:198).

#### Değerlendirme:

Öğretmen şekil oluşturan çocuklara şekilleri nasıl yaptıklarını sorar. Başka ne yapmak istedikleri sorulur. Şeklin parçası olan çocuklara neler hissettikleri, rollerini nasıl yaptıklarını sorar. Çocuklardan biri arkadaşlarından araba yapmaya çalıştığını çünkü araba yapmayı sevdiğini söyler. Arabayı oluşturan çocuklardan biri hareket etmeden arkadaşının ne yapmaya çalıştığını anlamaya çalıştığını araba yapıldığını anlamadığını söyledi. Diğer bir çocuk ise arkadaşlarından ev yapmak istediğini, evi oluşturmada zorlandığını söyledi. Evi oluşturan çocuklardan biri arkadaşı onu tutunca güldüğünü söyledi.

## 2 . Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Minik Kanarya

Öğretmen çocukların verdiği yönergeye uygun olarak hareket etmelerini ister. Güneşli, ılık bir bahar günü, kırlık bir yerde çimenlerin üzerinde, gözlerin kapalı sırtüstü yatıyorsun... Minik bir kanarya kuşu, uçarak geldi ve alına kondu. Sakın kıpırdama, kaçmasın... alından burnuna gelip kondu... kıpırdama, yoksa kaçır... minik kuş şimdi çenende. Öyle duruyor... minicik ayakları ile çeçenin üzerinde... öylece duruyor... minik kuş şimdi göğsünün üzerinde hisset... sıcacık, yumuşacık tüyleri var. Sonra bir elinin üzerine kondu... şimdi karnının

üzerinde. Minik kuş bacağına kondu... şimdi de ayağının üzerinde... boynunu ileri doğru uzattı... minik kuş uçtu gitti. Birden ona kadar sayacağım. Yedi dediğimde gözlerini açabilirsin( Önder,1999:209).

#### **Değerlendirme:**

Öğretmen minik kuş alnınıza konduğunda neler hissettiniz? Kaçmaması için neler hissettiniz? Alnına konmasından hoşlanmayan oldu mu? Diye çocuklara sorar. Çocuklardan biri minik kuşun alnımdan yavaşça yürüdüğünü düşündüm sonra boynuma, omuzlarıma kondu boynuma konunca gıdıklandım dedi. Diğer bir çocuk kuşları çok sevdiğini ama bu kuşun tırnaklarının battığını söyledi. Bir çocuk ise kuş konduğunda normalde korktuğunu ama bu kuştan korkmadığını söyledi.

#### **Drama Çalışması: Vücut Organlarıyla Dans**

Öğretmen çocuklara sadece söylediği organlarıyla dans etmelerini ister. Müziği açar sadece parmakları ile dans etmelerini ister, daha sonra başı ile, ayağı ile, burnu ile, dirseği ile dans etmelerini ister. En sonunda da bütün vücutları ile dans etmelerini ister. (Önder,2003:199).

#### **Değerlendirme:**

Öğretmen çocuklara dans ederken neler hissettiklerini sorar. Dans ederken zorlandınız mı?, en çok hangi organınız ile dans ederken zorlandınız ? Diye sorar. Çocuklar bu şekilde dans etmekten hoşlandıklarını söylediler. Çocuklardan biri burnuyla dans ederken zorlandığını ama bundan çok hoşlandığını söyledi. Diğer bir çocuk omuzlarıyla dans etmenin hoşuna gittiğini ama bütün vücuduyla dans etmenin daha güzel olduğunu söyledi.

## 10.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Parazit

Öğretmen çocukları üç gruba ayırır. Üç grupta ki öğrenciler birbirlerine paralele olarak dizilirler. Ortadaki grup parazit grubudur. Bağırarak sesler çıkararak, birinci grubun üçüncü gruba söylemek istedikleri cümleyi, sesler çıkararak üçüncü grubun duymamasını sağlarlar.

#### Değerlendirme:

Öğretmen parazit grubundaki çocuklara arkadaşlarının sesleri duymamaları için neler söylediklerini, üçüncü gruptaki çocuklara ise birinci grubun ne demek istediğini anlayıp anlamadıkları sorulur. Parazit grubundaki çocuklar arkadaşları birbirini duymasın diye bağırdıklarını söylediler. Bir diğeri ise bağırarak şarkı söylediğini söyledi. Birinci gruptakiler bütün güçleri ile üçüncü gruba söylemek istediklerini bağırdıklarını ancak gürültüden seslerini duyuramadıklarını söylediler.

### Drama Çalışması: Tepsi

Öğretmen, sınıfa getirdiği yuvarlak tepsiyi öğrencilerine gösterir ve bu tepsiyi ne olarak kullanmak istediklerini ve hangi nesne yerine kullanmak istediklerini düşünmelerini ister. Daha sonra sıra ile öğrencilere tepsiyi verir. Öğretmen yapacakları her ne ise onun gibi davranmalarını ister ( Aksarı, 2001:26).

#### Değerlendirme:

Öğretmen tepsi ile canlandırdıklarını tekrar hatırlayıp söylemelerini ister, yapılmayan başka neler yapabileceklerini sorar. Kendilerini değerlendirmelerini ister. Tepsiyi canlandırdığınız eşya gibi görebildiniz mi? Söz ve davranışlarınızla rahatça canlandırabildiniz mi? Diye sorar Çocuklar tepsi kullanarak simitçi olduklarını, tekerlek ve direksiyon yaptıklarını, davulcu olduklarını anlatırlar. Çocuklardan biri tepsiyi gerçek bir direksiyon gibi gördüğünü anlatır.

## 2. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Yaprak:

Büyük güzel bir ağaçta sakın sakın duran yapraklısınız. Siz ve diğer arkadaşlarınız huzurlu bir şekilde dallarda duruyorsunuz. ( Çocukların ayakta yaprak şeklinde durmaları istenir.) yavaş yavaş sallanmaya başladınız. Sizi sallayan rüzgar daha hızlı esmeye başladı, daha hızlı sallanmaya başladınız. Bir sağa bir sola , bir kere daha rüzgar çok hızlı esti ve dalınızdan koparak, boşlukta uçarak yere doğru düşmeye başladınız. Birazdan hepiniz yerde olacaksınız ve yere düşmeye başladınız ( Karadağ,2003:121).



**Değerlendirme:**

Öğretmen çocuklara yaprak olduklarında neler hissettiklerini sorar. Gerçekten bir yaprak olsalardı hangi ağaçta yaprak olmak istediklerini sorar. Çocuklar ağaçta yaprak olmanın çok güzel bir duygu olduğunu, rüzgarın hızına göre yavaş ve hızlı sallandıklarını söylediler. Bir ağaçta yaprak olsalardı elma, portakal, çam ağacı gibi ağaçlarda yaprak olmak istediklerini söylediler. Bir çocuk ise çiçek yaprağı olmak istediğini söyledi.

**Drama Çalışması: Ritimle yürüme**

Öğretmen, çocuklara sınıfa getirdiği ritm çubuklarını gösterir. Çocuklara bunlarla ne yapılabileceğini sorar. Çocukların fikirlerini aldıktan sonra ne yapacaklarını anlatır. Öğretmen çocukların yardımıyla yere çubukları bir tane ve iki tane yan yana gelecek şekilde dizer. Daha sonra her bir çubuğun bir vuruşu temsil ettiğini anlatır ve elleri ile bir ve iki vuruşu gösterir. Çocuklarında tekrar etmelerini ister. Yan yana konan iki çubuğun iki vuruşu temsil ettiğini anlatır. Çubukların başına geçerek bunların yanından nasıl yürüyeceklerini anlatır. Tek çubuğun yanında bir kere iki ritm çubuğun yanında iki kere zıplarlar bu arada da elleri ile de zıplarken ritm tutarlar ( Öztürk,2002:65).

**Değerlendirme:**

Öğretmen çocuklara ritme uygun olarak yürümek nasıldı, başka nasıl ve hangi ritimlerle yürüyebilirdik? Diye sorar. Daha sonra ritimle yürümenin kolay olup olmadığını sorar.

Çocuklardan bazıları yürümenin çok zevkli olduğunu ama bazen şaşırdıklarını söylediler. Çocuklardan biri hem ritm çubuklarına göre yürüyüp hem de el çırpmanın zor olduğunu söyledi.

## 11.Hafta: 1. Çalışma

### Drama Çalışması: Ritm çubukları ile çalışma

Öğretmen her çocuğun eline iki tane ritm çubuğu verir. Kendi de alır. Ritm çubukları ile oluşturduğu ritmleri çocukların oluşturmalarını ister. Önce basit ritimler oluştururlar. Hep beraber çocuklar öğretmenin oluşturduğu ritmleri tekrar ederler. Daha sonra çocuklar bireysel olarak değişik ritimler oluştururlar ve arkadaşlarına dinletirler ( Öztürk,2002:65).

**Değerlendirme:** Öğretmen yaptığı ritmleri rahatça yapıp yapamadıkları, oluşturdukları ritimler ile neler yapılabileceğini bunların ne işe yarayabileceğini çocuklara sorar.( Çocuklar ritm sopaları ile ritim oluşturmaktan hoşlandılar.çocuklardan biri değişik bir şarkı yaptığını söyler).

### Rahatlama Çalışması: Pamuk Yatak

Öğretmen çocuklara söylediklerini dikkatle dinlemelerini ve yapmalarını ister. “ Yere sırtüstü uzan. Gözlerini kapat. Kollar bedeninin iki yanında duruyor. Bacaklar dümdüz uzatılmış vaziyette duruyor. Yavaş yavaş burnundan soluk al.... karnını hava ile doldur.... ciğerlerin hava ile doldu... şimdi nefesini yavaşça dışarı ver... nefes verdiğin yere doğru çekildiğini hisset... yumuşak pamukların üzerinde yattığını düşün... güneşin sıcaklığını yüzünde. bedeninde hisset. Pamukların yumuşaklığını, sırtında, kollarında ve bacaklarında hisset... yüzünün pamuk gibi yumuşak olduğunu hisset... ağzını yavaşça aç, dilinin ağzının altında yavaşça durduğunu hisset, kolların yavaşça ağırlaşıyor... parmaklarının uçlarının yumuşacık olduğunu hisset.... vücudun pamukların içine doğru batıyor... yumuşacık ve rahatsın...bacakların ayakların gevşedi ve rahatladı...” ( Önder,1999:207).

### Değerlendirme:

Yumuşak pamukların üzerinde yatınca neler hissettiniz. Evde en çok nerde yatmaktan hoşlanıyorsun? Diye sorular sorarlar. Çocuklar pamuk bir yatakta yattıklarında çok mutlu olduklarını söylediler. Evde en çok kendi yataklarında, halının üstünde ve kanepede yatmaktan hoşlandıklarını söylediler.

## 2. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Germe gevşeme çalışması

Öğretmen çocuklara söylediklerini dikkatle dinlemelerini ve yapmalarını ister.Yere sırt üstü uzan. Ellerin yumruk yap ve sık... iyice sık yumruklarını...şimdi gevşet...

Yüzünü buruştur... gözlerini sıkıca yum... gözlerinin ağırlığını hisset... şimdi gevşet...

Dişlerini sınımsıkı kenetle... sık... gevşet...

Dişlerini sınımsıkı kenetle... sık... gevşet...

Ayak parmaklarını serbestçe içe doğru bük... gevşet...

Dudaklarını havayı öper gibi büz... acıtıncaya kadar... gevşet...

Ağzını güler gibi iki yana aç ve ger... gevşet...

Gözlerini mümkün olduğunca aç... gevşet...

Dudaklarını birbirine bastır.... çok bastır... gevşet... bir kez daha..."( Önder,1999:217).

### **Değerlendirme:**

Öğretmen vücut organları ile yapılan germe ve gevşeme hareketleri yaparken kendilerini nasıl hissettiklerini sorar. Çocuklar yapılan germe ve gevşeme hareketlerinin çok eğlenceli olduğunu, mutlu olduklarını söylediler.

### **Drama Çalışması:**

Öğretmen çocukları üç ve dört kişilik gruplara ayırır. Her gruba çeşitli olay örnekleri verir. grup üyeleri bu olayları arkadaşlarının karşısında canlandırırlar. Örneğin balık tutan insanlar. Tarlada çalışan insanlar, cüzdanını kaybetmiş bir insan gibi. Çocuklar olayları canlandırırken. konuşmazlar sadece hareketlerle anlatırlar diğer arkadaşları da neleri canlandırdıklarını anlamaya çalışırlar ( Önder,2003:253).

### **Değerlendirme:**

Çocuklara canlandırma yaparken nelerde zorlandıkları sorulur, sesi kullanamamanın zorlukları tartışılır. Çocuklar bazı rolleri yaparken zorlandıkların, bazen konuşmamaları gerektiğini unuttuklarını söylediler.

## 12.Hafta: 1. Çalışma

### Rahatlama Çalışması:

Herkes sınıfa dağılır ve gözlerini kapatmaları istenir öğretmen müzik başladığında müziğe uygun olarak dans etmelerini ister. Gözlerini açtıklarında gördükleri arkadaşlarının ellerini tutarlar. Daha sonra tekrar kapatıp dans etmeye devam ederler gözlerini açtıklarında gördükleri arkadaşı ile sarılırlar.

### Değerlendirme:

Öğretmen çocuklara gözlerini kapatıp dans ettiklerinde neler hissettiklerini ve gözlerini açtıklarında hangi arkadaşını göreceğini tahmin edip etmediklerini sorar. Çocuklardan bazıları gözlerini kapatıp dans ettiklerinde, bir yere çarpabilirim diye korktuklarını ama gözlerini açıp arkadaşını gördüklerinde mutlu olduklarını söylediler.

### Drama Çalışması: Gölgeler:

Öğretmen önce çocuklara gölgenin ne olduğunu bilen var mı? Diye sorar. Cevapları aldıktan sonra tepegözü açar ve çocuklardan tepegözün önüne geçip gölgelerini incelemelerini ister. Çocuklardan birbirlerinin gölgelerine dokunmalarını, üst üste getirmelerini ister, daha sonra birbirlerinin gölgelerini yakalamalarını ister. Gölgelerin büyüyip küçülmesini incelerler. ( Öztürk, 2002:37).

### Değerlendirme:

Çocuklara öğretmen nelerin gölgesi olup, olmadığını, gölgenin nasıl oluştuğunu sorar. Çocuklar bazı nesnelerin isimlerini sayarlar ; kitabın, bardağın, hayvanların gölgesi olduğunu söylerler, güneş sayesinde gölgeler oluştuğunu söylediler.

## 2. Çalışma

### Rahatlama Çalışması: Vücut organları ile şekiller çizme:

Öğretmen açıklama yapar. “ Ayakta dururken baş sağa sola serbestçe hareket ettirilir. Aynı şekilde öne ve arkaya hareket ettirilir.

Omuzlar önce öne doğru havada daireler çizilerek çevrilir. Sonra arkaya doğru daire çizen hareketlerle çevrilir.omuzlar kulak hizasına kadar yukarı doğru çekilir ve tekrar aşağı doğru bırakılır.

Kollar havada çevrilerek büyük daireler çizilir. Diz ile bacaklar bükülür.. ayaklar ile yere vurulur ( Önder,1999:215)

**Değerlendirme:** Öğretmen çocuklara vücut organları ile şekiller çizdiklerinde neler hissettiklerini ve başka neler çizebileceklerini sorar? Çocuklardan bazıları çizmenin zevkli olduğunu ama bazen zorlandıklarını söylediler. Kolları bacakları ile evler, güneş, ay çizebileceklerini söylediler.

**Drama Çalışması :Duygu Kartları:**

Gruptaki çocuklar, 3 – 4 kişilik küçük gruplara bölünürler. Öğretmen her gruba, üzerinde bir duygu ifadesi bulunan kartlar verir. Diğer çocukların gözleri kapalıyken, her grup kendisine verilen duyguyu hareketlerle anlatmaya çalışırlar daha sonra gözler açılır ve onların karşısında duygu kartlarındaki ifadeyi canlandırırlar. Diğer çocuklarda hangi duygu olduğunu bulmaya çalışırlar ( Önder,2003:212).

**Değerlendirme:**

Gruptaki çocuklara oyunun nasıl oynandığı ve hangi duygu resminin kullanıldığı sorulur. Ayrıca kartlardaki duyguları anlatanların nasıl yaptıkları sorulur. En kolay ve en zor ifade edilen duygunun hangisi olduğu da sorulur. Çocuklar şaşkın duygu ifadesini yaparken zorlandıklarını, diğerlerini kolaylıkla bulabildiklerini söylediler.

## KAYNAKÇA

AKSARI , S. (2001). **Okul Öncesinde Drama ve Sanat Eğitimi**. Ankara: Medya Yayınları. 16,26.

ERSOY, Ö. (2003). “Rahatlama Çalışmaları”, **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. Ankara: Kök Yayıncılık. 202-214.

GÖNEN, M.; DALKILIÇ, U. N. (2003). **Çocuk Eğitiminde Drama**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. 75.

JOHNSON, P. A.(1998). How To Use Creative Dramatics In The Classroom. **Childhood Education**. Vol: 74, No:3, 2 - 6.

KARADAĞ, A. ( 2003). **Okul Öncesinde Dramatik Etkinlikler**. Ankara: Kök Yayıncılık. 109 – 111.

ÖNDER, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama**. İstanbul: Epsilon Yayınları. 28-31.

ÖNDER, A. (2003). **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama**. İstanbul: Morpa.Kültür Yayınları. 121 – 131.

ÖZTÜRK, F. ( 2002). **Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitiminde Drama**. Ankara: Ya- Pa Yayınları. 30-37.