

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**PROJE YAKLAŞIMININ
ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN
YARATICILIKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Zuhal GİZİR ERGEN

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

**ANKARA
2013**

Her hakkı saklıdır

ÖZET

Doktora Tezi

PROJE YAKLAŞIMININ ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Zuhal GİZİR ERGEN

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Bu araştırma, proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarında farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Adana il merkezinde bulunan iki farklı resmi ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren 60-72 aylık 18 çocuk deney grubuna; 16 çocuk kontrol grubuna olmak üzere toplam 34 çocuk araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, çocukların yaratıcılıklarını ön test-son test ve kalıcılık testi olarak değerlendirmek amacıyla ise Torrance tarafından geliştirilen ve Aslan (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A” kullanılmıştır. Deney grubuna proje yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2006 okul öncesi eğitim programının uygulandığı kendi eğitimlerine devam etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan istatistiksel değerlendirmelerde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Zenginleştirme alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$), Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ve Toplam Yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.01$).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmeyen kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarında yaratıcılıklarının değişmediği belirlenmiştir ($p>.05$). Analiz sonuçlarında, deney grubundaki çocukların yaratıcılıklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’ya ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Temmuz 2013, 165 sayfa

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi dönem, Yaratıcılık, Proje Yaklaşımı.*

ABSTRACT

Ph. D. Thesis

A STUDY ON THE EFFECTS OF THE PROJECT APPROACH ON THE CREATIVITY OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL

Zuhal GİZİR ERGEN

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied of Sciences
Home Economics Department (Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

This study aims to determine whether there is a difference between the levels of creativity of children who have received the project-based approach and the ones who have not. The study group of the research is the children who were ages 60 to 72 months, displaying normal developmental levels, and attending kindergarten at two different public elementary schools in the center of Adana, including 18 children from the experimental group, 16 children from the control group, for a total of 34 children. An experimental design that employs pretest, posttest and a retention test comparing a control group has been used in order to determine the effects of project-based instruction on children's creativity. A "General Information Form" has been used to collect some basic information about the children and their families, and the "Torrence Tests of Creative Thinking (Figural Form A)," which was developed by Torrence and was translated into Turkish by Aslan (1999), was employed for testing creativity through pretest, posttest and the retention tests. The experimental group received a full-time project-based instruction for 4 hours a day for 11 weeks, for a total of 220 hours. The control group in another elementary school, on the other hand, continued to receive regular instruction as outlined by the Ministry of Education in 2006.

The study demonstrated that project-based instruction does influence the children's creativity. The statistical evaluations of each mental characteristic assessed in the Torrence Tests of Creative Thinking, Figural Form A showed that there was no significant difference ($p>.05$) between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups in the area of elaboration; however, there were significant differences in the areas of fluency, originality, abstractness of titles, resistance to premature closure, and the overall creativity pre- and posttests ($p<.01$).

The control group, which did not receive the project-based instruction, did not show any significant difference between pre- and posttest scores ($p>.05$). It was determined through test analyses that, based on Torrence Tests of Creative Thinking (Figural Form A) posttest and retention tests, there was no significant differences between score averages.

July 2013, 165 pages

Key Words: *Preschool period, Creativity, Project Approach.*

TEŞEKKÜR

Tez sürecim boyunca öyle çok kişinin yardım, destek ve emeğini gördüm ki...

Başta biricik annem, canım annem,
Şunu biliyorum ki sen olmazsan, bu tezi asla bitiremezdim, sen de bil annem.
Yanımda olduğun için ve yaptığın her şey için sonsuz teşekkür de etsem az kalır,
ne diyebilirim ki... İyi ki varsın sen, iyi ki.

İsimlerini saymam sayfalarca sürecek olan tüm sevdiklerim, sonsuz teşekkürlerimi gönderiyorum hepimize. Her zaman yanımda olduğunuz, destek verdiğiniz, yardım ettiğiniz ya da bazen sadece sabır gösterdiğiniz için. İyi ki varsınız güzel insanlar.

Çalışma sürecinde tanıştığım onlarca güzel çocuk ve aileleri, verdiğiniz destek ile keyifli bir eğitim ortamı içinde çalışmamı sağladınız. Bana her an yaptığım işin ne kadar değerli ve özel olduğunu hissettirdiğiniz için sizlere yürekler dolusu teşekkürlerimi gönderiyorum. Sevgilerle...

Ve sadece varlıklarıyla dünyamı güzelleştiren, yanımda olmasalar da hep yanımda hissettiğim bana güç veren kahramanlar, yetmeyecek cümlelerim içimdekileri anlatmaya, teşekkür ediyorum varlığınıza için.

Şükürler Olsun.

Zuhal GİZİR ERGEN
Ankara, Temmuz 2013

TEŞEKKÜR

Canım Aysel Hocam,

Nereden başlayacağımı Şu an gerçekten bilemesem de; size canı gönülden yürekler dolusu teşekkür etmek istiyorum.

Bu uzun ve zorlu geçen doktora tezimin konusunun belirlenmesinden son Őeklini verdiğimiz düne kadar, bana bıkmadan usanmadan, büyük bir titizlikle yol gösterdiniz. Yardımlarınızı ve tüm desteğinizi tezimin her aşamasında bana yürekten hissettirdiniz. Gerek paylaştığımız bilgilerle ve gerekse verdiğiniz moral ile beni her zaman öğrenciniz olduğum için şanslı hissettirdiniz.

Tezimin her aşamasında, yaşadığım onca olumsuzluklara rağmen, umutsuzluğa kapıldığım her durumda, beni canla başla samimiyetle yürekten teşvik ettiğiniz için, bana inanıp güvendiğiniz için, verdiğiniz tüm emekleriniz için size sonsuz teşekkür ediyorum.

Sizi çok seviyorum.
Dün, bugün ve daima.

İyi ki varsınız, iyi ki benim hocamsınız,
İyi ki yanımdasınız.

Zuhal GİZİR
Ankara, Temmuz 2013

TEŞEKKÜR

Değerli Belma Hocam,

Öncelikle araŐtırmamın baŐından beri benimle birlikte olduğunuz için kendimi gerçekten Şanslı hissettiğimi bilmenizi isterim. Tez İzleme Kurulu jüri üyeleri arasında sizin adınızı gördüğüm andan itibaren öğrenciniz olmaktan gurur duyuyorum.

Tüm doktora araŐtırmam süresince değerli zamanınızı, bilgilerinizi, görüş ve önerilerinizi benimle paylaŐtıęınız için, bilgilerime bilgi katarak farklı bakış açılarıyla akademik gelişmeme katkıda bulunduğunuz için, her zaman beni yönlendiren ve destek veren sohbetleriniz için, anlayıŐlı yaklaŐımlarınız ve tüm emekleriniz için size yürekten teşekkür ediyorum.

İyi ki varsınız.

Sevgi ve Saygılarımla...

Zuhal GİZİR ERGEN

Ankara, Temmuz 2013

TEŞEKKÜR

Saygıdeğer Neriman Hocam,

Öncelikle araştırmamın başından beri benimle birlikte olduğunuz için kendimi gerçekten şanslı hissettiğimi söylemek isterim. Gerek lisans ve yüksek lisans gerekse doktora eğitimim ve tez süreci boyunca öğrenciniz olmaktan gurur duyuyorum.

Doktora çalışmam süresince değerli bilgileriniz ile katkıda bulunarak bana daima ışık tuttuğunuz için ve verdiğiniz tüm emekleriniz için size yürekten teşekkür ediyorum.

İyi ki varsınız.

Sevgi ve Saygılarımla...

Zuhal GİZİR

Ankara, Temmuz 2013

TEŞEKKÜR

Değerli Esra Hocam,

Öncelikle araştırmamda Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği'ni kullanmam için verdiğiniz izin, destek, anlayışlı yaklaşımlarınız ve eğitimler için size yürekten teşekkür ediyorum. Zor şartlar altında ve dar zamanda benimle paylaştığınız değerli bilgileri ve güzel dakikaları hiç unutmuyorum. Verdiğiniz eğitim, paylaştığınız bilgiler, kaynaklar ve hoş sohbetiniz ile araştırmama büyük bir heyecan ve motivasyonla başlamamı sağladınız. Doktora araştırmam süresince her zaman tüm sorularımda size rahatça ulaşabilmek ve sorularıma içtenlikle verdiğiniz yanıtlar daima bana güven verdi. Sizi tanımak çok güzeldi.

İyi ki varsınız.

Sevgi ve Saygılarımla...

Zuhal GİZİR ERGEN

Ankara, Temmuz 2013

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ.....	5
2.1 Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünce	5
2.1.1 Yaratıcılıkla ilgili kuramlar	8
2.1.2 Yaratıcılık süreci ve aşamaları	12
2.1.3 Yaratıcılığın boyutları	14
2.1.4 Yaratıcı kişilik özellikleri	17
2.1.5 Yaratıcılığın gelişimi	21
2.1.5.1 Yaratıcılığın gelişimini etkileyen etmenler	25
2.1.6 Yaratıcılığın geliştirilmesi	28
2.1.6.1 Yaratıcılığın geliştirilmesinde ailenin rolü	30
2.1.6.2 Yaratıcılığın geliştirilmesinde eğitimin rolü	32
2.1.6.3 Yaratıcılığın gelişimini engelleyen etmenler	34
2.2 Proje Yaklaşımı	36
2.2.1 Proje yaklaşımının tanımı, önemi ve özellikleri	36
2.2.2 Proje yaklaşımının tarihçesi ve dayandığı felsefe	39
2.2.3 Proje yaklaşımının amaçları	42
2.2.4 Proje yaklaşımının çocukların gelişimlerine etkileri	46
2.2.5 Proje yaklaşımında eğitim uygulamaları	50
2.2.5.1 Proje konularının seçimi ve konu ağı	51
2.2.5.2 Eğitim programı hazırlama ve etkinlikler	56
2.2.5.3 Programın aşamaları ve öğretmenin rolü	60
2.2.5.4 Öğrenme çıktıları	65
2.2.6 Proje yaklaşımının avantajları ve dezavantajları	67
2.3 Kaynak Özetleri	71
2.3.1 Yaratıcılık ile ilgili kaynak özetleri	71

2.3.2	Proje yaklaşımı ile ilgili kaynak özetleri	79
2.3.3	Yaratıcılık ve proje yaklaşımının birlikte incelendiği kaynak özetleri	94
3.	MATERYAL VE YÖNTEM	97
3.1	Araştırmanın Deseni	97
3.2	Araştırmanın Çalışma Grubu	98
3.3	Veri Toplama Araçları	100
3.3.1	Genel bilgi formu	100
3.3.2	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil Form A	100
3.4	Veri Toplama Yöntemi	102
3.4.1	Ön testlerin uygulanması	103
3.4.2	Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulaması	103
3.4.3	Son testlerin uygulanması	107
3.4.4	Kalıcılık testlerinin uygulaması	107
3.5	Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi ve Analizi	107
3.5.1	Verilerin değerlendirilmesi	108
3.5.2	Verilerin analizi	108
4.	BULGULAR VE TARTIŞMA	113
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	127
	KAYNAKLAR	130
	EKLER	147
	EK 1. Genel Bilgi Formu	148
	EK 2. Portakal Projesi'nden Örnekler	149
	ÖZGEÇMİŞ	164

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1 Çalışma grubundaki çocuklara ait özelliklere göre dağılımlar	99
Çizelge 3.2 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A ön test puanlarının betimsel istatistikleri	108
Çizelge 3.3 Kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A ön test puanların betimsel istatistikleri	109
Çizelge 3.4 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A son test puanlarının betimsel istatistikleri	109
Çizelge 3.5 Kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A son test puanların betimsel istatistikleri	110
Çizelge 3.6 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A kalıcılık testi puanlarının betimsel istatisti.....	110
Çizelge 3.7 Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları	111
Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın alt boyutlarından ve Toplam Yaratıcılıktan aldıkları ön test puan ortalamalarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları	114
Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon Z testi sonuçları	115
Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç alt boyutlarından ve Toplam Yaratıcılıktan aldıkları son test - ön test puan farklarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları	120
Çizelge 4.4 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın alt boyutları ve Toplam Yaratıcılıktan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon Z testi ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	123

1. GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyada düşünen, araştıran, çevresinde olup bitenlere duyarlı bireyler yetişmesi giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle, bu hızlı değişikliklere ve gelişmelere uyum sağlayabilen, bilgileri ve düşünceleri çözümlayebilen, yeni düşünceler üreten ve bunları gerçekleştirebilen, açık ve güvenli bir biçimde iletişim kurabilen ve başka insanlarla rahatça çalışabilen, özgüveni yüksek, araştırmacı ve yaratıcı bireylere ihtiyaç vardır.

Her insanda var olan yaratıcılığın ortaya çıkış şekli ya da düzeyi açısından bireysel farklılıklar söz konusudur. Yaratıcılık bir nesnenin, bir kavramın alışılmış amacı dışında kullanılması anlamına gelir. İki kavram arasında o güne kadar kurulmamış bir ilişkiyi kurmak, benzerlik ya da farklılık yakalamak, geçmiş deneyimleri yeni durumlarla ilişkilendirmek yaratıcılık yeteneğinin bir göstergesidir (Dökmen 2001, Mindham 2005, Köksal-Akyol 2011).

Yaratıcılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde “yeni”, “yenilik” “özgünlük” ya da “buluş” özelliği olduğu dikkati çekmektedir. Yeni bir düşünce çoğu kez bilinen düşüncelerin bir bileşimidir ya da bir düşüncenin yeni bir çerçeveye ya da şekle sokulmuş hâlidir. Yaratıcılık, uyum sağlama becerisinde önemli bir özellik olarak görülmekte ve kişilerarası problemleri çözmeye bireylerin yeni yolları keşfetmelerini kolaylaştırmaktadır (San 1985, Oğuzkan vd. 1999, Butcher ve Niec 2005, Köksal-Akyol 2011).

Yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Yaratıcılık çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme gibi özellikleri içeren bir kavramdır (Davaslıgil 1989, Hildebrand 1991, Mayosky 1995). Gülerüz (2001), yaratıcılığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbirleriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi olarak açıklamaktadır. San (1985)'a göre yaratıcılık, her düzeyde var

olan ve insan yaşamının her alanında kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda önemli yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir.

Yaratıcılık, birçok alanda dikkati üzerine çeken bir kavramdır. Özellikle de eğitim alanında, yaratıcılık önemli bir eğitim çıktısı olarak değerlendirilir (Goree 1996, Aslan 2007a). Eğitim kurumları yaratıcı düşünen bireyler yetiştirme, bireylerin var olan potansiyellerini koruma ve geliştirme işlevini gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenir. Yaratıcı bireyler meraklı, kendilerine güvenen, problemlere pratik çözümler bulabilen, esnek ve bağımsız düşünebilen, karmaşık ve zor görevlerden hoşlanan, daha kolay empati kurabilen ve yeniliklere daha açık bir görüntü sergileyen, hayal gücü zengin ve yüksek enerjili kişilerdir (Black 2003, Yıldız vd. 2003, Aslan 2007a). Beklenen bu niteliklerin okul süreçlerine yansması ile eğitim kurumlarında birçok eğitim modeli uygulanmakta ve çocuklara kazandırılacak bilgi, beceri ve hedefler farklılaşmaktadır. Eğitimle duygusal ve davranışsal yönden güçlü, yeniliklere açık, araştırmacı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanır. Böyle bir kişiliği geliştirmek için de özellikle okul öncesi dönemde olan çocukları zengin, olumlu ve yapıcı deneyimler sunarak yaşama hazırlamak gerekir (Berratta ve Privette 1990, Mangır ve Aral 1992, Yıldız vd. 2003, Aral vd. 2007, Aslan 2007a).

Günümüzde, çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimini desteklemek, belli özellikleri ve davranışları kazandırmak amacıyla uygun ortamı sağlamak yönünde birçok farklı eğitim modeli uygulanmaktadır. Bu modellerin tamamının ortak amacı, çocuğun gelişimi ve eğitimi için en yararlı olanı uygulamaktır. Eğitimle, duygusal ve davranışsal yönden güçlü ve kendilerini olumlu ve değerli bulan, yeniliklere açık, araştırmacı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Dünyadaki eğitim sistemlerinde kalıplaşmış, anlatıma dayalı klasik sistemler yerine öğrenciyi merkez alan, daha etkin, düşünen, problem çözebilen, sorgulayan, öğrendikleri ile üretebilen insanlar yetiştirmeyi amaçlayan farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu eğitim yaklaşımlarından biri de proje yaklaşımıdır. Son yıllarda çocuk merkezli yaklaşımlardan biri olan proje çalışmalarının eğitimde kullanımının giderek arttığı gözlenmektedir. Proje yaklaşımı, çocukların belirli hedeflere yönelik bireysel olarak

kendi öğrenme süreçlerini planlama, araştırma yapma ve işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreçleri vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda, çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda konuların çok boyutlu olarak derinlemesine incelenmesi söz konusudur (Sönmez 1994, Anonim 2010, Katz ve Chard 2011, Şahin 2012).

Çocuklar proje çalışmaları yaparken sorularına cevap aramakta, öğrendiklerini ve deneyimlerini kaydetmektedirler. Amaçlı ve yapıcı bir araştırmayı yürütmek için gerekli becerileri elde etmekte ve karmaşık problemleri çözmek için çalışmaktadırlar. Aktif olarak öğrenirken daha fazla sorumluluk almakta ve güçlü ve zayıf yönlerini yapıcı bir tarzda analiz etmeyi öğrenmektedirler. Bu da çocukları, araştırma, inceleme ve eleştirel düşünmeye yöneltmekte, okul ile yaşamı birleştirerek çevresiyle yoğun ilişki kurdurmakta, kendileriyle ilgili olumlu duygular geliştirmelerini sağlayarak olumlu kendilik algısı geliştirmelerine destek olmakta, çevrelerindeki önemli konulara ilişkin bilinçlerini arttırarak toplumsal sorunlarla yakından ilgilenmeye yönlendirmekte, problem çözme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Yaratıcılığın gelişimi, çocuğun kişilik özelliklerini ve buna bağlı olarak gelecekteki yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Yaratıcı bireylerin, kendilerine güvenen, problemlere pratik çözümler bulabilen, esnek ve bağımsız düşünebilen, daha kolay empati kurabilen ve yeniliklere daha açık kişiler oldukları görülmektedir. Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri düşünüldüğünde özellikle bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma, işbirliği içinde çalışma, tasarı geliştirme, yeterliliklerinin farkında olma, kendisine ve çevresine karşı duyarlı olma gibi pek çok kriterde, proje yaklaşımına dayalı eğitimin hedeflediği öğrenci profili ile birebir birleştiği dikkat çekmektedir (Temel 1997, Helm vd. 1998, Hohmann ve Weikart 2000, Maple 2005, Anonim 2010, Şahin 2012).

Yaratıcılığın çocuğun kişilik özelliklerini ve buna bağlı olarak yaşamını önemli ölçüde etkilediği göz önüne alındığında okul öncesi dönemden itibaren yaratıcılığı geliştiren ortamların oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla ilgili olarak okul öncesi dönemde gerek çocukların yaratıcılıkları ve gerekse proje yaklaşımı çalışmalarını değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapmanın, geliştirmeye yönelik önerilerde

bulunmanın önemli olduğu düşünölmektedir. Ölkemizde bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde proje yaklaşımı ile ilgili araştırmaların sayıca azlığının yanı sıra, daha çok ilkokul ağı çocuklarından başlayarak gerçekleştirilmiş olduğu görölmekte ve okul öncesi dönemdeki çocukların söz konusu özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların da sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu alışma ile elde edilen veriler ışığında bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunulacağı ve bu araştırmanın, gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara yol göstereceği, eğitimcilere bilimsel öneri sunacağı düşünceyiyle alana kaynak ve katkı getirecek bir çalışma olacağı söylenebilir.

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ

2.1 Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünce

Yaratıcılık kavramı genel anlamda; üretmek, yeni ve farklı bir şey yapmak, bilinenden yararlanarak yeni buluşlar, yeni düşünceler ortaya koymak anlamına gelmektedir. Yaratıcılığın, bireyin içten gelen, kendiliğinden beliren orijinal tepkilerine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Günlük hayatta, gelenek ve görenekler, içten gelen orijinal davranışların gelişimini sınırlamakta ve çocuklardaki yaratıcılık belirtilerini keşfetmeyi zorlaştırmaktadır. Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendini tanıması, duygu-düşünce ve yeterliliklerinin farkına varması ve kendisine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve kendisine yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğün sağlanmış olması gerekmektedir.

Geçmişte yaratıcılık, üstün becerilere sahip bireylere has gizil bir güç olarak algılanırken, günümüzde dünya üzerinde var olan bütün bireylerin sahip olduğu bir düşünce biçimi olarak algılanmaktadır. Yaratıcılık her alanda duyuşsal ve düşünsel beceriler olarak algılanmasına rağmen kesin bir tanımlı yapılamamaktadır. Yaratıcılıkla ilgili olarak tanımlar daha çok yaratıcılığın karmaşık bir düşünce biçimi olduğu yönündedir (Soylu 2004, Demirel 2010).

Yaratıcılık ile ilgili yapılan tanımlarda en çok kabul edilen ve ağırlık verilen süreç-ürün-yaşantı öğeleridir. Yaratıcılık sadece bir ürün olarak değerlendirilmemelidir. Yaratıcılık bir düşünme sürecidir ve yaratıcılık elle tutulmaksızın da var olabilir. İnsanlar kendi içlerinde yeni bir şeyleri keşfettikleri, yeniden düzenledikleri ya da düşündükleri zaman yaratıcıdırlar. Başkalarının aynı olasılığı ya da fikri daha önce düşünüp düşünmemesi önemli değildir. Yaratıcı düşünme kişisel düzeyde ortaya çıkar yaratıcılıkta tek ya da benzersiz olma beklentisi pek de doğru değildir. Yaratıcı düşünce onu düşünen kişi için ilk ve benzersiz yeni bir düşüncedir. Yaratıcılık yeni düşüncelere götürür ve yeni yoktan var etmek anlamında düşünülmemelidir. Yeni bir düşünce çoğu zaman bilinen düşüncelerin bir bütünüdür ya da eski bir düşüncenin yeni bir çerçeve ya da şekle

sokulmuş halidir. Buna rağmen eski düşünceleri yeni bir şekle sokma yaratıcı bir faaliyettir (San 1985, Oğuzkan vd. 1999, Gartenhaus 2000, Starko 2001).

Kaynaklarda, yaratıcılık kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Yaratıcılık, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbirleriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi olarak açıklanabilir. Stenberg, “Üç-Yüzlü-Yaratıcılık Modeli” çerçevesinde yaratıcılığı “yeni (orijinal, beklenmedik) ve uygun (yararlı, uyumlu, görevin bileşenlerine uygun) iş üretme yeteneği olarak tanımlar (Goree 1996, Aslan 2007a). Yaratıcılığın iki farklı anlamından söz edilebilir. Bunlardan birincisi; yani bir şey yaratma anlamındaki yaratıcılıktır. Başkaları tarafından görülebilen ya da duyulabilen örneğin resim, heykel, şiir ve roman gibi ürünleri kapsar. İkincisi ise, yeni bir ürün olmaksızın, her yaratıcı süreçte olması gereken yaratıcı tutumdur (İlkbahar ve Tezel 1992).

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalarda yakınsak ve ıraksak düşünce kavramları üzerinde durulmaktadır. Yakınsak düşünce sahibi olan kişi, alışlagelmiş yollar izler, bilgisine ve hazır bilgiye dayanarak cevaplar verir. Bu durumda yeni buluş ya da değişiklik söz konusu olmadığı için kişi daha önceden öğrenmiş olduğu kalıplardan yararlanır. ıraksak düşüncede ise, belirli önermelerden ve temellerden hareket edilerek sonuca ulaşılmaz. ıraksak düşünce sahibi bireyler, farklı yollar arar, değişiklik peşindedir, sorunun birden fazla çözümünü ortaya koymaya çalışır. ıraksak düşünce, alışlagelmemiş düşünceleri kapsadığından yaratıcılık ile doğrudan ilgilidir. Yaratıcılık; akıcılık, esneklik ve özgünlük içeren bir süreçtir. Yaratıcılık; alternatifli düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri de içerdiğinden, yalnızca bir süreç değil süreçler dizisi olarak düşünülmelidir. Ayrıca yaratıcılık konusuyla çok ilişkili olan, alternatifli düşünme ve problem çözme becerilerinin de yaratıcılık gibi geliştirilebileceğine inanan görüş, eğitim psikologu Torrance’a aittir. Torrance, öğrencilere, sorunlara yeni çözümler üretebilme yollarının verilebileceğine, buna dayalı olarak da onların risk alabilmek ve özgün üretimlerde bulunmak gibi becerilerinin geliştirilebileceğine inanmaktadır (Akt. Yazar 2007, <http://www.belgeler.com/blg/12/yaraticilik-nedir>).

Yaratıcılıkta yeni ya da yenilik özelliği söz konusudur. Mevcut bilgilerin aralarındaki ilişkilerden yararlanarak yeni bilgiler üretilir. Yenilikle ortaya çıkan ürün bir öncekinden ayrı biçimde olmalıdır. Yaratıcı ürün, önceleri elde olan materyal ve bilginin tekrar bütünleşmesinden doğar, ancak tamamlandığında yeni öğeleri içerir. Yaratıcı olarak nitelendirilebilecek bir olay ya da süreçte yenilik, özgünlük, olağan üstülük, orijinallik, değişik olma gibi özellikler olabileceği gibi bu özelliklerin belli bir şekilde birbirleri ile kaynaşmış olmaları da gerekmektedir (San 1985, Gülerüz 2001, Gürsoy 2001, Soylu 2004).

Yaratıcılık; yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum boyutları tam anlamıyla açıklandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebilir. Yaratıcılık genelde özgür ve demokratik ortamlarda ortaya çıkmaktadır. San yaratıcılığı “daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüyü şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler, yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi” olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık bir nesnenin, bir kavramın alışılmış amacı dışında kullanılması anlamına da gelmektedir. Ya da iki kavram arasında o güne kadar kurulmamış bir ilişki kurmak, benzerlik ya da farklılık yakalamak yaratıcılık olarak ifade edilir (San 1995, Dökmen 2001).

Yaratıcılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde ortak olarak kullanılan kavramın “yeni” ya da “yenilik” özelliği dikkati çekmektedir. Yaratıcı olarak değerlendirilebilecek bir olay ya da süreçte yenilik, özgünlük, değişik ya da olağanüstü olma gibi özellikler bulunur. En genel anlamıyla yaratıcılık, bilinenlerden yola çıkılarak eski ile yeni arasında ilişki kurmak, alışılmışın dışındaki farklılıkları yakalayarak, deneyerek özgün etkinlikler oluşturma çabası olarak da tanımlanabilir (Aral 2004, Akt. Yazar 2007).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlama gelmemesine rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri içermekte iken, yaratıcılık hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Demirel 2010).

Yaratıcı düşünce gözlem, bilgi, deneyim ya da düşüncelerimizi yeni düşünce ya da kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmek olarak ifade edilmektedir. Bunun hangi ölçülerde yapılabileceğini doğuştan gelen yetenekler, daha önceki deneyimler ve yaşam biçimi ile uygun yöntem ve yaklaşımları kullanma belirlemektedir. Doğuştan gelen yetenekler konusunda bireyler arası farklılıklar vardır. Bu nedenle de herkesin yaratıcılığı aynı düzeyde değildir. İnsanlık tarihine etkili bir yeniliği herkes yapamaz. Ancak doğuştan gelen yaratıcılık düzeyi ne olursa olsun geliştirilebilir. Doğuştan getirilen yetenekler, seçilen yaşam biçimi ve içinde bulunulan koşullardan etkilenir. Daha özgür ortamlar, zengin deneyimler, farklı bakış açıları, yaklaşımlar gerektiren işler, çeşitli hobi ve uğraşlar yaratıcılığı geliştirir. Yaratıcılık bir takım yöntem ve yaklaşımlar kullanılarak geliştirilebilir (Yıldırım 1998).

2.1.1 Yaratıcılıkla ilgili kuramlar

Yaratıcılığa mantıksal bir olgu olarak yaklaşan araştırmacılar, kavramı bir kişinin aklını ve zekasını özgün ve üretime dönük kullanması olarak açıklamaktadırlar. Yaratıcılık bir çeşit düşünme, neden bulma, çağrışım yapma ve problem çözme faaliyetleridir. Bazı yaklaşımlar sözel davranışlara, diğerleri de sözel olmayan şekilsel davranışlara daha fazla önem vermektedirler (Aslan 2001a).

Tarihsel gelişim içerisinde, yaratıcılıkla ilgili olarak, psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli kuramlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır (Gow 2000). Her bir kuramın yaratıcılığı açıklamada farklı çıkış noktaları ve yaklaşımları olduğu için yaratıcılığın tanımlanmasında önemli roller üstlenmektedirler. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeye ilişkin çeşitli kuramların görüş ve açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

Psikoanalitik kuram: Bu kuram, psikoanalizmin savunucusu olan psikologların görüşlerini kapsamaktadır. Freud, Kris, Kubie, Slochower, Mac Kinnon, Adler ve Jung kurama katkısı olan en belirgin isimlerdir. Psikoanalitik kuramcılara göre, bilinç öncesi yaratıcı düşüncenin esasını oluşturmaktadır. Bu görüşte yaratıcılık üzerindeki nörotik

davranışların kalıcı etkisi üzerinde durulmaktadır. Psikoanalitik görüşe göre geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir. Çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller. Psikoanalitikçilere göre, yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılğanlığın ürünüdür. Yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşleme sığınmaktadır. Yaratıcılığın, çocukluk devresinde yer alan oyunların bir devamı olduğu düşüncesini de taşımaktadır. Yaratıcılık alanında, çağdaş yaklaşımlardan psikoanalitik görüş, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle en çok ilgilenen görüştür (Yavuzer 1989, 1996, Sungur 1992, 1997).

İnsancıl kuram: Rogers ve Maslow tarafından geliştirilen bu kuramın temelini, birey ve bireyin çevresinde gelişen olaylar oluşturmaktadır ve bu kuram karşıt uçlarda oluşan davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı ve güçlü bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, insan konusunda çeşitli sistem ve kaynaklardan esinlendiğinden özellikle yaratıcılık konusunda, çeşitli yolları, girişimleri sunmaktadır. İnsancıl psikologlar, yaratıcılığın insanın olumlu yönleri ile ilgili olduğunu söylemektedirler. Yaratıcı ürün ya da bilimsel yapıtlardan çok bireyin iç ve dış yaşamının niteliği ile ilgilenmektedirler. İnsanlar yaratıcı ifade için önemli güçlerle doğmakta ve uygun ortam oluşunca, bu güçler tam olarak gelişmektedir. Yaratıcılığın engelleyicileri; çatışmalar ve başarının olumsuz yönde değerlendirilmesidir. İnsancıl yaklaşım, yaratıcı yaşamı kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışır. Yaratıcı verime karşı olmamakla birlikte, insanlık niteliğini daha önde tutma, değerlendirme ve geliştirme görüşündedirler. Ayrıca insanlığa zarar verici yaratıcılığa, insanlığı yok edici ve yıkıcı amaçlar güden ürünlere karşıdır. Bu tür ürünleri oluşturanları da alt düzeyde yaratıcı olarak nitelendirmektedirler (Yavuzer 1989, 1996, Sungur 1992, 1997).

Çağrışım kuramı: Bu kuramın temelleri İngiliz Hume ve Mill'e kadar gitmektedir. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımın düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık, bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Çağrışım yaklaşımında yaratıcı çözümlerin olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceği görüşü savunulmaktadır. Yaratıcı süreç belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları

yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak, yeni bileşimler oluşturma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kurama göre bireylerin yaratıcı düşünme becerileri birbirinden farklıdır ve bir bireyin yaratıcılık düzeyi onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır (Sungur 1992, 1997).

Gestalt kuramı: Gestaltçılar, yaratıcılık yerine daha çok “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Çağrışımcıların aksine parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün parçalarının toplamından daha önemli olduğu görüşü hakimdir. Gestaltçılara göre, bir sorunun çözümü aranırken öğeler toplanmaz, düzenlenmez, adım adım da gidilmez. Sorun, bir bütün içinde görülerek çözüme ulaştırılır. Yaratıcı düşüncede sorunun yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Çözüm, içten bir aydınlanma, bir ışıklanma ile elde edilir ve bu da basit öğelerin analiziyle kavranamaz. Gestaltçılar yaratıcı üretken düşünce biçimini sürekli kullananları toplumun üstün yetenekli bireyleri olarak betimlerler. Bu kişiler olayların esasını ararlar ve yapısal gerçeklere yöneliktirler. Düşüncede zihinsel yetenekleri merkezleştirir ve tekrar örgütlendirip yeniden merkezleştirirler. Merkezileştirmede olaylara öznel olmayan bağımsız şekilde merkezden bakılır. Yeniden merkezileştirmede de bu gözlemlerin yeni algılar açısından tekrar merkezleştirilmesini içerir (Sungur 1992, 1997).

Bilişsel-gelişimsel kuram: Kuramın geliştiricisi olan Feldman yaratıcılığı, genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak tanımlar. Bilişsel gelişim kuramcıları yaratıcılıkta zıt anlam ve eş anlamı birlikte düşünerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözümede esneklik ve her iki durumda ortaya konan ürünün orijinal olmasının yaratıcılık olduğunu belirtirler. Yaratıcılık çok yönlü bir süreçtir. Mevcut bilişsel modellerin en önemli temsilcilerinden birisi Kelly’dir. Kelly’nin kişilik teorisinin felsefi temelini “yapısal değişkenler” oluşturmaktadır. İnsanların kendi yarattıkları “geçirgen” kalıplardan bakarak dünyayı gördüklerini düşünen Kelly bu kalıplara “kişisel yapılar” adını vermiştir. Yapı kişinin yaşadığı dünyayı yorumlamasını ve inşa etmesini sağlayan düşünceler grubudur. Bireyin sistemlerinin karmaşık olması psikolojik fonksiyonları ve zekalarıyla ilişkilidir. Kişiler, olaylar ve deneyimler psikolojik büyümenin sonucu olarak zenginleşir ve detaylanır. Yapılar yeryüzündeki deneyimleri tanımlamaya yardım

eden, dünyayı organize etmeye ve sınıflandırmaya yarayan cümlelerdir. Önemli olan kişilerin çevrelerindeki olayları nasıl algıladığı ve yorumladığıdır (Sungur 1992, 1997). Bilişsel kuramcılara göre öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumludur. Verileni olduğu gibi almaz, verilenlerin taşıdığı anlamı keşfeder. Verilen bilgiler arasından uygun olanları seçer. Bilişsel alan kuramcılarına göre; öğrenenlerin verileri akıllıca düzenlemesi, esnek düşünerek problemleri çözmesi ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyması yaratıcılık olarak nitelendirilir (Sönmez 1993, Demirel 2011).

Faktöriyalist kuram: Bu kuramın temsilcisi Guilford yaptığı çalışmalar sonucunda, zekayı oluşturan yüzlerce özelliği saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek ‘insan zekasının yapısı’ modelini ortaya koymuştur. Zekanın üç boyutunu işlemler, ürünler ve içerik olarak belirlemiştir. İşlemler boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup, bu işlemler bellek, bilişsellik, ırsak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme süreçleridir. İçerikler boyutunda zihinsel işlemlerin ne tür materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Ürünler boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusudur. Zekanın işlemler boyutunda yakınsak ve ırsak düşünme adı verilen iki farklı düşünme biçimi vardır. Yakınsak düşünme biçimi de verimli olmakla birlikte, yaratıcılık ırsak düşünme üzerine temellenmiştir. Yakınsak düşünme bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varmaktadır. Zeka testleri çoğunlukla bu tür düşünme biçimine dayanarak yapılandırılmıştır. Yakınsak düşünme güvenli, yöntemli, tutucu bir düşünme biçimidir. ırsak düşünme ise, bilineni, öğrenilmiş olanı eleştirir, gerekirse düzeltir. Belirli olmayan alanlarda dolaşma eğilimi gösterir. Burada çok sayıda farklı çözümler söz konusu olabilir ve her bir çözüm doğru ve geçerli sayılabilir. Yakınsak düşünme biçiminde doğru olan cevap aranır. ırsak düşünme biçiminde ise dört farklı özellikten söz edilir. Bunlar akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylara girme özellikleri olup yaratıcılığın boyutlarını oluşturur (Sükan 1993, Healy 1996).

Yaratıcılığı açıklamaya yönelik bu yaklaşımlar aslında kendi ölçütlerini, başka bir ifade ile yaratıcılığı açıklamada kendi temel dayanaklarını ifade etmektedirler. Şüphesiz yaratıcılığı tek başına açıklayabilen bir yaklaşım bulunmamaktadır.

2.1.2 Yaratıcılık süreci ve aşamaları

Yaratıcılığın sistemli ve organize olmuş bir süreç olduğu bilinmektedir. Yaratıcılık süreci, önceden kazanılmış bilgilerin kullanılarak, eski deneyimlere yenilerinin eklenmesiyle “yapma ve oluş” süreci olarak değerlendirilir. İnsan ve insanlığın ortak olan tüm bilgi birikiminin kişiliğe özgü biçimde işlenmesi, yeni fikirlere, ürünlere dönüşmesi yaratıcı düşünme sürecini oluşturur. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcı düşünme süreci, insan beyninin sonsuz sayıda düşünce, kombinasyon ve bağlantı yaratmasıyla oluşur. Bu şekilde gerçekleşir: Beyin kendisine ulaşan tüm uyarıları işler. Bütün bu uyarılarla, oluşturulan kombinasyonlar, birbirleriyle ilişkilendirilir ve fikir ya da düşünce adı verilen yeni bağlantılar oluşturulur (San 1985, 2002, Sternberg 2005).

Yaratıcı düşünceler bir sürecin tamamlanması ile ortaya çıkmaktadır. Bazen bu süreç çok kısa sürebilir ya da bazen bilinçaltında gerçekleştiği için süreç fark edilmeyebilir. Yaratıcılık sürecini gereksinmeyi gerçekleştirme, bilgi toplama, etraflıca bir konu üzerinde düşünme, çözümler hayal etme, gerçekliğini tespit etme ve düşünceleri işleme çevirme gibi basamaklara ayırmaktadır (Yıldırım 1998). Birçok araştırmacı bilim adamının yaratıcı bir fikir ya da ürünün nasıl yaratıldığı hakkındaki düşünceleri incelendiğinde, yaratma olayının dört aşamada olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. İncelemelere göre zihinsel faaliyetler şöyle bir süreç izlemektedir:

1. Hazırlık aşaması: Bireyin sorunu tanımaya ve öğrenmeye başladığı dönemdir. Sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm için gereken bilgi ve malzeme toplanır. Hazırlık dönemi bir soruna bilinçli sistematik ve mantıksal bir yaklaşımı içerir. İhtiyacın belirlendiği safhadır. Bu aşamanın tam anlamıyla başarılı olabilmesi için araştırma, ihtiyaç duyulan bilginin tespiti ve bilgiye ulaşabilmek ve kişisel sınırları zorlama yeteneği gerekir. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığı için toplanan bilgi ve malzemeler ne kadar çoksa yaratıcı bir fikir üretmemiz o kadar kolaydır. Bu aşama kişiyi psikolojik olarak da hazırlamakta, konuya odaklanmayı sağlamakta ve başarıma dürtüsünü güçlendirmektedir.

2. Kuluçka aşaması: Yaratıcı düşünme sürecinin bu aşaması ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu kademedir. Bir bekleme aşaması olarak da düşünülebilir. Kuluçka aşamasında anahtar kavramlar ‘dinlendirmek’, ‘kuluçkaya yatırmak’ ve ‘mayalamak’ tır. Yani hazırlık aşamasında elde edilen tüm bilgilerin tam anlamıyla beyne yerleşmesi için kişiye tanınan zamandır. Bu, bilgilerin beyinde yaratıcı özsu ile karışmasını iyice etkileşmesini sağlar. Bu dönem dakikalarca sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar boyu da sürebilir. Kişi sorunu çözmeye çalışırken bir ilerleme kaydetmiyor gibi görülmektedir. Hatta sorunla doğrudan doğruya ilişkisi olmayan işlerle uğraşmaktadır. Beyinde konuyla ilgili bütün ilişkiler hemen kurulamayabilir. Ancak araya başka düşünceler girse de hatta kişi uyusa ya da konu unutulsa bile beyin-bilinçaltı çalışmasını devam ettirmektedir. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler, peşinde olunan düşüncenin ortaya çıkmasında katkı bile yapabilir. Çünkü düşünülen her yeni kavram arka planda asıl konuyla ilgili yeni çağrışımlara yol açar, yeni seçenekler oluşturur. Bu doğrultuda zaman zaman konuya ara vererek kuluçka aşamasını bilinçli bir şekilde yaratmak büyük yararlar sağlamaktadır.

3. Aydınlanma aşaması: Çözümün kişinin zihninde aniden belirdiği dönemdir. Aydınlanma sürecinde yaratıcılık, anlık parıltılar ve ışıltılar halinde gelişir. Kişinin bu parıltıların farkına varması ve bunları kaydedebilmesi önemlidir. Beyinde bilinçli ya da bilinçaltında konuyu düşünürken bir uyarı, aranan ilişkinin doğmasını sağlar. Resmin son parçası tamamlanıp yeni düşünce yaratılır. Hazırlık döneminde tohumu atılan, kuluçka evresinde farkına varmadan yeşeren yaratıcılık birdenbire somutlaşır. Kuluçka aşaması ve aydınlanma dönemleri bilinç dışında oluşurlar. Burada rastgele biçimde fikirlerin bileşimleri üretilir ve son aşamada da üretilen tüm fikirler toplanır, değerlendirilir ve bunlardan işe yarar olabilecekler bilince ulaşırlar. Bu süreçte önemli olan yargı yeteneğinin gerektiği gibi kullanılabilmesidir. Bu dönem fikir verme, esinlenme ya da düşüncenin açığa çıktığı safha olarak adlandırılmaktadır.

4. Sonuçları doğrulama, değerlendirme, uygulama aşaması: Bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı olduğu dönemdir. Bu dönemde kişi düşüncesini ve çözümünü test etmekte, eksikliklerini tamamlamakta, eleştirmekte, bulunan çözüm yollarının doğru

olup olmadığını kontrol etmektedir. Bu dönemde iki önemli nokta ilgi ve uygulama öğeleridir. Bu son adım da ortaya çıkan fikirler toplanır, değerlendirilir ve bunlardan işe yarar olabilecekler bir kenara ayrılır. Bu süreçte önemli olan, kişinin 'yargı' yeteneğini gerektiği gibi kullanarak güvenilir bir karar vermesi ve bu kararını uygulamasıdır. Yargı, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında belirlenmiş ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliktir. Yaratılan her fikir ve düşünce hemen uygulanacak kadar iyi olmayabilir. Bu durumda bulunan yeni düşünce küçük değişikliklere uğratarak çözüme ulaşılabilir. Çoğu zamanda bu düşüncenin neden iyi bir çözüm olduğu bile açıklanamayabilir. Yalnızca aranan şeyin bulunduğu hissedilir, sonra bu düşünce değerlendirilip geliştirilir ve uygulanabilir hale getirilir. Bu süreç birçok zayıf noktanın keşfedilip düzeltilerek düşüncenin yeni biçimlere sokulduğu doğrulama sürecidir. Mantıksal düşünme bu aşamada devreye girer ve bulunan yeni fikir için en doğru, en güvenilir karar verilerek verilen karar uygulanır (Sungur 1992, 1997; San 1995, 2002; Erden ve Akman 1996, Bentley 2004, Köksal-Akyol 2011).

2.1.3 Yaratıcılığın boyutları

Yaratıcılık kendi içinde farklı boyutlarda ele alınmaktadır. İnsanların gösterdikleri yaratıcılık düzeyleri arasında farklılık olabileceği gibi farklı boyutları kullanmaları arasında da farklılıklar vardır. Torrance ve Guilford yaratıcı düşünürlerin kendi düşüncelerini en azından dört ana yönde oluşturduklarını gözlemlemişlerdir. Bu dört süreç yaratıcı olmanın tek yolu değildir. Ancak bunlar yaratıcı düşünme örüntülerini anlamaya girişildiğinde kullanılması uygun kategorileri temsil etmektedirler. Bu özelliklerinden her biri ayrı ayrı ya da kombinasyon içinde var olabilirler. Yaratıcılık her insanda kendi içinde farklı boyutlarda ve farklı derecelerde ortaya çıkabilir (Gartenhaus 2000). Yaratıcılığın boyutlarını akıcılık, esneklik, özgünlük-orijinallik, detaylara girme-düzenleme oluşturmaktadır.

Akıcılık: Akıcılık kelimesi zihinsel akıcılık ile ilişkili olup verilen kelimelerin eş anlamlılarını bulma şeklinde tanımlanabilir. Bir şeyin anlamını farklı kelime ve cümle gruplarıyla ifade edebilme, ifade etme akıcılığı ve bazı gereksinimleri sağlamak üzere

düşünceler üretebilme yeteneği olan akıcılık, farklı boyutlarda yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılığı üretebilme ve belli bir amaç için bu düşüncelerden değerli olanı seçme yeteneğidir (Akt. Ceylan 2008). Akıcı düşünme bir olanaklar, fikirler ya da sonular niceliği üretmek için kolaylıktır. Akıcı düşünürler oransız miktarda fikirler üretirler. Akıcı düşünürlerin çoğu zaman yorucu gibi görünen bir tartışmadan çok sonra bile ekleyecek bir şeyleri daha vardır. Akıcılık fazla, bol ve zengin düşünce ortaya koyma, çalışmalar düzenleme ve üretim yapma anlamına gelir. Akıcılık belli bir zaman diliminde sayısal olarak başka kişilere oranla çok düşünce üretmek, çözüm getirmek ve alternatifler vermektir. Örnek olarak; bir metin için beş dakikada on beş başlığı üreten bir kişi on başlık üretene göre daha akıcıdır. Akıcılık alıştırmalarla geliştirilebilir. Alıştırmalar ne kadar fazla yapılırsa akıcılık o kadar çok gelişir. Bu alıştırmalara erken çocukluk dönemlerinde başlanmalıdır (Gartenhaus 2000, Rıza 2001, Köksal-Akyol 2011).

Esneklik: Esneklik olaylara değişik ve farklı açılardan bakmak ve değişik düşünceler ortaya koymak olarak düşünülebilir. Düşünce çizgisini ve yönünü bir çizgi ve yönden diğerine değiştirebilme yeteneğidir. Başkalarının izlediği yolun dışına çıkmak, alışılmışın dışına çıkıp alışılmayanları bulmak esnekliktir. İnsanın duruma uyum sağlamasını ve özellikle de daha önce yerleşmiş ya da kalıplaşmış olan durumları değiştirmeyi içerir. Yaratıcı kişi karşılaştığı duruma kolayca uyum sağlayabilir ve o duruma göre değişebilir. Esnek düşünerek içinde bulunduğu duruma ve zamana göre iyice belirlenmemiş çözüm yollarını bulabilir. Esnek düşünme, bakış açılarında çeşitlilik geliştirme, sorunları gerektiğinde daha çok soyut ve gerektiğinde daha çok somut çıkarımlarla yeniden tanımlayabilme yeteneğidir. Örneğin; bir yapı malzemesi olan tuğla bir ağırlık aleti veya roket olarak düşünülebilir. Adapte edilebilir esneklik olağan dışı çözümlerin gerektiği sorunlar için kullanışlıdır. Bazen sorunlar geleneksel yöntemlerle çözülebilir gözükmemektedir. Fakat bu yöntemler her türlü problem için kullanılamayabilir. Esnek düşünürler, tek bir soruna pek çok yaklaşma yolu amaçladıkları için bir tür zihin jimnastiği yaparlar. Kişi nerede yaşadığı önemli olmaksızın esnek düşünebilir. Böylesine bir esneklik kişinin genel düşünceler, çözümler ya da saplantılarından kurtulmasına fırsat verir, başka perspektiflerden bakmasını sağlar (Meador 1999, 2003, Gartenhaus 2000, Demiral vd. 2001, Köksal-Akyol 2011).

Özgünlük / Orijinallik: Yaratıcılık konusunda yapılan çalışmalarda ve ölçme kriterlerinin belirlenmesinde bu boyut oldukça önemli olmaktadır. Özgünlük, olağandışı cevaplar üretme, düşüncelerde ve eylemlerde özgün olma olarak tanımlanır. Özgün düşünme alışılmadık, benzersiz ya da yüksek derecede kişiselleşmiş yanıtlar ya da fikirler üretme yeteneğidir. Özgün düşünürler ve onların yeni yanıtları garip ya da katıksız biçimde kendine özgü değerlendirilebilir. Özgün düşünürler görevleri ya da sorunları çözme yollarıyla çoğu zaman öğretmenlerini, anne-babalarını ya da arkadaşlarını sevindirirler ya da şaşırtırlar. Özgünlük yaratıcılığın özünü oluşturur. Yaratıcı düşünürler eşsiz düşünceler ve çözümler ararlar ve orijinal ürünler ortaya koyarlar. Özgünlük yeni ya da teklik özelliği taşıyan düşünceler üretmek, keşifler yapmak, bir ürün ortaya çıkarmak, değeri biçilemeyen yapıtlar ortaya koymak anlamına gelir. Özgünlük her şeyde bireysellik, teklik, istisnalık, ayrıcalık, bambaşkalık, benzersizlik, farklılık ve yeganelik demektir. Özgün düşünce istatistiksel olarak az rastlanan belli bir soruya en uygun yanıt ya da bir proje için üretilen mükemmel plan ya da belli bir soruna getirilen en güçlü çözümdür. Düşünce farklı bir açıdan bakılıp alışılmışın dışına çıktığı sürece özgündür. Önceden kimsenin ulaşamadığı, keşfedemediği, üretmediği, düşünemediği ve yapamadığı bir şeydir (Meador 1999, 2003, Gartenhaus 2000, Demiral vd. 2001, Rıza 2001, Köksal-Akyol 2011).

Detaylara girme / Düzenleme: Düzenleyici düşünme fikirleri genişletme, geliştirme ve süsleme yeteneğidir. Düzenleyici düşünürler çoğu zaman karmaşık ve karışık şeylere yönelirler. Düzenleyici düşünen kişiler ayrıntılara önem verirler, yani bu boyutta yaratıcı kişi olayların ayrıntılarına inerek görebilir. Kişi karşılaştığı durumlarda ya da konularda özü yakalayabilir. Önemli kısımları ayırt edebilir ve bunları önem derecelerine göre ayırarak en uygun şekilde kullanabilir. Yaptıkları şeydeki doku ya da zenginliğe başka insanlardan daha fazla aldırış ederler ya da dikkatlerini verirler. Birbiri ile bağlantısı olmayan parça ya da öğeleri birbiri ile uyumlu bir şekilde yepyeni bir bütün olarak birleştirebilirler. Parçalar arasında bir uyum yaratırlar ve sonuç da oldukça tutarlıdır (Gartenhaus 2000, Akt. Ceylan 2008, Köksal-Akyol 2011).

Torrance Yararıcı Düşünce Ölçeği'ne göre ölçülen yaratıcılık kriterlerinin belirlenmesinde iki alt boyut daha vardır (Aslan 2001b). Bunlardan kısaca aşığıda bahsedilmiştir:

Başlıkların soyutluğu: İyi başlıklar üretme yeteneği olarak tanımlanır. Süreçlerin, işlemlerin sentezinin ve organizasyonunun yapılabilmesi ile ilgilidir. En üst seviyede söz konusu bilginin özünü yoklayabilmek önemli olanın ne olduğunu bilmek vardır. Bu tip bir başlık resme bakan kişinin, resmi daha derinliğine ve zengin bir biçimde görebilmesini sağlar (Aslan 2001b).

Erken kapanmaya direnç: Yararıcı düşünen kişilerin orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı geciktirip zihnini açık tutabilme yeteneğidir. Daha az yaratıcı olan kişiler ise mümkün olan bilgiyi göz önünde tutmadan erkenden sonuçlara sıçrama eğilimindedirler (Aslan 2001b).

2.1.4 Yararıcı kişilik özellikleri

İnsanların hangi kişilik özellikleri taşırlarsa “yaratıcı” diye nitelendirildikleri, farklı alanlarda yaratıcı özellikler gösteren kişilerin bazı ortak özelliklerinin olup olmadığı, somut verilerle yaratıcı kişi özellikleri diye bir değerlendirme yapıp yapılamayacağı pek çok araştırmacının uğraştığı konular olmuştur. Araştırma sonuçları göstermiştir ki yaratıcı olmayan insan yoktur, herkes az ya da çok yaratıcıdır. Çoğu insan yaratıcılığın bilim adamlarına, sanatçılara ya da dâhilere mahsus bir özellik olduğunu düşünür. Bir sorun çözüldüğünde, yeni bir şey yapıldığında ya da uyarlandığında yaratıcılık da ortaya çıkmış olur.

Yaratıcı insanlar yaptıkları ile kişisel tatmini yakaladıkları gibi, etrafındakilere ve içinde buldukları topluma da katkıda bulunurlar, iş ve sosyal hayatta başarıyı yakalarlar. En küçük bir başarı gösterdiklerinde, kendi hayatları ve etraflarına yönelik kontrolü ellerine alarak, başarının tadına varır, nereden gelip nereye gittiklerini netleştirebilirler. Önerilerine daha net hedefler koyabilir ve sonuca da bir o kadar kolay gidebilirler (Aslan 2007a).

Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma (sıradışılık), bilinenlerin dışında kullanma, şimdiye değin olduğundan başka bir biçimde birleştirme gibi özellikler bulunur. Yaratıcı bireylerin; öğrenmeye hazır, dilde, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür, meraklı, hayal gücünü kullanabilme, deneme, araştırma, sına, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme, farklı olana, yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve benzersiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belirgin özellikleri vardır. Yaratıcı kişi, ‘çağın olanaklarından yararlanırken ortaya çıkan yabancılaşmaya karşı koymak, gelişim ivmesine ayak uydurmak ve kendisini ruhsal açıdan korumak zorunda olan insan’ şeklinde tanımlanır. Yaratıcı insanlar, her şeyden önce kendilerine güvenleri yüksek kişilerdir. Bu nedenle zihinsel esnekliğe ve geniş bakış açısına sahiptirler (Süvarioğlu 2000).

Storr, yaratıcı kişileri inceleyen birçok araştırmacının onların en belirgin özelliklerinin bağımsızlık olduğu konusunda hemfikir olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca yaratıcı kişilerin kuşkucu olma özellikleri ve genel kabulleri sorgulamaksızın onaylamaya istekli olmadıkları, yani bir anlamda asi yapılı olduklarının da, çoğunluğun kabulleri arasında yer aldığını belirtir. Yaratıcı kişiler çevrelerindeki insanlardan daha baskındırlar. Kişiliklerindeki çelişkiler ve kilitlenmeler daha az, entelektüel ilgileri ise oldukça fazladır (Storr 1992, Gülerüz 2001).

Yaratıcı kişiler bilinenlere bağlı hareket etmezler; çoğu zaman şaşırtıcı ve farklı yaklaşımlar gösterirler. Birbiri ile ilgisiz fi kirler arasında ilişki kurabilirler; paylaşmaya istekli, enerjik, sezgili, duyarlı ve mizah gücüne sahip kişilerdir. Konuya dair yapılan araştırmaların neredeyse tümünde, değişime ve yeniliklere açık olma ve risk alma, en belirgin yaratıcı birey özellikleridir. Gerçekte yaratıcı insanların serüvenci ruhta olmaları, risk alarak yeni şeyler denemelerine olanak tanır. Güçlü bir sevecenlik duygusu taşırlar ve pozitif bir kişilik yapısı sergilerler. Ancak diğer kişilerden farklı düşünce yapısına sahip olmaları, hayal güçlerinin zenginliği, bu kişileri gruptan dışlanmaya ve yalnızlığa itebilmektedir. Bunlardan farklı olarak yaratıcı kişilerin tatminsiz oldukları da ileri sürülmektedir. Belki de bu nedenle başkalarının görmediği problemleri tanılar ve bu problemlere önemli sayıda cevap verebilirler (Aslan 2000).

Psikolojik değerlendirmeler sunan farklı bir bakışta da yaratıcı bireylerin; hem sınırları zorlamaları, hem de aşırı hassas olmaları nedeniyle acı çekmeye, üzülmeye yatkın oldukları belirtilir. Kafalarına koydukları şey için son derecede inatçı davranabilirler. İnatçılıkları tipik ve şiddetlidir; bu sebeple sık sık engellenir veya reddedilirler, gene de ısrarla konunun üstüne giderler. Entelektüel açıklık, büyük bir meraklılık ve konsantrasyon yeteneği, obsesiflik, mükemmeliyetçilik, ürünleri istedikleri gibi oluncaya kadar bıkip usanmadan kılı kırk yarmak, yorulmak ve durmak bilmemek tipik özellikleri arasındadır. Genel olarak dünyaya peşin hükümsüz yaklaşırılar. Sıradan insanlara ters gelen bu tavırları yabancılaşma ve yalnızlık duygularını körükler Aşırı meraklı tavırları yüzünden kolaylıkla tabuları, yasakları ve günahları sorgulayıp diğer insanların tepkilerini üzerlerine çekebilirler. Depresyon veya melankoliyle artistik yaratıcılık arasındaki ilişki de dikkat çekicidir. Yaratıcı deha ile delilik arasındaki sınırın inceliği, hatta fl uluğu pek çok bilimsel veya edebi tartışmaya konu olmuştur (Black 2003, Aslan 2007a).

Yaratıcı kişilerde çok sayıda (akıcılık) ve farklı boyutlarda (esneklik) fikir üretebilme, alışlagelmedik özgün fikirler üretebilme, fi kirlerini veya ürününü zenginleştirme, yeniliklere açıklık, karmaşadan düzen çıkarabilme gücü, yüksek enerji, yeni ve farklı yolları deneyerek risk alma, merak, karmaşık ve zor görevlerden hoşlanma, hayal gücü zenginliği, fikir ve yargılarında diğer insanlardan farklı olabilme (bağımsızlık), fikirlerle oynamayı sevme, herhangi bir problem üzerinde çalışırken pek çok çözüm üretebilme ve en uygun seçeneğin hangisi olacağına karar verme noktasında sabırlı olabilmektedirler (Black 2003, Aslan 2007a).

Yaratıcılığı anlamanın bir yolu da, yaratıcı kişinin yaratmak için içsel dürtüye ve tutkuya sahip olduğunu fark etmektir. Yaratıcı kişinin amacı dışsal bir ödül kazanmak değildir. Dıştan gelecek ödüllere odaklanan kişiler genellikle, dünyanın ne düşüneceğine aldırmadan yaratmaya istekli kişilere nazaran daha az başarılı olurlar. Yaratıcı çabalar zevk, tatmin ve meydan okuma gibi içsel motivasyonları sağlar (Rowe 2007).

Torrance, yaratıcı düşünme özelliğine sahip çocukların aileleri ve öğretilenleri tarafından kolayca fark edilmelerini sağlayan ipucu niteliğindeki bazı özelliklerden

bahseder. Bunlar; hayalci, taklitten hoşlanan, düşüncelerinde esnek, her zaman fi kirlere dolu, ‘başka.....?’ sorusunu sıkça soran, bir şeyler kurmaktan / inşa etmekten hoşlanan, bildiği nesnelere farklı kullanımlarını araştıran, keşfettiği / icat ettiği şeyleri tartışmaktan hoşlanan, yeni şeyler denemekten korkmayan çocuklardır. Ayrıca bu çocuklar kendi başarılarına çalışmaktan hoşlanan, zorluklarla mücadele etmeyi seven ve el becerileri gerektiren uğraşılarda da yetenekli çocuklar olmaktadır. Aynı zamanda akıcı bir konuşma yeteneğine sahip, düşüncelere / ortamlara anında uyum sağlayan, yaratıcı drama ve rol yapmada başarılı, işitsel uyarılara duyarlı, işitsel aktivitelere yatkın, asla yılmayan, baskın, duygulu, ısrarcı, başarısızlık riskini almaya istekli gibi özellikler taşıdıkları da görülmektedir. Başarısız oldukları durumlarda da hemen vazgeçmeyen, denemeye devam eden, başarılı olana kadar, elde etmek istedikleri sonuca ulaşana kadar çalışmalarını sürdüren kişilerdir. Yaratıcı çocuklar zihinsel hareketliliğe sahiptir; böylelikle sorunlara yeni ve uygun yaklaşımlar önerebilirler ve ters düşen durumları değerlendirebilirler. Hayal gücü yüksek, örülmektedir (Aral 2004, Rowe 2007).

Yaratıcı çocuklar ayrıca diğer çocuklara göre daha neşeli, canlı, daha kolay adapte olabilen, sinirli olmayan, sakin, korkmayan, ısrarcı, meraklı, sezgisel ve dışa dönük çocuklardır. Yaratıcı çocuklar, oyunlarını yönlendirirler, yalnız olmayı ve soyutlanmayı sevmezler. Yalnız oynayabilirler ancak bu hareketlerini kısıtlamaz ya da uzakta olmayı istemezler. En çok hayal güçlerini kullanabilecekleri oyunları tercih ederler (Singer ve Singer 1998).

Yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda yaratıcı olan çocuklarda görülen en belirgin ortak özellikler; oyuna düşkün olma, yeni oyunlar bulma, ayrıntılara dikkat etme, yanlış ve eksikleri hissetme, ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutma, yeni ve değişik bulgular ortaya koyma, hayal gücü zenginliği, araştırma ve deney yapmaya eğilim, merak, çok soru sorma, karşılaşılan güçlükleri yenmek için çözüm yolları bulma ve karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanma olarak belirlenmiştir (Argun 2001, 2004; Güleriyüz 2001).

Önceleri, toplumda yaratıcılığın sınırlı sayıda kişilere özgü olduğu düşünülürken, günümüzde normal ve normal üstü zekâyâ sahip her bireyin yaratıcı olduğu, ancak yaratıcılığın derecelerinin farklı olduğu kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalar,

yaratıcılığın zaman içinde geliştirilebilir veya köreltilebilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bugün için bireylerin “ne kadar yaratıcı” olduğu değil, “hangi tür yaratıcı” olduğu sorgulanmaktadır. Bireylerin yaratıcılık tiplerinin tanımlanması, onlara hem bu yeteneklerini geliştirebilecekleri uygun ortamı bilme hem de bu potansiyeli kullanmalarını sağlayacak yöntemleri seçebilme olanağı vermektedir (Aslan 2007a).

Betimlenen yaratıcı kişi özelliklerinin büyük çoğunluğu, ileri derecede yaratıcı özellikler gösteren kişilerin incelenmesi sonucu ortaya konulmuştur, ancak yaratıcı bir bireyin sıralanan özelliklerin tümünü aynı anda kişiliğinde barındırması gerekliliği gibi de algılanmamalıdır. Sosyal bilimler alanına ve insana dair tüm konularda olduğu gibi, bu durumda da sonsuz sayıda değişkenle ilişkilendirilebilecek farklılıkların yaşanabileceği söylenilebilir (Black 2003, Aslan 2007a).

2.1.5 Yaratıcılığın gelişimi

Her çocuk ailesinden aldığı kalıtsal özelliklerle ve yaratıcı olma yeteneği ile dünyaya gelir. Yaşamının ilerleyen yıllarında sahip olacağı özelliklerin temeli, doğumdan itibaren, aile içinde ve yaşadığı çevrede oluşur. Çocuklarda yaratıcılık bilinçaltı ve bilinçüstü birikimlerin çatışması sonucu ortaya çıkmaktadır. Her çocukta yaratıcılık yeteneği bulunsa da bunun ortaya çıkışı ve sürekliliği çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Bu yeteneği geliştirmek için öncelikle çocukların duyularını eğitmek gerekir. Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerini duyuları ve hareketleri aracılığıyla keşfetmeye, tanımaya ve öğrenmeye başlarlar. Çocuğun nesnel olarak bir şey ortaya koyamadığı bebeklik döneminde, bebek, konuşmadan önce havada elleri ve kolları ile şekiller çizerek sevincini, açlığını ve herhangi bir duygusal durumunu anlatmaya çalışmaktadır. Bu ilk ritmik ve devinimsel ifadeler çocuğun belki de içgüdüsel davranışlarının anlatım şekli olabilmektedir. Yaratıcılık yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlamakta, en iyi aşamasına çocukluğun ilk yıllarında ulaşmakta; ancak sonraları yaratıcılığın gelişiminde düşme görülmektedir. Ev ve okul çevresi çocukların yaratıcılıklarını geliştirebileceği gibi bu ortamlardaki olumsuz koşullar ise yaratıcılığı kısıtlayabilmektedir (Kamaraj ve Aktan 1998, Cho ve Kim 1999, Aral 2004).

Çocukta yaratıcılığın gelişimi diğer gelişim alanlarından farklılık göstermektedir. Bu nedenle de yaratıcılığın gelişiminde, çocuklarla birlikte olan yetişkinlerin, anne-baba ve öğretmenlerin çocukların yaşlarına ve bireysel farklılıklarına göre gösterdikleri yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri ve yaratıcılığın gelişimini desteklemeleri önem taşır. Belirli yaş aralıklarındaki çocukların hepsinde aynı özellikleri görmek tabii ki mümkün değildir. Fakat belirli yaş dilimlerindeki çocukların en çok gözlenen ve belirgin ortak özellikleri bir çok araştırmacı tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır (Ömeroğlu ve Turla 2001).

Çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran malzemelerin kullanımı üç evreden geçmektedir: Deney evresi, sembolik evre, gerçekçi evre.

Deney evresi: Doğumdan itibaren çevresini duyularla algılayan bebek, bir süre sonra ise duygularını da işin içine katar. Bebeklik döneminde çevresiyle duyuları, duyguları ve hareketleriyle iletişime giren çocuklar aynı zamanda yaratıcılıklarını da kullanmaya başlarlar. Elleri verilen çingirak, diş kaşıma aletleri, onun malzemeyi nasıl kullanacağı ile ilgili ilk bilgilerini edindiği oyuncaklardır. Bu dönemde bebekler; ilk aldıkları nesnelere tatma, sesleri dinleme, yumuşaklıklarını sezme gibi bir süreç izler. Sonra bu aletlere kendileri yeni katkılarda bulunurlar. Elindekini ileri fırlatma, yüksekten aşağıya bırakma, dişleme, güm güm vurma gibi deneyler yaparlar. Elindeki malzeme üzerinde herhangi bir şekilde etki yaratmak bebeklere doyum verir. Daha sonraki zamanda da, çocuklar, yürüme dönemine geçip daha da hareketlendiklerinde çevredeki diğer belirgin farklılıkları kendi deneme-yanılma araştırmaları yoluyla keşfetmeye devam eder. Örneğin, büyüklük-küçüklük gibi belirgin farkları görmeye başlayan çocuk pek çok kez blokları üst üste dizme denemesi ve becerisinden sonra, büyük blokları alta, küçük olanları da üste koyduğu zaman sağlam bir kule yapabileceğini anlar. Bu deneyimler sonucu, çocuklar farklılıklara dayanarak nasıl istedikleri bir düzen oluşturabilecekleri konusunda fikirler edinir ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ilk önemli adımlar atılır. Çocuğun dili öğrenmeye başlaması da, hayal dünyasına başka anlamlar kazandırır. Nesnelere isimlerini sorar, yeni sesler, ritimler üretmeye çalışır; bir şey yarattıktan, tamamladıktan sonra onu isimlendirir. İki yaşından sonra çocuk, eşyaların canlı olduğunu, hayvanların kendisi ile

konusabileceğini düşünmektedir. Onun için mavi güneş, mor ağaç olabilir. Torrance'a göre çocuklarda yaratıcı öğrenme doğal bir süreçtir. Çünkü iki üç yaşlarında çocuklar yaparak, yaşayarak, deneyerek öğrenmektedirler (Şener ve Yıldız 2003, Argun 2004).

Sembolik evre: Dört yaşından dokuz yaşına kadar süren bir süreçtir. Hem deneysel çalışmalar hem de sembolik çalışmalar devam eder. Bu dönem çocuğu, yaratıcı sanatlarda, yeni deneyimlerde ve sözcük oyunlarında kendine güven geliştirebilmektedir. Özellikle bu dönemde çocuğun kelime hazinesi de süratle gelişir. Dünyayı sözel ve hayali oyunlar yolu ile yeniden keşfeder. Bağımsızlık duygusunun gelişmesiyle birlikte hem kendi yeteneklerini daha iyi tanımaya başlar hem de kendine olan özgüven duygusu artar. Dört-altı yaş dönemi aynı zamanda hayallerle birlikte yaratıcılığın başladığı dönemdir. Bu dönemde, çocuk ilk kez planlama becerilerini öğrenmeye başlar. Önceden bildiği oyun ve işleri planlamaktan hoşlanır. Son derece meraklıdır, her şeyi öğrenmek ister. Merakı ona araştırma yapmada önderlik eder. Yetişkin, çocuğun merak duygusunun giderilmesine yönelik sorularla sık sık karşılaşır. Bu evrede çocukların soruları basit, fakat doğrudan ve dürüstçe cevaplanmalıdır. Çocukların yaratıcılıklarının gelişimi açısından anne babaların çocukların yeni şeyler keşfetme heyecanlarını paylaşmaları, dünyayı beraberce keşfedebilmelerine yardımcı olmaları ve çocuğa, sözcüklerin anlamlarını keşfederek gerçeği araştırmasında destek olmaları önemlidir (Aslan 2000, 2007a, Albayrak vd. 2003). Yaşı ilerledikçe çocuğun yaratıcılığını geliştireceği alanlar daha da çeşitlenir. Çocukların hayali oyun oynama ve rol yapma, kil, blok ve benzeri materyallerden model yapma, çizme ve boyama gibi deneyimleri arttıkça yaratıcılık yetenekleri daha da gelişmektedir. Bu temel deneyimleri destekleyen yetişkinler çocukların sanat malzemeleri ve hayali oyunlarla denemeler yapmalarını ve kendi sembol ve metinlerini yaratmalarını yüreklendirmiş olurlar. Bu dönemde çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta ve sembollerle oynamaktan zevk almaktadır. Çocuk hikayeler üretmekte, resim yapmakta ve çeşitli yaşam şekillerini dramatize etmektedir. Çocuktaki yaratıcılık yeteneğinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinde, erken yaşta yaratıcılıkta etkin bir rol oynayan duyuların eğitilmesi ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır (Şener ve Yıldız 2003, Argun 2004). Gelişen çocuğun sosyalleşmesi onun yaratıcılığını ve bu konudaki etkinliğini görünür bir şekilde arttırmaktadır. Fakat bu artışı ilkökul dediğimiz somut işlemler döneminde düşünsel ve

duygusal yaşamındaki kargaşalıktan dolayı okul öncesi dönemdeki gibi açıkça görmek mümkün değildir (Barasch 1997).

Gerçekçi evre: Çocuklar bu evreye dokuz yaş civarında ulaşabilirler. Bu evre de çocuğun yaptığı her şey gerçeği yansıtmaktadır. Peyzajı anlamaya çalışır, renkleri doğru olarak kullanma konusunda ısrarcı olur. Sekiz yaşlarında okudukları kitaplar, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine önemli katkıda bulunur (Şener ve Yıldız 2003).

En yoğun yaratıcı becerilerin sergilendiği tepe dönem ise on üç – on dört yaşları arası olarak belirlenmiştir. Bu dönemden sonra yaratıcılık, ya belli bir düzeyde devam eder ya da düşüş gösterebilir. Tepe noktaya ulaşma konusunda bireysel farklılıklar söz konusudur. Bu yaşlarda çocuklar keşiflerden hoşlanırlar. Kız çocuklar kitaplarda ve rol oyunlarında keşifler yapmayı tercih ederken, erkek çocuklar kendi yaptıkları deneyimleri tercih ederler. Okumak için önemli bir çağdır. Artık daha uzun sürelerle okuyabilir veya düşünebilirler. Bu dönemde müzik yeteneği ve diğer sanatsal yetenekler hızla gelişir. Zihinsel olgunlaşmayla birlikte çocuğun çözümsel davranışları da artmaktadır. Çocuk bu dönemde her şeyi denemeye çaba gösterir. Yetişkinlerin bu dönemde çocuğun deneyimlerini aktarabilmesi için fırsatlar vermeleri, keşfetme, yapılandırma ve okuma fırsatları tanımaları gerekmektedir. Artık yeteneklerinin keşfedilmesinin zamanıdır. Çocuğa zor işlerde sebat etmeyi öğrenmesine yardımcı olunmalı ve zor işleri öğrenmeye teşvik edilmelidir. Çarpıcı kişilik özellikleri olan ve güçlüklerin üstesinden gelmiş kişilerin yaşam öyküleri, çocukların keşfetmelerinde ve korkularıyla baş etmeye yüreklendirmede önemli olabilmektedir (Aslan 2000, 2007a; Güleriyüz 2001). Çocuğun iniş çıkışlarla dolu olduğu bu dönemde, çocuk kendini yetersiz ve beceriksiz hissettiği durumlarda ona yardımcı olmak, yaratıcılıklarını destekleyecek nitelikte etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlamak önem taşır. Burada da en önemli rolü aileler ve öğretmenler üstlenmektedir. Çocuklar öğrendikleri, onlarda var olan bilgileri kullanabilmeleri yönünde teşvik edilmeli, güçlü olan yönleri gösterilmeli, her şeyde her zaman iyi olamayacağı kendisine telkin edilmeli ve çocuğun da her zaman mükemmel olması beklenmemelidir (Şener ve Yıldız 2003, Argun 2004).

2.1.5.1 Yaratıcılığın gelişimini etkileyen etmenler

Yapılan çeşitli araştırmalar yaratıcılığın gelişimini etkileyen çok çeşitli etmenler olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun yaratıcılığının gelişimini etkileyen etmenler kalıtım ve çevre unsurları çerçevesinde toplanmıştır. Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenek olduğuna göre kişinin yetenek, yaratıcı düşünce ve üretkenliğinde kalıtım ve çevre önemli bir rol oynamaktadır (Gürsoy 2001). Torrance, konuyla ilgili, kültürler arası çalışmalarında yaratıcılığın kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini, yaratıcılığa ilişkin tutum ve gereksinimlerin de farklı olduğunu görmüştür. Bunu, her kültürün merak ve yaratıcılığa olan gereksinime karşı olan tutumunun farklılığı ile açıklamıştır (Sungur 1997).

Başta kalıtım ve çevre olmak üzere bunların etkisi dahilinde yaratıcılığın gelişimini etkileyen diğer faktörler; çocuğun ilk iletişim ortamı olan aile, çocuğun sosyal çevresinin önemli bir bölümünü oluşturan okul (eğitim ortamı, öğretmen ve arkadaşlar) ve yaratıcılıkla ilgisi uzun zamandır tartışılan zeka kavramıdır.

Aile: Aile, çocuğun beslenme, bakılma, korunma, sevilme ve eğitilme ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte çocuğun yaratıcılığının ve tüm yeteneklerinin gelişmesine de yardım eder. Ailede yaratıcılık için en etkili ortam güvenli, rahat ve demokratik ortamlardır. Çocuğun kendisini daha rahat özgür bir ortamda hissetmesi yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir faktördür. Bu, çocuğa özgüven kazandırmaktadır. Ailede çocuğun duygularının ifade edilmesine olanak verilmesi, ona sorumluluklar verilmesi, kabul edilmesi yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır. Ailenin çocuğa karşı eleştirel, baskıcı tutumları yaratıcılığı engelleyici bir durumdur (Gizir 2002, Harmanlı 2002).

Her anne babanın bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı tutumu farklı olabilmektedir. Bazı çocuklar daha çok sevilmekte, bazılarında baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olarak görülmekte, bazılarında ise daha fazla hoşgörü gösterilmektedir. Anne babaların çocuklarına karşı göstermiş olduğu her bir tutum ve davranış ve bunların yanı sıra sergiledikleri rol modelleri, çocuğun hem kişiliğinin gelişiminde hem

de yaratıcılığının gelişiminde etkili olmaktadır (Bernedt ve Bulleit 1985, Gürsoy 2001, Gizir 2002). Çocuğun ilk çocukluk döneminde aileden almış olduğu eğitim, kültürel özellikler, davranış biçimleri onun bütün yaşamı boyunca kişiliğinin bir parçası olarak kalabilmektedir. Bu nedenle de çocuğun okul öncesi çağda ailesi tarafından olumlu davranış modelleriyle yetiştirilmesi önemlidir.

Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ile yaratıcılık arasında da bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yaratıcı oldukları ileri sürülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin genelde kültürel seviyeleri de yüksek olduğu için çocuk eğitiminde daha bilinçli ve demokratik olabilmektedirler. Demokratik bir tutum ve eğitim çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunlardan da önemlisi, üst sosyo-ekonomik düzeyde çocuğa çevresi, yaratıcılık için gerekli malzemeyi sağlamak ve bilgi kazandırmak için zengin bir çevre ve fırsatlar sağlanmaktadır. Oysa alt sosyo-ekonomik ailelerde ise çocukların belki de ancak beslenme, barınma, giyim vs. gibi gereksinimleri karşılanabilmekte, çocuklar için uyarıcı olabilecek oyuncak, kitap vs. gibi materyaller çocuğa sunulamamaktadır. Uyarıcılardan yoksun kalmak da yaratıcılığın gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Aral 1996, Gürsoy 2001, Gizir 2002).

Okul: Eğitim kurumları çocuğun yeteneklerini geliştirmesinde aileden sonra gelen ilk temel toplumsal kurumdur. Çocuk, okula kendi insan olma sorunsalı ile uğraşmak, kendini icat etmek için gider. Çağdaş eğitim, bireyin ruhsal ve toplumsal bakımdan gelişmesini, kendisinin ve toplumun yararına beceriler kazanmasını amaçlamaktadır. Özellikle temel eğitimden önceki anaokulları, bu dönemde edinilen bilgi ve deneyimlerin kalıcılığı ve çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde yaratıcılığın önemli etmenlerindedir. Yapılan araştırmalarda da anaokulunda geçirilen süre ve okul deneyimi arttıkça çocukların gelişim alanlarında ve yaratıcılıklarında da artış olduğu saptanmıştır (Sungur 2001, Gizir 2002). Çocuklar anaokulunda aile dünyasından ayrı bir dünyanın varlığını keşfetmekte, olumlu sosyal ilişkiler kurmayı öğrenmekte, ben ve başkası kavramlarının bilincine varmakta, kuralları öğrenmekte, sosyalleşmekte ve yeteneklerini geliştirmektedirler. Bu dönemde çocuklar zengin, olumlu, yapıcı pek çok

deneyim yaşayarak yeteneklerini keşfetmektedirler. Okulda çocuklara bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak uygun eğitim programları ile etkin eğitim ortamlarının hazırlanması ve yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulması yaratıcılığın gelişimi açısından önemlidir. Ayrıca, en iyi sonuçlar okul ve ailenin birbirini tamamlaması ile gerçekleşmektedir. Okuldaki olumsuz durumlar, yaratıcılığı birçok açıdan engellemektedir. Bunların başında bireysel farklılıkların önemsenmemesi, bütün çocukların aynı program kalıbına sokulması ve bu kalıptan dışarıya çıkılmaması gelmektedir (Cropley 2001, Harmanlı 2002, Tezbaşaran 2002, Catron ve Allen 2003).

Zeka: Yaratıcılığın gelişiminde etkili olan diğer bir kavram da zekadır. Yaratıcılıkla zeka arasında bağlantı olup olmadığı, öteden beri süregelen bir merak konusudur. Konuya ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış olmakla birlikte, bu araştırmaların bilişsel zeka, yani IQ ölçümleri ile ilişkilendirilmiş oldukları görülmektedir. Bu nedenle burada bilişsel zeka ile yaratıcılık arasındaki bağıntılar değerlendirilmiştir. Zekanın bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Bu konuyla ilgilenen her alan kendine uygun bir zeka tanımı yapmıştır. Kimi kez uyum, kimi kez sorun çözme yeteneğine ağırlık verilmiştir. Bütün bunları da içerecek bir zeka tanımı ‘zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir’ şeklinde yapılabilir. Bu tanımdan hareketle yaratıcılık zekanın en üst işlevi gibi görünmektedir. Yaratıcılık ve zekâ birbirlerinden farklı kavramlar olmasına karşın çoğu kez karıştırılır. Çoğu yaratıcı insan zekidir ancak her zeki insanın yaratıcı olmadığı saptanmıştır (Harmanlı 2002, Öktem 2002). Yaratıcılıkla zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar doğrudan ve kesin sonuçlar elde edememişlerdir. Araştırmacıların bir kısmı yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı ifade etmediğini, zekâ ile yaratıcılık arasında çok yüksek bir korelasyonun olmadığını, yaratıcılık ve zekâ kavramlarının birbirinden ayrı yetenekler olduğunu ancak yine de yaratıcılık için belli bir düzeyde zekânın gerekliliğini ileri sürmüşlerdir. Diğer bir kısmı ise, yaratıcılığın zeka ile doğru orantılı olduğunu, zeka düzeyi yükseldikçe yaratıcı aktivitelerdeki başarı düzeyinin de arttığını belirtmişlerdir (Gürsoy 2001).

Storr (1992) da, yüksek zekaya (bilişsel zeka) her zaman yüksek düzeyde yaratma dürtüsünün eşlik etmesi beklenemeyeceğini, ancak yüksek IQ'nun özgünlüğü

engelleyen bir özellik olmadığını vurgulamış ve yaratma güdüsünün insana özgü, ama zekayla ilgili olması gerekmeyen iç gerilimlerden kaynaklandığını öne sürmüştür.

Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişki ile ilgili olarak kesin ve doğru sonuçlara varılmamıştır. Ancak araştırmacıların hemfikir olduğu nokta; yaratıcılık için orta düzeyde bir zekânın olması yaratıcı davranış ve etkinliklerdeki estetiksel tutarlılığın bir göstergesi olabilir. Bununla birlikte zeka, ancak kendine uygun ortam bulunduğu gelişmekte, yeşermekte, keyifli ürünler ortaya koyabilmektedir. Böyle bir ortamı hazırlamak herkesin görevidir. Hangi düzeyde olursa olsun, sahip olunan zekaya gerekli saygıyı göstermek ve emek vermek gerekmektedir (Öktem 2002).

2.1.6 Yaratıcılığın geliştirilmesi

Yaratıcılık, tüm insanlarda az veya çok var olan, kişilerin doğuştan getirdikleri bir güç, bir özelliktir. Yaratıcılık sınırları olmayan geliştirilebilen bir eylemdir. Yaratıcılık öğrenilmez, ancak uygun koşullar sağlandığında geliştirilebileceğine inanılır. Yaratıcılığın geliştirilip geliştirilemeyeceği konusundaki soruya cevap verebilmek için veri toplanması da gerçekten zordur. Kavramsal ve uygulamalar açısından iki temel zorluk bulunmaktadır. Yaratıcılığın gelişmesine kanıt olarak neyi alacağımız en önemli sorunlardan biridir. Pek çok görev için verilen ölçümler doğru ve tam değildir ve bu yüzden de sonuçlar yoruma açıktır. Geliştirilmek için çaba gösterilen davranışlar, laboratuvar ortamında değil, gerçek yaşamda kendiliğinden ortaya çıkan ve çoğunlukla da gözlenmesi zor davranışlardır. Bu da doğrudan ölçümü zorlaştırmakta; diğer yandan yapılandırılmış yaratıcılık testlerinin test ortamının dışındaki yeteneği veya eğilimi ne kadar ölçtüğü de sorgulanmaktadır (Nickerson 1999, Artut 2002, Aslan 2007a).

Eğitim amacıyla kullanılan özel bir görevde gösterilen performansın değerlendirilmesi için yapılandırılmış testler kullanıldığında puan artışı gözlenmektedir, ancak bunun istenilen kanıt olduğu da tartışılmaktadır. Bu test sonuçları daha çok kısa dönem yaratıcılık etkilerini vermektedir, oysa istenilen, uzun dönemde yaratıcı davranışın ne kadar yaşam tarzına dönüştüğüdür. Okul yaşamı süresince testler ve faaliyetlerde çocukların gösterdiği yaratıcılığın yetişkinlikte de gösterileceğine dair bir kanıt

olmadığı bilinmelidir (Aslan 2007a). Eğitimde yaratıcılığı destekleyici eğitim uygulamalarından önce örtük eğitimde eğitimcinin uyguladığı yaratıcılığı destekleyen tutumların bilinmesi ve uygulanması önemlidir. Uzun yıllardır, yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda gerek normal yetenekli gerekse üstün yetenekli öğrencilerle deneysel eğitim programları yürütülmüştür (Goree 1996; Aslan 2000, 2007a; Black 2003). Bu deneyimlerden elde edilen yaratıcılığı destekleyici bazı ilkeler aşağıda sunulmuştur:

Alışılmamış sorulara ve fikirlere saygılı olma: Çocuk için hiçbir cevap almadan da olsa soru sormak, başkalarının onun fikirlerini ciddiye aldığına bir göstergesidir. Sorular “zihin açlığı”nın yansımasıdır. Sorulara cevap ihtiyacı hemen şimdi olsa da öğretmen soruyu ve cevap süresini uzatarak yararı arttırabilir. İyi soru sorma, iyi bir araştırma yolu açabilir. Çocuklara araştırma yapma yolunu öğretmek, farklı düşüncelere saygı duyma ve toleransı öğretmek yaratıcılığın geliştirilmesinde oldukça önemlidir.

Hayal gücüne saygı ve destek: Yaratıcı yaklaşımları uyarılan çocuklar öğretmenlerinin kaçırdığı pek çok ilişkiyi ve anlamlılığı görebilecek durumdadır. Öğretmen için bu düşünceleri ödüllendirmek çok zordur, çoğunlukla pek çok genç üstün yetenekli bu tarz çabalarının ödüllendirilmediği ve hatta cezalandırıldığından şikayet etmektedirler. Hayal gücü, düşünceyi baskıdan kurtarmakta ve sınırsız düşünebilme gücü vermektedir. Bu açıdan yaratıcılığın geliştirilmesinde hayal gücüne saygı ve destek önemlidir.

Fikirlerinin değerli olduğunu gösterme: Bu konudaki en büyük zorluk, pek çok kişinin, çocuklarının değerli fikir üretme yeteneğini görmemeleridir. Dünyadaki bütün büyük düşünürler, bir şeyi kopya etmektense kendi ürettiklerinin daha iyi olduğunu savunurlar. İnsan zihninin temel görevinin sadece bilgi toplamak değil, bilgi üretmek olduğu çocuğa hissettirilmelidir. Hazır bilgiler almaktansa bilgiyi aramak onu daha değerli kılacaktır. Çocuğu kendi fikirlerini ifade etmeye teşvik etmek ve fikirlerinin değerli olduğunu hissettirmek oldukça yararlıdır.

Nota bağlı olmayan egzersizler yapma: Okuldaki her şeyin nota bağlı olması yeni ve alışılmamış fikirleri ortaya atma konusunda engel oluşturmaktadır. Birey için

değerlendirme tehdidi olmaksızın düşünme ve fikirlerini ortaya atma süreci özellikle yeni bir beceri edinirken ve yaratıcı etkinlikler sırasında ihtiyaç duyulan şeydir. Ayrıca, değerlendirme gerekli olduğunda da bunun nedenini açıklamak kişinin düşüncesini geliştirmesine fırsat verecektir.

Zamanda esnek olma: Yaratıcılık eğitim programları çerçevesinde yapılan pek çok denemede ve üstün yaratıcı karakterlerin yaşam hikayeleri incelendiğinde, yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmak için kişilerin zaman ihtiyacı olduğu gözlenmektedir. Zamanda esneklik; öğretmenin, etkinlikleri zamana yayması veya okul dışında yapılacak şeyler olarak vermesi şeklinde düşünülebilir. Pek çok araştırmacının üzerinde birleştiği bir nokta, yaratıcılığın kişilik özellikleri kadar sosyal, kültürel ve çevresel faktörler gibi pek çok faktörün ortak ürünü olduğudur (Nickerson 1999, Sternberg ve Lubart 2000, Sternberg 2005, Aslan 2007a).

2.1.6.1 Yaratıcılığın geliştirilmesinde ailenin rolü

Yaratıcılık, doğumdan itibaren desteklenmesi gereken bir süreçtir. Bebeklik ve ilk çocukluk çevresi çocuğun yaratıcı ve bilişsel potansiyelinin beslendiği bir ortamdır. Bebekler duyuları yoluyla öğrenirler ve onlar keşfetmek için güvenli ortamlara ve özgürlüğe gereksinim duyarlar. Duyular geliştikçe sunulan aktiviteler, küçük çocuklar için duyuşsal deneyimi destekleyici araçlar olur. Küçük çocuklar, materyallerle ve araçlarla etkin bir şekilde ilişki kurduklarında çok daha iyi öğrenirler. Aile çocukların ve yetişkinlerin birbirlerini etkileyerek sürekli etkileşimde buldukları bir birimdir. Çocuğun her gelişim alanında olduğu gibi öğrenmeleri konusunda, yaratıcı tutum ve davranışların kazanılmasında da fırsatlar hazırlama noktasında ailelere büyük sorumluluk düşmektedir (Turla 2007).

Ailelerin çocuklara farklı uyaranların bulunduğu ortamlar hazırlaması, tehlikelerden uzak oynamaya ve yaratmaya elverişli şekilde fiziksel çevre düzenlemeleri yapmaları yaratıcılığın geliştirilmesinde etkilidir. Ailede çocukların özgürce bir şeye sahip olmasına izin verilmesi de etkili diğer bir unsurdur. Çocuklara duyularına hitap eden, yaş ve gelişim düzeylerine uygun nitelikte oyuncaklar sunulması, yapılandırılmış

oyuncaklar yerine kendi kendine yapıp bozarak, üst üste koyarak oynayabileceği ve yeni ürünler yaratabileceği nitelikte oyuncaklar seçilmesi çok önemlidir. Ailenin satın aldığı oyuncakları ya da diğer materyalleri çocuğa sunmanın yanı sıra evdeki ve çevresindeki malzemeleri de kullanarak çocuğu yeni ürünler yaratmaya teşvik etmesi yaratıcılığı geliştirici önemli bir etmendir. Daha esnek ve şekil değiştirebilen bir ortam çocuğun yaratıcılığını kullanabilmesine olanak tanır. Çocuğun hayal gücüyle yarattıkları fantezilerine müdahale edilmemelidir. Aileler çocukların keşfederek, deneyerek öğrenmelerine izin vermeli, onları cesaretlendirmelidir. Hataları ve merakları için onları cezalandırmamalıdır. Müdahaleler çocuğun kendini özgür şekilde ifade edebilmesini ve yeni ürünler ortaya koyabilmesini engeller. Çocuk kendini ifade edebilmeyi, kendi kendini yöneten bir birey olmayı ailesinden öğrenir. Özellikle anne-baba çocuğun, kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridir. Çocuk bu özdeşim modellerini kendisine örnek alır ve onların yaşam biçimlerini taklit yoluyla öğrenir. Bu öğrenme süreci içinde, onun sevgiye, güvene, yani çevresindekilere inanmaya, bağımsızlığa, başka bir ifade ile büyüdükçe bazı şeyleri kendi başına yapabilmeye gereksinimi vardır. Evde çocuklara, küçük yaştan itibaren yapabilecekleri işlere yardım etme fırsatları verilmesi, yaşına, yeteneği ve cinsiyetine uygun görev ve sorumluluklar verilmesi, güven duygusunun pekiştirilmesini ve yaratıcılığın geliştirilmesini destekler, çocuğun bağımsız, kendine güvenen ve yaratıcı bir birey olmasına yardım eder (Sungur 1997, Ömeroğlu ve Turla 2001, Ömeroğlu ve Kandır 2005).

Hangi yaşta olursa olsun ebeveynlerin çocuklarıyla sadece arkadaş olmaya çalışmaları çok önemlidir. Çocukların sezgileri çok güçlüdür. Her şeyi dikkatlice incelerler. Sevilip sevilmediklerini bilirler. Çocuklarla iletişimde sevgi ve gerçeklik en önemli öğelerdir. Ancak zaman zaman aileler çocuklarını sevgilerinden dolayı gereğinden fazla kontrol altına almak isterler. Oysa çocuklar işbirliğine ve iletişime her zaman hazırdır. Onlar neyi yapıp neyi yapmayacaklarını kesinlikle çok iyi bilirler (Isenberg ve Jalango 1997).

Çocuğun düşünme yeteneklerinin, ilgi ve meraklarının, yani kişilikte yapılanmaların olduğu bu dönemde çocuğun gelişimini aile içinde sürdürdüğü göz önüne alınır, yaratıcılığın geliştirilmesinde ailenin önemi büyüktür. Özetle aile, çocuk için evde güven ve sevgi dolu bir ortam hazırlamalıdır. Bu ortam, çocuk ile her konuda

konusarak, çeşitli güzelliklere dikkat çekerek zenginleştirilebilir. Çocuğun önüne tüm olanakları koyarak seçim yapma hakkı tanınmalıdır. Çünkü bilinmeyen bir şey için düşünmek zordur. Böylece çocuğun deneyimleri değişik çevrelerde artacak ve yaratıcı düşünmesi sağlanacaktır. Aile, yaratıcılığın gelişmesinde ev ortamı kadar çocuğun yaşlılarıyla bir arada bulunmasının önemli olduğunu unutmamalı ve zamanı geldiğinde, çocuğu bir okul öncesi eğitim kurumuyla tanıştırmalıdır.

2.1.6.2 Yaratıcılığın geliştirilmesinde eğitimin rolü

Yaratıcılığın desteklenmesi açısından ailenin yanı sıra eğitimin de öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Okul, okul çevresi, uygulanan eğitim programı, müfredat, öğretmen ve arkadaşların da etkileri oldukça önemli olmakla birlikte daha erken yaşlara da çekilmiştir. Özellikle okul öncesi eğitimin öneminin artmasıyla birlikte ailenin yanı sıra okulun etkisi de küçük yaşlardan itibaren başlamaktadır. Yaratıcılık ve eğitim birbirini doğrudan etkileyen kavramlardır. Yaratıcı düşünmenin çocuklarda geliştirilmesinde, uygulanan eğitim sürecinin ve içinde bulunulan eğitim sisteminin önemi büyüktür. Eğitimin felsefesi, programı ve içeriği, yaratıcılığı belirlemektedir. Okullarda uygulanan eğitime bağlı olarak çocukların yaratıcılık becerileri ya geliştirilmekte ya da köreltilebilmektedir (Erden ve Akman 1996, Tuğrul 2000).

Renzulli ‘yaratıcı üretkenliğin ideal öğrenme faaliyetleri’ yoluyla geliştirilebilmesi için üç temel bileşenin olduğunu vurgulamaktadır: Öğretmen, öğrenen ve müfredat. Bu üç bileşenin ve alt bileşenlerin arasındaki ilişki, öğretim sonucu ortaya çıkan ürünü ve yaratıcılığın gelişiminde okulun rolünü belirlemektedir (Aslan 2007a). Yaratıcı eğitimin geliştirilmesinde özellikle öğretmenler birinci derecede önemlidir. Öğretmenlere bu anlamda büyük görevler düşmekte olup öncelikle onların çocuklarla ilişkileri, iletişimleri ve uyguladıkları örtük eğitim, yaratıcılığı önemli ölçüde biçimlendirmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yaratıcılığını besleyen öğretmenlerin, sınıf ortamında öğrencilere seçim hakkı verme eğiliminde oldukları, eğitimde katı olmayan bir görüş sergiledikleri, ırsak düşüncüyü ödüllendirdikleri, öğretmeye istekli ve sınıf dışında da öğrencileriyle ilişkisi olan

öğretmenler oldukları ve sınıfı genelde informal tarzda yönettikleri belirlenmiştir (Aslan 2007a).

Okul öncesi ve ilköğretim yılları, öğrencinin öğrenmeye açıklığı, dünyayı tanıma merakının çok yoğun olduğu ilk yıllar olduğundan öğretmen bireyin şekillenmesinde derin ve kalıcı izler bırakmaktadır. Öğretmenin aktardığı bilgiler kadar, öğrenciye araştırma yapmayı ve ihtiyacı olan bilgiyi kazanmak için yöntemler öğretmesi de önemlidir. Okulda öğrencilere ‘yaşam boyu öğrenme’ ve ‘deneyimlerinden çıkarımda bulunma’ yolunda bir tarz kazandırılmalıdır. Buradan hareketle yaratıcılığı destekleyecek öğretmenin karakteri ve eğitimde hangi tekniği uygulaması gerektiği sorusu önem kazanmaktadır. Hem kişilik hem de eğitim, yaratıcılığı geliştirmede ve cesaretlendirmede bir öğretmene yardım edecektir. Gözlem ve araştırmalar, etkili bir öğretmenin genellikle otoriter olmayan, esnek, deneyimlere ve yeni fikirlere açık, yüksek enerjili, iyimser, en iyiyi yapmaya niyetli, yaşam sevinci taşıyan kişiler olduğunu göstermiştir.

Her ne kadar öğretmenler doğal bazı öğretim yöntemi tercihlerine sahip olsalar da, farklı öğretim teknikleri repertuarı ile hareket etmeleri yararlı olacaktır. En ideal birleşim, öğretmen ve öğrencinin öğrenme stillerindeki uyum olsa da yaratıcılığı geliştirmek için öğretmen eğitiminde her öğretim menüsünden seçilmiş tekniklerin öğretilmesi gereklidir. Öğretmen ders içeriğine, öğrencilerin özelliklerine göre bir teknikten diğerine geçebilecek esneklikte ve beceride olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin başarıyı garantilemeleri için öğrettikleri materyali sevmeleri de önemlidir. Alanda önde gelen öğretmenlerin, öğretim alanını sevmelerinin onlara ilham ve en iyi olma yolunda istek verdiği bilinmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitim sistemi ne kadar yaratıcılığa açık olsa da öğretmenler bu ortamı oluşturmadığı ve kullanmadığı sürece amaca ulaşamaz (Aslan 2007a).

Yaratıcılığa yönelik eğitim programlarının amacı, insanların uzun dönem yaratıcılıklarını ve yaratıcı olma eğilimlerini arttırmaktır ve bu da doğal olarak az ya da çok başarılacaktır. Çocukluktaki yaratıcılığı geliştirme çabalarının, yetişkinlikte insanların yaratıcılığını geliştireceği umudu olsa da, bilim adamları boylamsal

araştırmalar yaparak bu soruya doğrudan kanıt ölçüm elde etmek istemektedirler. Kontrol değişkeni olarak neyin kullanılacağı ve ölçümde hangi değişim için nelerin temel alınacağı sorusu, boylamsal araştırmaların zorluğunu oluşturmaktadır. Bu soru henüz derinlemesine araştırılmış değildir. Elimizde bugün için bazı yaratıcı dışavurumların geliştirilmesinin mümkün olduğuna ilişkin yeterli olumlu kanıt bulunmamaktadır. Sonuç olarak yaratıcılık üzerine araştırma yapan kişilerin, yaratıcılık eğitimlerinin olumlu etkiler yarattığına ilişkin kuvvetli ortak bir inançları olduğu söylenebilir (Aslan 2007a).

2.1.6.3 Yaratıcılığın gelişimini engelleyen etmenler

Yaratıcı kapasite tamamen kontrol edilemez, sadece cesaretlendirilebilir ama kolayca da ketlenebilir. Yaratıcılığın gelişmesi sevgi ve güven dolu, sağlıklı ve uygun bir eğitim ortamı kadar; yaratıcılığa engel olan koşulların kaldırılmasına da bağlıdır. Yaratıcılığı destekleyen ortamların oluşturulabilmesi her şeyden önce bu koşulların bilinmesine bağlıdır (Sungur 1992, 1997). Yaratıcılığın tanımına ve nasıl geliştirileceğine bakarak önündeki engellerin neler olabileceğini belirlemek zor değildir. Bu engellerin özellikle bireyler üzerindeki etkisi, çocukluktan yetişkinliğe gidildikçe artmaktadır. Çocuklukta yaratıcılığın gelişimini engelleyen etmenler aşağıda açıklanmaktadır:

Yaratıcılığını ifade etmesi için çocuğa yeterli zaman vermemek: Yaratıcılığın zaman baskısına tahammülü yoktur. Araştırmak ve elinden gelenin en iyisini yapmak için çocukların acele etmeyecekleri, yeterli zamana ihtiyaçları vardır.

Yaratıcılık için çocuğa uygun ortamı hazırlamamak: Uyarıcılardan yoksun, kısır, sıkıcı, kasvetli bir ortam, yaratıcılığın gelişmesi için uygun bir ortam değildir. Yaratıcılık için uygun ortam, doğal olarak ışıklandırılmış, uyumlu renklerle boyanmış, rahatlatıcı, çocuğun boyuna ve boyutlarına göre eşyaların bulunduğu bir ortamdır.

Yaratıcılık için uygun malzemeleri çocuğa sağlamamak: Çocuğun yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için gerekli kaynak malzemeler ortamda hazır olmalı ya da çocuğun ihtiyaç duyduğu her zaman ona sunulmalıdır.

Çalışma ortamının ikliminin uygun olmaması: Çocuğun çalışma ortamındaki atmosfer, yetişkinin (öğretmen, anne-baba); cesaretlendirme ve hataları kabul etme, risk alma, keşifte bulunma ve kendine özgünlüğe verdiği önemi yansıtmalıdır. Yetişkin, çalışma ortamında belirli orandaki karışıklığa, gürültüye ve özgürlüğe göz yummalıdır.

Yaratıcılık için uygun fırsatlara olanak sağlanmaması: Öğretmen ya da anne babalar yaratıcı karşılaşma ve karşılaştırma “maceraları” için çocuğa fırsatlar sağlamalıdır. Yaratıcılık süreci bir macera gibi algılanabilmelidir. Çünkü yaratıcılık, çocuğa bir “macera” gibi heyecan verebiliyorsa, yaşamaya değerdir ve sonuçlar da o denli yeni ve zengindir. O halde yetişkinler, çocuğa yaratıcılık macerası için fırsatlar sunabilmelidir.

Duyguların yaşanmasının engellenmesi: Yaratıcılıkla ilişkili görülen, duygusal duyarlılığın gelişmesi için, yetişkinler çocukların duygularını bastırmak yerine onları olduğu gibi kabul etmelidir. Çocuklara model olma yoluyla duygularını ifade etme becerisi kazandırmak ve duyguların yaşanabileceğinin bilgisini vermek anlamına gelir.

Kendini ortaya koyan çocuğun desteklenmemesi: Kendine güveni yeterince gelişmemiş olduğundan, küçük çocuk, kendini soru, düşünce ve önerileriyle ortaya koymaktan çekinebilir. Çocuğun söz alıp konuşması, soru yöneltmesi, eserini göstermek istemesi durumlarında, yeterince doğru ilgiyi, desteği görmesi yaratıcılığın gelişmesi için çok önemlidir. Çocukların tüm yaratıcı fikirlerine saygı duyulmalıdır.

Bilinmeyen korkusuna karşı çocuğu yalnız bırakmak: Çocuk için bu dünya bilinmezlerle doludur ve bilinmeyenler çocukları korkutur. Bilinmeyen korkusuna karşı desteklenmezse, çocuk alışılmış yolları ve hali hazırda olanları tercih edebilir. Bu ise onu yaratıcılık macerasından alıkoyabilir.

Düzene ve belirliliğe aşırı bağlılık göstermek: Çocuktaki yaratıcı gücün açığa çıkması için düzensizliği ve belirsizliği bir oranda hoş görebilmek gerekir. Düzene aşırı bağlılık yaratıcılığı engeller.

Ayrıca; çocuğa başarılı olma ve istenen sonuçları elde etme konusunda baskı yapılması, çocuğun aşırı mükemmeliyetçi yetiştirilmesi ya da değişik fikirler öne sürdüğünde çocuğun aptalca ve saçma sapan davranmakla suçlanması yaratıcılığı engelleyen diğer önemli hususlardır (San 1985, Sungur 1997, Yıldırım 1998, Argun 2004).

2.2 Proje Yaklaşımı

2.2.1 Proje yaklaşımının tanımı, önemi ve özellikleri

Proje yaklaşımı, çocukların yaşadıkları çevreyi anlamalarını sağlamayı amaçlayan, informal ve açık uçlu etkinliklerle çocukların sahip oldukları becerileri çeşitli durumlarda kullanmalarını özendiren bir yaklaşımdır. Araştırmacı, yaratıcı, sorgulayıcı öğrenme ortamı yaratmayı amaçlar. Proje yaklaşımında çocukların bilgiyi araştırmaya, üretmeye ve sentezlemeye yönlendirilmesi, çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek bir ortam hazırlanması ve öğretmenlerin etkin birer eğitimci olmaya özendirilmesi nedenleriyle yüksek kaliteli bir okul öncesi eğitim hizmeti sağlanmaktadır. Eğitimde amaç, çocuğun sorularına cevaplar bulması, kendi kendine yeterli hale gelmesi ve karşılaştığı engellerle başa çıkabilme becerisi kazanmasıdır (Moran 1997, Katz ve Chard 2000, Helm ve Katz 2001).

Çocukların eğitimde etkin olmalarını temel alan proje yaklaşımı, eğitim programının birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir “öğretme ve öğrenme modeli” olarak da tanımlanmaktadır (Akt. Leskiw 1998, Willams 1998). Katz’a göre proje yaklaşımı, “daha fazla öğrenmeye değer bir konunun detaylı bir şekilde incelenmesi”dir (Kandır ve Kurt 2010). Proje yaklaşımı, projeyi eğitimin temel unsuru olarak gören çocuk merkezli bir öğrenme anlayışıdır. Proje, düşünme hayal etme, özgünlük demektir. Bu ise, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmiş, özgün bireyler yetiştirmeyi ve bunu gerçekleştirecek bir öğrenme sürecini öngörür. Proje yaklaşımının temelini oluşturan proje çalışmaları, okul öncesinde öğrenmeye değer bir konu hakkında çeşitli başlıkların derinliğine incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Proje çalışmalarında araştırmalar genellikle bütün bir sınıf ile, bazen sınıf içindeki küçük bir grup ile, nadiren de bireysel

olarak çocuklar tarafından yapılmaktadır. Proje çalışmasının temel özelliği, çocuklar veya öğretmenler tarafından önerilen bir konu ile ilgili sorulara yanıt bulmak için üzerinde yoğunlaşılacak bir araştırma olmasıdır (Katz 1998, Helm ve Gronlund 2000, Katz 2000, Aslan ve Köksal-Akyol 2006, Kandır ve Kurt 2010).

Proje yaklaşımı, öğretmenlerin rehberliği ile çocukların aktif olarak katıldıkları etkinlikler olarak da tanımlanabilmektedir (Bryson 1994). Başka bir ifadeyle de proje yaklaşımı, gelişimsel olarak alma, hareket, katılma ve anlamlı olarak öğrenmenin iyi bir örneği olarak görülmektedir (Helm vd. 1998). Proje yaklaşımında öğrenmenin, oyunun ve deneyimlerin aktarılıp paylaşılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Proje yaklaşımının temel ilkelerini “Çocukların ne öğrenmesini istiyoruz?, Çocuklar ne öğrenmek istiyor?, Çocuklar en iyi nasıl öğrenir?, Çocuklar için neyin en iyi olduğunu kim bilir?, Ebeveynleri mi yoksa öğretmenleri mi?, Çocukların oyun ve araştırma istekleri karşılanmadan yaratıcı ve entelektüel potansiyelleri en üst düzeye çıkarılabilir mi?, Programın amaçlarına ulaşmak için elimizdeki alanı en iyi nasıl kullanabiliriz?” sorularına verilen cevaplar oluşturmaktadır. “Çocukların ne öğrenmesini istiyoruz?, Çocuklar ne öğrenmek istiyor?” sorularına verilen cevaplar çocuklara verilmek istenen bilgi, beceri, değerler, tavırlar, düşünceler, kısaca öğrenmek ve öğretmekle ilişkili olarak seçilecek proje konularını belirlemektedir. “Çocuklar için neyin en iyi olduğunu kim bilir?, Ebeveynleri mi yoksa öğretmenleri mi?” sorularına verilen cevaplar proje yaklaşımında aile katılımının önemini vurgulamaktadır. Proje yaklaşımında aileler partner olarak görev almakta ve çocuklarının öğrenme süreçlerinde/süreçleri boyunca aktif rol üstlenebilmektedirler. “Çocuklar en iyi nasıl öğrenir?, Çocukların oyun ve araştırma istekleri karşılanmadan yaratıcı ve entelektüel potansiyelleri en üst düzeye çıkarılabilir mi?, Programımızın amaçlarına ulaşmak için elimizdeki alanı en iyi nasıl kullanabiliriz?” gibi sorulara verilen cevaplar ise eğitim ortamının proje yaklaşımındaki önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, okul hayattır; okulun asıl amacı toplumsallaşmayı kolaylaştırmaktır. Okullarda eğitim ortamına çok önem verilmekte hatta ortam için “öğretmenin kendisi” tanımlaması yapılmaktadır. Okulların çocukların enerjilerini cömertçe kullanabilecekleri nitelikte olması gerektiği ve bunun çocukların gelişimleri açısından önemli olduğu

belirtilmektedir. Okulda zamanın bir bölümünün çocuklardaki enerji ve kapasiteyi en verimli şekilde açığa çıkarılmasına, bir bölümünün de rahatlamaya ayrılması ve çocukların kendilerini ifade etme, sosyal ve duygusal gelişimlerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır. Çocukların en iyi informal bir ortamda öğrendiği ve bu ortamın onları cesaretlendirdiği vurgulanmakta ve bu nedenle de eğitim ortamının dizaynına ve kullanımına büyük önem verilmektedir. Proje yaklaşımında, Piaget'in öğrenme kuramları eğitim ortamının hazırlanmasına öncülük eder. Bunun en büyük katkısı, öğrenme ortamında somut materyallerin kullanılması ve araştırmaya dayalı öğrenmeyi teşvik etmesidir. Bununla mükemmel bir ortam ve materyallerle derin bir öğrenme ve beceri kazanma birlikte gelmekte ve böylece daha çok oyun yoluyla, kendi deneyimleri ile öğrenmeye açık olan küçük çocuklar, ilgi duydukları bir konuda kendi belirledikleri yöntemlerle ve gereksinimleri olduğu kadar öğrenme olanağı bulmaktadırlar (Katz 1993, Edwards vd. 1996, Moran 1997, Katz ve Chard 2000).

Proje yaklaşımında eğitimin asıl amacı, çocukların zihinsel yaşantılarını geliştirmektir. Zihin teriminin kapsamında bilgi ve becerilerin yanı sıra duygusal, ahlaki ve estetik duyarlılık da bulunmaktadır. Küçük çocuklara uygulanacak eğitimin, çocukların zihinlerinin tüm kapsamını hedeflemesi gerekmektedir. Bu da çocukların, sorular oluşturmasını, bilmece çözmelerini, çevrelerindeki önemli konulara ilişkin bilinçleri arttırmalarını desteklemek içindir. Yaklaşımın en önemli özelliği “öğretmenin öğrenen niteliğinde” olmasıdır. Proje çalışmalarında öğretmen sürprizler yaparak çocukları öğrenmeye hazırlamaktadır. Çocukların zihinlerinde soru işaretleri oluşturmak ve onların kendilerini birer araştırmacı olarak algılamalarını sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000, Helm ve Katz 2001, Ekinci ve Hamurcu 2004, Helm 2004).

Bu doğrultuda proje yaklaşımının özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Çocuk merkezli bir eğitim programıdır.
- Proje yaklaşımı ortamda yaşayarak öğrenme fırsatı sağlar.
- Proje yaklaşımı çocuklara, merak ettikleri bir konuda, kendi seçtikleri yöntemlerle ve ihtiyaç duydukları kadar öğrenme olanağı sağlar.
- Proje çalışmaları grup çalışmaları için ortam sağlayarak grup çalışması duygusunu geliştirir.

- Proje çalışmalarında çocuklar ve aileleri proje konusunun seçiminden, projenin sonuçlandırılmasına kadar tüm sürece katılırlar. Böylece aile katılımı gerçekleşmiş olmaktadır.
- Öğretmenlerin proje çalışmaları sırasında karşılaştığı sorunlar, problem olarak değil mücadele ve çaba olarak nitelendirilir.
- Proje çalışmalarında çocukların zevk almasına, kendilerini mutlu ve iyi hissetmelerine önem verilmektedir.
- Proje çalışmalarında öğrenme ortamı oldukça zengin özellik taşımaktadır.
- Proje çalışmaları çocukları daha fazla toplum içine sokarak çocukların toplumsal rolleri tanınmasına fırsat verir.
- Proje çalışmalarında zaman sınırlaması yoktur, çocuklar öğrenmek istedikleri sürece proje devam eder (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Diffily 2002, Temel vd. 2005, Güven 2005, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2009).

2.2.2 Proje yaklaşımının tarihçesi ve dayandığı felsefe

Proje yaklaşımı, çocuk eğitiminde yeni bir model değildir (DuCharme 1993). Proje yaklaşımının kökleri yirminci yüzyılın başlarındaki ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, William Heard Kilpatrick ve John Dewey tarafından yirminci yüzyılın başlarında çocuk eğitiminde yeni yöntemlere ihtiyaç duyulması şeklinde ortaya çıkmıştır. İlerlemecilikte 'okul yaşamın kendisi'dir. Eğitim çocuğu okula ya da yaşama hazırlamak değil, yaşamın kendisidir. Yaşamdaki her türlü olgu ve olaylar eğitim ortamına getirilmeli ya da öğrenen bunlara götürülmelidir; çünkü eğitimin görevi öğrenenin içinde yaşadığı topluma, etkin bir biçimde katılmasını sağlamaktır. Toplumda ve doğadaki olgu ve olayları çözümlenmeden, neden-sonuç ilişkisi kurmadan insan onlara egemen olamaz ve uyum sağlayamaz. Bu nedenle, okul toplumsal yaşamın yaşandığı bir yer olmalıdır. Eğitim ortamında verilmek istenenler kuramsal değil, uygulama ağırlıklı planlanmalıdır. Uygulama; bilimsel yöntemin, deneme-yanılmanın, işbirlikçi çalışmanın ve proje yönteminin kullanılmasını gerekli kılar (DuCharme 1993, Williams 1998). John Dewey'in yeniden yapılanma, Kilpatrick'in proje metodu,

Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in grup araştırma modeli proje yaklaşımının oluşmasındaki temel taşlardır (Hartman ve Eckery 1995, Temel vd. 2005).

İlerlemeci eğitim akımı savunucularından John Dewey, okullarda proje tabanlı öğrenme uygulamalarının gerektiğini vurgulamıştır ve proje yaklaşımı, John Dewey tarafından Chicago Üniversitesi'nin laboratuvar okullarında yirminci yüzyılın başında tanıştırılmıştır. 1916 yılında John Dewey'in, çocuklar ve onların içinde yaşadıkları toplum için olası en iyi eğitsel deneyimi yaratma konusundaki düşünceleri, proje yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır (Ekinci ve Hamurcu 2004, Temel vd. 2005).

Proje yaklaşımı Dewey'in yaparak öğrenmeyi destekleme düşüncesi ile Piaget'in öğrenme kuramından da yansımalar bulmuştur (Grant 2002). Piaget'in öğrenme kuramı (yapılandırımcılık) tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu olduğu varsayımı üzerine temellenir. Öğrenenin bilgiyi nasıl öğrendiği ve nasıl yapılandığı üzerine kurulmuştur. Yapılandırımcılığa göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanmaktadır. İçerik ve süreç, etkin öğrenme ile öğrenilmektedir. Bireyler öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırır, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar. Bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar. Proje yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi almak yerine bilgiyi yapılandıkları, bilgiyi kullandıkları ve hatta bilgiyi ürüne dönüştürdükleri bir yaklaşımdır. Bu yapıyla yapılandırımcılık, proje yaklaşımının dayanak noktalarını oluşturmaktadır (Yaşar 1998, Erdem 2002, Gültekin 2005, Grant 2011).

Dewey, eğitimi amaca yönlendirilmiş etkinliklerden çok, devamlı bir süreç olarak görmektedir. Dewey'in eğitimsel deneyimlerin sürekliliği olarak adlandırdığı bu ilkeye göre, her bir deneyim kendisinden önce olanlardan bazı şeyler almaktadır ve kendisinden sonra gelenlerin kalitesini bir şekilde etkilemektedir. Dewey'e göre yerine getirilen amaçlar hemen onu takip eden bir etkinliğin başlangıcı olmaktadır. Bu nedenden dolayı, 'hedef' kavramını, 'varış noktası' kavramına tercih etmektedir. Bununla, hedeflere yönelik doğrudan öğretim yerine, açık fikirlilik gibi düşünceler

üzerine yoğunlaşmak ve çocukların kendilerini geliştirecek etkinliklerle meşgul olmalarını sağlamak vurgulanmaktadır. Buna göre, çocuklara, uygulamaya yönelik bir seviyede dünyayı nasıl ele alabilecekleri, dünyayla nasıl kaynaşacakları öğretilmeli ve yaşam boyu kendi bilgilerini çeşitli yollarla nasıl oluşturabilecekleri konusunda onlara destek verilerek güven duyulmalı, çocukların kendilerine hedefler belirlemelerine izin verilmelidir. Öğretmen ve çocuklar eğitimsel süreçte önemli hedefler geliştirebilmeleri için birlikte çalışmalıdırlar. Öğretmenlerin, çocukların etkinlikleri için yararlı hedefleri ortaya koyarken, hedeflerin, etkinliklerin çocukların kendilerinden çıkmasına özen göstermeleri gerekmektedir. Bu bakımdan günümüzde eğitim programları içerisinde, Dewey'in felsefesine (ilerlemeci eğitim akımı) uygun olarak kullanılan en belirgin yöntemlerden biri 'Proje Yaklaşımı'dır. Buna dayanarak ilerlemeci eğitim akımı içindeki projeler, eğitimin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Temel vd. 2005).

Dewey proje çalışmalarına Chicago Üniversitesi'nde okulun kapanması nedeniyle dört yıl devam edebilmiştir. Ardından proje çalışmaları ile ilgili düşüncelerini Columbia Üniversitesi'nin okullarına taşımıştır. Bu şekilde proje çalışması John Dewey'in taraftarı olan William Heard Kilpatrick ile proje metodu olarak gündeme gelmiştir. Özellikle Kilpatrick tarafından 1918 yılında Teachers College Record'da (Öğretmenler Koleji Kaydı) basılan (The Project Method was 'the beginning of a new wave of excitement in the field of education') "Proje Metodu: Eğitim alanındaki heyecanın yeni dalgasının başlangıcı" adlı makale ile dünya proje yaklaşımını tanımaya başlamıştır (DuCharme 1993, Williams 1998). Kilpatrick, bu makalesinde kendisinin ve Dewey'in fikirlerini yapılandırmış ve projelerin, çocukların içten gelen ve makul bir aktiviteyi yapabilmelerini sağlamak ve onların dünyalarını daha derinden anlamaları yolunda kullanılması gerektiğini iddia etmiştir. Birçok eğitimci Kilpatrick'in görüşlerinden etkilenmiş ve kendi okullarındaki müfredatın proje temelli olmasını sağlamıştır (Williams 1998).

Ayrıca 1950'li yıllarda İtalya'da Reggio Emilia programı ile de proje metodu uygulanmış ve bununla proje yaklaşımının eğitimdeki önemi iyice vurgulanmıştır. Proje çalışmaları Reggio Emilia yaklaşımının temelini oluşturur. Proje ve sanata dayalı bir program ve programın amaçlarına ulaşabilmek için iyi kullanılabilen bir çevre ve okul-

aile işbirliği olarak sayılan Reggio Emilia programının bu üç noktası yüksek kaliteli bir okul öncesi eğitim verilmesi açısından önemlidir. Çocukları araştırmaya, üretmeye ve sentezlemeye yönlendiren yapısı nedeniyle dünyanın en başarılı okulları arasında sayılan Reggio Emilia okulları birçok ülkede, okul öncesi eğitim kurumlarında, yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitimde farklı bir örnek oluşturan bu okullarda, çocuk, yakın çevresi ve yaratım süreci eğitim sisteminin merkezini oluşturur. Bu okulların özelliği, çocukların birçok güzel beceriye sahip olduğu düşüncesinden yola çıkarak, bunları ortaya koymak için harekete geçirmeye çalışan bir eğitimsel “proje” de yatar (Edwards vd. 1996, Moran 1997, Williams 1998, Ekinci ve Hamurcu 2004, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2009).

1983 yılında Howard Gardner’ın çoklu zeka teorisini açıklamasından sonra öğrenmenin doğası ve zekaya olan bakışın değişmesi ve öğrencinin merkezde olduğu öğrenme yaklaşımlarının öneminin artmaya başlamasıyla proje yaklaşımı esas önemini kazanmıştır. Bu dönemde Katz ve Chard da kendi proje yaklaşımı fikirlerini öne sürmüşlerdir. Proje yaklaşımının bugünkü şekliyle eğitimde yeniden canlanmasında ve günümüzde kullanılabilir bir metod haline gelmesinde 1989 yılında Katz ve Chard tarafından yazılmış olan “Çocukların Akıllarını Proje Yaklaşımı ile Meşgul Etmek” (“Engaging Children’s Mind: The Project Approach”) adlı kitabın basımının etkisi olmuştur. Katz ve Chard kitaplarıyla ciddi bir dikkat çekmişler ve çalışmalarının sonucunda Kuzey Amerika sınıflarında proje yaklaşımı tekrar kabul görmüştür. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına olan ilginin artmasından sonra bugün Kuzey Amerika’da birçok okul özellikle de anaokulları eğitimlerine proje yaklaşımını uygulayarak devam etmektedir (Katz 1998, Katz ve Chard 2000, Clark 2001, 2006).

2.2.3 Proje yaklaşımının amaçları

Okul öncesi dönemde proje çalışmaları, çocukların yakın çevrelerindeki düşünceler, nesnelere, olaylar ve hareketler arasında ilişki kurması, kapsamlı sorulara kendilerinin cevaplar bulabilme ve anlamlandırabilmelerine, öğrenme için olumlu tutum geliştirebilmelerine yardımcı olmada etkili bir yoldur. Çocuklar proje çalışmalarlarıyla hayal gücünü kullanma ve geliştirme fırsatı bulur, grupla çalışma ve sosyal becerileri

gelişir, “kendi” ve “diğerleri” arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanır ve kendinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Proje çalışmaları çocukların çevresini araştırma güdüsünü destekler ve kalıcı öğrenme sağlar (LeeKeenan ve Edwards 1992, Katz 1999, Ekinci-Işık 2007).

Proje çalışmalarının altı temel amaçla okul öncesi eğitim programında kullanılması önerilmektedir. Buna göre, proje yaklaşımının amaçları bilişsel gelişime katkı sağlamak, etkinlikler arasında denge kurmak, okul ve yaşamı birleştirmek, sınıfta topluluk ruhunu canlandırmak ve geliştirmek, eğitim ve demokrasi bilincini aşılacak ve öğretme aşmasında başarı sağlamak olarak belirlenmiştir (Katz ve Chard 2000). Bu amaçlar şu şekilde açıklanabilir:

Zihinsel gelişimi desteklemek: Eğitimin temel amacı, çocukların dünyayı anlamasını sağlamak ve bunu geliştirmektir. Araştırmalara göre erken yaşlarda akademik ve geleneksel yaklaşımların, küçük çocukların eğitimi için yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Bunun nedeni olarak ise çocukların çevrelerine ilişkin anlayışlarının zenginleştirilmesi gerekliliği gösterilmektedir (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002). Proje yaklaşımının yayılmasında etkili olan Katz ve Chard (2000) erken yaşlarda akademik çalışma, sosyalleşme ve oyun fırsatlarının tüm çocuklara yarar sağlayabileceğini kabul etmekle birlikte, akademik ve geleneksel yaklaşımların küçük çocukların eğitimi için yeterli olmadığını belirtmektedirler. Okul öncesi eğitimde çocuklara deneyimlerinin artması ve içinde buldukları dünyayı anlamalarına yardımcı olabilecekleri ortamların da sağlanması gerekir. Proje çalışmaları çocukların kendi çevresindekileri anlamak üzere yönlendirerek, zihinsel yaşantılarını geliştirmekle birlikte sosyal, duygusal ve estetik duyarlılığın gelişmesine de fırsat sağlamaktadır. Bu nedenle proje yaklaşımının amaçlarını belirlemede bu eksikliği göz önünde bulundurarak çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde önemle durmuşlardır (Katz ve Chard 2000). Katz ve Chard (2000)’a göre proje yaklaşımı ile çocuklar bir konuyu derinlemesine incelemekte bunun sonucunda çocukların bilgi düzeyleri ve güven duyguları artarak okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişime olumlu yönde gelişebilmektedir.

Etkinlikler içinde denge oluşturmak: Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı, etkinlikler arasında kaynaştırıcı rol oynamaktadır. Projeler, kendiliğinden oyunlar ve sistematik öğretim metotları ile çocukların öğrendiklerini arttırmak ve desteklemek amacıyla uygulanır. Proje çalışmaları pek çok alanda çocukların verimliliğini arttırmakta, çocukların çalışmalarına uyum ve süreklilik kazandırmaktadır. Katz ve Chard programın proje yaklaşımı ile desteklenerek çocukların yapılandırılmış eğitimden kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayarak güçlendirebileceklerini savunmaktadırlar (Katz ve Chard 2000).

Okul ile yaşamı birleştirmek: Proje yaklaşımının amaçlarından biri de çocukların okulu gerçek bir yaşam alanı olarak görmelerini sağlamaktır. Proje yaklaşımında okul, çocukları ne sınavlara ne de yaşama hazırlama yeridir; okul, yaşamın kendisidir. Okul hayattır. Okul deneyimleri çocukların gerçek yaşam deneyimleri olmalıdır. Okuldaki zamanın bir kısmının çocukların isteklerini gerçekleştirmesine yönelik olması; bir kısmının çaba gerektiren işlerle uğraşmaya yönelik olması, bir kısmının da rutin işlere ve rahatlamaya ayrılması çocukların okul yaşantısından daha fazla zevk almasında etken olabilmektedir. Bu durumda ise proje çalışmaları programda çeşitlilik oluşturur. Programın çeşitliliği ve zenginliği çocukların okuldaki etkinliklerden zevk almasında önemli rol oynayabilmektedir. Okul öncesi dönemde oyun yoluyla, kendi deneyimleri ile öğrenmeye açık olan çocuklar, proje çalışmaları ile ilgi duydukları bir konuda, kendi belirledikleri yöntemlerle ve gereksinimleri olduğu kadar öğrenme fırsatı bulmuş olacaklardır. Ayrıca proje çalışmaları çocukların toplum içindeki sosyal rolleri tanımalarına ve bu rollerin önemini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Katz ve Chard 2000, 2011, Tuğrul 2002, Temel vd. 2005).

Sınıfta topluluk ruhunu geliştirmek: Çocukların bir topluluk olarak sınıf ortamını yaşamaları, eğitimin bir diğer amacıdır. Bu ise tüm çocukların, grup deneyimi yaşamalarıyla olabilir. Proje çalışmaları, çocuklara, birlikte çalışma duygusunu oluşturmaları için fırsatlar vermektedir. Çalışmalar sırasında çocuklar işbirliği yaparlar, sorularına cevaplar ararlar, sorunlara uygun çözüm yolları önerirler, ortak kararlar alırlar, birlikte bir ürün ortaya koyarlar. Bu arada her çocuğun grup yaşamına katkıda bulunmaları farklıdır. Bu da çocukların bireysel farklılıklarını ortaya çıkarır. Proje

çalışması ile çocuklar bireysel özellikleri ile katkı sağlamakta fakat bu katkı grup çalışmasının bir parçası olmaktadır. Bu şekilde çocuk grup çalışmasının parçası olma duygusunu yaşayarak grup çalışmasının zenginleşmesini sağlamak ve böylece sınıfta topluluk ruhu gelişmektedir (Katz ve Chard 2000, 2011).

Eğitimde zorluklarla mücadele edebilmek: Proje yaklaşımının bir diğer amacı da öğretmenlerimizin problem çözme yeteneklerinin açığa çıkarılmasıdır. Öğretmenlerin proje çalışmaları sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları problem değil mücadele olarak görmelerini sağlamaktır. Başka bir deyişle; hangi koşulda olursa olsun öğretmenlerin potansiyel problemlere yapıcı ve ikna edici çözümler getirmesi hem öğretmenlerin hem de çocukların problem çözme yeteneğinin gelişmesi yönünden değerlidir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim ortamının yetersizlikleri, materyal eksikliği, öğrenci sayısının fazlalığı, farklı yaş grupları ile çalışma, eğitim ortamını başka bir grupla paylaşma gibi sorunları olabilmektedir. Öğretmenlerin problemlere yapıcı ve yaratıcı çözümler üreterek, proje çalışmalarını sürdürmeleri önemlidir. Proje yaklaşımının diğer amaçlarının gerçekleştirilmesinde de öğretmen önemli yer tutmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların buldukları çevrede var olan olanaklar ile yaşamayı öğrenmesinin sağlanması bu amaç doğrultusunda gerçekleşebilmektedir. Ayrıca bu amaç ile çocuklar hipotez ve tahmin oluşturma, olayları araştırma, yorumlama ve öneriler getirme gibi düşünme becerileri kazanabilmektedir. Bu nedenle proje çalışmalarında öğretmenlerin yaratıcı ve yapıcı çözüm önerileri sunan özellikler taşıması, öğretmenin donanımının olması öğretme ortamının zenginleşmesine dolayısıyla da çalışmanın başarısına katkı sağlayabilecektir. Bunlar, erken yaşlarda çocukların demokratik yaşamı çeşitli yönleriyle tanımalarına ve özümsemelerine de katkı sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000, 2011).

Demokrasi eğitimi: Proje yaklaşımının ve proje çalışmasını programa dâhil etmenin önemli amaçlarından biri de çocukları demokratik bir topluma hazırlamaktır. Demokrasi eğitimi çocukların; bilgi, beceri ve uzmanlıkları takdir edebilmelerine ve diğerlerinin toplumun iyileşmesine sağladıkları katkıları anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, toplum üyelerinin birbirinden bağımsız ve farklı olduklarını, bu farklılıkların toplumu zenginleştirdiğini öğretmektedir. Proje çalışması çocuklara konular, sorumluluklar ve yapılan işin tüm boyutlarıyla ilgili seçim yapabilme ve karar

verme fırsatı sağlar. Çocuklar kanıt ve gerçekleri araştırıp denerler, hipotez ve tahminleri test edebilirler ve gerçekleri farklı yönleriyle algılayabilirler. Projeler çocukların çok çalışmalarına, bazı işleri tekrar gözden geçirmelerine ve zorlukların üstesinden gelebilmelerine olanak tanır ve tüm bunlar çocukların demokratik bir yaşamla erken tanışmalarına yol açar (Katz ve Chard 2000, 2011).

2.2.4 Proje yaklaşımının çocukların gelişimlerine etkileri

Çocukların gelişimlerini desteklemek proje yaklaşımının amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda proje yaklaşımına dayalı eğitim çocukların kişilik, motor, bilişsel, dil, sosyal/duygusal gelişim alanları ve günlük (öz bakım) yaşam becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim, çocuğun ne öğrenmesi gerektiğini ve bunu en etkili şekilde öğretecek yöntemlerin neler olduğu sorusunu yanıtlaması nedeniyle çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Curtis 2002, Tuğrul 2002). Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri şu şekilde sıralanabilir:

Kişilik gelişimi: Proje yaklaşımının özellikleri ve amaçları arasında, çocukların sorumluluk almaları ve karar verme becerilerini geliştirme, zamanı doğru kullanmayı öğretme, yapılan etkinliğe ve işe katılımını sağlama, başladığı işi tamamlama konusunda kararlı olması için ortam yaratma, yaşanan olaylar hakkında inisiyatif kullanması için fırsat yaratma, düşüncelerini savunma becerisi geliştirme gibi pek çok önemli madde bulunmaktadır. Bu tür amaç, hedef ve özellikler, çocukların kendine olan güven duygusunu geliştirerek ve bir işin parçası olma ve işte önemli olma duygusunu kazandırarak çocukların kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedirler (Dungi vd. 2002, Tuğrul 2002). Çocuklar proje çalışmaları yaparken sorularına cevap aramakta, öğrendiklerini ve deneyimlerini kaydetmektedirler. Amaçlı ve yapıcı bir araştırmayı yürütmek için gerekli beceriler elde etmekte ve karmaşık problemleri çözmek için çalışmaktadırlar. Aktif olarak öğrenirken daha fazla sorumluluk almakta ve güçlerini-zayıflıklarını yapıcı bir tarzda analiz etmeyi öğrenmektedirler (Katz ve Chard 2005).

Bilişsel gelişim: Proje yaklaşımli eğitim programları, etkin öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Etkin öğrenme ise; “çocuğun yeni bir anlayışı; nesnelere uğraşarak ve insanlarla, düşüncelerle, olaylarla etkileşime girerek zihinde yapılandırdığı bir öğrenme şeklidir. Etkin öğrenmede çocuklar, materyalleri kullanmakta, çevrelerindeki dünyayla düşünerek etkileşime girmektedirler. Etkin öğrenme, çocukların hem bilişsel gelişimlerini desteklemekte hem de diğer gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Kandır ve Kurt 2010). Proje yaklaşımı, bilişsel gelişimde önemli yer tutan neden-sonuç ilişkisi arama ve bulma, problem çözme becerisini destekleme, gözlem ve analiz yapma, model alma-taklit etme, görsel algılama becerisini artırma gibi yetenekleri geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermesi nedeniyle de bilişsel gelişim açısından oldukça önemli bir eğitim modelidir (Helm and Katz 2001, Katz ve Chard 2000, Coşkun 2004).

Dil gelişimi: Proje yaklaşımı, çocukların soru sormalarına, olaylar ve kişiler hakkında yorum ve analiz yapmalarına fırsat veren bir eğitimidir. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin konularının belirlenmesinde çocukların bildiklerini, merak ettiklerini ve öğrenmek istediklerini sözel olarak dile getirmeleri çocukların ifade edici dil gelişimlerinde önemli rol oynar. Proje yaklaşımında öğrenme için istek çocuktan gelmektedir. Çocuklar sorularına cevaplar aramakta, keşifler yapmakta, deney, gezi vb. etkinliklerle gözlem yapmakta, neden-sonuç ilişkisi kurmakta, problem çözmekte, deneyimlerini, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmakta, sınıftaki arkadaşları ve öğretmenleri ile sürekli işbirliği halinde çalışmaktadırlar. Bunların yanı sıra eğitim aşamasında çocuklar proje konusunda uzman kişilerle sohbet ederek ve konuya ilişkin bilimsel terimler öğrenerek kelime hazinelerini geliştirmektedirler. Proje çalışmaları sürecinde çocuklar proje konusu hakkında yaşadıklarını ve öğrendiklerini çevrelerindeki farklı kişiler ile paylaşmakta, öğrendiklerini hikaye veya öyküye dönüştürmekte ve canlandırmalar sırasında da sözel ifadeler kullanmaktadırlar. Bu şekilde çocukların dili kullanmaları çocukların dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Katz ve Chard 2000, Currie 2001, Dungi vd. 2002, Beneke 2003, Eybel 2003, Helm 2003, Kandır ve Kurt 2010).

Sosyal / duygusal gelişim: Proje yaklaşımı, çocukların isteklerinin ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu eğitim durumlarını içermektedir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim çerçevesinde çocukların istek ve gereksinimlerinin dinlenmesi, anlaşılması ve kabul edilmesi, isteklerine ve meraklarına saygı duyulması, desteklenmesi, ayrıca; çocukların bireysel ve grup halinde bir konuyu ayrıntılı araştırmaları, uzmanlardan destek almaları, isteklerini, ilgilerini dile getirmeleri, işbirliği yapmaları, farklı çevre, ortam kültür ve kişilerle karşılaşmaları sosyal/duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Katz ve Chard 2000, Helm ve Katz 2001, Dungi vd. 2002). Ayrıca proje çalışmaları çocukların yaşadıkları süreçten çok, yaptıkları işten ve birlikte oldukları kişilerden zevk almalarına, kendilerini iyi ve mutlu hissetmelerine neden olmakta ve doğal ortamda oyun oynamalarına fırsat vermektedir. Çocuğu merkez alan bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda çocuklar birbirleriyle daha çok kişiler arası bilgi alışverişi içinde bulunmakta, daha çok deneyim paylaşmaktadırlar. Buna bağlı olarak arkadaş etkileşimi giderek daha çok önem kazanmakta, çocuk-aile-arkadaşlar arasında gelişen ilişkiler çocuğun motivasyonunu ve çevreyle iletişimini olumlu yönde etkilemekte ve bu durum çocuğun ve sosyal/duygusal gelişimine olumlu yansıyabilmektedir (Helm ve Katz 2001, Ho 2001, Dungi vd. 2002, Tuğrul 2002, Kandır ve Kurt 2010).

Motor gelişim: Proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarında okul öncesi eğitimde uygulanan ve gerçekleşen tüm etkinliklere yer verilebilmektedir. Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı eğitim programında ince ve kaba motor becerileri destekleyen tüm sanat etkinlikleri (resim yapma, boyama, kesme-yapıştırma vb.), oyun ve hareket etkinlikleri (dans vb.), drama etkinliği gibi etkinlikler yer alabilmektedir. Bu etkinliklerin tümüne yer verildiği proje çalışmaları çocukların motor gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000). Özellikle proje süresince sıkça yer verilen öğrendiklerini ve gördüklerini resme dökme çocukların bilişsel ve ince motor gelişimlerinde daha fazla etkili olabilmektedir (Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2009).

Öz bakım becerileri: Proje yaklaşımının temelinde gerçek yaşamdan yola çıkarak konuların ayrıntılı olarak incelenmesi bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim süreci, gerçek yaşam içerisinde bulunan öz bakım becerilerini de kapsamaktadır. Proje yaklaşımına

dayalı eğitimde çocuğun kendini güvende hissetmesini ve kendi başına başarabilme duygusunu yaşaması önemli yer tutması nedeniyle çocukların öz bakım becerilerine yönelik etkinlikler proje konusuna paralel olarak gerçekleşmektedir. Bu da çocuğun öz bakım becerilerinin artmasını sağlamaktadır (Katz ve Chard 2000, Ho 2001). Ayrıca proje yaklaşımında incelenen proje konularıyla çocuklar çevreyi tanımakta ve çevreye uyum sağlamada gerekli olan ortamları yaratmayı öğrenebilmektedirler (Ho 2001). Proje yaklaşımının uygulandığı sınıflarda 'temizlik zamanı' da eğlenceli ve geliştirici bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Oyuncakları ve blokları sınıflayarak yerlerine kaldırmak, raflara uzanmak, oyuncaklar, etkinlikler sırasında kullanılan materyaller ve sınıfın temizliği, arkadaşlarla yardımlaşarak sabırla temizliği bitirmek, etrafı nasıl toplayabilecekleri konusunda işbölümü ve planlama yapmak ve kendi el-yüz, üst-baş temizliği ve sorumluluğu çocukların öz bakım becerilerine katkıda bulunan etkinliklerdir. Ayrıca bu yaklaşımın uygulandığı okullarda sık sık yapılan mutfak çalışmalarlarıyla da çocuklar pek çok temel yaşam becerileri kazanmakta, matematik bilgileri pekişmekte, ince motor ve öz-bakım becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

Kısaca çocuklara uyarıcı yönünden zenginleştirilmiş bir çevrede özgürce çalışma imkanı sağlayan proje yaklaşımı, çocukların kişilik, bilişsel, dil, sosyal/duygusal ve motor gelişimlerini ve öz bakım becerilerini desteklemektedir. Bunun yanında özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik gerçekleştirilen fen matematik etkinliklerinin yani bilim etkinliklerinin proje çalışmaları ile daha iyi öğrenildiği görülmektedir (Curtis 2002, Tuğrul 2002, Aslan ve Köksal-Akyol 2006, Morris 2004). Çocukların bu kazanımları yanında öğretmenlerin de proje yaklaşımında öğrenen konumda olması mesleki gelişimlerinde pek çok olumlu etkiyi beraberinde getirebilmektedir. Öğretmenin bu gelişimi çocuklara olumlu yansıtmakta dolayısıyla proje yaklaşımı çocukların gelişimlerini bu şekilde dolaylı olarak da etkileyebilmektedir. Ayrıca son yıllarda çocuğun gelişim alanları üzerinde olumlu etkileri olan proje yaklaşımını, ailelerin de çocuk eğitiminde kullanmaya başladığı görülmektedir (Youngquist vd. 2005).

Kısaca proje yaklaşımının çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri ve çocukların projeyi öğretim yöntemi olarak kullanmalarının yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların daha kolay ve yaşam boyu öğrenmesini sağlar.
- Seçilen araştırma alanının çeşitli konularıyla ilgili meraklarını giderir.
- Çocukların, yaptıkları projelerle, ilgili konularda ilk elden bilgi edinmelerini sağlar.
- Çocuklara kendi başlarına bağımsız düşünme, çalışma ve başarıma cesaretini kazandırır.
- Çocuklara eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.
- Çocukların problem çözme tekniklerini, bilimsel yöntemin aşamalarını öğrenip geliştirmelerini sağlar.
- Çocukların kendilerine güvenini artırır.
- Çocukları yaratıcılığa özendirir.
- Çocuklara bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Çocuklara seçme, planlama, inceleme ve yürütme becerisi kazandırır.
- Çocukların motivasyonunu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur.
- Çocukların, bazı konuların “neden” ve “niçin” ini daha iyi görebilmelerini sağlar.
- Başarıyı artırır. Çocuklara başarıma duygusunu tattırır.
- Özerkliği artırır; çocukların daha çok sorumlu olmasını ve kendi kendine idare eden öğrenenler olmasını sağlar.
- Çocuklara kendi başlarına karar vermeyi öğretir, kendi kendini yönetme becerileri geliştirir.
- Çocuklara yüksek seviyelerde düşünmeyi; neden-sonuç ilişkisi kurabilmeyi ve yaratıcı düşünmeyi öğretir.
- Çocukların grupta çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar.
- Çocuklara zekalarının farklı boyutlarını kullanmalarına izin verir.
- Çocuklara yaşamsal beceriler, bilişsel süreç becerileri, özdenetim becerileri, tutumlar, eğilimler ve inançlar vb. değerleri kazandırır (Katz ve Chard 2000, Tuğrul 2002, Diffily, 2002, Temel vd. 2005, Güven 2005).

2.2.5 Proje yaklaşımında eğitim uygulamaları

Proje yaklaşımı, çocuklara dünyayı kendi potansiyelleri ve yetenekleri ile sorgulama ve tanıma fırsatı sağlamakta, böylece farklı yetenek alanlarına sahip (matematiksel, sözel,

müzikal gibi) çocukları bireysel özelliklerine uygun olarak en üst düzeyde eğitime dahil edebilmektedir.

Proje yaklaşımında, çocuk teoriler geliştiren, verileri elde etmede ve hipotez geliştirmede kendi yolları olan, bilgiyi üretme ve yaratma kapasitesine, duygusal-sosyal ve zihinsel yönden birçok farklı kaynağa sahip olan bir varlıktır. Proje yaklaşımında eğitim çocuk merkezli ve informal bir ortamda uygulanmakta ve program ileri düzeyde yapılandırılmamaktadır. Programda strateji sürekli araştırma üzerine kurulmuştur. Öğretmenlerin planlamaları kaynaklar, yöntemler, malzemeler ve eğitim ortamı üzerinde odaklaşmıştır. Öğrencilerin, öğrenme süreci boyunca öğretmen ve arkadaşları ile sürekli işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağlanır. Çocuklar sorumluluk alır ve kendi öğrenme deneyimlerini edinirler. Öğretmenler genel olarak proje etkinliklerini yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirler ve sonuç olarak gerekli hazırlıkları yaparlar (Temel ve Dere 1999).

2.2.5.1 Proje konularının seçimi ve konu ağı

Proje çalışmalarında konu seçimi önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde seçilen konunun çocukların günlük yaşamındaki ilgi duydukları ve merak ettikleri, halen var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler ekleyebilecekleri, değişik gelişim alanlarında zengin deneyimler yaşayıp becerilerini geliştirebilecekleri uygunlukta olması gerekir. Bu aynı zamanda projenin zevkli ve öğrenme açısından zengin olmasını sağlar. Projeler ilköğretimde müfredat konuları kapsamında da geliştirilebilir (Edwards vd. 1996, Moran 1997). İyi bir proje çalışmasını desteklemek için öğretmenin büyük çaplı hazırlık, araştırma ve inceleme gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de, konu seçimi konusunda, öğretmenin ve programı belirleyenlerin özenli olmaları önemlidir. Proje çalışmalarının konuları iki şekilde belirlenir. Bunlar; çocuk temelli ve öğretmen temelli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Katz 2000; Katz ve Chard 1992, 2000, 2011, Curtis 2002, Aslan ve Köksal-Akyol 2006).

Çocuk temelli konular: Proje çalışmalarında konunun çocuklar tarafından belirlenmesi proje çalışmasında daha zevkli ve verimli hale getirebilmektedir. Bu nedenle proje

çalışmalarında ele alınan konuların genellikle çocuklar tarafından seçilmesine fırsat verilmektedir. Çocukların merakını uyandıran bir olay sonucunda bir proje konusu ortaya çıkabilmektedir. Aniden meydana gelen bir olaya çocukların ilgi göstermesi ve sorular sorması ile bir proje başlayabilmektedir.

Öğretmen temelli konular: Öğretmen tarafından konunun seçilmesi ise, çocuğa katkı sağlayabileceği düşünülen bir konunun belirlenmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, önceki konulara fazla ilgi göstermeyen bir çocuğun, mekanik araçlara karşı ilgisini fark eden öğretmen, diğer çocukların da ilgisini çekecek düzeyde başlıkları genişleterek hazırladığı “araba” konusunda bir proje çalışmasını başlatabilir. Bazı durumlarda ise, öğretmenin bir proje konusu olarak tasarlamadan kullandığı bazı konular, çocuklar tarafından bir proje çalışmasına dönüştürülebilir. Bunun yanında çocuklar tarafından seçilen bazı konular çocukların özelliklerine göre genişletilerek farklı bir boyuta getirilebilir (Katz ve Chard 2000, Helm ve Katz 2001, Tuğrul 2002, Temel vd. 2004, Aslan ve Köksal-Akyol 2006, Aslan 2007b).

Mevcut eğitim programı göz önünde bulundurularak çocuk temelli veya öğretmen temelli seçilen proje çalışmalarının konusu sadece bir sınıfa özel olabildiği gibi, okulun tüm yaş grubuna aynı konunun seçilmesi şeklinde de olabilir. Ayrıca aynı proje çalışma konusu tüm farklı boyutlarda da ele alınarak gerçekleştirilebilir (Katz ve Chard 2000, Aslan ve Köksal-Akyol 2006). Proje sırasında çocukların süreçleri ile öğretmenlerin süreçleri arasındaki etkileşim üzerine odaklaşılır. Projelerin süresi kısıtlanmaz. Bir alt amaca ulaşılması, yeni amaçları da doğurabilir. Bu doğrultuda bazı projeler sadece bir hafta gibi kısa bir süre sürdüğü halde bazıları haftalar hatta aylar dahi sürebilir. Bazen ‘bir olayın içine girebilmek, keyif alabilmek, keşfetmek ve sonunda kendilerine ait bir çıkış yolu bulabilmek için’ çocuklar ve öğretmenlerin bir konuda düşünmeye daha çok zaman ayırmaları gerekmektedir (Moran 1997, Kandır ve Erdemir 2002). Bu açıdan proje çalışmalarının süresi çocukların yaşına göre değişebilmekte ve özellikle okul öncesi dönemde işlenen projeler en az bir hafta sürecek şekilde seçilmelidir. Proje çalışmalarına çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda tüm sorularına cevaplar bulunana kadar devam edilir. Erken yaşlarda projelerin süresi ve kapsamı değişiklik gösterebilir (Hartman ve Eckery 1995, Katz and Chard 2000). Katz ve Chard, proje

çalışmasının üzerinde en az bir hafta çalışılacak kadar bir süreyi kapsamaması gerektiğini, çok uzun sürmesinin çocuğun dikkatini dağıtacağını, çok kısa sürmesinin ise ayrıntıları fark etmesini engelleyebileceğini söylemektedirler. Çocukların ilgilerine göre planlanan proje süresinde değişiklik yapılabileceği ve projeye ilişkin her şeyin ele alınmasının gerekli olmadığı unutulmamalıdır (Akt: Tuğrul 2002).

Konu seçiminde dikkat edilecek noktalar: Proje çalışmalarında tüm konular eğitim potansiyeli açısından değerlendirildiğinde aynı şekilde eğitici özellikler taşımayabilir. Bazı konular çocuklara daha fazla öğrenme fırsatları sunabilir. Okulda çalışılması olası proje konularının muazzam çeşitliliği dikkate alındığında öğretmenlerin neden seçici olmaları gerektiği de anlaşılabilir.

Konu seçiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı kriterler belirlenmiştir. Bunlar daha çok öğrenme potansiyeli açısından konunun değeri hakkında bilgi veren soru başlıkları şeklinde ifade edilmiştir. Çocukların eğitiminde okulun rolü, kazanılması beklenen temel sosyal değerler ve çocukların en iyi nasıl öğrendiği ile ilgili sorulara verilecek cevaplar öğretmenlerin konu seçiminde ilk olarak dikkate alacakları kriterlerdir. Ardından öğretmen seçilecek konu başlığı ile ilgili olarak en temel soruyu kendisine sormalıdır; “bu konu nasıl çalışılabilir?”. Ve bununla ilgili olarak değerlendirilmesi gereken sorular belirlenmiştir. Bunlar:

- Konu çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun mu?
- Bu konu ile çocukların halihazırda bildiklerinin üzerine neler inşa edilebilir?
- Bu konu ile ilgili çocuklar daha fazla yeni soru üretebilir mi?
- Bu konu çocukların yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek mi?
- Bu konu çocukların birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek mi?
- Bu konu çocukların gerçek yaşam bağlamında sözel ve sayısal değerleri anlamalarını sağlayabilecek mi?
- Bu konu proje süresince çocukların ilgilerini ortaya koymak amacıyla her yaş grubu için farklı etkinlikler içerebilecek durumda mı?

- Bu konu çocuklarla dramatik oyunlar ve canlandırmalar yapmak için fikirler veriyor mu?
- Bu konu çocukları okul dışındaki bilgi kaynaklarını aramaya teşvik eder mi?
- Bu konu ebeveynlerle iletişimi kolaylaştırır mı?
- Bu konu çocuklar için ne kadar ilgi çekici?
- Gerçek yaşamla ilgili bir konu mu?
- Çocukların daha önceden konuyla ilgili belirli bir miktar kişisel deneyimleri var mı?
- Konuyla ilgili ilk elden bilgilere ulaşmak ve saha çalışmaları ne kadar kolay olacak?
- Konuyla ilgili araç gereç ve kaynakların temini imkan dahilinde mi?
- Konu ile ilgili bilgiler kitaplara ya da yetişkinlere ne kadar bağımlı?
- Konu ilgi ilgili ilk elden bilgi edinmek için konuk olarak kimler gelebilir?
- Konu hakkında çocukların sormak isteyecekleri birçok farklı soruları olabilecek mi?
- Çocukların kendi sorularını aktif olarak sorabilecekleri fırsatlar olacak mı?
- Çocukların konuyla ilgili bulgularını farklı şekillerde gösterme yolları olacak mı?
- Çocukların konu ile ilgili dramatik oyunlarda rol alma fırsatları olacak mı?
- Konu ile ilgili büyük bir yapım çalışması olabilecek mi?
- Sayma, ölçme ve karşılaştırmaya yönelik neler yapılabilir?
- Bu konunun uygulanmasındaki önemli değişkenlerin boyutu, biçimi, rengi veya dokusu nasıl olacak?
- Ailelerin ve diğer toplum üyelerinin desteği yeteri kadar sağlanabilecek mi?
- Konu ile ilgili olarak çocukların ebeveynlerinden ne tür bir uzmanlık desteği alınabilir?
- Çocukların konuya olan ilgisinin kısa süreli olması durumunda yeni bir projeye başlamak için doğal bir geçiş var mı?

Bu soru kriterleri öğretmenlere sadece proje konularını analiz etmede değil, proje uygulama sürecinde çocukların ilgisini çekme ve sürdürmede de önemli ipuçları verir. Her şeyden önemlisi konu yerel olaylar, merkezi yerler ve insanlarla direk bağlantılı olduğunda çocukların ilgisi en kolay çekilmekte ve sürdürülebilmektedir (Katz 2000, Katz ve Chard 2000, Helm ve Katz 2001, Temel vd. 2005).

Konu ağının oluşturulması: Konu seçiminden sonra öğretmenin en önemli yapması gereken iş, konu ağı oluşturmaktır. Konu ağı, düşünce ve bilgilerin alt konu başlıkları altında gruplandırılmış şeklidir. Ağ oluşturma aşaması öğretmenlerin düşünce, bilgi ve kaynaklarının farkında olmasını sağlaması nedeniyle dikkat edilmesi gereken oldukça önemli bir aşama olarak görülmektedir (Katz ve Chard 2000).

Her öğretmen kendi konu ağı ya da kavram haritası ile başlarsa, seçilen konuya daha ilgili ve meraklı hale gelebilmektedir. Ayrıca, çocukların önerdikleri fikirleri daha kolay bir şekilde değerlendirebilir ve plana dahil edebilir. Öğretmen sınıf içindeki tartışmadan doğan küçük çocukların fikirlerini bu ağa aktarabilir. Küçük yaştaki çocuklarla konu ağı hazırlarken öğretmenin projeye hazırlık olarak kendi oluşturduğu konu ağından ayrı çocuklarla birlikte resimlerle hazırlanan onların bildikleri ve merak ettiklerinden oluşan yeni bir konu ağı oluşturulmalı ve sınıfta çocukların kolayca görebileceği bir yerde bulundurulmalıdır. Öğretmen konu ağının hemen ardından konu ağı ile bağlantılı olarak bir etkinlik ağı da oluşturmalıdır. Etkinlik ağı projeleri planlamada ve proje için gerekli sürenin tahmininde öğretmene kolaylıklar sağlar. Küçük çocuklarla çalışırken konu ağında olduğu gibi etkinlik ağı da daha sonra çocuklarla birlikte oluşturulur. Daha büyük yaştaki çocuklar, öğretmen için önerilen benzer teknikleri kullanarak kendi ağlarını kendileri oluşturabilirler (Chard 1992, Aslan ve Köksal-Akyol 2006, Aslan 2007b).

Konu ağı beş aşamada gerçekleştirilebilmektedir. Birinci aşamada konu ile ilgili akla gelen her bir fikir bir kağıda yazılır ve düzenlenir. Fakat okul öncesi dönem çocuklarının okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle belirlenen düşüncelere ilişkin resimlerin kullanılması gerekmektedir. Çocuklar konu ile ilgili akıllarına gelen her bir fikri anlatan bir resim bulurlar (eski dergi veya gazetelerden vb.) ya da çizerler, öğretmen resimlerin altına çocukların söylediklerini not alır. İkinci aşamada çocukların söylediği ve bulduğu konu ile ilgili her bir fikri anlatan resimler gruplandırılarak düzenlenir. Üçüncü aşamada oluşturulan gruplar geniş ise; bu gruplar alt başlıklara ayrılarak düzenlenir. Dördüncü aşamada ise konu ağı için bir kaç öğretmen beraberce beyin fırtınası yapabilir ve bu şekilde öğretmenler birbirlerinin fikirlerini inceleyerek

kendi ağlarını genişletebilirler. Beşinci aşamada, elde edilen tüm fikirler toplu olarak bir kağıda yazılır, resimler yapıştırılır ve sınıfa asılır.

Konu ağı oluşturma, planlama için önemli ve yararlı bir aşama olmakla birlikte, proje çalışmalarının ilk günlerinde son şekline sokulmasına gerek yoktur. Proje çalışması devam ederken ağ değiştirilebilir ve daha ayrıntılandırılabilir. Kayıt sırasında farklı haftalar için farklı renk kalemler kullanılabilir (Katz ve Chard 1992, 2000, 2011, Aslan ve Köksal-Akyol 2006, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2009).

2.2.5.2 Eğitim programı hazırlama ve etkinlikler

Proje yaklaşımında belirli konulardan oluşan planlanmış bir müfredat programı yoktur. Bunun yerine her yıl her okul çocukların ilgisi doğrultusunda uzun ya da kısa vadeli projeler oluşturmaktadır. Proje yaklaşımında program, planlama ve uygulama karşılıklı olarak çocuklar ve öğretmenler tarafından yönlendirilen etkinliklere dayanan uzun süreli ve açık yaklaşım üzerine kurulmuştur. Projeler öğretmen veya çocuklar tarafından planlanmakta ve çocukların gidişatına göre onların liderliğinde (onların çizdiği yolu izleyerek) ilgi ve merakları doğrultusunda hal alabilmektedir. Öğretim stratejisine göre merkezi projeler, geniş bir konu üzerinde durur (bahçeler, hayvanat bahçeleri, çocukların drama oyunları, bale, volkanlar, kuşlar için eğlence parkı geliştirilmesi, yağmur, yolculuk, vs. gibi projeler). Bu yaklaşımda herkesin fikirleri vardır ve bunları karşılıklı bir kaba koyarlar. Programın bir diğer özelliği problem çözme, yaratıcı düşünme ve araştırmayı içeren birçok fırsatlar sunmasıdır. Sonuç, çocukların ve yetişkinlerin birlikte geliştirdikleri, ilgi ve meselelerle ortaya çıkan, akışkan, genelleyici ve dinamik müfredattır (Edwards vd. 1996, Moran 1997, Helm vd. 1998).

Proje yaklaşımında uygulanan eğitim çerçevesinde özellikle okul öncesi dönemde gerçekleştirilen proje çalışmaları için kesin bir program belirlenmemesine rağmen öğretmenin önceden mutlaka bir plan yapması gerekmektedir. Proje çalışmalarında konu belirlendikten sonra en önemli nokta öğretmenin hazırlığıdır. Öğretmenler genel olarak proje etkinliklerini yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirler ve sonuç olarak gerekli hazırlıkları yaparlar. Planlamaları kaynaklar, yöntemler, materyaller ve

eğitim ortamı üzerinde odaklanmıştır. Projeye başlamadan önce öğretmenler planlamalar için kendilerine birer konu ağı ve etkinlik ağı oluştururlar (Katz ve Chard 2000). Projeye çocukların ilgi ve merakını uyandıracak ve keyif alabilecekleri etkili bir giriş yaparak başlamaları önemlidir. Ardından çocukların konu ile ilgili neler bildiklerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak ve merak ettikleri, öğrenmek istedikleri soruları belirlemek amacıyla çocuklarla beyin fırtınaları yaparlar ve çocukların kendi konu ağlarını oluşturmalarına yardımcı olurlar.

Çocukların merak ve soruları doğrultusunda öğretmen saha çalışmaları yaparak, konuyla ilgili yerlere geziler düzenleyerek çocukların gözlem yapacakları ve sorularına cevap arayacakları programlar planlar. Konu ile ilgili çocukların sorularına cevap bulabilecekleri konuklar davet eder ve çocukların konuyu derinlemesine incelemelerine ve deneyimlerini arttırmaya yönelik aile katılımını da sağlayıcı ev ödevleri etkinlikleri planlar. Çocuklar deneyimlerini, öğrendikleri bilgi ve becerileri birbirleriyle paylaşırlar. Proje çalışmaları ayrıca bilim, sanat, dil, vb. günlük okul aktivitelerine de dahil edilir. Projede resim çalışmaları çok önemlidir. İletişimdeki en önemli şey çizimdir. Çocuklar sık sık deneyimlerini resmeder ve deneyimlerle ilgili bağlantılar kurarlar. Sonra resimlerini anlatırlar, canlandırırırlar ve bu da öğrenmelerini görünür kılar. Ayrıca deneyimlerin resmedilerek paylaşılması fikirlerin her zaman birbirinden farklı olabileceğini anlamalarına da yardımcı olur (Edwards vd. 1996, Moran 1997, Helm vd. 1998, Katz ve Chard 2000).

Katz ve Chard (2000) küçük çocuklarla proje çalışmalarındaki etkinlikleri araştırma etkinlikleri, yapım etkinlikleri ve dramatik oyun olarak sınıflamaktadırlar.

- Araştırma etkinlikleri: Çocukların proje çalışmaları sırasında yaptıkları araştırmalar onların etkin olarak soru sorma, tahminlerde bulunma, hipotez oluşturma, deney yapma, araştırma ve nesnelere belli amaçlar için kullanma gibi becerilerini geliştirir. Çocuklarla beyin fırtınaları yapılır. Öğretmenler yeni bir konuya başlamak için genellikle “çember zamanı”nı kullanır, konuyu çocuklarla tartışırlar. Bu yeni bir kavram ya da konuyu keşfetme, odaklanma şeklinde olabilir. Bu zaman dilimi, çocukların bilgilerini başka biriyle ya da toplumla paylaşma becerilerinin gelişmesine

katkı sağlar. Çocukların merakları doğrultusunda yaptıkları araştırmalar ayrıca çocukların gözlem yapma, dinleme, görsel okuma, resimlere bakma, deneyleri izleme ve olayları inceleme gibi becerilerinin de gelişmesini sağlar. Proje çalışması kapsamında yapılan alan gezileri ve saha çalışmalarında çocuklar uzmanlarla karşılaşma ve konuşma fırsatı bulurlar. Konunun uzmanlarından araştırma kapsamında merak ettikleri konular hakkında bilgi alabilirler. Çocukların uzmanlara soracakları soruları hazırlayıp sormaları iletişimsel becerilerinin gelişmesini sağlar. Proje çalışması kapsamında çocuklar bir konuk konuşmacının izlenmesi, bir nesneyi incelemek, postaneye giderek günlük ziyaretler gibi kısa süreli gözlemler yapabildikleri gibi doğadaki değişimlerin gözlenip kaydedilmesi, sınıfta onarım işlerini gözlenmesi, kuşların beslenmesi, çiçeğin büyümesinin izlenmesi gibi uzun süreli gözlemler de yaparlar (Katz ve Chard 2000, Temel vd. 2005).

- Yapım Etkinlikleri: Yapım etkinlikleri ağaç işleri, boyama, çizim, kesme, yapıştırma gibi etkinlikleri kapsar. Yapım etkinlikleri planlanırken ne yapılacağı, ayrıntılar, kullanılacak materyal türleri, yapılacak parçaların büyüklükleri ele alınır. Çocuklar etkinlik sırasında karşılaştıkları sorunlara çözümler ararlar. Yapılacak nesnelere özellikleri hakkında bilgileri arttıkça çocuklar modelleri daha ayrıntılı hale getirirler. Bilimsel ve matematiksel kavramlar yapım etkinliklerinde yer almaktadır. Bu etkinliklerle çocuklar, olayların sırasını, boyanın kurumaması için gereken zamanı, en iyi materyali seçmek için yapılan karşılaştırmaları, kullanacağı karton kutunun kalınlığını, farklı şekillerin özelliklerini, vb. öğrenirler. Ayrıca şekil, büyüklük, alan, ölçek, yüzey, doku ve renk değişkenleri yapım etkinlikleri ile ilgilidir. Çocuklar bu etkinlikler ile sayma, tahminde bulunma, ölçme becerilerini kullanırlar. Dil etkinlikleri proje çalışmalarında araştırma ve yapım etkinlikleri arasında köprü oluşturur. Konuşma; okuma, yazma, açıklama ve çocuklara yeni bilgiler kazandırma gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olur (Katz ve Chard 2000, Temel vd. 2005).

- Dramatik Oyun: Dramatik oyun, çocukların yeni geliştirdikleri rolleri, önceden öğrendikleri bilgilerle kaynaştırmasına yardımcı olur. Çocuklar dramatik oyunlarda kendilerinden farklı anlayış ve deneyime sahip olan diğer çocuklarla etkileşime girerek bilgi edinir, kendisi ile arkadaşı arasındaki farklılıkları karşılaştırma fırsatı bulur. Dil

yoluyla, dramatik oyun ve diğerk etkinlikler arasında bağlantı kurulmaktadır. Oyun sırasında çocuklar canlandırdıkları rollere uygun gördükleri duygularını dili kullanarak ifade ederler. Dramatik oyunlar ile çocuklar birbirleri ile fikir alışverişinde bulunurlar, görüşmeler yaparlar, sorun çözümler birbirleri ile uyum sağlarlar. Bu çalışmalarda ayrıca hem lider olma, hem de lideri izleme deneyimleri kazanırlar. Dramatik oyunlarda çocuklar giyinme, varlıkları yararlı biçimde kullanma, mobilyaları yeniden düzenleme, diğerk oyuncular ile etkileşime girme, olaylara katılma gibi etkinliklerde bulunurlar (Katz ve Chard 2000, Temel vd. 2005).

Proje çalışmalarında yer alan etkinliklerin tümü birbirleri ile dinamik bir etkileşim içindedir. Araştırma etkinliklerinden kazanılan bilgiler, hem yapım etkinliklerini hem de dramatik oyunu yönlendirir. Yapım etkinlikleri sırasında çocukların sordukları sorular daha ileri araştırma etkinliklerini meydana getirirken, elde edilen yeni bilgiler yapım etkinliklerini oluşturur ve dramatik oyunları zenginleştirir. Ayrıca, dramatik oyun sırasında yeni yapım işlerine gereksinim duyulabilir. Proje çalışmalarında yer alan her etkinlik araştırma, yapım etkinliği ve dramatik oyunu gerektirir (Katz ve Chard 2000, Temel vd. 2005).

Projeler, diğerk öğrenme alanlarıyla bir bütün olarak düşünülmektedir. Çocuğun kendi ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda etkinlik seçmesi, etkinliğe bireysel ilgileri doğrultusunda dahil olması önemlidir. Proje yaklaşımında serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış etkinlikler çocuğun planlama ve uygulama süreçlerine aktif katılımı esasına dayanarak planlanmaktadır (Kandır ve Erdemir 2002, Avcı 2003).

Proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarının bir diğerk önemli özelliği ailelerle iletişim ve işbirliğidir. Aileler proje çalışmalarına mutlaka dahil edilir. Çocuklarla sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturabilmek için eğitim programlarında aile katılımı çok önemlidir ve bunun birçok farklı şekli mevcuttur. Öğretmenler ailelerle sıkça bilgilendirme görüşmeleri yaparak hem proje için gerekli bilgi alış-verişini sağlar, hem çocuklar hakkındaki ipuçlarını edinir ve hem de farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatı bulur. Proje çalışmaları ile ilgili olarak aile katılımı planlamalarını yaparlar (Edwards vd. 1996).

Proje süresince çocukların yaptığı araştırmalar, uygulamalar, tüm etkinlikler, edindikleri deneyimler ve öğrendikleri her Şey belgelendirilir ve proje sonunda sunulur. Proje çalışmalarında sürece çok değer verilir. Proje süreci boyunca öğretmenler not tutar ve tüm görseller de kaydedilerek saklanır. Ve proje sonunda çocuklarla birlikte sergilenerek sunulur. Belgelendirmeler ve sunum projenin değerlendirilmesinde yardımcı olur. Belgelendirmelerle öğretmen projeyi ve süreci oldukça net bir Şekilde değerlendirebilirken yine belgelendirme ve sunum ile çocuklar da kendilerini, öğrendikleri Şeyleri ve projeyi değerlendirme imkanı bulurlar. Ve sunumu izlemeye gelen tüm misafirler ile ailelerin de değerlendirmelerine önem verilir (Helm vd. 1998).

2.2.5.3 Programın aşamaları ve öğretmen rolü

Proje yaklaşımında çalışmaların amacına ulaşması için yol gösterici aşamalar bulunmaktadır. Projeler “başı, ortası ve sonu olan hikayelere” benzetilmektedir (Katz ve Chard 2000). Her bir aşamadaki beklentiler yerine geldiği zaman proje bir sonraki aşamaya ilerlemekte ve bu süreç çalışma sonuçlanıncaya kadar devam etmektedir. Proje çalışmalarının her aşamasında çocuklar, aileler ve öğretmenler çeşitli katkılar sağlamaktadır.

Katz ve Chard da bu sürecin başlangıç, araştırma ve sonuçlandırma olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir (Katz ve Chard 1992, 2000, Curtis 2002, Chard 2003). Bu aşamalar Şu Şekilde açıklanabilir:

1. Aşama: Başlangıç: İlk aşama “başlangıç” olarak tanımlanır. Başlangıç aşaması, proje için gerekli ön bilginin sağlanarak konuya giriş yapıldığı aşamadır. Başlangıç aşaması, proje konusunun belirlenmesi, proje konusu doğrultusunda yapılan beyin fırtınası, proje için gerekli önbilgilerin sağlanması ve planlama yapma Şeklinde gerçekteştirilir. Bu aşama keşfetme, deneyimleri paylaşma, fikir üretme ve proje konusu hakkında bilgi edinmeyi içerir. Başlangıç aşaması çocukların öğrenmesi ve anlaması için temel aşamadır (Katz ve Chard 1992, 2000, Kandır ve Erdemir 2002, Tuğrul 2002).

Başlangıç aşamasında öğretmen çocukların ilgisini çekecek, onlarda merak uyandıracak ilgi çekici ve davetkar bir şekilde konuya giriş yapar. Ardından çocuklarla beyin fırtınası yapılarak her bir çocuğun konu ile ilgili bilgi ve deneyimleri paylaşılır (Katz ve Chard 1992, 2000; Chard 2003; Temel vd. 2004; Harte 2010). Beyin fırtınasıyla gerçekleşen tartışma sonucunda öğretmen çocukların bildiklerini ve öğrenmek istediklerini listeler. Çocuklar araştırma yoluyla cevap arayacakları soruları belirlerler. Ve bu doğrultuda bir konu ağı ve etkinlikler ağı oluşturulur. Yapılacak araştırmalar ve geziler, çağrılacak konuklar, konuya paralel gerçekleşecek etkinlikler ve kullanılacak malzeme ile ilgili düzenlemelerde bu bölümde planlanır. Ayrıca, bu aşamada planlanan etkinliklerle ilgili olarak ailelere mektuplar gönderilmekte ve böylece projeden haberdar olmaları sağlanmaktadır. Ayrıca ailelere proje konusunda bilgi verilmesi sırasında, ziyaret yerlerinin ayarlanması ve gerekli malzemelerin sağlanması konusunda da yardım istenir. Bu aşamada proje çalışması sürecince gerekli olacak malzemeler planlanmalı ve hazırlanmalıdır (Katz 1998, 2000, Katz ve Chard 2000, Bullard ve Bullock 2002).

2. Aşama: Araştırma: İkinci aşama konunun araştırılmaya, etkinliklerin uygulanmaya başlandığı “araştırma” aşamasıdır. Bu aşama, projeyi gerçekleştirmek için planlanan etkinliklerin gerçekleştirilerek proje konusunun ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlayan en önemli aşamadır. “Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum...” sorularının cevapları tartışılarak ortaya konur. Bu aşamada çocuklar; birinci aşamada belirledikleri soruların cevaplarını bulabilmek amacıyla konu ile ilgili araştırmalar yaparlar, tahminlerde bulunurlar, tahminleri sınarlar, öğrendiklerini kaydederler, modeller oluştururlar. Düşünce, hipotez ve ilişkiler belirlenir. Bu aşamanın hedefi çocukların ilgilerini geliştirmek ve en üst seviyeye çıkartmaktır. Bu amaçla öğretmen çocuklara gerekli olacak kaynakları sağlamalıdır. Gerçek nesnelere, çocukların seviyesine uygun kitaplar ve diğer yapım malzemeleri öğrenme ortamında bulundurulmalıdır (Katz ve Chard 1992, 2000, Kandır ve Erdemir 2002, Tuğrul 2002, Hamurcu 2003).

Bu aşamada gerçekleştirilen her etkinliğin istenilen düzeyde oluşması projenin verimini artırmaktadır. Bu aşamada alan gezisi, konuk çağırma vb. etkinlikler ile konunun uzmanından bilgiler elde edilir, ardından bu elde edilen bilgiler doğrultusunda yapım çalışmaları, sanat etkinlikleri ve dramatizasyonlar gerçekleştirilir. Çocuklar, araştırma

yoluyla yeni deneyimler elde ederler, gözlemler yaparlar, yaptıkları gözlemlerle ilgili çizimler yaparlar, modeller oluştururlar, oyunlaştırırlar, bulguları kaydederler, tahminlerde bulunurlar, deneyler yaparlar, eleştirirler, tartışır ve yaratırlar (Katz 1998, Katz ve Chard 2000, Chard 2003, Harte 2010).

Uygulama ya da alan çalışması olarak da adlandırılan bu aşama alanların, nesnelerin veya olayların incelenmesi için yapılan doğrudan araştırmalardan oluşmaktadır. Çocuklar aktif olarak, belirlenen konuyu araştırmaya ve incelemeye başlarlar. Öğretmen çocuklara araştırma sorularına yanıt bulabilecekleri kaynaklar sunar ve onları alan çalışmalarına yönlendirir. Çocukların proje konusuyla ilgili inceleme gezileri yapabilmeleri ve uzman kişilerle görüşebilmeleri için organizasyonlar yapar. Bu organizasyonlar çocuklarla birlikte de planlanabilir (Abramson vd. 1995, Avcı 2003). Çocuklara fotoğraf makinesi veya not alabilecekleri malzemelerin de verilmesi yine bu aşamanın başarısı ve çocukların istedikleri anları kalıcı kılması açısından önemlidir (Katz 2000).

Konuk çağırma (konuk ziyareti) da, bu aşamanın önemli etkinliklerinden birisidir. Konu hakkında uzman çağırılarak çocukların bilmek istedikleri ve merak ettikleri noktalar tartışılır ve konuşulur. Diğer önemli bölüm ise sınıf çalışmalarıdır. Sınıf çalışmaları, alan gezisinden ve konuk çağırmadan sonra öğrenilen bilgiler doğrultusunda gerçekleşen tüm etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler sohbet, kitap okuma, resim yapma, bildiklerini kitap haline getirme, bilgi haritası veya tablosu yaparak öğrenme merkezini oluşturma, oyun, sanat etkinliği, drama etkinliği vb. olabilmektedir. Bazen okul dışına yapılan alan gezileri ile bazen konuk konuşmacılarla, bazen nesnelerin, kitapların, fotoğrafların ya da ürünlerin toplanması ile gerçekleştirilen araştırma aşaması “projenin kalbi” olarak nitelendirilmektedir (Katz ve Chard 1992, 2000; Harte 2010).

Öğretmen bu süreçte destekleyen kişi rolündedir. Hedeflerle ilgili bilimsel yöntemlerin oluşturulmasına (kanıt toplama gibi) destek verir. Kaynak tanıtımına yardımcı olur, çocuklarla birlikte bilgiye nasıl ulaşabilecekleri ile ilgili tartışır, stratejiler önerebilir. Çocukların etkili sorgulama stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuklara olumlu destek vererek rekabeti azaltır ve kayıtsız şartsız bilgiyi kabul etmemede model olur.

Burada önemli olan çocukların yeni bilgileri toplama beceri ve sorumluluklarını geliştirmeleri, topladıkları bilgileri kendi dillerine dönüştürmeleri, işbölümünü öğrenmeleridir. Ayrıca burada ortaya çıkan kişisel beceriler ve farklı bilgi alanları yapıcı grup çalışmalarına dönüştürülebilmelidir (Katz ve Chard 1992, 2000).

3. Aşama: Sonuçlandırma: Bu aşama öğrenilen bilgilerin, yaşanan deneyimlerin özetlendiği, gözden geçirildiği ve paylaşıldığı, projenin tamamlandığı son aşamadır. Bu aşamada çocuklar daha önceki bilgi ve deneyimlerini, çalışma süresince yeni öğrendikleri ile birleştirerek anlamlı hale getirir. Bu aşamada çocukların konu hakkında ne öğrendiği ve ne kadar öğrendiği ortaya çıkmaktadır. Çocukların çalışma süresince neler öğrendiklerini ifade etmelerine fırsat tanınır.

Bu aşamada çocuklar diğer aşamada yaptıkları resimleri, çektikleri fotoğrafları, sanat etkinlikleri vb. sergilemek istedikleri her şeyi seçerek projenin sonuçlarını hazırlar ve rapor halinde sunarlar. Çocuklar serginin yanı sıra konu ile ilgili drama etkinlikleri, hikaye, şarkı vb. ile bir sunum düzenleyerek de öğrendiklerini davet edilen diğer arkadaşları, öğretmenleri ve aileleriyle paylaşabilirler. Bu aşamanın en önemli kısmı sergileme ve sunu etkinliğidir. Çocukların çalışmalarını görmeleri için sergiye ziyaretçiler davet edilir. Öğretmen, sergiyi çocukların yaşlarına göre çocuklar ile birlikte hazırlamalı kesinlikle öğretmen tek başına sergiyi düzenlememelidir. Çocuklara öğretmen sadece rehberlik yapmalı, mekanı düzenlemeli, çocukların kendi yaratıcılıklarını kullanarak sergiyi oluşturmalarına fırsat vermelidir. Ayrıca öğretmen proje sunulduktan sonra değerlendirme amacıyla çocukların gelişim dosyaları için uygun araç-gereçleri ve sunulan materyalleri saklamalı mümkünse sunuları kayda almalıdır. Projede sunulan materyaller bazen yeni bir projenin başlangıcını oluşturabilmektedir. Bu aşamada projenin değerlendirilmesi yapılarak sonlandırıldıktan sonra, yeni bir projeye zemin hazırlayacak durumlar da tartışılabilir (Katz ve Chard 1992, 2000, Katz 1998, Kandır ve Erdemir 2002, Tuğrul 2002, Avcı 2003, Chard 2003, Hamurcu 2003, Harte 2010).

Değerlendirme: Proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarında değerlendirme çocuk ve öğretmen açısından oldukça önemli yer tutmaktadır. Proje aşamasında kullanılan

tekniklerin, stratejilerin, araştırma yöntemlerinin vb. değerlendirilmesi daha sonra gerçekleştirilecek olan projelere yol gösterebilmektedir (Katz ve Chard 2000).

Proje çalışmalarında değerlendirme, sadece çocukların kavramları ve konuları anlayıp anlamadığıyla ilgili değil; çocukların sınıf ve okul yaşantılarının dışında ihtiyaç duydukları, gerçek hayattaki becerilerinin gelişmesi ve belgelenmesiyle de ilgili olmaktadır. Örneğin; öğretmenler çocuklardaki beceri ve davranış gelişimlerini de değerlendirme boyutunda ele alabilmektedirler. Değerlendirmede en önemli nokta, sadece etkinlikler sonucu ortaya çıkarılan ürünün değerlendirilmesi değil, ürünle birlikte bu ürünün ortaya konulması süreci de büyük önem taşımaktadır. Proje çalışmalarındaki öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik tümel (portfolyo) değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapı içermektedir. Proje çalışmalarında sadece öğretmen çocukları değil, çocuklar da kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme imkanı bulmaktadırlar. Değerlendirme çocukların “Ne anlıyorum?”, “Nasıl yapıyorum?” gibi soruları cevaplamalarında yardımcı olacak bir yapıya sahiptir. Değerlendirmeye ayrıca, projenin sergilenmesi ve öğrenilenlerin sunulması ile ebeveynler, diğer öğrenciler ve çevredeki diğer kişiler de katılmaktadır (Wolk 1994, Turnbull 1999, Coşkun 2004). Dolayısıyla proje çalışmalarını değerlendirmede farklı yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Çocuk açısından değerlendirme bireysel ve grup halinde olabilmektedir. Örneğin öğretmenler, bir yandan projenin her aşamasında çocukların bireysel olarak neler yaşadıklarını değerlendirirken diğer yandan grup halinde değerlendirme yapmakta ve çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini birlikte ele almaktadırlar. Öğretmen her bir çocuğun güçlü yanları, ilgileri ve ihtiyaçları ile ilgili bildiklerine dayanarak eğitimsel bir karara varmakta ve bu şekilde grup değerlendirmesini gerçekleştirmektedir. Grup değerlendirmenin temeli bireysel değerlendirmeye dayanmaktadır (Katz ve Chard 2000).

Bireysel olarak değerlendirmelerde, çocukların projenin her aşamasında öğrendiklerini etkinliklere ve sorulara dökmesi önemli yer tutmaktadır. Proje çalışmasının sonucunda çocuklar kendi oluşturdukları ürünleri portfolyolarına koyarak, kendilerine ait ürün ve çalışmaları toplayarak eğitime destek olabilmektedirler. Bu oluşturulan dosyalar projenin sonunda çocuk ve eğitimci ile birlikte seçilebilmekte, seçilmeyenler ise

ailelerine gönderilmektedir. Dosyaların oluşturulması aşamasında unutulmaması gereken en önemli nokta, eğitimcinin çocuğun yaptığı etkinliklere tarih koymasındır. Tarih koyulan dosyalar çocuğun gelişimi hakkında daha net bilgi vermektedir (Chard 1992). Ayrıca çocuk dışında eğitimcinin de görsel kayıt tutması çocukların zaman içerisindeki gelişimlerinin takip edilmesinde dolayısıyla değerlendirmede önemli rol oynamaktadır. Bunun yanında aileler de değerlendirmeye katılmakta ve değerlendirmede anne babaların düşünceleri de göz önünde bulundurulmaktadır (Katz ve Chard 2000).

2.2.5.4 Öğrenme çıktıları

Proje yaklaşımına dayalı eğitimde gerek proje konusu belirlenirken ve gerekse eğitim programı planlamaları yapılırken öğretmenlerin sorduğu tek bir soru vardır: “Çocukların ne öğrenmesini istiyoruz?” İşte proje çalışmaları bize öğrenmenin dört çeşidini sunar. Proje çalışmalarındaki öğrenme hedefleri belli kategorilerde özetlenmiştir. Bunlar:

Bilgiler: Yeni gerçekler, bilgiler, kavramlar, fikirler, yapılar, hikayeler, mitler ve bunun gibi aklımızdaki her şeydir. Proje çalışmalarının ana amaçlarından biri, çocukların yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar proje konusu hakkında derinlemesine yapılan inceleme ve araştırmalar sonucunda pek çok yeni bilgiye ulaşır. (Bu proje ile çocuklar neler öğrenebilir/öğrendi?) (Katz 1998, 1999, Katz ve Chard 1992, 2000, 2011, Tuğrul 2008).

Beceriler: Proje süresince çocuklar etkin öğrenme yöntemi ile birçok beceri geliştirir. Proje çalışmaları çocukların zihinsel, sosyal ve fiziksel becerilerinin gelişmesini sağlar. Çocukların araştırmalar sırasında gözlem ve sorgulama becerileri güçlenmekte, yapım işleri sırasında makas kullanma, kesme, yapıştırma gibi etkinliklerle psikomotor becerileri gelişmekte, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları artmakta, bildikleri olaylar ve konu ile ilgili yerlere ilişkin resim yapmalarıyla ifade becerileri gelişmektedir. Proje çalışmaları sırasında çocuklar yapım etkinlikleri ve dramatik oyunlarda sosyal becerilerini kullanmaktadırlar. Çocuklar becerilerini kendilerini rahat hissettikleri informal ortamlarda daha rahat sergilerler. Proje süresince pek çok deneme

yanılmalarda bulunarak, yaparak ve yaşayarak becerilerini geliştirirler. Proje çalışmaları çocukların becerilerini kullanmalarına yönelik alışkanlıklar geliştirmelerine fırsat verir (Bu projede çocukların hangi becerileri gelişebilir/gelişti?) (Katz 1998, 1999, Katz ve Chard 1992, 2000, 2011, Beneke ve Ostrosky 2009).

Eğilimler: Eğilimler, olaylara aynı tepkileri gösterebilme yolları ya da aklın alışkanlıklarıdır. Bireysel özellikler, gelişim özellikleri ve geçmiş yaşantılar alışkanlıkları şekillendirir. Proje çalışmaları çocuklara problem çözme, bilimsel çalışma, hipotez oluşturma, teori oluşturma, gayret gösterme, konu üzerinde uzmanlaşma, başladığı işi tamamlama ve zorluklarla mücadele gibi alışkanlıklar kazanmalarında yardımcı olur. Çocukların ilgilerinin ve bireysel farklılıklarının neler olduğu gözlemlenir ve bunlar olumlu yönde desteklenir. Proje süresince çocukların merak gibi zihinsel özellikleri ve diğer eğilimleri tatmin edilir. Proje çalışmaları çocukların doğal alışkanlıkları üzerine yoğunlaşıp gözlem ve araştırma yapabilme yeteneklerini geliştirmektedir (Bu proje süresince çocuklar ne tür kazanımlar geliştirebilir/geliştirdiler?) (Katz 1998, 1999; Katz ve Chard 1992, 2000, 2011).

Yaklaşımlar: Yaklaşımlar daha çok duygular ve hislerle ilgilidir. Kabul edebilme duygusu, emin olma ya da kaygılı olma durumu örnek olarak verilebilir. Proje çalışmaları ile, çocukların gerçekte azimle ve grupta işbirliği halinde, keyif alarak, mutlu ve kendine güvenli çalışması hedeflenir. Proje çalışması sırasında çocuklar çalışmaya yaptıkları katkılarla, grubun bir parçası olduklarını hissetmektedirler. Çocukların bir konu üzerinde birbirlerine ve öğretmene danışmaları, kendi gözlemlerine ve sorunlarına duydukları güven duygusunu geliştirmektedir. Çocukların anne babalarına çalışılan konuyla ilgili sorular sorması, yapım işleri ve dramatik oyunda kullanılmak üzere kendilerinden malzemeler istenmesine olumlu yanıt vermeleri ev ve okul arasındaki sürekliliği arttırmaktadır. Proje çalışmalarına ailelerin gösterdiği ilgi topluluk duygusunu arttırmakta, bilinen olay ve yerlerin araştırılması toplumdaki yetişkinlerin katkılarına ve çalışmalarına saygı duyulmasını sağlamaktadır. Proje çalışması sürecinde çocuklar güven, ait olma, başarı, mutluluk, memnuniyet hislerini ortaya koyabilmektedirler (Bu proje ile çocukların hangi olumlu duyguları gelişebilir/gelişti? Çocuklar kendilerini nasıl hissedebilir/hissetti?) (Katz 1998, 1999, Katz ve Chard 1992, 2000, 2011, Temel vd. 2005).

Planlamalardaki bu öğrenme hedefleri projenin sonunda değerlendirme yapılırken de kullanılır. Başlangıçta sorulan “çocukların ne öğrenmesini istiyoruz?” sorusu “çocuklar her bir kategoride neler öğrendi?” şeklinde değiştirilerek projenin öğrenme hedeflerine hizmet edip etmediği her kategori için değerlendirilmiş olur.

2.2.6 Proje yaklaşımının avantajları ve dezavantajları

Öğrenci ve öğretmenlerin eğitim sürecine etkin olarak katıldıkları proje yaklaşımının avantajları ve dezavantajları şu şekilde sıralanabilir:

Avantajları:

- Motivasyonu artırır: Proje yaklaşımı, konu hakkında merak uyandırarak çocukların ilgi ve isteklerini toplama ve harekete geçirme, çalışmanın başlangıç noktası olan önemli bir soru ya da problem durumu içindeki önemli kavramları öğrenme, araştırma kapsamında soru üretme ve kendi sorularına yanıtlar bulma, süreç hakkında karar verme ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmayı sağladığı için çocukları motive eder ve yeni ilgi alanlarının doğmasına neden olur (Blumenfeld vd. 1991).

- Bilgi kazandırır ve beceriler geliştirir: Proje yaklaşımı, çocukların öğrenme becerilerini geliştirir, zenginleştirir ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlar. Proje çalışması süresince çocuklar denemeler yaparak hatalarından ders çıkarırlar, beklenmeyen zorluklarla karşılaştıklarında onlarla baş etme konusunda cesaret kazanırlar, başarıya duygusunu tadarlar. Proje çalışmaları, projede atılan ilk adımı geliştirmede, projede istikrarlı olmada ve özerklik kazanmada çocuklara yardım eder. Konuşma ve liderlik becerileri, araştırma becerileri ve işbirliği becerilerini geliştirir. Çocukların kendilerini denetleme ve kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirme konusunda teşvik edicidir. Proje uzun dönemli ve derinlemesine öğrenmeyi içerir ve yüksek düzeyde düşünme süreçleri için fırsatlar sağlar (Gültekin 2005, 2007). Süreçler dikkate alındığında proje yaklaşımı; grup süreç becerileri, yaşam becerileri (toplantı yürütme, plan yapma, bütçe kullanma vb), teknoloji becerileri (bilgisayar kullanma, televizyon, radyo, video vb. araçları kullanma), bilişsel süreç becerileri (karar alma, eleştirel düşünme, problem çözme vb.) ve kendini yönetme (amaçları belirleme, görevleri

organize etme, zaman yönetimi vb.) becerileri geliştirir. Aynı zamanda öğrenme sevgisi, ileri eğitim aşamalarında isteklilik, kendi kendini yönlendirme, başarıya duygusu, kendi kendine yeterlilik gibi tutum ve eğilimlerin de gelişmesini sağlar (Aytekin ve Rasan 2001, Newell 2003).

- İşbirliğini artırır: Proje çalışmaları sürecinde çocuklar çok yönlü iletişim kurarlar ve grup olarak iş üretmeyi öğrenirler. Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılırlar (Gültekin 2005, 2007). Böylece çocuklar grupla çalışma bilincini kazanır ve arkadaşları arasındaki işbirliğini arttırırlar. Proje çalışmaları ayrıca, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci birlikteliğini kuvvetlendirir, öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar (Korkmaz ve Kaptan 2001).

- Disiplinler arası öğrenme için fırsatlar sağlar: Proje yaklaşımı, çocukların bilgilerini yansıtma ve katılımları için çoklu yollar önerir, çocukların disiplinler arası alanlarda bilgi edinmelerine ve anlayış geliştirmelerine izin verir. Disiplinler arası bilgi edinme, öğrencinin düşünce sistemini geliştirir, sosyal ve çevresel konulara duyarlılığını arttırır. Çocuklar açık uçlu sorulara yanıt vermek için matematik, sosyal bilgiler, edebiyat, fen alanlarıyla ilişki kurarlar. Konuların, olayların ‘nedenini’ ve ‘niçinini’ daha iyi görürler (Curtis 2002). Proje yaklaşımı, aynı zamanda çocukların farklı zekâ türlerini (kinetik, uzamsal, mantık, dil vb.) kullanmalarına izin verir (Korkmaz ve Kaptan 2001).

- Çocukları gerçek dünya problemlerini incelemeye yöneltir: Proje yaklaşımı, çocukların gerçek dünya sorunlarıyla karşılaşmalarına olanak sağlar (Blumenfeld vd. 1991). Proje çalışmalarının gerçek dünya problemlerine odaklanması sürecin temelidir. Proje çalışmaları, sınıf dışındaki yaşamla ilişki kurmaya, gerçek dünya sorunlarına yönelmeye, gerçek yaşam becerileri geliştirmeye, problem çözme becerilerini ve probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirmeye yardım eder. Çocukların çalışma yapılacak araştırma alanındaki konulara ilgi duymalarını sağlar ve alanın çeşitli konularıyla ilgili meraklarını giderir. Çocuklar gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performansları birleştirirler. Araştırma konusu ile ilgili alanda yeteneği olan çocukların

bu alandaki ilk çalışmalarına başlamalarını sağlar (Saban 2000, Korkmaz ve Kaptan 2001, Bilen 2002, Newell 2003, Gültekin 2005, 2007).

- Yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı verir: Proje yaklaşımı uygulama çalışmaları içerdiğinden teoride öğrenilen bilgilerin uygulama ile yaşama geçirilmesini sağlar. Çocukların öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir. Çocuklar daha önceden edindikleri bilgi ve becerilerini proje çalışmaları sırasında uygulama fırsatı bulurlar. Proje çalışmaları önceden edinilen bilgilere yenilerin eklenmesini sağlar. Çocuklarda bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırılmasını destekleyen proje yaklaşımı aynı zamanda onların bilim adamlarının çaba ve çalışmalarının değerini ve güçlüğü anlamalarına da bir nevi yardımcı olur. Uygulamalar çocukların pratik deneyim kazanmasını sağlar. Projenin uygulama sürecinde araştırma yapan çocuklar proje konularıyla ilgili ilk elden bilgi edinirler (Saban 2000, Newell 2003).

- Çocukların performansının değerlendirilmesinde kolaylık sağlar: Proje yaklaşımı çocukların performansı hakkında öğretmen, okul yönetimi ve aileye anlamlı bilgiler verir. Farklı öğrenme hızlarındaki çocuklara zaman ayrılmasına olanak sağlar. Proje çalışmaları sırasında rehberlik ve gözlem yapan öğretmenin, öğrencinin karşılaştığı problemleri ve eksikliklerini belirlemesine yardımcı olur. Proje yaklaşımı, öğretmenden hazır bilgiyi almaktan ziyade yapılan iş odaklı olduğundan çocukların ilgi ve isteğini arttırarak çalışmalara katılımlarını sürekli hale getirmekte, etkili öğrenme sağlamakta, çocukların yaratıcılığını geliştirmekte, öğrenmeyi zevkli ve eğlenceli hale getirmektedir. Günümüzün uzmanları becerilerin öğrenilmesinde proje yaklaşımını desteklemektedirler; çünkü yaklaşım, diğer bireylerle iyi çalışma becerilerini kapsar. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar. Mantıklı kararlar verilmesini sağlar. Liderlik ve karmaşık problemleri çözme yeteneği kazandırır. Öğrenilenlerin transferi üzerinde çalışmak için mükemmel bir ortam sağlar. Klasik sınıf ortamından modern sınıf ortamına bir geçiş sağlar (Saban 2000, Korkmaz ve Kaptan 2001, Bilen 2002, Newell 2003).

Dezavantajları:

- Konu ve yönlendirici soru bulmak güç olabilir: Proje yaklaşımı, yönlendirici soru ya da problemler üzerine kurulduğundan programın amaçlarına uygun ve programın gereklerini karşılayan konu seçmek ve tüm etkinlikler için uygun yönlendirici soru belirlemek güç olabilir ya da bilinen konuların seçilmesi durumunda yaratıcı olunamayabilir (Blumenfeld vd. 1991).

- Projeler fazla zamana gereksinim duyar: Proje çalışmalarında öğrenme için ayrılan süre artabilir. Çok fazla zamana yayılan bir projeyi tamamlamak çok uzun zaman alabilir. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar projenin geniş zamana yayılmasından dolayı çalışmaya olan ilgilerini kaybedebilirler. Planlandığından daha uzun süren çalışmalar istenildiği şekilde sonlandırılmayabilir. Süreçle ilgili verilerin bilgilendirilmesi iyi yapılmadığı takdirde önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir. Araştırmanın sınırları iyi çizilemezse, konuda aşırı bir sapma ve dağılma gözlenebilir (Aytekin ve Rasan 2001).

- Genişlik ve derinlik ile öğretim içeriği ve teknoloji öğrenme arasında denge sağlama gücü yaratabilir: Denge sorunu iki biçimde ortaya çıkmaktadır. Birincisi, öğretmenler özellikle, çoklu ortam projeleri ile uğraşan çocuklara araştırmalarında daha fazla ayrıntıya girmeleri için yönlendirebilmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin, projelerin çok zaman alacağı ve tüm materyalleri kapsamayacağı endişeleri bulunabilmektedir. İkincisi, proje planlarken teknoloji öğrenme ve içerik öğrenmeye ne kadar zaman harcanacağını belirlemek gerekmektedir. Öğretmenler, çocuklara, projelerinde kullanacakları teknoloji için gerekli bilgi ve beceriyi kazanabilecekleri yeterli zamanı tanımalıdırlar. Özetle, genişlik ve derinlik öğretim içeriği ve teknoloji kullanma arasında denge sağlamak önemli bir sorundur. Öte yandan çocukların bağımsızlıkları ile sınıf atmosferi, öğretmenlerin beklentisi ile çocukların elde ettikleri bilgi arasında bir denge kurmak güç olabilmektedir. Bu durum öğretmen ve çocuklar için rahatsız edici olabilir (Saban 2000, Bilen 2002, Newell 2003).

- Fazla donanım gerektirebilir: Proje çalışmaları, okul içinde sınırlı olmadığından gerek projenin araştırma sürecinde gerekse ürünün yapım aşamasında birçok materyale

ve teknolojik cihazlara ihtiyaç duyulabilir. Gerekli kaynaklar ve araç gereçleri sağlamada sıkıntı yaşanabilir. Özellikle çoklu ortam projeleri, daha fazla donanım gerektirir. Gerekli donanımı kullanmak ise masraflı olabilir. Teknolojiler pahalı olduğu için okul ya da okul dışı ortamlarda çocukların kullanımına sunmak zor olabilir (Curtis 2002).

- Değerlendirme güç ve karmaşık olabilir: Proje yaklaşımında karşılaşılan en önemli sınırlılıklardan biri de değerlendirmedir. Çocuklar, proje çalışmaları sonucunda öğrenmelerini gösteren ürünler oluşturduklarından, çalışmanın amaçlarıyla ilgili çocuklara yapıcı ve güvenilir dönüt sağlamak önemlidir. Çocukların öğrenme ürünleri ve onların gelişimlerine olan etkilerinin ölçülmesi için gerekli ölçütlerin belirlenmesi güç olabilir.

- Geleneksel öğretmen anlayışı çalışmaları güçleştirebilir: Proje yaklaşımında öğretmenler çalışmalar sürecinde çocuklar ile birlikte öğrenen, rehber ve yol gösterici konumundadır. Ancak öğretmenlerin çocuklar üzerindeki otorite ve gücü muhafaza etme istekleri ya da çocuklara destek olmamaları proje uygulama çalışmalarını güçleştirebilir. Öğretmenler benimsedikleri öğretim yöntemlerini değiştirmekte zorlanabilirler. Proje çalışmaları öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilir. Ayrıca ailelerin beklentileri ve çalışmalara müdahale etmeleri de bazı öğretmenler tarafından tehdit unsuru olarak algılanabilmekte ve bu da proje yaklaşımının sınırlılıkları arasında sayılabilmektedir (Saban 2000, Bilen 2002, Newell 2003).

2.3 Kaynak Özetleri

Bu bölümde, yaratıcılık ve proje yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar tarih sırasına göre sunulmuştur.

2.3.1 Yaratıcılık ile ilgili kaynak özetleri

Aral (1999), yaptığı bir çalışmada, sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık boyutlarında sanat eğitimi alıp almamasının, cinsiyetin, devam ettikleri sınıfın ve sanat eğitimi dallarının etkilerinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Hacettepe

Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı'na devam eden seksen ve Özel Arı Koleji'ne devam eden yüz on bir ergen olmak üzere toplam yüz doksan bir ergenin dahil edildiği araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda sanat eğitimi alıp almamanın, sınıfın, sınıf-sanat eğitimi etkileşiminin ve uğraşılan sanat dalının yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Karakuş (1999), alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine yaratıcı sorun çözme programının etkisi adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerine, yüz yirmi ders saati süresince yaratıcı sorun çözme eğitim programını uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A ve B sözel formları kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin akıcılık ve esneklik boyutunda alınan puanlar deney grubu lehine sonuç vermiştir.

Kurtuluş (1999) tarafından yapılan araştırma okul öncesi dönemde uygulanacak eğitim programlarının yaratıcı etkinlikler temel alınarak oluşturulmasının, eğitim açısından olumlu sonuçlar vereceğini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış bir programla belirlenen zaman kavramının öğretilmesi amaçlanmıştır. Otuz sekiz çocuğa uygulanan bu program sonucunda yaratıcı etkinlikler yoluyla çocukların kavram öğrenmelerinin daha kolay ve daha kalıcı olduğu bulunmuştur.

Öztunç (1999), yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi adlı çalışmasında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri ile ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında Sakarya'da okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubuna 25 devlet okulu, 27 özel okulu öğrencisi katılmıştır. Veri toplama amacıyla öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekil A formu, ailelere ise 31 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin ekonomik ve eğitim durumlarının, çocuklarına karşı tutumlarının, çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Aslan (2000) yapmış olduğu araştırmada, MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli 3., 4., 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için yaptıkları etkinlikleri ve karşılaştıkları sorunları saptamak ve iki gruptaki öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma 14 resmi ve 14 özel ilköğretim okulunda 172 öğretmen üzerinde yürütölmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler dinlenen metne başlık buldurma, en çok öğrencilere rol yaptırma, yarım bırakılmış öyküyü tamamlatma ve özet çıkartma etkinliklerine yer vermektedir. Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında yaratıcı etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler engelleyici faktör olarak sınıfın kalabalıklığını, yoğun ders programını, sınıfın olumsuz fiziki koşullarını, ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin az okuması, ders süresinin yetersizliği ve eğitim programında yaratıcı etkinliklerin olmayışı gibi nedenleri ileri sürmüşlerdir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ise ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin az okuması, ders süresinin yetersizliği ve eğitim programında yaratıcı etkinliklerin olmayışını öne sürmüşlerdir. Aynı zamanda resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden çok farklı ve fazla olduğu görölmüştür.

Broinowski (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sağlanan okul öncesi eğitim programının kalitesinin ve öğretmenin sahip olduğu yaratıcılık yeteneği arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim merkezlerinde programlar sırasında okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini zenginleştirmenin yollarını araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmeninin sahip olduğu sezgi ve hayal gücü ile çocukların yaratıcılığı ve hayal gücü arasında ayrıca kaliteli bir okul öncesi eğitim programı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcinin yaratıcılık yeteneğinin çocuk eğitiminde ve onların eğitim hayatını zenginleştirmede en önemli faktör olduğu görölmüştür.

Korkmaz (2002), fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi konulu araştırmasını, Ankara ili, Beytepe ilköğretim Okulu'ndan altmış yedi, yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Eşit olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Otuz dört öğrenci deney, otuz üç öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu ile proje tabanlı öğrenmeye dayalı, kontrol grubu ile geleneksel öğretim uygulanmıştır. Yaratıcı düşünme için, Torrance (1966) tarafından geliştirilen Torrance'ın Yaratıcı Düşünce Testi, Şekilsel A formu kullanılmıştır. Sekiz hafta süren bu çalışmadan elde edilen verilerin yorumlanmasıyla, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme başarısı ve akademik risk alma düzeyleri açısından deney grubunun lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır.

Dündar (2003) tarafından, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi derslerinde öğrenme paketi kullanımının öğrenci başarısına, tutuma ve yaratıcılığa etkisi adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde öğrenme paketi kullanımının, geleneksel öğretimle karşılaştırılarak öğrencilerin başarısına, hayat bilgisi dersine karşı tutumuna ve yaratıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 34 deney grubu, 38 kontrol grubu olmak üzere yetmiş iki ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada Dündar tarafından geliştirilmiş öğrenme paketi, deney grubuna uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrenme paketi kullanımının, öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Pagani vd. (2003), yaratıcı düşünme becerileri bakımından okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar üzerinde yaptıkları bir çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların daha az zamanda daha çabuk sorulara cevap verdikleri, buna karşılık okul öncesi eğitim almayan çocukların cevaplarının daha geleneksel olduğu, farklı ve yaratıcı çözüm yolları kullanmada diğerleri kadar atak olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Yıldız vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi yapılmıştır. İzmir'de dört ilköğretim okulunda birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 900 öğrenci arasında yapılan çalışmada Pickard'ın geliştirdiği şeklin çocuklara uygulanması ile

toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlara göre üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların orta ve alt düzeyde olanlara göre yaratıcı potansiyellerinin anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şahbaz (2004), ilköğretim dördüncü sınıf “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi dersi “Canlılar Çeşitlidir” ünitesi kapsamında uygulanmıştır. Yirmi üç 4. sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda dersler yaratıcı drama etkinliklerine dayalı olarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, “Başarı testi”, “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun, başarı ile yaratıcılık öntest ve sontestleri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu gözlemlenmiştir.

Çakmak (2005), anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi konulu araştırmasını 105 köy çocuğu, 105 kent çocuğu olmak üzere toplam 210 çocuk üzerinde yürütmüştür. Çocukların yaratıcılıklarını “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu” kullanarak değerlendirdiği araştırmasının sonucunda köy çocukları ile kent çocukları arasında yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç boyutları ile yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcılık indeksi açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kız çocukların zenginleştirme boyutu ve yaratıcılık indeksinden aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca anne öğrenim durumu kent çocuklarında yaratıcılığın başlıkların soyutluğu boyutunda, baba öğrenim durumu köy ve kent çocuklarının başlıkların soyutluğu boyutu ile köy çocuklarının erken kapamaya direnç boyutunda, anne çalışma durumu ise başlıkların soyutluğu boyutunda, yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı farklılıklara yol açmıştır. Çocukların büyüdüklerinde seçmeyi düşündükleri meslekler ile evde kullanabileceği resim malzemelerinin olma durumu yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme boyutlarında, yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir

farklılık yaratırken, ebeveynin çocuğunun seçmesini istediği meslek ve anne ilgi alanları sadece yaratıcı kuvvetler listesine ilişkin puanlarda anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Erdoğdu (2005), Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin uyarlanması ve yaratıcılık ile algılanan öğretmen davranışları arasındaki ilişki adlı çalışmasını Diyarbakır ilinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olarak belirlenen beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacı ayrıca, öğretmenin demokratik davranışlarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Atik (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 1. kademe Sosyal Bilgiler programında bir düşünme biçimi olan yaratıcılığın nasıl ele alındığı incelemiştir. Sonuç olarak yeni Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarının yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu bulunmuştur. Ancak, programın yaratıcılığı çok iyi bildiği düşünülen öğretmenlere yönelik olarak hazırlandığından programa yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında yeterli bilgi ve etkinliğe yer verilmediği bulunmuştur.

Aral vd. (2006), beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarında orff öğretisi temelinde verilen müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında Çukurova Üniversitesi anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubundaki kırk çocuğa Orff öğretisi temeline dayalı müzik eğitimi vererek yaratıcılıklarını değerlendirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekil Form A kullanılmıştır. Elde edilen veriler iki faktörlü ANOVA modeli kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Yenilmez ve Yolcu (2007) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini; Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen kırk dokuz öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi aşamasında, frekans tabloları ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı farklılıklara neden olmuştur. Ancak cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açasından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Ceylan (2008) çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılıkları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yaptığı bir araştırmasında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan okullarda okulöncesi eğitim alan beş- altı yaşlarındaki 208 çocuk üzerinde çalışmıştır. Araştırmada çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu” ve bilişsel tempolarını ölçmek için de “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmazken, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin soruları bilme süreleri arttıkça akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

Aslan ve İmamoğlu (2009) zekayı ayırıcı bir faktör olarak kullandıkları çalışmalarında çocukların bağlanma stilleri ile yaratıcı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca cinsiyet, aile profili gibi bazı demografik değişkenlerin bağlanma stilleri ve yaratıcılık becerilerine etkilerini de araştırmışlardır. İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı beş devlet lisesinde gerçekteştirilen bu çalışmada, 2003-2005 öğretim yılında öğrenim

gören, 368 (199 kız, 196 erkek) lise birinci sınıf öğrencisine Genel Yetenek Testi, İlişki Ölçekleri Anketi ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri sözel form A ve B uygulanmıştır. Ölçümlenen bulgular doğrultusunda, hem üstün yetenekli hem de üstün yetenekli olmayan grup için, bağlanma stilleri ve yaratıcılık becerileri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Demografik değişkenlerden cinsiyet faktörü, kızlar lehine olmak üzere üstün yetenekli grupta “güvenli bağlanma” ile “sözel esneklik” puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yaratmıştır. Anne eğitim düzeyi, üstün yetenekli grupta bağlanma stilleri açısından farklılık yaratırken; üstün yetenekli olmayan grupta da sözel yaratıcılık puanlarında farklılık oluşturmuştur. Kardeş sahibi olma ise, üstün yetenekli grupta orijinallik ve akıcılık boyutlarında farklılık yaratmıştır.

Can-Yaşar ve Aral (2010) okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları bir araştırmada, Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu 210 çocuk ile çalışmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullandıkları “Yaratıcı Düşünme - Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” sonucunda elde edilen verilere göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme puanlarının okul öncesi eğitimi almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı da belirlenmiştir.

Can-Yaşar ve Aral (2011), altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeyinin etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları bir çalışmada Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim anaokullarının anasınıflarına devam eden üç yüz çocuğa “Anket Formu” ve “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” uygulamışlardır. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyleri arasındaki ilişki Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyin ve anne baba öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur.

Özerbaş (2011) yaptığı bir çalışmada, yaratıcı düşünme öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve edinilen bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için, dördüncü sınıfta öğrenim gören on öğrenci ile Fen ve Teknoloji dersinde yaratıcı düşünme yöntemine uygun olarak tasarlanan öğrenme ortamında öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Yansız atama kuralına uygun olarak oluşturduğu aynı sınıftaki diğer on öğrenci ile de düz anlatım yöntemine uygun olarak geleneksel öğretim ortamında öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için fen ve teknoloji başarı testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda yaratıcı düşünme öğrenme ortamında öğrenmelerini gerçekleştiren deney grubu öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmen merkezli öğrenme ortamında gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinin başarılarından daha yüksek olduğu ve yaratıcı düşünme öğrenme ortamının öğrenilen bilgi ve edinilen becerilerin kalıcılığında anlamlı derecede etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Gizir-Ergen ve Köksal-Akyol (2012) yaptıkları bir çalışmada anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmişlerdir. Ankara ilindeki anaokullarının beş yaş gruplarına devam eden 72 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 135 çocuk üzerinde yürüttükleri çalışmada çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil Form A kullanılmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında herhangi bir farklılığa yol açmadığını, ancak okula devam süresi, okula devam durumu ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğunu göstermiştir.

2.3.2 Proje yaklaşımı ile ilgili kaynak özetleri

Ho (2001) yaptığı çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitiminin öğretmenlerin öğretme yöntemleri ve çocukların başarıları (sosyal, dil gelişim ve öğrenme becerileri) üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya on iki çocuk dahil edilmiştir. Araştırma verileri ise proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde kaydedilen video görüntüleri, çocuklara ait portfolyolar ve proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde oluşturulan kitaplardan elde edilmiştir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim

sürecinde öğretmen beyin fırtınası tekniği, soru tekniği ve drama etkinliğini öğretme yöntemi olarak daha fazla kullanmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim sonrası çocukların çoğunluğunun dil gelişiminin, grup etkinliğine katılma isteklerinin dolayısıyla sosyal gelişimlerinin ve öğrenme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kendi hatalarını görmeleri nedeniyle öğrenmelerinde daha kalıcılık sağlanabildiği vurgulanmıştır.

Dungi vd. (2002) proje yaklaşımına dayalı eğitim çerçevesinde seksen üç anasınıfı çocuğuyla “elma projesini” gerçekleştirmişlerdir. Proje, günün tamamını kapsayacak şekilde uygulanmış ve projeye seksen üç çocuk dışında dört sınıf öğretmeni, ilköğretime giden bir çocuk, bilim uzmanları ve gönüllü aileler dahil edilmiştir. Elma projesinde, projenin üç aşaması da başarıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada yapılan alan gezisi, konuk çağırma ve diğer okul öncesi etkinlikleri çocuklar tarafından büyük bir istek ile uygulanmıştır. Proje sonrasında çocukların kişilik gelişiminin, sosyal duygusal gelişiminin ve öğrenme becerilerinin olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

Erdem (2002), yaptığı bir çalışmada bireylere kazandıracığı nitelikler açısından oldukça önemli olan proje yaklaşımının öngördüğü öğrenme sürecini açıklamayı amaçlamıştır. Proje tabanlı öğrenme anlayışına dayalı bir öğrenme sürecindeki temel eylem adımlarını 1. Hedeflerin belirlenmesi, 2. Yapılacak işin ya da ele alınacak sorunun belirlenip, tanımlanması, 3. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi, 4. Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, 5. Takımların oluşturulması, 6. Alt soruların belirlenmesi, bilgi toplama sürecinin planlanması, 7. Çalışma takviminin oluşturulması, 8. Kontrol noktalarının belirlenmesi, 9. Bilgilerin toplanması, 10. Bilgilerin örgütlenip, raporlaştırılması, 11. Projenin sunulması olarak gruplandırmış ve ayrıntılarıyla ele alarak bilgiler sunmuştur.

Yurtluk (2003), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ile öğrenci tutumlarına etkisini araştırmıştır. Ankara Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu’nda 8. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ‘Trigonometrik Bağlantılar’ konusunda bir senaryo çerçevesinde öğrencilerin eğimli arazi üzerinde trigonometrik bağlantıları kullanarak bir kompleks inşa etmeleri planlanmıştır; bu doğrultuda öğrencilere

çalışmayla ilgili mesleki rol dağılımı yapılmıştır. Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde ‘Bireysel Etkinlikler Değerlendirme Formu’ ve ‘Grup Etkinlikleri Değerlendirme Formu’ kullanılmıştır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişim olup olmadığının ortaya konulabilmesi için Baykul tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan ‘Matematik Dersi Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenci tutumlarında bir değişme görülmemiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; derslerin daha zevkli ve yararlı geçtiği, farklı derslerle bağlantıların kurulduğu, sorumluluk duygusunu geliştirdiği vurgulanmış ve başarı duygusunu ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde de çalışmanın öğretmen ve öğrenciler için yararlı olabileceği, çalışmanın akademisyenlerle birlikte yürütülmesinin verimli olacağı sonucu vurgulanmıştır.

Güven vd. (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, proje temelli eğitimin altı yaş grubu çocukların kavram gelişimine etkisini incelemişlerdir. “Kağıt projesi” adında bir proje çalışmasını uyguladıkları araştırmada hem deney hem de kontrol grubuna kağıtlarla ilgili altı tane açık sorudan oluşan soru listesi ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuyla birlikte kağıt projesi yapılmıştır. Proje üç aşamadan meydana gelmiştir. Birinci aşamada, çocukların konuya dikkatini çekmek için çeşitli sorular sorulmuştur. İkinci aşamada, birinci aşamada sorulan soruların cevabını içeren etkinlikler ve öğrencilerin konu ile ilgili seçtikleri projeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada, yine birinci aşamada sorulan sorular ile ikinci aşamada yapılan etkinlikler tartışılarak soruların cevabı bulunmuş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Proje temelli eğitim amacıyla Kağıt Projesi’ne yönelik olarak hazırlanan (sohbet, hikaye, yarışmalı oyun, sanat faaliyeti, deney, proje çalışması, kavram haritası) etkinlikler deney grubuna uygulanmış; kontrol grubunda ise günlük planlar çerçevesinde Kağıt konusu ele alınmış fakat proje çalışması yaptırılmamıştır. Araştırma sonucunda çocukların kavram gelişimi açısından deney ve kontrol grubu arasında ön-testlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, son-testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda, proje temelli eğitimin kavram kazanılmasında oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Temel vd. (2004) yaptıkları bir araştırmada, proje yaklaşımına dayalı eğitimin anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, Frosting Görsel Alđı Testi deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara görsel alđı seviyelerini belirlemek amacıyla ön test olarak uygulanmış, sonra deney grubundaki çocuklara haftada yarım gün olmak üzere, on hafta süreyle okul programlarının bir bölümü olarak proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanmıştır. Program  bölümden oluşmuştur. Projenin başlangıcı olan birinci bölümde çocuklarla birlikte proje konusu ile ilgili tartışmalar yapılmış, projenin gelişimi olan konu ile ilgili alan çalışmaları ve araştırmalar yapılmış, projenin sonuçlandırılması olan nc bölümde ise yapılan çalışmalar değerlendirilmiş, çalışma süresince elde edilen dokümanlar sergilenerek okuldaki diğer çocuklar, çalışanlar ve anne-babalar ile paylaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal okul programlarına devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda her iki grupta bulunan ocuklara Frosting Görsel Alđı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test puanları arasında Frosting Görsel Algılama testinin Şekil sabitliğinin algılanması boyutunda kontrol grubunda bulunan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, diğer boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Aladağ (2005), matematik ğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf ğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, matematik ğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu ğrencilerinin deney işlem sonrasında matematik dersine karşı olan tutum ve başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir.

Çakan (2005) yaptığı bir eylem araştırmasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı 6. sınıf matematik dersine ilişkin ğrenci ve ğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırma Ortamandıra Şehit Grel Alagöz İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Bu çalışmada bir senaryo çerçevesinde öğrencilerin e.b.o.b. bağıntısını kullanarak köy içerisinde bir bahçe oluştırmaları planlanmıştır. Bu araştırmada, var

olan sisteme yeni bir yaklaşımın getirilmesinden, sınıf içerisinde bir problemin keşfedilip aynı ortamda çözülmeye çalışılmasından, araştırmacı grupların proje üzerinde işbirliği içerisinde çalışmalarından ve doğrudan araştırmada yer almalarından dolayı eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılarak veriler araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılan etkinlikler için fikirlerini ortaya koymak üzere görüşme tekniğine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler tarafından bilgilerin daha iyi öğrenildiği, öğrenmenin araştırma yoluyla gerçekleştiği, çocuklarda başarı duygusunu ortaya çıkardığı vurgulanmıştır.

Çil (2005) ise yaptığı çalışmada, kimya eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin kimya konularındaki başarısına etkisini incelemiştir. Eskişehir ili Mihalıççık ilçesi Şehit Ali Usta, Gazi Mustafa Kemal ve Günsazak ilköğretim okulları yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 91 çocuk ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak görüşlerine başvurulmuş üç okuldaki fen bilgisi öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deneysel desen modelinin kullanıldığı çalışmada deney grubundaki çocuklara kimya eğitimi proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubundaki çocuklara ise geleneksel yöntem ile aktarılmıştır. Çalışmada veriler “Fen Bilgisi Dersinin İşleniş İle İlgili Öğrenci Düşünceleri Formu I Ve II”, “Öğrenci Görüşleri Anketi”, “Fen Bilgisi Dersi Öğretmen Anketi”, “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Fen Bilgisi Dersi Başarı Testi” ile toplanmış ve karşılaştırmalar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yedinci sınıfa devam eden çocukların fen bilgisi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen deney grubunun başarı artışının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi dersine karşı tutum puanları karşılaştırıldığında ise puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Sekizinci sınıflarda ise fen bilgisi dersindeki başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, fen bilgisi dersine karşı olan tutum puanlarını arasındaki farklılığın anlamsız olduğu vurgulanmıştır.

Kucharski vd. (2005) proje yaklaşımına dayalı eğitim modeliyle ilköğretim öğrencilerine verilen çevre eğitimini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar tüm sınıfları dahil etmişler ve çalışmayı toplam 461

çocuk ve 30 öğretmen üzerinde yürütmüşlerdir. Veriler çocuklar ve öğretmenler için hazırlanan “Memnuniyet Anket Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların proje yaklaşımına dayalı eğitim ile bilişsel gelişim, motivasyon, benlik imaj düzeyi, problem çözme becerisi ve sosyal gelişimlerinin desteklediği belirlenmiştir.

Tatlı-Haliloğlu (2005) İlköğretim II. kademe bilgisayar ders müfredatına proje tabanlı öğretim yöntemiyle yeni bir yaklaşım konulu çalışmasında disiplinler arası öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve bilgisayar eğitimini ortak bir paydada buluşturmuştur. Sonuç olarak proje tabanlı öğretim yönteminin, disiplinler arası ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği, öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı saptanmıştır.

Seloni (2005) beşinci sınıf öğrencilerinde fen bilgisi öğretiminde fark edilen kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmayı amaçladığı çalışmasını beşinci sınıfa devam eden 38 kişilik bir örneklem grubuyla gerçekleştirmiştir. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele seçimle iki gruba ayrılmışlardır. Ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna “Bilimsel Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği” ve “Kavram Testi” uygulanmıştır. Müfredat içerisinde bulunan “Isı ve ısınmın maddedeki yolculuğu” ünitesi deney grubuna proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile anlatılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin, fen bilgisi dersindeki başarılarında kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı bir fark olduğunu belirlenmiştir.

Başbay (2006) öğrenen merkezli bakış açısıyla öğrenme ortamını organize eden çağdaş öğrenme anlayışlarından biri olan proje tabanlı öğrenmenin, öğrenme ortamına katkılarının uzun soluklu bir çalışma ile ortaya konulması amacıyla kurguladığı çalışmasında proje tabanlı öğrenme, basamaklı öğretim programıyla desteklenerek süreçte meydana gelen değişiklikler belirlenmiştir. Araştırma, Ankara ilinde özel bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında Sosyal bilgiler dersi kapsamında disiplinler arası bağlantının temele alınmasıyla bir yıl yürütülmüştür. Araştırmada güz yarıyılı işbirlikli proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile, bahar yarıyılı ise basamaklı öğretim programı çerçevesinde bireysel öğrenme görevlerine odaklanılan proje tabanlı öğrenme anlayışı ile iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırma problemine bağlı olarak nitel

ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmış, ağırlıklı olarak nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğrenme süreci gözlenmiş, öğretmen-öğrenen ve okulun program geliştirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde elde ettikleri puanlarıyla bilişsel faaliyetleri ve bilişsel faaliyetleri arasında ilişkilerin belirlenebilmesi amacıyla da Raven Standart Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır. Çalışma sonunda basamaklı öğretim programıyla desteklenen proje tabanlı öğrenme anlayışının öğrenme sürecine olumlu katkılar getirdiği, öğrenenlerin çalışmadan büyük keyif aldıkları ve katılımcı rollerinde bir artış kaydedildiği, öğrenen ve öğretmenler için öğrenme ortamının daha anlamlı hale geldiği öğrenen-öğretmen ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri ve yapılan gözlemler ortaya konulmuştur. Raven Standart Progresif Matrisler Testi'nden elde edilen sonuçlara dayalı olarak akademik bakımdan farklı basamaklarda yer alan öğrenenlerin bilişsel faaliyetler bakımından aynı düzeyde oldukları, ancak akademik bakımdan daha alt basamakta yer alan öğrenenlerin üst basamaklarda yer alan öğrenenlere göre daha fazla zaman harcadıkları görülmüştür.

Çakar ve Üstün (2006) ise çalışmalarında proje yaklaşımının çocukların sosyal gelişimlerine ve öğrenme stillerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Özel anaokullarına devam eden yüz yirmi çocuk üzerinde yürüttükleri çalışmalarında çocukların sosyal gelişimlerini değerlendirmek için “Sosyal Beceri Ölçeği”ni kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda proje yaklaşımı uygulanan okullardaki çocukların sosyal becerilerinin proje yaklaşımı uygulanmayan okullardaki çocukların sosyal becerilerinden daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Çiftçi (2006), ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin çocukların, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla planladığı çalışmasını Meram Sare Özkaşıkçı İlköğretim Okulu'na devam eden toplam 41 öğrenci ve aynı özellikte iki sınıf üzerinde yürütmüştür. Grupların denklik özellikleri sosyal bilgiler dersi birinci ünitesi sonunda uygulanan yazılı sınavdan aldıkları notlara ve okuldaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler sonucunda belirlenmiştir. Araştırmada ön-test ve son-test olarak çocuklara, “Akademik Risk Alma

Ölçeği”, “Problem Çözme Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” ve kalıcılık testi olarak ise “Erişi Testi” uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sosyal bilgiler dersi proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile anlatılırken kontrol grubundaki çocuklara ise geleneksel yaklaşımla anlatılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre çocukların akademik risk alma düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunurken, çocukların sosyal bilgiler dersine karşı olan tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ersoy (2006) ilköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasını Eskişehir ilinde bir ilköğretim okulundaki beşinci sınıfa devam eden 30 öğrenci ve onların sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Üzerinde çalışılan durumun ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi amaçlandığından, katılımcı gözleme dayalı betimsel durum çalışması olarak desenlenmiş ve bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri; “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”, “Katılımcı Gözlem”, “Video Kayıtları”, “Yarı-yapılandırılmış Görüşme”, “Araştırmacı Günlüğü”, “Öğrenci Günlükleri” ve “Öğrenci Ürün Dosyası” olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenciler genelde yaptıkları projeleri beğendiklerini, diğer derslere göre daha çok eğlendiklerini, öğretmenden, arkadaşlarından ve ailelerinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen, teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini; ilgili kaynakları okumasına karşın, uygulama öncesi kaygılı olduğu biçiminde açıklamış ancak, proje yaklaşımını uyguladıktan sonra proje tabanlı öğrenmenin kendisi ve öğrenciler için yararlı olduğunu düşündüğünü söylemiştir.

Sert-Çıbık (2006) fen bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerini ve fen bilgisi dersine karşı tutumlarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını Özel Yüksel Sarıkaya İlköğretim Okulunun yedinci sınıfına devam eden öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Araştırmada ön test ve son test olarak “Mantıksal Düşünme Grup Testi” ve “Fen Bilgisi Dersi Tutum

Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile altı hafta proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencileri ile ise geleneksel öğretim yaklaşımına uygun öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin hem mantıksal düşünme puanlarında hem de fen bilgisi dersi tutum ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı gözlenmiştir.

Asilsoy (2007) tarafından biyoloji öğretmenlerine derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanabilmeleri için gerekli olan mesleki bilgi ve beceri kazandırmanın amaçlandığı çalışmada kısa süreli hizmet içi eğitim kursu programı geliştirilerek ve uygulanarak eğitimin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Trabzon ilinde görev yapan dört biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Örnek olay metodolojisinin (özel durum çalışması) kullanıldığı çalışmada, veriler; mülakat ve gözlem yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden, uygulanan hizmet içi eğitim kursunun katılımcı biyoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı konusundaki bilgi, beceri ve bakış açılarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmıştır. Kurs sonunda, katılımcı öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının önemine inandıkları ve bu yaklaşımı derslerinde kullanmaya karşı istekli oldukları tespit edilmiştir. Fakat biyoloji dersinin haftalık ders saatinin çok az olması, müfredatın yoğun olması, ÖSS’ye hazırlığın ön planda olması, okul idaresinin destek olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerin kurs kazanımlarının öğretime yansıtılmasına engel olabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin belirli aralıklarla ve sürekli hizmet içi eğitim kurslarına alınmaları, hizmet içi eğitim kurslarının branşa özel olması ve öğretmenlerin kursta kazandıkları bilgi ve becerileri görev yaptıkları okullarda kullanamamalarındaki mevcut problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılması gibi önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Canoğlu (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin, sezgisel matematik becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece İlçesinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Papatya Anaokulu ve Sardunya Anaokulunda yürütülmüştür. Proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine olan etkisini inceleyebilmek amacıyla bir deney ve bir kontrol

grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya toplam 112 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubu olan Papatya Anaokulunda 24 kız, 32 erkek olmak üzere 56 çocuk, kontrol grubu olan Sardunya Anaokulunda ise 22 kız, 34 erkek olmak üzere 56 çocuk ile araştırma yapılmıştır. Her iki gruba deneysel işlemler başlatılmadan önce ve deneysel işlemin sonunda Sezgisel Matematik Yeteneği Testi (SMYT) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme programı uygulanırken kontrol grubunda geleneksel eğitim programı yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğretim yaklaşımı ile eğitim alan deney grubunun sezgisel matematik düzeyleri, geleneksel öğretim yaklaşımı ile eğitim alan gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç sezgisel matematik yeteneğinin gelişiminde, proje tabanlı öğretim yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkili olduğunu desteklemektedir.

Elmas (2007), okulöncesi öğretmenlerinin uygulamalarında proje yaklaşımını kullanmalarına yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmasını 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği lisans programından mezun olan 17 okul öncesi eğitim öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırma verilerini, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplamış; verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğini kullanmış ve elde edilen verileri sayısallaştırmıştır. Sayılara dayalı olarak bulguları yorumlamış ve elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde proje yaklaşımını önemli bulduklarını ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediğini düşündüklerini görmüştür. Öğretmenlerin birçoğunun haftada en az bir kez proje çalışmasına yer verdiklerini, çalışmanın amaçlarını belirlerken en fazla çocukların özelliklerine dikkat ettiklerini, proje konularının seçiminde çocukların deneyimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ve gelişim düzeylerini dikkate aldıklarını ve proje çalışmasında öğrencilere rehberlik yaptıklarını belirlemiştir.

Erdoğan (2007) ise çalışmasında, çevre eğitimi dersinde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, ön test ve son test

kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney (n=39) ve kontrol (n=40) gruplarının denk olduğu toplam 79 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmada, deney grubunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Küresel Isınma Bilgi Düzeyi Ölçeği”, “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri”, portfolyo günlükleri ve öğrencilerle yapılan mülakatlar kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için, veri toplama araçlarından elde edilen niceliksel veriler istatistik programında yer alan bağımlı gruplar için t testi ve iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Portfolyo günlükleri ve mülakatlardan elde edilen veriler ise nitel veri analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgi düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2007), yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeliyle gerçekleştirilen araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler ve sınıf öğretmeninin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni, az da olsa sorunlar yaşadıklarını ancak; proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığını, öğrenmeyi zevkli, eğlenceli ve anlamlı kıldığını, öğrencilere çok çeşitli beceriler kazandırdığını da belirtmişlerdir.

Hertzog (2007) ise ilköğretim birinci aşamasına devam eden çocuklar ve iki öğretmenin proje yaklaşımının uygulama aşamasına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenin ve çocukların görüşlerini gözlemler (15-145 dk.) ve ziyaretler (60 dk.) yolu ile elde

etmiştir. Gözlem ve ziyaretler sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar ve öğretmenlere olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Kurt (2007) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya deney grubunda 23, kontrol I grubunda 23 ve kontrol II grubunda 23 çocuk olmak üzere toplam 69 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara 23 hafta boyunca haftada 2 saat proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum becerilerinde kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Özcan (2007), 'Alg Biyoteknolojisi' konusunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Ankara Özel Çağrı Okulları 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine etkisini araştırmıştır. Araştırma deney grubu (n=21) ve kontrol grubu (n=16) olmak üzere toplam 37 öğrenci üzerinde yürütölmüş; deney grubunda alg biyoteknolojisi konusu proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğrenme yaklaşımına göre işlenmiştir. Araştırmada, niceliksel araştırma veri analizi yöntemi kullanılmış; araştırmaya katılan gruplara 'Akademik Başarı Testi', 'Tutum Ölçeği' ve 'Görüşler Anketi' deneysel işlem öncesi ön test ve işlem sonrası son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ortalamalar arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla 't-testi' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu; buna rağmen öğrencilerin alg biyoteknolojisi konusuna karşı tutum ve görüşleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmüştür.

Yıldırım (2007) İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekteşme düzeyine etkisi konulu araştırmasında Proje Tabanlı Öğrenme modelinin uygulanmasıyla programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen araştırma becerilerinin gerçekteşme düzeylerini ortaya

koymayı ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneme modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Kartal ilçesi Beyhan Şenyuva İlköğretim Okulu'nda 4. Sınıf şubelerinden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki şubede uygulama çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda PTÖ modeline göre ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda deneysel işlem sonrası araştırma becerileri açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler araştırma becerileri açısından yaptıkları öz değerlendirme ve grup değerlendirmelerinde kendilerini ortalamanın üstünde bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini araştırma becerilerini kullanma yeterliğinde buldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni ise yaptığı değerlendirmelerde öğrencileri ortalamanın altında bulmuştur. Öğrenciler proje çalışmasına katılmaktan; araştırma sürecindeki etkinliklerden; proje oluşturmaktan; yeni bilgilere ulaşmaktan; dayanışmayı öğrenmekten, bunların yanı sıra başarı duygusunu yaşamaktan ve kendilerine olan güvenlerinin artmasından memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Dede (2008) yaptığı bir çalışmada, bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim ile geleneksel proje tabanlı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin fen bilgisi ve bilgisayar dersi akademik başarılarına ve portfolyo değerlendirme sonuçlarına etkilerinin karşılaştırılmasını araştırmıştır. Araştırma; İstanbul Bahçelievler Org. Eşref Bitlis İlköğretim Okulunda, 2006–2007 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 4. ve 7. sınıflardan oluşturulan 146 kişilik öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan öğretim yöntemine göre; fen bilgisi dersi, bilgisayar dersi ve ürün dosyası geliştirme (portfolyo) başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin portfolyolarını ürün değerlendirme kriterleri açısından değerlendirmek amacıyla; Ürün Dosyası Değerlendirme Formu (ÜD-DF) ve Akran Değerlendirme Formu (A-DF), ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla Fen Bilgisi Başarı (FB-BT) ve Bilgisayar Başarı (B-BT) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve ürün oluşturma başarılarının öğretim yöntemine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel proje

tabanlı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilere göre anlamlı olarak genelde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet özelliğinin öğrenci akademik başarı ve ürün dosyası geliştirme (portfolyo) başarıları üzerindeki etkilerinde ise genel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İmer (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deney grubu yirmi üç, kontrol grubu yirmi üç, olmak üzere toplam kırk altı öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunu oluşturan öğrencilere “Işık ve ses” konusunda proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları “Bilimsel Başarı Testi” ile tutumları “Tutum Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre proje yaklaşımına dayalı eğitim verilen deney grubu ile geleneksel öğrenme yöntemi uygulanan kontrol grubunun fen ve teknoloji dersine karşı tutumları ve başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Memişoğlu (2008), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim yedinci sınıflar öğrencilerine yönelik sosyal bilgiler dersi kapsamında bulunan “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları (erişi), kalıcılığı, öğrenci tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ve uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Bolu ili Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulundan deney grubu otuz yedi çocuk ve kontrol grubu otuz altı çocuk olmak üzere toplam yetmiş üç çocuk üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda; kalıcılık, öğrenci tutumları, yaratıcılık ve problem çözme becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri, sosyal bilgiler dersinin daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, kendilerini aktif kılan bir ders haline geldiği yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin güven duygularını arttırdığı, sunum becerilerini geliştirdiği, sorumluluk alma, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, sosyal etkileşim becerileri ile araştırma, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerini de geliştirdiği ifade edilmiştir.

Sezgin (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının portfolyo ile değerlendirilmesinin öğrenci başarı ve tutumu üzerinde olan etkisi incelenmiştir. Araştırma Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerinden Yaşantımızdaki Kimya dersini seçen on yedi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. On hafta devam eden araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin uygulamalar sonrasında kimya dersi başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülürken, tutumlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yıldız-Bıçakçı (2009), proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi konulu çalışmasında, çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarını ve proje yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların bu gelişim alanlarında farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki on dokuz çocuğa altı hafta süresince, günde yaklaşık üç saat ve toplam 99 saat olmak üzere proje yaklaşımına dayalı eğitim vermiştir. Çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla eğitimin öncesinde ve sonrasında çocuklara Brigance Erken Gelişim Envanteri II'yi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ise; proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin motor beceriler, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim alt testleri sonuçlarında ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamına ait test sonuçlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğunu saptamıştır.

Dizman-Özaslan (2010) proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisini incelediği araştırmasına Ankara ili Kazan ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu çocuklarından deney grubuna yirmi bir, kontrol grubuna yirmi bir olmak üzere toplam kırk iki çocuğu dahil etmiştir. Çocukların okul olgunluklarını değerlendirmek amacıyla Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi 6. Versiyonu'nu kullanmış ve araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların,

Okumaya Hazırlık Becerisi, Hikaye Anlama, Matematik Becerileri boyutları ve toplam okul olgunluğu açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır.

Oğuz (2012) yaptığı araştırmada, proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Malatya il merkezinde bulunan Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir İlköğretim Okulu'nun anasınıfına devam eden 20 çocuk (13 kız, 7 erkek) deney grubuna; deney grubundan farklı bir İlköğretim Okulu'nun anasınıfından 22 çocuk (11 kız, 11 erkek) kontrol grubuna olmak üzere toplam 42 çocuk araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Deney grubuna "Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim" uygulanmıştır. Çocukların problem çözme becerileri "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)" ile değerlendirilmiş ve araştırmanın sonucunda; proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2.3.3 Yaratıcılık ve proje yaklaşımının birlikte incelendiği kaynak özetleri

Baylav-Korkmaz (2002), fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeylerine etkisini incelediği doktora çalışmasında, sekiz hafta süren deneysel işlem sonrası çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri açısından gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir sonuca ulaşmıştır.

Ekinci-Işık (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinin kullanıldığı çalışmada ilgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki gruba araştırmacı tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi, Dündar (2003) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Sözel A Formu uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 9 hafta süresince, "Meslekler, Doğal Afetler ve Yönler" konulu, 3 proje çalışmasından oluşan "Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Hayat Bilgisi

Eğitimi” gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda günlük eğitim ğretim aktivitelere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencilerin işbirliği yaparak çalıştıkları, araştırma ve inceleme yaparak bilgiye ulaştıkları ve süreç sonunda bir ürün meydana getirerek, ürünlerini sergiledikleri bir model olan proje tabanlı öğrenme yöntemine dayalı hayat bilgisi eğitiminin sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan ğrencilere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Sözel B Formu ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum leği tekrar uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmekle birlikte öğrencilerin yaratıcı düşünce puanları arasında anlamlı fark olmadığı grlmştir.

Birinci (2008) yaptığı bir çalışmada, materyal tasarımı ve geliştirilmesi dersinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının ğretmen adaylarının eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce ve bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney (n=39) ve kontrol (n=42) gruplarının denk olduğu toplam 81 ğrenci katılmıştır. Çalışmada, deney grubunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmışken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Eleştirel Düşünce Eğilim leği, Torrance Yaratıcı Düşünce leği, Bilimsel Süreç Beceri Testi, portfolyo günlükleri ve öğrencilerle yapılan mülakatlar kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için, veri toplama araçlarından elde edilen niceliksel veriler istatistik programında yer alan bağımlı gruplar için t testi ve iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Portfolyo günlükleri ve mülakatlardan elde edilen veriler ise nitel veri analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünce beceri düzeylerine, yaratıcı düşünce düzeyleri ve bilimsel süreç beceri düzeylerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş ve zcan (2010) yaptıkları bir araştırmada, yaratıcı düşünce etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 41 ğrenci üzerinde

yürüttükleri bu çalışmada kontrol grubuna M.E.B. bilişim teknolojileri ders programında belirtilen etkinlikler, deney grubuna ise yaratıcı düşünme teknikleri ile zenginleştirilmiş ders etkinlikleri uygulanmıştır. Bilişim Teknolojileri ders kitabındaki etkinlikler yaratıcı düşünmeyi destekler niteliktedir. Ancak yapılacak özel etkinliklerle, yaratılacak ortamlarla daha çok desteklenebileceği bu doğrultuda öğrencilerin daha yoğun olarak yaratıcı düşünmeye sevk edilebilecekleri düşünülmüştür. Bu amaçla yaratıcı düşünme tekniklerinin daha yoğun kullanıldığı etkinlikler hazırlanmıştır. Yaratıcı düşünme etkinliklerinin uygulanması esnasında; beyin fırtınası, kavram haritası gibi yaratıcı tekniklerden de faydalanılmıştır. Beyin fırtınası tekniğini öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak etkinlikte verilen konuyla ilgili farklı fikirler üretmeleri amacıyla, kavram haritasını ise öğrencilerin etkinlik için kendilerine seçtikleri konular ile ilgili ilişkili fikirleri üretmelerinde kullanılmıştır. İki farklı öğrenme ortamında öğrenim gören çocukların yaratıcı düşünme becerileri Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A ile, proje geliştirme becerileri ise Proje Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; yaratıcı ders etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin proje geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada, proje yaklaşımının çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıkları, bağımsız değişken ise; çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisi incelenen proje yaklaşımına dayalı eğitimidir.

Araştırmada, 2x3'lük karışık desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test – son test – kalıcılık testi) tanımlamaktadır. Karışık desenlere, split-plot faktöriyel desenler (split-plot factorial designs) de denilmektedir (Büyüköztürk 2002, 2010). Bu çalışmada gruplararası değişkeni, “deney ve kontrol grupları”, gruplarıçi değişkeni, “ön test, son test, kalıcılık testleri” tanımlamaktadır.

Araştırma deseninin (ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen) sembollerle gösterimi aşağıda belirtilmiştir.

GRUPLAR		ÖN TEST		SON TEST	KALICILIK TESTİ
DG	R	O ₁	X _{PYE}	O ₃	O ₅
KG	R	O ₂		O ₄	

Bu desenlerdeki sembollerden DG deney grubunu, KG kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını, O₁, O₃, O₅ deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini, O₂ ve O₄ kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X_{PYE} deney grubuna uygulanan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimi (bağımsız değişken) göstermektedir.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ilk olarak Adana il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının bir listesi elde edilmiştir. Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgiler ve okul müdürlerinden alınan görüşler ile benzer özellikler taşıyan okullar saptanmıştır. Adana il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarından aynı semtte, aynı sosyo-kültürel ve aynı sosyo-ekonomik özellikler taşıdığı düşünülen, birbirine yakın mesafedeki iki okul tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak da olsa proje yaklaşımına dayalı eğitimden etkilenebilecekleri düşüncesiyle deney ve kontrol gruplarını oluşturacak sınıflar ayrı okullardan seçilmiştir. Deney ve kontrol grubuna alınacak çocuklardan daha önce proje yaklaşımına dayalı eğitim almamış olma sınırlılığı aranmıştır. Bu okullardaki proje yaklaşımına dayalı eğitimi kullanmayan ve gönüllü olan öğretmenlerin olduğu sınıflardan tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilenler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Tesadüfi olarak belirlenen deney grubunun olduğu sınıfta 20, kontrol grubunun olduğu sınıfta 20 çocuk var iken; deney grubundaki bir çocuğa otizm, kontrol grubundaki bir çocuğun işitme ve konuşma bozukluğu tanısı konmuş olması sebebiyle, ayrıca uygulamanın devam ettiği süreçte deney grubundan bir çocuğun ve kontrol grubundan üç çocuğun okuldan ayrılması sebebiyle bu çocukların verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, araştırmanın çalışma grubunu, deney grubunda 18 çocuk (8 kız, 10 erkek) ve kontrol grubunda 16 çocuk (10 kız, 6 erkek) olmak üzere toplam 34 çocuk oluşturmuştur.

Çizelge 3.1 Çalışma grubundaki çocuklara ait özelliklere göre dağılımlar

ÇALIŞMA GRUBUNA AİT ÖZELLİKLER		G		R		U		P	
		De ney		Kont rol		Top lam			
		n	%	n	%	n	%		
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	8	44,4	10	62,5	18	52,9		
	Erkek	10	55,6	6	37,5	16	47,1		
	Toplam	18	100	16	100	34	100		
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	Bir yıldan az	16	88,9	15	93,8	31	91,2		
	Bir yıl ve üzeri	2	11,1	1	6,2	3	8,8		
	Toplam	18	100	16	100	34	100		
Çocuğun Annesinin Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	0	0,00	0	0,00	0	0,00		
	İlkokul mezunu	8	44,4	4	25	12	35,3		
	Ortaokul mezunu	4	22,2	4	25	8	23,5		
	Lise mezunu	3	16,7	7	43,8	10	29,4		
	Üniversite mezunu	3	16,7	1	6,2	4	11,8		
	Toplam	18	100	16	100	34	100		
	Çocuğun Babasının Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	1	5,6	0	0,00	1	2,9	
İlkokul mezunu		4	22,2	2	12,5	6	17,6		
Ortaokul mezunu		3	16,7	3	18,8	6	17,6		
Lise mezunu		7	38,8	6	37,5	13	38,4		
Üniversite mezunu		3	16,7	5	31,3	8	23,5		
Toplam		18	100	16	100	34	100		

Çizelge 3.1 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 44,4'ünün kız, % 55,6'sının erkek olduğu; kontrol grubundakilerin ise % 62,5'inin kız, % 37,5'inin erkek olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi açısından, deney grubundaki çocukların % 88,9'u bir yıldan az, % 11,1'i bir yıl veya daha fazla, kontrol grubundaki çocukların % 93,8'i bir yıldan az, % 6,2'si bir yıl veya daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çizelgede deney grubunu oluşturan çocukların annelerinin % 44,4'ünün ilkokul mezunu, % 22,2'sinin ortaokul mezunu, % 16,7'sinin lise mezunu ve % 16,7'sinin üniversite mezunu olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 25'inin ilkokul mezunu, % 25'inin ortaokul mezunu, % 43,8'inin lise mezunu, % 6,2'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının % 5,6'sının okur-yazar olmadığı, % 22,2'sinin ilkokul mezunu olduğu, % 16,7'sinin

ortaokul mezunu olduğu, % 38,8'inin lise mezunu ve % 16,7'sinin de üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının lise mezunu oranlarının % 37,5 ile en yüksek orana sahip olduğu dikkati çekmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu” (EK 1), çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla Aslan (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan “Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A” kullanılmıştır.

3.3.1 Genel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu'nda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve anne-baba öğrenim düzeyleri ile ilgili sorular yer almaktadır (EK 1).

3.3.2 Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A

Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen test, sözel ve şekilsel kısımdan oluşmaktadır. Sözel ve şekilsel testlerin A ve B formları bulunmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünce sözel ve şekilsel testlerinde yer alan alt testler, sorun çözme için gerekli çok sayıda, olabildiğince farklı alanda ve oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Şekil testinde yaratıcılık; Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarında değerlendirilmektedir. Bu çalışmada Şekil Form-A kullanılmıştır. Ölçeğin şekil formunda resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler olmak üzere üç alt test bulunmaktadır.

Resim Oluşturma: Verilen geometrik şeklin tamamlanarak yeni bir şeklin oluşturulması ve bu yeni şekil ile ilgili bir hikâye oluşturulması ya da bir isim verilmesi istenmektedir.

Resim Tamamlama: On adet yarım bırakılmış çizginin çocuk tarafından yeni bir şekil hâline getirilmesi ve isimlendirilmesi istenmektedir.

Paralel Çizgiler: Aynı tür uyarana verilebilecek farklı yanıtların test edilmesi amaçlanmaktadır. Verilen otuz adet paralel çizgi ile yeni şekiller oluşturulması ve isimlendirilmesi istenmektedir.

Testin değerlendirilmesinde norm dayanaklı ölçüler ve kriter dayanaklı ölçüler olmak üzere iki ölçü dikkate alınmaktadır. Norm dayanaklı ölçüler; Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç olmak üzere beş tanedir. Akıcılık puanı; resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, Orijinallik puanı; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, Başlıkların Soyutluğu puanı; resim oluşturma ve resim tamamlama testinin, Zenginleştirme puanı, resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, Erken Kapanmaya Direnç puanı ise; resim tamamlama testinin değerlendirilmesi sonucu elde edilmektedir. Kriter dayanaklı ölçüler ise; 13 boyutta ele alınmaktadır. Her üç test için puanlar duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayal gücü zenginliği, hayal gücü renkliliği ve fantezi boyutlarında değerlendirilmektedir.

Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği (Şekil Form A)'nin değerlendirilmesi sonucunda; Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç boyutlarına ilişkin puanlar dışında, Yaratıcı Kuvvetler Listesi'ndeki kriterler dikkate alınarak Yaratıcı Kuvvetler Listesi'ne ait bir puan elde edilmektedir. Çocuğun beş boyuttan aldığı puanların ortalamasına Yaratıcı Kuvvetler Listesinde yer alan kriter dayanaklı ölçütlere ilişkin puanların toplamı ilave edilerek Toplam Yaratıcılık puanı hesaplanmaktadır (Aslan 2001b).

1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği 'nin sözel ve şekilsel kısımları Aslan (2001b) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve testin

çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerliği ve güvenilirliği araştırılmıştır. İngilizce ve Türkçe test uygulamaları arasındaki korelasyon toplam şekilsel yaratıcılık için yüksek düzeyde anlamlı çıkmıştır ($r = 0.59$). Elde edilen iç tutarlılık analizlerinde $r = 0.38$ ile $r = 0.89$ arasındadır. Okul öncesi grubunun en düşük puanı ise Cronbach alfa değeri olarak .50, en yüksek iç tutarlılık katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ise iç geçerlik ve dış geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Kriter geçerliği başlığı altında sıfat listesi, Wechsler Yetişkinler Formu ve Wonderlic Personel Testi (Genel Yetenek Testi) kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda, testin tüm yaş grupları ve puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür (Aslan 2001b).

3.4 Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için öncelikle ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Okulların müdürleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmıştır. Araştırmacı, veri toplama aşaması öncesinde, eğitim-öğretim yılının ilk döneminin başında, sınıf öğretmeni ile birlikte deney grubunu oluşturan çocukların velileri ile bir toplantı düzenlenmiş; grup öğretmenine ve çocukların ailelerine proje yaklaşımı hakkında bir seminer sunmuştur. Bu seminerde yapılacak araştırma ve uygulama hakkında bilgiler verilmiştir. Seminer çerçevesinde proje yaklaşımının ne anlama geldiği, aşamaları, uygulama süreci, çocuklar üzerindeki etkileri, proje yaklaşımında aile katılımının önemi gibi konulara yer verilmiş, ailelerin soruları cevaplandırılmıştır. Ayrıca ailelere her bir proje çalışmasından önce bilgi verileceği, proje çalışmaları aşamasında aile katılımının isteneceği ve proje çalışmalarının sonlandırılması aşamasında sergiye davet edilecekleri konusunda bilgi verilerek proje çalışmalarına destek olmaları istenmiştir. Deney grubundaki çocukların ailelerinin tamamı çalışmaya katılacaklarını, destek olacaklarını ve memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Ailelere yönelik bilgilendirme toplantısından sonra araştırmacı deney grubu çocuklarının grup öğretmeni ile birlikte çocuklarla tanışma amaçlı iki hafta süreyle tam zamanlı olarak etkinliklere katılmıştır. Ayrıca araştırmacı veri toplama öncesinde çocuklar ile birlikte iki hafta boyunca değişik oyun ve etkinlikler gerçekleştirmiştir. Çocukları tanıma ve çocukların araştırmacıya uyum sağlaması amacıyla gerçekleştirdiği bu etkinliklerden sonra araştırmacı ön test

uygulamalarına başlamıştır. Araştırmacı aynı şekilde kontrol grubu çocuklarına ön test uygulamalarına başlamadan önce de, çocukların kendisini tanıması ve uyum sağlaması amacıyla, grup öğretmeni eşliğinde iki hafta boyunca çocuklarla birlikte etkinliklere katılmıştır. Aynı hafta araştırmacı çocuklarla ilgili bilgileri toplamaya başlamıştır. Çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili soruları içeren Genel Bilgi Formu araştırmacı tarafından çocukların dosyalarından doldurulmuştur.

3.4.1 Ön testlerin uygulanması

Araştırmada, 28 Şubat 2011 – 4 Mart 2011 tarihleri arasında da çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Torrance Yaratıcı Düşünce Şekil Form A” ölçeğini ön test olarak uygulamıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın uygulanması çocukların eğitim ortamından bağımsız başka bir sınıf ortamında, çocuklara bireysel olarak yapılmıştır. Uygulama sırasında testin içindeki soruları tam olarak anlayamayan çocuklar için yönergeler tekrarlanmıştır. Uygulama, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın ön test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir.

3.4.2 Proje yaklaşımına dayalı eğitimin uygulaması

Ön testler uygulandıktan sonra 7 Mart 2011 – 24 Mayıs 2011 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara on bir hafta süreyle haftanın beş günü ve günde yaklaşık dört saat olmak üzere Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara hazırlanan eğitim programı uygulanırken, farklı okuldan seçilen kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim sınıftaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Uygulamalar deney grubundaki çocuklara sınıf içinde, okulun bahçesinde ve okul dışında yapılan gezilerde gerçekleştirilmiştir. Okul tarafından sağlanan ortamın kısıtlılığı nedeniyle bu yaklaşımın özü doğrultusunda eğitim ortamı yeniden düzenlenerek çocuklara zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı hazırlanmıştır. Anasınıfında var olan ilgi köşeleri yeniden düzenlenmiş ve

sınıfta hiç olmayan ilgi köşeleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ayrıca okulda anasınıfının hemen yanında kullanılmayan bir sınıf yeniden düzenlenerek bir sanat atölyesi haline getirilmiştir. İlgi köşelerinin oluşturulmasında ailelerin de desteği alınmıştır.

Araştırmacı deney grubundaki çocuklar için uygulama yapılacak olan ortamda, çocuklar mekana gelmeden önce gerekli materyalleri hazırlamıştır.

Deney grubunda uygulanacak projeler araştırmacı tarafından önceden geliştirilerek uzaman görüşüne sunulmuştur. Araştırma süresince çocukların ilgilerini çekeceği düşünölen ve tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek “Tavuklar”, “Kağıtlar”, “Müzik Aletleri”, “Portakal”, “Gözlük”, “Diş” ve “Saatler” konularında proje yaklaşımına dayalı eğitim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan “Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı” sınıfında proje yaklaşımını uygulayan bir anasınıfı öğretmeni, üniversitelerin çocuk gelişimi ile okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde çalışan dokuz öğretim üyesi olmak üzere toplam on uzamanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan proje yaklaşımına dayalı eğitimi; belirlenen amaç ve kazanımların eğitimin amacına ve çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu, öğrenme süreçlerinin içerik ve uygulama açısından uygunluğu, öğrenme süreçlerindeki somut deneyimlerin yeterliliği, etkinlikler arası geçişlerin uygunluğu, materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, öğrenme süreçlerinin çocukların ilgisine yönelik olup olmadığı, bütönlüğü ve çocuklara verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri dikkate alarak kendilerine verilen “Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Uzman Değerlendirme Formu”nda “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve “açıklama” bölümünde düşöncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Uzmanlar kendilerine verilen “Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim” üzerinde görüşlerini daha ayrıntılı olarak açıklamışlardır. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda eğitim süresi boyunca uygulanması planlanan projeler sıraya konulmuş ve bazı konulara öncelik verilmiştir. Uzmanlardan gelen bu sıralama göz önünde bulundurularak eğitim süresi boyunca “portakal”, “kağıt” ve “diş” olmak üzere toplam üç proje uygulanmıştır. Bu proje çalışmaları çerçevesinde ilgi köşelerinde oyuna, sanat etkinliklerine, Türkçe etkinliklerine, fen- matematik etkinliklerine, müzik etkinliklerine, oyun etkinliklerine, hareket etkinliklerine, drama etkinliklerine ve alan gezilerine yer

verilmiştir. Projelerin alt başlıkları, çocuklarla birlikte yapılan beyin fırtınası ve proje konusu hakkında yaşanan deneyimlerin paylaşımı sonrasında yeniden oluşturularak bu doğrultuda hangi etkinliklere yer verileceği tekrar düzenlenmiştir. Çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlanan programa ek uygulamalar yapılmış ve yine çocukların ilgilerine bağlı kalınarak projelerin süreleri belirlenmiştir. En az sekiz hafta ve haftanın beş günü tam zamanlı olarak planlanan uygulama süreci çocukların ilgileri doğrultusunda on bir hafta sürmüştür. Buna göre portakal projesi dört hafta (yirmi gün), kağıt projesi beş hafta (yirmi beş gün) ve diş projesi iki hafta (on bir gün) sürmüştür. Eğitim uygulamalarının tamamı okul saatleri süresince baştan sona yalnızca araştırmacı tarafından yürütölmüş, sınıf öğretmeni alan gezileri dışında herhangi bir destek sunmamıştır. Okul müdürünün, müdür yardımcılarının ve velilerin destekleyici çalışmaları eğitim uygulamalarının sonuna kadar devam etmiştir.

Eğitim süresince uygulanan “Portakal Projesi” proje yaklaşımının aşamaları dikkate alınarak aşağıda sunulmuştur:

Başlangıç Aşaması

Öncelikle portakalın Adana'nın simgesi haline gelmesi ve çocukların portakalla birlikte pek çok yaşam deneyimi ve bilgiye ulaşabilecekleri düşünölerek bu konuya karar verilmiştir. Ayrıca uzman görüşlerinden gelen geri bildirimler, portakalla ilgili zamanlama ve bahar aylarında artan soğuk algınlıkları hastalıklarına karşı çocukların bağışıklıklarını güçlendirmek adına da diğere proje konuları arasında bu konu öncelikle ele alınmıştır.

Sınıfa portakal çuvalı getirilmiştir. Portakallar yıkanıp suları sıkılmış ve belli bir miktar portakalın suyunun bir sürahiyi doldurup doldurmadığı gözlemlenmiştir. Portakal konusu doğrultusunda beyin fırtınası yapılmış ve portakal hakkında çeşitli dokümanlar, fotoğraflar vb. incelenmiştir. Resimli konu ağı oluşturulmuştur.

Arastırma

Projenin bu aşamasında konuyu araştırmaya yarayacak kaynaklar toplanmış, çeşitli etkinlikler yapılmış ve sıklıkla inceleme gezilerine yer verilmiştir. İnternette portakallarla ilgili çeşitli bilgiler toplanmış; kitaplardan, gazete ve dergilerden fotoğraflar bulunup incelenmiş; kitap köşesine ilgili kitap ve dergiler yerleştirilmiştir. Çocuklar tarafından oluşturulan portakal hikayeleri paylaşılmış, çocukların yaptıkları portakalla ilgili resimli bir hikaye kitabı da kitap köşesine eklenmiştir. Portakallarla ilgili videolar izlenmiştir. Sanat etkinlikleri kapsamında boyama çalışmaları, kolaj çalışmaları, kağıt çalışmaları, yoğurma maddeleri ile çalışmalar yapılmıştır. Projenin başında ve sonunda çocuklar portakallarla ilgili resimler yapmışlardır. Portakal suyu kullanılarak kumaşlara ve kağıtlara resimler yapılmış, yapılan bu resimler karşılaştırılmıştır. Turuncu renginden kumaşlar, keçeler, büyük boy poşetler, kurdeleler, boncuklar, pullar vb kullanılarak yapılan kolaj çalışmalarında çocuklar kendi tasarımlarını oluşturmuşlardır. Portakalların sayılması, dilimlere ayrılması, dilimlerin sayılması, parça ve bütün ilişkisi, grafik çalışmaları, portakalların tartılması gibi matematik etkinliklerine yer verilmiştir. Portakal suyunun, zarının, liflerinin, çekirdek ve kabuklarının farklı yöntemlerle incelenmesi, portakalın küflenmesi gibi fen çalışmalarında çocuklar derinlemesine incelemeler yapmışlardır. Proje süresince portakal ile ilgili bilim merkezi sürekli yenilenmiş, ayrıca çocuklardan gelen öneri doğrultusunda sınıfta her zaman oyun oynamaya hazır durumda olan Vitamin Büfesi, Portakal Bahçesi, Pazar Yeri gibi geçici ilgi köşeleri oluşturulmuştur. Çocuklarla birlikte portakalla ilgili tekerleme, bilmece, şiir ve öyküler oluşturulmuş, oluşturulan öykülerin dramatisasyonu yapılmıştır. Portakal ile ilgili müzik etkinliklerine yer verilmiş, müzik eşliğinde kendi portakal danslarını yapmışlar, bilinen besteler üzerine yeni şarkı sözleri yazmışlar, kendi yaptıkları müzik aletleri ile ritim çalışmaları yapmışlardır. Portakal bahçesine ve semt pazarına düzenlenen gezilerde çocuklar sorularına cevap aramışlardır. Bahçe sahiplerine, bahçıvanlara ve pazarcılara merak edilen sorular yöneltilmiştir. Ağaçlardan toplanan portakallar ve budanan dallar okula getirilerek incelenmiştir. Gezi sırasında görülen hastalanmış portakal ağacı çocukların ilgisini çekmiş ve hasta ağacının iyileştirilmesi hakkında araştırma yapılmıştır. Portakal ile ilgili drama çalışmaları ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına da süreçte yer

verilmiştir. Ayrıca, Portakal Projesi sürecinde farklı aile katılımı çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar arasında, aileler çocukları ile birlikte portakallı içecek ve yiyecek tariflerini resimleyerek anlatmışlardır. Ailelerden gelen resimli tarifler birleştirilerek “Portakallı Tarifler” kitabı oluşturulmuştur.

Sonuçlandırma

Projenin başında ve sonunda çocuklar tarafından yapılan portakallarla ilgili resimler karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve proje sürecinde çekilen fotoğraflar, sanat etkinliklerinde çıkan ürünler, çocukların aldıkları resimli notlar sergilenmek üzere hazırlanmıştır. Aileler, okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve diğer çocuklar Portakal Projesi sunumuna davet edilmiş ve çocuklar yaptıklarını konuklar ile paylaşmışlardır.

“Portakal Projesi”nde gerçekleştirilmiş olan bazı etkinlikler EK 2’de sunulmuştur.

3.4.3 Son testlerin uygulanması

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A 24 Mayıs 2011 – 27 Mayıs 2011 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır.

3.4.4 Kalıcılık testlerinin uygulanması

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A, son testten üç hafta sonra 17 – 18 Haziran 2011 tarihlerinde deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamanın amacı, eğitimin kalıcı olup olmadığının belirlenmesidir.

3.5 Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları “Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A”nın puanları envanter kayıt formuna kaydedilmiştir. Envanter kayıt formundaki bilgiler bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 istatistik paket programı kullanılmıştır.

3.5.2 Verilerin analizi

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A ile toplanan verilerin analizinde; araştırmanın amaçlarını test etmek için parametrik ve parametrik olmayan analizlerin kullanılıp kullanılmayacağına normallik testi sonuçlarına göre karar verilmiştir. Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnova Normallik Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnova Normallik Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.2 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A ön test puanlarının betimsel istatistikleri

Ölçek	Deney Grubu						
	n	\bar{X}	Std. Sapma	Ortanc a	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Kolmogorov-Smirnova
Akıcılık	18	37,06	4,671	39,5	25	40	0,000***
Orijinallik	18	18,06	12,027	16	0	45	0,082
Başlıkların Soyutluğu	18	1,22	1,555	1	0	5	0,001**
Zenginleştirme	18	6,94	4,263	7	2	16	0,032*
Erken Kapanmaya Direnç	18	0,67	1,372	0	0	5	0,000***
Toplam	18	17,83	7,780	18	6	45	0,000***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapanmaya Direnç ve Toplam Yaratıcılık ön test puanları normalden sapma gösterdiği belirlenirken

($p < .001$, $p < .01$, $p < .05$), Orijinallik alt boyutu ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Çizelge 3.3 Kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A ön test puanlarının betimsel istatistikleri

Ölçek	Kontrol Grubu						
	n	\bar{X}	Std. Sapma	Ortanc a	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Kolmogorov-Smirnova
Akıcılık	16	38,25	3,022	40	31	40	0,000***
Orijinallik	16	21,81	10,284	27	3	34	0,006**
Başlıkların Soyutluğu	16	2,56	2,581	1,5	0	8	0,026*
Zenginleştirme	16	11,75	3,821	12,5	3	17	0,049*
Erken Kapanmaya Direnç	16	2,63	2,217	2	0	7	0,200
Toplam	16	21,84	6,806	22	9	36	0,200

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

Çizelge 3.3 incelendiğinde, kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Zenginleştirme alt boyutu ön test puanlarının normalden sapma gösterdiği bulunurken ($p < .001$, $p < .01$, $p < .05$), Erken Kapanmaya Direnç ve Toplam Yaratıcılık ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 3.4 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A son test puanlarının betimsel istatistikleri

Ölçek	Deney Grubu						
	n	\bar{X}	Std. Sapma	Ortanc a	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Kolmogorov-Smirnova
Akıcılık	18	45,67	1,414	46	40	46	0,000**
Orijinallik	18	26,94	14,363	21	9	49	0,022*
Başlıkların Soyutluğu	18	5,94	4,036	6	1	18	0,025*
Zenginleştirme	18	10,67	4,087	10	4	18	0,200
Erken Kapanmaya Direnç	18	3,17	2,595	3	0	8	0,096
Toplam	18	33,01	6,443	33,4	22	47	0,200

** $p < .001$, * $p < .05$

Çizelge 3.4'e bakıldığında deney grubunun Akıcılık, Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğu alt boyutları son test puanlarının normalden sapma gösterdiği görülürken ($p<.001$, $p<.05$), diğer alt boyutlar ve Toplam Yaratıcılık son test puanlarının normal dağılım gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.5 Kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A son test puanlarının betimsel istatistikleri

Ölçek	Kontrol Grubu						
	n	\bar{X}	Std. Sapma	Ortanc a	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Kolmogorov-Smirnova
Akıcılık	16	44,31	3,301	46	36	46	0,000*
Orijinallik	16	23,31	16,664	18,5	2	48	0,200
Başlıkların Soyutluğu	16	3,31	3,321	2,5	0	10	0,108
Zenginleştirme	16	11,81	3,563	12	6	18	0,163
Erken Kapanmaya Direnç	16	3,06	2,351	3	0	9	0,200
Toplam	16	24,54	8,525	23	12	49	0,200

* $p<.001$

Çizelge 3.5 incelendiğinde kontrol grubunun Akıcılık alt boyutu son test puanlarının normalden sapma gösterdiği saptanırken ($p<.001$), diğer alt boyutlar ve Toplam Yaratıcılık son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 3.6 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A kalıcılık testi puanlarının betimsel istatistikleri

Ölçek	Deney Grubu						
	n	\bar{X}	Std. Sapma	Ortanc a	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Kolmogorov-Smirnova
Akıcılık	18	44.61	5,893	46	21	46	0,000**
Orijinallik	18	28.67	16,095	24	6	50	0,042*
Başlıkların Soyutluğu	18	6.11	4,418	4,5	1	14	0,034*
Zenginleştirme	18	10.33	3,498	9,5	5	18	0,051
Erken Kapanmaya Direnç	18	2.28	2,718	1,5	0	8	0,039*
Toplam	18	33.12	8,278	32,2	20	45	0,200

** $p<.001$, * $p<.05$

Çizelge 3.6’da Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları kalıcılık testi puanlarının normalden sapma gösterdiği görülürken ($p<.001$, $p<.05$), Zenginleştirme alt boyutu ve Toplam Yaratıcılık kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.7 Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnova Testi				
	Deney Ön Test	Kontrol Ön Test	Deney Son Test	Kontrol Son Test	Deney Kalıcılık
Akıcılık	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
Orijinallik	0,082	0,006**	0,022*	0,200	0,042*
Başlıkların Soyutluğu	0,001**	0,026*	0,025*	0,108	0,034*
Zenginleştirme	0,032*	0,049*	0,200	0,163	0,051
Erken Kapanmaya Direnç	0,000**	0,200	0,096	0,200	0,039*
Toplam	0,000**	0,200	0,200	0,200	0,200

** $p<.01$, * $p<.05$

Çizelge 3.7’de verilen Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları incelendiğinde, çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda da en az bir ölçümün normal dağılıma uygunluk göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ile Toplam Yaratıcılık ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan analizler uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlardan alınan son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmalarında normal dağılıma uygunluk göstermemeleri nedeniyle parametrik olmayan analizler yapılırken; Zenginleştirme alt boyutu ve Toplam yaratıcılık son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılıma uygunluk göstermeleri nedeniyle son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında parametrik analizler kullanılmıştır. Kullanılan parametrik ve parametrik olmayan analizler aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Normal dağılıma uygunluk göstermedikleri için deney ve kontrol grubundaki çocukların, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın alt boyutlarına ve

Toplam Yaratıcılığa ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğu alt boyutlarında ön test son test puan farklılıklarını belirlemek amacıyla bu alt boyutlarda deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında fark çıkmamasından dolayı Wilcoxon Z testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ile Toplam Yaratıcılıktan aldıkları son test - ön test puan farklarını belirlemek amacıyla bu alt boyutlarda deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında fark olmasından dolayı Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın normal dağılıma uygunluk göstermeyen Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Wilcoxon Z testi yapılmıştır. Normal dağılıma uygunluk gösteren Zenginleştirme alt boyutu ile Toplam Yaratıcılıktan aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıkları incelemek için ise t testi yapılmıştır.

Grup sayılarının on beş ve üzeri ya da çok yakın olması durumlarında puanların normalden aşırı sapma göstermemesi koşulu ile verilerin analizi parametrik testler ile yapılabilmektedir. Ancak; bu araştırmada, standart sapma değerlerinin Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın bazı alt boyutlarında çok büyük, bazı alt boyutlarında çok küçük olması; bu durumun aşırı heterojenliğe işaret etmesi, bundan dolayı da normallikten önemli derecede sapmalar göstermesi nedeniyle parametrik olan analizler kullanılmamıştır (Akgül 2005, Büyüköztürk 2002, 2010).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A Toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamalarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları çizelge 4.1’de verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık, Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğu alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon Z testi ile analiz edilmiş ve sonuçları çizelge 4.2’de sunulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ile Toplam Yaratıcılık son test ve ön test puan ortalamaları arasındaki farklılık Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar çizelge 4.3’de verilmiştir.

Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon Z testi ile, Zenginleştirme ve Toplam Yaratıcılık son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular çizelge 4.4’te yer almıştır.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın alt boyutlarından ve Toplam Yaratıcılıktan aldıkları ön test puan ortalamalarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	Std. Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	p
Akıcılık	DG	18	37,06	4,671	16,03	288,5	117,5	0,305
	KG	16	38,25	3,022	19,16	306,5		
Orijinallik	DG	18	18,06	12,027	15,89	286	115,0	0,316
	KG	16	21,81	10,284	19,31	309		
Başlıkların Soyutluğu	DG	18	1,22	1,555	14,78	266	95,0	0,081
	KG	16	2,56	2,581	20,56	329		
Zenginleştirme	DG	18	6,94	4,263	12,64	227,5	56,5	0,002*
	KG	16	11,75	3,821	22,97	367,5		
Erken Kapanmaya Direnç	DG	18	0,67	1,372	13,11	236	65,0	0,003*
	KG	16	2,63	2,217	22,44	359		
Toplam	DG	18	17,83	7,780	13,75	247,5	76,5	0,020*
	KG	16	21,84	6,806	21,72	347,5		

**p<.01, *p<.05

Çizelge 4.1'de deney ve kontrol grubundaki çocukların, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğu alt boyutları ön test puanlarından birbirine yakın sonuçlar aldıkları, Zenginleştirme, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarından ve Toplam Yaratıcılıktan ise farklı sonuçlar aldıkları görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Akıcılık (Mann-Whitney U=117,5, p>.05), Orijinallik (Mann-Whitney U=115,0, p>.05) ve Başlıkların Soyutluğu (Mann-Whitney U=95,0, p>.05) alt boyutları ön test puanları bakımından deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar arasında farklılık bulunmamaktadır. Zenginleştirme (Mann-Whitney U =56,5, p<.01), Erken Kapanmaya Direnç (Mann-Whitney U =65,0, p<.01) alt boyutları ve Yaratıcılık Toplam puanına (Mann-Whitney U=76,5, p<.0,05) ait ön test puanları bakımından deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre ön test puanları bakımından farklılık bulunmayan Akıcılık, Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğu alt boyutlarına ilişkin analizlerde öncelikle boyutların ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile Wilcoxon Z testi, ardından ise son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında farklılık olup olmadığının

incelenmesi amacı ile Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ön test puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında farklılık bulunan Zenginleştirme, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ve Yaratıcılık Toplam puanına ilişkin incelemede ise ön test puanları eşit olmadığı için son test-ön test puan farklarının Mann-Whitney U testi ile deney ve kontrol gruplarına göre farklılıkları araştırılmıştır.

Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon Z testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	\bar{X}	Std. Sapma	Wilcoxon Z	p
Akıcılık (Ön Test)	DG	18	37,06	4,671	-3,671	0,000**
Akıcılık (Son Test)			45,67	1,414		
Akıcılık (Ön Test)	KG	16	38,25	3,022	-3,294	0,001**
Akıcılık (Son Test)			44,31	3,301		
Orijinallik (Ön Test)	DG	18	18,06	12,027	-3,671	0,031*
Orijinallik (Son Test)			26,94	14,363		
Orijinallik (Ön Test)	KG	16	21,81	10,284	-0,597	0,550
Orijinallik (Son Test)			23,31	16,664		
Başlıkların Soyutluğu (Ön Test)	DG	18	1,22	1,555	-3,600	0,000** *
Başlıkların Soyutluğu (Son Test)			5,94	4,036		
Başlıkların Soyutluğu (Ön Test)	KG	16	2,56	2,581	-1,080	0,280
Başlıkların Soyutluğu (Son Test)			3,31	3,321		

p<.01, *p<.05, *p<.001

Çizelge 4.2 incelendiğinde; deney grubunun Akıcılık alt boyutu ön testten aldıkları puan ortalamaları 37.06, son testten aldıkları puan ortalamaları ise 45,67'dir. Kontrol grubunun Akıcılık alt boyutu ön test puan ortalamaları 38.25, son test puan ortalamaları 44,31'dir. Uygulanan Wilcoxon testi sonucunda deney (Wilcoxon Z: -3,671) ve kontrol (Wilcoxon Z: -3,294) grubunun Akıcılık ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,01$).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Orijinallik alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun ön test düzeyi 18,06, son test düzeyi 26,94, kontrol grubunun ön test düzeyi 21,81, son test düzeyi 23,31'dir. Yapılan Wilcoxon testi sonucunda ise, deney grubundaki çocukların Orijinallik alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (Wilcoxon Z: -3,671, $p < 0,05$), kontrol grubundaki çocukların ise ön test son test puan ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığı (Wilcoxon Z: -0,597, $p > 0,05$) saptanmıştır.

Başlıkların Soyutluğu alt boyutundaki ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında; deney grubundaki çocukların ön test düzeyi 1,22, son test düzeyi 5,94, kontrol grubunun ön test düzeyi 2,581, son test düzeyi 3,321 olduğu görülmektedir. Yapılan Wilcoxon testi sonucunda ise deney grubunda olan çocukların Başlıkların Soyutluğu alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Wilcoxon Z: -3,600, $p < 0,001$). Kontrol grubunda olan çocukların Başlıkların Soyutluğu alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Wilcoxon Z: -1,080, $p > 0,05$).

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık alt boyutundan elde edilen son test puan ortalamalarının her iki grupta olan çocuklarda da ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hem Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 okul öncesi eğitim programının hem de proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların yaratıcılıklarının Akıcılık alt boyutu üzerinde etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların

yaratıcılıkları üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 okul öncesi eğitim programında da, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici etkinliklere tüm gelişim alanlarında sıklıkla yer verilmesi gerektiği ve çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesine büyük önem verildiği görülmektedir (Anonim 2006). Ayrıca kontrol grubundaki çocukların sınıf öğretmenin meslekteki deneyimi ya da kendi yaratıcılık becerileri ile sınıf içerisindeki uygulamaları gibi değişkenler kontrol edilmeden "seçkisiz" olarak gruplar belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların yaratıcılıklarının Akıcılık alt boyutunda anlamlı fark olması kontrol edilmeyen bu tür değişkenlerden kaynaklı olabilir. Kontrol grubunun sınıf öğretmenin çocuklara uyguladığı eğitim programında yaratıcılığın akıcılık alt boyutunu destekleyici yönde etkinliklere sıklıkla yer vermiş olabileceği de söylenebilir. Akıcılık kelimesi zihinsel akıcılık ile ilişkili olup farklı boyutlarda yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılığı üretebilme ve belli bir amaç için bu düşüncelerden değerli olanı seçme yeteneğidir (Ceylan 2008). Akıcılık belli bir zaman diliminde sayısal olarak başka kişilere oranla çok düşünce üretmek, çözüm getirmek ve alternatifler vermektir. Örnek olarak; yarım bırakılmış bir resmin ne olabileceği hakkında beş dakikada on beş başlığı üreten bir çocuk beş ya da on başlık üretene göre daha akıcıdır. Akıcılık alıştırmalarla geliştirilebilir. Alıştırmalar ne kadar fazla yapılırsa akıcılık o kadar çok gelişir. (Gartenhaus 2000, Rıza 2001, Köksal-Akyol 2011). Proje yaklaşımına dayalı eğitim etkinlikleri de benzer türde yaratıcı fikirler üretme ve sorun çözmeye yönelik çeşitli uygulamalar içerdiğinden çocukların Akıcılık alt boyutundan elde ettikleri anlamlı puanlar beklenen bir sonuç niteliğindedir.

Karakuş (1999), öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine yaratıcı sorun çözme programının etkisi adlı araştırmasında, öğrencilerine verdiği yaratıcı sorun çözme eğitim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin Akıcılık alt boyutunda bu eğitimin verilmediği kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek sonuçlar elde etmiştir. Altekin (2002) ve Öztürk (2007) yaptıkları deneysel araştırmalarda, kısa süreli yaratıcı düşünme eğitim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki; proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamaları yaratıcı düşünme becerilerinin ve yaratıcılığın Akıcılık alt boyutunu destekleyici niteliktedir.

Yapılan Wilcoxon testi sonucunda proje yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların yaratıcılıklarının Orijinallik alt boyutu üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekil Form A'nın Orijinallik alt boyutu, bilinenin-basitin-alışılmışın ötesinde düşünmeyi gerektirir. Düşüncelerde, ürünlerde ve eylemlerde olağandışı cevaplar üretme, özgün olma olarak tanımlanır (Aslan 2001b, Aslan 2006, Köksal-Akyol 2011). Proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarında yapılan tüm yaratıcı çalışmalarda çocuklardan akıllarına gelen en ilginç cevapları vermeleri ya da yapmaları istenmiştir. Çocuklar projelerle ilgili kendilerine en ilginç gelen cevapları düşünürken daha çok araştırmakta, daha çok fikir üretmekte ve hayal güçlerinin sınırlarını genişletmektedir. Bu durumda, proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulanan deney grubu çocuklarının daha özgün fikirler üretmesi ve Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Orijinallik alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamalarının anlamlı fark yaratması beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik eğitim uygulamalarının çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Nitekim Aral ve Köksal (1999) sanat eğitiminin yaratıcılık üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, sanat eğitiminin yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan bu çalışmaların sonucunda, sanat eğitimi alan çocukların yaratıcılığın Orijinallik alt boyutunda sanat eğitimi almayanlardan daha yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir. Proje çalışmalarında da yaratıcı sanat etkinliklerine ağırlıkla yer verildiğinden, dolayısıyla; proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıklarında etkili olması beklenebileceğinden araştırmada ulaşılan sonucun beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Proje yaklaşımının, yaratıcılığın Başlıkların Soyutluğu alt boyutu üzerinde de etkili olduğu dikkati çekmektedir. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekil Form A'da Başlıkların Soyutluğu alt boyutu, oluşturulan yeni ürüne iyi başlıklar üretme yeteneği ile ilişkilidir. Bu ise süreçlerin, işlemlerin sentezini ve organizasyonunu yapabilmeyi ve belli bir konu çerçevesinde ana temayı vurgulamak adına önemli olanın ne olduğunu bilmeyi gerektirir (Aslan 2001b, Çakmak 2005). Araştırmada deney grubuna uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitim içeriğinde çocuklarla birlikte hikaye oluşturma, oluşturulan

hikayeye en uygun ve en ilginç başlığı bulma, okunan bir hikayeye uygun başlıklar bulma, kitap hazırlama ve hazırlanan kitaba isim koyma, gazete çıkarma ve gazetede oluşturulan her köşeye ve gazeteye isim verme, yaptığı resimlere en ilginç ve en uygun başlıklar oluşturabilme gibi çok çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Eğitim uygulamalarında bu ve benzer etkinliklere sıklıkla yer verilmiş olması deney grubundaki çocukların Başlıkların Soyutluğu alt boyutundaki puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık oluşturmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Nitekim; Korkmaz (2002), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini araştırdığı bir çalışmada benzer sonuçları bulmuştur. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelendiğinde, proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarında bireylerin yaratıcılıklarının büyük ölçüde etkilendiği görülmüştür (Altekin 2002, Koray 2003, Öztürk 2007).

Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarından ve Toplam Yaratıcılıktan aldıkları son test - ön test puan farklarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	Son Test \bar{X}	Ön Test \bar{X}	Son Test Ön Test Farkı \bar{X}	Std. Sapma	Mann- Whitney U	p
Zenginleştirme	DG	18	10,67	6,94	3,73	5,211	101,0	0,137
	KG	16	11,81	11,75	0,06	5,260		
Erken Kapanmaya Direnç	DG	18	3,17	0,67	2,50	2,728	85,0	0,040*
	KG	16	3,06	2,63	0,43	2,707		
Toplam	DG	18	33,01	17,83	15,18	6,738	29,5	0,000**
	KG	16	24,54	21,84	2,70	7,273		

*p<.05, **p<.01

Çizelge 4.3 incelendiğinde; proje yaklaşımına dayalı eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutuna ait son test - ön test puan farkları ortalamalarının $\bar{X} = 3,73$, eğitim almayan çocukların puan farkları ortalamalarının $\bar{X} = 0,06$ olduğu görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir (U= 101,0, p>0,05). Bu durum, proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların yaratıcılıklarının Zenginleştirme alt boyutu üzerinde etkili olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Erken Kapanmaya Direnç alt boyutuna ait son test - ön test puan farklarına bakıldığında ise; proje yaklaşımına dayalı eğitim alan deney grubu çocuklarının puan farkları ortalamalarının $\bar{X} = 2,50$, eğitim almayan çocukların puan farkları ortalamalarının $\bar{X} = 0,43$ olduğu görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testine göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Erken Kapanmaya Direnç alt boyutuna ilişkin son test - ön test puan farkları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($U=85,0$, $p<0,05$). Buna göre Erken Kapanmaya Direnç alt boyutu son test puanlarının deney grubundaki artış miktarı, kontrol grubunun artış miktarından daha fazladır. Bu durum, proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarının, çocukların yaratıcılıklarının Erken Kapanmaya Direnç alt boyutu üzerinde etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Çocukların Toplam Yaratıcılık puanından aldıkları son test - ön test ortalamaları incelendiğinde de; deney grubunun ortalaması 15,18, kontrol grubunun ortalaması 2,70'dir. Uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Mann-Whitney U: 29,5, $p<0,01$). Buna göre, yaratıcılık ölçeği son test puanlarının deney grubundaki artış miktarı, kontrol grubunun artış miktarından daha fazladır. Bu durum, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki çocukların yaratıcılıkları proje yaklaşımına dayalı eğitimin sonunda eğitim verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmıştır. Elde edilen bu bulgu, proje yaklaşımına dayalı eğitimin deney grubundaki çocukların yaratıcılıklarını etkilediğini ve araştırmanın amacına ulaştığını göstermektedir. Çocuklara verilen Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin çocukların yaratıcılıklarında anlamlı bir fark yaratması beklenen bir sonuçtur.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin sonucunda ortaya çıkan sonuç deney grubu lehinedir. Bu noktada deney grubuna verilen proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinden bahsetmek mümkündür. Araştırmada deney grubuna proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmesi sonucunda, bu grubun Toplam Yaratıcılık düzeylerinin artmasında projeler süresince yaratıcılığı geliştirici etkinliklere

sıklıkla yer verilmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin devam ettiği Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 okul öncesi eğitim programında da her ne kadar yaratıcılığı destekleyici etkinlikler yer alsada, kontrol grubuna proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmediği için, bu sonuç deney grubu lehine çıkmıştır.

Katz ve Chard (2000) proje yaklaşımının içeriğini ve hedeflerini çocukların yeni bilgi, davranış, beceri ve duygu kazanımları çerçevesinde belirlemişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitim süresince uygulanan tüm proje etkinliklerinde (öğrenme merkezlerinde oyun, sayma-ölçme, hikayeler yaratma, drama, sanat, okuma-yazma, oyun, hareket, alan gezisi vd. etkinlikler) çocuklar bunları kazanmada aktif birer katılımcıdır ve kendi bilgilerini kendi davranış ve becerileri ile kendileri yaparlar. Proje yaklaşımındaki proje etkinlikleri çocukların kendilerini daha iyi anlayarak ifade etmelerinin ve etraflarında olup bitenleri daha iyi yapılandırarak farkındalık geliştirmelerinin bir yolu olarak kabul edilir. Okul öncesi eğitimde çocukların sürdürdüğü proje çalışmaları çocukların doğal meraklarını destekleyerek ve hayal güçlerini genişleterek onlara sistematik eğitimle öğrendikleri/öğrenebilecekleri bilgileri uygulayabilecekleri ve aynı zamanda tüm gelişim alanlarının da desteklendiği eğitsel bir ortam sağlar. Bu ortam sınıf içerisinde sert kuralların olmadığı, çocukların ilgi ve güdülenmelerini sağlayacak birçok uyarıcının olduğu ve araştırmaya uygun bir çevreyi içerir. Çocuklar bu esnek ve serbest sınıf atmosferinde kendi davranışlarından sorumludur ve akranları ile ilişkilerinden aldıkları geribildirimlerle davranış biçimlerinin farkına varıp denetleyebilirler. Böylelikle proje çalışmalarının sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin her bir alt boyutundaki istenilen becerileri kazanmaları da kolaylaşmakta ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlanmaktadır (Chard 1992, Katz 1998, Katz ve Chard 2000, Öztürk 2012). Bullard ve Bullock (2002) okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarının sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitimin iyi bir öğrenme ortamı sağladığı ve sonuçta çocukların sosyal, bilişsel ve yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Memişoğlu (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısı, tutumları, yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri

üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca, derse yönelik öğrenci tutumlarının daha zevkli, monotonluktan uzak, araştırmaya yönelik, kendilerini aktif kılan olumlu görüşler şeklinde değiştiği, bunun yanı sıra öğrencilerin güven duygularının arttığı, sunum becerilerinin geliştiği, sorumluluk alma, grafik çizebilme ve yorumlayabilme, sosyal etkileşim becerileri ile araştırma, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerinin de geliştiği ifade edilmiştir.

Korkmaz (2002), Tavukçu (2006) ve Yılmaz (2006)'ın da yapmış oldukları çalışmalarda uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer araştırma sonuçları da dikkate alındığında, proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde eğitimleri açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4 Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın alt boyutları ve Toplam Yaratıcılıktan aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Wilcoxon Z testi ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	\bar{X}	Std. Sapma	Wilcoxon Z	t	p
Akıcılık	Son Test	18	45,67	1,414	-0,447	-	0,655
	Kalıcılık	18	44,61	5,893			
Orijinallik	Son Test	18	26,94	14,363	-0,142	-	0,887
	Kalıcılık	18	28,67	16,095			
Başlıkların Soyutluğu	Son Test	18	5,94	4,036	-0,404	-	0,686
	Kalıcılık	18	6,11	4,418			
Erken Kapanmaya Direnç	Son Test	18	3,17	2,595	-1,681	-	0,093
	Kalıcılık	18	2,28	2,718			
Zenginleştirme	Son Test	18	10,67	4,087	-	0,358	0,725
	Kalıcılık	18	10,33	3,498			
Toplam	Son Test	18	33,01	6,443	-	-0,050	0,961
	Kalıcılık	18	33,12	8,279			

p>0,05

Çizelge 4.4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları $\bar{X} = 45,67$, kalıcılık testi puan ortalamaları $\bar{X} = 44,61$ 'dir. Yapılan Wilcoxon Z testi sonucunda, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık alt boyutu son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilcoxon Z= -0,447, p>0,05).

Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Orijinallik alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları $\bar{X} = 26,94$, kalıcılık testi puan ortalamaları $\bar{X} = 28,67$ 'dir. Yapılan Wilcoxon Z testi sonucunda ise, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Orijinallik alt boyutu son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Wilcoxon Z: -0,142, p>0,05).

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Başlıkların Soyutluğu alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamalarının $\bar{X} = 5,94$, kalıcılık testi puan ortalamalarının $\bar{X} = 6,11$ olduğu görülmektedir. Wilcoxon Z testi sonucunda ise, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Başlıkların Soyutluğu alt boyutu son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (Wilcoxon Z: -0,404, p>0,05).

Erken Kapanmaya Direnç alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamalarının da $\bar{X} = 3,17$, kalıcılık testi puan ortalamalarının $\bar{X} = 2,28$ olduğu görülmektedir. Yapılan Wilcoxon Z testi sonucunda ise, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Erken Kapanmaya Direnç alt boyutu son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı dikkati çekmektedir (Wilcoxon Z: -1,681, p>0,05).

Elde edilen bu bulgular ile verilen proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarında devam ettiği ve kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamalarının $\bar{X} = 10,67$, kalıcılık testi puan ortalamalarının $\bar{X} = 10,33$ olduğu; Toplam Yaratıcılık puan ortalamalarına bakıldığında ise; son test puan ortalamalarının $\bar{X} = 33,01$, kalıcılık testi puan ortalamalarının $\bar{X} = 33,12$ olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda da, çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutu ve Toplam Yaratıcılık son test ($t = 0,358$) ve kalıcılık testi ($t = 0,050$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Elde edilen bu bulgu; Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin etkisinin Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutunda ve Toplam Yaratıcılıklarında da devam ettiği ve kalıcı olduğu şeklindedir.

Proje yaklaşımı, konu hakkında merak uyandırarak çocukların ilgi ve isteklerini toplama ve harekete geçirme, çalışmanın başlangıç noktası olan önemli bir soru ya da problem durumu içindeki önemli kavramları öğrenme, araştırma kapsamında soru üretme ve kendi sorularına yanıtlar bulma, süreç hakkında karar verme ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmayı sağladığı için çocukları sürekli olarak motive eder (Blumenfeld vd. 1991, Elmas 2007). Bu yaklaşım, konuların derinlemesine anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını ve yeni durumlarda kullanılmasını da geliştirmektedir (İmer 2008).

Proje yaklaşımına dayalı eğitimde çocuklar bir konu ile ilgili sorular sormakta, merak ettikleri noktaları derinlemesine araştırmakta ve bunu araştırırken farklı fikirler üretmekte, yaratıcı düşünceler geliştirmekte ve hayaller kurmaktadır. Kökenine bakılmaksızın başarılı projeler, çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini arttırmak için farklı yollar denemelerine fırsat veren projelerdir (Pitri 2002). Buna bağlı olarak deney grubundaki çocuklara verilen Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin yaratıcılık üzerindeki etkilerinin kalıcı olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim; proje yaklaşımının özellikleri ve amaçları dikkate alındığında da, proje yaklaşımına dayalı eğitim sürecinde çocukların aktif birer araştırmacı olmaları, edinilen bilgilerin yaşantı sonucu ve çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda oluşması, öğretmenlerin

çocuklara özgür ve motive edici ortamlar sunması gibi pek çok kriter, bu sonucu destekler niteliktedir.

Proje yaklaşımı ile ilgili yaptıkları pek çok araştırma sonucunda Katz ve Chard, proje çalışmalarının çocukların yaratıcılıklarının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin ve hatta temel becerilerinin desteklenmesinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır (Katz ve Chard 2000, Katz ve Chard 2005, Akt. Öztürk 2012). Küçük çocuklar proje yaklaşımında süreç içerisinde yaptıkları faaliyetlerle anlamlı şekilde öğrenmektedirler (Akt.Hertzog 2007). Korkmaz (2001), fen eğitiminde proje yaklaşımına dayalı eğitimin yaratıcı düşünmeye etkisini incelediği araştırması sonucunda proje yaklaşımının yaratıcı düşünmeyi olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Yılmaz (2006), sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı bir çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitim uyguladığı deney grubu çocuklarının yaratıcılık puanlarının eğitim uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık puanlarından anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna varmıştır. Görüldüğü gibi pek çok araştırmacı da proje yaklaşımının yaratıcılığı etkilediğini savunmuştur. Buna ek olarak, proje yaklaşımına dayalı eğitim vererek eğitimin kalıcılığını ölçen başka araştırmalarda da proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi 2006, Uzun 2007, Memişoğlu 2009, Yıldız-Bıçakçı 2009, Oğuz 2012).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılmış olan bu araştırmaya toplam 34 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocukların % 44.4'ünün kız, % 55.6'sının erkek olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise % 62.5'inin kız, % 37.5'inin erkek olduğu ve toplamda çocukların %52.9'unun kız, %47.1'inin erkek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik ve Başlıkların Soyutluğu alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenirken, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ile Toplam Yaratıcılık ön test puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ve Toplam Yaratıcılık açısından ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .01$, $p < .05$, $p < .001$). Ayrıca, deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği'nin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$) ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutu açısından ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Araştırma sonuçları incelendiğinde, proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Eğitimde proje yaklaşımı çocuğu merkez alması ve onlara etkin öğrenme ortamları sunması açısından günümüzde oldukça önemli bir yere sahiptir. Proje çalışmaları çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte, çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sağlamakta, kendi başlarına bağımsız düşünme, çalışma ve başarıma cesaretini kazandırmakta ve

zekalarının farklı boyutlarını kullanmalarına imkan tanımaktadır. Dolayısıyla proje yaklaşımı çocuklara pek çok yaşamsal beceriler, tutumlar, inanç ve değerler kazandırırken onları yaratıcılığa özendirmekte ve var olan yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Proje çalışmaları içerisinde çocuk çok fazla problem durumuyla karşılaştığı için alternatif çözüm üretmeleri desteklenmekte ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimde proje yaklaşımının kullanılmasını yaygınlaştırmak, proje çalışmalarının olumlu katkılarını arttırmak ve çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik öneriler sunulabilir:

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan çocuk gelişimciler ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerine öneriler;

- Çocukların yaratıcılıklarının gelişimini destekleyecek eğitim programları hazırlayabilirler, hazırladıkları eğitim programlarında proje yaklaşımına yer verebilirler.
- Çocukları çok iyi gözlemleyerek onların ilgileri doğrultusunda en ilgi çekici proje konularını belirleyebilir ve programlarına dahil edebilirler. Proje konularını belirlerken en uygun projenin seçilmesi konusunda ailelerden çocukların merak, ilgi ve istekleri ile ilgili bilgileri edinebilirler.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında uyguladıkları projelerle ilgili anne-babalara çocuklarını ev ortamında destekleyebilmeleri için yapabilecekleri çalışmalar hakkında bilgilendirmeler yaparak ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılmasına katkı sağlayabilirler.
- Ailelere çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirici yönde çocuklarıyla birlikte neler yapabilecekleri hakkında önerilerde bulunabilirler.
- Çocukların rahatlıkla oynayabilecekleri, meraklarını uyandırabilecek, oynarken öğrenebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri yaratıcı eğitim ortamları oluşturabilirler.
- Çocukların yaratıcı bireyler olmalarını destekleyecek farklı eğitim modelleri, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanabilirler.

- Kendi yaratıcılıklarının gelişimini destekleyecek çeşitli çalışmalara katılarak çocuklar rol-model olabilirler.
- Proje yaklaşımı, yaratıcılık, yaratıcılığın gelişimi ve geliştirilmesi ile ilgili seminerlere, konferanslara, panel, söyleşi ya da atölye çalışmalarına katılarak konuyla ilgili bilgilerini arttırabilir ve uygulama becerileri kazanabilirler.
- Üniversiteler, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek anne-baba eğitim seminerleri, konferans ya da panel gibi bilimsel etkinlikler düzenleyebilirler.
- Okul öncesinde çalışanlara yönelik doğrudan bir öneri olmamakla birlikte, üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ana bilim dalları lisans programlarında farklı eğitim yaklaşımları ile birlikte proje yaklaşımına yönelik konulara yer verilebilir.

Araştırmacılar;

- Proje yaklaşımına dayalı eğitimin yaratıcılık dışında çocukların başka özellikleri ya da gelişim alanları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapabilirler.
- Proje yaklaşımının ilkökul, ortaokul ve liseye devam eden çocukların yaratıcılık üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Proje yaklaşımının etkilerini boylamsal araştırmalarla değerlendirebilirler.
- Proje yaklaşımının önemi, özellikleri, uygulama çalışmaları ve çocukların gelişimlerine etkileri hakkında öğretmenlere eğitim verebilir ve bu eğitimin etkisini araştırabilirler.
- Proje yaklaşımı dışında farklı eğitim yaklaşımlarının çocukların yaratıcılıklarındaki etkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar planlayabilirler.
- Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile çocukların yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik betimsel çalışma yapabilirler.

KAYNAKLAR

- Abramson, S., Robinson, R. and Ankenman, K. 1995. Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. Childhood Education, <http://www.questia.com>, Erişim Tarihi: 09.09.2008.
- Akgül, A. 2005. Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri “SPSS uygulamaları”. Mustafa Kitabevi, Ankara.
- Aladağ, S. 2005. İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Albayrak, H., Çağdaş, A. ve Cantekinler, S. 2003. Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Altekin, S. 2002. Assessment of effectiveness of a creative thinking training program. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Anonim. 2006. Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara.
- Anonim. 2010. Rechild Reggio Children Newsletter. The wonder of learning. (Aylık gazete: 02/2010.)
- Anonim. 2011. <http://www.belgeler.com/blg/12/yaraticilik-nedir>. 23.07.2011
- Aral, N. 1996. 9-14 Yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile soyo-ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 20 (101); 65-72.
- Aral, N. 1999. Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15; 11-17.
- Aral, N. 2004. Çocukta yaratıcılığın gelişimi. Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, 3; 23-25.
- Aral, N. ve Köksal, A. 1999. Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 7 (1); 127-138.
- Aral, N., Köksal-Akyol, A. ve Sığırtmaç, A. 2006. Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (15); 1-9.

- Aral, N., Köksal-Akyol, A. ve Çakmak, A. 2007. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılıkları üzerinde drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu, s: 149-153.
- Argun, Y. 2001. Yaratıcılık ve yetenek. Yaşadıkça Eğitim, 70; 22-25.
- Argun, Y. 2004. Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi. Anı Yayınları, Ankara.
- Arık, A. 1987. Yaratıcılık (Üç derleme). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Artut, K. 2002. Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Anı Yayınları, Ankara.
- Asilsoy, Ö. 2007. Biyoloji öğretmenleri için proje tabanlı öğrenme yaklaşımı konulu bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Rize.
- Aslan, E. 1999. Adaptation of Torrance Test of Creative Thinking, Washington D.C: International Conference on Test Adaptation Proceedings. George Town University.
- Aslan, E. 2000. Yaratıcı bir çocuk yetiştirmek. İş yaşamında yaratıcılığın gücü. Kara Harp Okulu Basımevi, Ankara.
- Aslan, A. E. 2001a. Kavram boyutunda yaratıcılık. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 16 (2); 15-22.
- Aslan, E. 2001b. Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14; 19-40.
- Aslan, E. 2006. Torrance tests of creative thinking (form a) nursery age level Turkish Version. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 1. Uluslar arası Okul öncesi Eğitim Kongresi. 1. Cilt. Melisa Matbacılık. s: 284-295. İstanbul.
- Aslan, E. 2007a. Yaratıcı düşünce eğitimi. İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış. Morpa Yayınları. İstanbul.
- Aslan, D. 2007b. Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Proje yöntemi. Y. Aktaş (ed.); Kök Yayıncılık. s: 86-95. Ankara.
- Aslan, A. E. and İmamoğlu, S. 2009. Attachment styles in gifted children can creativity be correlated. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17; 38-58.
- Aslan, D. ve Köksal-Akyol, A. 2006. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. Mesleki Eğitim Dergisi, 8 (16); 87-105.

- Aslan, A. E. and Puccio, G. J. 2006. Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *The Journal of Creative Behavior*. Third Quarter. 40 (3); 163-177.
- Atik, A. 2006. Yeni ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avcı, N. 2003. Fen ve doğa eğitiminde proje yaklaşımı. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (eds.). Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Aydoğan, R. 2008. Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aytekin, E. ve Rasan, A. 2001. Proje tabanlı öğrenme modeli uygulamasında ilk aşama ve sonrası; güçlükler, fırsatlar ve kazanımlar. Özel Kemerköy İlköğretim Okulu. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı*. Ankara. s: 259-260.
- Barasch, D. S. 1997. Creativity ability in children. *Family Life*, 54; 1072-1093.
- Başbay, A. 2006. Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baylav-Korkmaz, H. 2002. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beneke, S. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. Strategies to incorporate literacy in Project work in the pre-kindergarten classroom. J.H. Helm (eds) p:1-5, *Early Childhood and Parenting Collaborative*, University of Illinois , Urbana.
- Beneke, S. and Ostrostky, M. M. 2009. Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research and Practise*, 11 (1); <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html>, Erişim Tarihi: 18.09.2012.
- Bentley, T. 2004. Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık (creativity). (Çeviri: O.Yıldırım); Hayat Yayıncılık, İstanbul. s:231.

- Bernedt, T. J. and Bulleit, T. N. 1985. Effects of sibling relationships on preschoolers' behaviour at home and at school. *Development Psychology*, 21 (5); 761-767.
- Berratta, S., and Privette, G. 1990. Influence of play on creative thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 71; 659-666.
- Bilen, M. 2002. Plandan uygulamaya öğretim. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Birinci, E. 2008. Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Black, R. A. 2003. Kırık mum boyalar: Yaratıcılığınızı geliştirmek için yol haritası. (Çev.: E. Aslan). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E. Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. and Palincsar, A.1991. Motivating project –based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4); 369-398.
- Broinowski, I. 2002. Toward creativity in early childhood education. <http://www.library.unisa.edu.au>, Erişim Tarihi: 20.03.2007.
- Bryson, E. 1994. Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas? *Early Childhood Education*. <http://eric.ed.gov/ERIC>, Erişim Tarihi: 08.08.2008.
- Bullard, J. and Bullock, J. R. 2002. Modeling collaboration, in depth projects, and cognitive discourse: A Reggio Emilia and Project approach course. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (2); 55-71.
- Butcher, J. L. and Niec, L. N. 2005. Disruptive behaviors and creativity in childhood: the importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 17; 181-193.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. Veri analizi el kitabı. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. 2010. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. 11. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. 2010. Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, AKU Yayınları. Afyon. 3 (2); 201-209.

- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. 2011. Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, AKU Yayınları. Afyon. 4 (1); 137-145. <http://www.keg.aku.edu.tr>, Erişim Tarihi: 01.05.2012.
- Canoğlu, M. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Catron, C. E. and Allen, J. 2003. Early childhood curriculum a creative play model. Third Edition. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey. Bıçaklar Kitabevi Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ceylan, E. 2008. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Chard, S.C. 1992. The Project approach: Making curriculum come alive. Practical guide book 1. University of Alberta Printing Service, Edmonton, Alberta.
- Chard, S.C. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group. The project approach in action J.H. Helm (eds). Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois, Urbana. Children's work. Teachers College Pres. p: 2-3. New York.
- Cho, B. and Kim, J. 1999. The improvement of children's creativity through Korean picture books. Child Education, 6 (75); 337-341.
- Clark, A. M. 2001. Implementing the project approach: A beginner's perspective. Doctoral Thesis (unpublished). University of Illinois, Urbana-Champaign, USA.
- Clark, A. M. 2006. Changing classroom practice to include the project approach. Early Childhood Research and Practise, 8 (2); <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>. Erişim Tarihi: 20.07.2011.
- Coşkun, M. 2004. Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5 (2); 99-107.
- Cropley, A. J. 2001. Creativity in education&Learning a guide for teachers and educators. Stylus Publishing, Sterling, USA.
- Currie, L. C. 2001. A Project approach to language learning: Linking literary genres and themes. Resource Links, Proquest Education Journals , 6 (4); 38.

- Curtis, D. 2002. The power of projects. *Educational Leadership*, 6 (1); 50-53.
- Çakan, S. 2005. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı 6.sınıf matematik dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (bir eylem araştırması). Yüksek lisans tezi (basılmamış). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çakar, E. ve Üstün, E. 2006. Proje yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerine ve öğrenme stillerine etkisinin incelenmesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı I, s: 44-51, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Çakmak, A. 2005. Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği). Doktora tezi (basılmamış).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, S. 2006. Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çil, A. 2005. Kimya eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin incelenmesi ve öneriler. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. 1989. Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13 (71); 24-32.
- Dede, D. 2008. Bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim ile geleneksel proje tabanlı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin fen bilgisi ve bilgisayar dersi akademik başarılarına ve portfolyo değerlendirme sonuçlarına etkilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demiral, Ö., Oğuzkan, Ş. ve Tür, G. 2001. Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. 2010. Eğitimde yeni yönelimler. 4. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. 2011. Eğitimde program geliştirme. 15. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Diffily, D. 2002. Project-based learning. *Gifted Child Today*, 25 (3); 40-43.
- Dizman-Özaslan, H. 2010. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. 2001. Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak. 4.basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- DuCharme, C. C. 1993. Historical roots of the project approach in the United States: 1850-1930. <http://eric.ed.gov>, Erişim Tarihi: 13.09.2008.
- Dungi, D., Sebest, H., Thompson, A. and Young, L. 2002. The apple project. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (2); 75-93.
- Dündar, S. 2003. İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. 1996. The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. Ablex Publishing Corporation. Norward, New Jersey.
- Ekinci-Işık, D. 2007. Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. 2004. Reggio Emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 37; 16-19.
- Elmas, N. 2007. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uygulamalarında proje yaklaşımını kullanmalarına yönelik görüşleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdem, M. 2002. Proje tabanlı öğrenme-Project based learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22; 172 -179.
- Erden, M. ve Akman, Y. 1996. Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme. Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, G. 2007. Çevre eğitiminde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Erdoğan, M. Y. 2005. Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin uyarlanması ve yaratıcılık ile algılanan öğretmen davranışları arasındaki ilişki. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A. 2006. İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları. Doktora tezi (basılmamış). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eybel, N. 2003. Young investigators: The Project approach in the early years. *Childhood Education*, 79 (3); 183-197.

- Gartenhaus, A. R. 2000. Yaratıcı düşünme ve müzeler. Çev.: R. Mergenci, B. Onur. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. 7. Baskı. Ankara.
- Gizir, Z. 2002. Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gizir-Ergen, Z. ve Köksal-Akyol, A. 2012. Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, AKU Yayınları. Afyon. 5 (2); 156-170. <http://www.keg.aku.edu.tr>, Erişim Tarihi: 01.05.2012.
- Goree, K. 1996. Creativity in classroom... Do we really want it?. Gifted Child Today Magazine, 19; 36-37.
- Gow, G. 2000. Understanding and teaching creativity, Tech Directions, 55 (6); 32-34.
- Grant, M. M. 2002. Getting a grip on Project-Based Learning: Theory, cases and recommendations. In *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/pr>, Erişim tarihi: 18.09.2010.
- Grant, M. M. 2011. Learning, beliefs, and products: Students' perspectives with project-based Learning, In *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 5 (2); 37-69. <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol5>, Erişim tarihi: 20.08.2012
- Güteryüz, H. 2001. Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Gültekin, M. 2005. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme ürünlerine etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (2); 517-556.
- Gültekin, M. 2007. Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. İlköğretim Online. 6 (1); 93-112. <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim Tarihi: 23.07.2009.
- Gürsoy, F. 2001. Çocukta yaratıcılığın gelişimi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul. s: 89-106.
- Güven, E. D. 2005. Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. Pivolka. 4 (17); 6-8.

- Güven, Y., Zembat, R. ve Şahin, F. 2004. Proje temelli eğitimle kavram kazanımı. Omepe Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Bildiri Kitabı 2, s: 483-493, Kuşadası.
- Hamurcu, H. 2003. Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi-proje yaklaşımı. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (13); 66-72.
- Harmanlı, Z. 2002. Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- Harte, H. A. 2010. The Project approach: A strategy for inclusive classrooms. Young Exceptional Children, 13 (3); 15-27.
- Hartman, J. A. and Eckery, C. 1995. Projects in the early years. Childhood Education. 71 (3); 114-148.
- Healy, J. M. 1996. How to uncover the naturel creative abilities in your child. Brown University Child & Adolescent Behavior Letter, 12 (4); 4-6.
- Helm, J.H. 2003. Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project approach study group.Look! see how they are learning (eds). Early Childhood and Parenting Collaborative, University of Illinois. p: 1-31. Urbana.
- Helm, J.H. 2004. Projects that power young minds. Educational Leadership, 62 (1); 58-62.
- Helm, J. H. and Gronlund, G. 2000. Linking standarts and engages learning in the early years. Early Childhood Research and Practice, 2 (1); <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>, Erişim Tarihi: 14.05.2009.
- Helm, J. H. and Katz, L. 2001. Young investigators: The project approach in the early years. Teachers Collage Press. New York.
- Helm, J. H., Beneke, S. and Steinheimer, K. 1998. Teacher materials for documenting young children's work: Using windows on learning. Teachers College Pres, New York.
- Hertzog, N. B. 2007. Transporting pedagogy: Implementing the Project approach in two first-grade classrooms. Journal of advanced Academics, 18 (4); 530-564.
- Hildebrand, V. 1991. Young children's care and education: Creative teaching and management. Early Child Development and Care, 71, 63-71.

- Ho, R. 2001. Implementing project approach in Hong Kong preschool. <http://eric.ed.gov>, Erişim Tarihi: 14.05.2009.
- Hohmann, M. and Weikart, D. P. 2000. Küçük çocukların eğitimi. Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul.
- İlkbahar, Ş. Y. ve Tezel, S. 1992. Yaratıcılık nedir?. Yaşadıkça Eğitim. 25; 8-13.
- İmer, N. 2008. İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisinin araştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Isenberg, J. P. and Jalango, M. R. 1997. Creative expression and play in early childhood. Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.
- Kamaraj, I. ve Aktan, E. 1998. Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve problem çözme becerisi. Çağdaş Eğitim, 244; 55-60.
- Kandır, A. ve Erdemir, N. 2002. Okul öncesi eğitim kurumlarında Proje yaklaşımı uygulamalar. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, 4 (7); 25-32.
- Kandır, A. ve Kurt, F. 2010. Proje temelli okul öncesi eğitim programı. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kandır, A., Temel, F., Çiftçi, H. K. ve Erdemir, N. 2004. Proje yaklaşımı ve program örnekleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Karakuş, M. 1999. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine yaratıcı sorun çözme programının etkisi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakuş, M. 2004. İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. Doktora tezi (Basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karataş, S. ve Özcan, S. 2010. Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1); 225-243.
- Katz, L. G. 1993. What can we learn from Reggio Emilia? In G. Edwards, L. Gandini and G. Forman (eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. NJ: Ablex. p: 19-37. Norwood.

- Katz, L.G. 1998. The project approach. *Scholastic Early Childhood Today*, 12 (6); 43.
- Katz, L.G. 1999. Another look at what young children should be learning. <http://edce6301.sitioswwweb.com/Project%20Approach%20four%20articles.doc>, Erişim Tarihi: 28.04.2011.
- Katz, L.G. 2000. The Project Approach: An overview. *Approaches to early childhood education*. J.L. Roopnarise and J.E. Johnson (eds.). Merrill Publication, Ohio.
- Katz, L.G. and Chard, S.C. 1992. The Project approach. *Guides-Classroom Use-Teaching Guides (For Teacher)*. Reports, Evaluative Feasibility, 142; 27.
- Katz, L.G. and Chard, S.C. 2000. *Engaging children's minds: The project approach*. Second Edition. Ablex Publishing Corporation. Stamford, Connecticut, USA.
- Katz, L. G. and Chard, S.C. 2005. The project approach: An overview. *Approaches to Early Childhood Education*. Fourth Edition. Copyright by Pearson Education. Upper Saddle River, New Jersey, 296-310.
- Katz, L. G. and Chard, S.C. 2011. 5. Ulusal erken çocukluk eğitim konferansı. Yaşayan, öğrenen okul: Reggio Emilia, PYP ve Proje yaklaşımı. Işıkkent Eğitim Kampüsü, İzmir.
- Koray, Ö. 2003. Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, H. 2001. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. 2001. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20; 193-200.
- Korkmaz, H. 2002. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köksal-Akyol, A. 2011. Yaratıcılık ve drama. A. Köksal-Akyol, (Ed.). *İlköğretimde drama*. 1. basım. Kriter Yayınları. s:99-116. İstanbul.
- Kucharski, G.A., Rust, J.O. and Ring, T.R. 2005. Evaluating of the ecological, futures, and global (EFG) curriculum: A project based approach. *Education*, 125 (4); 652-668.

- Kurt, F. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitimi programlarının etkisini incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtuluş, E. 1999. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman kavramı) öğretilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- LeeKeenan, D. and Edwards, C. P. 1992. Using the project approach with toddlers. University of Nebraska, Lincoln.
- Leskiw, L.1998. A study of the engagement of children's minds. Unpublished master's thesis, University of Alberta.
- Maple, T.L. 2005. The project approach in the early childhood social studies curriculum. *Childhood Education*, 81 (3); 133.
- Mangır, M. ve Aral, N. 1992. Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s: 41-50. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Mayosky, M. 1995. Creative activities for young children. New York: Delmar Publishers Inc.
- Meador, M. 1999. Creativity around the globe. *Child Education*, 324-326.
- Meador, K. S. 2003. Thinking Creatively about science suggestions for primary Teachers. *Gifted Child Today*, 26 (1); 25-29.
- Memişoğlu, H. 2008. Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Doktora tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mindham, C. 2005. Creativity and the young child. *Early Years*, 25 (1); 81-84.
- Moran, M. J. 1997. First steps toward teaching The Reggio way. Editor: Joanne Hendrick, Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, Prentice-Pall, New Jersey.
- Morris, M. 2004. Interacting in science in early childhood-a project approach. *Teaching Science*, 50 (3); 11-14.
- Newell, R. J. 2003. Passion for Learning: How project basic learning meets the needs of 21 St. Century students. A Scarecrow Education Book. Innovations in Education Series. USA.

- Nickerson, R.S. 1999. Enhancing creativity. In Handbook of Creativity. s: 392-430. Cambridge University Press.
- Oğuz, V. 2012. Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö. ve Tür, G. 1999. Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Öktem, F. 2002. Zeka kavramı. Eğitimde zeka ve yaratıcılık. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. 2005. Bilişsel gelişim. Morpa Yayınları. İstanbul.
- Ömeroğlu, E. ve Turla, A. 2001. Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 151.
- Özcan, R. 2007. Algı biyoteknolojisinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve görüşlerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Özerbaş, M. A. 2011. Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1); 675-705.
- Öztürk, S.K. 2007. Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, Y. 2012. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar. Temel, Z. F. (edt.). 1.Baskı. Vize Yayıncılık, s: 405-443, Ankara.
- Pagani, L., Rubenson, D. and Runco, M. A. 2003. The impact of junior kindergarten on behaviour in elementary school children. International Journal of Behavioral Development, 27 (5), 423-427.
- Pitri, E. 2002. Project learning: Exploration, discussion, and discovery. Art Education, Academic Research Library, 55 (5); 18-24.
- Rıza, E.T. 2001. Yaratıcılıkta neler aranır. Yaşadıkça Eğitim, 72; 8-15.
- Rowe, A. J. 2007. Yaratıcı zeka. (Çev. Ş.Gülmen). Prestij Yayınları, s: 220, İstanbul.
- Saban, A. 2000. Yaratıcılığı geliştirme teknikleri. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

- San, İ. 1985. Sanat ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- San, İ. 1995. Sanatta yaratıcılık, oyun, drama. Yaratıcılık ve eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- San, İ. 2002. Yaratıcı düşünme ve tümel öğrenme. Eğitimde zeka ve yaratıcılık. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Seloni, Ş. R. 2005. Fen bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanılgılarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sert Çıbık, A. 2006. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sezgin, F. 2008. Proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirmenin öğrenci başarısına ve tutum düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Singer, D. G. ve Singer, J. L. 1998. Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi. Çev. N. Cihanşumul. Gendaş Yayınları, İstanbul.
- Soylu, H. 2004. Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: Keşif yoluyla öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sönmez, V. 1993. Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. Yaratıcılık ve eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Sönmez, V. 1994. Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Pegem Yayınları, Ankara.
- Starko, A. J. 2001. Creativity in the classroom: schools of curious delight. Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Sternberg, R. J. 2005. Creativity or Creativities?. International Journal of Human-Computer Studies. 63; 370-382.
- Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. 2000. The concept of creativity: Prospects and paradigms. Handbook of Creativity. s: 3-16. Cambridge University Press, USA.
- Storr, A. 1992. Yaratma dürtüsü. Çev.: İ. Babacan, Yayınevi Yayıncılık, İstanbul.
- Sungur, N. 1992. Yaratıcı düşünce. Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Sungur, N. 1997. Yaratıcı düşünce. Evrim Yayıncılık, İstanbul.
- Sungur, N. 2001. Yaratıcı okul düşünen sınıflar. Evrim Yayınevi, İstanbul.

- Süvarioğlu, S. 2000. Yaratıcılık ve mizah. İş yaşamında yaratıcılığın gücü. Kara Harp Okulu Basımevi, Ankara.
- Şahbaz, Ö. 2004. İlköğretim 4. sınıf “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, F. 2012. Reggio Emilia yaklaşımı. Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar. Temel Z. F. (edt.). 1.Baskı. s: 445-478. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Şener, T. ve Yıldız, F. Ü. 2003. Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama. Nobel Yayınları, Ankara.
- Tatlı-Haliloğlu, Z. 2005. İlköğretim II. kademe bilgisayar ders müfredatına proje tabanlı öğretim yöntemiyle yeni bir yaklaşım. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tavukçu, K. 2006. Fen bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Temel, Z. F. 1997. İtalya (Reggio Emilia)’ dan yeni bir okul öncesi eğitim projesi. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu. s: 115-124. Ankara.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. 1999. Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıflı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Temel, Z. F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Koçer Çiftçi, H. 2005. Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Temel, F., Koçer Çiftçi, H. ve Ünal, F. 2004. Anaokuluna giden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerinde proje yaklaşımının etkisinin incelenmesi. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Bildiri Kitabı 1, s: 452-46. Kuşadası.
- Tezbaşaran, A. A. 2002. Eğitimde zeka ve yaratıcılık – bilgi, belge ve klavuzlar. Yaratıcı Zeka ve Eğitim Sempozyumu. Milli Eğitim Basımevi, s: 125-127. Ankara.

- Tuğrul, B. 2000. Öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl daha yaratıcı olabiliriz?. Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Dramaya Çok Yönlü Bakış. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. Fersa Matbaası, Ankara.
- Tuğrul, B. 2002. Proje yaklaşımının temel özellikleri. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1 (6-7); 71-79.
- Tuğrul, B. 2008. Özel öğretim yöntemleri, Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri. Sağlam, M. (edt.); 1.Baskı. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, s: 75-106, Eskişehir.
- Turla, A. 2007. Çocuk ve yaratıcılık “Çocuğum daha yaratıcı olabilir mi?”. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Turnbull, M. 1999. Multidimensional Project-Based teaching in French second language (FSL): A process-product case study. Modern Language Journal. 83 (4); 548-568.
- Uzun, Y. 2007. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Williams, D.A. 1998. Documenting the Children Learning: Assesment and Evaluation in the Project Approach. Unpublished thesis. University of Albetra. P.49 USA.
- Wolk, S. 1994. Project-Based learning pursuits with a purpose. Educational Leadership. 52 (3); 42-45.
- Yaşar, Ş. 1998. Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2); 68-75.
- Yavuzer, Y. H. 1989. Yaratıcılık. 3. Basım. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Yavuzer Y. H. 1996. Yaratıcılık. 3. Basım. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Yazar, A. 2007. 1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. 2007. Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. Sosyal Bilimler Dergisi, 18; 95-105.
- Yıldırım, R. 1998. Yaratıcılık ve yenilik. 3.Baskı. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yıldırım, S. 2007. İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldız-Bıçakçı, M. 2009. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız-Bıçakçı, M. ve Gürsoy, F. 2009. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. Proje yaklaşımına dayalı eğitim. Fazlıoğlu, Y. (edt.). Kriter Yayınevi, s: 233-256. İstanbul.
- Yıldız, V., Özkal, N. ve Çetingöz, D. 2003. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (13); 129-137.
- Yılmaz, O. 2006. İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “proje tabanlı öğrenme” nin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Youngquist, J. Edwards, C. P. and Heaton, R. 2005. Collaboration as a foundation for the Project approach in family child care. Young Children, 60 (3); 93.
- Yurtluk, M. 2003. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1 Genel Bilgi Formu

EK 2 Portakal Projesi'nden Örnekler

EK 1 GENEL BİLGİ FORMU

...../...../2011

Okulun Adı:

Denek Sıra No:

Çocuğun Doğum Tarihi:

1. Çocuğun cinsiyeti nedir?

- a. Kız
- b. Erkek

2. Çocuk ne kadar süredir bir okulöncesi eğitim kurumuna devam ediyor?

- a. Bir yıldan az
- b. Bir yıl ve üzeri

3. Çocuğun anne ve babasının öğrenim düzeyi nedir?

Öğrenim Düzeyi	Anne	Baba
Okur-yazar değil		
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		

EK 2 PORTAKAL PROJESİNDEN ÖRNEKLER

Etkinlik Türü: Bütünleştirilmiş Sanat Etkinliği ve Türkçe Etkinliği

Amaç ve Kazanımlar:

Psikomotor Alan:

Amaç 2. El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme

9. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.

Sosyal-Duygusal Alan:

Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

3. Görsel sanat etkinliklerinde ürün yapar.

4. Görsel sanat etkinliklerinde özgün ürün yapar.

Dil Alanı:

Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme

5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Bilişsel Alan:

Amaç 3. Dikkatini toplayabilme

2. Dikkatini nesne /durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.

Amaç 4. Algıladıklarını hatırlayabilme

1. Olay ya da varlıkları söyler.

Materyaller:

Resim kağıtları ve farklı özelliklerde boya kalemleri, portakal kabukları, portakal çekirdekleri, portakal ağacının dalları ve yaprakları, turuncu, yeşil ve sarı renkli ipler ve kurdeleler

Kavramlar:

Turuncu, yeşil, sarı

Öğrenme Süreci:

- Çocuklar getirdikleri portakalları incelerler. Portakalları nereden aldıklarını, aldıkları yere kadar nasıl gelmiş olabileceği, portakalın yolculuğu hakkında konuşurlar.
- Aynı uzunlukta kesilmiş olan turuncu, yeşil ve sarı renkli kurdeleler birbirlerine bağlanır ve çocuklar bağlanan kurdeleler ile yerde portakal şekli oluştururlar.
- Çocuklar portakalın manava, markete ya da pazara gelene kadar nasıl bir yolculuk geçirmiş olabileceği ile ilgili resim yaparlar.
- Çocuklar yaptıkları resimlerden yola çıkarak bir öykü oluştururlar. Oluşturulan öykü öğretmen tarafından yazılır.
- Çocuklar oluşturdukları öykünün adının ne olabileceği ile ilgili önerilerde bulunurlar. Önerilen öykü adlarından birine karar verirler.
- Çocuklar oluşturdukları portakalın yolculuğu ile ilgili öykü kitabını tanıtan farklı boyaları, portakal kabukları, portakal çekirdekleri, portakal ağacının dalları ve yaprakları, turuncu, yeşil ve sarı renkli ipleri-kurdeleleri kullanarak bir afiş hazırlarlar. Hazırladıkları afişi okulun girişinde sergilerler.
- Çocuklar, hazırlanan öykü kitabını sırası ile evlerine götürürler ve kitaplarını aileleri ile birlikte okurlar.

Etkinlik Türü: Drama Etkinliği

Amaç ve Kazanımlar:

Psikomotor Alan:

Amaç 1. Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme

1. Sözel yönergelere uygun olarak ısınma hareketleri yapar.

Sosyal-Duygusal Alan:

Amaç 2. Duygularını fark edebilme

1. Duygularını söyler.

Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme

1. Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.

Dil Alanı:

Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme

2. Sohbeta katılır.

6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Bilişsel Alan:

Amaç 4. Algıladıklarını hatırlayabilme

9. Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.

Materyaller:

Müzik CD si ve CD çalar.

Kavramlar:

-

Öğrenme Süreci:

- Çocuklar müzik başladığında portakal ağacı rolünde dans ederler. Müzik durduğunda portakal heykeli olurlar. Müzik eşliğinde sırası ile öğretmenin yönergeleri doğrultusunda portakal ağacı yaprağı, portakal çiçeği, ağaçta portakal, ağaçtan yere

düşmüş portakal, sepette portakal, bardakta portakal suyu, yere dökülen portakal suyu gibi rolleri canlandırırlar.

- Çocuklar, öğretmenin yönergeleri doğrultusunda müzik eşliğinde topraktan yaprakları yeni çıkan bir portakal ağacı fidesinden ağacın büyümesi, çiçeklenmesi, portakal meyvelerinin oluşmasına doğru portakal ağacının büyümesini anlatan canlandırmalarını yaparlar.

- Çocuklar üçerli-dörderli gruplar olurlar. Her grupta çocuklardan biri ya da birkaçı portakal ağacı, diğerleri ise ağaçtan portakal toplayan bekçi olurlar. Gruplar bu doğaçlamalarını aynı anda yaparlar.

- Öğretmen çocuklara “Ben portakal bahçesinin bekçisiyim, sizler de bahçedeki portakal ağaçlarıdır. Portakallarınız olgunlaşmış, ama hiç kimse gelip portakalları toplamıyor. Meyvelerinizin toplanmasını istiyorsunuz, ama toplanmıyor.” der.

- Portakal ağacı rolündeki çocuklar olgunlaşmış portakal meyvelerinin toplanması için çözüm yolları önerirler. Öğretmen, çocuklara farklı önerilerde bulunmaları için rehberlik eder. Farklı önerilerden birine karar vererek portakalların toplanması ile ilgili doğaçlamalarını yaparlar.

- Doğaçlamalardan sonra çocuklar etkinlikte en çok nelerden hoşlandıkları, portakalları toplanmayan ağaç olduklarında neler hissettikleri, portakalların toplanması için buldukları çözümlerin neler olduğu hakkında konuşurlar.

Portakal Projesinden Fotoğraflar













	1	2	3	4	5	6
Alegna						
Utku						
Yağmur						
Edanur						
Zehra						
Nisa						
Eylül/Bejjar						
Enes						
Baran						
Abdullah						
Emirhan						
Eren						
Arda						
İlay						
Uygun						
Ahmet Rıza						











ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zuhâl GİZİR ERGEN

Doğum Yeri : Adana

Doğum Tarihi : 28.02.1976

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu:

Lise : Çukurova Elektrik Anadolu Teknik Lisesi Bilgisayar Bölümü (1994)

Lisans : Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu (1999)

Yüksek Lisans: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi A.B.D. (2002)

İş Deneyimleri:

Çekirdek 2 Yuva - Kurucu Müdür (Haziran 2004-Mart 2009)

Çekirdek Yuva ve Aile Danışmanlığı Merkezi - Eğitim Koordinatörü (Mart 2002-Mart 2004)

Çekirdek Yuva ve Aile Danışmanlığı Merkezi - 4 Yaş Öğretmeni ve 3-4 Yaş Eğitim Koordinatörü (Temmuz 2001-Mart 2002)

Çekirdek Yuva ve Aile Danışmanlığı Merkezi - 5 Yaş Öğretmeni (Haziran 2000-Haziran 2001)

Yayın Listesi:

Dergi:

- Gizir Z. ve Baran, G. 2003. *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2); 118-133. (<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=277>)
- Gizir-Ergen, Z. ve Köksal-Akyol, A. 2012. *Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, AKU Yayınları. Afyon. 5 (2); 156-170. (<http://www.keg.aku.edu.tr>)

Kitapta Bölüm:

- Gizir, Z. 2006. **Çocuk ve çevre duyarlılığı eğitimi**. Okul öncesi (anne-baba-eğitimci) rehberi. (<http://www.okuloncesirehber.com/2006>)
- Gizir, Z. 2006. **Tuvalet eğitimi ve çocuklar üzerindeki etkileri**. Okul öncesi (anne-baba-eğitimci) rehberi. (<http://www.okuloncesirehber.com/2006>)
- Gizir, Z. ve Köksal-Akyol A. 2013. **Yaratıcılık ve geliştirilmesi**. Öğretmenlik alan bilgisi okul öncesi öğretmenliği konu anlatımlı. Alan Bilgisi Yayınları, Ankara.

Verdiği Seminerler:

- **“Çocuk ve Sosyalleşme”** (Yüksek Lisans Semineri) Mayıs 2001.
- **“Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi”** (Doktora Semineri) 24 Aralık 2011.
- **“Çocuklar - Bizler & Mesajlar”** (Anne-Baba Eğitim Semineri/Adana Joyfull House) 15 Aralık 2012.
- **“Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı”** (Hizmet İçi Eğitim/Nar Koleji Narçiçekleri Anaokulu) Temmuz 2013