

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YARATICI HAYAL GÜCÜ TESTİNİN
TÜRK ÇOCUKLARINA UYARLANMASI VE
DRAMANIN FARKLI YAŞ GRUPLARINDAKİ
ÇOCUKLARIN (10-13) YARATICI HAYAL
GÜÇLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Aysun GÜNDOĞAN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

ANKARA
2011

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YARATICI HAYAL GÜCÜ TESTİNİN
TÜRK ÇOCUKLARINA UYARLANMASI VE
DRAMANIN FARKLI YAŞ GRUPLARINDAKİ
ÇOCUKLARIN (10-13) YARATICI HAYAL
GÜÇLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Aysun GÜNDOĞAN

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Meziyet ARI**

**ORTAK DANIŞMAN
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN**

**ANKARA
2011**

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Meziyet Arı
Danışman Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Pınar Bayhan
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Selahattin Gelbal
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Özcan Doğan
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Esra Ömeroğlu
Gazi Üniversitesi



ONAY:

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Hakan S. Örer

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez esnasında birçok danışmanım oldu. İlk olarak bir sene danışmanlığımı üstlenen en son tez danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Meziyet Arı ve Sayın Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e teşekkür ederim.

Tez izleme komitelerinde zaman harcayıp tezimin daha iyi olması için bana yol gösteren, tezimin son şeklini almasında önemli katkıları olan çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Pınar Bayhan'a ve Sayın Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a çok teşekkür ederim.

Bu tezde iki önemli kişinin katkısı çok büyüktür: Bu teze beraber başladığım ve tezimin en sıkıntılı bir yılında bana bilgi ve manevi desteği vererek danışmanlığımı yapan ve tezimin sonuna kadar da danışmanım olmamasına rağmen beni zor günlerimde yalnız bırakmayan, bu tezin hemen hemen her paragrafına ve benim akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan, bu tezde benim "*asıl ortağım*" çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Özcan Doğan'a ve istatistiksel işlemleri kendi başıma yapmam için beni teşvik eden, istatistiği sevmemi sağlayan, zor durumlarda kaldığım zamanlarda beni bilgileriyle destekleyen çok değerli hocam Sayın Doç. Dr. Ramazan Baştürk'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez boyunca bana destek veren çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Duyan Mağden'e çok teşekkür ederim.

Tezimin bitmesinde sadece manevi ve bilgi desteği yeterli değildi. Görev yaptığım yerden gerekli izinlerin alınmasında bana kolaylık sağlayan, uygulama çalışmam için bana ortam ve sınıf sağlayan, benim arkamda olduğunu her zaman hissettiren, dünyanın en harika müdürü Sayın Asım Uzakgider'e ve her zaman yanımda olan, kardeşim gibi sevdiğim çok değerli arkadaşım Duygu Özüçlü'ye ve tezim için bana makale satın alan (satılık bilgi) biricik kardeşim Dursun Gündoğan'a çok teşekkür ederim.

Ve en önemli isim... Bu tez boyunca sıkıntılı zamanlarımda benimle birlikte üzülen, sevinçli zamanlarımda benimle birlikte sevinen, sahip olduğum en değerli varlığım Annem. Dünyanın en şanslı kızı olduğumu hissettirdiğin için çokook teşekkür ederim.

Bu tezi bitirerek hayal kırıklığına uğrattığım *şahıslardan* da özür dilerim.

ÖZET

Gündoğan, A. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Dramanın Farklı Yaş Gruplarındaki Çocukların (10-13) Yaratıcı Hayal Güçleri Üzerindeki Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2011. Bu çalışmanın amacı, Yaratıcı Hayal Gücü testini Türk çocuklarına uyarlamak ve dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırma için belirlenen deney grubu Denizli Arif Yalınkaya İlköğretim Okulu'ndan 10 yaş grubundan 30 çocuk (15 kız-15 erkek), 13 yaş grubundan 30 çocuk (15 kız-15 erkek) olmak üzere toplam 60 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunu oluşturan hem 10 yaş grubundaki hem de 13 yaş grubundaki çocukların yaratıcı hayal güçlerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından her bir yaş grubuna ayrı ayrı olmak üzere haftada dört saat, on iki hafta toplam 48 saat drama programı uygulanmıştır. Drama uygulamasının öncesinde ve sonrasında verilen Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçlarına göre, hazırlanan drama programının çocukların yaratıcı hayal güçlerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dramanın çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, hazırlanan drama programının 13 yaş grubundaki çocuklara göre 10 yaş grubundaki çocuklarda daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla fikir ürettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, hayal gücü gelişimi, hayal ürünü oyunlar ve dramada hayal gücünün yeri ve önemine yer verilmiş ve hayal gücüne yönelik çalışmalar da özetlenmiştir. Araştırmada, çocukların yaratıcı hayal güçlerini geliştirmek için dramanın erken yaşlardan itibaren başlatılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, Güvenirlik, Yaratıcılık, Hayal Gücü Gelişimi, Hayal Ürünü Oyunlar.

ABSTRACT

Gündoğan, A. Adaptation of The Test of Creative Imagination to Turkish Children and The Effect of Drama on Creative Imagination of Children in Different Age Groups (10-13). Hacettepe University Institute of Health Sciences Ph.D Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2011. The purpose of this research is to adapt the test of creative imagination to Turkish children and to investigate the effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. The experiment group for this research includes 60 children from Denizli Arif Yalınkaya Primary School, 30 (15 male, 15 female) of these are 10 years old and 30 (15 male, 15 female) are 13 years old. To develop the creative imagination of both 10 year old and 13 year old experiment group members, drama program has been applied separately to age groups by the researcher for 4 hours a week in 12 weeks, total 48 hours. According to the result of creative imagination test applied before and after the drama, it is shown that drama program has positive effect on development of the creative imagination of children. When the effects of drama in different age groups is examined, the prepared drama program is more effective on 10 year old children than 13 year old children. Moreover, according to the research, female children generates more ideas than male children. In the research; development of imagination, imaginary plays and the position and importance of imagination in drama is included and the studies for imagination is summarized. It is recommended according to the research that drama should be started in early ages.

Key Words: Validity, Reliability, Creativity, Imagination Development, Imaginary Plays.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Üzerinde Çalışılan Konu ve Araştırma Alanı	1
1. 2. Amaç ve Varsayım	5
2. GENEL BİLGİLER	8
2. 1. Yaratıcılık ve Hayal Gücü	8
2. 1. 1. Yaratıcılık	8
2. 1. 2. Hayal Gücü	10
2. 1. 3. Yaratıcılık ve Hayal Gücü Arasındaki İlişki	14
2. 1. 4. Yaratıcı Hayal Gücü	16
2. 2. Hayal Gücü İle İlgili Kuramlar	19
2. 2. 1. Platocu Düşünce	19
2. 2. 2. Aristocu Düşünce	20
2. 2. 3. Hobbes'a Göre Hayal Gücü	21
2. 2. 4. Kant'a Göre Hayal Gücü	21
2. 3. Çocuk ve Ergenlerde Hayal Gücü Gelişimi	24
2. 4. Hayal Gücü ve Oyun	29
2. 5. Hayal Gücü ve Eğitim	35
2. 6. Hayal Gücü ve Drama	42
2. 7. İlgili Araştırmalar	46
3. BİREYLER VE YÖNTEM	64
3. 1. Araştırma Modeli	64

3. 1. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Araştırma Modeli	64
3. 1. 2. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmanın Araştırma Modeli	65
3. 2. Evren ve Örneklem	67
3. 2. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Evreni	67
3. 2. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Örnekleme	67
3. 2. 3. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmada Kullanılan Çalışma Grubu	71
3. 3. Veri Toplama Aracı	74
3. 3. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Tanıtılması	74
3. 3. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinal Güvenirlik Çalışması	75
3. 3. 3. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinal Geçerlik Çalışması	76
3. 3. 4. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Uyarlanması	81
3. 4. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler	82
3. 4. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasında Kullanılan İstatistiksel Teknikler	82
3. 4. 2. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmada Kullanılan İstatistiksel Teknikler	83
4. BULGULAR	84
4. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	84
4. 1. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	84
4. 1. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	87

4. 2.	Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmadan Elde Edilen Bulgular	95
4. 2. 1.	Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test - Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	95
4. 2. 2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	98
4. 2. 3.	Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	101
4. 2. 4.	Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	102
5.	TARTIŞMA	103
5. 1.	Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasından Elde Edilen Bulguların Tartışılması	103
5. 1. 1.	Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	103
5. 1. 2.	Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	106
5. 2.	Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmadan Elde Edilen Bulguların Tartışılması	108
5. 2. 1.	Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test - Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	108
5. 2. 2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	109
5. 2. 3.	Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması	110

5. 2. 4. Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması	116
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	119
KAYNAKLAR	124
EKLER	
EK 1: Araştırmanın Güvenirlik Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Okullara ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	
EK 2: Drama Etkinlik Örneği	
EK 3: Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması İçin Valilikten Alınan İzin Yazısı	
EK 4: Drama Uygulaması İçin Valilikten Alınan İzin Yazısı	

ŞEKİLLER

	Sayfa
2. 1. Hayal Gücü Gelişimi	27
4. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğine İlişkin Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları	89
4. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğine İlişkin Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları	91
4. 3. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğine İlişkin Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları	94

TABLOLAR

	Sayfa
2. 1. Platocu Hayal Gücü Düşüncesi	19
2. 2. Hayal Gücüne İlişkin Görüşler	22
3. 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Okullara Göre Dağılımı	69
3. 2. Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı	70
3. 3. 10 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları	72
3. 4. 13 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları	73
4. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Tüm Grup Üzerinden Hesaplanan Alt Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar	84
4. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Yöntemiyle Elde Edilen Güvenirlik Kat Sayıları	85
4. 3. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Varyans Analizi Yöntemiyle Elde Edilen Güvenirlik Kat Sayısına İlişkin Anova Tablosu	86
4. 4. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Betimsel İstatistikler	87
4. 5. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	88
4. 6. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğine İlişkin Tukey B Testi Sonuçları	88

4. 7.	Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Betimsel İstatistikler	90
4. 8.	Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	90
4. 9.	Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Betimsel İstatistikler	92
4. 10.	Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
4. 11.	Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğine İlişkin Tamhane Testi Sonuçları	93
4. 12.	10 Yaş Grubundaki Deney Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları	95
4. 13.	13 Yaş Grubundaki Deney Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları	96
4. 14.	10 Yaş Grubundaki Kontrol Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları	97
4. 15.	13 Yaş Grubundaki Kontrol Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları	98
4. 16.	10 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları	99
4. 17.	13 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları	100

4. 18.	10 ve 13 Yaş Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarının Yaşa Göre Yapılan t Testi Sonuçları	101
4. 19.	10 ve 13 Yaş Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Yapılan t Testi Sonuçları	102

1. GİRİŞ

1. 1. Üzerinde Çalışılan Konu ve Araştırma Alanı

İnsanlar doğuştan merak duygusuna sahiptir. Bebekler bir ses işittiğinde ya da hareket eden bir şey gördüklerinde başlarını sesin geldiği ya da hareketin olduğu yöne çevirirler. Büyüdükçe özellikle kendi başına oturma, yürüme gibi bağımsızlıkları kazanır kazanmaz, çocuk merak duygusunu gidermek için keşifler yapmaya başlar. Küçük çocuklar çevreyi keşfederken farklı materyalleri bulur, onları birleştirir, ilişkisi olmayan nesnelere bir araya getirir, onlardan bir şeyler yapmaya çalışır.

Miller ve Church (114) küçük çocukların merak ettikleri şeyleri aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

- Bebekler, duyuları ve eylemlerine karşılık gelen tepkiler aracılığıyla bilgi alırlar.
- Yeni yürümeye başlayan çocuklarda merak duygusu, "Bu ne?" sorusundan "...olduğunda ne olur?" sorusuna doğru ilerler.
- Üç yaşındaki çocuklar için korkunç şeyler belli bir çekiciliğe sahiptir. Gerçek ya da "inanmış gibi" (*make-believe*)'nin ne olduğunu merak ederler. Vücutları ve aileleri gibi kendileri ile ilgili şeylerin yanı sıra nesnelere işleyişi meraklarını uyandırır.
- Dört yaşındaki çocuklar doğa, nesnelere kaynağı ve çevrelerindeki dünyayı merak ederler.
- Beş-altı yaşındaki çocuklar çevrelerindeki dünya, nesnelere işleyişi, doğa, çevrelerindeki insanlar arasındaki farklılıkları merak ederler.

Merak, küçük çocuğun yaşamının önemli bir bölümünü oluşturur. Fakat çoğu zaman küçük çocuklar yetişkinler tarafından engellenir, yasaklar koyulur, merak ve keşif duyguları köreltilir. Bu durum, çocuk yaşça büyüdükçe eğitim kurumlarında da devam eder. Çocuk okula başladığı zaman farklı fikirler öne sürer. Ancak çocuğun farklı fikirleri çoğu zaman yetişkin ve eğitimciler tarafından saçma bulunur ve artık çocuk alay edilme korkusuyla fikirlerini öne süremez hale gelir, farklı değil benzer fikirlere sahip

olma önem kazanır. Bu süreçten geçen bir toplum da, merak düzeyi sınırlı, hayal gücü zayıf, benzer fikirler ortaya koyan bireylerden oluşur.

Teknoloji, giysi gibi fikir ve ürünler, yaratıcı düşünmenin sonucudur. Toplum daima, sorunları yaratıcı çözümlerle ele alan ve bağlantısı olmayan fikir ve becerileri hayalî olarak birleştirebilen yaratıcı ve hayal gücü kuvvetli insanlara ihtiyaç duyar (41). Bu nedenle, yaratıcılığın temelini oluşturan merak duygusuna önem verilmeli ve geliştirilmelidir.

Cropley (36)'in belirttiğine göre Plato'nun toplumun yaratıcı insanlara olan ihtiyacını ve devletin yaratıcı insanların gelişimini teşvik etmesini vurgulayan sözleri, yaratıcılığa eski çağlarda bile önem verildiğini ortaya koymaktadır. Yaratıcılık, genellikle çevreyi güzelleştirmek için bir araç, kendini ifade etme ve iletişim şekli, bilinmeyen ortaya çıkarma olarak görülmüştür. Son zamanlarda ise, hızlı ekonomik ve sosyal gelişimin anahtarı olarak görülmektedir.

İnsan yaşamında çok önemli ve toplum olarak ilerlemenin olmazsa olmazı olan yaratıcılık bir beyin fonksiyonudur. Her insanda beyin iki yarıküreye ayrılır. Beynin iki yarıküresi arasında ileri ve geri bilgi gönderen "*corpus callosum*" olarak adlandırılan iletişim ağı vardır. Bu ağ zarar görürse, beynin bir tarafı diğeri ile iletişim kuramaz. Her bir yarıküre bağımsız olarak çalışır ve diğeri yarıkürenin ne yaptığı hakkında hiçbir fikri olmaz. Normal çalışan bir beyinde, belirli bir görev için bir yarıküre ya da diğeri başat olduğu halde, "*corpus callosum*" hemen hemen her bir etkinlik için her iki yarıkürenin birlikte çalışmasına olanak sağlar (189).

Beynin her bir tarafı kendi uzmanlık alanına sahiptir. Zdenek (189) beynin sağ ve sol yarıkürelerinin uzmanlık alanlarını aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

a- Sol beyin, mantık yarıküresidir. Son yıllara kadar bu yarıkürenin baskın yarıküre olduğu iddia edildi. Fakat aslında sol yarıküre aşağıdaki görevler için sadece baskındır:

- Sözel (*Verbal*): Sol yarıküre, dil becerilerini içeren beyin tarafıdır. Bu, konuşmayı kontrol eden, okuma ve yazmayı sağlayan yarıküredir.

- Analitik (*Analytical*): Sol yarıküre, beynin mantık, analitik tarafıdır. Mantıklı bir şekilde gerçek materyali değerlendirebilir.

- Anlamına Uygun (*Literal*): Sol beyin, sözcüklerin daha çok anlamına uygun yani sözcüklerin dış dünyada ya da zihinde oluşturduğu anlamlarını kavrar.

- Doğrusal (*Linear*): Bilgi, sol beyin tarafından art arda işlenir.

- Matematiksel (*Mathematical*): Sayılar ve semboller sol yarıkürede kavranır. İleri matematik problemlerini çözmek için gerekli olan mantıksal ve analitiksel düşünme sol beyin uzmanlığı ile üretilir.

- Vücudun Karşı Tarafındaki Hareketlerin Kontrolü (*Controls Movements on the Opposite Side of the Body*): Sağ baş parmak hareket ettirilirse, yönergeyi veren sol beyindir.

b- Sağ beyin sezgisel yarıküredir. Sıklıkla baskın olmayan yarıküre olarak isimlendirildiği halde, sağ beyin aşağıdaki etkinlik çeşitlerinde baskındır:

- Sözel Olmayan (*Non-Verbal*): Sağ beyin bilgisi, sözcükler aracılığıyla değil, imgeler aracılığıyla sağlanır.

- Bütünsel (*Holistic*): Sağ beyin, kendiliğinden birçok bilgi çeşidini işleyebilir, bütünsel olarak problemleri görür ve büyük iç görü atlayışları yapabilir.

- Uzamsal (*Spatial*): Mekan ve uzay ilişkisinin algılarını içeren görsel-uzamsal fonksiyonlar, sağ yarıkürenin işlemleridir. McLeay (109) uzamsal yeteneğin yaşantı ile ilgili olabileceğini, somut yaşantıların zihinsel imgeyi sağlayacağını, imge ve görselleştirme stratejilerinin kullanımının ise çocukların problem çözme becerilerini geliştireceğini belirtir.

- Müziksel (*Musical*): Müziğe tepki verme yeteneğinin yanı sıra doğuştan gelen müzik yeteneği, sağ beyin fonksiyonudur.

- Mecazî (*Metaphoric*): Sağ beyin, mecazı ve imgeyi anlar.

- Hayal Gücü (*Imaginative*) : Sağ beyin, fantazi yeteneğidir, hikâye ve rüyalar oluşturur. Kurgu ve hayal yarıküresidir.

- Sanatsal (*Artistic*): Çizme, boyama, heykel yapma sağ yarıkürenin doğal yetenekleridir.

- Duygusal (*Emotional*): Duygular beynin başka bir bölümünün ürünü olduğu halde (limbik sistem), sağ yarıküre bu duygulara temasta daha etkindir.
- Ruhsal (*Spiritual*): İbadet, dua ve tasavvufu içeren sağ yarıküredir.
- Rüya Oluşturma (*Dream Maker*): Rüyalar, öncelikle beynin sağ tarafının fonksiyonudur.
- Vücudun Karşı Tarafındaki Hareketlerin Kontrolü (*Controls Movements on the Opposite Side of the Body*): Sol baş parmak hareket ettirilirse, yönergeyi veren sağ beyindir.

Beynin sağ yarıküresi, sanat, rüya ve hayal gücünün yer aldığı sezgilerle ilişkili yarıküredir. Yaratıcılık beynin sağ yarıküresinde yer alır.

İnsan beyni, önceki yaşantıyı alıkoyan ve bu yaşantının yeniden üretimini kolaylaştıran bir organdır. Önceki yaşantının alıkoyulması, bir insanın belirli durumlar altında tekrarlanan alışkanlıkların gelişimini güçlendirerek çevresindeki dünyaya uyumunu kolaylaştırır (178). Epstein (45)'in belirttiğine göre Proust, geçmişte gerçekten meydana gelen bir ana ait duygusal, duygusal ve hoş yaşantılara ilişkin karmaşık ağın duygusal bir ipucunun harekete geçirmesiyle yeniden kanıtlanması durumunu istem dışı hafıza (*involuntary memories*) olarak tanımlarken, olayın yeniden yaşanmasına eşit olmayan istenilen zamanda geçmişin hatırlanması durumunu da istemli hafıza (*voluntary memories*) olarak tanımlar.

Beyin sadece önceki yaşantıları depolayan ve onu geri getiren bir organ değil, aynı zamanda geçmiş yaşantıdaki öğeleri yaratıcı şekilde yeniden çalıştıran ve birleştiren, yeni davranış ve yeni öneriler oluşturmak için onları kullanan bir organdır. Beynin elemanları birleştirme yeteneği üzerine kurulu bu yaratıcı etkinlik psikolojide hayal gücü olarak adlandırılır (178).

Etimolojik olarak, hayal gücü sözcüğü imge ya da zihinsel temsil anlamına gelen Latince "*imago*" sözcüğünden türemiştir. Hayal etme eylemi, genellikle imgelerin göz önünde canlandırılması anlamında kullanılır. Benzer şekilde, hayal gücü adı da, bir şeyin görselleştirilmesi ya da zihinde

canlandırılması anlamına gelir. Bununla birlikte gündelik kullanım sonucu, ad olan hayal gücü ve sıfat olan hayal ürünü sözcükleri, artık yalnızca zihinsel temsil bildiren sözcükler olmaktan çıkmışlardır (83).

Hayal gücü gerçeği uzun zamandır kabul edilmesine rağmen, hayal gücünün önemi son zamanlara kadar anlaşılammıştır. Çoğu insan için "hayal gücü" terimi; sanatsal yaratıcılık, fantazi, bilimsel keşif, buluş ve yenilik anlamına gelir. Bu durum, temel olarak 19. yüzyılın Romantik sanat ve hayal gücü anlayışının bir sonucudur (85).

Yaşamdaki bütün ilişki çeşitleri kısmen hayal gücünün kullanımına bağlıdır. Şöyle ki; soyut ilişkilerin bilincinde olmak için, normal somut duyuların ötesindeki bir şeyin hayalî resmini yaratmak gereklidir. Örneğin; hayal gücü, dışarıdaki ağaçla ilişki kavramını yaratmak için gereklidir. Hayal gücü, ağaç tarafından üretilen oksijeni görme ve nefes almak için oksijeni kullanma olanağı sağlar (119). Hayal gücü ile insanları anlayabilir, ilişki örneklerini yakalayabilir, insanlar ve nesnelere arasındaki bağ görülebilir (72).

Hayal gücü, doğal bir yetenektir ve toplumsal ilerleme için gerekli olan yaratımların ortaya çıkması için geliştirilmesi gereklidir. Uygun eğitim programları, özellikle de uygun etkinliklerin yer aldığı drama programları aracılığıyla yaratıcı hayal gücü geliştirilebilir.

1. 2. Amaç ve Varsayım

Beyin, zihinsel süreçleri kontrol eder; sağ ve sol olmak üzere iki yarıküreye ayrılır. O'Boyle ve Gill (124) yetenekli bireylerin beynin sağ yarıküresinin işlem kaynaklarına daha fazla güvendiğini belirtir. Beynin sağ yarıküresi, hayal etme ve uzamsal yeteneğin yer aldığı bölümdür.

"Matematikte bir dahi olan Einstein'ın beyin yapısı ve düşünme tarzları araştırmacıların tartıştıkları bir konu olmuştur ve halen olmaktadır... Bu araştırmacılar ise Einstein'ın sağ beynini daha etkin kullandığını; böylece daha bütünleştirici, sezgisel, analogik ve somut düşündüğünü söylemektedirler. Hatta aritmetikte sol beyin işlemlerini gerektiren işlerde çok iyi olmadığını; büyük keşiflerini semboller, kelimeler üzerine

kurmadığını söyleyen bu araştırmacılar; onun birden bire beyninde ortaya çıkan şekiller üzerine keşiflerini kurduğunu ifade etmişlerdir” (Güven, 2004, s. 55).

Albert Einstein'ın “Hayal gücü bilgiden daha önemlidir” sözü hayal gücünün değerini ortaya koymaktadır.

Egan ve Nadaner (43) eğitimde hayal gücünün gerekli olduğunu, hayal gücünün mantıksal araştırmadan ayrı, eğlenceli saatler sağlayan, sanata ait bir şey olmadığını, tam tersine bütün program alanlarının merkezinde olan, gerçek eğitimsel yaşantının ve etkili insan düşünmesinin merkezi olduğunu belirtir.

Hayal gücü çok güçlü, gizemli bir yetenektir ve beynin sağ yarıküresinin işlevidir. Oysa günümüzde eğitim sistemleri beynin sol yarıküresinin işlevlerine daha fazla önem vermektedir. Beynin iki yarıküresinin birlikte çalışması, yaratıcı hayal gücünün etkili bir şekilde ortaya çıkmasına olanak sağlar. Toplum beynin sağ yarıküresinin işlevlerine önem vermez, eğitim sistemleri de beynin sol yarıküresine önem vermeye devam ederse, bu durum çocukların yaratıcı hayal güçlerini ortaya çıkaramamasına neden olacaktır. Bu, toplum için ciddi bir durumdur.

Bu araştırmanın amacı, Yaratıcı Hayal Gücü Testi (*Test of Creative Imagination*)'ni Türk çocuklarına uyarlamak ve farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerinde dramanın etkisinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda cevaplandırılmak üzere aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yeterli düzeyde midir?
 - a. Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik çalışması yeterli düzeyde midir?
 - b. Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin geçerlik çalışması yeterli düzeyde midir?
2. Dramanın yaratıcı hayal gücü üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?
 - a. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı hayal gücü ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

b. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı hayal gücü son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

c. Deney grubundaki çocukların yaratıcı hayal gücü son test sonuçları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

d. Deney grubundaki çocukların yaratıcı hayal gücü son test sonuçları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın varsayımları doğrultusunda, Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarının yeterli düzeyde bulunacağı ve dramanın yaratıcı hayal gücü üzerinde etkisinin ortaya çıkması beklenmektedir. Bununla birlikte, dramanın yaratıcı hayal gücü üzerindeki etkisinin öğrencilerin yaşları, cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulunacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmada çocukların yaratıcı hayal güçlerini ortaya koyabilmek amacı ile Yaratıcı Hayal Gücü Testi Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yaratıcı Hayal Gücü önemli bir özellik olmasına rağmen Türkiye'de Yaratıcı Hayal Gücü'nü ölçen bir araç yoktur. Bu test ile araştırmacıların ilgisinin bu yöne çekileceği umulmaktadır.

Bu araştırma, farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerinde dramanın etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların, dramanın yaratıcı hayal gücünü geliştirebileceğini ortaya koyarak dramanın önemini ortaya çıkarmada ve gerek eğitimcilerin gerekse yöneticilerin konuya olan duyarlılıklarını artırmada yararlı olacağı umulmaktadır.

Ayrıca bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmaması açısından da bu araştırma önemlidir.

2. GENEL BİLGİLER

2. 1. Yaratıcılık ve Hayal Gücü

Yaratıcılık ve hayal gücü sıklıkla birbiriyle ilişkilendirilir, fakat birbirinin yerine değiştirilemezler. Onların etkili bir şekilde geliştirilmesi için, ne olduklarını ve birbiriyle ilişkilerini açıklamak gereklidir.

2. 1. 1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, bir bireyin farklı bilgi ve eylem öğelerini yeni ve etkili bir şeyin içine birleştirmesi olarak tanımlanabilir (137).

Hammer (67) yaratıcılığı, eşsiz yenilik ya da düzenleme olarak tanımlar ve yaratıcılığın iki belirgin kriteri olduğunu belirtir:

- Yeni, kullanılmamış ve orijinal olmalı,
- Yapmaya değer, önemli ya da yüksek değerli olmalıdır.

Pek çok yaratıcılık tanımı bulunmaktadır ve her bir yaratıcılık tanımı farklı farklıdır. Bu tanımlara göre yaratıcılık şu özellikleri içerir:

- Yeni şekillerde nesnelere görme yeteneği,
- Geçmiş yaşantılardan öğrenme ve bu durumlarla ilişki kurma,
- Alışılmamış şekilde düşünme,
- Problem çözmek için geleneksel olmayan yaklaşımları kullanma,
- Verilen bilgidен daha fazlasına ulaşma,
- Eşsiz ya da orijinal bir şey yaratma (41),
- Yeni ve işe yarar bir şey meydana getirme (3).

Yaratım sürecini;

- Iraksak düşünme ve
- Hayal gücü oluşturur (78).

Iraksak düşünme (*divergent thinking*) ve yakınsak düşünme (*convergent thinking*) fikri, ilk olarak Liam Hudson (79, 80)'un çalışmasıyla ortaya çıkmıştır. Yakınsak düşünce, IQ testleri ve akademik dünya ile alakalı doğrusal, mantıklı, tek doğru cevaplı düşünmedir. Iraksak düşünme ise, çoklu cevaplar, yeni ve orijinal ya da alışılmamış fikirler gerektirir (3). Iraksak ve

yakınsak düşünme arasında niteliksel bir farklılık vardır: Yakınsak düşünme, doğruluğun (*orthodoxy*) üretimini, ırsaksak düşünme değişkenliğin üretimini içerir (36). Yaratıcılık, ırsaksak düşünmeyi temsil eder ve ırsaksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha fazla hayalî bağlantılar kurmayı gerektirir (16). LeBoutillier ve Marks (100) zihinsel imgenin, sözel yaratıcılığa göre şekilsel yaratıcılıkla daha yakın ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Starko (159) yaratıcılıkla ilişkili özellikleri, katı bir ayırım olmaksızın, bilişsel ve kişilik özellikleri olmak üzere ikiye ayırır. Bilişsel özellikler;

- Meczâî Düşünme: Yaratıcı insanlar, sıklıkla farklı fikirler arasında benzerlikler bulabilirler. Yeni bir sentez yaratmak için bir durumdaki fikirleri başka bir durumda kullanırlar.

- Karar Verme Becerisi ve Esnekliği: Yaratıcı bireyler, bir şeye karar vermeden önce olaya ya da duruma farklı bakış açılarından bakarlar.

- Muhakeme Bağımsızlığı: Yaratıcı bireyler, durumları ve ürünleri kendi ölçütlerine göre değerlendirebilirler.

- Yeni Fikirlerle Çalışma: Yaratıcı bireyler, yeni fikirlerle çalışmaktan çok hoşlanırlar.

- Mantıklı Düşünme Becerileri: Mantık, yaratıcılığın bir engeli gibi görünür. Aslında yüksek düzeyde yaratıcı bireyler, mükemmel düzeyde mantıklı düşünme becerilerine sahip kişilerdir. Bir durumla ilgili etkili bir şekilde bilgi toplamak, önemli konulara odaklanmak ya da potansiyel fikirleri değerlendirmek için mantıklı düşünme gereklidir.

- Görselleştirme: Yaratıcı bireyler, görmedikleri şeyleri görselleştirebilir. Görselleştirmede becerikli bireyler, görmedikleri şeyleri hayal edebilir ve zihinsel imgelerle oynamaktan hoşlanırlar.

- Sabit Düşünmeden Kaçınma: Sabit düşünceden kaçınan bireyler, günlük fikirlerin tekdüzeliğinin dışına çıkıp nesnelere yeni şekillerde düşünebilirler.

- Karmaşada Düzeni Bulma: Yaratıcı bireyler, karmaşayı eşsiz bir şekilde düzene koymaktan hoşlanırlar.

Starko (159) yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerini ise aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Risk Almaya İsteklilik,
- Göreve Karşı Sorumluluk ve Azimle Devam Etme,
- Merak,
- Deneyime Açıklık,
- Belirsizliğe Karşı Hoşgörü,
- Geniş İlgiler,
- Orijinal Fikirlerle Değer Verme,
- Önsezi ve Derin Duygular,
- İçeride dönüklük.

Bireysel düzeyde yaratıcılık, günlük yaşamdaki sorunları çözme ile ilgilidir. Toplumsal düzeyde yaratıcılık; bilimsel keşifler, yaşamı zenginleştiren beşeri bilimler ya da sosyal programlarda yenilikler anlamına gelir (150, 161). Evrensel düzeyde yaratıcılık, etkileşimli bir dünya oluşturmaya yardım eder (145).

Yaratıcı bireyler; meraklı, bağımsız, cesur, girişken, topluma uyum sağlayamayan, maceracı ve hayalcidirler (110, 142).

2. 1. 2. Hayal Gücü

Hayal etmek:

- Gerçek dünyadan kendini ayırmak ve somut durumların ötesine hareket etmek,
- Algılanan dünyayla sınırlanmamak,
- Algıları içselleştirmek,
- Eylem ve nesnelere gerçek dünyadaki anlamlarından ayırmak ve onlara yeni anlamlar vermek,
- Yaşantı ve algıları bir araya getirmek ve bütünleştirmek,
- Olmayan fakat olabilecek şeyi düşünmek,
- Mış gibi yapmaktır (*pretend*) (41).

Genel anlamda hayal gücü, algılanan nesnelere veya gerçekte var olmayan ya da o anda var olmayan nesnelere ilişkin zihinsel imajlar ve fantazmalar oluşturma yetisi olarak tanımlanmaktadır (20).

Hayal gücü, farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Aşağıda farklı kişilerin hayal gücüne ilişkin tanımlarına yer verilmiştir:

Hoff (74)'a göre bilimde hayal gücü, herhangi bir nesneyi bütün özellikleriyle görselleştirme yeteneğidir. Böylece bir birey basit bir gözlemle aynı büyüklükteki kesinlik derecesinde o nesneyi tanıyabilir.

Vygotsky (178)'e göre; hayal gücü, sadece boş bir zihinsel eğlence değil, gerçeklikte sonuçları olmayan bir etkinlik değil, yaşam için gerekli bir fonksiyondur. Vygotsky (178)'e göre hayal gücü yaşantıya bağlıdır, yaşantı da hayal gücüne bağlıdır.

Jean-Paul Sartre (149)'a göre hayal gücü, bilincin rastlantısal özelliği olmaktan ziyade, bilincin soyut ve gerekli bir koşuludur. Sartre (149) bunu şu şekilde örnekler: Beethoven tarafından bestelenen yedinci senfoni, ne şimdi buradadır ne de Beethoven'ın bestelediği geçmiş zamandadır. Senfoni tamamen gerçeğin dışındadır. Senfoninin ortaya çıkması tamamen gerçeğe bağlı olmasına rağmen, gerçekten işitilmez, senfoni hayalî olarak dinlenir.

Hanson (68)'a göre hayal gücü, içinde bulunulan gerçekliğin içinde ya da ötesindeki olasılıkları zihinde canlandırma olanağı sağlayan şeydir. Hanson (68) hayal gücünün bir kaçış biçimi olabileceğini, fakat bu kaçışın şu anın ötesindeki olasılıkları görmeyi yanı sıra, kişisel ve sosyal özgürlük için bir yol olabileceğini de belirtir.

Wallace Stevens (162) hayal gücünü, anormalde normal, karmaşada karmaşanın karşıtını algılama olanağını veren güç olarak tanımlamaktadır.

Modell (116), bir roman okunduğunda zihinde oluşturulan sahneler ya da bilince ara sıra giren imgeler ve şehvetli, kızgın ya da korkutucu düşünceleri hayal gücü ürünleri olarak tanımlar ve hayal gücü teriminin, fantazi terimi gibi çok sayıda farklı olguyu içerdiğini belirtir. Ayrıca Modell (116) hayal gücünü, uyurken rüyalar üretmenin yanı sıra uyanırken fantaziler üreten bilinçsiz bir süreç ve potansiyel olarak da tanımlar.

Duffy (41)'ye göre hayal gücü, algıları içselleştirme ve dış dünyaya bağlı olmayan anlamlar yaratmak için algıları ve nesnelere kullanmaktır.

Sutton-Smith (166)'e göre hayal gücü, özgürlüğün kaynağıdır ve geleneksel görünüşlerden bağımsız olabilme, alternatif görünüş, alternatif düşünme oluşturmaktır.

Greene (63)'e göre hayal gücü, nesnelere olduklarından farklı görme, henüz var olmayan bir şeye yönelme, başka birisinin bakış açısından görülebilecek şeyi tahmin etmeyi içeren bir özgürlük alanıdır.

Nadaner (121)'e göre hayal gücü, imge işlevine bağlı ve kavram genişliğini belirleyen nitelikli bir durumdur ve düşünceyi daha kişisel yaparak bireyin çevreye daha özgün katılımını sağlar.

Reichling (135) hayal gücüne ilişkin yapılan tanımlamaları incelemesi sonucunda, hayal gücünün; sezgi, algı, düşünme ve hissetme olmak üzere dört yönünün olduğunu, bu dört yönün kullanılmasıyla hayal gücünün insan bilincinin bir gücü olarak görülebileceğini belirtir.

Young ve Annisette (188)'ye göre hayal gücü, keşfetmek için olası olarak algılanan alternatifler sağlar; daha verimli hayal gücü, keşfedilebilecek daha fazla alternatifler anlamına gelir.

Mott (117) hayal gücünü, şu anda olmayan bir şeyin fikri ya da zihinde bir resim oluşturma yeteneği olarak tanımlar. Mott (117) ağırlık, genişlik ve kalınlık olmak üzere üç boyuta sahip olan formları görselleştirmek için zihnin yeteneğini yapısal görselleştirme olarak adlandırırken, kendini başka birinin yerine koyma yeteneğini dolaylı hayal gücü (*vicarious imagination*) olarak adlandırır.

Spender (157)'e göre hayal gücü; sosyal çevreden ayrı tutulamayan, zihinsel kavramdan önce gelen ve bireyin başka yerler, başka zamanlar, başka yaşamlar ya da kendisinin ötesine genişleyen durumlar içine girme olanağı veren şeydir.

Casey (22)'e göre hayal gücü, hayal edilen bir nesneyi hayal etme eylemidir. Casey (22) hayal gücünün karakteri gereği kasıtlı olduğunu, hayalî yaşantıda birbirinin varlığını gerektiren eylem ve nesne evresi olarak analiz edilebileceğini belirtir.

Mountain (119)'e göre hayal gücü, manevi farkındalığı içeren bilincin geniş formudur ve insan olmanın özündeki iç yöndür.

Hayal gücü, birçok terimi bünyesinde bulunduran karmaşık bir terimdir. Craft (34) imgeleme (*imaging*), hayal etme (*imagining*) ve hayalci olma (*being imaginative*) terimlerinin birbirinden farklı terimler olduklarını, fakat aralarında mantıksal bağlantılar bulunduğunu belirtir. Craft (34)'a göre imgeleme; işitme, koklama, tat alma vd. yer aldığı özel bir süreci içeren bir görsel imge türüdür. Nadaner (121)'e göre imgelem (*imagery*), pek çok düşünce formuna yayılan zihinsel bir etkinliktir. Nadaner (121) resmin hayal ürünü olduğunu, çünkü sanatçı için gerekli olan imgelemleri taşıdığını belirtir.

Craft (34) için hayal etme, bir varsayımı düşünerek ya da varsayımda bulunarak gelişen ve paylaşılabilen özel bir süreç iken; hayalci olma, "bâriz olanın ötesine gitme" ya da "görünenden daha fazlasını görme" ya da "bir şeyi alışılmamış bir şekilde yorumlama" ve aynı zamanda yapılan/düşünülen şeyin geleneksel olmadığının da farkında olma ve potansiyel bir göstergeyi içeren orijinal bir sonucu da içermelidir. Craft (34)'a göre hayal etme, niyeti içerdiği gibi, aynı zamanda hafızayı da gerektirebilir. Craft (34) imgeleme ve hayal etmenin istenilen zamanda gerçekleşebilirken, hayalci olmanın istenilen zamanda ortaya çıkmayabileceğini; hayalci olmanın rastlantısal olmadığını, birçok niyeti ve amaca yönelik odaklanmış etkinliği içerebileceğini belirtir. Barrow (13)'a göre hayalci olma, belirli durumlarda alışılmamış ve etkili olanı bilinçli olarak düşünme yeteneği ve eğilimine sahip değildir.

Hayal gücü ile fantazi sıklıkla karıştırılmakta, bazen birbirinin yerine kullanılabilir. Michalko (112)'ya göre, fantaziler bireyi alışlagelmiş anlayış kalıplarından kurtararak zihni yeni fikirlere taşıyacak olan oynak bir zemine yerleştirir. Craft (34) fantazi ile hayalci olma arasındaki farkın fantazideki yön ya da amaç eksikliği olduğunu belirterek, fantazideki fikirleri rüzgârda uçuşan yaprağa benzetir.

Mellou (111) hayal gücü ile fantazi arasındaki ayrımı şu şekilde ortaya koymaktadır:

“Ayrıca hayal gücü farklı olasılıkları keşfederek, ne olabileceğini araştırırken, fantazi genellikle fakat daima değil olanaksız, ya da en azından olası olmayan hakkındadır” (s.100).

Colman (31), “hayal gücü” ile “hayal ürünü” (*imaginary*) arasındaki farkın ayrımını yaptığı makalesinde, hayal ürününün doğru olan şeyin değil sadece zevk veren şeyin kabul edilebilirliği ile egoyu zayıflattığı, doğru hayal gücünün bireyin dünyadaki varlığının değerini artıran kendine ait bir gerçekliğinin olduğunu ve hayal ürününün bireyin arzusuna engel olan her şeyi inkâr etme amacına ilişkin hayal gücünün yanlış kullanımı olduğunu belirtir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, hayal gücü birçok terimle karıştırılan tanımlaması zor, karmaşık bir terimdir.

2. 1. 3. Yaratıcılık ve Hayal Gücü Arasındaki İlişki

İnsanın yaratıcı olma ihtiyacı, bütün toplumlarda tarih boyunca vardır. Duffy (41) din ve kültürel gruplar tarafından tasarlanan yaratım mitlerinin, yaratma arzusunu, yaratımdaki memnuniyeti ve yaratılana karşı sahiplik duygusunu vurguladığını ve bu duyguların da, bireyin yaratıcılık yaşantısına yansıdığını belirtmektedir.

Günlük anlayışa göre yaratıcılık, büyük sanat eserleri üretme ya da teknolojik cihazlar icat etme anlamına gelir. Ancak Vygotsky (178)’e göre sadece büyük sanat eserleri değil, aynı zamanda bir insan yeni bir şey hayal edip, birleştirip, değiştirip yarattığı zaman yaratıcılık vardır. Craft (34) belirli bir alanda yüksek düzeyde yaratıcılığın çoğu küçük çocuk için pek mümkün olmadığını, ancak alışılmamış bir giyim tarzı ile topluluk içine çıkmak için yetişkini ikna eden bir çocuğun bile yaratıcı olarak tanımlanabileceğini belirtir.

Birçok insan, hayal gücünü yaratıcılık anlamında kullanır. Barrow (13) insanların hayalci sözcüğünü düş kurmaya eğilimli, fantazi kurmaya eğilimli, iç gözlemsel, iyi hikâye anlatıcı, duyarlı, hatta yaratıcı sözcüğünün eş anlamlısı olarak kullandığını belirtmektedir.

Hayal etme kapasitesi; uzamsal algılama, görsel hafıza, problem çözme, iraksak düşünme ve yaratıcılıkla doğrudan ilişkilidir (130). Hayal gücü, yaratıcılığın arkasındaki dürtüsel güçtür ve hayal gücünün kullanımı çocuklara alışılmamış bağlantıları kurma olanağı sağlar (16).

Rowe (139) hayal gücünün alternatifleri anlama ve görselleştirmeye yardım eden güçlü bir araç olarak Yaratıcı Zekânın önemli bir bölümü olduğunu belirtir.

Craft (34) hayal gücü ve yaratıcılığın her birinin niyet, kurallardan ayrılma, eğilimle ilişkili olduğunu ve olasılıklı düşünmeyi içerdiğini, hayal gücünün yaratıcılığın ön şartı olabileceğini belirtir.

Mellou (111) yaratıcılık ve hayal gücünün birbiriyle ilişkili olduğunu, aralarındaki temel ilişkinin, yenilik ve orijinal değişimler için alternatif ve olasılıklar sağlamada her ikisinin de gerçeklik temeline dayalı olduğunu belirtmektedir.

Csikszentmihalyi (37) geçmişle teması kaybetmeden şimdiki zamandan ayrılmak için, yaratıcı bireylerin bir uçta hayal gücü ve fantazi diğer uçta gerçeklik duygusunu değişimli olarak kullandıklarını belirtir.

Yaratıcılık daima hayal gücünü içerir. Şimdiki zamandan ayrılmak, alışılmamış ve yeni bağlantılar oluşturmak, fikirlerle oynamak, algıları içselleştirmek ve farklı olasılıkları keşfetmek için hayal etme yeteneği kullanılır (41). Froebel (53)'e göre, yaratıcı olduğu zaman düşünce somutlaşır, görünmez görünür yapılır, içteki dışta temsil edilir. Ogilvie (126)'ye göre hayal gücünün kullanımı, çoklu fikir ve düşüncelerin üretimini artırdığı zaman yaratıcı olunur.

Akademik olarak yetenekli çocuk ile yaratıcı yetenekli çocuk arasındaki ince çizgiyi "hayal gücü", "duygusal yoğunluk" ve "merak" oluşturur (145).

Hayal gücü, insanın yaratıcı sürecinin gerekli bir bölümüdür (181). Sonuç olarak şu söylenebilir: Bir bireyin hayal gücü ne kadar genişse o ölçüde yaratıcı olunur.

2. 1. 4. Yaratici Hayal Gücü

Bir insanın etkinliği, iki temel çeşide ayrılabilir: Yeniden üretici (*reproductive*) ve yaratıcı (178).

Vygotsky (178) yeniden üretimde yeni bir şeyin yaratılmadığını, zaten var olan bir şeyin daha fazla ya da daha az doğru olarak tekrar edildiğini, yaratıcılıkta ise önceki yaşantıya ait öğelerin yeni şekillerde birleştirilerek bireyin kendisine ait yeni, yaratıcı bir şeyin üretildiğini belirtir.

McKellar (107) "bilinçsiz intihal" olgusunun yeniden üretici ve yaratıcı olarak adlandırılan düşünce ürünleri arasındaki varsayımsal bağı sağladığını, bilinçsiz intihal meydana geldiğinde düşünen kimsenin öyle yaptığının farkında olmadan başka bir kimsenin fikrini sahiplendiğini; orijinalliğın algıların bağlantılandırılması, yeniden düzenlenmesi ve birleştirilmesinden ortaya çıkabileceğini belirtir. McKellar (107) yaratıcılıkta, farklı kaynakların bir bütün olarak ele alınıp sorulara cevap arandığını belirtir.

Munro (120) yeniden üretici hayal gücünü, önceden duyumsanan nesnelere imgelemlerinin hatırlanması olarak tanımlarken; üretici, yapıcı ya da yaratıcı hayal gücünü, ortaya konulan fakat önceden yaşanılmayan şeylerin zihinsel imgelemlerinin görüşüyle başladığını ve böylece ilk olarak fantastik zihinsel temsile ya da hayale ve daha sonra zihinsel yaratım fikrine ve şiirsel idealleştirmeye doğru genişlediğini belirtir.

Munro (120) yeniden üretici ve yaratıcı hayal gücü arasındaki ayrımındaki hatanın, iki çeşidin çok keskince ayırma eğilimi olduğunu belirtir. Munro (120) saf yeniden üretici bir şekilde hayal etmenin nadir olduğunu, tüm hatırlama ve imgelemede ve duyu algı sürecinin kendisinde bile az çok yaratımın olduğunu belirtmekle birlikte, aynı zamanda kimi hayal etmenin önceki duyu yaşantısına bağlı olma eğiliminin doğru olduğunu da kabul eder.

Coleridge (30) hayal gücünü, birincil hayal gücü (*primary imagination*) ve ikincil hayal gücü (*secondary imagination*) olmak üzere ikiye ayırır: Birincil hayal gücünü, bütün insan algılamasının ilk etmeni ve yaşama gücü ve sınırsız ben'in sınırlı zihinde sonsuz eylem yaratımındaki bir tekrar olarak tanımlarken; ikincil hayal gücünü, bilincin arzusuyla birlikte var olan birincil hayal gücünün bir yankısı olarak tanımlar. Coleridge (30) ikincil hayal

gücünün etmen türü açısından birincil hayal gücüyle aynı olduğunu, sadece işleyiş tarzında ve derecesinde farklılaştığını belirtir.

Rugg (141) keşif ve doğrulamanın üretici düşünme için gerekli olduğunu belirterek, yaratıcı hayal gücünü keşif eyleminin aracı olarak tanımlar.

Yaratıcı hayal gücü, yeni imge ve imge örnekleri yaratımında önceki yaşantının yeniden birleştirilmesiyle insan zihninin problemleri çözme yeteneği, sentezleme gücüdür (182).

Root-Bernstein ve Root-Bernstein (137)'e göre sanal hayal gücünde (*virtual imagination*) düşünülen fikir kişisel, belirsiz ve işlevsel olarak geçici kalır ve yaratıcı hayal gücü, sanal hayal gücünü görsel sanatlar, müzik, dans, deney, hipotez ve teknolojik buluş gibi farklı kültür araçları aracılığıyla sürekli ve formal bir şekilde yerel ya da evrensel toplum için iletişim kurulabilir hale getirerek somutlaştırır.

Otorite güçler ve baskılar nedeniyle ihmal edilmiş, kısmen gelişmemiş olsa da, bütün insanlar yaratıcı hayal gücü, sezgi ve dönüştürme güçlerine sahiptir (175). Mott (117) bireylerin sahip oldukları yaratıcı gücün çok az bir kısmını kullandıklarını, zihinlerinde dokunulmayan bir hazine sandığının bulunduğunu belirtir.

Yaratıcı hayal gücünün sınırları yoktur (4, 50, 95, 157, 173). Eğer yaratıcı hayal gücüne sınır koyulursa, sadece "bu yapılabilir" "şu yapılamaz" düşüncesi hâkim olur ve bu da ileri düşünmeyi ve ortaya çıkan ürünleri sınırlar. Şunu düşünmek gereklidir: Geçmişte televizyon, telefon gibi cihazlar hep olanaksız olarak görüldü. Fakat günümüzde bu cihazlar var. Demek ki, olanaksız diye bir şey yoktur. Sadece hayal etmek yeterlidir.

Dehaların ve ünlü bilim insanlarının buluşlarını nasıl yaptıkları incelenirse, onların ilişkisi olmayan şeyleri birbiriyle bağlantılandırmaya çalıştıkları görülür (112). Birbiriyle ilişkisi olmayan şeyleri bağlantılandırma yeteneği, eşsizdir ve insanların büyük bir çoğunluğu bu tarz düşünceyi olanaksız olarak görür. İşte olanaksız başarılar bu noktada ortaya çıkar.

Yaratıcı Hayal Gücünün İşleyişi

Hayal gücü, aşırı derecede karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin tam bir tanımını yapmak, uzun bir psikolojik analiz gerektirir. Burada sadece Vygotsky (178) tarafından belirtilen yaratıcı hayal gücünün işleyişinin kısa bir özeti verilmiştir:

Bu sürecin çok başında... daima yaşantımızın temeli olan, dışsal ve içsel bir algılama vardır... Ardından bu materyalin yeniden çalışılmasının çok karmaşık bir süreci gelir. Bu sürecin en önemli öğeleri, algı aracılığıyla kazanılan izlenimlerin ayrımı ve ilişkilendirilmesidir... Farklı öğeleri daha sonra bir araya getirmek için, bir insan ilk olarak başlangıçta algıladıkları öğelerin doğal birleşimini bozmalıdır... Bu süreç bütün insanların zihinsel gelişiminde son derece önemlidir; soyut düşünme ve kavram oluşumunun temelidir... Ayırma sürecini, bu ayrılmış öğelerin maruz kaldığı değişim süreci takip eder... Dış izlenimlerin izleri... aslında süreçlerdir, hareket eder, değişir, yaşar, ve ölürler, ve bu dinamizm hayal gücünün etkisi altında değişeceklerinin garantisidir... Gerçeklikten sağlanan izlenimler doğal büyüklükleri azalarak ya da artarak bu süreçler aracılığıyla dönüştürülür... Hayal gücü sürecinin sonraki bileşeni, ilişkilendirme, yani ayrılmış ve değiştirilmiş öğelerin birleştirilmesidir... bu ilişkilendirme, tamamen öznel imge ilişkilendirmesinden nesnel, bilimsel ilişkilendirmeye uyan farklı niteliklere dayalı olabilir ve farklı biçimler alabilir... Fakat yaratıcı hayal gücü burada bitmez... bu sürecin tam döngüsü sadece hayal gücü dış imgelerde belirginleştirildiğinde ya da somutlaştırıldığında tamamlanacaktır... Böyle belirginleştirilmiş ya da somutlaştırılmış hayal gücü örnekleri herhangi bir teknik araç, makine, ya da aleti içerir... Sadece teknoloji alanında, doğada pratik etkiler alanında, hayal gücünün bu tam döngü tamamlama yeteneğinin olduğunu varsaymak yanlış

olurdu. Böyle bir döngü izlemenin zor olmadığı duygusal hayal gücü alanında da bulunabilir (s. 20-28).

2. 2. Hayal Gücü İle İlgili Kuramlar

Batı geleneğinde hayal gücü konusunda birbirinden oldukça farklı iki yaklaşım vardır: Bunlardan biri; hayal gücünü sanat, fantazi ve yaratıcılıkla birleştirir, diğer yaklaşım da, akılla algıyı birleştiren bir yeti olarak ele alır. Bugün hala etkili olan hayal gücü ile ilgili Platocu (*Platonic*) ve Aristocu (*Aristotelian*) olmak üzere iki geleneksel düşünce tanımlanabilir (85).

Bu iki geleneksel düşünce ve bu geleneksel düşünceleri daha sonraki dönemlerde takip eden görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

2. 2. 1. Platocu Düşünce

Johnson (85)'ın belirttiğine göre Plato, nesnelerin bilgisini edinme teşebbüsünde farklı biliş biçimlerini göstermek için Bölünmüş Çizgi (*Divided Line*) benzetmesini kullanır. İmgeleri biçimlendiren bir güç olarak hayal gücü, herhangi bir nesnenin gerçek olmayan bilgisini sunarak bilişin en düşük formunda yer alır.

Tablo 2. 1. Platocu Hayal Gücü Düşüncesi.

Hahn (66)'dan alınmıştır.

	(biçim)	(yeti)	(nesne)
ANLAŞILIR (<i>intelligible</i>)	Bilme- NİÇİN	Anlama	Form ya da düşünce
	Bilme- NE	Gidimli düşünme (<i>Discursive Thinking</i>)	Matematiksel Nesnelere
GÖRÜNÜR (<i>visible</i>)	Gerekçeleri olmayan kullanışlı doğru düşünceler	İnanç	Yaşayan Şeyler
	Varsayı / Tahmin	Hayal Etme	İmgeler

Johnson (85)'ın belirtiğine göre Platocu düşüncede Bölünmüş Çizgi, en düşük düzey olan hayal etmeden, en üst düzey olan anlama alanına doğru yukarıya çıkan bir biliş düzeyleri ölçeği olarak yorumlanabilir. Bu düşünceye göre bilgi, bir şeyin değişmeyen özünü anlamayı içerir ve imgeler; geçici, değişebilir ve yanıltıcı olabildikleri için böyle bilgiyi sağlamazlar. Bu nedenle özü anlamak için, duyuların ötesindeki anlaşılır alana (*intelligible realm*) geçmek gereklidir. Yalnızca bu şekilde bir nesnenin özü bulunabilir. Bu düşüncede hayal gücü; imge, hayal ve yansımalar aracılığıyla nesnelere anlama yoludur.

2. 2. 2. Aristocu Düşünce

Aristotle (8) için hayal gücü, ne duyuyla birleştirilen fikir, ne de duyu yoluyla fikir, ne de fikir ve duyu her ikisinin bir karmaşasıdır. Çünkü başka hiçbir şey fikir nesnesi değildir, fakat duyu nesnesidir. Aristotle (8)'nin ifade etmek istediği şey, hayal gücünü oluşturanın beyaza ilişkin duyuya iyinin fikri değil, beyaza ilişkin duyu ve beyaza ilişkin fikrin karmaşasıdır.

Aristotle (8) için hayal gücü, gerçek algı aracılığıyla üretilen bir devinimdir. Hayal gücünü oluşturan ne -fikir ve duyu- her ikisinden biri, ne de ikisinin bir kombinasyonudur. Hayal gücü bir devinim türü olarak düşünülür ve duyudan ayrı ortaya çıkmaz, fakat sadece duyu nesnelere ile ve duyarlı olanlarda ortaya çıkar. Devinim tekrar gerçek duyu tarafından üretilebilir ve böyle devinim ona neden olan duyuya benzemelidir.

Aristotle (8) hayal gücünün aynı zamanda doğru ve yanlış her ikisinin de olabileceğini belirtir. Özel duyuların nesnelere algısı doğrudur ya da en az hata söz konusudur. Ardından algı atıf durumuna geçer ve bu noktada hata ortaya çıkabilir. Bir nesne duyusunun beyazlığı asla hatalı değildir, fakat beyaz nesnenin bu şey ya da başka bir şey olup olmaması hatalı olabilir. Üçüncü olarak, nesnelere beraberinde gelen ortak özelliklerin algısı vardır. Duyu aldanılmaya çok eğilimlidir, fakat gerçek duyunun sonucu olan devinim bu üç çeşit algının biri ya da diğerinden ortaya çıkana göre farklı olacaktır.

2. 2. 3. Hobbes'a Göre Hayal Gücü

17. yüzyılda filozoflar birleştirilmiş biliş kuramı arayışına girmişler ve bu süreçte hafızada ve imge oluşumunda hayal gücünün olağan işleyişi ve sanatsal üstün yetenekte kendiliğinden işleyişi arasındaki bağlantıları araştırmışlardır (85).

Bu filozoflardan en önemlisi olan Thomas Hobbes (71) bir kişinin zihninde başlangıçta tamamen ya da kısmen hiç kavramın olmadığını, bu kavramların duyu organları ile edinildiğini, geri kalanların duyu olarak adlandırılan orijinalerinden türetildiğini belirtir. Hobbes (71) hayal gücünü zayıflayan duyu (*decaying sense*) olarak tanımlar, başka bir deyişle herhangi bir nesnenin duyusu ya da görünüşünün üzerinden ne kadar zaman geçerse hayal gücünün de o kadar zayıfladığını belirtir. Hobbes (71)'a göre bu zayıflayan duyu, nesnenin kendisi ifade edildiği zaman hayal gücü olarak adlandırılır, duyunun zayıflaması, eskimesi ve geçmiş zamanda kalması ifade edildiğinde ise bu hafıza olarak adlandırılır.

2. 2. 4. Kant'a Göre Hayal Gücü

Kant (86)'a göre hayal gücü, bir nesneyi sezgide bulunmaksızın zihinde temsil etme yetisidir. Kant (86) hayal gücünün kendiliğindenlik olması ölçüsünde bazen üretici hayal gücü olarak da adlandırdığını ve sentezi tamamen empirik yasalara bağlı olan ve bu nedenle tüm yaşantıdan bağımsız olan (*a priori*) biliş olasılığının açıklanmasına hiçbir katkısı olmayan yeniden üretici hayal gücünden ayırdığını, yeniden üretici hayal gücünün bu nedenle soyut (*transcendental*) felsefeye değil fakat psikolojiye ait olduğunu belirtir.

Kant (86) nesnelere bireyi etkilemiş biçimi yoluyla zihinsel temsilleri alma kapasitesini duyarlık olarak adlandırır. Duyarlık aracılığıyla nesnelere bireye verilir ve sezgileri sağlar, anlama yoluyla düşünülürler ve kavramlar ondan doğar. Fakat tüm düşünce doğrudan ya da dolaylı olsun belli işaretler aracılığıyla, en sonunda sezgiler ile ve dolayısıyla duyarlık ile ilişkili olmalıdır, çünkü bir nesne başka hiçbir şekilde bireye verilemez.

Kant (86) bir tarafta kategori ile diğer tarafta olgu ile homojen olan ve öncekinin daha sonraki üzerine uygulanmasını olası yapan aracı zihinsel temsili, soyut şema olarak adlandırır ve bu, saf (herhangi bir empirik içerik olmaksızın) olmalı ve aynı zamanda bir taraftan düşünsel (*intellectual*) diğer taraftan duyusal (*sensuous*) olmalıdır.

Kant (86)'a göre şema, kendinde, her zaman sadece hayal gücünün bir ürünüdür. Fakat hayal gücünün sentezinin amacı duyarlılığın belirlenimindeki bütünlük olduğu için, şema imgeden açıkça ayırt edilebilir. Kant (86) bunu şu şekilde örnekler: Birbiri ardına beş nokta koyulursa bu, beş rakamının imgesidir. Diğer taraftan 5 ya da 100 gibi genelde bir rakam düşünülürse, bu düşünce, bir çokluğu bir kavrama uygun olarak bir imgede temsil etmek için bir zihinsel temsil yöntemidir.

Kant (86) saf duyusal kavramların temelinde nesnelere imgelerinin değil, şemaların olduğunu belirtir ve şema, düşünceden başka hiçbir yerde var olamaz ve uzaydaki saf figürlerine ilişkin hayal gücünün sentezinin bir kuralını belirtir. Kant (86)'a göre imge, üretici hayal gücünün empirik yetisinin bir ürünüdür.

Hayal gücüne ilişkin görüşler Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Hayal Gücüne İlişkin Görüşler.

O'Connor ve Aardema (125)'dan alınmıştır.

<p>Bir Yeti Olarak Hayal Gücü</p>	<p>Aristotle: Bütün bilişte var olan ve bir imge tarafından sunulan süreç.</p> <p>Sartre: Hayal gücü, görünmeyenleri yer ve zamana yerleştirir.</p> <p>Kant: Var olmaksızın bir nesnenin temsili.</p> <p>Descartes: Hayal gücü, zihin ve vücudu birbirine bağlar.</p> <p>Shelley: Farklılıkta benzerliği görme.</p>
--	--

Tablo 2. 2. (Devam) Hayal Gücüne İlişkin Görüşler.
O'Connor ve Aardema (125)'dan alınmıştır.

<p>Zihinde Bir Resim ya da Anı Olarak Hayal Gücü</p>	<p>Hobbes: Zayıflayan duyu olarak hayal gücü.</p> <p>Aquinas: Hayal gücü, duyular aracılığıyla alınan formların depolandığı yerdir.</p> <p>Furlong: Zihinsel imge, yarı algısal yaşantıdır.</p> <p>Gibson: Algısal öngörü olarak hayal ürünü.</p> <p>Hume: Hayal gücü, duyu izlenimlerinin canlılığının kaybolmasıdır.</p>
<p>Orijinallik, Yaratıcılık ve Soyut Olarak Hayal Gücü</p>	<p>Bacon: Hayal gücü; yaratıcılık, din ve şiir sanatına hizmet eden Tanrı'dan etkilenmedir.</p> <p>Kant: Hayal gücü, soyut bilgiyi edinme gücüdür.</p> <p>Fichte: Hayal gücü, "ben olmayan"ı üretmek için "ben"in ötesine geçer.</p>
<p>İmge Olmaksızın Hayal Gücü</p>	<p>Ryle: Hayal gücü, mış gibi yapmanın bir formudur.</p> <p>White: Hayal gücü, bir şeyin öyle olduğunu düşünmektir.</p> <p>Wittgenstein: Hayal gücü, amacın hizmetindedir ve düşüncenin görüntü olarak yansımalarıdır.</p>

2. 3. Çocuk ve Ergenlerde Hayal Gücü Gelişimi

Hayal gücünün insan davranışı ve gelişiminde çok önemli bir fonksiyonu vardır. Bir insanın görmediği şeyi hayal etmesini, başka bir kişinin hikâyesinden bir şey kavramlaştırmasını ya da doğrudan yaşamadığı şeyi tanımlamasını sağlayarak yaşantısını genişletir (178).

Çocukların yaratıcı ve hayal ürünü ifadelerini inceleyerek, dünya hakkında ne bildiklerini, önemli düşündükleri şeyi, onu nasıl temsil etmeyi seçtikleri öğrenilebilir (41). Aynı zamanda hayal ürünü dünyalar, duygusal sistemi güdüler. Çocuklar kızgınlıklarını, korkularını, umutlarını mış gibi ve fantazi oyunlarına taşırlar (70).

Hayal gücü ve yaratıcılık, öğrenme ve yaşantıdan etkilenir. Çocukların gelişimi aşağıda belirtilen öğelere bağlıdır:

- Olgunlaşma: Çocukların genetik olarak önceden programlanmış mirası,
- Öğrenme: Çocuklara sunulan yaşantılar ve fırsatlar,
- Sosyal: Kültür, ırk, sosyal sınıf ve çocuklardan beklentiler (41).

Vygotsky (178), çocuğun yaşantısının az, çevreyle olan ilişkisi ve ilgilerinin basit olması nedeniyle, çocuğun hayal gücünün bir yetişkinden farklı çalıştığını belirtir. Vygotsky (178)'e göre hayal gücü, yaşantıya bağlıdır, aşamalı olarak artar ve sadece yetişkinlikte tamamen olgunlaşır.

Reichling (135) hayal gücü çeşitleri/düzeylerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Fantazi ya da Sihirli Hayal Gücü (*Fantasy or Magical Imagination*): Hayalî gelişimin ilk düzeyidir. Küçük yaştaki çocuklarda görülür. Nesne, hayal gücü aracılığıyla çocuk için bilinen ve varsayılan anlamına dönüşür. Örneğin; bir kalemin roket olması gibi. Hayal gücünün hissetme ve algılama yönleri, bu düzeyde ortaya çıkar.

- Yeniden Üretici ya da Anlamına Uygun Hayal Gücü (*Reproductive or Literal Imagination*): Yaklaşık 6-12 yaşlarındaki çocuklar, fantazi ve mış gibi yerine gerçek ve anlamına uygun olmayla ilgilenirler. Bu düzeyde algılama ve hissetmeye, hayal gücünün diğer yönü olan mantık da eklenir.

- Mecazî ve Mantiğa Aykırı Hayal Gücü (*Metaphorical and Paradoxical Imagination*): Bu düzeyde algılama, düşünme ve hissetmeye, hayal gücünün son yönü olan sezgi eklenir. Ergenlik ve yetişkinlikte görülen bu bileşim, insan bilincinin bir gücü olarak hayal gücünün tam gelişimini gösterir.

Çocuğun hayal gücünün yetişkine göre daha zengin olduğunu belirten görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşe göre çocukluk dönemi, fantazinin en yoğun olduğu dönemdir ve çocuğun yaşı arttıkça hayal gücü ve fantazi gücü de azalır (178). Birçok çocuğun kurgusu (*fiction*), gerçek ve fantazi arasındaki ilişkiyi ele alır (136). Gajdamaschko (54) çocukların duygularını daha az kontrol ettikleri için daha hayalci göründüklerini belirtip, duyguların hayal gücünün tek bir yönü olduğunu ifade eder.

Vygotsky (178), çocukların fantazi ürünlerinin yetişkin gerçekliğinden belirgin bir şekilde farklılaşmasından dolayı çocukların gerçek dünyadan daha fazla hayal gücü dünyasında yaşadıkları sonucunun çıkarıldığını belirtmektedir.

Gelişimin bütün yönleri birbiriyle bağlantılıdır, çocuklar bağımsız parçalar olarak değil, bir bütün olarak gelişir. Gelişimin her bir yönü, hayal gücü ve yaratıcılık gelişimini kolaylaştırmak için karşılıklı olarak birbirini etkiler:

- Bilişsel Gelişim: Hayal gücü ve yaratıcılığın gelişimi, çocukların bilişsel gelişiminin bölümüdür. Bilişsel gelişimle ilgili kuramların çoğu Piaget (131)'den gelir. Çocuklar Piaget (131)'nin gelişim evrelerinde ilerledikçe, yaratıcı ve hayalî yaşantılarla meşgul olma yetenekleri de artar. Hayalî bir dünyaya yapılan izdüşüm, kavramsal becerilerini geliştirir ve soyut düşünmelerinin gelişimini sağlar. Bu sürecin karmaşıklığı hayal gücünü potansiyel düzeye çıkarır.

- Algısal Gelişim: Yaratıcılık ve hayal gücünün gelişimi aynı zamanda çocuğun algısal gelişiminin bölümüdür. Duyular aracılığıyla dünya algılanır. Görme, işitme ve dokunma duyuları geliştikçe çocukların dünyayı algılama ve anlama yetenekleri de gelişir. Anlayarak görme yeteneğinin temsil etme yeteneğine doğrudan etkisi vardır.

- Fiziksel Gelişim: Küçük çocuklar dünyayı keşfetmek ve ilginç nesnelere ulaşmak için fiziksel yeteneklerini kullanırlar. Fiziksel gelişim, özellikle çocukların küçük kas becerilerinin gelişimi, temsil etme yeteneklerinde önemli bir etkiye sahiptir. Doğumdan itibaren çocuklar tutma ve yakalama yeteneklerini geliştirirler. Bu artan fiziksel yeterlik, yaratıcı ve hayalî ifade ve temsillerinde ortaya çıkan çizgi, şekil ve formlarda yansır.

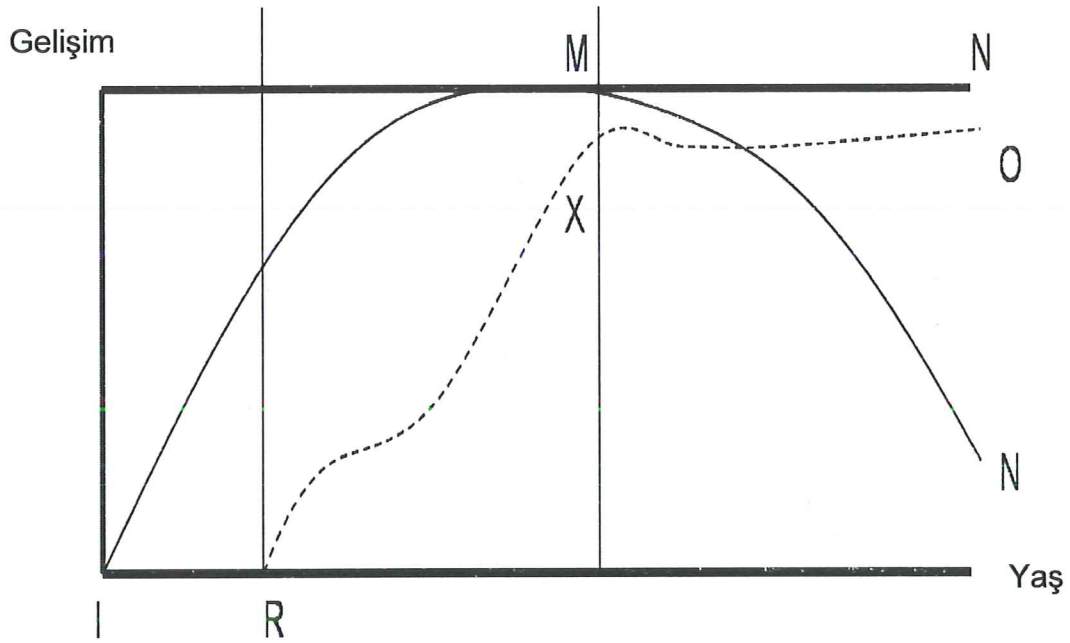
- Dil Gelişimi: Dil, hayal gücü ve yaratıcılık, hepsi yaşantıyı sembolik olarak temsil etme yeteneğini içerir. Çocuklar dili kullandıkça, başkalarına düşünce ve fikirlerini daha iyi ifade ederler. Bu, hayalî oyunlarını artırır ve başkalarıyla görüşmeyi içeren karışık olaylar dizisinin gelişimine olanak sağlar. Zamanla, hayal ürünü oyunlarda oluşturdukları anlatımlar, daha sonra sözlü ya da yazılı olarak anlatacakları öyküleri besler.

- Sosyal ve Duygusal Gelişim: Çocukların sosyal ve duygusal farkındalık ve becerileri geliştikçe, başka bireylere yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini ifade edebilirler. Yaratıcı ve hayalî yaşantılar, sosyal ve duygusal gelişimlerini artıran yansıtma ve kendilerini ifade etme fırsatlarını çocuklara sunar. Hayalî oyunda farklı rolleri keşfetme ve farklı kültürlerin resim, müzik ve danslarıyla yaşantı kazanma fırsatı, çocukların kendi kültürlerinin ve başka kültürlerin anlayışını geliştirir (41).

Küçük yaştaki çocukların bile hayal edilen ve algılanan fiziksel nesnelere arasında ayırım yapabildikleri ortaya çıkmıştır. Sharon ve Woolley (151) dört-beş yaşındaki çocukların fantastik ve gerçek nesnelere ayırmada yetişkinler kadar iyi olduklarını belirtmektedir. Skolnick ve Bloom (155) küçük yaştaki çocukların gerçek ve fantaziyi ayırmasının yanı sıra, farklı dünyalardaki karakterlerin de birbiriyle kurgusal olmasına ilişkin kurgusal evreni ayırmada da yetişkinler kadar iyi olduklarını ortaya koymuşlardır.

Hayal gücü, gelişimle bağlantılıdır. Yaratıcılık herhangi bir yaşta meydana gelebilirken (ilişkisi olmayan şeyleri ilişkilendirme), hayal etme yeteneği çocuklar büyüdükçe artar (41). Mellou (111) hayal gücü gelişiminin, çocuğun benlik ve gerçeklik anlayışının gelişimine bağlı olduğunu belirtmektedir. Duffy (41)'nin belirttiği gibi Blakemore'un görüşüne göre, hayal etme yeteneğinin gelişimi, çocuklar başka insanların farklı bakış açılarına

sahip olabileceği kavramını geliştirmeye başladığı zamandır. Gövsa (62)'nin belirttiğine göre Binet ve Simon'ın zekâ ölçümünde hayal gücüne ilişkin bir deneyinde; küçük çocukların çoğu kez annelerine ya da babalarına benzemek istediklerini söyledikleri, yaşları ilerledikçe çevrelerinde ya da kendi döneminde tanıdığı büyük ve ünlü kişilerin, son olarak da okuyarak öğrendikleri tarihî kişiliklerin çocuğun hayal gücünde yer ettiği görülmüştür.



Şekil 2. 1. Hayal Gücü Gelişimi.

— Hayal Gücü Gelişimi.

--- Akıl/Zihin Gelişimi.

Vygotsky (178)'den alınmıştır.

Vygotsky (178)'nin belirttiğine göre Ribot; yaratıcı hayal gücü çalışmasında, hayal gücünün gelişimini şematik olarak anlatan Şekil 2. 1.'de gösterilen bir eğri oluşturmuştur. Bu eğri sözel olarak şunu ifade etmektedir: Gelişimde hayal gücü iki ayrı önemli evreden geçer. IM eğrisi, ilk dönemdeki hayal gücü gelişimini ortaya koyar. Hızlı bir şekilde artar ve sonra uzun bir zaman süresince ulaşılan düzeyde kalır. Kesik çizgi ile belirtilen RO, zihin ya da akıl gelişimini ortaya koyar. Şekil 2. 1.'de görüldüğü gibi, bu gelişim daha sonra başlar ve daha yavaş artar, çünkü daha fazla yaşantı birikimi ve bu

yaşantının daha karmaşık dönüşümlerini gerektirir. M noktasında iki çizgi - hayal gücü gelişimi ve akıl gelişimi- çakışır. Hayal gücünün daha ileri gelişimi XO akıl gelişimine paralel devam eder. Hayal gücü çalışmaya devam eder, ancak mantık gereklerine uyan ilk dönüşümünü gerçekleştirir. Artık saf hayal gücü değil, birleşmiş bir formdur. Bununla birlikte bu, herkeste gerçekleşmez. Çoğu insanda gelişim başka bir yol izler ve bu, hayal gücünde bir azalmayı göstererek hızla düşen MN eğrisinde görülmektedir. Yaratıcı hayal gücü azalır. Sadece zengin bir şekilde bahşedilmiş hayal gücü, bir ayrıcalık oluşturur. İnsanların çoğunluğu günlük yaşamında aşama aşama kaybeder. Bununla birlikte bu, sadece gerilemedir, yok olma değil.

Şekil 2.1. hayal gücü gelişiminin ve akıl gelişiminin çocuklukta çok farklı olduğunu ortaya koyar. Vygotsky (178)'e göre aklın işleyişinden çocukların hayal gücünün bu görelî bağımsızlığı, zenginliğin değil, çocukların fantazilerinin fakirliğinin ifadesidir. Vygotsky (178) çocuğun hayal gücü ürünlerinde daha fazla güvenli ve onları daha az kontrol ettiğini; sadece hayal gücünü çalıştırmak için materyal değil aynı zamanda bu materyallerin içine girdiği bileşimlerin doğasının da nitelik ve farklılık açısından yetişkine göre çocukta daha düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Vygotsky (178)'e göre bir çocuğun hayal gücü, sadece oluşumunda kullandığı öğelerin gerçekliği ile bir yetişkinin hayal gücüne eşdeğer görülebilir.

Vygotsky (178)'e göre çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş dönemi olan ergenlikte; yaşantıların artması ve özümsemesi, ilgilerin gelişmesi, çocukluk ilgilerinin azalması ve genel olgunlaşmanın bir sonucu olarak hayal gücünün son formunu almaya başlamasıyla güçlü bir hayal gücü artışı gözlenir.

Böylece, hayal gücünde bir artış ve onun esaslı dönüşümü bu kritik evrenin özelliğidir. Aynı zamanda, bu dönemde hayal gücünün iki temel çeşidi çok açık bir şekilde sergilenir. Bunlar plastik ve duygusal, ya da dış ve iç hayal gücü... Plastik hayal gücü öncelikle dış izlenimlerden sağlanan bilgiyi kullanır... diğer taraftan, duygusal hayal gücü içeriden alınan öğelerle oluşturulur. Böylelikle bu çeşitlerin ilki nesnel ve ikincisi, öznel olarak

adlandırılabilir. Her iki çeşit hayal gücünün ortaya koyulması ve aşamalı farklılaşması ergenlik döneminin özelliğidir (Vygotsky, 2004, s. 36).

2. 4. Hayal Gücü ve Oyun

Oyun, çocukluğun ayırıcı bir özelliğidir ve sürekli hayal gücü ile birleştirilir. Yetişkin zekâsı gibi çocuk zekâsı da, sürekli analitik ve yapıcı şekilde keşfeder, fakat bu oyun olarak adlandırılır. Aslında bunlar; keşif, taklit, yapı ve hayal gücünün doğrudan eylemleridirler (166). Oyun, fantazinin ve hayalci olmanın birleşimi olarak görülebilir (34).

Çocuklar uzun bir legoyu büyük bir tır olarak ya da legoları yan yana yerleştirip içine minyatür hayvanları koyarak bunu, büyük bir hayvanat bahçesi olarak hayal edebilirler. Sandalye vb. şeylerle buldukları yerin çevresini çevirerek, burasının kendilerinin evi olduğunu hayal edip birbirlerine misafirlğe giderler; bu süreçte kimi çocuklar anne-baba, kimi çocuklar da bebek olur. Bu hayalî oyunlardan çocuklar çok zevk alır. Bu oyunların hayal olduğunu bilirler ve yetişkinlerin de bu oyunlara katılımı, onların bu süreçte daha eğlenceli vakitler geçirmesini sağlar.

Yaratıcılık ve hayal gücü, insanın oyun oynama yeteneğinden gelir ve uygarlık bu yeteneğin üzerine kuruludur (41). Çocuğun oyunu, yaratıcı hayal gücünün ilk ürünleridir. Hayalî etkinliğin uyarılması için, çocuğun fiziksel etkinliğe ve duyu izlenimlerine ihtiyacı vardır. Oyun, çocuğun bu iki ihtiyacını da karşılayarak hayalî etkinliğin ortaya çıkmasını sağlar (21). Oyun, hayalî risk alma ve fikirleri test etmek için güvenli bir fırsat sağlar ve çocuklara hayal güçlerindeki role girerek duygularını keşfetme olanağını verir (16). Oyunun doğasında var olan özgürlük, hayal gücünü artırabilen verimli bir alan olarak algılanır (106). Oyun, yaratıcı olmak için ihtiyaç duyulan esneklik ve problem çözme becerilerini ilerletir. Yeni, yaratıcı oluşumlar keşfetmek için materyallerle oynamak gereklidir. (41). Ayrıca oyun, fantazinin ve işbirliği yaparak hikâye oluşturmanın kendiliğinden ortaya çıktığı zamandır (1).

Oyun ve yaratıcı süreç arasında doğrudan bir ilişki vardır (32). Oyun ve yaratıcılık her ikisi de aşağıdaki özellikleri içerir:

- Bir davranış ve bir süreç,
- Zihin ve eğilim düzeyi,
- Belirsizliklerle uğraşma yeteneği,
- Yeni fikirleri araştırma yeteneği,
- Farklı şekillerde bir probleme bakma yeteneği olan ıraksak düşünme,
- Seçme özgürlüğü,
- Yaratma ve yeniden yaratma (41).

Singer ve Singer (154)'a göre yaratıcı, iletişimsel, meraklı, esprili ve oyun oynamaktan daha fazla zevk alan çocuklar ilköğretim yıllarına daha fazla ıraksak düşünürler olarak başlar.

Oyun ve hayal gücü, yaratıcılığın biçimlendirilmesinde önemlidir. Bu nedenle yaratıcılık, hayal gücü gelişimi aracılığıyla biçimlendirilmelidir (127).

Duffy (41); hayal gücünün, istekleri hemen karşılanmayan, engellenen çocuklarla ilişkili olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Bebeklerin ihtiyaçları basittir, ya hemen karşılanır ya da unutulur. Fakat çocuklar bu değişimlerle büyürken istekleri ve arzuları daha karmaşık, daha az anlaşılır olur ve bu istek ve arzuların hemen yerine getirilebilmesi daha az olanaklıdır. Duffy (41), bunu şu şekilde örnekler: Yetişkinler yaparken gördükleri gibi çay koymak istediklerinde, güvenlik nedenlerinden dolayı çocuklara izin verilmez. Böylece çocuklar kızarlar ve engellenmiş olurlar. Hayalî oyun, çocukların ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların tatmin edilmesi arasındaki bu engelleyici boşlukta yaşantı kazandıkları zaman gelişir. Çocuklar gerçek yaşamda engellenen istek ve arzularını oluşturdukları hayal ürünü dünyalarda tatmin ederler.

Çocukların hayalî oyunları yaşantılarında gördükleri şeylerin taklidi gibi görünür. Vygotsky (178)'ye göre bir çocuğun oyunu, yaşadığı şeyin basit bir şekilde yeniden üretimi değil, yaratıcı bir şekilde yeniden çalışılmasıdır. Onları birleştirir, yeni bir gerçeklik oluşturmak için kullanır, kendi ihtiyaç ve arzularına uydurur. Yuvarlak bir şeyi direksiyon gibi kullanıp araba sürüyormuş gibi yapma, bir oyuncak bebeğin annesi ya da ablası olduğunu hayal etme, doktormuş gibi başka bir çocuğu muayene etme; bütün bunlar çocukların oyunda sergiledikleri yaratıcılık örnekleridir. Mitchell (115)'in

belirttiğine göre Sully, bir çocuğun tam anlamıyla bilinçli bir şekilde taklit yapmadığını, taklit yaparken aklını kurcalayan bir fikir olduğunu ve çocuğun bu fikri görülebilir hareketlere dökmeye çalıştığını ifade ederek Vygotsky (178)'nin görüşünü desteklediği görülmektedir. Mellou (111) dramatik oyunun, çocukların gerçekliğin doğasını anlama ve düzenleme, mevcut durumdaki olasılıkları ve olanaksızlıkları keşfetmesi için araç olduğunu belirterek, dramatik oyunun üretici yaratıcı bir süreç olduğunu ifade eder.

Mış gibi, izdüşümsel hayal etme eylemidir. Mış gibi; mış gibi yapan bir kişi, gerçeklik ve zihinsel temsil, gerçeklik ve temsil edilen şey arasındaki farklılığın farkındalığı ve zihinsel temsilin kasıtlı olarak gerçekliğe yansıtılmasını içerir (101). Teorik olarak mış gibi oyun, yaratıcılık için önemli olan bilişsel ve duyuşsal süreçlerde gelişir (148) ve mış gibi oyundaki bilişsel ve duyuşsal süreçler, ıraksak düşünmenin öngörüsüdür (84, 143).

Mış gibi oyun, karmaşık bir davranıştır. Mış gibi oyun, çocuğun, nesnelere ya da durumları, kendisinin ve başkalarının bu nesne ya da durumlara verdiği tepkileri taklit ederek ifade etme olanağını sağlar (14). Mış gibi oyunda, çocuklar gerçek dünyayı çarpıtmazlar (5), bazı açılardan gerçek dünyalarını yansıtan alternatif bir dünya yaratıp (101) olası dünyalar keşfederler (5).

Veneziano (176), mış gibi oyun ile zihin kuramı bileşenlerinin gelişimsel bağlara sahip olduğunu belirterek, bu bağları şu şekilde sıralamaktadır:

- Tek bir varlık hakkında çift temsil tutma yeteneği,
- Başka birinin bakış açısını alma yeteneği.

Mış gibi oyun, dil kazanımının gerekli görüldüğü iki yaş civarında görülür. Bu, çocukların bir nesnenin "sanki" dönüşümünü yapabildiği zamandır (14, 41, 142, 176, 179).

Çocukların mış gibi oyunlarında yaşa bağlı olarak gelişimsel farklılıklar bulunmaktadır ve Davidson (39) bu yaşa bağlı olarak ortaya çıkan gelişimsel farklılıkları aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- İki Yaş: İki yaşındaki çocuğun oyunu basittir. Aşına oldukları yeme konusu ile ilgilidir. Çocuklar mış gibi eylemlerini yapar, fakat mış gibi

rollerini benimsemedikleri görülür. Olaylar tek bir eylemle sembolize edilir. Çocuklar birbirleriyle çok az etkileşimde olsalar da birbirinin varlığını kabul etmiş ve birbirlerinden hoşlanmış görünürler. Çok az konuşma söz konusudur.

- Üç Yaş: Üç yaşındaki çocukların oyunları iki yaşındaki çocuklara göre daha ayrıntılandırılmıştır. Konu hala ev yaşamı ile ilgilidir, fakat oyun daha fazla ayrıntı içerir. Roller o ana uygun çabuk değişen, akıcı roller olmalarına rağmen, rolleri benimsemişlerdir. Dil, oyunun önemli bir bölümü olmuştur. Seçtikleri rolleri birbirlerine söylerler. Birbirleriyle oyun esnasında etkileşim kurarlar fakat etkileşimleri kısadır.

- Dört Yaş: Oyun daha sosyaldir. Çocuklar oyunda aktif rol alarak uzun bir zaman boyunca etkileşim sürdürülür. Çiftler halinde oynamaya eğilimlidirler. Bu şekilde birbirlerinin fikirlerini birleştirmeleri daha kolaydır. Oyundaki konu hala aynıdır, fakat daha fazla ayrıntı vardır ve oyun daha uzun sürer. Hikâyelerini ilerletmek için dili kullanırlar, bu nedenle fiziksel olarak daha az aktiftirler.

- Beş Yaş: Beş yaşındaki çocukların oyunları daha ayrıntılıdır. Oyunun devamı için birbirlerine bağımlı belli roller üstlenirler. Örneğin: Dükkândaki bir kasiyerin eşyaları satması için bir müşteriye ihtiyaç olması gibi. Beş yaşındaki çocuklar daha fazla çocuklarla birlikte oynayabilirler ve oyunlarında daha farklı roller vardır. Konuları oldukça ayrıntılandırabilirler. Beş yaşındaki çocuklar, gerçeklikten daha ileri olan fantazi konularını da sıklıkla geliştireceklerdir.

Nesneler, hayalî süreci geçişli nesnelere (*transitional objects*) olarak destekler. Başlangıçta, geçişli nesnelere hayal edilen nesneyle birçok benzerliğinin olmasına ihtiyaç duyulur. Fakat gerçek nesne ve hayalî nesne arasındaki fiziksel benzerlik ihtiyacı aşamalı olarak azalır. Sonunda çocuklar hayalî oyunlarını desteklemek için gerçek nesneye ihtiyaç duymazlar fakat nesne oradaymış gibi yapabilirler (41).

Mış gibi oyun, çocukların inanmış gibi oyunlarına diğer kişileri dâhil etme, nesnelere oyunda kullanacağı öğelere dönüştürme ve bir sıralama izleyen eylem ya da konulara katılma yeteneği aracılığıyla gelişir (154).

Mitchell (115)'in belirttiğine göre Stern ve Gross, çocukların mış gibi yapmaktan, inan mış gibi yaparak bunu kabullenmeye ilerlediklerini ifade ederken, Karl Bühler (21) bu kabullenmenin başlangıçta var olduğunu savunmaktadır:

“Her ne kadar bir çocuk, çevresindeki herkesin bir tahta parçasına bir çocuk gibi davranması ya da bir sandalyeye bir koltuk muamelesi yapması gerektiği konusunda üstelese de sakinleştirmeye çalıştığı oyuncak bebek gerçekten ağlamaya başladığında ya da elindeki herhangi bir oyuncak o hayalî hareketleri gerçekleştirdiğinde küçük oyuncunun büyük şaşkınlık duyması kaçınılmaz olacaktır” (s. 94).

Fein (46); hayalî oyun (*imaginative play*), inan mış gibi oyun (*make-believe play*), fantazi oyun (*fantasy play*), dramatik oyun (*dramatic play*) terimlerinin mış gibi oyun davranışı ile ilişkili olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Hayal gücü ve mış gibi oyun, birbiriyle çok yakın bağlantılı oldukları halde; hayal gücü, mış gibi oyundan farklıdır. Weininger (179)'a göre mış gibi oyun, sıklıkla başka insanların ya çocuklar, oyuncak bebekler ya da mış gibi insanların katıldığı genellikle bir konuya sahip bir oyun çeşididir. Roller verilir, yönergeler kabul edilir ya da reddedilir, çok az ya da hiç düşünme olmaksızın planlanan bir bölümden diğerine etkileşim sürer. Weininger (179)'a göre hayal gücü ise, çocuğun oynayacağı rollerde içine dâhil olduğu şeyi kendi kendine keşfettiği bir tarz ya da belirli bir rol ya da durumda birinin ne yapabileceğini düşünmedir. Weininger (179)'a göre bir yetişkin için sorunlara çözüm aramak ne ise, bir çocuk için hayal gücü de odur.

“Hayal gücü,... mış gibi oyunun düşünme fonksiyonu olarak en iyi tanımlanabilir; eğer (what if) fonksiyonu olan hayalî düşünme, sanki (as if) etkinliği olan gerçek oyun etkinliğinin zeminini hazırlar. Başka bir deyişle, oyun ileri düşünme ve hayal kurma süreçlerini kolaylaştırdığı ve kendi başına gerekli olduğu halde, düşünme süreci mış gibi oyunun kendisine göre daha üst

seviyedeki bir etkinliktir... çocuk mış gibi oyuna girme fırsatına sahip olmazsa, o zaman hayalî düşünme ve bu tür düşünmede yer alan süreçler sınırlanacaktır" (Weininger, 1988, s. 144).

Önce hayal edilir, ardından keşif yapılır. Root-Bernstein ve Root-Bernstein (137)'a göre hayal gücü ve inan mış gibi oyunlar; sanat, beşerî bilimler, sosyal bilimler ve doğa bilimlerini takip etmeye uygun genel becerileri geliştirir.

Mış gibi oyunlar, sosyal anlayışı kolaylaştırır. Rol oyunları, nesnelere sözel olarak kimlikler verme, hayalî bir arkadaşla sahip olma sosyal mış gibi oyunlardır (101).

Taylor ve diğerleri (168); hayal ürünü arkadaşlara sahip olan yedi yaşına kadar olan çocukların oranını %65, okul çağı çocuklarında ise bu oranın %31 olduğunu, Pearson ve diğerleri (129) ise 5-12 yaşları arasındaki çocukların %46'sının hayal ürünü arkadaşlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bütün bu bulgular, hayal ürünü arkadaşlara sahip olmanın okul öncesi yıllarda yüksek olduğunu, fakat tahmin edildiği gibi erkenden bırakılmadığını da göstermektedir.

Root-Bernstein ve Root-Bernstein (137) çocuklukta yaratılan hayalî dünyaların yetişkinlikte yaratıcı yeteneklerin habercisi olabileceğini belirterek; çocuklukta yaratılan dünyaların, yaratıcılığın olgunlaşmasına ilişkin yararlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- İmgeleme, empâti kurma ve modellemeyi içeren hayalî kapasite alıştırmaları,
- Özellikle daha büyük çocuk ve gençlerde devam eden hayalî oyun kapasitesi alıştırmaları,
- Problem çözme alıştırmaları,
- Oyunun cesur, kural yikan ve kural koyan coşkunuğu ile yakınsak sorun çözmenin aciliyeti arasında bağ kurmasından dolayı ebedî insanî zorluklara karşı yeni ve etkin çözümler bulma becerisini ve yürekliliğini destekleme,
- Sanal ve yaratıcı hayal gücü arasındaki boşluğu doldurarak, kültürün keşfinde erken eğitimi sağlama.

Bununla birlikte Pearson ve diğeri (128) hayal ürünü arkadaşla sözel olarak meşgul olmanın işitsel halüsinasyon (*auditory hallucinations*) ile ilişkili olduğunu da belirtmektedir. Horowitz (75)'e göre, bazı çocuklar hayal ürünü arkadaşları gerçekten gördüklerini iddia ederken, çocukların çoğunluğu hayalî arkadaşını zihinlerinde hayal ettiklerini söyleyecektir.

Hayal ürünü arkadaşına sahip olma, hayal ürünü bir karakteri taklit etmekle de ilişkilidir. Okul öncesi dönemdeki kızlar erkeklere göre daha fazla hayal ürünü arkadaşlara sahip iken, hayal ürünü bir karakteri taklit etme kızlara göre erkeklerde daha fazladır (168).

Taylor ve Carlson (167), insanın mış gibi yapma kapasitesinin eşsiz ve özel olduğunu iddia etmenin, hayvanların mış gibi yapma kapasitesinin olmadığı anlamına gelmediğini de belirtmektedirler.

2. 5. Hayal Gücü ve Eğitim

Geçmiş zaman şimdiki zamanı, şimdiki zaman geleceği belirler. Yaratıcılığın toplumsal ilerlemenin vazgeçilmezi olduğu, hayal gücünün de yaratıcılığın dürtüsel gücü olduğu göz önüne alındığında, eğitimde hayal gücüne yer verme çabaları ne kadar erken başlatılırsa toplumun geleceği de o kadar parlak olur.

Duffy (41)'ye göre küçük yaştaki çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını teşvik etme ve önem verme ihtiyacı, sadece toplumun geleceği için değil şu an için de önemlidir. Yaratıcılık ve hayal gücü teşvik edilerek, yeni anlamlara ulaşma ve yeni bağlantılar oluşturma fırsatları artırılıp, çocukların dünyayı anlama ve keşfetme yetenekleri ilerletilebilir.

Hayal gücü kavramının çok eski bir kavram olmadığı (166) ve onun eğitimle olan ilişkisinin bile daha yakın zamanlarda olduğu belirtilmektedir (43). Egan ve Nadaner (43)'in belirttiğine göre hayal gücüne ilişkin ilk kapsamlı teşebbüsler, Freud'un çalışmasıyla olmuştur.

Egan ve Nadaner (43)'in belirttiğine göre Freud ve Jung'ın görüşlerinin etkisi eğitimciler arasında azaldıkça, programdaki fantazinin yeri de azalmıştır. Yaratıcılık, hem zihinsel bir durum hem de daha iyi bir uzay gemisi

yapma gibi somut, yeni ve kullanışlı bir şeyi başarabilen hayal gücünün bir formu olarak görülmeye başlamıştır.

Hayal gücü ve zekâ arasında çoklu ilişkiler vardır (166). Howard Gardner (57) çoklu zekâ kuramında sekiz çeşit zekâ türünden bahsetmektedir: Mantıksal-matematiksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, sözel-dilsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, görsel-mekânsal zekâ, kişisel-içsel zekâ ve doğacı zekâ. Sutton-Smith (166)'e göre, bu alanların her birinde birey, farklı şekillerde hayal kuracak ve bu nedenle farklı öğretime ihtiyaç duyacaktır. Bilim, edebiyat, mimarî, müzik, spor, sosyal ya da sezgisel gibi her bir konu, kendi hayal gücü alanını gerektirir.

Eğitimde, hayal gücü genellikle arzu edilen bir şeydir. Ancak hayal gücünün gelişiminin nasıl uyarılacağı ve onun doğasının açık bir şekilde bilinmemesi, eğitimde hayal gücünün belirsiz bir konu olarak kalmasına neden olmuştur. Egan (42) eğitimde hayal gücüne önem verilmemesinin nedeni olarak geleneksel eğitim düşüncesinin, çocuklarda mantıklılığı ölçmeyi amaçladığı, hayal gücünün ise, düşüncenin mantıksız formlarıyla farklı şekillerde bağlı olmasını göstermektedir. Bununla birlikte Sutton-Smith (166) hayal gücünün gerçeğin kaynağı olarak görülebileceğini ancak hayal gücünün, bilginin kaynağını ortaya çıkarmak için değil, motivasyonu sağlamak için sosyal ve fiziksel bilimin aksesuarı olarak eğitimde odak nokta olduğunu belirtmektedir. Egan (42)'in belirttiğine göre Plato; çocuklarda mantıklılığı ve bilgiyi ölçen eğitim sürecini, karanlık bir mağarada, sadece uçuşan anlamsız gölgeleri görebilen zincirsiz mahkûmlara benzetir. Egan ve Nadaner (43)'e göre hayal gücünü uyarmak, alternatif eğitimsel bir etkinlik değil, herhangi bir eğitimsel etkinliği oluşturmada bir ön koşuldur. Simpson (153)'a göre eğitim ve zekâ, yaratıcı hayal gücünün özgürleşmesini kolaylaştıran araçlardır.

Çocuklar hayal güçleri aracılığıyla, şimdi ve buradan geçmiş ve geleceğe hareket edebilir. Yaratıcılıkları ve hayal güçlerini kullanarak çocuklar şunları yapmaya çalışır:

- Mimik, hareket ve dans kullanarak sözel olmayan şekilde duygularını aktarma,

- Boyama ve çizme gibi etkinliklerle düşüncelerini ifade etme,
- Kültürel miraslarını ifade etme ve başka kültürleri anlamaya çalışma,
- Yeni anlamlar yaratma ve onlar hakkında düşünme,
- Problemler çözme ve uzmanlık kazanma,
- Kişiliklerini ortaya koyarak öz saygı kazanma,
- Güzellik ve devam eden değerini yaşama,
- Hayal ürünü oyunlarında edindikleri roller ile dünyaya ilişkin algı ve kavrayışlarını ortaya koyma (41).

Yaratıcılık ve yeniliği takip etmede, fikirlerin sembolik ifadesinde, eleştirel düşünme ve problem çözmede ve kişiler arası çatışmaların çoğunda hayal gücü, temel bir insan kapasitesi olarak ortaya çıkar (172).

Hanson (68) Mary Warnock'un, çocuğun hayal gücünün gelişimine yönelik eğitim vermenin, yaratıcılığı ortaya çıkarıp çıkarmayacağı konusunda belirsizlik olduğunu, fakat çocuğun hayal gücünü geliştirmenin kesinlikle daha iyi bir dünya, daha fazla sevgi ve anlayış, daha fazla eğlence sağlayacağını ifade ettiğini belirtmektedir.

Hayal gücü kavramı, eğitimin amaçları açısından önemlidir. Bilginin, eşsiz anlamı oluşturmak için kullanılması, eğitim ve hayal gücünün harekete geçirilmesidir (108). Eğitimcinin tahmin etmediği bir şekilde çocuklar hayal güçlerini ifade ettikleri zaman yaratıcılık ortaya çıkar. Yaratıcılık ve normalden sapma arasında ince bir çizgi vardır (16) ve bu nedenle eğitimciler, yaratıcı öğrencileri tanımlamakta zorlanmaktadırlar (24).

Gallas (55) bir öğretim aracı olarak hayal gücünü kullanma ve çocukların hayalî çalışmalarını destekleme yollarının tanımlanabildiğini, fakat amaçla ilgili olarak sürecin işleyişinin çok az tanımlanabildiğini belirtir. Gajdamaschko (54) ise, eğitimcilerin çocukların sadece zihinsel gelişimlerinde değil, aynı zamanda sosyal, kişilik, ilgilerinin gelişimi ve çocukları güdüleme konularında bile hayal gücü gelişimi konusunu konuşmaktan kaçınmaya eğilimli olduklarını belirtmektedir.

Barrow (13) iyi talimli (*well-trained*) ya da belirli bir konuda uzmanlaşmış (*indoctrinated*) bir insandan farklı olarak, eğitim ve öğretim

(*educated*) almış bir insanın hayal gücüne mutlaka sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Günümüzde eğitim-öğretim kurumları, sadece belirli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı kurumlar haline dönüşmüştür. Artık çocuklar sevgi, saygı, işbirliği, dayanışma, çevre farkındalığı hatta bireysel farkındalıktan habersizdir. Eğitim-öğretim kurumları, belirli bilgilerin verildiği, çocukların çoktan seçmeli test maddelerinin yer aldığı sınavlara hazırlanmalarını sağlayan sıkıcı yerlerdir. Einstein (44)'a göre eğitim kurumları, belirli bilgileri kazandırmak yerine bağımsız düşünme ve karar verme becerilerine öncelik vermelidir.

Çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü harekete geçirmek için yapılması gerekenler ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Beklenmedik olanı ele alma ve eldeki bilgiyi yeni durumlara uygulama,
- Bağlantısı olmayan bilgiyi bir araya getirme,
- Bilgiyi yeni bir biçimde kullanma ve yeni kavramlarla deneme,
- Yeni problemler oluşturma,
- Değişiklikle sürekli ilgilenme ve bir soruna ilişkin çıkmaza girdiklerinde ne yapmaları gerektiğini bilme,
- Değerleri ve çalışma yöntemlerini yeniden değerlendirebilme,
- Dünyalarını izleme ve değiştirme,
- Esnek düşünme ve fikir ve materyallerle oynama,
- Başkalarıyla empati kurma,
- Kültür, dil ve din alanlarından insanlarla çalışma,
- Farklı insanlarla farklı şekillerde işbirliği yapma,
- Riskler alma ve yenilikçi olma,
- Hatalar yapma ve bu hatalardan sonuçlar çıkarma,
- Olasılıklara açık kapı bırakırken dikkati odaklama,
- Zorluklara hayal gücünü kullanarak karşılık verme (41).

Egan ve Nadaner (43)'e göre, hayal gücü iyi bir şey olabileceği gibi kötü bir şey de olabilir.

“Yüzyıllardır yürüyen canavarlar, konuşan kemikler, ve canlanan ölü, vücut bölümlerini ısırarak kardeşler- bunlar mantıksız, yenilikçi, ama çocukça, fakat ne masum ne de önemsiz olaylardır... “masum görünen, parlak ve canlı olan, iyimser ve harika” hayal gücü görüşü çocuk yaşamındaki fazlaca modern yetişkin kontrolündeki baskın bir güçtür... mantıksızlık, bilgi ve esneklikten yoksun bırakıldığında- yaşamına güç veren şeylerden yoksun kalabilir” (Sutton-Smith, 1988, s.15).

Eğitimciler, çocukların hayal güçlerini ortaya çıkarmak için her türlü şansı onlara vermelidirler. Bazı çocuklar diğer çocuklara göre fantazi yaşamı benimsemeye daha fazla eğilimli iken, bazı çocuklarda ise mutsuzluğa neden olabilir. Bu çocuklara başarabilecekleri görevler, çözebilecekleri problemler vererek hayal gücü yeteneklerini kullanma konusunda rehberlik edilmelidir (16).

Eğitimciler çocukların savaşlar, saldıran insanlar hakkında fantazi oyunlarını oynamalarına izin vermelidir. Böylece çocuklar oynadıkları fantazi oyunda şiddetin sonuçlarını görebilirler (16). Daha önceden de belirtildiği gibi (bkz. s. 30), mış gibi oyunların çocuğun gerçek yaşamda engellenmesinden ortaya çıkması gibi, fantazi oyunların oynanmasına izin verilmemesi de oyunda çocuğun engellenmesinden dolayı, bastırılmış duyguların gerçek yaşamda ortaya çıkmasına neden olabilir.

Benzer durum, çocukların sanat etkinliklerinde ortaya çıkmaktadır. Eğitimciler çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini teşvik edici çalışmalara yer vermemektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında sanat etkinlikleri eğitimcinin yaptıracağı etkinliği panoya asması ve ardından küçük çocuğun bu etkinliğin aynısını yapmaya çalışması ile gerçekleştirilmektedir. Çocuk büyüdükçe de yetişkinlerin beğeneceği, diğer insanlar tarafından kabul görecektir şekilde etkinliklerin yapımına devam edilmektedir. Bu tür etkinlikler insanlar tarafından beğenilen, zaman doldurucu, fakat çocukların yaratıcı hayal güçlerini ortaya çıkarıcı etkinlikler değildirler.

Çocukların hayal güçlerini geliştirmek ve bilinçaltındaki ortaya çıkarmak için, yansıma için sessizliğin hâkim olduğu zamanlara yer verilmelidir. Nesne ya da olay yerine yakın bir bakış, müzik dinleme ve pratik görevlerle meşgul olma gibi etkinlikler zihnin ana düşünceden uzaklaşmasına olanak verir ve hayalî fırsatlar sağlar (16).

Her insanda yaratıcı potansiyel vardır. Eğitimcilerin görevi, bireyde var olan bu yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarmaktır.

Jagla (83), eğitimcilerin hayal gücü ve sezgi kullanımına ilişkin dikkat etmesi gereken konuları aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Özgür Olma: Özgürlük ögesi, hayalî ve sezgisel öğretimin doğasında bulunur. Eğitim kurumlarının yöneticileri için eğitim, öğrencilerin sessiz bir şekilde öğretmenlerini dinledikleri ders saatlerinde verilir. Hayal gücünün kullanımı, özgürleşmiş bir yaşantı gerektirebilir. Eğitimciler, öğrencilerin yüksek ses çıkarmalarından korkmadan etkinlikleri düzenleyebilmelidir. Bu, hayal gücünün gelişimine yönelik yapılan tüm etkinliklerin yüksek ses düzeyi gerektirdiği anlamına gelmez. Hayal gücünün gelişimine yönelik etkinlikler zaman zaman yüksek ses düzeyi gerektirir, zaman zaman da sessizlik... Eğitim kurumlarının yöneticileri zaman zaman yüksek ses düzeyini hoş görüyle karşıladığında ya da yüksek ses düzeyi gerektiren etkinliklerde eğitimci için uygun yer ayarladığı zaman, eğitimcilerin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun ilginç yaşantılar düşünerek daha özgür hissetmelerini sağlayabilir.

- Kendiliğindenlik ve Açıklık: Çoğu öğrenme kendiliğinden meydana gelir. Eğitimciler sıklıkla kendiliğinden öğrencilerinin zihinlerindeki hayalî bağlantıları teşvik eder. Eğitimciler sınıf yaşamının devam eden olaylarını sürekli izlemeli ve bunları öğrencilerine yansıtmalıdır. Açıklık ise, anlamlı etkileşimdir. Başka bir deyişle; sınıfta öğrencilerin akranları ve eğitimciyle tartışabildikleri ve seçimler yapmak için özgür hissettikleri açık bir ortamdır. Açık olma, özgür olma anlamına gelir.

- Güven ve Yaşantı: Kişisel güven arttıkça kişi kendisiyle ve yaşamla daha barışık olur ve başka kişilerin yaşamlarını olumlu olarak etkileyebilir. Bu durum, eğitimcinin günlük sınıf etkinliklerinde hayal gücü

kullanımına uygulandığında, kendine güveni olmayan bir eğitimci hayal gücünün gelişimine yönelik etkinliklere günlük sınıf uygulamalarında yer vermeyecektir. Çünkü yaşantılar güveni artırır. Yaşantı aracılığıyla güven kazandıkça da sezgisel yetenek artar. Sezgisel yetenek, yaşantılar ve kendini daha iyi tanımaktan ortaya çıkar.

- Aşinalık: Yaşantı insanlar ve durumlara aşinalığı, aşinalık da sezgisel yetenekleri artırır. Bu sezgi ya da algılar, hatırlanan yaşantılar deposunda biriktirilir. Böylece, benzer durumlarla karşılaşıldığında içgörü daha çabuk oluşur. Bireyler olarak öğrencilerini gerçekten anlayarak ve onlara aşına olarak, eğitimciler öğrencilerinin zihinlerindeki hayalî bağlantıları teşvik edebilirler.

Vygotsky (178) hayal gücünün işleyişinde etkili olan faktörleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Yaşantı: Yaşantı arttıkça hayal gücü de olgunlaşır.
- İhtiyaçlar ve bu ihtiyaçların ifade edildiği ilgiler: İnsanlar çevreye uyum sağlamaya ihtiyaç duyarlar. Çevre bireyi harekete geçirmezse, birey çevresine mükemmel bir şekilde uyum sağlıyorsa o zaman yaratıcılık ortaya çıkmaz. Çünkü bireyin çabalamasını gerektiren hiçbir şey yoktur.
- Tümlleşik yetenekler ve onları kullanmadaki pratik: Hayal gücü yapılarını materyal formda somutlaştırmadır.
- Bireyin teknik yetenekleri ve gelenekler: Birey üzerinde etkili olan yaratıcı modeller.
- Çevre: Hayal gücü ilk bakışta, öznel, dış şartlara bağlı olmayan ya da sadece materyal belirleme kapsamında dış şartlara bağlı olan içsel bir etkinlik olarak gözükür. Oysa, hiçbir buluş ya da bilimsel keşif, ortaya çıkması için gerekli materyal ve psikolojik şartlardan önce meydana gelemez. Yaratım, önceki tarafından belirlenen tarihsel birikimli bir süreçtir.

Her hayal gücü eylemi yaşantı birikimiyle başlar. Bu eğitime uygulanırsa, bir çocukta güçlü bir yaratıcılık temeli oluşturulması isteniyorsa, yapılması gereken şey yaşantılarını zenginleştirmektir. Başka bir deyişle; bir çocuk daha fazla görür, işitir ve yaşantı kazanırsa, hayal gücü daha üretici olacaktır (178).

2. 6. Hayal Gücü ve Drama

Yaratıcı hayal gücü, kendi karakteri gereği, dramatiktir. Hayalî olasılıkları görme, iki kavram arasındaki ilişkileri anlama ve onlar arasındaki dinamik gücü görme yeteneğidir (32).

Küçük çocuklar çok fazla hayal kurarlar. Bu nedenle hayalî düşünceleri sıklıkla dramatik eylemde kendiliğinden ortaya çıkacaktır (19). Erken dramatik öğrenme taklitle başlar (134) ve taklit, küçük çocuğun düşünme sürecini geliştirir. Taklit, özellikle çekingen çocuklar için drama toplantısının başlangıcında kesinlikle uygundur (19).

Hayalî oyun, dramanın başlangıcıdır (41, 134). Her ikisi de imge, fikir ve hislerin dramatik eylem içinde dönüşümünü içerir. Her ikisi de hayalî nesne, olay ya da karakterler hakkında jest, hareket, iletişim ya da diyalog formlarını içerir. Farklı olan şey, her bir etkinliğin amacı ve niyetidir. Drama, daha yapılandırılmış ve karmaşık öğrenme etkinliğidir (134).

Courtney (32) dramatik hayal gücünün yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Sosyal öğrenme ve akademik öğrenme olmak üzere bütün insan öğrenmesinin arkasında yer alır.
- İnsanın kendini yaşamla ilişkilendirme şeklidir, çok küçük çocuklar dramatik olarak dış oyunda ve yetişkin içsel olarak hayal gücünde kendini yaşamla ilişkilendirir.
- Hipotezleri test etme, düşünme, inceleme, araştırma ve gerçeği keşfetmeyi öğretir. Böylece sanata ek olarak bilimin temelidir.
- Çocuğa fikirler arasındaki ilişkiyi ve eylemler arasındaki ortak yönleri görme olanağını verir.
- Çocuğun taklit etme ve tanımlama aracılığıyla çevrelerindeki dünyayı fark edip anlayabilmesini sağlar.
- Çocuğun yaratıcı hareket ve dil aracılığıyla kendini ifade edebilmesini sağlar.

Dramatik süreç, insanoğlu için en önemli şeylerden biridir. Courtney (32)'e göre bunların olmaması, insanî özelliklerden yoksun, yalnızca bir sürü motor reflekssten oluşma anlamına gelir.

Drama sözcüğü, yaygın fakat gelişigüzel kullanılır. Pek çok kişi için drama, sahnelendiğini görmek için bedel ödenen inanmış gibi tarzında bir şeydir (147). Oysa drama, katılımcıların insan durumlarını yansıttığı, hayal ettiği, canlandırdığı, dönüştürdüğü ortaklaşa bir sanat çalışmasıdır (134, 169).

Drama; çocuğun anne, baba, asker, gemiciyi oynadığı bir dönüşümdür. Dönüşüm, öğrenmeyi sağlayan bir dinamiktir. Yeni bir şeyi anlamak için, onun önceden bilinen bir şeye dönüştürülmesi gereklidir (33).

Drama çift süreçte anlam yaratır: gerçek ve kurgusal karşılaştırdığımızda... Dramatik olarak düşünüp hareket ettiğimizde bir kurgu yaratırız... Fakat bu kurgu... Bilişsel bir amaca sahiptir. Gerçek dünyayı tamamlayan çevreye bir bakış şeklidir... Gerçek ve kurgusal, ayrı bilişsel kategoriler değildir. Birbirlerini tamamlarlar. Kurgusalı gerçek olmayan olarak söylememek en iyisidir. Tersine, kurgusal dünya gerçek dünyaya bir alternatiftir. İkisi, bilişsel bir bütün olarak birlikte çalışır, yani: gerçeğin somut gerçekliği, ve birçok işleminin önemli derecede benzerliği gibi ortak özellikler paylaşırlar. Farklılık onlara karşı davranışlarımızda ortaya çıkar: Birini gerçek olarak ve diğerini "gerçekten gerçek olmayan" olarak görürüz (Courtney, 1990: 11-19).

Courtney (33)'e göre, bir katılımcının dönüşümünün normal sıralaması aşağıdaki gibidir:

- Eylem için olasılıkları hayal etme: Hayal etme ya da görselleştirme, dramatize etmenin başında yer alır.
- Dramatik eylemi deneme: Gerçekleştirme, sanal gerçeği oluşturma ya da nasıl yapacağını bilmedir.

Drama, başka birinin yerine geçildiğinde o kişinin hissettiklerini hissedebilme ile ilgilidir. Aşağıda belirtilen yaşantılar, keşfetme ve temsil etme fırsatlarını sunar:

- Eylemler,

- Roller,
- İlişkiler,
- Durumlar,
- Farklı kaynaklardan karakterler,
- Öyküler ve hikâyeler (41).

Drama, diğer yaratım formlarına göre çocuklarda yaratıcılığın kaynağı olan oyunla daha fazla doğrudan ilişkilidir. Drama, yaratıcılığın en farklı formlarının öğelerini içerir. (178).

Drama, bir grup tarafından yaratıcı olarak geliştirilen bir oyun anlamında kullanılır ve McCaslin (106) katılımcılarına sağladığı yararları aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Hayal Gücünü Geliştirme Fırsatı: Hayal etmek, şimdi ve burada sınırlarının ötesine gitmek, bireyin kendisini başka bir insanın yaşamının içine ya da başka bir durumun içine yansıtmasıdır. Drama aracılığıyla hayal gücü geliştirilebilir.
- Bağımsız Düşünme Fırsatı: Drama bir grup sanatı olduğu halde, her bir bireyin katkılarından oluşur ve her katkı önemlidir. Grup birlikte planlarken her bir grup üyesi fikrini ifade etmesi için teşvik edilir.
- Grubun Kendi Fikirlerini Geliştirme Fırsatı: Grup olarak fikirleri keşfederler, değerlendirirler, değiştirirler ve kullanırlar. Yaratıcı drama, fikirleri paylaşma ve birlikte problem çözme fırsatını sunar.
- İşbirliği Fırsatı: Bir grup birlikte bir şey oluşturduğunda, grup üyeleri işbirliği hakkında değerli bir kazanım elde ederler. Etkileşim, görüşme ve işbirliği sürecin önemli öğeleridir.
- Sosyal Farkındalık Oluşturma Fırsatı: Kendini başka birinin yerine koyma, farkındalık ve anlayış geliştirmenin bir yoludur. Drama, başka kişilerin yerine geçildiği bir zamandır.
- Duyguların Sağlıklı Boşalım Fırsatı: Drama aracılığıyla, bütün insanlarda var olan kızgınlık, korku, endişe, kıskançlık gibi duygular ortaya koyularak rahatlanır.
- Daha İyi Konuşma Alışkanlıkları Geliştirme Fırsatı: Açık bir şekilde anlaşılmayı ve işitilmeyi isteyen katılımcı için güdülenme sağlar. Bir

dev, bir prens, yaşlı bir adam, bir hayvan olma, farklı ton ve ifade geliştirmek için ileri fırsatlar sunar.

Isbell ve Raines (82) dramının uzun dönem yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Bağımsız düşünme,
- Problem çözme,
- İşbirliği becerileri,
- Empati kurma,
- Yaratıcı fikirleri eyleme dönüştürme,
- Hayal gücü gelişimi,
- Sözel gelişim,
- Manevî değerlerin gelişimi,
- Benlik anlayışı,
- Karar verme ve seçim yapmayı öğrenme.

Drama, çocukların sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel, yaratıcı ve hayal gücü gelişimlerini sağlayan etkisi yüksek bir yöntemdir. Dramada katılımcılar, başka kişinin rolüne bürünerek o kişinin bakış açısından olaylara bakmada ve verilen problem durumlarını çözmeye hayal güçlerini kullanırlar.

Hayal gücü, kısa bir sürede gelişimi sağlanabilecek bir şey değildir. Liderin yapması gereken ilk şey, katılımcıların etkinlikten zek almalarını sağlamaktır. Başlangıçta katılımcıların bir sorunu çözmek için hayal gücünü kullanmalarını sağlayan etkinliklere yer verilmelidir. Katılımcıların orada olmayan bir şeyi koklama, tatma, dokunma, hissetme, işitme ve görme zevkine ulaşmalarını sağlamak, katılımcıların kapasitesinin gelişimini hızlandırır (106).

Eğitimci, drama sürecinde önemli bir rol oynar. Vygotsky (177) çocuğun kendi başına doğal olarak belirlenmiş belli bir düzeye kadar ilerleyebileceğini, yetişkin rehberliğinde ya da kendine göre daha yetenekli akranları ile işbirliği içerisinde iken, potansiyel gelişim düzeyine ulaşabileceğini belirtir. Kitson ve Spiby (94)'ye göre dramada eğitimcinin oynaması gereken rol, çocukları bu doğal olarak belirlenmiş düzeyin ötesine götürmektir.

Drama sayesinde çocuklar, geçmiş yaşantılarından çıkardıkları çok sayıda bağlantısı olmayan öğeleri içerebilen yeni mış gibi durumlar yaratırlar (94). Singer ve Singer (154)'a göre, diğer oyun türlerinin yanı sıra mış gibi oyuna erken okul yıllarında önem verilir, erken okul yıllarından sonra ise ya zihinde "gizli" olarak devam eder ya da daha fazla sosyal olarak onaylanmış grup formları içinde ergenliğe doğru iyi bir şekilde devam eder. Kitson ve Spiby (94)'ye göre ilköğretim yıllarında ihtiyaç duyulan şey, öğrenme yöntemi olarak dramayı oluşturmaktır.

Dramada sonuç değil süreç önemlidir. Sahne perdesinden dramanın sonuna kadar çocukların ürettikleri her şey, çocukların eliyle ve hayal güçleriyle yaratılmalıdır (178).

Dramanın, birçok öğrenme alanının geliştirilmesi, öğrencileri güdüleme, okulda şiddete karşı mücadele gibi konularda kullanıldığı (6); ancak drama etkinlikleri esnasında hayal gücünün zaten geliştiği düşüncesiyle, drama eğitiminde hayal gücünün gelişimine çok az dikkat çekildiği görülür. Cremin (35) hayal gücünün drama eğitiminde tam olarak araştırılmadığını, gizemli yönünü koruduğunu belirtmektedir. Gallas (55) hayal gücü kullanımının eğitim alanında yeni olmadığını fakat eğitimciler ve araştırmacılar için yüzeysel bir konu olduğunu, eğitimcilerin hayal gücünün önemini sezgisel olarak bildiğini, fakat hayal gücünün nasıl, ne zaman ve niçin önemli olduğunu tanımlamanın zor olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen Pinciotti (134) dramanın görülmeyenin görünür yapıldığı, bireysel hayal gücünün paylaşıldığı bir sanat formu olduğunu belirterek dramada hayal gücünün önemini ve yerini vurgular.

2. 7. İlgili Araştırmalar

Karwowski ve Soszynski (91), yaratıcılıkta Rol Oynama Eğitiminin katılımcıların yaratıcı yetenek düzeylerini olumlu olarak etkileyip etkilemediğine ilişkin yaptığı araştırmada, on dokuz ile yirmi dokuz yaşları arasında otuz dokuzu kadın olmak üzere kırk yedi lisans öğrencisi yer almıştır. Araştırmada Yaratıcı Hayal Gücü Testi (*Test of Creative Imagination*) ile Urban ve Jellen tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme Testi

(*The Test of Creative Thinking*) kullanılmıştır. Araştırma, Yaratıcılıkta Rol Oynama Eğitiminin etkililiğini ölçmeyi amaçlayarak iki bağımsız formda yürütülmüştür: İlki, Yaratıcı Hayal Gücü Testi ve Yaratıcı Düşünme Testinin yer aldığı ön test ölçümü, üç kez verilen molalarla sekiz saat süren tek bir eğitim oturumu ve son test ölçümünü içermektedir. Araştırmanın ikinci düzeyi, Yaratıcı Hayal Gücü ölçümünü içeren ön test, her biri iki saat süren toplam dört haftalık sekiz saat eğitim oturumu, Yaratıcı Hayal Gücü ölçümünü içeren son testten oluşmaktaydı. Araştırmanın sonunda, Yaratıcılıkta Rol Oynama Eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Artış; Yaratıcı Hayal Gücü testinin Akıcılık ve Orijinallik alt ölçümlerinden ve Yaratıcı Düşünme Testinden elde edilen sonuçlarda gözlenmiştir. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeklerinden elde edilen sonuçlarda, istatistiksel olarak önemsiz bir düşüş görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, yaratıcı fikirlerin sayısında önemli bir artışı göstermiştir. Ayrıca, yaratımların orijinallik düzeyleri artışı, bu eğitimin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim oturumlarının iki farklı çeşidinin etkililiği karşılaştırıldığında; bir gün ve dört haftalık eğitimlerde gözlenen değişiklikler istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Akıcılık düzeyindeki artış, dört haftalık eğitim gruplarında daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların oluşturduğu çizim sayısı, iki kat daha fazla olmuştur. Orijinallik düzeyindeki önemli değişimler, yalnızca bir günlük eğitim durumunda gözlenmiş, dört haftalık eğitimde Orijinallik alt ölçeğindeki değişim önemli çıkmamıştır. Yaratılan fikirlerin sayısındaki artış, rol oynama yöntemi ve önerilen alıştırmaların yüksek etkililiğini kanıtlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Yaratıcılıkta Rol Oynama Eğitiminde bir günlük kursun daha iyi olabileceği sonucu belirtilmiştir. Bunun nedeni olarak da; eylemin sürekliliğini gerektiren önerilerin rol oynama yönteminin içeriğinde yer aldığı, her bir alıştırma setinin bir önceki toplantıda meydana gelen şeyi hatırlatmakla başlatılmasının alıştırmaların ruhunu devam ettirmeyi zorlaştırdığı gösterilmiştir.

Brill (17), mektup yazma metinlerinde hayal gücü ve empati kullanımına ilişkin yaptığı araştırmasında, 11 yaşındaki çocukların yazdığı 33 metni niteliksel olarak incelemiştir. Çocuklara, örümcekler hakkında olumsuz

görüşlerini belirten ve örümcekleri yaşamını bozmakla suçlayan bir okuyucunun yerel gazetede bir mektubu ve bu okuyucunun mektubunda ifade ettiği görüşlerle çelişen örümcekler hakkında gerçek olguların bir listesi verilmiştir. Çocukların görevi; bu okuyucunun örümcekler hakkındaki görüşlerini değiştirmeye ikna etmek için bir cevap mektubu üretmektir. Üç şekilde analiz edilmiştir: Rol içinde yazma, hayal gücü senaryosu, empati. Sonuçta; hayalî süreçlerin özellikle yazma amacını desteklemek için kullanıldığı ve metindeki fikir gelişimini ileriye götürdüğü ortaya çıkmıştır.

Czernecka ve Szymura (38), duyguların ifade edilememesi şeklinde görülen duyuşsal bozukluk (*alexithymia*), hayal gücü ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaları, duyuşsal bozukluk puanlarının farklılaşması için 68'i alkolden kurtulmuş yetişkin, 68'i de alkol kullanmayan yetişkinler olmak üzere 136 katılımcıdan oluşmuştur. Yaratıcılık düzeylerini belirlemek için iki farklı test kullanılmıştır. Sadece hayal gücü kullanarak geometrik şekillerden mümkün olduğunca çok yeni nesnelere oluşturmayı gerektiren Finke ve diğerlerinin Yaratıcı Görselleştirme Görevi (*the Creative Visualization Task*) ve genel yaratıcılık düzeyini değerlendirmek için Urban-Jellen testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; duyguların ifade edilememesi şeklinde görülen duyuşsal bozukluğa sahip olmayan katılımcıların, bu bozukluğa sahip olan katılımcılara göre daha fazla orijinal olmaya eğilimli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, bütün çizimler insan ve insan olmayan şeklinde sınıflandırıldığında, duyguların ifade edilememesi şeklinde görülen duyuşsal bozukluk puanlarının insan çizimlerinin sayısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yaratıcılıkta duyguların önemi ve duyuşsal düzeylerin yaratımı tetiklediği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Root-Bernstein ve Root-Bernstein (137), çocuklukta oluşturulan hayal ürünü dünyaların (*worldplay*) yetişkinlikteki yaratıcılığı etkileyip etkilemediğini araştırmak için; McArthur ödülünü alan (*genius grants*) bir grup yüksek derecede başarılı birey ve kontrol grubu olarak ise zor bir başarı testi ile girilen bir üniversitenin farklı kurslarına kayıtlı olan öğrenciler seçilmiştir. Böylece genel ve yaratıcı nüfusta fantazi dünyası oranlarını oluşturmaya

çalışmışlardır. Bu amaçla, araştırmaya katılan kişilerin cevaplamaları için hayal ürünü dünyalar hakkında kısa bir soru hazırlamışlardır: Birinci bölümde işleri, hobileri ve herhangi bir çocukluk oyununu tanımlamaları istenmiş, ikinci bölümde çocuklukta hayal ürünü dünyalar yaratıp yaratmadıkları sorulmuş, üçüncü bölümde çocuklukta yarattıkları hayalî dünyaların, kişilere, yetişkinliklerinde de önemli gözükmüş gözükmediği sorusu sorulmuştur. 505 yüksek düzeyde başarılı bireyle elektronik ileti ve posta ile iletişim kurulmuş ve bu bireylerden 106'sı soruları cevaplamıştır (beşte biri). Aynı şekilde seçilen üniversitenin doğa bilimleri, beşerî bilimler, sanat ve genel eğitim bölümlerindeki öğrencilere de aynı sorular verilmiştir. Bin öğrencinin beşte biri yani 262 kişi anketi tamamlamıştır. Ancak soruyu cevaplama süresi ve yaş, deney ve kontrol gruplarında farklı olduğu belirtilmektedir: Öğrencilere soruyu cevaplamaları için yaklaşık 10-15 dakika verilirken, yüksek düzeyde başarılı bireyler soruyu cevaplama süresini kendileri belirlemiştir. Başarılı bireylerin 50-60 yaşlarında iken, öğrencilerin 20'li yaşlarda oldukları belirtilmektedir. Araştırmanın sonunda; başarılı bireyler ve öğrenciler, hayalî dünyaların yaratımını içeren birçok oyun çeşidi tanımlamışlardır. Öğrencilerin ve başarılı bireylerin kendi rapor ettikleri hayal ürünü dünyalar yakın oranda olduğu, araştırmacı tarafından değerlendirilen hayal ürünü dünyaların oranının ise başarılı bireylerde öğrencilerin iki katı olduğu belirtilmektedir. Çocuklukta hayal ürünü dünyalar ve yetişkin işi arasındaki bağlantıların olup olmadığı hipotezine ilişkin ise; birçok başarılı bireyin, böylesi bir oyunu yetişkinlik uğraşları ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Meslekî çalışmalarda hayal ürünü dünyaların kullanılma durumunun disiplin alanlarına göre dağılımına bakıldığında, en yüksek oran (%58) beşerî bilimlerde çalışan başarılı bireyler iken en düşük oran (%30) sanat alanında çalışan başarılı bireylere ait olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ileride olmayı umdukları mesleklere göre, meslekî çalışmada hayal ürünü dünyaların kullanılma durumuna bakıldığında ise, en yüksek oran %50 ile sanatta, en düşük oran %11 ile beşerî bilimlerde görülmüştür. İki grup arasındaki fark önemli bulunmuştur. Araştırma, çocuklukta hayal ürünü dünyaların her iki grupta da yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada hayalî dünyaların,

anlaşılmaz bir inanmış gibi oyunu değil, daha geniş bir bilişsel aktarım olgusu olduğu ve çocuklukta hayal ürünü dünyaların öğrenme ve süreklilik, keşif, sentez ve model alma becerileri için erken bir çıraklık dönemini oluşturduğu belirtilmiştir.

Taylor ve diğerleri (1968)'nin yaptığı çalışmanın temel amacı, hayal ürünü arkadaşlarla oyunun gelişimsel alanı hakkında daha fazla şey öğrenmek ve hayal ürünü arkadaşlara ileriki yıllarda ne olduğu ve yeni hayal ürünü arkadaşların yaratılıp yaratılmadığını keşfetmektir. Hayal ürünü arkadaşlar; görünmez arkadaşlara ek olarak kişileştirilmiş nesnelere (özel oyuncaklar ya da diğer nesnelere) olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma iki aşamada yürütülmüştür: İlk çalışma ikinci çalışmadan üç yıl önce yapılmıştır. Üç yıl önceki ilk çalışmada, çocukların ortalama yaşının dört olduğu ve elli kız-elli erkek olmak üzere yüz çocuktan oluştuğu belirtilmektedir. Sözel yetenek, zihin kuramı ve fantazi davranışlarını değerlendirmek için çocuklardan bilgi toplanmıştır. Ayrıca ebeveynler çocuklarının fantazi davranışları hakkında bilgi vermiştir. Birinci çalışmada hayal ürünü arkadaşına sahip 31 çocuk olduğu saptanmıştır. İlk çalışmadan üç yıl sonraki ikinci çalışmada çocukların ortalama yaşının 6 yıl 9 ay olduğu belirtilmektedir (N=100). İkinci çalışmada, çocuklara görüşme zamanında ve yaşamlarının erken yıllarındaki hayal ürünü arkadaşları hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Ardından Resimli Algısal Yeterlik ve Sosyal Kabul Ölçeği (*The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance*), Gnepp ve Chilamkurti'nin altı duygu tahmin serisi ve açıklama görevleri ve Çocuk Fantazi Envanteri (*Children's Fantasy Inventory*) uygulanmıştır. Aynı bir odada, ebeveynlere çocuklarının hayal ürünü arkadaşları olup olmadığına ilişkin sorular sorulmuştur (*California Child Q-Set*). İlk araştırmadan üç yıl sonra yapılan ikinci araştırmanın sonunda; 100 çocuktan 49'unun hayal ürünü arkadaşı olduğu, 49 çocuğun 31'inin görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşlarının olduğu, 18 çocuğun ise yaşamlarının erken yıllarında hayal ürünü arkadaşları olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece, bu araştırmada kullanılan kritere göre; yaşamlarının bazı dönemlerinde hayal ürünü arkadaşlarına sahip olan yedi yaşına kadar olan çocukların oranı %65 tespit edilmiştir. Sadece görünmez

hayal ürünü arkadaşlar olarak ele alındığında yedi yaşına kadar bu oran %37'dir. Okul öncesi dönemdeki çocuklara göre daha büyük yaştaki çocukların oynadıkları hayal ürünü arkadaşların çoğunluğunun görünmez olduğu ve mış gibi oyunun tahmin edildiği gibi erkenden bırakılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amaçlarından biri hayal ürünü arkadaşlara ne olduğunu belirlemek, niçin onlarla oynamayı bıraktıkları idi. Araştırmada okul çağı çocuklarında %31, okul öncesi dönemde ise %28 oranda hayal ürünü arkadaşların olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, ne çocukların ne de ebeveynlerin hayal ürünü arkadaşlara ne olduğunu açıklayamadıklarını; hayal ürünü arkadaşların, diğer etkinlik ya da oyuncaklar gibi bırakıldığını ifade etmektedirler. Araştırmada görüşme zamanında ya da yaşamlarının erken yıllarında hayal ürünü arkadaşına sahip olma olasılığının duygusal anlayış, kişilik özellikleri ya da algısal yeterlik değişkenleriyle ilişkisine bakıldığında; bu değişkenler açısından hayal ürünü arkadaşına sahip olan çocukla hayal ürünü arkadaşına sahip olmayan çocuk arasında çok az farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin az çıkmasının bir nedeni; hayal ürünü arkadaş sınıflamasının çok geniş olması gösterilmiştir. Örneğin; görünmez yeşil bir köpekle duygularını ve düşüncelerini paylaşan altı yaşında bir kız çocuğu, okul öncesinde sevdiği bir arkadaşının hayali bir versiyonunu oluşturan bir kız çocuğu, görünmeyebilen ışıktaki yaşayan küçücük beyaz bir çocuğu yaratan üç yaşındaki bir erkek çocuğu gibi. Bu çalışmada, üç yıl önce yüksek taklit etme oranı gösteren çocukların 6-7 yaşında iken egzotik hayal ürünü arkadaşları olduğu ve egzotik hayal ürünü arkadaşlara sahip olmanın Çocuk Fantazi Envanterinin Hayalci ve Sıklık ölçeklerinde ve benlik algısı puanlarında yüksek sonuçlarla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada dört yaşındaki çocukların zihin teorisinden aldıkları puanlarla üç yıl sonra 6-7 yaşlarında duyguların anlayışına yönelik testten aldıkları puanlar da birbiriyle ilişkili çıkmıştır.

Pearson ve diğerleri (129) 5-12 yaşları arasındaki çocuklarda hayal ürünü arkadaşların yaygınlığı ve hayal ürünü arkadaşına sahip olma ile yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 852 kız 943 erkek olmak üzere 1795 çocuk katılmıştır. Yaratıcılığı ölçmek için

Ward'ın geliştirdiği Kullanılış Testi (*Uses Test*) kullanılmıştır. Katılımcılara dört tane günlük kullanılan nesne resimli olarak sunulmuş ve bu nesnelerin olası kullanımlarını uyarlanmış biçimde yazmaları istenmiştir. Ardından ocuklara görüşme zamanında ve yaşamlarının erken yıllarında hayal ürünü arkadaşa sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonunda, araştırmaya katılan çocukların %28'inin görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşlarının olduğu, %18'inin ise yaşamlarının erken yıllarında hayal ürünü arkadaşlarının olduğu, fakat görüşme zamanında olmadığı bulunmuştur. Görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşa sahip olma durumu yaş gruplarına göre incelendiğinde; en fazla altı yaş grubundaki çocuklarda (%48), en az ise on iki yaş grubundaki çocuklarda (%9) olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşamlarının erken yıllarında hayal ürünü arkadaşa sahip olma durumu yaş gruplarına göre incelendiğinde ise; en fazla on yaş grubundaki çocuklarda (%28), en az ise beş yaş grubundaki çocuklarda (%7) olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, araştırmaya katılan çocukların yaşamlarının erken yıllarında ya da görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşlara sahip olma oranı %46 olarak saptanmıştır. Araştırmada, hayal ürünü arkadaşa sahip olma ile yaratıcılık puanları arasında ilişki bulunmadığı, erkeklere göre kız çocuklarının daha fazla hayal ürünü arkadaşa sahip oldukları ortaya koyulmuştur.

Pearson ve diğerleri (128) 9-11 yaşları arasındaki 85 kız 125 erkek olmak üzere 210 ocuk üzerinde hayal ürünü arkadaşa sahip olma ile işitsel halüsinasyona ilişkin yüksek ve düşük eğilim arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Normal sınıf ortamında çocuklara, insan sesinden üretilen parazitli bir ses kaydı dinletilmiş, çocuklardan işittikleri sözcükleri yazmaları istenmiştir. Ardından ocuklara bireysel olarak görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşa sahip olup olmadıkları sorulmuş, görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşa sahip olmadığını söyleyen çocuklara yaşamlarının erken yıllarında hayal ürünü arkadaşa sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonunda, görüşme zamanında hayal ürünü arkadaşa sahip olduğunu belirten çocukların, hayal ürünü arkadaşa sahip olmayan çocuklara göre daha fazla sözcük işittikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, araştırmanın

işitsel halüsinasyonlarla hayal ürünü arkadaşına sahip olma arasındaki ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmada, işitilen sözcük sayısı ile cinsiyet arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Fernyhough ve diğerleri (48), okul öncesi ve küçük okul çağı çocuklarında hayal ürünü arkadaşlar ve hayal ürünü sözel yaşantılar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Okul öncesi ve küçük okul çağı çocukları, hayal ürünü arkadaşlarla meşguliyetin daha belirgin olması beklendiği için tercih edilmiştir. Çalışmada; katılımcıların bir üniversitenin üç okul öncesi sınıfından yaşları 44 ile 67 ay arasında değişen 21'i kız 32 çocuktan oluştuğu belirtilmektedir. Çocuklar üç durumda da bir okul öncesi sınıfın sessiz bir bölümünde her biri birbirinden ayrı yaklaşık bir hafta gözlenmiştir. İlk toplantıda Hayal Ürünü Arkadaş Görüşmesi (*Imaginary Companions Interview*) ve Bilinç Akımı (*Stream of Consciousness*) görevi tamamlanmıştır. İkinci toplantıda Peabody Resimli Sözcük Testi III (*Peabody Picture Vocabulary Test III*) ve son toplantıda Karmaşıklaştırılmış Konuşma (*Jumbled Speech*) görevi tamamlanmıştır. Hayal ürünü arkadaşlar görüşmesinde, her bir çocuğa hayal ürünü arkadaşını olup olmadığı sorulmuştur. Cevap olumlu olduğunda, çocuğa arkadaşının ismi, oyuncak ya da tamamen uydurma olup olmadığı, arkadaşının yaşı, cinsiyeti, fiziksel görünümü, arkadaşını ile ilgili çocuğun hoşlandığı ya da hoşlanmadığı şeyler ve arkadaşının uyuduğu ve yaşadığı yer hakkında daha ileri düzeyde sorular sorulmuştur. Bütün cevaplar teybe kaydedilmiştir. Sadece hayal ürünü arkadaşına sahip çocukların ebeveynlerine anket doldurtulmuş ve ebeveynler çocuklarının hayal ürünü arkadaşları olduğunu doğrulamışlardır. Karmaşıklaştırılmış Konuşma görevinde, hayal ürünü olmayan bir parça okunarak dil bakımından anlamsız bir insan sesi kaydı hazırlanmıştır. On parça çalınmış ve her bir parçadan sonra çocuğa herhangi bir şey işitip işitmediği, işittiyse ne işittiği sorulmuştur. Araştırmacı çocuklar tarafından söylenen sözcükleri kayıt etmiştir. Bilinç Akımı görevinin, süregelen düşünmenin, herhangi bir belirgin ipucu olmaksızın devam edeceği konusunda çocukların algısını ölçtüğü belirtilmektedir. Bilinç Akımı görevi, iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İki şematik yüz; biri, bireyin zihninde düşüncenin olmadığını anlatan (boş düşünce balonu) diğeri

ise, Őu anda dűŐűnen bir kiŐi (içinde űç yıldızın bulunduğu bir dűŐűnce balonu), tepki uyarıcı olarak kullanılmıŐtır. Çocukların tepki uyarıcı anlayıŐını değerlendirdikten sonra, birinci araŐtırmacı çocuklardan ikinci araŐtırmacının bekleme-bakma-bekleme ve problem çözmeye olmak üzere dört durumdaki zihinsel düzeyi ile ilgili çıkarımlar yapmalarını istemiŐtır (Bekleme denemelerinde ikinci araŐtırmacı sessiz bir Őekilde otururken, bakma denemesinde duvardaki resme bakarken, problem çözmeye denemesinde yap-boz yaparken dűŐűnceye dalmıŐ olarak gösterilmiŐtır). Sözel yetenek, Peabody Resimli Sözcük Testi kullanılarak deĐerlendirilmiŐtır. ÇalıŐmanın sonunda, hayal ürünü arkadaŐı olduğu ebeveynler tarafından doğrulan çocuklar, KarmaŐıklaŐtırılmıŐ KonuŐma görevinde daha fazla sözcük iŐittiklerini rapor etmiŐlerdir. Sözcük iŐitme ile süreğen dűŐűnme akımı anlayıŐı arasında iliŐki bulunamamıŐtır. Hayal ürünü arkadaşları olanlarla olmayanlar arasında cinsiyet, yaŐ ya da sözel yetenek aŐısından gruplar arasında farklılık bulunmamıŐtır. KarmaŐıklaŐtırılmıŐ KonuŐma görevinde sözcükler iŐitenlerle iŐitmeyen çocuklar arasında da cinsiyet, yaŐ ya da sözel yetenek aŐısından gruplar arasında farklılık bulunmamıŐtır.

Fernyhough ve diğerleri (48), okul öncesi ve küçük okul çağı çocuklarında hayal ürünü arkadaşlar ve hayal ürünü sözel yaşantılar arasındaki ilişkiyi araştırdıkları ilk çalışmanın ardından daha büyük çocuklarla aynı çalışmayı tekrarlamıŐlardır. Araştırmacılar çalışmayı daha büyük yaştaki çocuklarla tekrarlama nedeni olarak, ilk çalışmadaki çocukların Bilinç Akımı görevini anlamak için çok küçük olduklarını göstermektedir. Katılımcıların yaşları 50 ile 104 ay arasında değişen 27'si kız 48 çocuk olduğu belirtilmektedir. Çocuklar birbirinden ayrı birer hafta olmak üzere iki bağımsız durumda araştırmacı tarafından gözlenmiŐtır. İlk toplantıda çocukların sözel yetenekleri deĐerlendirilmiŐ ve Hayal Ürünü Arkadaş Görüşmesi uygulanmıştır. İkinci toplantıda Karmaşıklaştırılmış Konuşma görevi ve Bilinç Akımı görevi birlikte yürütölmüŐtür. Hayal Ürünü Arkadaş Görüşmesi, Karmaşıklaştırılmış Konuşma görevi ve Bilinç Akımı görevi yukarıda belirtilen ilk çalışmadaki gibi yürütölmüŐtür. Sözel yetenek, İngiliz çocuklar için standardize edilen Peabody Resimli Sözcük Testi aracılığıyla

değerlendirilmiştir. Temel ilişkilerin istatistiksel gücünü artırmak için, birinci ve ikinci çalışmadan elde edilen bilgi birleştirilmiştir. Birleştirilmiş bilgi sonucunda, Karmaşıklaştırılmış Konuşma görevinde işitilen sözcükleri rapor etme, ebeveynler tarafından desteklenmiş hayal ürünü arkadaşına sahip olma ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu ilişkinin yaş ve sözel yetenekle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların Bilinç Akımı performansı ile Karmaşıklaştırılmış Konuşma görevinde işitilen sözcükleri rapor etme eğilimlerinin birbiriyle ilgili olmadığı ve hayal ürünü arkadaşına sahip olma ile Bilinç Akımı performansının da ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sacha ve Russ (144); okul öncesi dans sınıflarında bir öğretim yöntemi olarak mış gibi imgeyi (*pretend imagery*) ve fiziksel hareketi birleştiren oyun alıştırma kullananın önemli yararlarını araştırmıştır. Hipotezlerine göre; bir öğretim tekniği olarak oyuna tâbi tutulan çocuklar daha çabuk beceri öğrenir, daha iyi hatırlar, göreve daha fazla dikkat ederler ve yeni beceri öğrenmekten daha fazla hoşlanırlar. Katılımcıların, okul öncesi dans sınıfına kayıtlı ortalama 36-75 ay arasındaki 32 kız çocuğu olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar ya mış gibi imge grubu ya da geleneksel öğretim grubu olmak üzere her bir grupta iki sınıf olmak üzere toplam dört sınıfa tesadüfi olarak ayrılmıştır. Dört sınıfa da aynı öğretmen girmiştir. Sınıflara üç hafta boyunca iki yeni beceri öğretilmiştir. Beceriler aynı, fakat mış gibi imge grubuna beceriler, oyun etkinlikleriyle birlikte öğretilmiştir. Diğer taraftan geleneksel öğretim grubu sadece becerinin teknik ismi, söz konusu bölümlerin gösterimi ve uygulamaları konusunda eğitilmiştir. Dört sınıf üç hafta boyunca video kayda alınmıştır. Değerlendiriciler her bir çocuğu üç bağımsız zamanda gözleyerek değerlendirmiştir. Birinci haftada yeni becerilerin öğretimine ilk girişte, mış gibi imge grubuna ek görsel imge ipuçları verilmiştir. Daha sonraki haftalarda mış gibi imge grubundaki öğrencilere bu görsel imge ipuçları hatırlatılmış, fakat başta öğretilen şeye daha fazla ayrıntı eklenmemiştir. Araştırmanın sonucunda; mış gibi imge grubundaki çocukların geleneksel öğretim grubundaki çocuklara göre, göreve ilk başlarken daha fazla katıldıkları, yeni becerilerde uzmanlaşmada önemli oranda daha az zaman harcadıkları, beceriye ilk giriş esnasında önemli

ölçüde daha yüksek görsel odaklanma, daha yüksek meşguliyet oranı, ilk hafta boyunca daha yüksek oranda sınıf katılım oranına sahip oldukları gözlenmiştir.

Veneziano (1976), çocukların mış gibi oyununun hangi yönlerini sözel olarak ifade etmeyi seçtiklerini gelişimsel bir bakış açısından araştırmıştır. Çalışma, dört anne-çocuk ikilisinin yer aldığı ev ortamında işitsel ve görsel kayıttan elde edilmiştir. Boylamsal bir çalışmadır. Kayıtlar her iki haftada düzenli aralıklarla yaklaşık bir saat, doğal iletişimin kurulduğu serbest oyun ve kitap okuma zamanlarında yapılmıştır. Çocukların yaşları başlangıçta bir yıl üç ay ile bir yıl beş ay arasında olduğu, araştırmanın sonunda çocukların yaşının bir yıl sekiz ay ile iki yıl beş ay olduğu belirtilmektedir. Dört aileden toplam 48 saatlik kayıt toplanmıştır. Araştırmacılar mış gibi oyunda kullanılan dili, içeriğine göre dörde ayırmıştır:

- Mış Gibi Olmayan Sözel İfadeler (*Nonpretense Verbalizations*): Bu, mış gibi etkinlikte yer alan nesne ve eylemlerin değişmez yönü ile ilgilidir. Örneğin; oyuncak bir bebeğe çocuğun bebek demesi.

- Kopya Mış Gibi Anlamlar (*Duplicate Pretend Meanings*): Bunlar, çocuğun eylemleri, jestleri ya da kullandığı nesnelere tarafından taşınan mış gibi anlamlarına çok az şey ekler. Örneğin; boş bir oyuncak şişeye bir bebeği beslerken iç demesi.

- Zenginleştirilmiş Mış Gibi Anlamlar (*Enrich/Specify Pretend Meanings*): Bu, nesnenin alışılmış işlevinin belli olmayan bir şeye dönüştürülmeye ihtiyaç duyulduğunda (oyuncak bir vagonun yatak olması gibi) ya da belli bir kullanımı olmayan ve herhangi başka bir şey olarak kullanılacak nesnelere (bir blok gibi) olduğundaki durumdur. Örneğin; oyuncak bebeğin ağzına bir parça kâğıt verirken bisküvit demesi.

- Oluşturulmuş Mış Gibi Anlamlar (*Create Pretend Meanings*): Bu, oyun karakterlerinin duygusal ya da iç durumlarıyla ilgili sözel ifadelerdir. Örneğin; bir kutuda yatan oyuncak bir bebek için ağlıyor demesi. Ayrıca var olmayan nesne ve varlıkların oluşturulduğu sözelleştirmelerdir.

Araştırmanın sonunda; çocuğa bağlı olarak iki ile altı aylık çocukların %50'den daha fazlasının mış gibi olmayan ve kopya mış gibi anlamları kullandıkları ve yine çocuğa bağlı olarak 18 ile 23 aylar arasındaki çocuklarda ise, zenginleştirilmiş ve oluşturulmuş mış gibi anlamların kullanılmaya başlandığı gözlenmiştir. Araştırmadan mış gibi anlamların kullanımının, yaş arttıkça mış gibi olmayan sözel ifadelerden oluşturulmuş mış gibi anlamlara doğru ilerlediği sonucu çıkarılmıştır.

Baudonnière ve diğerleri (14); nesne devamlılığı anlayışı, kendini tanıma ve mış gibi oyun arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Her bir yaş grubundan on dört çocuk olmak üzere 15-16-17 aylık çocuklar seçilmiştir. Her bir çocuk, on beş günlük aralıklarla beş toplantıda test edilmiştir. Her bir toplantı, üç birbirini izleyen testten oluşmuştur:

- Mış gibi oyun,
- Nesne devamlılığı,
- Yansıtıcı imge tanıma (*specular image recognition*).

Mış gibi oyun testi, mış gibi oyun anlayışı derecesini gösteren üç maddeden oluşmuştur:

- Daha önceden işlevi tanımlanmış bir nesneye yeni bir işlev verilmiş: tava şapka gibi kullanılmış.
- İkinci durumda bir nesnenin önceden tanımlanmış işlevine bir işlev atfedilmiş: dikdörtgen bir kutuyu kamyon olarak kullanma.
- Üçüncü durumda herhangi bir nesne olmaksızın mış gibi oyun oynanmış: hayalî bir kek parçasını ağzına götürme.

Sonuçta, yansıtıcı imge tanıma testi ile mış gibi oyun testi arasında ilişki bulunmuş; bunun nedeni olarak da bu iki testi başarmak için gerekli olan yeterliliklerin kendiğilinden kazanıldığı belirtilmiştir. Mış gibi oyun ve nesne devamlılığı arasında ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçların, nesne devamlılığı anlayışının kendini tanıma ve mış gibi oyundan önce geliştiğini gösterdiği belirtilmektedir.

Subbotsky (164), algılanan nesnelere karşılaştırıldığında hayal edilen nesnelerin, nesne devamlılığına ilişkin inançlar tarafından etkilenip etkilenmediğini ortaya koymak için dört deney yürütmüştür. Çalışma, 6 ve 9

yaşlarındaki çocuklar ve yetişkinler üzerinde yapılmıştır. Deneylerde iki ön test görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerden biri, katılımcıların sihir gibi olaylar ve hileler arasında ayırım yapma yeteneğini değerlendirmiştir. İkinci ön test görüşme, katılımcıların hayal edilen ve algılanan nesnelere arasındaki farklılığı anlayıp anlamadıklarını değerlendirmiştir. Bu ayırım için kriterler; dışsal olma (hayal edilen nesnelere zihinde iken, algılanan nesnelere zihnin dışındadır), duyulara ulaşabilme (algılanan nesnelere dokunulabilir ve görülebilir, hayal edilen nesnelere dokunulup görülemez) ve kişiler arası değildir (algılanan nesnelere diğer insanlar tarafından görülebilirken hayal edilen nesnelere diğer insanlar tarafından görülemez). Birinci deneyde hayal edilen fiziksel nesnelere (hayali bir parça kâğıt) ve algılanan nesnelere (algılanan bir parça kâğıt) incelenmiştir. Nesne devamlılığı yargısı, bu yargıyı doğrulama testi, değişimi sihir gibi ya da olağan nedensel etki olarak nitelendirme ile ilişkili sorular sorulmuştur. İkinci deneyde, aynı uygulamalar fantastik bir nesne (uçan bir köpek) ve algılanan bir nesnenin (kartondan kesilip çıkarılmış bir tavşan şekli) devamlılığını test etmek için uygulanmıştır. Üçüncü deneyde, algılanan nesnelere, hayal edilen fiziksel nesnelere ve fantastik nesnelere devamlılığı zihinsel-fiziksel nedenselliğin farklı türleri kullanılarak karşılaştırılmıştır: Sihirli sözcükler ile bir nesneyi etkilemeye çalışmanın yerine; deney yapan kişi, katılımcıları nesnenin etkilenmesini dileyerek değişmesine çalışmaya yönlendirmiştir. Dördüncü deneyde, kişisel olarak önemli hayal edilen nesnelere (katılımcıların gelecek yaşam imgesi) sihir gibi nedenselliğe duyarlılığı değerlendirilmiştir. Sonuçta; algılanan nesne mantıksal olarak açıklaması zor bir şekilde gizlendiğinde, 6 ve 9 yaşındaki çocukların önemli bir bölümü algılanan nesnelere devamlılığına ilişkin inançlarını bırakmıştır. Hem çocuklar hem de yetişkinler, hayal edilen fiziksel nesnelere algılanan nesnelere gördükleri gibi görmüşlerdir. Algılanan nesneleredeki değişim büyük olduğunda, çocukların fiziksel nesnenin devamlı olduğu ve fiziksel olmayan bir güç tarafından değiştirilemeyeceğine ilişkin sezgisel yaşantılarını daha güçlü harekete geçirdikleri görülmüştür. Yetişkinler fantastik nesnelere, algılanan ya da hayal edilen fiziksel nesnelere göre daha az devamlı görürken; çocuklar fantastik ve hayal edilen fiziksel nesnelere eşit miktarda

devamlı görmüşlerdir. Araştırmada, algılanan ve hayal edilen fiziksel nesnelere devamlı olarak görme eğiliminin yaşla birlikte artış gösterdiği, fakat fantastik nesnelere böyle bir eğilimin görülmediği belirtilmektedir. Yetişkinlerin algılanan ve hayal edilen fiziksel nesnelere sihirle başka nesnelere dönüştürülemediği, fakat fantastik nesnelere sihirle başka nesnelere dönüştürülebileğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Kişisel olarak önemli hayal edilen nesnelere sadece yetişkinlerde test edilmiş; katılımcıların çoğunluğu sihire inanmadıklarını belirttikleri halde, sihirli bir sözcüğün gelecek yaşam imgelerini etkileyebileceği olasılığını da göz ardı etmedikleri ortaya çıkmıştır.

Leahy ve Sweller (99), hayal gücü, uzmanlık düzeyi ve eleman etkileşimi arasındaki üç yönlü etkileşimi test etmek için iki çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, dördüncü sınıfta eğitim-öğretim gören altmış öğrenci yer almıştır. Çalışma iki aşamada yürütülmüştür. İkinci aşama, ilk aşamadan iki hafta sonra yapılmıştır. Öğretim materyalleri ve test soruları, yüksek ve düşük düzeyde eleman etkileşimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Böylece, öğrenciler her bir grupta on beş kişi olmak üzere dört gruba ayrılmıştır: hayal gücü grubu düşük eleman etkileşimi, hayal gücü grubu yüksek eleman etkileşimi, çalışma grubu düşük eleman etkileşimi, çalışma grubu yüksek eleman etkileşimi. Birinci aşamada, her gruba bir otobüs çizelgesinin nasıl okunacağı öğretilmiş, ardından hayal gücü grubuna çizelgeye ilişkin hayal etme öğretileri çalışma grubuna ise çizelgeye ilişkin çalışma öğretileri verilmiştir. Öğretimden sonra her bir öğrenci bireysel olarak test edilmiştir. Birinci çalışmanın sonunda, bilgi az ve materyal hafızada kolayca manipüle edilemiyorsa çalışmanın, hayal etmeye göre üstün olduğu, ancak bilgi hafızada manipülasyona olanak sağlayarak arttıkça hayal etmenin çalışmaya göre üstün olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler deneyim kazandıkça hayal gücü stratejisinin çalışmaya göre daha yararlı olduğu belirtilmektedir. İkinci çalışma, öğretim materyallerine ilişkin yüksek ve düşük eleman etkileşimi arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. İlk çalışmadaki aynı üç bağımsız değişken kullanılmıştır. Sadece eleman etkileşimini göstermek için ilk deneyde kullanılan otobüs

çizelgesi yerine ısı grafiği kullanılmıştır. Sonuçta, birinci ve ikinci aşamada, yüksek ve düşük eleman etkileşimine ilişkin sorular arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Gruplar, aşamalar ve eleman etkileşimi arasında önemli düzeyde üç yönlü etkileşim bulunmuştur. Bu etkileşimin, birinci aşamadaki düşük eleman etkileşimine ilişkin sorulardan çok yüksek eleman etkileşimine ilişkin sorular üzerindeki çalışma etkisinin ve ikinci aşamadaki düşük eleman etkileşimine ilişkin sorulardan çok yüksek eleman etkileşimine ilişkin sorular üzerindeki hayal gücü etkisinin daha fazla olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda, hayal gücü stratejisinin etkili bir eğitim aracı olduğu ancak öğrenciler yeni öğrenilen materyali hayal etmek için hazır değillerse, hayal gücü öğretimlerinin olumlu bir etkiden çok olumsuz bir etkiye sahip olacağı belirtilmektedir.

Glenberg ve diğerleri (60) hayalî manipülasyonun çocukların okuma anlayışını artırıp artırmadıklarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, Madison'da birinci ve ikinci sınıfın ikinci yarısında eğitim-öğretim gören 25 çocuk yer almıştır. Çocuklara ilk olarak bir okuma testi (*The Madison Metropolitan School District*) ve İlköğretim Dil Sanatları Değerlendirme Testi (*The Primary Language Arts Assessment Test*) uygulanmıştır. Çocuklar önce hayalî manipülasyon grubu ve yeniden okuma grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ardından her bir grup hayalî manipülasyon/hatırlatma grubu, hayalî manipülasyon/hatırlatma yapılmayan grup, yeniden okuma/hatırlatma grubu ve yeniden okuma/hatırlatma yapılmayan grup olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. İlk toplantıda hayalî manipülasyon grubundaki çocuklar fiziksel manipülasyonu kullanarak ilk hikâyeyi okumuştur. Ardından oyuncaklar kaldırılmış ve iki dakika için çocuğun dikkati başka yöne çekilmiştir. Bunu serbest hatırlama ve uzamsal çıkarım testi (*spatial inference test*) izlemiştir. Test yapan kişi, manipülasyonun etkililiğini not etmiş ve eşit derecede etkili olan hayalî manipülasyon fikrini uygulamıştır. Ardından çocuklar iki cümleyi okumuş ve hayal etmiştir. Her bir cümleden sonra, test yapan kişi, çocuktan oluşturduğu imgeyi tanımlamasını istemiştir. Sorunda çocuk hayalî manipülasyon stratejisini kullanarak ikinci bir hikâye okumuş, ardından dikkati başka yöne çekilmiş, hikâyeyi hatırlamış ve uzamsal çıkarım sorularını

cevaplamıştır. İkinci toplantı, hayalî manipülasyon kullanarak iki hikâye okumaktan oluşmuştur. Her bir hikâyeyi serbest hatırlama ve uzamsal çıkarım testi izlemiştir. Üçüncü toplantıda çocuklar için hatırlatma ve hatırlatma yapmama üzere durumlar farklılaştırılmıştır. Hatırlatma durumu için, çocuklar yeni senaryodaki karakterlerle tanıştırılmış ve manipülasyonu hayal etmelerinde işaret olarak yeşil ışık kullanılacağı hatırlatılmıştır. Ardından, çocuklar hikâyeye okumuş ve iki hikâyeye üzerinde test edilmiştir. Hayalî manipülasyon/hatırlatma yapılmayan grupta bulunan çocuklar, yeni senaryodaki karakterler ile tanıştırılmıştır ve yeni iki hikâyeye okumuşlardır, ancak bu grupta her ne kadar yeşil ışık orada bulunuyor olsa da ne ışıklar söz konusu edilmiş ve ne de çocuklara hayalî manipülasyondan bahsedilmiştir. Hayalî manipülasyon grubundaki çocuklar fiziksel manipülasyon ya da hayalî manipülasyon yaparken, yeniden okuma grubundaki çocuklar yüksek sesle ya da sessizce yeniden okuma yapmışlardır. Araştırmanın sonunda; metni yeniden okuma durumundaki çocuklarla karşılaştırıldığında, manipülasyon grubundaki çocukların önemli cümleleri daha fazla hatırladığı, uzamsal çıkarım sorularını daha doğru cevapladığı, oyuncaklar ve onların adlarına daha aşina oldukları, metinleri daha akıcı okudukları, daha fazla öğrendikleri, hafıza sınırlarını zorladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada cümleleri yeniden okumanın, akıcılığı %89 artırdığı halde, yeniden okuma grubundaki çocukların performansının, hikâyedeki nesnelere fiziksel ya da zihinsel olarak manipüle eden çocuklardan belirgin şekilde düşük düzeyde çıktığı belirtilmektedir. Araştırmada, hayalî manipülasyonda yeşil ışığın kullanımının, uzamsal çıkarım doğrulama ölçümü üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olmadığı, bununla birlikte uzamsal çıkarım doğrulama ölçümü üzerinde önemli bir strateji etkisi olduğu da belirtilmektedir.

Ahn ve Filipenko (1), beş yaşındaki bir grup çocuğun öykülerini incelemişlerdir. Özellikle küçük çocukların yarattıkları öykülerde kendilerini, ilişkilerini, yaşantılarını ve çevrelerini nasıl betimlediklerini, çocukların öykülerinden ortaya çıkan konu ya da kaygıları ve hayal ürünü oyun ve resimlerinde yarattıkları roller ve senaryolarda kendilerini ve diğerlerini nasıl

betimlediklerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda çocukların öykülerinden üç konu ortaya çıkmıştır:

- Oluşturma (*Engendering*): Farkındalık/benlik üzerine odaklanma,
- Metinleri Bozma ve Yeniden Düzenleme (*Crossing Texts and Re-configuration*): Kendini diğerleri ile birlikte yani “biz” olarak görme,
- Yeniden Oluşturma ve Yeniden Hayal Gücü (*Reconstruction and Re-imagination*): Soyut bilimsel, felsefi ve manevî sorular çerçevesinde fikirler/hipotezler geliştirme ve yeniden gözden geçirme.

Çocukların öykülerinde, çocukların kendilerini manevî, sosyal, kültürel ve cinsiyetli varlıklar olarak kimliklerini ortaya koydukları, kendilerini oluşturdukları dünyaya yerleştirirken kendileri için farklı perspektifler keşfettikleri görölmüştür. Çocukların sosyal varlıklar ve bireyler olarak kendileri hakkında anlam oluşurmada kültürel temalar kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kız çocukların zamanının çoğunu rolleri görüşmek için harcadığı, erkek çocukların ise büyük ve güçlü olmanın neye benzediğini sözel ve fiziksel olarak canlandırdıkları görölmüştür.

Wohldmann ve diğerleri (183), bir devimsel becerinin zihinsel uygulaması olan devimsel imgelerin (*motor imagery*), tekrarlamaya uygulaması yapılarak ölçüldüğünde belirli sıralamaların nasıl yapılacağını öğrenmek için kullanılıp kullanılmayacağını; verilen bir performans düzeyinin, fiziksel olarak pratik yapma fırsatı engellendiğinde bile, zihinsel uygulama aracılığıyla önce başarılıp başarılmadığı, ardından devam edip etmediğini incelemişlerdir. Araştırma iki aşamada yürütölmüştür. Birinci aşamada, katılımcılara 32 tane dört basamaklı rakam bilgisayar ekranında sunulmuş, ardından her bir blokta daha önce kullanılmayan 64 rakamın yer aldığı toplam beş bloktan oluşan deneme çalışması devimsel imge öğretimleri verilerek gerçekteştirilmiştir. Eğitimden sonra katılımcılara 64 tane daha önceden kullanılan 64 tane daha önceden kullanılmayan rakamları içeren yazma testi uygulanmıştır. Ardından 32’si daha önceden kullanılan (eski rakam), 32’si daha önceden kullanılmayan (yeni rakam) olmak üzere 64 rakamın yeni ve eski olmasına ilişkin tanıma testi uygulanmıştır. İkinci çalışma, ilk çalışmaya benzer

yapılmıştır. İlk alıştıırma toplantısından sonra birer ay aralıklarla iki kez eski bilgileri hatırlatma toplantısı yapılmıştır. İlk alıştıırma toplantısından üç ay sonra, yazma ve tanıma testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, zihinsel uygulamanın fiziksel uygulama düzeyi ile karşılaştırılabilir bir beceri düzeyini üretmek ya da devam ettirmek için uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca zihinsel tekrar yapmanın yararının, katılımcının hayal ederken elle yapılan hareketleri yapma yeteneğine bağlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, önceden kazanılan hareketlerin tekrar edilmesinin, önceden öğrenilen rakamların zihinsel temsilini üç ay boyunca devam ettirdiği, uygulama yapılmayan durumlarda ise, önceden öğrenilen rakamların zihinsel temsilinin zayıfladığı ortaya çıkmıştır.

Pérez-Fabello ve Campos (130), zihinsel imgeleme (*mental imaging*) kapasitesinin üzerinde sanatsal eğitimin etkisini inceledikleri araştırmalarında, birinci ve beşinci sınıftaki Güzel Sanatlar öğrencilerini karşılaştırmışlardır. Zihinsel imgeleme kapasitesi, Görsel Ayrıntılandırma Ölçeği (*the Visual Elaboration Scale*) ve Görsel İmge Canlılık Testi (*the Vividness of Visual Imagery Test*) olmak üzere iki standart test ve Uzamsal Zihinsel Temsil Becerileri (*Spatial Representation Skills*), Uzamsal Dönüştürme Becerileri (*Spatial Transformation Skills*) ve Hafızadan Çizme (*Drawing from Memory*) olmak üzere üç çizim görevi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda sanatsal becerilere yönelik uygun eğitimin zihinsel imgeleme kapasitesini desteklediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, herhangi bir konuya odaklanmamış genel eğitim programları yerine, geliştirilmesi arzulanan becerilerle doğrudan ilişkili araştırmaların merkezde olduğu programlar geliştirme ihtiyacını vurgulamışlardır.

3. BİREYLER VE YÖNTEM

Bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşama, araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasından oluşurken; ikinci aşama, dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaya yöneliktir.

Bu bölümde hem Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması hem de dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisine ilişkin çalışmanın araştırma modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

3. 1. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ölçme aracı olarak kullanılan Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Türk çocuklarına uyarlama çalışması yapılmıştır.

Geisinger (58) bir ölçme aracının, orijinal olarak yazıldığı dilden farklı bir dille birbirleriyle iletişim kuran bireylere uygulanmak istenirse, o zaman ölçme aracının çevirisinin yapılması gerektiğini ve belki de ölçme aracında da değişiklik yapılmasının gerekli olabileceğini, böyle bir uyarlama çalışmasında ölçme aracının geliştirildiği grup ile ölçme aracının uyarlanacağı hedef grup arasındaki dil farklılıklarının yanı sıra kültürel farklılıkların da dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Geisinger (58)'e göre bir ölçme aracının uyarlama çalışması aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

- Ölçme aracının geliştirildiği grup ile ölçme aracının uyarlanacağı hedef grup olmak üzere her iki grubun da dilini ve kültürünü iyi bilen, ölçme aracı ile ölçülecek özellikler konusunda uzman bireyler tarafından ölçme aracının çevirisinin yapılması,

- Ölçme aracının çevrilen ya da uyarlanan versiyonunun, testi çeviren birey ile aynı özellikleri taşıyan bireylerden oluşan bir grup tarafından gözden geçirilmesi,
- Grubun görüşleri doğrultusunda taslak aracın uyarlanması,
- Ölçme aracının küçük bir örneklem grubunda denenerek potansiyel sorunların ortaya koyulması,
- Ölçme aracının büyük bir örneklem grubunda alan çalışmasının yapılması ve alan çalışmasından elde edilen bilgileri kullanarak ölçme aracının güvenilirlik çalışmasının yapılması,
- Standardizasyon çalışmasının yapılması, başka bir deyişle ölçme aracının uygulandığı kültüre uygun normların çıkarılması,
- Ölçme aracının her iki dilde ya da versiyonunda aynı nitelikleri ölçtüğünü ve yeni versiyonun önerildiği gibi yorumlanabilen puanları sağlamaya devam ettiğini belgelemek için geçerlik çalışmasının yapılması,
- Ölçme aracını kullanacak bireyler için kullanım kılavuzu ya da diğer belgelerin geliştirilmesi,
- Ölçme aracını kullanacak bireylerin eğitilmesi,
- Ölçme aracını kullanan bireylerden geri bildirim almaktır.

Geisinger (58)'e göre bir ölçme aracının uyarlama çalışmasında, bazı durumlarda yukarıdaki aşamaların tamamı kullanılabilirken, bazı durumlarda da bazı aşamalara ihtiyaç duyulmayabilir.

3. 1. 2. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmanın Araştırma Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel desenli deneme modelidir. Klasik deneysel yöntem, deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grubun karşılaştırılmasından oluşur (52). Deney grubu bağımsız değişkene tâbi tutulup bağımlı değişkendeki değişiklikler gözlenmeye çalışılırken (49), kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmaz. Araştırmacı bağımsız değişkenin etkisini değerlendirmek için, her gruba ikişer kez olmak üzere bağımlı değişken üzerinden ölçümler yapar. Bağımlı değişken üzerinden yapılan ilk ölçüm, genellikle ön test olarak adlandırılır. Bu ilk ölçüm, deney grubu

bağımsız değişkene tâbi tutulmadan önce yapılır. Son test olarak adlandırılan son ölçüm ise, deney grubu bağımsız değişkene tâbi tutulduktan sonra uygulanır. Ön ve son testler arasındaki ölçümlerdeki farklılık, iki grup arasında karşılaştırılır. Ön ve son testler arasındaki farklılık, deney grubunda kontrol grubundakinden önemli oranda yüksek ise (52) bu durum, deneysel işlemin beraberinde getirdiği bağımsız değişkendeki değişime yordandır (49) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucu çıkarılır (52).

Bu araştırmada, ön test - son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu deney deseni, yaygın olarak kullanılan temel desenlerden biridir.

Deneysel desenlerin mantığı, deney ve kontrol grubundaki kişilerin ayrımını seçkisiz hale getirmeye bağlıdır. Seçkisiz atama olmadan, deney ve kontrol gruplarında bulunan kontrol altına alınmamış faktörlerin eşit olduğu tahminini yapmak doğru değildir. Deneysel çalışmada eşleştirme, kişileri eşleştirmeyi ve sonra her bir eşleştirilmiş çiftten birini iki gruba seçkisiz atamayı gerektirir. Başka bir deyişle; eşleştirme işlemi, seçkisiz atama tekniğini içerir (49).

Bağımsız değişkenlerde beklenen ya da hedeflenen bir değişimin tasarlandığı araştırma desenleri, yarı deneysel (*quasi-experimental*) olarak adlandırılır. Deneysel desenlere oldukça benzerdir (49); fakat yarı deneysel desenlerde, bireyler seçkisiz olarak atanmaz, tüm gruptaki bireylerin katılımı söz konusudur (180). Bazen bağımsız değişkenin niteliği seçkisiz atamaya uygun değildir. Bazen de pratik olarak ya da etik açıdan uygun olmayabilir (76). Örneğin; bir sınıf ortamında yürütülen bir araştırmada, deney yapan kişinin bireyleri gruplara seçkisiz ataması mümkün olmayabilir (9). Bu tür desenlere verilen başka bir isim de, eşit olmayan kontrol gruplu deneydir (*experiment with non-equivalent control group*) (49).

Yarı deneysel desenler, sosyal/davranış bilimlerinde sık kullanılan kullanışlı araştırma yöntemleridir. Gerçek deneyin mümkün olmadığı durumlarda, mümkün olduğunca deneysel desene yakın bir teknik oluşturarak önemli bilimsel bilgi üretirler (49).

3. 2. Evren ve Örneklem

3. 2. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Evreni

Bu araştırmanın güvenilirlik çalışmasının evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında eğitim-öğretim gören 9 ile 14 yaşları arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın geçerlik çalışmasında bilinen grup tekniği kullanılmıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın geçerlik çalışmasının evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında eğitim-öğretim gören 7 ile 14 yaşları arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde toplam 42 ilköğretim okulu bulunmaktadır.

3. 2. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasının Örnekleme

Bu araştırmanın güvenilirlik çalışmasının örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarından tesadüfî olarak küme oranlı örnekleme yoluyla seçilen ve çalışmayı kabul eden altı ilköğretim okulunda eğitim-öğretim gören 9 ile 14 yaşları arasındaki 1000 çocuk oluşturmaktadır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme türüdür. Küme oranlı örneklemede her alt evrenin bütün içine girme şansı eşit olduğu için, daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir (88).

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında 9 ile 14 yaşları arasında toplam 30936 çocuk bulunmaktadır. Krejcie ve Morgan (97)'a göre; evreni 30000 kişi olan bir araştırmanın örnekleme en az 379 kişi olmalıdır.

Küme oranlı örnekleme, her bir küme aynı sayıda örnekleme unsuruna sahip olmadığı zaman yapılan bir ayarlamadır (123). 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan 42 ilköğretim okulu, öğrenci

sayıları açısından farklılık göstermektedir. Öğrenci sayısı çok fazla olan sadece bir okulun tesadüfi olarak seçilme olasılığını azaltmak amacıyla 42 ilköğretim okulu toplam öğrenci sayısına göre kümelenmiştir. Buna göre;

1000 ve altı -> Küçük Ölçekli Okul

1001-2000 arası -> Orta Ölçekli Okul

2001 ve üstü -> Büyük Ölçekli Okul

Bu kümelemeye göre, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde 24 tane küçük ölçekli okul, 14 tane orta ölçekli okul ve 4 tane büyük ölçekli okul bulunmaktadır. Örnekleme oluşturan 1000 öğrencinin 228'i büyük ölçekli okuldan, 432'si orta ölçekli okuldan, 340'ı küçük ölçekli okullardan tesadüfi olarak seçilmiştir. Böylece ilköğretim okullarının farklı büyüklüklerdeki okulları kapsayan heterojen bir grup olmasına çalışılmıştır.

Bu araştırmanın geçerlik çalışmasında bilinen grup tekniği kullanılmasından dolayı, araştırmanın güvenilirlik çalışmasının örneklemini oluşturan dokuz ile on dört yaş grubundaki çocuklara ek olarak yedi yaş grubundan elli çocuk, sekiz yaş grubundan elli çocuk araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan testin puanlama özelliğinden dolayı, her öğrencinin yaptığı test geçerli kabul edilmemektedir. Bu nedenle; geçerli test sayısının toplamı örnekleme oluşturmaktadır (bkz. Ek 1).

Yukarıdaki nitelikleri taşıyan okullar küme oranlı örnekleme yöntemiyle belirlendikten sonra, okul idarecileri ile ön görüşmeler yapılmış ve daha sonra uygulama için valilikten gerekli izinler alınmıştır. Valilikten alınan izin belgesi Ek 3'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamına giren çocukların okul, cinsiyet gruplarına göre dağılımlarına Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Okullara Göre Dağılımı.

Örnekleme Yer Alan Okullar		Öğrenci Sayısı	
		N	%
Küçük Ölçekli Okullar	Atalar Sadettin Kıbrıslıoğlu İlköğretim Okulu	68	34
	Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu	245	
	100. Yıl Mehmetçik İlköğretim Okulu	27	
Orta Ölçekli Okullar	Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu	363	43.2
	Sevil Kaynak İlköğretim Okulu	69	
Büyük Ölçekli Okullar	Emsan Doğan Demircioğlu İlköğretim Okulu	228	22.8
Toplam		1000	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Yaratıcı Hayal Gücü testinin güvenilirlik çalışması için altı farklı okuldan (üç tanesi küçük ölçekli, iki tanesi orta ölçekli ve biri de büyük ölçekli okul olmak üzere) 9 ile 14 yaşları arasında 1000 çocuk araştırma grubunu oluşturmuştur.

Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması dokuz yaştan itibaren başlatılmıştır. Çünkü, dokuz yaşın altındaki çocuklarda testin yapılma oranının önemli ölçüde az olduğu gözlenmiştir.

1000 çocuğun yaş ve okullara göre ayrıntılı dağılımı Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

Örneklemede Yer Alan Okullar		Cinsiyet				Toplam
		Erkek		Kız		
		N	%	N	%	
Küçük Ölçekli Okullar	Atalar Sadettin Kıbrıslıoğlu İlköğretim Okulu	29	8.53	39	11.47	340
	Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu	102	30	143	42.06	
	100. Yıl Mehmetçik İlköğretim Okulu	16	4.71	11	3.24	
Orta Ölçekli Okullar	Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu	156	36.11	207	47.92	432
	Sevil Kaynak İlköğretim Okulu	47	10.88	22	5.09	
Büyük Ölçekli Okullar	Emsan Doğan Demircioğlu İlköğretim Okulu	120	52.63	108	47.37	228
Toplam		470	47	530	53	1000

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, Yaratıcı Hayal Gücü testinin güvenilirlik çalışması için altı farklı okuldan seçilen 9 ile 14 yaşları arasında 1000 çocuğun % 47’sini erkek çocuklar, % 53’ünü kız çocuklar oluşturmaktadır.

3. 2. 3. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmada Kullanılan Çalışma Grubu

Bu araştırmada deney grubu olarak, Denizli Arif Yalınkaya İlköğretim Okulundaki 4/E sınıfı ve 7/E sınıfı seçilmiştir. Denizli Arif Yalınkaya İlköğretim Okulu araştırmacının çalıştığı kurum olduğu için tercih edilmiştir. Çocukların birbirinden etkilenmemeleri için kontrol grubu, sosyo-ekonomik düzey olarak eş düşünülen başka bir okuldan alınmıştır. Kontrol grubu olarak, Denizli Merkez İlköğretim Okulundan 4/G sınıfı ve 7/H sınıfı seçilmiştir. Belirlenen sınıflarda bulunan çocukların tamamı deney ve kontrol gruplarını oluşturduğu için bu çalışma yarı deneysel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma grubunu Denizli Arif Yalınkaya İlköğretim Okulundaki 4/E (n=38) sınıfı ve 7/E (n=41) sınıfı ve Denizli Merkez İlköğretim Okulundaki 4/G (n=35) sınıfı ve 7/H (n=37) sınıfındaki çocuklar oluşturmuştur. Grupların drama ile ilgili yaşantılarının birbirine denk olmasının araştırmayı etkileyeceği düşünülerek, drama ile ilgili çocukların ön yaşantıları üzerinde gerekli özen gösterilmiştir. Okul yönetiminden, çocuklardan ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda grupların drama geçmişlerinin denk olduğu belirlenmiştir.

Deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçlarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön test puanları kullanılarak bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.3. 10 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

Gruplar	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Akıcılık	2.07	1.17	58	0.68	0.50
Kontrol Grubu	Akıcılık	1.87	1.11			
Deney Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.55	5.34	58	0.62	0.54
Kontrol Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	12.62	6.18			
Deney Grubu	Orijinallik	1.32	0.38	58	0.14	0.89
Kontrol Grubu	Orijinallik	1.30	0.51			

*p<0.05

Tablo 3.3'e göre 10 yaş grubundaki deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0.05).

Tablo 3.4. 13 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

Gruplar	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Akıcılık	1.80	1.42	58	0.32	0.75
Kontrol Grubu	Akıcılık	1.70	0.99			
Deney Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	15.11	5.32	58	-0.04	0.97
Kontrol Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	15.17	5.75			
Deney Grubu	Orijinallik	1.30	0.43	58	-0.03	0.98
Kontrol Grubu	Orijinallik	1.31	0.49			

*p<0.05

Tablo 3.4'e göre 13 yaş grubundaki deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

Hem 10 yaş hem de 13 yaş deney ve kontrol gruplarının drama uygulaması öncesi Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, deney ve kontrol gruplarının drama uygulaması öncesi denk olduklarını ortaya koymaktadır.

Drama uygulamasının yapıldığı Denizli Arif Yalınkaya İlköğretim Okulu idarecileri ile ön görüşmeler yapılmış ve daha sonra uygulama için valilikten gerekli izinler alınmıştır. Valilikten alınan izin belgesi Ek 4'de sunulmuştur.

Drama uygulaması, Denizli Arif Yalınkaya İlköğretim Okulu'ndan seçilen 10 ve 13 yaşındaki çocukların bulunduğu iki sınıfa da ayrı ayrı haftada dört saat toplam kırk sekiz saat olmak üzere üç ay boyunca bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Etkinliklerin her biri iki ders saati olmak üzere toplam yirmi dört etkinliktir oluşmuştur. Drama programı, ilköğretim 4.

ve 7. sınıflardaki çocuklara ilişkin ilköğretim programının amaçları göz önüne alınarak ve hayal gücü gelişimine ilişkin literatür taranarak hazırlanmıştır. Drama alanında çalışan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra drama programına son şekil verilmiştir. Çocuklara uygulanan etkinlikler, Karwowski ve Soszynski (91)'nin belirttiği gibi, çocuklarda fikir yaratma akıcılığını kışkırtma amacına yönelik hazırlanmıştır. Her bir drama etkinliği; ısınma-hazırlık, doğaçlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Drama etkinliklerinin doğaçlama aşaması; rol oynama, doğaçlama, pandomim gibi farklı drama tekniklerini içermektedir. Etkinlik örneği Ek 2'de sunulmuştur.

Drama programı, okul salonu ve okul bahçesinde uygulanmıştır. Okul salonunda drama etkinlikleri esnasında kullanılmak amacıyla tabureler, küçük masalar, kasetçalar, projeksiyon, kıyafet ve aksesuarlar yer almıştır.

3. 3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın amacı, Yaratıcı Hayal Gücü Testini Türk çocuklarına uyarlamak ve dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

3. 3. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Tanıtılması

Yaratıcı Hayal Gücü Testi, 1990 ortalarında Janusz Kujawski tarafından geliştirilen bir araçtır. Testin orijinal dili Polonyacadır. Yaratıcı Hayal Gücü Testi, altı yaş ve üzerine uygulanabilen kâğıt-kalem testidir, grup olarak uygulanabilir. Katılımcılardan verilen şekillerin hepsini ya da bir kısmını kullanarak var olmayan şematik çizimler yapmaları istenmektedir. Testin süresi 30 dakikadır.

Yaratıcı Hayal Gücü testi, 16 şekil ve uygulama yönergesinden oluşmaktadır. Test sayfası, araştırma grubuna verildikten sonra; araştırmacı, gruba yönergeyi yavaşça okur. Araştırmacı, katılımcılara herhangi bir öneri ya da ürün örnekleri vermez.

Yaratıcı Hayal Gücü Testi, üç alt ölçekten oluşmaktadır: Akıcılık, Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik, Orijinallik. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin alt ölçeklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

- Akıcılık: Testin gerektirdiği şekilde çizilen çizim sayısıdır. Diğer bir deyişle; bütün çizimlerin niceliği ve miktarıdır.

30 dakika içinde testin gerektirdiği şekilde çizilen çizim sayısı kadar puan verilir.

- Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik: Çizimin görselleştirilmesidir.

Tek bir çizimde kullanılan şekil sayısı ile tek bir çizimde kullanılan set sayısının toplamının nitelikli çizim sayısına oranı ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinin puanlaması yapılır. Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinin puanlaması, 2 ile 20 puan arasında değişir.

- Orijinallik: Orijinallik alt ölçeğinde, çizilen fikirlerin orijinalliği değerlendirilir.

Orijinallik beşli likert ölçekle değerlendirilir (1 - 1.25 – 1.5 - 1.75 – 2).

Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri nesnedir; yani testi değerlendiren iki kişi farklı sonuçlar çıkarmaz. Fakat Orijinallik alt ölçeği öznedir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin puanlamasının yapılamayacağı durumlar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- On altı şekilden fazla kullanıldıysa (dikkatsizlik sonucu çizilen fazla bir şekil hariç),
- Resmin ne işe yaradığı yazılmamışsa,
- Tamamen taklit nesnelere ya da fikirler çizilmişse (örneğin; masa çizilip masa olarak tanımlanmışsa) çizim puanlanamaz (90).

3. 3. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinal Güvenirlik Çalışması

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal güvenirlik çalışmasında her bir alt ölçeğin bağımsız olmasından dolayı iç korelasyon incelenmiştir. Bu amaçla, 263 kişi üzerinden Pearson çarpım moment korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri

arasında istatistiksel olarak önemli negatif ilişkiler ortaya çıkmıştır ($r=-0.43$, $p=0.0001$). Akıcılık ile Orijinallik alt ölçekleri arasında zayıf fakat istatistiksel olarak önemli düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0.12$, $p=0.04$). Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile Orijinallik alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunamamıştır ($r=0.09$, $p=0.17$).

Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri nesnel olduğu için, Yaratıcı Hayal Gücü Testine ilişkin orijinal güvenilirlik çalışması sadece Orijinallik alt ölçeğinde gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcı hayal gücü testinin orijinalliği, dokuz puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Rasgele 300 çizim seçilmiş ve puanlayıcılar üçerli gruplandırılıp, her bir üçlü puanlayıcı grubuna çizimlerin 100 tanesini değerlendirmeleri için verilmiştir. Başka bir deyişle; ilk üç puanlayıcı 1-100, sonraki üç puanlayıcı 101-200 ve son üç puanlayıcı da 201-300. çizimleri değerlendirmiştir.

Orijinal güvenilirlik çalışmasında; puanlayıcılar arası Pearson korelasyon kat sayısı incelendiğinde, ortalama Pearson korelasyon kat sayısı 0.41 ile 0.50 arasında değişmektedir. Orijinal güvenilirlik çalışmasında, Pearson korelasyon kat sayısı çok yüksek olmasa da istatistiksel olarak önemli bulunduğu belirtilmektedir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal güvenilirlik çalışmasında, Kendall'ın uyuşum katsayısı hesaplanmış, Kendall'ın uyuşum katsayısının ise, 0.29 ile 0.47 arasında değiştiği görülmüştür.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal güvenilirlik çalışmasında Pearson korelasyon kat sayısı ve Kendall'ın uyuşum kat sayısı hesaplamalarının yanı sıra Cronbach Alpha kat sayısı hesaplanmış, bu kat sayısının da 0.55 ile 0.75 arasında değiştiği bulunmuştur. Çalışmada ortaya çıkan bu değerlerin Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik alt ölçeğinin orta düzeyde güçlü bir güvenilirliği gösterdiği belirtilmektedir (90).

3. 3. 3. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinal Geçerlik Çalışması

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışmasında, benzer ölçek geçerliği kullanılmıştır.

Testin geçerlik çalışması için sekiz ayrı çalışma yürütülmüştür:

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yapılan ilk çalışmada, Urban ve Jellen tarafından hazırlanan Resimli Yaratıcı Düşünme Testi (*the Pictorial Test of Creative Thinking*) kullanılmıştır. Resimli Yaratıcı Düşünme Testi; akıcı düşünme, orijinal düşünme, ayrıntılandırma yeteneği, sentez yeteneği, topluma uyum sağlayamama ve risk alma, mizah duygusu ve duygusal bağlılık gibi yaratıcı yetenekleri ölçmeyi amaçlar. 12-16 yaşları arasında 142 erkek ve 168 kız olmak üzere 310 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Resimli Yaratıcı Düşünme Testi ve Yaratıcı Hayal Gücü Testi arasındaki korelasyon kat sayısı istatistiksel olarak önemli, fakat oldukça düşük çıkmıştır ($r=0.34$; $p=0.0001$). Gözlenen ilişkilerin farklı yaş ve cinsiyet gruplarında da sabit olduğunu kontrol etmek için kısmî korelasyonlara da bakılmış (cinsiyet ve yaş kontrol altına alınarak); fakat kat sayısının değişmediği görülmüştür ($r=0.30$; $p=0.0001$). Bu durum, iki aracın yaratıcılığın farklı modellerini oluşturmasıyla açıklanmıştır. Resimli Yaratıcı Düşünme Testinin, hem bilişsel hem de duyuşsal yaratıcılık bileşeni modelini temel aldığı; Yaratıcı Hayal Gücü Testinin ise, Finke, Ward ve Smith'in "üretme-keşfetme" (*geneplore*) kuramına daha yakın olduğu belirtilmiştir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yapılan ikinci çalışmada, yaratıcı kişiliğin öğelerini ölçen Popek tarafından hazırlanan KANH Yaratıcı Davranış Anketi (*the KANH Creative Behaviour Questionnaire*) kullanılmıştır. KANH Yaratıcı Davranış Anketi, yaratıcı ve alışılmış davranış kavramına dayalıdır. Yaratıcı davranışlar, bilişsel bileşeni oluşturan sezgisel davranışların yanı sıra kişilik alanına ilişkin topluma uyum sağlayamama özelliklerinden oluşurken; alışılmış davranışlar ise, bilişsel alana ilişkin algoritmik davranışlar ve kişilik alanına ilişkin uyumsal özelliklerden oluşmaktadır. Anket, her bir davranış alanından 15 ifade olmak üzere 60 ifadeden oluşmaktadır. Çalışma, 194 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Yaratıcı Hayal Gücü Testinden yüksek ve düşük puanlar elde eden insanların yaratıcı ve alışılmış davranışların kişilik ve bilişsel öğelerinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Sonuçlar her iki araç

arasında çok iyi bir uyumun varlığını göstermiştir. Farklılıklar istatistiksel olarak önemli ve beklentilerle uyumlu çıkmıştır. Yaratıcı Hayal Gücü Testinden yüksek puan alan insanlar; KANH yaratıcı davranış ölçeğinden yüksek puanlar, alışılmış davranışlar ölçeğinden düşük puanlar almışlardır. Çalışmada Yaratıcı Hayal Gücü Testinin uyum/topluma uyum sağlayamama davranışlarından ziyade, sezgisel/algortmik davranışları daha doğru ortaya koyduğu ve bu durumun da Yaratıcı Hayal Gücü Testi ile ölçülmek istenen şeyin gerçekten ölçüldüğünü gösterdiği ifade edilmiştir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yapılan üçüncü çalışmada, Nosal tarafından geliştirilen Zihin Çeşitleri Ölçeği (*the Scale of Mind Types*) kullanılmıştır. Zihin Çeşitleri Ölçeği, yaratıcılığın iyi bir ölçümünü de veren bir araçtır. Çalışma 194 kişi üzerinde yapılmıştır. Sonuçta; her iki ölçek arasındaki sonuçların birlikte artış gösterdiği bulunmuştur ($\chi^2=13.99$; $df=2$; $p=0.0001$). Çalışmada, Yaratıcı Hayal Gücü Testinden düşük, orta ve yüksek puanlar alan bireylerin Yaratıcı Hayal Gücü Testinin dolaylı bir ölçümü olarak ele alınabilecek yaratıcılık göstergesinin farklı alanlarında yoğunlaşma ile nitelendirilebileceğinin kanıtlandığı belirtilmektedir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yapılan dördüncü çalışmada, Yaratıcı Hayal Gücü Testi ile sezgi ve rasyonellik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, 21-25 yaşları arasındaki 91 kadın 42 erkek olmak üzere 133 kişi üzerinde yürütülmüştür. Sezgi ve rasyonellik çatısı içerisindeki tercihleri ölçmek için iki anket kullanılmıştır: IR Kolanczyk ve AIM Agora. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık alt ölçeği ile IR Kolanczyk anketi sonuçları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmış ($r=-0.13$, $p=0.12$), bu durum rasyonalistlerin daha fazla düşünme akıcılığına sahip kişiler olarak nitelendirilebileceği şeklinde yorumlanmış, ancak bu sonucun sosyal bilimlerde kabul edilebilir düzeyde istatistiksel olarak önemli olmadığı da belirtilmiştir. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin üç alt ölçeği ile AIM Agora anketinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişki incelendiğinde ise; Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik alt ölçeği ile sezgi arasında istatistiksel olarak önemli pozitif düşük ilişki bulunmuştur ($r=0.15$, $p=0.08$). Bu

korelasyon değerinin, orijinal dūşünme ve bilişsel stil olarak sezginin birlikte değişimini gösterebilecek istatistiksel önem düzeyine yakın olduğu da çalışmada belirtilmektedir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yapılan beşinci çalışmada, Yaratıcı Hayal Gücü Testi ile beş temel kişilik faktörü -deneyime açıklık, dışa dönüklük, dürüstlük (*conscientiousness*), uzlaşmacı olma ve sinirli olma- arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçta; Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık alt ölçeği ile deneyime açıklık, uzlaşmacı olma ve içe dönüklük faktörlerinin birlikte artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer durumlarda ilişki bulunamamıştır. Bu durumun da, beş temel kişilik faktörünün hayal gücü kullanımı ve orijinal düşünmeden bağımsızlığına işaret edebileceği ifade edilmiştir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yürütölen altıncı çalışmada, 16-17 yaşlarındaki 109 kız, 85 erkek olmak üzere 194 lise öğrencisi yer almıştır. Bu araştırma kapsamında, Kujawski, çalışmada yer alan bireyleri yaratıcı, ortalama düzeyde yaratıcı, düşük düzeyde yaratıcı olarak sınıflamıştır. Psikolojik ihtiyaçların yoğunlaşma düzeyini ölçen Stein Benlik Tasviri (*Self-Portrait of Stein*) kullanılmıştır. Çalışmanın amacı; Yaratıcı Hayal Gücü Testinden farklı sonuçlar elde eden bireylerin psikolojik ihtiyaçların herhangi birine yoğunlaşmada farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Yaratıcı Hayal Gücü Testinden yüksek sonuçlar elde eden bireylerin bilişsel ihtiyaç ($F[1,193]=7.27$; $p<0.001$), yaratma ihtiyacı ($F[1,193]=13.27$; $p<0.0001$), cinsel ihtiyaç ($F[1,193]=3.38$; $p<0.04$), özerklik ($F[1,193]=3.87$; $p<0.02$) ve ödünleme ($F[1,193]=4.46$; $p<0.01$) ihtiyaçlarında daha fazla yoğunlaştıkları; güvenlik ihtiyacında ($F[1,193]=7.81$; $p<0.001$) daha az yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Yaratıcı Hayal Gücü Testinden düşük ve yüksek sonuçlar alan insanlar arasında açık farklılık, bilişsel ihtiyaca ek olarak yaratma ihtiyacında görölmüştür. Yaratıcı Hayal Gücü Testinden düşük puan alan bireylerin ise, güvenlik ve kendini aklama ihtiyaçlarında yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik çalışması kapsamında yürütölen yedinci çalışmada, her biri 18 değeri içeren iki listeden oluşun

Rokeach Değerler Anketi (*the Rokeach Value Survey*) kullanılmıştır. Ankette yer alan birinci liste, ulus ya da aile güvenliği gibi genel değerleri içerir; ikinci liste ise, insan olmayı nitelendiren kişisel değerleri içerir. Katılımcılardan verilen değer ifadelerini kendilerine göre en fazla önemliden en az önemli olana doğru sıralamaları istenir. Çalışmanın sonucunda; Yaratıcı Hayal Gücü Testinden düşük puan alan kişilerin “günahtan kurtulma” ($\chi^2=6$, $df=2$, $p=0.05$) değerine daha fazla önem verdiği ortaya çıkmıştır. Genel değerlerde farklılık çok az çıkmıştır. Genel değerlerde sadece iki durumda farklılık önemli görülmüştür: “Günahtan kurtulma” düşük düzeyde yaratıcı insanlar için 6. sırada iken, yaratıcı insanlar arasında 11. sırada yer almıştır ve “varlıklı yaşam” düşük düzeyde yaratıcı insanlar için 12. sırada yer alırken, yaratıcı insanlar arasında 16. sırada yer almıştır. Çalışmada genel değerlerdeki farklılığın az çıkmasının nedeni olarak, yüksek düzeyde genellenmiş evrensel amaçlar ve katılımcıların yaşı gösterilmiştir. Kişisel değerler açısından farklılıklar incelendiğinde; “bağımsızlık” yaratıcı kişilerde temel değer iken, düşük düzeyde yaratıcı kişilerde en son sıralarda yer almıştır. Benzer şekilde “esnek düşünme” yaratıcı kişiler için oldukça önemli iken (8. sırada), düşük düzeyde yaratıcı insanlar için tamamen önemsizdir (17. sırada). “Hayal gücüne sahip bir kişi olma”; yaratıcı kişiler için daha önemli iken (9. sırada), Yaratıcı Hayal Gücü Testinden düşük puan alan kişiler için düşük düzeyde önemli çıkmıştır (16. sırada). Huzurlu olma, nazik olma ve temiz ahlaklılığın düşük düzeyde yaratıcı insanlarda daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Huzurlu olma, düşük düzeyde yaratıcı kişilerde 9. sırada, yaratıcı kişilerde 15. sırada; nazik olma, düşük düzeyde yaratıcı kişilerde 5. sırada, yaratıcı kişilerde 16. sırada; temiz ahlaklılık, düşük düzeyde yaratıcı kişilerde 7. sırada, yaratıcı kişilerde 17. sırada). Çalışmada Yaratıcı Hayal Gücü Testinin, yaratıcı insanları, düşük düzeyde yaratıcı insanlardan ayırt eden bir araç olduğu ortaya konulmuştur.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal geçerlik kapsamında yürütülen en son çalışmada ise, Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçları ile akademik ve duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik zekâyı ölçmek için Raven tarafından geliştirilen Matrix Test kullanılmıştır. Duygusal zekâyı

ölçmek için, INTE Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim Anketi (*the INTE Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim Questionnaire*) kullanılmıştır. Çalışma, 19-45 yaşları arasındaki ($\bar{x}=24.5$) 49 kadın 14 erkek olmak üzere 63 kişi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan kişilerin yaşı, akademik ve duygusal zekâ düzeyi ile ilişki kurulamayacağını ortaya koymuştur ($p=0.41$ ve $p=0.8$). Sadece Yaratıcı Hayal Gücü Testinin alt ölçeği olan Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile akademik zekâ arasında istatistiksel olarak önemli negatif korelasyon bulunmuştur ($r=-0.25$; $p<0.05$). Bu durum, genel yetenek düzeyindeki artışla birlikte daha karmaşık çizimlerin azaldığını kanıtlamıştır. Bu sonuç; zekâ insanların kısa ve öz şeyleri tercih ettiklerini işaret edebileceği, daha basit çizimler yaptıkları fakat fikirlerin daha az orijinal olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmacı, örneklemin küçük olduğu, daha büyük gruplarla çalışmanın tekrar edilmesini önermiştir (89).

3. 3. 4. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Uyarlanması

Uyarlaması yapılan test, Polonya'da test ile ilgili çalışmalarını yürüten ekibin başındaki kişi Maciej Karwowski'den elektronik ileti aracılığıyla sağlanmıştır. Testin orijinal dili Polonyaca'dır.

Testin Türkçe versiyonunu oluşturmak için sırasıyla dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Test, 16 şekil ve yönergeden oluşmaktadır. Yönergenin katılımcılar tarafından doğru anlaşılması, testin sonuçlarının güvenilirliği açısından önemlidir. Bu nedenle, test sağlandıktan sonra testin yönergesinin Türkçe'ye çevirisi beş İngilizce dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Beş ayrı kişinin yaptığı çeviri tamamlandıktan sonra, başka bir İngilizce dil uzmanı tarafından testin Türkçe yönergesi İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal test yönergesi ile çeviri test yönergesinin karşılaştırılması uygun görüldükten sonra, çevirinin Türkçe gramer yapısına ve testin uygulanacağı grubun özelliklerine uygun olup olmadığını değerlendirmesi için testin yönergesi bir Türkçe dil uzmanına verilmiş ve önerisi alınmıştır. Çevirilen yönerge üzerinde uzmanların önerdikleri gerekli düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır.

Uyarlanan testin dilsel eşdeğerliğini saptamanın bir diğer yolu da, orijinal test yönergesi ile çeviri test yönergesinin iki dili iyi bilen ve araştırma grubunun özelliklerini taşıyan bir gruba uygulanıp sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu nedenle, iki dili iyi bilen yirmi kişilik beşinci sınıf öğrencilerine test önce İngilizce olarak, on beş gün sonra da Türkçe olarak uygulanmıştır. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin aynı gruba önce İngilizce, on beş gün sonra da Türkçe olarak uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon kat sayıları Akıcılık ($r=0.83$, $p<0.01$), Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ($r=0.85$, $p<0.01$) ve Orijinallik ($r=0.88$, $p<0.01$) olmak üzere alt ölçeklerin tümü için istatistiksel olarak anlamlıdır. İki test formu arasındaki farklılığın analiz edilmesi için önerilen bir diğer yol olan eşleştirilmiş gruplar için t testi sonucunda da, iki uygulama arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

3. 4. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada elde edilen istatistiklerin anlamlılık testinde asgari olarak 0.05 düzeyi esas alınmıştır. Asgari 0.05 düzeyinde anlamlı çıkan istatistiklerin 0.01 düzeyinde de anlamlı olup olmadıklarına bakılarak, bu düzeyde de anlamlı olanlar tablolarda belirtilmiştir.

3. 4. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerine İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasında Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin alt ölçeklerinin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını ortaya koymak için, testin alt ölçekleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Kat Sayısı hesaplanmıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin alt ölçeklerinden olan Orijinallik alt ölçeğinin öznel olmasından dolayı, güvenilirlik ölçütlerinden biri olan Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum kullanılmıştır. Bu amaçla, puanlayıcılar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Kat Sayısı ile birlikte puanlayıcıların ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için Tekrarlı Ölçmeler için Anova ve puanlayıcıların puan ortalamalarının ikili karşılaştırılması için de post-hoc testi kullanılmıştır.

İkiden fazla puanlayıcının puanlama yapması durumunda, puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan, parametrik olmayan bir istatistiksel teknik olan Kendall'ın Uyuşum Kat Sayısı hesaplanmıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin şekil testi olmasından dolayı, Varyans Analiziyle Güvenirlik Kat Sayısı da elde edilmiştir.

Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için ise, bilinen grup tekniği kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için Tek Yönlü Varyans Analizi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tukey B ve Tamhane Testi kullanılmıştır.

3. 4. 2. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmada Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Deney grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test - son test ve kontrol grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test - son test sonuçları arasındaki farklılığı ortaya koymak için eşleştirilmiş gruplar için t testi, drama uygulamasından sonra deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçları arasındaki farklılığı ortaya koymak için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Dramanın yaratıcı hayal gücü üzerindeki etkisinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterme durumu, bağımsız gruplar için t testi ile değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen denenceler sınanmış ve toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bulguların sunulduğunda; öncelikle Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, ardından da dramanın yaratıcı hayal gücü üzerindeki etkisine ilişkin çalışmadan elde edilen bulgular ele alınmıştır.

4. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

4. 1. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Yaratıcı Hayal Gücü testinin her bir alt ölçeğinin birbirleriyle ilişkili olup olmadığı ve bunun literatürle tutarlı olup olmadığını incelemek amacıyla alt ölçekler arası korelasyonlara Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Tüm Grup Üzerinden Hesaplanan Alt Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar.

		AYRINTILANDIRMA VE DÖNÜŞTÜRÜLEBİLİRLİK	ORJİNALLİK
AKICILIK	r	-0.39**	-0.04
	p	0.0001	0.27
AYRINTILANDIRMA VE DÖNÜŞTÜRÜLEBİLİRLİK	r	1	0.00
	p		0.94

**p<0.01

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri arasındaki korelasyon kat sayısı -0.39 olarak hesaplanmış ve ortaya çıkan bu değer 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Akıcılık ile Orijinallik alt ölçekleri arasındaki korelasyon kat sayısı -0.04 olarak bulunmuş ve bulunan bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

Bunun yanısıra Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile Orijinallik alt ölçekleri arasındaki korelasyon kat sayısı da 0.00 bulunmuş ve bu değer de 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri nesnelidir; bu nedenle bu araştırmada sadece Orijinallik alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Tablo 4.2. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Yöntemiyle Elde Edilen Güvenirlik Kat Sayıları.

Puanlayıcılar Arasındaki Korelasyonlar	r	Ortanca	W	r _{xx}
1-2	0.25*	0.46	0.44	0.76
1-3	0.43**			
1-4	0.55**			
1-5	0.46**			
2-3	0.46**			
2-4	0.24*			
2-5	0.30**			
3-4	0.48**			
3-5	0.42**			
4-5	0.48**			

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik alt ölçeği beş puanlayıcı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Beş puanlayıcının aynı çizimlere verdikleri puanların birbirleriyle olan korelasyonları 0.24 ile 0.55 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada yer alan beş puanlayıcının doksan çizime verdiği puanların ortalamaları arasındaki farklılık, Tekrarlı Ölçmeler İçin ANOVA ile test edilmiş ($F=61.48$) ve ortaya çıkan değer 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç üzerine puanlayıcıların puan ortalamalarının ikili karşılaştırılması için, post-hoc testi kullanılmış ve bunun sonucunda da bir puanlayıcı hariç diğer tüm puanlayıcıların verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu araştırmada, beş farklı puanlayıcının her bir çizimi puanlamasına ilişkin elde edilen puanlar arasındaki tutarlık derecesi, parametrik olmayan bir teknik olan Kendall'ın uyum kat sayısı ile analiz edilmiş ve sonuç olarak doksan çizim için söz konusu kat sayısı 0.44 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Varyans Analizi Yöntemiyle Elde Edilen Güvenirlik Kat Sayısına İlişkin Anova Tablosu.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (SS)	Serbestlik Derecesi (SD)	Kareler Ortalaması (MS)	F
Çizimler (P)	15.47	89	0.17	4.25*
Ölçmeler (I)	9.98	4	2.50	62.5*
Kalan (Hata) (R)	14.12	356	0.04	
Toplam (T)	39.57			

* $p < 0.05$

Bu araştırmada, Yaratıcı Hayal Gücü Testinin şekil testi olmasından dolayı, Varyans Analizi ile Güvenirlik Kat Sayısı hesaplanmış ve beş puanlayıcının doksan çizim için yaptığı puanlamada güvenirlik kat sayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır.

4. 1. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada Yaratıcı Hayal Gücü Test ölçümlerinin geçerliğini ortaya koymak için, bilinen grup tekniği kullanılmıştır.

Bu amaçla 7 ile 14 yaş grubundaki çocuklar gelişimsel özelliklerine göre üç gruba ayrılmıştır. 7-8 ve 9 yaşındaki çocuklardan her bir yaş grubundan 50'şer çocuk olmak üzere 150 çocuktan elde edilen veriler birinci grubu, 10 ve 11 yaşındaki çocuklardan her bir yaş grubundan 75'er çocuk olmak üzere 150 çocuktan elde edilen veriler ikinci grubu, 12-13 ve 14 yaşındaki çocuklardan her bir yaş grubundan 50'şer çocuk olmak üzere 150 çocuktan elde edilen veriler ise üçüncü grubu oluşturmaktadır. Geçerlik çalışması, her bir gruptan 150 çocuk olmak üzere toplam 450 çocuktan elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alt Testler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Minimum Değerler	Maksimum Değerler
Akıcılık	7-8-9 yaş (I. Grup)	150	1.61	1.37	1	11
	10-11 yaş (II. Grup)	150	2.03	1.24	1	7
	12-13-14 yaş (III. Grup)	150	1.74	1.13	1	6
	Toplam	450	1.79	1.26	1	11

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, Yaratıcı Hayal Gücü testinin Akıcılık alt ölçeğine ait en düşük ortalama 7-8 ve 9 yaş grubuna ait çocukların oluşturduğu birinci gruba ait iken ($\bar{x}=1.61$), en yüksek ortalama 10-11 yaş grubundaki çocukların oluşturduğu ikinci gruba aittir ($\bar{x}=2.03$).

Tablo 4.5. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	13.45	2	6.73	4.29	0.01*
Grup içi	700.33	447	1.57		
Toplam	713.78	449			

*p<0.05

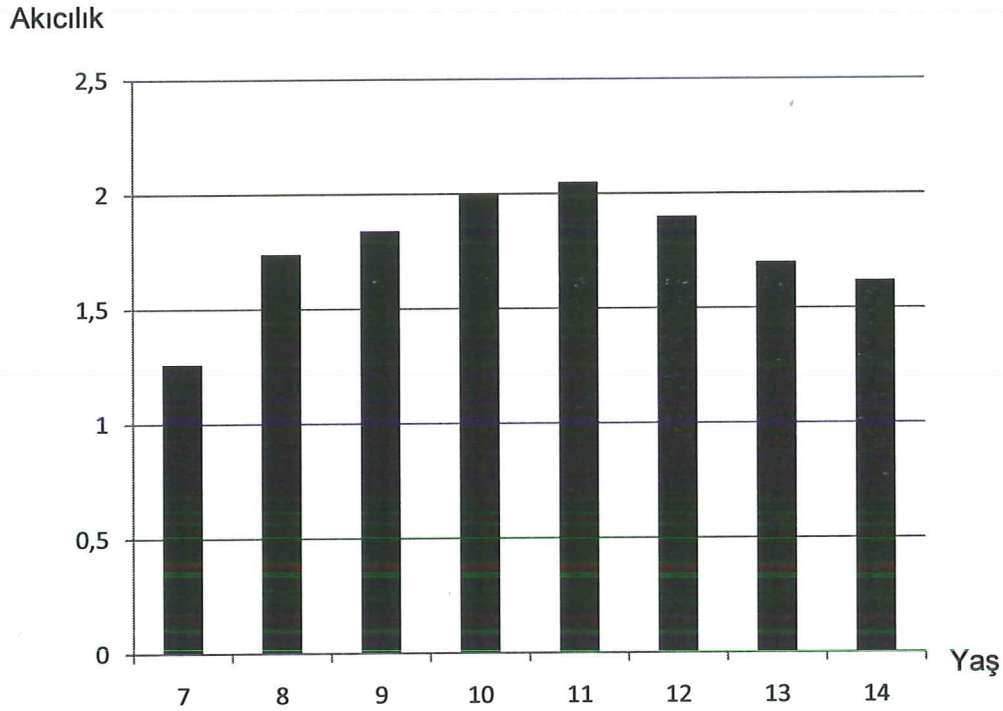
Ortalamalar arası fark testi sonucunda Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık alt ölçeğine ilişkin gruplar arası varyansın eşit olduğu görülmüş ($p>0.05$) ve yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4.29$; $p<0.05$).

Tablo 4.6. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğine İlişkin Tukey B Testi Sonuçları.

Gruplar	(I) (1.61)	(II) (2.03)
7-8-9 yaş (I) (1.61)		
10-11 yaş (II) (2.03)	-0.41*	
12-13-14 yaş (III) (1.74)	-0.13	0.29

*p<0.05

Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey B testi sonucunda 7-8 ve 9 yaş grubu çocukların oluşturduğu I. Grup ile 10 ve 11 yaş grubundaki çocukların oluşturduğu II. Grup arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.1. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık Alt Ölçeğine İlişkin Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları.

■ Akıcılık.

Şekil 4.1'de Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık alt ölçeğine ilişkin geçerlik çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına göre ortalamaları verilmiştir. Buna göre; yedi yaş grubundaki çocuklar en düşük ortalamaya sahip iken ($\bar{x}=1.26$), on bir yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x}=2.05$).

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alt Testler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Minimum Değerler	Maksimum Değerler
Orijinallik	7-8-9 yaş (I. Grup)	150	1.34	0.22	1	2
	10-11 yaş (II. Grup)	150	1.31	0.22	1	2
	12-13-14 yaş (III. Grup)	150	1.32	0.25	1	2
	Toplam	450	1.32	0.23	1	2

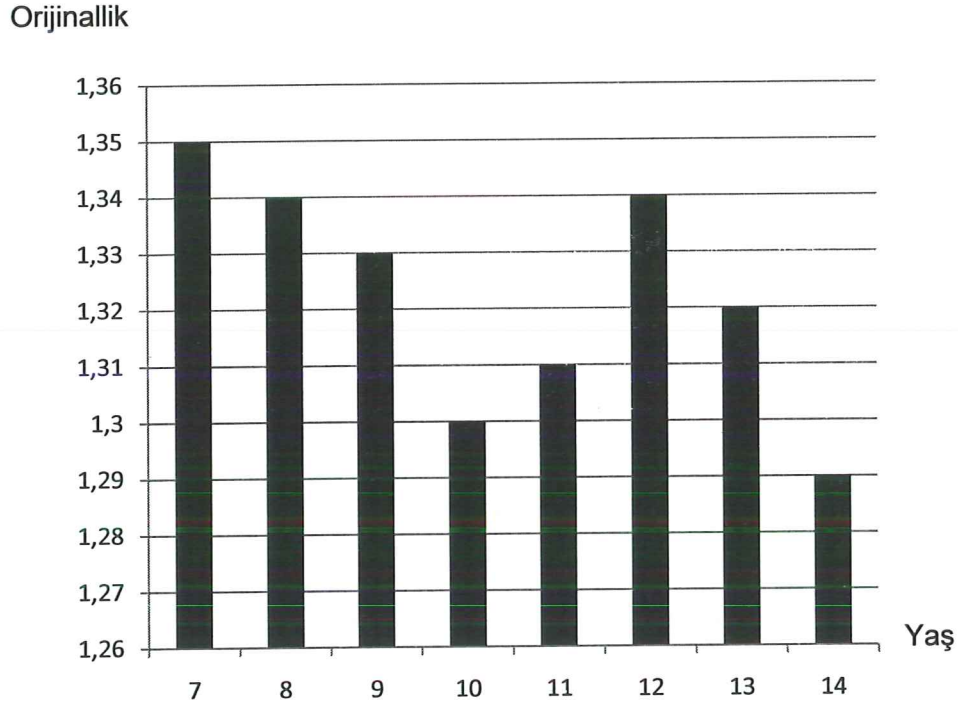
Tablo 4.7' de görüldüğü gibi, Yaratıcı Hayal Gücü testinin Orijinallik alt ölçeğine ait en düşük ortalama 10-11 yaş grubuna ait çocukların oluşturduğu ikinci gruba ait iken ($\bar{x}=1.31$), en yüksek ortalama 7-8 ve 9 yaş grubundaki çocukların oluşturduğu birinci gruba aittir ($\bar{x}=1.34$).

Tablo 4.8. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.08	2	0.04	0.71	0.49
Grup içi	23.96	447	0.05		
Toplam	24.04	449			

*p<0.05

Ortalamlar arası fark testi sonucunda Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik alt ölçeğine ilişkin gruplar arası varyansın eşit olduğu görülmüş ($p>0.05$) ve yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0.71$, $p>0.05$).



Şekil 4.2. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik Alt Ölçeğine İlişkin Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları.

■ Orijinallik.

Şekil 4.2'de Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik alt ölçeğine ilişkin geçerlik çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına göre ortalamaları verilmiştir. Buna göre; on yaş grubundaki çocuklar en düşük ortalamaya sahip iken ($\bar{x}=1.30$), yedi yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları ($\bar{x}=1.35$) görülmektedir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alt Testler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Minimum Değerler	Maksimum Değerler
Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	7-8-9 yaş (I. Grup)	150	12.18	4.46	3	20
	10-11 yaş (II. Grup)	150	13.93	4.31	3	20
	12-13-14 yaş (III. Grup)	150	15.15	3.65	5	20
	Toplam	450	13.75	4.32	3	20

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, Yaratıcı Hayal Gücü testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğine ait en düşük ortalama 7-8 ve 9 yaş grubuna ait çocukların oluşturduğu birinci gruba ait iken ($\bar{x}=12.18$), en yüksek ortalama 12-13 ve 14 yaş grubundaki çocukların oluşturduğu üçüncü gruba aittir ($\bar{x}=15.15$).

Tablo 4.10. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	667.68	2	333.84	19.34	0.00*
Grup içi	7717.28	447	17.27		
Toplam	8384.96	449			

*p<0.05

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (F=19.34; p<0.05).

Tablo 4.11. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğine İlişkin Tamhane Testi Sonuçları.

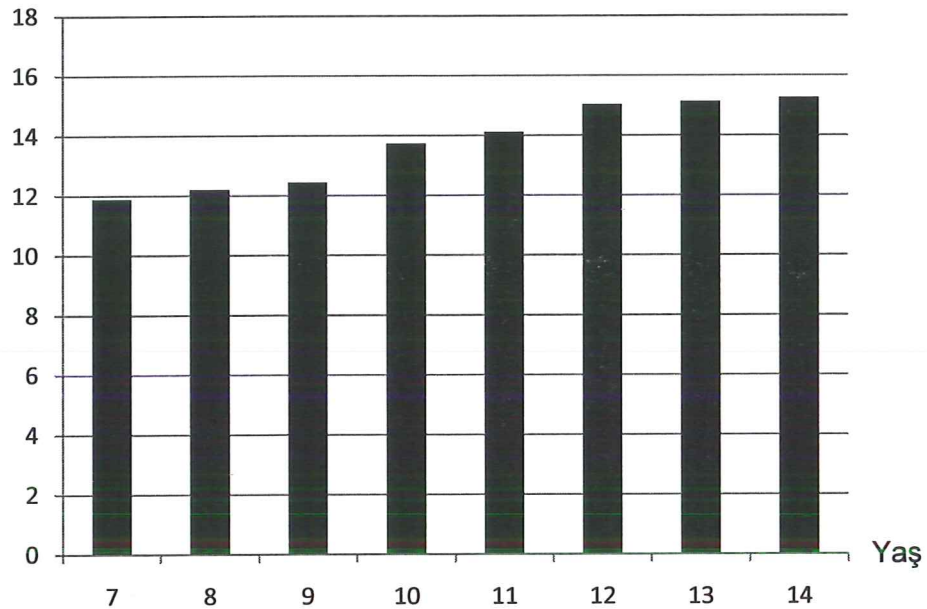
Gruplar	(I) (12.18)	(II) (13.93)
7-8-9 yaş (I) (12.18)		
10-11 yaş (II) (13.93)	-1.75*	
12-13-14 yaş (III) (15.15)	-2.97*	-1.22*

*p<0.05

Ortalamalar arası fark testi sonucunda Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğine ilişkin gruplar arası varyansın eşit olmadığı görülmüş (p<0.05) ve farkın kaynağını belirlemek için

yapılan Tamhane testi sonucunda üç grubun arasında farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik



Şekil 4.3. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Ölçeğine İlişkin Araştırma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Ortalamaları.

■ Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik.

Şekil 4.3'de Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğine ilişkin geçerlik çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına göre ortalamaları verilmiştir. Buna göre; yedi yaş grubundaki çocuklar en düşük ortalamaya sahip iken ($\bar{x}=11.89$), on dört yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x}=15.26$).

4. 2. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmadan Elde Edilen Bulgular

4. 2. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grupların deney sonu Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Yaratıcı Hayal Gücü ön test - son test puanları kullanılarak eşleştirilmiş gruplar için t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.12. 10 Yaş Grubundaki Deney Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	Akıcılık	2.07	1.17	29	-4.49	0.00*
Son Test	Akıcılık	3.70	2.22			
Ön Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.55	5.34	29	-2.00	0.06
Son Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	15.48	3.37			
Ön Test	Orijinallik	1.32	0.38	29	-3.38	0.00*
Son Test	Orijinallik	1.62	0.20			

*p<0.05

Tablo 4.12'ye göre 10 yaş grubundaki deney grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test ve son test sonuçlarına göre Akıcılık ile Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür (p<0.05).

Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinde ise, 10 yaş grubundaki deney grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.13. 13 Yaş Grubundaki Deney Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	Akıcılık	1.80	1.42	29	-5.51	0.00*
Son Test	Akıcılık	3.63	2.75			
Ön Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	15.11	5.32	29	1.27	0.22
Son Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.79	2.92			
Ön Test	Orijinallik	1.30	0.43	29	-2.12	0.04*
Son Test	Orijinallik	1.50	0.25			

*p<0.05

Tablo 4.13'e göre 13 yaş grubundaki deney grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test ve son test sonuçlarına göre Akıcılık ile Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür (p<0.05).

Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinde ise, 13 yaş grubundaki deney grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.14. 10 Yaş Grubundaki Kontrol Grubunun Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	Akıcılık	1.87	1.11	29	-0.35	0.73
Son Test	Akıcılık	1.93	1.01			
Ön Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	12.62	6.18	29	-0.59	0.56
Son Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.27	5.38			
Ön Test	Orijinallik	1.30	0.51	29	-0.80	0.43
Son Test	Orijinallik	1.38	0.42			

*p<0.05

Tablo 4.14'e göre 10 yaş grubundaki kontrol grubunun Yaratıcı Hayal Gücü ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0.05).

Tablo 4.15. 13 Yaş Grubundaki Kontrol Grubunun Yaraticı Hayal Gücü Testi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanlara Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	Akıcılık	1.70	0.99	29	-0.97	0.34
Son Test	Akıcılık	1.97	1.22			
Ön Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	15.17	5.75	29	1.30	0.21
Son Test	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.44	4.07			
Ön Test	Orijinallik	1.31	0.49	29	-0.23	0.82
Son Test	Orijinallik	1.33	0.25			

*p<0.05

Tablo 4.15'e göre 13 yaş grubundaki kontrol grubunun Yaraticı Hayal Gücü ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0.05).

4. 2. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaraticı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grupların deney sonu Yaraticı Hayal Gücü test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Yaraticı Hayal Gücü son test puanları kullanılarak bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.16. 10 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

Gruplar	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Akıcılık	3.70	2.22	58	3.97	0.00*
Kontrol Grubu	Akıcılık	1.93	1.01			
Deney Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	15.48	3.37	58	1.91	0.06
Kontrol Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.27	5.38			
Deney Grubu	Orijinallik	1.62	0.20	58	2.82	0.01*
Kontrol Grubu	Orijinallik	1.38	0.42			

*p<0.05

Tablo 4.16'ya göre 10 yaş grubundaki deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçlarına göre Akıcılık ile Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür (p< 0.05).

Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinde ise, 10 yaş grubundaki deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.17. 13 Yaş Grubundaki Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarına Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

Gruplar	Alt Testler	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Akıcılık	3.63	2.75	58	3.04	0.00*
Kontrol Grubu	Akıcılık	1.97	1.22			
Deney Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.79	2.92	58	0.38	0.70
Kontrol Grubu	Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	13.44	4.07			
Deney Grubu	Orijinallik	1.50	0.25	58	2.80	0.01*
Kontrol Grubu	Orijinallik	1.33	0.25			

*p<0.05

Tablo 4.17'ye göre 13 yaş grubundaki deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçlarına göre Akıcılık ile Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0.05$).

Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinde ise, 13 yaş grubundaki deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4. 2. 3. Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 4.18. 10 ve 13 Yaş Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarının Yaşa Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

Alt Testler	Yaş	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Akıcılık	10	30	3.70	2.22	58	0.10	0.92
	13	30	3.63	2.75			
Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	10	30	15.48	3.37	58	2.08	0.04*
	13	30	13.79	2.92			
Orijinallik	10	30	1.62	0.20	58	2.06	0.04*
	13	30	1.50	0.25			

*p<0.05

10 ve 13 yaş deney grubundaki 60 çocuğun Yaratıcı Hayal Gücü son test puanlarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Testin Orijinallik ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeklerinde, 10 ve 13 yaş grubundaki çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür (p<0.05).

Akıcılık alt ölçeğinde ise, 10 ve 13 yaş grubundaki çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4. 2. 4. Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 4.19. 10 ve 13 Yaş Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Yapılan t Testi Sonuçları.

Alt Testler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Akıcılık	kız	30	4.33	2.76	58	2.15	0.04*
	erkek	30	3.00	1.98			
Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik	kız	30	14.94	3.31	58	0.73	0.47
	erkek	30	14.33	3.19			
Orijinallik	kız	30	1.60	0.22	58	1.13	0.27
	erkek	30	1.53	0.25			

*p<0.05

10 ve 13 yaş deney gruplarındaki 30 kız-30 erkek çocuktan oluşan toplam 60 çocuğun Yaratıcı Hayal Gücü son test puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Testin Akıcılık alt ölçeğinde, kız ve erkek çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<0.05).

Orijinallik ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeklerinde ise, kız ve erkek çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulguların her bir alt problemle ilgili olarak tartışılmasına yer verilmiştir.

Tartışmanın sunuluşunda; öncelikle Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasından elde edilen bulguların tartışılmasına yer verilmiş, ardından da dramanın yaratıcı hayal gücü üzerindeki etkisine ilişkin çalışmadan elde edilen bulguların tartışılması ele alınmıştır.

5. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasından Elde Edilen Bulguların Tartışılması

5. 1. 1. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Yaratıcı Hayal Gücü testinin her bir alt ölçeğinin birbirleriyle ilişkili olup olmadığı ve bunun literatürle tutarlı olup olmadığını incelemek amacıyla alt ölçekler arası korelasyonlar hesaplanmış ve bunun sonucunda da, Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri arasında negatif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcı hayal gücü testinin zaman sınırlılığından dolayı bu sonucun çıkması şaşırtıcı değildir. Verilen süre içinde çok fazla çizim yapmak isteyen bir kişinin ayrıntıya az yer vermesi doğaldır. Harrington (69) bazı yaratıcı bireylerin uzun zaman periyotlarına ihtiyaç duyabileceklerini belirtir. Andrews ve Smith (7) zaman sınırlamasının yaratıcılık üzerinde negatif bir etkisinin olduğunu belirtirken, Baer ve Oldham (12) orta seviyede bir zaman sınırlamasının yaratıcılık için gerekli olduğunu belirtir.

Bunun yanısıra Akıcılık ile Orijinallik alt ölçekleri arasında ve Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile Orijinallik alt ölçekleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeklerinin nesnel olması nedeniyle, bu araştırmada sadece Orijinallik alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Güvenirlik ölçütlerinden birisi olan Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum, bir'den çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür. Bu tür ölçmelerde, gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için, bir tek değer bulunur. Gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakınsa, güvenilirlik de o kadar yüksek olur. Ayrıca, gözlemci sayısı arttıkça güvenilirlik de belli oranlarda artar (88). Bir anlamda, her gözlemci bir göstergedir (123).

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Orijinallik alt ölçeği beş puanlayıcı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar, çocuk gelişimi ve psikoloji alanında uzmanlaşmış kişilerden oluşmaktadır. Çocuklar tarafından çizilen doksan çizim (araştırma grubunu oluşturan her bir yaş grubundan on beş çizim olmak üzere) beş puanlayıcıya verilerek puanlamaları istenmiştir. Puanlayıcıların çizimlere verdikleri puanlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, normal ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Ancak Pearson korelasyon kat sayısı puanlayıcılar arası güvenilirlik kat sayısı hesaplamasında kullanıldığında, iki puanlayıcı arasındaki doğrusal ilişkiyi gösterir. Pearson korelasyon kat sayısı ortalamadan bağımsız olduğu için puanlayıcılardan elde edilen puanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları göstermez. Bu nedenle, Pearson korelasyon kat sayısı puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin hesaplanmasında kullanıldığında, puanlayıcılardan elde edilen puanların ortalamalarının karşılaştırılması için Eşleştirilmiş Gruplar İçin t Testi ya da Tekrarlı Ölçmeler İçin ANOVA Testinin de kullanılması önerilmektedir (61).

Bu araştırmada puanlayıcılar arası Pearson korelasyon kat sayısının yanı sıra, tamamlayıcı bir analiz olarak kullanılması önerilen Tekrarlı Ölçmeler için Anova (61), beş puanlayıcının doksan çizime verdiği puanların ortalamaları arasındaki farklılığı ortaya koymak için kullanılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Post-hoc çalışması

sonucunda da bir puanlayıcı hariç diğer tüm puanlayıcıların verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

İkiden fazla puanlayıcının puanlama yapması durumunda, puanlayıcılar arası güvenirliliğin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri, parametrik olmayan bir istatistiksel teknik olan Kendall'ın Uyuşum Kat Sayısıdır. Kendall'ın Uyuşum Kat Sayısı (W), puanlayıcılar arasındaki uyum derecesini gösterir. Kendall'ın Uyuşum Kat Sayısı, 0 ile 1 arasında değerler alabilir. Kendall'ın Uyuşum Kat Sayısında ikiden fazla puanlayıcı olduğunda, uyum ve uyumsuzluk arasında simetrik karşılık yoktur. Puanlayıcılar arasında tamamen uyum olabilir, fakat puanlayıcılar arasında tamamen uyumsuzluk olamaz (152). Bu araştırmada, beş farklı puanlayıcının her bir çizimi puanlamasına ilişkin elde edilen puanlar arasındaki uyum derecesini belirlemek için, Kendall'ın uyum kat sayısı kullanılmış ve söz konusu kat sayı 0.44 olarak bulunmuştur. Elde edilen 0.44 kat sayısından yola çıkılarak, beş puanlayıcı arasında pozitif ve orta derecede uyumun olduğu söylenebilir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin orijinal güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha kat sayısı hesaplanmıştır. Ancak Cronbach Alpha kat sayısı, ölçekteki bütün maddeler arasındaki ortalama korelasyon tahminidir (158). Başka bir deyişle, Cronbach Alpha kat sayısı, maddeler arası tutarlık derecesini gösterir.

Güvenirlik indeksi, gözlenen puanlar varyansının gerçek puanlar varyansını açıklama oranı olarak tanımlanmaktadır. Gözlenen puanlar varyansı da, gerçek puanlar ve hata puanları varyanslarının toplamı olarak ifade edilmektedir. Gözlenen puanlar varyansının, gerçek puanlar ve hata puanları varyanslarına ayrıştırılabilmesi, gerçek puanlar varyansının varyans analizi kullanılarak kestirilmesine ve dolayısıyla güvenirliliğin hesaplanmasına imkân sağlar (15).

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin şekillerden oluşan bir test olmasından dolayı, Varyans Analizi ile Güvenirlik Kat Sayısı hesaplanmış ve söz konusu kat sayı 0.76 olarak bulunmuştur. Güvenirlik kat sayıları bir'e yaklaştığı ölçüde testin güvenirliliğinin yüksek olacağı kabul edilmektedir. Ancak bulunan

F değerlerinin her ikisi de anlamlı bulunmuştur. Buna rağmen söz konusu kat sayının 0.76 olmasından yola çıkılarak, Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

5. 1. 2. Yaratıcı Hayal Gücü Test Ölçümlerinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin geçerliğini ortaya koymak için, bilinen grup tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemde, gruplar arasındaki farklılığın yönünü tahmin etmek için bilinen özelliklere sahip insan gruplarına ölçme aracı uygulanır (52).

Bu araştırmada; 7 ile 14 yaş grubundaki çocuklar, 7-8-9 yaş birinci grup, 10-11 yaş ikinci grup ve 12-13-14 yaş üçüncü grup olmak üzere üç gruba ayrılmış ve gruplar arasındaki farklılık incelenmiştir.

Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin Akıcılık alt ölçeğinin geçerlik çalışmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, en düşük ortalama 7-8-9 yaş grubundaki çocuklarda ortaya çıkarken, en yüksek ortalama 10-11 yaş grubundaki çocuklarda ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey B testi sonucunda ise, 7-8-9 yaş grubundaki çocuklar ile 10-11 yaş grubundaki çocuklar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Oluşturulan gruplardan bağımsız olarak ortalamalar incelendiğinde, en düşük ortalama 7 yaş grubuna ait iken, en yüksek ortalama 11 yaş grubuna aittir.

Yedi yaş grubundaki çocuklar somut işlem döneminde oldukları için (131) "var olmayan" kavramını anlamakta zorlanmışlar ve çok fazla sayıda yedi yaşındaki çocuğa test uygulanmasına rağmen testin yapılma oranı çok düşüktür. Yedi yaş grubundaki çocukların fikirlerinin büyük bir kısmını "zaman makinesi" oluşturduğu ve farklı fikirlerin önemli ölçüde az olduğu görülmüştür.

Yedi-yedi buçuk yaşlarındaki çocuklarda birincil hayal gücü ve mecazî düşünme becerilerinin yeterince geliştiği düşünülür. Bu beceriler de, çocukların çevrelerindeki dünyaya uyum sağlamaları için gerekli olan etkinlik ve bilinç temellerinin oluşumunu sağlar (64).

Hayal gücünün yaratıcı etkinliği, bir insanın önceki yaşantısının farklılığı ve zenginliğine bağlıdır, çünkü bu yaşantı fantazi ürünlerini oluşturan materyali sağlar. Bir insanın yaşantısı ne kadar zenginse, o insanın hayal gücüne giren materyal de o kadar zenginleşir (178). Çocukların yaşantısı yetişkinlere göre zengin değildir, yaş arttıkça yaşantı da zenginleşmektedir. Bu durum yedi yaş grubundaki çocukların farklı fikirler ortaya koyamamasının nedenidir.

Yaratıcı Hayal Gücü test sonuçlarında fikir üretiminin on bir yaş grubundaki çocuklarda en yüksek seviyeye ulaştığı, daha sonraki yaşlarda düşüşe geçtiği görülmektedir. Urban (174) 4 yaşından 16 yaşına kadar 2500 Alman çocuk üzerinde yaptığı norm çalışmasında, normal okul nüfusunda 11 yaşın üstünde yaratıcılıkta önemli değişimler bulunmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Smith ve Carlsson (156), 10-11 yaşlarında yaratıcılığın doruk noktada olduğunu, 12 yaşında güçlü yaratıcılık becerilerinde önemli bir azalma görüldüğünü, 14-15 yaşlarında yaratıcılığın gelişiminin yavaş olduğunu, 16 yaşından itibaren daha belirgin bir gelişimin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Akıcılık alt ölçeğinin geçerlik çalışmasına ilişkin sonuçlarla tutarlıdır.

Yaratıcı Hayal Gücü Test ölçümlerinin Orijinallik alt ölçeğinin geçerlik çalışmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, en düşük ortalama 10-11 yaş grubundaki çocuklarda ortaya çıkarken, en yüksek ortalama 7-8-9 yaş grubundaki çocuklarda ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda ise, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Oluşturulan gruplardan bağımsız olarak ortalamalar incelendiğinde, en düşük ortalama on yaş grubuna ait iken, yedi yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yaş arttıkça yaşantılar çeşitlenir. Bu nedenle orijinallik alt ölçeği, araştırmacı tarafından puanlanırken küçük yaş gruplarındaki çocuklar ile aynı fikri çizen büyük yaş gruplarındaki çocuklara aynı puan verilmemiş; aynı fikre verilen puan yaşa bağlı olarak yaş arttıkça azaltılmıştır. Orijinallik alt

ölçeğinde gruplar arasında fark görülmemesi ve en yüksek ortalamanın yedi yaş grubunda görülmesi buna bağlanabilir.

Maker ve diğerleri (105) 12-13 yaşındaki çocukların gelişimsel olarak yeni ve orijinal şeyler düşünmeye daha fazla eğilimli olabileceklerini belirtmektedir.

Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğinin geçerlik çalışmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, en düşük ortalama 7-8-9 yaş grubundaki çocuklarda ortaya çıkarken, en yüksek ortalama 12-13-14 yaş grubundaki çocuklarda ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tamhane testi sonucunda ise, üç grup arasında anlamlı fark bulunmuştur. Oluşturulan gruplardan bağımsız olarak ortalamalar incelendiğinde, yedi yaş grubundaki çocuklar en düşük ortalamaya sahip iken, on dört yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Yaratıcı Hayal Gücü testindeki şekil sayılarını kullanma sınırlılığını, küçük yaş gruplarındaki çocuklar anlamakta zorlanmışlardır. Bu nedenle fazla bir şekil kullanarak geçersiz bir çizim yapmamak için az şekil kullanmış olabilirler ya da küçük yaş gruplarındaki çocukların az şekil kullanarak fikirlerini ifade etmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Bu araştırmada, yaş arttıkça kullanılan şekil sayısının da arttığı ortaya çıkmıştır. Bir ölçümdeki puanlar, gruplar arasında tahmin edilen şekilde farklılaşıyorsa; o zaman bu, testin öneminin ve bilinen grup geçerliğinin kanıtını verir (77). Başka bir deyişle, ölçülmek istenen faktörler ölçülebiliyor demektir (88).

5. 2. Dramanın Yaratıcı Hayal Gücü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çalışmadan Elde Edilen Bulguların Tartışılması

5. 2. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Drama uygulaması sonrası deney grubunun ön test - son test sonuçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; hem 10 yaş deney grubu hem de

13 yaş deney grubu olmak üzere her iki grubun da drama uygulaması sonrası daha orijinal ve daha fazla fikir ürettikleri ortaya çıkmıştır.

Kullanılan şekil sayısı açısından; hem 10 yaş deney grubunda hem de 13 yaş deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Bu bulgulardan hareketle, 10 ve 13 yaş deney gruplarına uygulanan drama programının çocukların yaratıcı hayal gücünü geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada 10 ve 13 yaş gruplarındaki kontrol grubunun yaratıcı hayal gücü ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum 10 ve 13 yaş gruplarındaki kontrol grubunda geleneksel yöntemin çocukların yaratıcı hayal gücünü geliştirmede yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

5. 2. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Hem 10 yaş deney ve kontrol grupları hem de 13 yaş deney ve kontrol gruplarının Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha orijinal ve daha fazla fikir ürettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, 10 ve 13 yaş deney gruplarına uygulanan drama programının çocukların yaratıcı hayal gücünü geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Drama uygulaması sonrası kullanılan şekil sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunamaması, drama uygulamasında kullanılan etkinliklerin orijinal fikirler yaratmaya yönelik hazırlanmasından kaynaklanmış olabilir.

Karwowski ve Soszynski (91) tarafından yapılan yaratıcılıkta rol oynama eğitiminin etkililiğine ilişkin araştırmada, ön test ve son test ölçümlerinde katılımcıların önemli oranda daha orijinal ve daha fazla fikir ürettikleri görülmüştür. Şekil sayısı açısından ise önemsiz bir düşüş gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada bir gün yapılan eğitime göre dört hafta süren eğitimde katılımcıların daha fazla fikir ürettikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir

deyişle; katılımcıların ürettiği fikir sayısı dört hafta süren eğitimde bir gün süren eğitime göre iki kat daha fazlaydı.

Bu araştırmada drama uygulaması bir günde iki ders saati olmak üzere haftada dört ders saati, toplam on iki hafta sürmüş ve 10 ve 13 yaş grubundaki çocukların daha orijinal ve daha fazla fikir ürettikleri ortaya çıkmıştır. Karwowski ve Soszynski (91) tarafından yapılan araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Verilen eğitimin uzun dönemde yapılmasının bireylerin ürettikleri fikirlerin sayısını artırdığı söylenebilir.

Karakelle (87) yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmada, yaratıcı dramının iraksak düşünmenin iki önemli yönü olan akıcılık ve esnekliği geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Hui ve Lau (81) çocukların yaratıcılık ve iletişim-ifade etme yetenekleri üzerinde dramının etkisine ilişkin araştırmalarında, drama uygulamasının ardından deney grubundaki çocukların daha akıcı yaratıcı cevap ürettikleri, çizimlerinin de daha ayrıntılı ve daha fazla alışılmadık olduğu, daha yaratıcı ve ilginç hikâyeler ürettiklerini belirtmektedirler.

Lin (102) 11-12 yaşlarında 67 çocuğa on haftalık drama programı uygulamasının ardından çocukların günlüklerini ve cevap kâğıtlarını incelemesi sonucunda; çocukların drama aracılığıyla risk alma, oyun, yenilik ve hayal gücü gelişimlerini belirttiklerini ifade etmektedir.

Bütün bu bulgular, bu araştırmanın sonucu ile tutarlıdır. Dramanın amacı, sosyal bir bağlamda dramatik hayal gücünü oluşturmak ve çocukların hayal gücü ile eylemi birleştirme yeteneklerini geliştirmektir (134). Drama, zihinsel imge kullanımını teşvik ederek hayal gücünü geliştirir (104). Drama aracılığıyla katılımcıların hayal güçleri hem bireyin hem de toplumun yararına yönelik güçlendirilip geliştirilebilir (19, 106).

5. 2. 3. Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Drama uygulaması sonrası deney grubundaki çocukların son test sonuçlarının yaşa göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde; 13 yaş

grubundaki çocuklara göre 10 yaş grubundaki çocukların daha ayrıntılı çizimler ve daha orijinal fikirler ortaya koydukları bulunmuştur.

Bu bulgu, 13 yaş grubundaki çocuklara göre 10 yaş grubundaki çocukların yaratıcı hayal güçlerinin geliştirilmesinde drama programının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Ancak bu araştırmada 13 yaş deney grubunu oluşturan çocuklar, 10 yaş deney grubundaki çocuklarla aynı düzeyde drama ön yaşantısına sahip oldukları halde, drama etkinliklere katılmada zorlanmışlardır. 10 yaşındaki deney grubunu oluşturan çocukların, 13 yaş deney grubunu oluşturan çocuklara göre drama etkinliklerine ilk başlarken daha fazla katıldıkları, etkinlikten daha fazla hoşlandıkları görülmüştür.

13 yaş grubundaki çocukların Seviye Belirleme Sınavı'na hazırlanmak için resim, müzik gibi derslerde bile test çözdükleri bir ortamda drama etkinliklerine katılmada zorlanmaları şaşırtıcı değildir. Drama uygulamasının gerçekleştirildiği okul, en yüksek puanla girilen liselere öğrenci yerleştiren bir kurumdur. Dolayısıyla bu kuruma çocuklarını gönderen ebeveynler de çocuklarından iyi bir liseye girme beklentisi taşıyan kişilerdir (165). Çocuklar için yaşam, sınavlara hazırlanmak ve iyi bir liseye girip ileride iyi gelir getiren bir mesleğe sahip olmak anlamına gelmektedir. 10 yaş grubundaki çocuklar ise, sınavların yaşamlarındaki öneminin çok fazla farkında olmayan bir yaş grubudur. Çocukların yaşama bakış açısı, bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Ebeveynler, eğitimciler, eğitim sistemi ve toplum çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde temel belirleyicilerdir. Maker ve diğerleri (105) yaratıcılığın gelişimi ile ilgili tutarsız bulguların olduğunu belirterek, bu bulguların nedenini de eğitimsel çevreye yani eğitimcilerin çocukların yaratıcı davranışlarını teşvik edip etmemesine bağlamaktadırlar.

Bu araştırmada çocukların çizdiği fikirlerin puanlanmasında, on yaş grubundaki çocuklara göre aynı fikri çizen on üç yaş grubundaki çocuklara yaşantı çeşitliliğinin zenginliğinden dolayı daha düşük puan verilmiştir. On üç yaş grubundaki çocukların on yaş grubundaki çocuklara göre fikirlerin

orijinalliği açısından daha düşük sonucun ortaya çıkması puanlamadan da kaynaklanmış olabilir.

Zevkler, yetenekler ve eğilimlere bağlı olarak hayal gücünün, farklı bireylerde farklı biçimlerde ortaya çıkması da olasıdır (27). Vygotsky (178) özellikle ergenlikte çizime olan ilginin azaldığını, bunun yerine sözel ya da yazınsal yaratımın görülmeye başladığını, Barnes'ın bu dönüş noktasını 13-14 yaş olarak belirlediğini ifade etmektedir. Yaratıcı Hayal Gücü Testi çizim testidir. Buradan hareketle çocukların farklı yaşlarda farklı şekillerde yaratıcı hayal güçlerini ortaya çıkarabilecekleri söylenebilir.

Yaratıcılığın gelişimine ilişkin araştırmaların sınıf düzeyi ve yaşa göre incelendiği görülür.

Torrance (171) yaratıcılığın gelişimine ilişkin oluşturduğu genelleştirilmiş gelişimsel grafikte, yaratıcılıkta dört yaşında bir artış, dördüncü sınıfta yaratıcı düşünme yeteneklerinin hemen hemen tamamında önemli bir düşüş, beşinci sınıfta gelişme, yedinci sınıfta düşüş, sekizinci sınıfta yaratıcılıkta bir gelişme ve on birinci sınıfta yaratıcılığın en yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Charles ve Runco (23) üç-dört ve beşinci sınıflardaki çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişiminde önemli süreçler olarak ıraksak düşünme ve değerlendirme becerilerini araştırdıkları çalışmalarında, uygun fikirlerin tercihinde olduğu gibi orijinallik yargılarının doğruluğunun da yaşla birlikte önemli ölçüde arttığını, bununla birlikte Torrance (171)'in bulgusunun tam tersine dördüncü sınıfta akıcılık puanlarında önemli bir artışın olduğunu da ortaya koymuşlardır. Sak ve Maker (146) birinci ve beşinci sınıftaki çocuklarda yaratıcılık göstergesi olarak akıcılık gelişimine yönelik çalışmalarında, dördüncü sınıfta akıcılıkta çok az bir durgunlaşmayla birlikte sınıf düzeyi ile akıcılık gelişimi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Kiehn (93) iki-dört ve altıncı sınıflardaki çocuklarda müzikal yaratıcılığı ölçtüğü çalışmasında, ikinci sınıftaki çocukların dört ve altıncı sınıftaki çocuklardan önemli ölçüde düşük puan aldığı, ancak ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar müzikal yaratıcılıkta artışın olduğu, dört ve altıncı sınıftaki çocuklarda test puanlarında önemli değişimlerin olmadığını, müzikal yaratıcılık ile Torrance Yaratıcı Düşünme

Testinin şekil formu arasında istatistiksel olarak zayıf fakat anlamlı korelasyonun olduğunu da belirtmektedir. Claxton ve diğerleri (28) orijinal örneklemin %14'ünü oluşturan 25 çocuğun dört-altı ve dokuzuncu sınıflardaki yaratıcılık düzeylerini değerlendirdikleri boylamsal çalışmalarında, sınıf düzeyi arttıkça iraksak hissetme puanlarının da arttığını, altıncı ve dokuzuncu sınıflar arasında yansıyan Risk Alma, Karmaşıklık, Merak ve Hayal Gücü olmak üzere dört temel faktörde artış olduğunu bulmuşlardır. Wu ve diğerleri (186) gerçek dünya sorunları, şekilsel ve sözel olmak üzere üç tip yaratıcılık görevinde altıncı sınıf öğrencisi ve üniversite öğrencilerinin performanslarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, gerçek dünya sorunlarını çözmeye yönelik yaratıcılık görevlerinde nitelik ve nicelik açısından üniversite öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı, şekilsel yaratıcılık görevlerinde ise altıncı sınıf öğrencilerinden önemli ölçüde düşük puan aldıkları, sözel yaratıcılık görevlerinde ise fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Wu ve diğerleri (186) bu durumu, zengin bilgi birikimi gerektiren yaratıcılık görevlerinde bilginin performansı artırdığı şeklinde yorumlamışlardır. Piers ve diğerleri (133) yedinci ve sekizinci sınıftaki çocukların yaratıcılıklarını ölçtükleri çalışmalarında, sekizinci sınıftakilerin lehine çok az farklılık olduğunu belirtmektedirler.

Bu araştırmada 10 ve 13 yaşın altında ya da üstünde olan çocukların test sonuçları puanlama dışı bırakılarak sadece 10 ve 13 yaş grubunda dramının yaratıcı hayal gücü gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Mouchiroud ve Lubart (118), 6-7, 8-9 ve 10-11 yaş gruplarındaki çocuklarda sosyal yaratıcılığı inceledikleri araştırmalarında, ayrıntılandırma gerektiren sözel yaratıcılık testlerinin yanı sıra orijinalliği değerlendirmek için iraksak düşünme yaratıcılık testlerini kullanmışlardır. Araştırmada, 10-11 yaş grubundaki çocukların sosyal yaratıcılık görevlerinde daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Piechowski ve Miller (132) yetenekli çocuklarda gelişimsel potansiyeli değerlendirdikleri çalışmalarında, 12-14 yaşları arasındaki çocukların 9-11 yaşları arasındaki çocuklara göre duygusal, zihinsel ve hayal gücüne ilişkin ölçümlerde daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Kratus (96) 7-9 ve 11 yaşlarındaki çocuklarda müzikal yaratıcılığı

incelediği çalışmasında, 7 yaşındaki çocukların fikirleri değiştirmek yerine yeni fikirler keşfetmeye çalıştıklarını, 9 ve 11 yaşındaki çocukların kullandıkları süreçlerin yetişkin besteciler tarafından kullanılan süreçlere benzediğini ortaya koymuştur. Milgram ve diğerleri (113) 12 ve 18 yaşlarındaki çocuk ve ergenlerde yaptıkları araştırmalarında, 18 yaşındaki ergenlerin daha fazla yüksek ve düşük nitelikli alışılmamış cevap ürettiklerini belirtmektedirler. Rosenblatt ve Winner (138) sanatsal yaratıcılığın gelişimini inceledikleri çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocuklarda çizimin kendiliğinden, hayal ürünü, kalıplaşmamış ve estetik olarak hoş olduğunu, orta çocukluk döneminde çizimlerin katı ve gerçekçi olduğunu, ergenlik döneminde ise yapılan yaratımların akıcılık, anlatımcılık ve hayal gücünü kullanma niyetine yönelik olduğunu belirtmektedirler. Brink (18) 10-12 yaş gruplarındaki çocukların 9 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları, ancak sözel akıcılık dışında yaratıcılık puanlarında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur. Sak ve Maker (146) çocuklarda yaratıcılığın yaş fonksiyonundan dolayı kimi zaman durgunlaşmanın olduğu merdiven biçiminde bir gelişim gösterdiği, 9-10 yaşlarında yaratıcılıkta bir artış, 10-11 yaşlarında ise durgunluğun olduğunu, bu yaştan sonra bilginin daha önemli rol oynamaya başladığını belirtmektedirler.

Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi zirvelerin ve düşüşlerin olduğu eğrisel bir gelişim gösterir (146). Bu durum, yaratıcılığın sadece bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal özellikler, aile ve eğitimsel konular gibi kişisel nitelikleri de içermesinden kaynaklanmaktadır (47). Bununla birlikte Urban (174), Smith ve Carlsson (156)'ın yaptığı araştırmalar 11 yaşından 16 yaşına kadar yaratıcılıkta önemli değişimler olmadığını ortaya koymaktadır. La Greca (98) üçüncü ve altıncı sınıftaki çocuklar tarafından yaratıcı düşünme stratejilerinin kullanımını incelediği araştırmasında, altıncı sınıftaki çocuklarla karşılaştırıldığında üçüncü sınıftaki çocukların özellikle akıcılık puanlarında önemli artışlar olduğunu belirtmektedir.

Gardner (56) bebeklik ve ergenlik dönemi arasındaki orta dönemde sıklıkla hayal gücü, yaratıcılık ve sanatsal duyarlılığa sahip olduğunu, daha

küçük yaşlarda bunların bulunmadığını ve daha büyük yaşlardaki çocukların ise bu becerileri sıklıkla kaybedeceklerini belirtir.

Beetlestone (16)'a göre yaratıcılık kısmen oyunla ilişkilendirildiği için küçük yaş gruplarındaki çocuklarda sosyal olarak daha kabul edilebilir olarak gözükür. Beetlestone (16)'a göre çocuklar ıraksak ya da yaratıcı düşünürler ise, çocukların daha uyumlu düşünürler olarak garip görünebilen hayalî bağlantıları oluşturmaları daha muhtemeldir.

Chen (25) çocukların grafik çizimlerinin sosyo-kültürel çevreyle güçlü bağlantılarının olduğunu, çocukların hayal güçlerinin dış yaşantılara dayalı olarak sosyal, kültürel ve içerik açısından yapılandırıldığını belirtir. Munro (120) çocuğun hayal gücünü tamamen saf ve özgür bir durumda muhafaza etme idealinin başlangıçtan imkânsız olduğunu belirtmektedir.

Sutton-Smith (166)'in belirttiğine göre Viola, çocuk sanatının babası olan Franz Cizek'in üç yaşından dokuz ya da on yaşına kadar, çocuk üzerinde yetişkin etkisinin minimum olduğu, bu nedenle bu yaşlardaki çocukların hissettiği şeyi yapması için teşvik edilmesi gerektiğini ifade ettiğini belirtmektedir.

Hayal ürünü arkadaşlara sahip olma, küçük çocukların fantazi yaşamlarının en göze çarpan özelliklerinden biridir (48). Hoff (73) hayal ürünü arkadaşına sahip olma ile yaratıcılık arasında ilişki bulunduğunu, daha fazla değişen ve ayrıntılandırılan hayalî oyunun daha yüksek yaratıcılık düzeyiyle de ilişkili olduğunu belirtmektedir. Gleason ve diğerleri (59) çocukluklarında hayal ürünü arkadaşları olduğunu rapor eden katılımcıların, çocukluklarında hayal ürünü arkadaşlarının olmadığını rapor eden katılımcılara göre hayal gücü ölçümlerinde daha yüksek puan aldıklarını belirtmektedir.

Cohen ve MacKeith (29) hayal ürünü dünyaların dokuz yaş civarında en üst düzeye çıktığı ve ergenlik yıllarının sonlarına doğru zayıfladığını, hayal gücünün küçük yaşlarda başlatılmaya ihtiyaç duyulan bir şey olarak gözüküğünü, fakat çocukların büyüdükçe ya ilk yaratımlarını ayrıntılandırarak ya da bazen bir fantaziye çok çocukça bulduğu için bırakarak daha olgun bir fantaziye başlayarak daha karmaşık dünyalar geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgular, araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Hayal gücü gelişimine yönelik etkinlikler küçük yaşlardan itibaren başlatıldığında daha etkili sonuçlar vermektedir. Pinciotti (134) ve Isbell ve Raines (82)'e göre hayal gücü ve eylem arasındaki bağlantılar, küçük yaşlarda başlar ve çocuğun yaşı küçükken yapılan uygulamalarla bu bağlantılar daha esnek ve daha akıcı hale getirilebilir.

5. 2. 4. Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcı Hayal Gücü Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Drama uygulaması sonrası deney grubundaki çocukların son test sonuçlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla fikir ürettiği ortaya çıkmıştır.

Torrance (171) yaratıcılığın gelişimine ilişkin yaptığı çalışmada, beşinci sınıftaki kız çocuklarında özellikle fikir üretmede önemli bir gelişme olduğunu belirtmektedir. Ai (2) yaratıcılık ve akademik başarı arasındaki ilişkide cinsiyet farkının etkisini incelediği araştırmasında, kızların erkeklere göre doğa bilimleri ve matematik alanlarındaki akıcılık ölçümlerinde daha yüksek puan aldıklarını, bu sonucun da çoğu toplumun kızlardan nesnelere hayal etmeye ilişkin cinsiyete ait rol beklentisinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Milgram ve diğerleri (113) 12 ve 18 yaşlarındaki çocuk ve ergenlerde yaratıcı düşünmenin niteliği ve niceliğine ilişkin araştırmalarında, daha büyük yaştaki kızların daha fazla fikir ürettiklerini fakat bu fikirlerin yüksek nitelikli fikirler olmadığını da belirtmektedirler. Piers ve diğerleri (133) yedinci ve sekizinci sınıftaki çocukların yaratıcılığını ölçmeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, akıcılıkta kızların lehine önemli farklılık bulmuşlardır. Kershner ve Ledger (92)'in ortalama düzeydeki ve yetenekli çocuklar arasında yaratıcılık üzerinde cinsiyet etkilerini incelediği çalışmasında, ortalama düzeydeki ve yetenekli kız çocuklarının erkek çocuklara göre sözel ve şekilsel akıcılıkta daha yüksek puan aldıklarını belirtilmektedir. Wolfradt ve Pretz (185) hikâye yazma ve hobi listeleme görevlerinde yaratıcılığı ölçmeye yönelik yaptıkları çalışmada, kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını belirtmektedir.

Cheung ve Lau (26)'nın yaptığı çalışmada sözel esneklik, şekilsel esneklik, şekilsel akıcılık, alışılmamış bir şekilde çizme alanlarında kızlar erkeklere göre daha yüksek puan almışlardır. Stephens ve diğerleri (160) yaptıkları araştırmada kızların yaratıcılık testinin bütün alt testlerinde erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını, özellikle orijinallik ve yaratıcılık indeks puanlarında önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedirler. Thomas ve Berk (170) okul ortamlarını resmî-orta düzeyde ve resmî olmayan olarak sınıflandırarak, yaratıcılıkta okul ortamlarının etkisini inceledikleri çalışmalarında; orta düzeydeki okul ortamlarına göre resmî olmayan okul ortamlarının yaratıcılıkta kızlarda orijinallik, kız ve erkek çocuklarında ise esnekliği geliştirdiğini ortaya koymuşlar ve kız çocuklarının erkek çocuklarına göre okul etkilerine daha duyarlı olduklarını belirtmişlerdir.

Sözel testlerde kadınların erkeklerden daha iyi olduklarına ilişkin bulgular da bulunmaktadır. DeMoss ve diğerleri (40) ve Maccoby ve Jacklin (103) sözel yaratıcılık testlerinde kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını belirtmektedirler.

Hayal ürünü arkadaşlara sahip olma ile yaratıcılık ve hayal gücü arasında ilişki bulunduğu belirtilmektedir (59, 73, 137, 184). Pearson ve diğerleri (129) ve Taylor ve diğerleri (168) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla hayal ürünü arkadaşına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Buna karşın, Straus ve Straus (163) yaratıcılıkta cinsiyet farklılıklarına ilişkin Bombay ve Minneapolis'te yaşayan çocukları karşılaştırdıkları çalışmalarında, Bombay'da yaşayan kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarında erkeklerin lehine önemli bir farklılık ortaya çıkarken, Minneapolis'te yaşayan kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarında daha az bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durum Straus ve Straus (163) tarafından Bombay'da yaşayan kız çocuklarından daha uyumlu olmalarının beklendiği, Minneapolis'te yaşayan kız çocuklarının ise daha özgür ve bireysel yetiştirildikleri şeklinde açıklanmıştır. Averill (10)'in yaptığı araştırmada, Duygusal Yaratıcılık Envanterinin Hazırlıklı olma alt ölçeğinde kadınlarla erkekler arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar ortaya çıkarken, envanterin Etkililik/Otantiklik alt ölçeklerinde ise kadınlarla erkekler arasında

daha az oranda fark çıkmıştır. Buna karşın envanterin Yenilik alt ölçeğinde ise kadınlarla erkekler arasında istatistiksel olarak önemli bir fark çıkmamıştır. Forisha (51) kadınlarda yaratıcı yetenek ve imge canlılığı arasında ilişki bulurken, erkeklerde yaratıcı yetenek ve yaratıcı üretim arasında ilişki bulmuş ve bu durumun cinsiyete ilişkin rol beklentisinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Naderi ve diğerleri (122), Wu (187), Rudowicz ve diğerleri (140), Urban (174), Brink (18), Check (24) ise yaratıcılıkta cinsiyet farkı olmadığını ortaya koymuşlardır.

Baer ve Kaufman (11) yaratıcılığı ölçmeye yönelik yapılan test sonuçlarını cinsiyet farklılıkları açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, yaratıcılık test sonuçlarında açık bir şekilde cinsiyet farkının olduğunu destekleyen bir kanıtın olmadığını, bununla birlikte erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puan aldıklarını gösteren çalışmalarla karşılaştırıldığında, kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını gösteren çalışmaların sayıca daha fazla olduğunu da belirtmektedirler.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Yaratıcı Hayal Gücü Testini Türk çocuklarına uyarlamak ve dramının farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Bu çalışmada, çocukların yaratıcı hayal güçlerini ortaya koyabilmek amacıyla Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Türk çocuklarına uyarlama çalışması yapılmıştır.

Ölçek uyarlama yaklaşımının ilk basamağı olarak, testin yönergesi orijinal dilden hedef dile çevrilmiştir. Testin yönergesi beş İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, ardından başka bir İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe çevirisi İngilizce'ye çevrilerek orijinal test yönergesi ile çeviri test yönergesi karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda uygun görülen test yönergesinin dilsel eş değerliğini sağlama aşamasına geçilmiştir. Bunun için, iki dili iyi bilen yirmi kişilik beşinci sınıf öğrencisine önce test İngilizce olarak, on beş gün sonra da Türkçe olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, iki uygulama arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin dilsel eş değerliğinin kanıtını elde ettikten sonra, testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenilirlik çalışması, küme oranlı örnekleme yoluyla seçilen altı ilköğretim okulunda eğitim-öğretim gören dokuz ile on dört yaşlarındaki bin çocuk üzerinden yapılmıştır. İlk olarak Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçekleri arasında negatif orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, Akıcılık ile Orijinallik alt ölçekleri arasında ve Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile Orijinallik alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Bin çocuktan elde edilen çizimler incelenmiş ve araştırma grubunu oluşturan her bir yaş grubundan on beş çizim olmak üzere toplam doksan çizim, Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin Orijinallik alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması için beş puanlayıcıya verilmiştir. Beş puanlayıcının aynı çizimlere verdikleri puanların birbirleriyle olan Pearson korelasyon kat sayısının 0.24 ile

0.55 arasında değiştiği grlmştr. Elde edilen korelasyon kat sayılarından, normal ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için, Tekrarlı lmeler için Anova ve post-hoc testi kullanılmış ve bunun sonucunda sadece bir puanlayıcının puan ortalamasında farklılık gözlenmiştir. Diğer dört puanlayıcının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin güvenirlik çalışmasında, puanlayıcılar arası Pearson korelasyon kat sayısının yanı sıra Kendall'ın uyum kat sayısı hesaplanmış ve beş puanlayıcı arasında pozitif ve orta derecede uyumun olduğu grlmştr ($W= 0.44$). Buna ek olarak, varyans analizi ile güvenirlik kat sayısı hesaplanmış ve söz konusu kat sayı 0.76 çıkmıştır. Güvenirlik kat sayıları için değişmez bir ölçütten bahsedilmemekle birlikte, bu değerin bir'e yaklaştığı ölçüde testin güvenirliğinin yüksek olacağı kabul edilir. Elde edilen güvenirlik kat sayısından test ölçümlerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, Yaratıcı Hayal Gücü test ölçümlerinin geçerlik çalışması için bilinen grup tekniği kullanılmıştır. Yedi ile on dört yaş arasındaki çocuklar üç gruba ayrılmış, gruplar arasındaki farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre;

- Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Akıcılık alt leğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş, yapılan Tukey B testi sonucunda yedi, sekiz ve dokuz yaş grubundaki çocukların oluşturduğu birinci grup ile on ve on bir yaş grubundaki çocukların oluşturduğu ikinci grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Akıcılık alt leğine ilişkin geçerlik çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına göre ortalamaları incelendiğinde; yedi yaş grubundaki çocukların en düşük ortalamaya sahip oldukları, on bir yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur.

- Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Orijinallik alt leğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Orijinallik alt leğine ilişkin geçerlik çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına göre ortalamaları incelendiğinde; on yaş

grubundaki çocuklar en düşük ortalamaya sahip iken, yedi yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, araştırmacının büyük yaş gruplarıyla aynı fikri çizen küçük yaş gruplarına daha yüksek puan vermesinden kaynaklanabilir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş, yapılan Tamhane testi sonucunda yedi-sekiz ve dokuz yaşındaki çocukların oluşturduğu birinci grup, on ve on bir yaşındaki çocukların oluşturduğu ikinci grup ve on iki, on üç ve on dört yaşlarındaki çocukların oluşturduğu üçüncü grup olmak üzere üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt ölçeğine ilişkin geçerlik çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına göre ortalamaları incelendiğinde; yedi yaş grubundaki çocuklar en düşük ortalamaya sahip iken, on dört yaş grubundaki çocukların ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, Yaratıcı Hayal Gücü Test ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik kanıtları yeterli düzeyde bulunmuştur.

Dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisini ortaya koyma amacına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar ise şu şekildedir:

Araştırmada çocukların yaratıcı hayal güçlerini geliştirmek için hazırlanan drama etkinlikleri, on ve on üç yaş olmak üzere iki farklı yaş grubunda ayrı ayrı uygulanmıştır. On iki hafta kırk sekiz saatlik drama uygulamasından sonra, on ve on üç yaş olmak üzere iki farklı yaş grubundaki çocukların Yaratıcı Hayal Gücü ön ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Hem on yaş hem de on üç yaş deney grubundaki çocuklarda Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Akıcılık ve Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Benzer sonuç, on ve on üç yaş olmak üzere iki farklı yaş grubu deney ve kontrol grubundaki çocukların Yaratıcı Hayal Gücü son test sonuçları karşılaştırıldığında da ortaya çıkmıştır. On ve on üç yaş olmak üzere her iki yaş grubundaki kontrol grubundaki çocuklara göre deney grubundaki

çocuklarda Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Akıcılık ve Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç, hazırlanan drama programının çocukların yaratıcı hayal gücünü geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Dramanın çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, on yaş grubundaki çocukların on üç yaş grubundaki çocuklara göre Yaratıcı Hayal Gücü Testi Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile Orijinallik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuçtan küçük yaş grubundaki çocuklar üzerinde drama programının daha etkili olduğu söylenebilir.

Dramanın çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kız çocuklarının erkek çocuklara göre Yaratıcı Hayal Gücü Testi Akıcılık alt ölçeğinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuçtan kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla fikir ürettiği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu araştırmanın bulguları, ilköğretim okullarında eğitim-öğretim gören çocuklardan elde edilmiştir. Türkiye'de yaratıcı hayal gücü ve dramanın yaratıcı hayal gücü üzerindeki etkisine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle elde edilen bulguların genellenebilmesi, buna benzer çalışmaların yapılması ile mümkündür.

Bu araştırmada kullanılan Yaratıcı Hayal Gücü Testi, bu anlamda araştırmacılara önemli katkılar sağlayacaktır.

2. Bu araştırmada kullanılan Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin psikometrik nitelikleri, sınırlı bir araştırma grubu üzerinden elde edilmiştir. Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Türkiye'de daha büyük gruplar üzerinde standardizasyon çalışmaları yapıp norm tabloları oluşturulabilir.

3. Bu araştırmanın geçerlik çalışmasında, benzer ölçek bulma sıkıntısından dolayı bilinen grup tekniği kullanılmıştır. Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin benzer ölçeklerle ilişkisi incelenebilir.

4. Bu araştırma için hazırlanan drama programının çocukların yaratıcı hayal gücünü geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla, eğitimciler yaratıcı hayal gücü gelişimine yönelik drama programları hazırlamaları için teşvik edilmeli, ayrıca eğitimciler için drama programları hazırlama ve kullanımına yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli ya da var olan hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayısı artırılmalıdır. Eğitimcilere bu eğitimi verecek kişinin de gerekli niteliklere sahip olması gerektiğinin de altını çizmek önemlidir.

5. Çocuklarda hayal gücü doğal olarak bulunur, geçirilen yaşantılarla birlikte artar. Bu nedenle, küçük yaşlardan itibaren çocukların farklı yaşantılar geçirmesi için farklı materyaller sunulmalı, yaşantıları zenginleştirilmelidir. Bu bağlamda ebeveynler “çocukların yaşantılarının nasıl zenginleştirilebileceği” konusunda eğitilebilir; eğitimciler de bu konuda sık sık hizmet-içi eğitimlerden geçirilip eğitim programlarında çocukların yaratıcı hayal güçlerinin geliştirilmesine ilişkin düzenlemeler yapılabilir.

6. Bu araştırmada küçük yaş gruplarında dramanın yaratıcı hayal gücünün geliştirilmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda drama çalışmalarına, mümkün olduğunca küçük yaşlardan itibaren eğitim programlarında yer vermeye başlanmalıdır.

7. Günümüzde drama, eğitim kurumlarında seçmeli bir ders durumunda olmasına rağmen drama öğretmenin bulunmaması nedeniyle programlarda sadece seçmeli ders olarak görüntüde vardır. Tüm eğitimcilerin drama alanında yetiştirilmesi gereklidir.

KAYNAKLAR

1. Ahn, J. ve Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34, 4, 279-289.
2. Ai, X. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. *Creativity Research Journal*, 12, 4, 329-337.
3. Alder, H. (2004). *Yaratıcı Zeka* (M. Zaman ve C. Avşar, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
4. Alma, H. A. (2008). Self-Development as a Spiritual Process: The Role of Empathy and Imagination in Finding Spiritual Orientation. *Pastoral Psychology*, 57, 59-63.
5. Alma, H. A. ve Smaling, A. (2006). The Meaning of Empathy And Imagination in Health Care And Health Studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health And Well-being*, 1, 195-211.
6. Anderson, M. ve Donelan, K. (2009). Drama In Schools: Meeting The Research Challenges of The Twenty-First Century. *Research In Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14, 2, 165-171.
7. Andrews, J. ve Smith, D. C. (1996). In Search Of The Marketing Imagination: Factors Affecting The Creativity Of Marketing Programs For Mature Products. *Journal of Marketing Research*, 33, 2, 174-187.
8. Aristotle (1907). *Aristotle: De Anima* (R. D. Hicks, Çev.). Cambridge: University of Cambridge.
9. Ary, D., Jacobs, L. C. ve Razavieh, A. (1972). *Introduction to Research in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
10. Averill, J. R. (1999). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, 67,2, 331-371.
11. Baer, J. ve Kaufman, J. C. (2008). Gender Differences in Creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 42, 2, 75-105.

12. Baer, M. ve Oldham, G. R. (2006). The Curvilinear Relation Between Experienced Creative Time Pressure and Creativity: Moderating Effects of Openness To Experience And Support For Creativity. *Journal of Applied Psychology*, 91, 4, 963-970.
13. Barrow, R. (1988). Some Observations on the Concept of Imagination. K. Egan ve D. Nadaner (Ed.). *Imagination and Education* (s. 79-90). New York: Teachers College Press.
14. Baudonnière, P., Margules, S., Belkhenchir, S., Carn, G., Pepe, F. ve Warkentin, V. (2002). A Longitudinal and Cross-Sectional Study of the Emergence of the Symbolic Function in Children Between 15 and 19 Months of Age: Pretend Play, Object Permanence Understanding and Self Recognition. R. W. Mitchell (Ed.). *Pretending and Imagination in Animals and Children* (s. 73-89). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
15. Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
16. Beetlestone, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: Open University Press.
17. Brill, F. (2004). Thinking Outside The Box: Imagination and Empathy Beyond Story Writing. *Literacy*, 83-89.
18. Brink, E. C. (2003). *Creativity in The Late Middle Childhood: Development and Gender Differences*. Master Thesis, North-West University, Potchefstroom. Erişim: 09.11.2010, <http://hdl.handle.net/10394/167>
19. Brown, V. ve Pleydell, S. (1999). *The Dramatic Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
20. Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
21. Bühler, K. (1930). *The Mental Development of the Child: A Summary of Modern Psychological Theory*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner&Co.

22. Casey, E. S. (2000). *Imagining: A Phenomenological Study*. Bloomington: Indiana University Press.
23. Charles, R. E. ve Runco, M. A. (2001). Developmental Trends in the Evaluative and Divergent Thinking of Children. *Creativity Research Journal*, 13, 3&4, 417-437.
24. Check, J. F. (1969). *An Analysis Of Differences In Creative Ability Between White And Negro Students, Public And Parochial, Three Different Grade Levels, And Males And Females* (Proje No: 8-E-117). Washington D.C: U. S. Office of Education (ERIC No: ED031757).
25. Chen, L. (1998). *Culturally Accommodated Imagination: Discovering Children's Fantasy Worlds in Drawings* (ERIC No: ED429015).
26. Cheung, P. C. ve Lau, S. (2010). Gender Differences in the Creativity of Hong Kong School Children: Comparison by Using the New Electronic Wallach-Kogan Creativity Tests. *Creativity Research Journal*, 22, 2, 194-199.
27. Chodorow, J. (2000). Marian Chace Annual Lecture: The Moving Imagination. *American Journal of Dance Therapy*, 22, 1, 5-27.
28. Claxton, A. F., Pannells, T. C. ve Rhoads, P. A. (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. *Creativity Research Journal*, 17, 4, 327-335.
29. Cohen, D. ve MacKeith, S. A. (1991). *The Development of Imagination: The Private Worlds of Childhood*. London: Routledge.
30. Coleridge, S. T. (2007). *Biographia Literaria*. Middlesex: The Echo Library.
31. Colman, W. (2006). Imagination and the Imaginary. *Journal of Analytical Psychology*, 51, 21-41.
32. Courtney, R. (1968). *Play, Drama&Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. London: Cassell.

33. Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal, OC, Canada: McGill-Queen's University Press.
34. Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A Lifewide Foundation*. London: Continuum.
35. Cremin, M. (1998). Identifying Some Imaginative Processes in the Drama Work of Primary School Children as They Use Three Different Kinds of Drama Structures for Learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3, 2, 211-224.
36. Cropley, A. J. (2001). *Creativity in Education&Learning: A Guide for Teachers and Educators*. London, Sterling: Kogan Page Limited; Stylus Publishing.
37. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
38. Czernecka, K. ve Szymura, B. (2008). Alexithymia-Imagination-Creativity. *Personality and Individual Differences*, 45, 445-450.
39. Davidson, J. I. (1996). *Emergent Literacy and Dramatic Play in Early Education*. Albany: Delmar Publishers.
40. DeMoss, K., Milich, R. ve DeMers, S. (1993). Gender, Creativity, Depression, and Attributional Style in Adolescents with High Academic Ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 4, 455-467.
41. Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years* (2. bs.). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
42. Egan, K. (1988). The Origins of Imagination and the Curriculum. K. Egan ve D. Nadaner (Ed.). *Imagination and Education* (s. 91-127). New York: Teachers College Press.
43. Egan, K. ve Nadaner, D. (1988). Introduction. K. Egan ve D. Nadaner (Ed.). *Imagination and Education* (s. ix-xiv). New York: Teachers College Press.

44. Einstein, A. (1990). *Dünyamıza Bakış: Seçme Denemeler* (2. bs.), (S. Eyüboğlu ve diğerleri, Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.
45. Epstein, R. (2004). Consciousness, Art, and the Brain: Lessons From Marcel Proust. *Consciousness and Cognition*, 13, 2, 213-240.
46. Fein, G. G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52, 4, 1095-1118.
47. Feldman, D. H. (1999). The Development of Creativity. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity* (s. 169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
48. Fernyhough, C., Bland, K., Meins, E. ve Coltheart, M. (2007). Imaginary Companions and Young Children's Responses to Ambiguous Auditory Stimuli: Implications for Typical and Atypical Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 11, 1094-1101.
49. Fişek, M. H. (1998). *Elementary Methods of Research in the Social/Behavioral Sciences*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
50. Flock Jr, W. R. (1960). Imagination Unlimited. *Art Education*, 13, 5, 5-21-25-26.
51. Forisha, B. L. (1978). Creativity and Imagery in Men and Women. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 3, 1255-1264.
52. Frankfort-Nachmias, C. ve Nachmias, D. (1996). *Research Methods in the Social Sciences* (5. bs.). London: Edward Arnold.
53. Froebel, F. (1970). *The Education of Man* (W. N. Hailmann, Çev). New York: Augustus M. Kelley, Publishers.
54. Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on Imagination: Why An Understanding of The Imagination Is An Important Issue for Schoolteachers. *Teaching Education*, 16, 1, 13-22.
55. Gallas, K. (2003). *Imagination and Literacy: A Teacher's Search for the Heart of Learning*. New York: Teachers College Press.

56. Gardner, H. (1982). *Developmental Psychology: An Introduction* (2. bs.). Boston: Little, Brown and Company.
57. Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
58. Geisinger, K. F. (1994). Cross-Cultural Normative Assessment: Translation and Adaptation Issues Influencing The Normative Interpretation of Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 6, 4, 304-312.
59. Gleason, T. R., Jarudi, R. N. ve Cheek, J. M. (2003). Imagination, Personality, and Imaginary Companions. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31, 7, 721-737.
60. Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S. ve Kaschak, M. P. (2004). Activity and Imagined Activity Can Enhance Young Children's Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96, 3, 424-436.
61. Goodwin, L. D. (2001). Interrater Agreement and Reliability. *Measurement in Psychological Education and Exercises Science*, 5, 1, 13-34.
62. Gvsa, İ. A. (1998). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
63. Greene, M. (1988). What Happened to Imagination? K. Egan ve D. Nader (Ed.). *Imagination and Education* (s. 45-55). New York: Teachers College Press.
64. Guruzhapov, V. A. (2006) The Role of the Image in the Actualization of Sense-Generating Systems of Children's Understanding of Art. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44, 5, 65-77.
65. Güven, Y. (2004). *Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme*. İstanbul: Küçük Adımlar Eğitim Yayınları.
66. Hahn, R. (1983). A Note On Plato's Divided Line. *Journal of The History of Philosophy*, 21, 2, 235-237.

67. Hammer, E. F. (1984). *Creativity, Talent and Personality: An Exploratory Investigation of the Personalities of Gifted Adolescent Artists*. Malabar, Florida: R. E. Krieger Publishing.
68. Hanson, K. (1988). Prospects for the Good Life: Education and Perceptive Imagination. K. Egan ve D. Nadaner (Ed). *Imagination and Education* (s. 128-140). New York: Teachers College Press.
69. Harrington, D. M. (1999). Conditions And Settings/Environment. M. A. Runco ve S. R. Pritzker (Ed.). *Encyclopedia of Creativity* (c. 1, s. 323-340). San Diego, California: Academic Press.
70. Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
71. Hobbes, T. (t.y.). *Leviathan: Or The Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civil*. Oxford: Basil Blackwell.
72. Hodgson, J. ve Richards, E. (1966). *Improvisation: Discovery and Creativity in Drama*. London: Methuen&Co Ltd.
73. Hoff, E. V. (2005). Imaginary Companions, Creativity, and Self-Image in Middle Childhood. *Creativity Research Journal*, 17, 2&3, 167-180.
74. Hoff, J. H. V. (1967). *Imagination in Science* (G. F. Springer, Çev.). New York: Springer-Verlag.
75. Horowitz, M. J. (1970). *Image Formation and Cognition*. New York: Appleton-Century-Crofts.
76. Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri* (2. bs.). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
77. Howitt, D. ve Cramer, D. (2005). *Introduction to Research Methods in Psychology*. Harlow: Pearson/Prentice Hall.
78. Hu, W. (2002). A Scientific Creativity Test for Secondary School Students. *International Journal of Science Education*, 24, 4, 389-403.
79. Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations: A Psychological Study of The Young Student*. New York: Schocken Books.

80. Hudson, L. (1968). *Frames of Mind: Ability, Perception, and Self-Perception in the Arts and Sciences*. New York: Norton.
81. Hui, A. ve Lau, S. (2006). Drama Education: A Touch of The Creative Mind and Communicative-Expressive Ability of Elementary School Children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 34-40.
82. Isbell, R. T. ve Raines, S. C. (2003). *Creativity and the Arts with Young Children*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
83. Jagla, V. M. (1994). *Teachers' Everyday Use of Imagination and Intuition: In Pursuit of the Elusive Image*. Albany, NY: State University of New York Press.
84. Johnson, J. E. (1976). Relations Of Divergent Thinking And Intelligence Test Scores With Social And Nonsocial Make-Believe Play Of Preschool Children. *Child Development*, 47, 4, 1200-1203.
85. Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
86. Kant, I. (t.y.). *Critique Of Pure Reason* (J. M. D. Meiklejohn, Çev.). New York: Willey Book Company.
87. Karakelle, S. (2009). Enhancing Fluent and Flexible Thinking Through The Creative Drama Process. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 124-129.
88. Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7. bs.). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
89. Karwowski, M. (2008a). Measuring Creativity Using The Test of Creative Imagination: On Validity of the TCI. *The New Educational Review*, 2, 216-232.
90. Karwowski, M. (2008b). Measuring Creativity Using The Test of Creative Imagination: Presentation of A New Instrument to Measure Creative Potential. *The New Educational Review*, 1, 44-54.

91. Karwowski, M. ve Soszynski, M. (2008). How to Develop Creative Imagination? Assumptions, Aims and Effectiveness of Role Play Training in Creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 163-171.
92. Kershner, J. R. ve Ledger, G. (1985). Effect of Sex, Intelligence and Style of Thinking on Creativity: A Comparison of Gifted and Average IQ Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 4, 1033-1040.
93. Kiehn, M. T. (2003). Development of Music Creativity Among Elementary School Students. *Journal of Research In Music Education*, 51, 4, 278-288.
94. Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama: Developing Primary Teaching Skills*. Florence, KY: Routledge.
95. Kotsopoulos, D. ve Cordy, M. (2009). Investigating Imagination As A Cognitive Space for Learning Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 259-274.
96. Kratus, J. (1989). A Time Analysis of The Compositional Processes Used By Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37, 1, 5-20.
97. Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational Psychological Measurement*, 30, 3, 607-610.
98. La Greca, A. M. (1980). Can Children Remember To Be Creative? An Interview Study Of Children's Thinking Processes. *Child Development*, 51, 2, 572-575.
99. Leahy, W. ve Sweller, J. (2005). Interactions Among the Imagination, Expertise Reversal, and Element Interactivity Effects. *Journal of Experimental Psychology*, 11, 4, 266-276.
100. LeBoutillier, N. ve Marks, D. F. (2003). Mental Imagery and Creativity: A Meta-Analytic Review Study. *British Journal of Psychology*, 94, 29-44.

101. Lillard, A. (2002). Just Through the Looking Glass: Children's Understanding of Pretense. R. W. Mitchell (Ed.). *Pretending and Imagination in Animals and Children* (s. 102-114). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
102. Lin, Y. (2010). Drama and Possibility Thinking-Taiwanese Pupils' Perspectives Regarding Creative Pedagogy In Drama. *Thinking Skills and Creativity*, xxx, xxx-xxx.
103. Maccoby, E. E. ve Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
104. Mages, W. K. (2006). Drama and Imagination: A Cognitive Theory of Drama's Effect on Narrative Comprehension and Narrative Production. *Research in Drama Education*, 11, 3, 329-340.
105. Maker, C. J., Jo, S. ve Muammar, O. M. (2008). Development of Creativity: The Influence of Varying Levels of Implementation of the Discover Curriculum Model, A Non-Traditional Pedagogical Approach. *Learning and Individual Differences*, 18, 402-417.
106. McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston: Pearson Education.
107. McKellar, P. (1957). *Imagination and Thinking: A Psychological Analysis*. New York: Basic Books.
108. McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London, New York: Routledge.
109. McLeay, H. (2006). Imagery, Spatial Ability and Problem Solving. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 195, 36-38.
110. McVea, J. F. (2009). A Field Study Entrepreneurial Decision-Making and Moral Imagination. *Journal of Business Venturing*, 24, 491-504.
111. Mellou, E. (1995). Creativity: The Imagination Condition. *Early Child Development and Care*, 114, 1, 97-106.

112. Michalko, M. (2008). *Yaratıcı Dehanın Sırları* (Z. Abat, Çev.). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
113. Milgram, R. M., Milgram, N. A., Rosenbloom, G. ve Rabkin, L. (1978). Quantity and Quality of Creative Thinking in Children and Adolescents. *Child Development*, 49, 2, 385-388.
114. Miller, S. ve Church, E. B. (2005). Development: Ages&Stages-What Young Children Wonder About. *Early Childhood Today* (3), 19, 6, 24-27.
115. Mitchell, R. W. (2002). A History of Pretense in Animals and Children. R. W. Mitchell (Ed.). *Pretending and Imagination in Animals and Children* (s. 23-42). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
116. Modell, A. H. (2006). *Imagination and the Meaningful Brain*. Cambridge: MIT Press.
117. Mott, J. A. (1973). *Creativity and Imagination*. Mankato, Minn: Creative Education, Inc.
118. Mouchiroud, C. ve Lubart, T. (2002). Social Creativity: A Cross-Sectional Study of 6- to 11-Year-Old Children. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 1, 60-69.
119. Mountain, V. (2007). Educational Contexts for the Development of Children's Spirituality: Exploring the Use of Imagination. *International Journal of Children's Spirituality*, 12, 2, 191-205.
120. Munro, T. (1956). *Art Education, Its Philosophy and Psychology; Selected Essays*. New York: The Liberal Arts Press.
121. Nadaner, D. (1988). Visual Imagery, Imagination, and Education. K. Egan ve D. Nadaner (Ed.). *Imagination and Education* (s. 198-207). New York: Teachers College Press.
122. Nadari, H., Abdullah, R., Tengku Aizan, H., Sharir, J. ve Mallan, V. K. (2009). Gender Differences in Creative Perceptions of Undergraduate Students. *Journal of Applied Sciences*, 9, 1, 167-172.

123. Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
124. O'Boyle, M. W. ve Gill, H. S. (1998). On The Relevance of Research Findings in Cognitive Neuroscience to Educational Practice. *Educational Psychology Review*, 10, 4, 397-409.
125. O'Connor, K. P. ve Aardema, F. (2005). The Imagination: Cognitive, Pre-Cognitive, and Meta-Cognitive Aspects. *Consciousness and Cognition*, 14, 233-256.
126. Ogilvie, D. T. (1998). Creative Action as a Dynamic Strategy: Using Imagination to Improve Strategic Solutions in Unstable Environments. *Journal of Business Research*, 41, 1, 49-56.
127. Paramonova, L. (1993). *The Universal and The National in Preschool Education, Papers from the OMEP International Seminar* (Rapor No: ED-93WS/12). Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (ERIC No: ED368447).
128. Pearson, D., Burrow, A., Fitzgerald, C., Green, K., Lee, L. ve Wise, N. (2001). Auditory Hallucinations in Normal Child Populations. *Personality and Individual Differences*, 31, 401-407.
129. Pearson, D., Rouse, H., Doswell, S., Ainsworth, C., Dawson, O., Simms, K. ve diğerleri. (2001). Prevalence of Imaginary Companions In A Normal Child Population. *Child: Care, Health and Development*, 27, 1, 13-22.
130. Pérez-Fabello, M. J. ve Campos, A. (2007). Influence of Training in Artistic Skills on Mental Imaging Capacity. *Creativity Research Journal*, 19, 2-3, 227-232.
131. Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (2. bs.), (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
132. Piechowski, M. M. ve Miller, N. B. (1995). Assessing Developmental Potential in Gifted Children: A Comparison of Methods. *Roeper Review*, 17, 3, 176-180.

133. Piers, E. V., Daniels, J. M. ve Quackenbush, J. F. (1960). The Identification of Creativity In Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 51, 6, 346-351.
134. Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, 94, 6.
135. Reichling, M. J. (1990). Images of Imagination. *Journal of Research in Music Education*, 38, 4, 282-293.
136. Ringrose, C. (2006). Lying in Children's Fiction: Morality and the Imagination. *Children's Literature in Education*, 37, 229-236.
137. Root-Bernstein, M. ve Root-Bernstein, R. (2006). Imaginary Worldplay in Childhood and Maturity and Its Impact on Adult Creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 4, 405-425.
138. Rosenblatt, E. ve Winner, E. (1988). The Art of Children's Drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 1, 3-15.
139. Rowe, A. J. (2004). *Creative Intelligence: Discovering The Innovative Potential In Ourselves and Others*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall.
140. Rudowicz, E., Lok, D. ve Kitto, J. (1995). Use of the Torrance Tests of Creative Thinking in an Exploratory Study of Creativity in Hong Kong Primary School Children: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Psychology*, 30, 4, 417-430.
141. Rugg, H. (1963). *Imagination*. New York: Harper&Row Publishers.
142. Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
143. Russ, S. W., Robins, A. L. ve Christiano, B. A. (1999). Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. *Creativity Research Journal*, 12, 2, 129-139.

144. Sacha, T. J. ve Russ, S. W. (2006). Effects of Pretend Imagery on Learning Dance in Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 5, 341-345.
145. Sak, U. (2004). About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review*, 26, 4, 216-222.
146. Sak, U. ve Maker, C. J. (2006). Developmental Variation In Children's Creative Mathematical Thinking As A Function Of Schooling, Age, And Knowledge. *Creative Research Journal*, 18, 3, 279-291.
147. Sanger, K. (2000). *Language of Drama*. Florence, KY: Routledge.
148. Saracho, O. (2002). Young Children's Creativity and Pretend Play. *Early Child Development and Care*, 172, 5, 431-438.
149. Sartre, J. P. (2004). *The Imaginary: A Phenomenological Psychology Of The Imagination* (J. Webber, Çev.). London, New York: Routledge.
150. Shaffer, D. R. (1999) *Developmental Psychology: Childhood&Adolescence* (5. bs.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing.
151. Sharon, T. ve Woolley, J. D. (2004). Do Monsters Dream? Young Children's Understanding of the Fantasy/Reality Distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 293-310.
152. Siegel, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.
153. Simpson, R. M. (1922). Creative Imagination. *The American Journal of Psychology*, 33, 2, 234-243.
154. Singer, D. G. ve Singer, J. L. (1992). *The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
155. Skolnick, D. ve Bloom, P. (2006). What Does Batman Think About SpongeBob? Children's Understanding of The Fantasy/Fantasy Distinction. *Cognition*, 101, B9-B19.

156. Smith, G. ve Carlsson, I. (1985). Creativity In Middle And Late School Years. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 3, 329-343.
157. Spender, S. (1962). *The Imagination in the Modern World*. Washington: The Library of Congress.
158. Stangor, C. (2004). *Research Methods for the Behavioral Sciences* (2. bs.). Boston: Houghton Mifflin.
159. Starko, A. J. (2001). *Creativity In The Classroom: Schools of Curious Delight* (2. bs.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
160. Stephens, K. R., Karnes, F. A., ve Whorton, J. (2001). Gender Differences in Creativity Among American Indian Third and Fourth Grade Students. *Journal of American Indian Education*, 40, 1.
161. Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity* (s. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
162. Stevens, W. (1951). *The Necessary Angel: Essays On Reality And The Imagination*. New York: Random House.
163. Straus, J. H. ve Straus, M. A. (1968). Family Roles and Sex Differences in Creativity of Children in Bombay and Minneapolis. *Journal of Marriage and Family*, 30, 1, 46-53.
164. Subbotsky, E. (2005). The Permanence of Mental Objects: Testing Magical Thinking on Perceived and Imaginary Realities. *Developmental Psychology*, 41, 2, 301-318.
165. Sullivan, K. (2002). *Baskı Altındaki Çocuklar* (S. Can, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
166. Sutton-Smith, B. (1988). In Search of the Imagination. K. Egan ve D. Naderer (Ed.). *Imagination and Education* (s. 3-29). New York: Teachers College Press.

167. Taylor, M. ve Carlson, S. M. (2002). Imaginary Companions and Elaborate Fantasy in Childhood: Discontinuity with Nonhuman Animals. R. W. Mitchell (Ed.). *Pretending and Imagination in Animals and Children* (s. 167-180). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
168. Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow L. ve Charley C. M. (2004). The Characteristics and Correlates of Fantasy in School-Age Children: Imaginary Companions, Impersonation, and Social Understanding. *Developmental Psychology*, 40, 6, 1173-1187.
169. Taylor, P. (2000). *Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London: Falmer Press.
170. Thomas, N. G. ve Berk, L. E. (1981). Effects of School Environments on the Development of Young Children's Creativity. *Child Development*, 52, 4, 1153-1162.
171. Torrance, E. P. (1967). *Understanding The Fourth Grade Slump In Creative Thinking* (Rapor No: BR-5-0508; CRP-994). Washington, DC: U. S. Office of Education (ERIC No: ED018273).
172. Trotman, D. (2006). Evaluating the Imaginative: Situated Practice and the Conditions for Professional Judgement in Imaginative Education. *International Journal of Education&the Arts*, 7, 3.
173. Tuan, Y. (1990). Realism and Fantasy in Art, History, and Geograpy. *Annals of the Association of American Geographers*, 80, 3, 435-446.
174. Urban, K. K. (2005). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6, 2, 272-280.
175. Valett, R. E. (1983). *Strategies for Developing Creative Imagination&Thinking Skills* (ERIC No: ED233533).
176. Veneziano, E. (2002). Pretense and Imagination in Children. R. W. Mitchell (Ed.). *Pretending and Imagination in Animals and Children* (s. 59-71). West Nyack, NY: Cambridge University Press.

177. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
178. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 1, 7-97.
179. Weininger, O. (1988). What If and As If: Imagination and Pretend Play in Early Childhood. K. Egan ve D. Nadaner (Ed.). *Imagination and Education* (s. 141-149). New York: Teachers College Press.
180. Wiersma, W. ve Jurs, S. G. (2009). *Research Methods in Education: An Introduction* (9. bs.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
181. Williams, B. ve Walker L. (2003). Facilitating Perception and Imagination in Generating Change Through Reflective Practice Groups. *Nurse Education Today*, 23, 131-137.
182. Wilner, E. (1975). *Gathering the Winds: Visionary Imagination and Radical Transformation of Self and Society*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
183. Wohldmann, E. L., Healy, A. F. ve Bourne Jr., L. E. (2007). Pushing the Limits of Imagination: Mental Practice for Learning Sequences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33, 1, 254-261.
184. Wohlwill, J. F. (1987). Curiosity, Imagination, And Play: Commuality And Interrelationships. D. Görlitz ve J. F. Wohlwill (Ed.). *Curiosity, Imagination, And Play: On The Development of Spontaneous Cognitive And Motivational Processes* (s. 2-20). Hillsdale, N.J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
185. Wolfradt, U. ve Pretz, J. E. (2001). Individual Differences in Creativity: Personality, Story Writing, and Hobbies. *European Journal of Personality*, 15, 297-310.

186. Wu, C. H., Cheng, Y., Ip, H. M., ve McBride-Chang, C. (2005). Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base. *Creativity Research Journal*, 17, 4, 321-326.
187. Wu, W. (2010). Development Trend Study of Divergent Thinking Among Students from Primary to Middle School. *International Journal of Psychological Studies*, 2, 1, 122-127.
188. Young, J. J. ve Annisette, M. (2009). Cultivating Imagination: Ethics, Education and Literature. *Critical Perspectives on Accounting*, 20, 93-109.
189. Zdenek, Marilee (1983). *The Right-Brain Experience: An Intimate Program to Free the Powers of Your Imagination*. New York: McGraw-Hill.

EKLER

EK 1: Araştırmanın Güvenirlik Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Okullara ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklemede Yer Alan Okullar		Yaş Grubu	Uygulanan Test Sayısı	Geçerli Test Sayısı	Toplam
Küçük Ölçekli Okullar	Atalar Sadettin Kıbrıslıoğlu İlköğretim Okulu	9	20	6	340
		10	29	11	
		11	28	15	
		12	29	15	
		13	19	8	
		14	37	13	
	Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu	9	60	28	
		10	75	40	
		11	71	42	
		12	58	42	
		13	78	49	
		14	69	44	
	100. Yıl Mehmetçik İlköğretim Okulu	9	47	21	
		10	15	6	
		11	-	-	
		12	-	-	
		13	-	-	
		14	-	-	
Orta Ölçekli Okullar	Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu	9	140	57	432
		10	123	72	
		11	122	59	
		12	130	62	
		13	141	72	
		14	105	41	
	Sevil Kaynak İlköğretim Okulu	9	58	15	
		10	-	-	
		11	43	13	
		12	23	10	
		13	-	-	
		14	98	31	
Büyük Ölçekli Okullar	Emsan Doğan Demircioğlu İlköğretim Okulu	9	88	38	228
		10	146	38	
		11	88	38	
		12	106	38	
		13	141	38	
		14	63	38	

EK 2: Drama Etkinlik Örneği

Gölgeler

Materyal: El fenerleri

Süre: 40 dk.+40 dk. (iki ders saati)

Yaş Grubu: 10-13

Isınma-Hazırlık: Lider katılımcılardan ikili eş olmalarını ister. Gölge oyunu oynanır. Katılımcılardan biri, diğer katılımcının arkasında onun gölgesi olup onun yaptıklarının aynısını yapacaktır. Bir süre sonra eşler rolleri değişir.

Lider ışıkları ve perdeleri kapatır ve katılımcılardan salon içinde gölge bulmalarını ister. Katılımcılar birkaç gölge keşfettiğinde, el feneri kullanarak, duvarda gölgeler oluşturmaya başlar. Fener vücuttan uzaklaştırılır, gölge büyür; fener yaklaştırılır, gölge küçülür. Her bir katılımcının sahip olduğu el fenerleri ile oluşturdukları gölgeleri incelemeleri sağlanır: Farklı bir şekilde nasıl hareket edebilirler? Tek ayak üzerinde zıpladıklarında, tek ayak üzerinde durduklarında, kollarını salladıklarında ya da saçlarını kullanarak nasıl gölgeler oluşuyor?

Doğaçlama: Lider katılımcılardan rahat edebilecekleri bir yere oturmalarını, hikâye anlatacağını hikâyenin sonunu onların tamamlayacağını belirtir.

“Bir gün kırlarda oynarken köpeğinizi kaybediyorsunuz. Arkadaşlarınızla birlikte köpeğinizi kırlarda arıyorsunuz. Çimenlerin arasında ufak bir delik buluyorsunuz ve köpeğinizin bu ufak delikten düşmüş olabileceğini düşünmeye başlıyorsunuz. Köpeğinizin orada olabileceği umuduyla arkadaşlarınızla birlikte deliğin çevresini kazarak deliği içine girebileceğiniz kadar büyütüyorsunuz. Arkadaşlarınızla birlikte içeriye giriyorsunuz. İçerde gördükleriniz karşısında çok şaşırıyorsunuz. Burası kocaman bir mağara... Üstelik de hiç de sıradan bir mağara değil... Duvarlarda çok güzel resimler var. Bu arada küçük köpeğiniz de yanınıza geliyor.¹ Daha önceden hiç duymadığınız bir sesle irkiliyorsunuz.

¹ Rockett, S. ve McClure, S. (1996). Renkli Bilgiler Kitaplığı: Ünlü Yerler (H. Saraç, Çev.). İstanbul: ABC Kitabevi.

Arkadaşlarınızla birlikte sesin geldiği yöne ilerliyorsunuz. İlerde bir ışık gördünüz. O da ne... Çok ilginç gölgeler... Gölgelerin kime ait olduğunu merak ediyorsunuz ama aynı zamanda korkuyorsunuz da... Bu gölgeler kime, kimlere, neye ait olabilir?”

Lider katılımcıları gruplara ayırır ve onlardan bu gölgelerin kime ait olduğunu düşünüp bulmaları, ardından fenerleri de kullanarak hikâyede çocukların gördükleri gölgeleri canlandıracaklarını belirtir. Doğaçlamalar izlenir.

Değerlendirme: Lider katılımcılarla çember biçiminde oturur ve aşağıdaki sorular lider tarafından katılımcılara yöneltilir:

- Doğaçlamalarda neler yaptık?
- Bu gölgeler başka ne olabilirdi?
- Gölge nasıl oluşur? (gündüz-gece)
- Gölge oluşturmak için ne kullandık?
- Gölge oluşturmak için başka neler kullanabilirdik?
- Gölge oluştururken vücudumuzun hangi bölümlerini kullandık?
- Vücudumuzun başka hangi bölümlerini kullanabilirdik?

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 32049
Konu : Anket Onayı.

16 Ekim 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/09/2009 tarih ve 612-4152 sayılı yazıları.
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 29/09/2009 tarih ve 1038/3463 sayılı yazıları.
c) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin 19/10/2009 tarih ve 08-2815/18076 sayılı yazıları.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Turan Haluk PEKCAN ve Danışman öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Hilmi DEMİRKAYA ile birlikte Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim Okullarında (28 adet) "Sosyal Bilimlerin Öğretimi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayfer BEYDEMİR Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgilere yazılı gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez 100. Yılı Mehmetçik İlköğretim Okulunda " İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallerin (Denizli ili) değerlendirilmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Aysun GÜNDOĞAN Hacettepe Üniversitesi ilgilere yazılı gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim Okullarında (42 Adet) öğrenim gören öğrencilere ve öğretmenlere (aynı okulda çalışmaları olanlar) ile ilgili olarak 2009-2010 eğitim öğretim yılı 1. ve 2. dönemlerinde, ders içeriklerinde " Dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların hayal güçleri üzerindeki etkisi"nin incelenmesi " konulu (test) araştırma yapmak istemektedir.


(1)

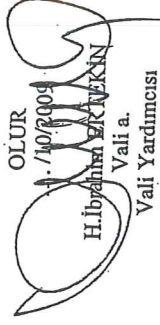


T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Adı geçen Yüksek Lisans ve Doktora öğrencilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş olduğu okullarda, konuları ile ilgili test ve anket çalışmalarını 29/09/2010 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

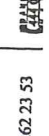
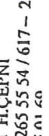
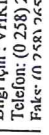
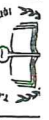
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.


Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/10/2009

H. İbrahim ZARFIKIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- EKLER :
1-İlgi yazı (3 Sayfa)
2-Anket Formu (... Sayfa)

(2)



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 5384
Konu : Drama Uygulaması.

22 Şubat 2010


VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin 12/02/2010 tarih ve 08-532/2253 sayılı yazıları.

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora öğrencisi Aysun GÜNDOĞAN Hacettepe Üniversitesinin ilgi yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı Arif Yalınkaya İlköğretim Okulunun, 5. ve 7. sınıflarında öğrenim gören 70 öğrenciye 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı 2. kanaat dönemi, ders saatleri içerisinde " **Dramanın farklı yaş gruplarındaki Çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisi** " konulu drama çalışması yapmak istemektedir.


Adı geçen Doktora öğrencisi Aysun GÜNDOĞAN'ın yukarıda belirtilen konu ile ilgili yapacak olduğu drama çalışmasını Okul Müdürlüğünün belirleyeceği ders ve zamanlarda derslerin aksatılmasına meydan vermeden 29/05/2010 tarihine kadar yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larımıza arz ederim.


Mahmut OGUZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

22. /02/2010


Abdullah ACAR

Vali a.

Vali Yardımcısı

EKLER :

1-İlgi yazı ve Ekleri (46 Sayfa)



Saltak Mh.Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ
Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ
Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 - 262 23 53
Faks: (0 258) 265 01 69
egitim20@meb.gov.tr

