



**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA UYGULANAN YARATICILIK
EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE
İŞİTSEL MUHAKEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yüksel Büşra Yüksel

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Aralık, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Yüksel Büşra
Soyadı : YÜKSEL
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN:

Türkçe Adı: Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisi
İngilizce Adı: The Impact of Creativity Education Program for Preschoolers on Kids' Creativity and Audio Reasoning

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Yüksel Büşra YÜKSEL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yüksel Büşra YÜKSEL tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık Ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisi " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ AKCAN

.....

Tez Savunma Tarihi: 07/12/2018

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA UYGULANAN YARATICILIK EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE İŞİTSEL MUHAKEME BECERİLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Yüksel Büşra Yüksel

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2018

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılıklarına ve işitsel muhakeme becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yaratıcılık eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı aynı mahalledeki ilkokulların anasınıflarına devam eden, 20'si deney 20'si kontrol olmak üzere 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma ön test son test, kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grupları rastgele seçilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcılık eğitim programı sekiz hafta boyunca haftada dört gün uygulanmıştır. Araştırmanın verileri "Çocuk Aile Bilgi Formu", "Yaratıcılık Gözlem Formu" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi" aracılığıyla toplanmıştır. "Yaratıcılık Gözlem Formu" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi" ön test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmış ve sekiz haftalık eğitim programının sonunda ölçme araçları son test olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından dört hafta sonra verilen eğitimin kalıcı olup olmadığını ortaya koymak için deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi yapılmıştır. Çocukların ve ailelerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Yaratıcılık eğitim programına katılan çocukların uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak araştırma sonunda bu eğitime katılmayan çocuklara göre farklılık olup olmadığı verilerin dağılımı normal olmadığından Mann-Whitney ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda Yaratıcılık Eğitim

Programının çocukların yaratıcılıklarını ve işitsel muhakeme becerilerinin gelişmesine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, yaratıcılık eğitimi, işitsel muhakeme, okul öncesi eğitim
Sayfa Adedi : 100
Danışman : Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

**THE IMPACT OF CREATIVITY EDUCATION PROGRAM FOR
PRESCHOOLERS ON KIDS' CREATİVİTY AND AUDIO
REASONING
(Master Thesis)**

Yüksel Büşra Yüksel

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2018

ABSTRACT

This study was carried out to analyze the effect of creativity education program on children's creativity and auditory reasoning skills applied to children attending pre-school education. Creativity education program was prepared within the scope of the research. The study group of the research consisted of 40 children, who were attending the kindergartens of primary schools of the Ministry of National Education in the same neighborhood in 2016-2017 academic year. The research was carried of in three steps: The pre-test, post-test, experimental design with control group. Control and experimental groups were randomly selected. The creativity education program, which was prepared by the researcher, was applied to the experimental group for four days a week for eight weeks. The data of the study were collected through "Child Family Information Form", "Creativity Observation Form" and "Selçuk Auditory Reasoning and Process Skills Test". "Creativity Observation Form" and the "Selçuk Auditory Reasoning and Process Skills Test" were applied to the experimental and control groups as pre-test and at the end of the eight-week training program, the measurement tools were re-applied to the experimental and control groups as a final test. Four weeks after the post-test, the children in the experimental group were tested in order to find out whether their learning is permanent. The distributions for the demographic characteristics of children and families are given as frequency and percentage values. Due to the effect of the education of children participating in creativity education program, it was revealed that Mann- Whitney and Wilcoxon Signed Ranks Test was performed because the distribution of the data was not normal according to the children who

did not participate in this training at the end of the research. At the end of the research, Mann-Whitney and Wilcoxon Signed Ranks Test was performed to find out whether the children participating in creativity education program differ from the children who did not participate in this training since the distribution of the data was not normal. According to the results it is concluded that the Creativity Education Program had a positive effect on children's creativity and the development of auditory reasoning skills and this effect was permanent.

Key Words : creativity, creativity education, auditory reasoning, pre- school education
Page Number : 100
Supervisor : Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar	4
1.5.Sınırlılıklar	5
1.6.Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Yaratıcılık	7

2.2. Yaratıcılık Kuramları	9
2.3.Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler	15
2.4. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi.....	17
2.5. Muhakeme.....	18
2.6. Muhakeme Yaklaşımları	19
2.6.1.Tümevarıma Dayalı Muhakeme.....	19
2.6.2.Tümdengeliğe Dayalı Muhakeme	19
2.7.Okul Öncesi Dönemde Muhakemenin Gelişimi	20
2.7.1.Okul Öncesi Dönemde İşitsel Muhakeme	21
2.8.İlgili Araştırmalar	23
BÖLÜM III	27
YÖNTEM.....	27
3.1.Araştırmanın Modeli.....	27
3.2.Çalışma Grubu	28
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	29
3.3.1.Çocuk ve Aİle Bilgi Formu	29
3.3.2.Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT).....	29
3.3.3.Yaratıcılık Gözlem Formu.....	30
3.3.3.1.Yaratıcılık Gözlem Formunun Geçerlik- Güvenirlik Çalışması.....	31
3.3.4.Yaratıcılık Eğitim Programı'nın Hazırlanması	32
3.4.Verİ Toplama Araçlarının ve Yaratıcılık Eğitim Programı'nın Uygulanması.....	33
3.4.1.Ön Testin Uygulanması	33
3.4.2.Yaratıcılık Eğitim Programı'nın Uygulanması	33
3.4.3.Son Testin Uygulanması	35
3.4.4.Kalıcılık Testinin Uygulanması.....	35

3.5.Verilerin Analizi	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE YORUM	37
4.1.Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne- Babalarına Ait Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	37
4.2. Yaratıcılık Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	41
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	41
4.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	53
BÖLÜM V	55
SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Sonuçlar	55
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne-Babalarına Ait Demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar	55
5.1.2. Yaratıcılık Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	56
5.2. Öneriler	57
5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler	57
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	58
KAYNAKLAR	59
EKLER	69
EK 1. Yaratıcılık Eğitim Programı Kazanım ve Gösterge Planı	70
EK 2. Yaratıcılık Eğitim Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği	76

EK 3. Etkinlik Dağılımı	81
EK 4. Çocuk ve Aile Bilgi Formu	82

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni	28
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	37
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerindeki Çocuk Sayısı	38
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Dağılımı	38
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresine Göre Dağılımı	39
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	40
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı	40
Tablo 8. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğu (Shapiro-Wilks Testi)	42
Tablo 9. Yaratıcılık Gözlem Formu Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğu (Shapiro-Wilks Testi).....	43
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	44
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	45
Tablo 12. Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	47
Tablo 13. Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	47
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	49
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	50
Tablo 16. Deney Grubundaki Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları..	52
Tablo 17. Kontrol Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	52

Tablo 18. <i>Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 19. <i>Deney Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ...</i>	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Ön Test Puan Ortalamaları	44
<i>Şekil 2.</i> Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Son Test Puan Ortalamaları	45
<i>Şekil 3.</i> Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Ön Test Puan Ortalamaları.....	50
<i>Şekil 4.</i> Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Son Test Puan Ortalamaları	51

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SİMİBT Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaratıcılık ve muhakeme becerileri bireylerin problem durumlarına farklı bakış açılarıyla bakmasını, yeni ürünler ve fikirler üretmesini, sebep sonuç ilişkisi kurarak karar vermesini sağlamaktadır.

Yaratıcılık ve muhakeme sonucunda ortaya çıkan ürün ve fikirlerin sadece yeni olması yeterli değildir. Buna ek olarak üretilen fikir veya ürünün özgün, değerli ve işe yarar olması da önemlidir. Okul öncesi dönemden başlayarak çocukların ilgisini çekebilecek, etkin oldukları ve merak uyandıracak şekilde hazırlanan eğitim programlarıyla yaratıcılık ve muhakeme becerilerini geliştirmek mümkün olabilir.

1.1. Problem Durumu

Dünyada hızlı değişim ve gelişmelere paralel olarak yaratıcı ve keşfeden bireylere ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda yeni yetişecek neslin; yaratıcılığı yüksek, problem çözebilen, kolay algılayabilen, bellek ve muhakeme becerileri gelişmiş ve yenilikçi olması beklenmektedir. Böyle bir nesli yetiştirmek ise ancak okul öncesi dönemden başlayarak verilen eğitim ile mümkün olabilir.

Çocukların doğuştan getirdikleri ve okul öncesi dönemden başlayarak geliştirilmesi gereken yaratıcılık, her bireyde var olan, yeni, şaşırtıcı ve değerli fikirleri ortaya çıkarmaya yarayan ve değişik bakış açılarıyla bakabilmeyi, verilen bilgilerin ötesine geçebilmeyi, özgün bir ürün oluşturabilmeyi gerektiren bir süreçtir (Boden, 2004, s.1; Fox ve Schirmacher, 2014). Torrance'e göre yaratıcı düşünme becerisine sahip olan bireyler bilgilerdeki zorlukları, problemleri ve boşlukları fark edip, eksik parçaların ne olduğunu konusunda tahminler yürütürler. Muhakeme yaparak hipotezler geliştirir ve bu hipotezleri gözden geçirip test

ederek sonuçlandırır. Buradan hareketle yaratıcı sürecin içerisinde muhakeme becerisinin olduğu da söylenebilir (Torrance, 2003; Runco, 2006).

Muhakeme, bir problem ya da durum ile karşılaşıldığında onu tüm boyutları ile inceleyip, olasılıkları düşünüp, alternatifler arasından seçim yaparak bir yargıya varma ve karar verme sürecidir (Hardmann & Macchi, 2003) Diğer bir ifadeyle bilgiden elde edilen çıkarımları sonuçlandırma işlemidir. Muhakeme becerisi her zaman verilen bilgilerin ötesine geçebilmeyi gerektirir (Bruner'den aktaran Lohman & Lakin, 2009). Alan yazınında matematiksel, analogik, sayısal, sözel, uzamsal ve işitsel muhakeme türlerinin olduğu görülmektedir (Caropreso & White, 2010; Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen, 2009; Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995; Mansi, 2003). Gardner (1993), işitsel muhakeme ve işlem becerilerini, çocukların duydukları şeyleri nasıl algıladıkları ve yorumladıkları, bunları geçmiş bilgileriyle nasıl ilişkilendirdikleri ve yeni bilgilere ulaşma yeteneği olarak tanımlar. Okul öncesi dönem çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri genel bilgi, analogik tamamlama, benzerlikler, sebep bulma, anlama boyutlarından oluşmaktadır (Erbay, 2013).

Yaratıcılık ve işitsel muhakeme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Yıldız (2000) yaptığı çalışmada deneysel yaratıcılık programının dört – beş yaş çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 24 çocukla çalışmıştır. Deney grubuna yaratıcılık eğitim programı uyguladığı araştırmasının sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Erbay (2009) ise altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme işlem becerileri üzerine etkisini incelemiş ve çalışmanın sonucunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. İnal (2010) ise altı yaş çocuklarına uygulanan muhakeme eğitim programının çocukların bilişsel yetenekleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu görmüştür. Er (2012) yaptığı çalışmada reflektif çocukların diğer çocuklara göre işitsel muhakeme becerisini kullanmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşırken Selimoğlu (2014) ise yaptığı çalışmada sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık puanlarının işitsel muhakeme üzerinde etkili olduğunu görmüştür. Dere (2014) ise çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılıklarını etkilediğini ortaya koymuştur. Kaytez (2015), Scamper eğitim programının çocukların yaratıcılıklarını etkilediğini söylemiştir. Akay (2017) ise çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına verilen satranç eğitiminin çocukların bilişsel ve sosyal davranışlarına etkisine incelemiş ve araştırmanın sonucunda işitsel muhakeme

becerilerinin genel bilgi, sözel anlamsızlıklar, analogik tamamlama, nedensel muhakeme, benzerlikler ve aritmetik muhakeme alt boyutlarında anlamlı farklara ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerinin eğitim ile geliştirilebileceği göze çarpmaktadır. Ancak yaratıcılık eğitiminin işitsel muhakeme becerilerinin gelişimine etkisine yönelik bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Buda bir problem durumu olarak görülmektedir. Oysa yaratıcılık eğitiminin içerisinde muhakeme becerilerinin ele alınmasının gerekli olduğu ve muhakeme olmadan yaratıcılığın geliştirilemeyeceği düşünülmektedir. Bu durum da problem olarak görülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Çocukların yeni şeyler öğrenmeye açık olduğu, çevrelerini merakla inceledikleri ve gözlemledikleri okul öncesi dönemde yaratıcılık ve muhakeme becerilerini geliştirmek önemli görülmektedir. Bu dönemde çocuklara yaratıcı eğitim ortamları sunularak, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanarak yaratıcı düşünme becerisine sahip, problem çözebilen ve muhakeme yapabilen, kendine güvenen, özgün ürünler ortaya koyabilen ve kendini ifade edebilen çocuklar yetiştirilebilir. Okul öncesi programı içerisinde çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanında onların yaratıcılıklarını en üst seviyeye çıkaracak ve muhakeme becerilerini geliştirecek eğitim programlarının hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılıkları gelişen çocukların muhakeme becerileri de buna paralel olarak gelişebilir. Çocukların muhakeme yaparken kurdukları sebep sonuç ilişkileri, olaylara farklı bakış açısıyla bakma ve özgün düşünme yetisi gibi becerilerin yaratıcılığın da temelini oluşturduğu söylenebilir.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara yönelik hazırlanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerisi üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Yaratıcılık eğitim programı anasınıfına devam eden çocukların;
 - a. Yaratıcılıkları üzerine
 - b. İşitsel muhakeme ve işlem becerileri üzerine etkili midir?
2. Yaratıcılık eğitim programının etkisi kalıcı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çocukların doğuştan getirdikleri ve desteklendiği takdirde açığa çıkarak gelişen yaratıcılığın erken yaşlardan itibaren desteklenmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Yaratıcılık, içinde merak etme, araştırma, gözlem yapma, özgün ürünler ortaya koymayı içeren bunun yanında muhakeme becerilerini de barındıran bir süreçtir. Bu nedenle yaratıcılık ve muhakeme birbirinden ayrı düşünülemez.

Çocukların yaratıcılık ve muhakeme becerilerini tam olarak ortaya çıkarmak ve onları ileride yaratıcı bir birey olarak nitelendirmek için okul öncesi dönemden başlayarak verilen; çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilen, orijinal fikirler üretebilmelerini ve muhakeme yapabilmelerini sağlayan, dikkatlerini yönlendirebilecekleri eğitim programlarının hazırlanması önemli görülmektedir. Programların çocuklara verilmesi hedeflenen kazanımlara uygun olmasının yanı sıra gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış, ilgi çekici, oyun temelli, etkin katılımı esas alan yöntemlerle desteklenmesi de eğitim etkili ve kalıcı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuklara okul öncesi dönemde sunulan, keşfetmesini, hayal etmesini, neden sonuç ilişkisi kurmasını, merak etmesini ön plana alan ortamların oluşturulması da önemli görülmektedir. Muhakeme becerisi gelişen çocuklar bir problemle karşılaştıklarında probleme farklı çözüm yolları bularak ve buldukları çözüm yollarını deneyerek bir sonuca varabilirler. Okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlanan bu becerilerin, ileride çocukların karşılaştıkları durumlar karşısında doğru kararlar vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca böyle bir çalışmayla geliştirilen yaratıcılık eğitim programı okul öncesi programına destek olarak kullanılabilir. Bu yüzden de bu çalışma önemli görülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Kullanılan “Yaratıcılık Gözlem Formu” ve “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi”nin çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerini ölçmede yeterli olduğu;
2. Kullanılan veri toplama araçlarında çocukların kendilerini ifade ettikleri;
3. Araştırma kapsamında geliştirilen Yaratıcılık Eğitim Programının yaratıcılığı ve işitsel muhakeme becerilerini desteklediği,

4. Çocukların "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi"ne verdikleri cevapların, "Yaratıcılık Gözlem Formu"nda gözlenen davranışların ve ailelerin doldurması istenilen "Çocuk ve Aile Bilgi Formu"nun gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren ve daha önce planlı bir muhakeme eğitimi almamış çocuklarla;
2. "Yaratıcı Davranış Gözlem Formu" ndan elde edilen verilerle;
3. "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi" nin ölçtüğü puanlar ile;
4. "Çocuk ve Aile Bilgi Formu" ndan elde edilen verilerle;
5. Geliştirilen eğitim programının etkinlikleri ile;
6. Yaratıcılık eğitiminin verildiği 2016- 2017 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yaratıcılık: Bir durum karşısında farklı düşünebilme, olaylar farklı açılardan bakabilme ve çözüm yolları bulabilme, ilgisiz parçaları birleştirip özgün ürünler ortaya koyma yeteneğidir.

Muhakeme: Bir olayı tüm yönleriyle inceleyip, olay hakkında düşünerek varsayımlarda bulunmak, hipotezler kurup yargıya varma sürecidir.

İşitsel Muhakeme: İşitilen şeylerin anlamlandırıldığı, anlamlandırılan bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilip yeni bilgilere ulaşma becerisidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal temelleri ve ilgili araştırmalar yer verilmiştir.

2.1.Yaratıcılık

Yaratıcılık uzun süredir üzerinde durulan, birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tasvir edilmiş bir kavramdır. Zamanla yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalar artmış ve yaratıcılık üzerine çalışan kişiler yaratıcılığın tanımı yapmışlardır. Buradan hareketle yaratıcılık ile ilgili çalışma yapan kişilerin yaratıcılık tanımlarını incelemekte fayda vardır.

Yaratıcılık üzerine çok çeşitli araştırma yapmış olan Torrance yaratıcılığı sorunlara, eksikliklere, problemlere, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, çözümler arama, çözüm yolları deneme ve çözme süreci olarak tanımlamaktadır (Torrance, 2003).

Bir başka tanımda yaratıcılık insanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerin yeniden yapılandığı sanatsal bir üretim süreci olarak tanımlanırken (Genovar, Prieto, Bermejo ve Ferrandiz, 2006, s. 69) bir diğerinde ise farklı düşünebilme, özgün bir şey ortaya çıkarabilme, ilgisiz görünen şeyleri bir araya getirerek yeni bir şey yaratma, sınırların ötesine geçebilme ve bir duruma farklı açılardan bakabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Fox ve Schirmacher, 2014).

Yaratıcılık aynı zamanda bilginin, motivasyonun ve yaratıcılık ile ilgili yeteneklerin birleşimi olarak da tanımlanmaktadır. Yaratıcılık ile ilgili yetenekler ise; karşılaşılan karmaşık sorunlarla baş edebilme, problem çözme, sezgisel beceriye sahip olma, problemleri birbirinden ayırabilme ve yüksek enerjiye sahip olmak olarak belirtilmektedir (Sternberg, 2003, s. 92).

Gardner'a göre ise yaratıcılık bir durum karşısında yeni sorular üretme, özgün ürünler tasarlama ve problem çözme becerisidir (Gardner'dan aktaran Fisher, 2004).

Bir başka tanımda ise yaratıcılık sahip olunan yeteneklerin farkında olunması, karşılaşılan durum ve koşullara ayak uydurulması olarak tanımlanırken (Csikzentmihalyi, 1996) Marin (1989) ise yaratıcılığı detaylandırma, iyi bir zihinsel disiplin, özveri gerektiren; özgünlük, akıcılık ve esneklik unsurlarını içeren, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmeyi, seçenekler arasından en uygunu seçebilmeyi, var olan fikir ile yaratıcı fikir arasındaki mesafeyi görmeyi ve gelişime açık olmanın gerekli olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır (Marin'den aktaran Genovar, Prieto, Bermejo ve Ferrandiz, 2006, s. 73).

Fisher'a göre ise yaratıcılık fiilen veya fikren üretken olarak bir şey meydana getirmek, bir ürün oluşturmaktır (Fisher, 2004).

Yapılan yaratıcılık tanımlarına bakıldığında üzerinde durulan noktaların bir problem karşısında, geçmiş bilgileri de kullanarak, çözüm önerileri bulmak, çözüm önerilerinden uygun olanı seçmek ve özgün, orijinal bir ürün meydana getirmek olduğu görülmektedir. Yaratıcı çocuğun özelliklerine bakıldığında ise bu tanımlarda birçok beceriye sahip olduğu görülmektedir;

Yaratıcı çocuk meraklı, sabırlı, buluş yapma yetisi olan, sentez yaparak yargılara varabilen ve özgün olan kişidir (Feist, 1999)

Yaratıcı çocuklar hemen hemen her duruma uyum sağlarlar, mecaz düşünebilirler, problem çözebilir, kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir, belirsiz bir durum karşısında sabır gösterebilir, yüksek enerjili, kendi kendine karar verebilir, kendilerine güvenir ve hedeflerine ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini bilirler (Sawyer, 2006, s. 47).

Csikszentmihalyi ise yaratıcı çocukların özelliklerini çevrelerine uyum sağlayan, yapmak istedikleri şeyler için uğraşan, yüksek enerjili, konsantrasyonu yüksek, sorumluluk alabilen, hayal gücü yüksek, hem dışa dönük hem içe dönük olabilmek olarak belirtmektedir (Csikszentmihalyi, 1996)

Bunun yanı sıra Tardif ve Sternberg ise yaratıcı çocukların özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir; orijinallik, ifadede akıcı olma, yüksek zeka, hayal gücü, sıra dışı düşünme, bağımsız karar verebilme, mantıksal düşünme, sorgulama, risk alma, yeni şeyler üretme, çatışmaları yönetebilme becerilerine sahip olma (Tardif&Sternberg, 1988).

Torrance (1962) yaratıcı çocuğun özelliklerini; meraklılık, öz yeterlilik, esneklik, özgünlük, bir duruma karşı duyarlılık, ilişkisiz görünen olayları/nesneleri ilişkilendirme olarak belirtmektedir (Torrance'dan aktaran Fox ve Schirrmacher, 2014).

Yaratıcı çocuklar problemlere duyarlı, özgün fikirler üretebilir, analiz sentez ve değerlendirme yapabilir, konular arasında rahat ilişki kurabilirler (Brown, 1989).

Değinilen bu özellikler doğrultusunda yaratıcı bir çocuğun hayal gücü yüksek, geçmiş bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurabilen, motivasyon sahibi, yeni şeyler denemeye açık olan ve özgün ürünler üreten bir kişiliğe sahip olması gerektiği söylenebilir.

2.2. Yaratıcılık Kuramları

Yaratıcılıkla ilgili kuramlara bakıldığında yaratıcılığın ne olduğu, nelerden etkilendiği ve nasıl ortaya çıktığı ile ilgili farklı kuramlar bulunmaktadır. Her kuramcı farklı noktalara vurgu yapmış ve kendi kuramlarını geliştirmişlerdir.

Kuramlarda yaratıcılıkla ilgili benzer noktalar bulunsa da her birinde farklı noktalar tartışılmış ve farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. Bu nedenle yaratıcılığı daha iyi anlamak adına kuramları incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çağrışımsal Düşünme Kuramı

Sarnoff Mednick, yaratıcı düşünmenin uzaktan ilişkili unsurların bir araya getirilerek birleştirilmesi sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Ona göre yaratıcılık olası bir durum karşısında kişinin hafızasında bulunan bilgileri araştırması ve gerekli bilgileri birleştirerek bir sonuca vardığı bir problem çözme biçimidir ve birleştirilen fikirler ne kadar uzak ise çözüm de o kadar yaratıcıdır (Scott, 1999)

Mednick, yaratıcılığın benzerlikler, dolayım, keşfetme süreçlerinden meydana geldiğini ileri sürmektedir. Yaratıcı bir çözüme gerekli unsurların tesadüfen bulunmasıyla, uyaranların benzerliği ile veya tetikleyici unsurlarla ulaşılabilirliğini belirtmektedir (Chumaceiro, 1999; Scott, 1999).

Çoklu Zeka Kuramı

Kuramın kurucusu Gardner'a göre dilsel, mantıksal- matematiksel, uzaysal- mekânsal, müziksel, bedensel- kinestetik, kişiler arası-sosyal, içsel ve doğasal olmak üzere sekiz zeka türü vardır (Solomon, Powell&Gardner,1999)

Bu kurama göre yaratıcılık çalışmalarına özellikle okul öncesi dönemde daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Farklı zeka türlerine sahip olan çocukların bu dönemde destekleneceği, farklı etkinliklerle potansiyellerini açığa çıkarabilecekleri üzerinde durulmaktadır (Isbell ve Raines, 2003).

Gardner'ın çoklu zeka kuramı yaratıcılığın sosyal ve içeriksel bağlamları üzerinde durmaktadır. Bu nedenle yaşamın her alanında yaratıcılığa rastlamanın mümkün olduğu söylenmektedir (Sternberg, 1999).

Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı

Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı Graham Wallas tarafından ortaya atılmış ve kuramda bahsedilen “yaratıcı süreç”in günümüzde yaygın olarak kullanıldığı bir kuramdır. Wallas, yaratıcılığın dört aşamada gerçekleştiğini söylemektedir. Bu evrelerin ilki “hazırlık” evresidir. Bu evrede konu ile ilgili bilgiler edinilir ve konu üzerine düşünülür. İkinci evre “kuluçka” evresidir. Wallas’a göre bu evrede kişi artık olay üzerine daha detaylı ve olaya tüm açılardan bakarak düşünür. Kuramdaki üçüncü evre ise “aydınlanma” evresidir. Bu evrede üzerine düşünülen konu ile ilgili yaratıcı fikirler kişinin zihninde belirir. Son evre olan “gerçekleme” evresinde ise zihinde oluşan fikrin değerlendirmesi ve düzenlenmesi yapılarak süreç tamamlandığı belirtilmektedir (Wallas, 1926).

Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuramın temsilcisi J.P. Guilford yaratıcılığı akıl bağlamında ele almış ve “yakınsak düşünce” ve “ıraksak düşünce” kavramları üzerinde durmuştur. Guilford’a göre ıraksak düşünme önceden cevap bulunamayan durumlarda gerçekleştirilen bir zihinsel faaliyettir ve bir düşünceden yola çıkarak başka fikirlere ulaşmaktır. Yakınsak düşünme ise tek bir düşünceye bağlı kalarak yapılan sınırlı bir zihinsel faaliyettir (Ripple, 1999).

Guilford, yaptığı araştırmalar sonucunda zekayı oluşturan özellikleri bir küp üzerinde model olarak göstermiş ve zekanın üç boyutunu “işlemler”, “içerikler” ve “ürünler” olarak tanımlamıştır. Buna göre düşünsel faaliyetlerin olduğu işlemler boyutunun içinde kavrama, hafıza, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, değerlendirme kavramları bulunurken, bilgi türlerinin ele alındığı içerikler boyutunun içinde ise biçimsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal kavramları bulunmaktadır. Son boyut olan ve bilginin kişi tarafından nasıl

işlendiği üzerinde duran ürünler boyutunda ise birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüştürme, çıkarım kavramlarının bulunduğu belirtilmektedir (Michael, 1999).

Yaratıcılık için ortaya konan analiz, esneklik, akıcılık, özgünlük, zeka, yeniden tanımlama, problemlere karşı duyarlılık, sentez kavramlarını inceleyen Guilford (1971) bu kavramlardan akıcılık, esneklik, yeniden tanımlama, problemlere karşı duyarlılık ve özgünlük kavramlarının yaratıcılık için en önemli beş kavram olduğu sonucuna varmıştır (Akt. Michael, 1999).

Gestalt Kuramı

Gestalt kuramcıları Max Wertheimer, Kurt Koffka ve Wolfgang Köhler yaratıcılık terimi yerine “yaratıcı düşünme” ve “problem çözme” terimlerini kullanmışlardır. Onlara göre problem bir bütün olarak görülür ve çözüme ulaşılır. Gestalt kuramında üç tip düşünce vardır; yaratıcı ve üretici olan ve yeni çözümler bulan düşünme biçimi, rastgele davranışları içeren, amacı belli olmayan düşünme biçimi ve yarı üretken yaratıcı düşünme biçimidir (Busse&Mansfield, 1980).

Wertheimer’a göre yaratıcı süreç bir durumdan diğerine bir dönüşümü içerir ve düşünce üretmeyi, problem çözmeyi içinde barındırır (Sawyer, 2003). Ona göre karşılaşılan sorunun gereklilikleri strese neden olur ve bu stres karşısında sorunu çözmeye yönelik adımlar atılır. Sonunda çözüm ortaya çıkar ve problem çözme süreci tamamlanmış olur. Wertheimer üretken düşünceyi yöneten ilkeleri “a. Problemler, boşluklar görülmeli ve ele alınmalı, b. Problemi çözecek olan kişi bir bütün olarak ele almalı ve ilişkileri görmeli, c. Gruplama, ayırt etme ve merkeze alma işlemleri yapılmalı, d. Sorunun temeli ve çevresel özellikleri ayrılmalı ve son olarak e. Parça parça değil bir bütün olarak yapısal olmalıdır” şeklinde belirtmiştir (Busse&Mansfield, 1980).

Hümanistik Kuram

Rogers, Fromm ve Maslow gibi hümanistik yaklaşımı benimsemiş kuramcılar her bireyin içinde yaratıcılık potansiyelinin olduğunu ve uygun bir çevrede yaratıcılığın gelişeceğini söylemektedirler.

Hümanist kuramın öncülerinden olan Rogers'a göre yaratıcılık, bireyin düşüncelerinin veya ürünlerin birbiri ile ilişki kurularak yeni ürünlerin ortaya çıkmasıdır. Ortaya çıkarılan ürünün yaratıcı olması için özgün olması gerekmektedir ve ona göre çocukların küçüklükten başlayarak yaratıcılıkları desteklenmeleri ileride yaratıcı bireyler olmaları adına önemlidir (Rogers, 1954).

Maslow'a göre ise her birey yaratıcılığa sahip olarak doğar ve uygun şartlarda yaratıcılığını geliştirerek özgün ürünler ortaya koyabilir. Fakat şartların olumlu olmaması durumunda yaratıcılık olumsuz etkilenir ve gelişmesi engellenebilir. Maslow yaratıcılığın ihtiyaç hiyerarşisinde kendiliğinden, ayrıca bir çabaya ihtiyaç duyulmadan ortaya çıktığını söylemektedir ve yaratıcılık bu hiyerarşinin en üst basamağında yer almaktadır. Yaratıcılığı birincil ve ikincil yaratıcılık olarak ele alan Maslow yaratıcılığın çaba gerektirmeden bilişsel olarak, dürtüler ve istekler sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir (Maslow, 1974).

Bir diğer hümanistik kuramcı Erich Fromm'a göre ise yaratıcılık insanın yakınlık arzusundan kaynaklanan bir ihtiyaçtır. Ona göre yaratıcı kişiler ancak başkalarını seven kişilerdir. Sevme ihtiyacının bireyde yaratıcılığı ortaya çıkardığını söylemektedir (Abra&Abra, 1999).

Oluşturmacı Kuram

Bilişsel kuramın öncülerinden Piaget bilişsel gelişimin çevre ile etkileşim içinde olduğunu belirtmekte ve bilişsel yapının temel taşlarının şemalar olduğunu söylemektedir. Bunlar göz önüne alındığında Piaget'e göre yaratıcılık bir problem çözme sürecidir. Ona göre çocuklar çevrelerini anlamak için aktif bir çevre inşa ederler. Buradan hareketle çocukların bu çabaları yaratıcıdır ve çocuklar bu çevrede test edilebilir, yanlışlanabilir, yaparak yaşayarak deneyim kazanırlar (Gelman& Gottfried, 2006).

Oluşturmacı kuramı benimseyen bir diğer kuramcı Vygotsky ise yaratıcılığın çocukların oynadıkları taklidi oyunlarla, içsel konuşmayla ve çevrenin uygun olarak düzenlendiği ve çocukların aktif olarak yaratıcı bir süreç içinde bulunduğu takdirde yaratıcılıklarının gelişebileceğini söylemektedir (Dansky, 1999). Bunun yanı sıra Vygotsky tüm insanların yaratıcı olduğunu ileri sürmüş ve yaratıcılığı hayal gücü ile özdeşleştirmiştir. Hayal etmenin her yaratıcı eylemin temeli olduğunu belirtmiş, taklitlerin de yaratıcılık için önemli olduğunu ve bunun bellek ile yakından ilgili olduğunu söylemiştir (Lindqvist, 2010).

Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram Freud'un belirttiği zihinsel süreçlere dayanmaktadır. Bu süreçler; bilinçaltı (id), ego ve süper ego'dur. Bu kuramın temel noktasının bilinç ve bilinç altı ile kurulan denge olduğu söylenebilir (Sternberg ve Lubart, 1999).

Yaratıcı düşüncenin bilinçsiz olarak ortaya çıkmasının incelenmesi ilk olarak Sigmund Freud'un çalışmalarında ele alınmıştır. Freud yaratıcılığın kişisel hazzın en üst düzeye çıkarma arzusuyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Birincil süreçler olarak nitelendirilen cinsel ve agresif ihtiyaçlar, daha rasyonel, mantıksal, gerçekçi ve olgun olan ikincil süreçlerden daha duygusal, çocuksu ve kontrolsüzdür ve yaratıcı birey toplum tarafından onaylanmış, kabul gören davranışları sergilerken bir taraftan da birincil süreçteki davranışları sergilemektedir. Örnek olarak bir şarkı yazarken bir oyun üretmek yani gerçek dünyadan sıyrılarak hayal dünyasına sığınmak verilebilir (Noppe, 1999).

Psikoanalitik kuramı benimseyen bir diğer kuramcı olan Jung ise yaratıcılığı; bilinçsiz davranışlardan oluşan bir yetenek olarak tanımlamaktadır ve yaratıcı süreci bir bütün olarak ele almaktadır. Ona göre yaratıcı süreç bilinç altının bir ürünüdür ve edinilen deneyimlerin yaratıcılığın ortaya çıkmasında oldukça önemli olduğunu belirtmektedir (Jones, 1999).

Bir diğer psikoanalitik kuramcı Kris ise yaratıcılığı esinlenme ve detaylandırma olmak üzere iki süreç olarak ele almaktadır. Ona göre yaratıcı düşünce beklenmedik bir zamanda oluşan ilk düşüncedir. Bu düşüncenin aniden ortaya çıktığını ve dürtü yönelimli olduğunu söylemektedir (Kris, 1952).

Bir başka psikoanalitik kuramcı olan Kubie de yaratıcılığı Kris gibi bilinçaltı bir süreç olarak ele almıştır. Kubie'ye göre yaratıcılık bilgilerin bir araya getirilmesi, birleştirilmesi, karşılaştırılması özgürlüğüdür. Bunun yanı sıra Kubie yaratıcılık üzerinde suçluluk, korku gibi bazı nevrotik davranışların etkisi olduğunu belirtmektedir (Busse & Mansfield, 1980).

Davranışların üzerinde bilinçaltının etkisi ile ilgili ilgilenen bu kuram yaratıcılığın da bilinç altından özgürce, aniden ortaya çıktığını savunmaktadır.

Torrance Yaratıcılık Kuramı

Yaratıcılık ile ilgili çalışmalarından öncülerinden olan Torrance kendi kuramını üretmiş ve yaratıcılığı ölçmek için ölçme aracı geliştirmiştir. Torrance'a göre yaratıcılık eksiklikleri,

problemleri, kusurları fark edip sorunları çözmek için hipotezler geliştirmek ve problemi çözmektir. Torrance, çocuklarda yaratıcılığın uygun ortam ve koşullar sağlandığı takdirde gelişebileceğini söylemektedir (Torrance, 1972)

Torrance yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmiştir (Pizarro, Detweiler-Bedell & Bloom, 2006, s. 81).

Akıcılık

Akıcılık, kısa zamanda birçok fikrin ortaya çıkması demektir (Torrance, 2004, s .6). Akıcılıkta fikir üretmek çok önemlidir bu nedenle belli bir bilgi birikimi de kişide bulunmalıdır (Feldhusen, 2006, s. 140). Akıcılık, çok sayıda fikir, sonuç veya olasılık üretme ve bu fikirlerin değerli olanlarını belirli bir amaç için seçme becerisidir. Akıcılık, çeşitli ve ayrıntılı çalışmaları düzenleyebilme yeteneğidir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s. 47). Akıcılık aynı zamanda kişinin bir konu hakkındaki bütün fikirleri olarak da tanımlanabilir (Kaufman, 2009, s.11)

Esneklik

Esneklik, çeşitli yollarla yaratıcılığa bağlıdır ve bir nevi yaratıcılığın dışı vurumudur. Bireyler tutumlarında esnek olabilirler ve bunun sayesinde olaylara hoşgörü ile yaklaşabilirler bu da uyarlanabilirliğe izin verir. Esneklik, bir sorun karşısında farklı yorumlar yapabilme ve farklı fikirler üretebilmektir. Kişilik özelliği olarak esneklik kişinin durumun parçadan ziyade bütünü görmesini sağlar. Bu sayede kişi durumun sınırlarını fark eder. Esneklik sayesinde sorunlar yeniden tanımlanabilir. Esneklik, bir çeşit uyarlanabilirliktir (Thurston & Runco, 1999, s.729). Esneklik, bireyin rutinelere ve varsayımlara dayanmasının önüne geçerek onu yeni bilgileri açık hale getirecek (Runco, 2006) ve bu sayede değişik cevaplar vermesine olanak sağlayacaktır. Düşünce esnek olmadan da akıcı olabilir (Fox & Schirmacher, 2014).

Özgünlük

Özgünlük, olağandışı cevaplar üretme, eylemlerde özgür olmak olarak tanımlanmaktadır. Bireyselciliği, kendine özgü olmayı ifade eder. Bunun yanında benzersiz olmayı, yeniyi ve en iyiyi temsil etmeyi ifade eder. Belli olan tepkiler özgün olarak düşünülemez. Başkalarının yapamayacağı ve daha önce yapmadıkları formlar özgünlük olarak adlandırılır (Tezci,

Karaca, Sezginsoy, 2008, s. 48). Özgünlük, yaygın olmayan bir tepkide bulunma yeteneğidir, birbirinden farklı ve zekice verilmiş cevapların bütünüdür (Isbell ve Raines, 2003, s. 260).

Zenginleştirme

Yaratıcı bireyler ayrıntılı fikirlere sahiptirler ve kendilerini basit bir şekilde ifade etmezler. Kendilerini detaylı ve zengin bir şekilde ifade ederler. Örneğin yaratıcı çocuklar yaptıkları sanat çalışmalarını renklerle zenginleştirebilirler ve konuşmalarını yalın bir dille ifade etmektense süsleyebilirler. Bunların yanı sıra çocuklar fikirlerini de zenginleştirebilirler. Örneğin bir robot isterken bunu etrafa roket atan, hareket edebilen ve kolları ve kanatları olan bir şey şeklinde ifade ederek isteyebilirler (Fox ve Schirmacher, 2014; Isbell ve Raines, 2004, s. 10).

Yatırım Kuramı

Yatırım kuramında Sternberg yatırım ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ucuza alıp pahalıya satmaya benzetmiştir. Ona göre akıllı satıcılar aldıkları veya ürettikleri ürünü bir süre saklarlar ve ne zamanki ellerindeki ürün değerlenir o zaman ürünü satarlar. Bu benzetme yaratıcılık ile ilişkilendirildiğinde ucuza alınan ürün o zaman üzerinde çok durulmayan ve ilgi görmeyen fikirlerdir fakat yaratıcı kişi bu fikrin ilgi görmemesine aldırmaz ve üzerinde çalışmaya ve düşünmeye devam eder. Ve bir süre sonra üzerinde çalıştığı fikirler değer görür (Sternberg&Lubart, 1991).

Bu kurama göre yaratıcılık birbiri ile ilişkili çevre, düşünme biçimi, kişilik, zeka, bilgi ve motivasyon unsurlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Sternberg, 2006).

2.3.Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcı davranış belli durumlarda karşımıza çıkabilir. Çocuğun yaşadığı kültürel ve fiziksel çevre yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebileceği yaratıcılığın ortaya çıkmasına engel de olabilir. Yaratıcılığı etkileyen ev, okul, cinsiyet roller, toplum, kültür ve gelenekler gibi faktörler vardır.

Ev

Çocukların yaşadığı, oynadığı, çalıştığı ortamlar çocukların yaratıcılıklarını desteklediği gibi cesaretlerini de kırabilir. Araştırmalar ev ortamının ve ailenin çocukların yaratıcılıkları üzerinde kritik bir öneme sahip olabileceğini göstermektedir. Yaratıcı bir aile ortamının üç ana bileşeni olduğu söylenmektedir. Bunlar; çocuğa saygı duymak, bağımsızlığını desteklemek ve çocuğa zenginleştirilmiş bir ev ortamı sunmaktır. Aileler, yaratıcılığın özellikleri hakkında bilgilendirilebilir ve okullarda uygulanan yaratıcı etkinliklere katılabilir. Öğretmenler ve aileler çocuğun yaratıcılığının gelişmesi için iş birliği içerisinde olabilirler (Kemple&Nissenberg, 2000, s. 67-69).

Okul

Aşırı derecede yapılandırılmış sınıf ortamı, sınıfların kalabalık oluşu, otoriter disiplin, çocuğun yaratıcılığına engel teşkil edebilir (Sawyer, 2003, s.4). Öğretmenler çocukların okulda karşılaştıkları problemleri çözmeleri için çocukları cesaretlendirebilir ve onlara fırsatlar sunabilir. Eğer çocuk yanıltırsa öğretmen bunu çocuğun kendisinin fark etmesini sağlayarak müdahale edebilir. Yaratıcılığın önemli bir bölümünün hatayı tanımak, seçimler yapmak ve analitik düşünmek olabileceği ve yaratıcılığı destekleyen bir okul ortamının kalıplardan uzak, kısıtlayıcı olmayan bir ortam olması gerektiği belirtilmektedir. Çocukların materyallerle doğrudan ilişki kurabilmeleri ve düşüncelerini ortaya koyabilmeleri adına önemli olarak görülmektedir (Sternberg, 2003, s. 119).

Yaratıcı bir sınıf ortamı sorgulama, iş birliği ve iletişime olanak sağlayan; ilgi çekici, esnek öğrenme ortamları yaratan, çocukların beklentilerini ihtiyaçlarını karşılayan, yenilikçi olması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra yaratıcı bir sınıf ortamının çocukların aktif bir rol üstlenebilecekleri, problem çözebilecekleri, informal eğitime de olanak veren bir yapıda olmasının üzerinde durulmaktadır (Bocconi, Kampylis & Punie, 2012).

Okul öncesi sınıflarının fiziksel koşulları, uygulanan programlar ve öğretmen yaratıcılık üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Sınıfların çocukların hayal gücünü ve ilgilerini destekleyici, ışık, ses ve diğer fiziki koşulların uygun olduğu ortamlar şeklinde hazırlanması önemli görülmektedir (Argun, 2004).

Cinsiyet Roller

Toplumlardaki cinsiyet rolleri, kız ve erkek çocukları belli davranışlarla kısıtladığı görülebilir. Bazen çocuklar toplumun belirlediği cinsiyet rollerini kabul etmeye zorlanabilir. Böyle bir durum çocukların sağlıklı gelişimlerini engelleyebilir ve kendilerini ifade etmelerini zorlaştırabilir. Dayatılan cinsiyet rolleri sonucunda çocukların bağımsız davranmaları engellenebilir ve bu da çocukların yaratıcılıklarına ket vurmak anlamına gelebileceği belirtilmektedir (Fox ve Schirmacher, 2014).

Toplum, Kültür ve Gelenek

Çocuğun yaşadığı toplum, toplumun kültürü ve gelenekler çocuğun hem geçmiş yaşantısında hem de şimdiki yaşantısında büyük rol oynar. Yaratıcı düşünmenin teşvik edilmediği toplumun bir parçası olmak bireyin yaratıcı olmasını zorlaştırabilir. Özgün düşünceyi destekleyen bir ortamda büyüyen bir çocuğun cesaret kırıcı bir ortamda büyüyen çocuğa göre yaratıcı olma ihtimali daha yüksektir (Kaufman, 2009, s. 69).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık yaşamın ilk yıllarında başlar. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerindeki nesnelere dokunur, kendi bedenlerini inceler, etrafını keşfetmeye çalışırlar (Fox ve Schirmacher, 2014). Bebeklik döneminden başlayarak yaratıcılığın gelişmesi için çevresel faktörlerin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Hayatın ilk yıllarından çocuğun oynadığı oyunlarda yaratıcılık kendini göstermeye başlayabilir. Bu aşamada çocukla oyun oynayan kişilerin de önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığın gelişiminde taklidin önemi üzerinde de durulmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren sesleri, hareketleri taklit etmeye başlarlar. Çocuk etrafındakileri taklit etmeye başladıktan sonra zamanla kendi dünyasını oluşturmaya başlar ve kendini değişik yollarla ifade eder (Argun, 2004).

Çocuklar ilk yaşlarda etraflarındaki nesnelere dokunurlar, tadarlar ve oldukça meraklıdırlar. Oynadıkları oyuncaklarla çocukların yaratıcılıkları harekete geçirilebilir. Üç yaşlarında hayali oyunlar sayesinde dünyayı daha çok anlamlandırmaya başlayan çocuklar bu dönemde bağımsız olmak ve her şeyi kendileri yapmak isterler. Konuşmayı öğrendikten sonra çevrelerini anlamak için sorular sormaya başlarlar. Beş yaşına geldiklerinde ise olayların

nedenlerini anlamaya çalışırlar ve yeteneklerinin daha çok farkına varırlar. Altı yedi yaşlarına geldiklerinde ise yaratıcılıkları daha çok ortaya çıkmaya başlar. Hikayeler oluşturabilir ve resimler çizebilirler (Argun, 2004).

Bu dönemden sonra çocukların hayal güçlerinde ve yaratıcılıklarında azalma görülebilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde yaratıcılığın desteklenmesi oldukça önemlidir.

2.5. Muhakeme

Bulunulan bilgi çağında ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilen, bilgileri yorumlayabilen, analiz, sentez ve muhakeme yapabilen bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır. Genel düşünme sürecinde önemli bir yere sahip olan muhakeme birçok araştırmanın da konusu olmuştur.

Muhakeme, ifadelerden sonuç çıkarma süreci, problem çözme sürecinde mantığın ve soyut düşüncenin kullanılması olarak ifade edilmektedir (Walton,1990).

Başka bir tanımda ise muhakeme karşılaşılabilecek bütün etmenleri göz önüne alarak bir sonuca ulaşma sürecidir (Umay, 2003).

Bir başka tanımda muhakeme yeni sonuçlara ulaşmak için verilen bilgilerin kullanılmasını içeren zihinsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Goswami, 2011).

Thornton ise çocukların küçük yaştan itibaren muhakeme becerilerine sahip olabileceğini söylemektedir. Eğer çocuk küçük de olsa bir problem karşısında sebep sonuç ilişkisi kuruyorsa bu muhakeme becerilerine sahip olduğunu göstermektedir (Thornton, 1995).

Muhakeme, seçenekleri değerlendirip, varsayımlarda bulunmak, hipotezler kurmak, yorumlamak ve karar vermeyi içermektedir. Muhakeme sonuçları, etmenleri, gerçek olayları veya önermeleri dikkate alarak bir sonuca ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Oaksford, 2005, s. 441; Eysenck & Keane, 2000, s. 488; Altıparmak & Öziş, 2005).

Kişilerin muhakeme yaparken kelimeler, sesler, hareketler gibi unsurlar arasından algıladıkları ilişkileri, kavramları veya kuralları ortaya çıkarıp bir uyaran seti oluşturmaya çalıştıkları ve bu uyaranlardan çıkarım yaptıkları belirtilmektedir. Daha iyi muhakeme yapabilmek için mantık kurallarının ve verilen bilgilerin somutlaştırılmasının üzerinde durulmakta ayrıca muhakemenin durağan bir yapıda olmadığı, çalışılarak geliştirilebileceği, muhakeme yapmada bireysel farklılıkların olduğu, önceki bilgilerin ve uyaranların önemli olduğu belirtilmektedir (Lohman&Lakin, 2009).

Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında muhakeme, sonuçları tahmin ederek veya çıkarımlar yaparak önermeler elde edilmesi ve bu önermelerin kıyaslanarak bir sonuca varma sürecidir.

2.6. Muhakeme Yaklaşımları

Alan yazınında (Goswami, 2002; 2011; Pilten, 2008; Lohman & Lakin, 2009) muhakeme yapılırken tümdengelim ve tümevarıma dayalı iki muhakeme yaklaşımından bahsedilmektedir. Muhakeme hem tümevarımsal hem de tümdengelimci muhakemeyi kapsar. Kişi tümdengelimci muhakeme yaptığı zaman genellikle bir ifadenin doğru olduğunu varsayar, tümevarımsal muhakeme yaptığı zaman ise genellikle genel bir sonuç çıkarır (Eysenck&Keane, 2000).

Tümdengelim dayalı muhakeme genel önermelerden mantıklı yargılara varma sürecidir. Tümevarıma dayalı muhakeme ise belirli bir gözlemden genel bir yargıya varma süreci olarak tanımlanmaktadır (Christou&Papageorgiou, 2007, s. 56).

2.6.1. Tümevarıma Dayalı Muhakeme

Tümevarıma dayalı muhakeme genellemeler yapmak ile ilgilidir. Tümevarıma dayalı muhakemede verilen bilginin ötesine geçmek ve çıkarımlar yapmak gerekir. Tümevarıma dayalı muhakemede mantıksal olarak kesin sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Bu yaklaşımda birey, önce kendi kişisel ve çevresindekilerin gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak olayların ve olguların açıklanmasında kullanılabilecek “denemelik genellemelerde” bulunur. Bunlar dikkatli gözlemler sonucu yapılmış kestirimlerdir. Bu süreçte tekil olaylardan hareket edilerek bir genellemeye ulaşılmıştır. Bir başka deyişle tümevarım yaklaşımının izlendiği belirtilmek olduğu ifade edilmektedir (Goswami, 2011).

2.6.2. Tümdengelim Dayalı Muhakeme

Tümevarıma dayalı muhakemenin aksine, tümdengelim dayalı muhakeme problemlerinde mantıksal olarak geçerli tek bir cevap vardır. Örneğin çocuğa “Bütün köpekler havlar” ve “Rex bir köpektir.” şeklinde iki önerme verilirse, çocuk “Rex bir köpektir. Köpekler havlar. O zaman Rex de havlamalıdır.” şeklinde bir çıkarım yapar. Tümevarıma dayalı muhakeme ve tümdengelim dayalı muhakeme arasındaki fark, tümdengelim dayalı muhakemenin kullanıldığı problemlerin gerçek bilgi olmadan da çözülebilesidir. Örnekte, “havlama” bilinmeyen bir bilgi olsada, Rex’in havlamasıyla ilgili çıkarım yapabilmektedir (Goswami, 2011, s. 399).

Tümdengelimine dayalı muhakeme mantık olarak kesin sonuçlara ulaşmak için bir veya daha fazla önermeden muhakeme geliştirme sürecidir (Pilten, 2008, s.40). Tümdengelimine dayalı muhakeme süreci verilen problem ile ilk kez karşılaşma durumundan ve çözülecek problemin doğasından etkilenmektedir. Çocuklar mevcut kavramsal bilgi düzeylerine uygun tümdengelimine dayalı muhakeme görevlerinde daha başarılı olmaktadır (Goswami, 2002, s.405).

İlk bilginin doğruluğu sonucun doğruluğunu garanti ediyorsa bu tümdengelimine dayalı muhakeme olduğu belirtilmektedir (Lohman&Lakin, 2009).

2.7.Okul Öncesi Dönemde Muhakemenin Gelişimi

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren karşılaştıkları problemler karşısında çözüm üretmeye ve problemlerin üstesinden gelmeye çalışırlar. Thornton çocukların küçük yaştan itibaren muhakeme becerilerine sahip olabileceğini söylemektedir. Ona göre eğer çocuk bir problem durumunda sebep sonuç ilişkisi kuruyorsa bu, çocuğun muhakeme becerilerine sahip olduğunu belirtmektedir (Thornton, 1995).

Piaget'e göre okul öncesi dönemde çocuklardaki egosantrik düşünce mantığının oluşmasında rol oynamaktadır. Zaman içinde çocuğun mantığındaki değişme ve gelişmeler onun düşünce yapısını etkilemektedir. Muhakeme becerisinin gelişimiyle birlikte düşüncelerdeki çelişkiler ortadan kaybolur ve net sonuçlara ulaşılabilir (Zaporozhets & Lukov, 2002).

Gelişimlerinin herhangi bir döneminde çocukların muhakeme becerileri, az ya da çok, mantıklarının bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır (Thornton, 1995). Çocuklar mantık yoluyla yaşamlarındaki gereklilikler ve istekleri arasında ayırım yaparak bir sonuca ulaşırlar. Yaşamlarının bazı dönemlerinde varsayımlar yapar, durumlar karşısında farklı sorular sorar ve sorulara yanıt ararlar. Bu, çocukların çevreleri ile etkileşimlerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu şekilde çocuklar kendi deneyimlerini edinerek düşünce sistemlerini oluştururlar (Tzekaki, 1996).

Çocuklar iki yaşından itibaren korunum ve dönüşüm kavramlarını fark etmeye, düşüncelerine tersine çevirebilmeye, sınıflama yapmaya, gerçek ve hayal arasında ayırım yapmaya başlar ve tüm bunlar için muhakeme becerilerini kullanırlar. İşlem öncesi dönemden başlayarak çocuklar analogik akıl yürütme ile değişimleri fark edebilirler (Berk, 2015). Örneğin yüksekte duran bir nesneye ulaşmak için bir yetişkin problem üzerine düşünür, plan yapar ve uygular. Bebekler ise o nesneyi almak için kollarını sallayabilir veya

nesneyi ona birisinin vermesi için ağlayabilir. Belirli bir yaştan önce bebekler düşünme ve planlama gibi faaliyetler yapmazlar, sadece eylemde bulunurlar. İki yıldan sonra mantıksal düşünmenin gelişimiyle muhakeme becerileri de gelişir ve neden sonuç ilişkisi kurmaya başlarlar. Karşılaştıkları durumlar karşısında yaptıkları basit eylemlerden içsel düşünmeye yönelirler (Trawick-Smith, 2014).

Okul öncesi dönemde çocukların muhakeme becerilerinin gelişebilmesi için içindeki bulundukları çevrelerin düzenlenmesi ve eğitim programları ile desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu eğitimlerin çocuk merkezli olması ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar matematiksel, analogik, sayısal, sözel, uzamsal ve işitsel muhakeme olmak üzere farklı muhakeme becerilerine sahiptirler. Bunlardan bir tanesi de işitsel muhakemedir (Caropreso & White, 2010; Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen, 2009; Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995; Mansi, 2003).

2.7.1.Okul Öncesi Dönemde İşitsel Muhakeme

İşitsel muhakeme, işitsel bir sinyalin alınmasını ve bu sinyale karşılık bazı bilişsel işlemlerin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır. Bu bilişsel işlemler duyulan şeylerin algılanması, algılananların anlamlandırılması ve var olan bilgi birikimlerinden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşılmasıdır. Bunun yanı sıra işitsel muhakeme edinilen bilgiler hakkında yorum yapabilme, bilgileri sıralayabilme, ilişkilendirip akıl yürüterek yeni çözümlere ve sonuçlara ulaşabilme becerilerini de içermektedir (Edwards, 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri genel bilgi, analogik tamamlama, benzerlikler, sebep bulma, anlama, matematiksel muhakeme, sözel anlamsızlıklar bölümlerinden oluşmaktadır (Erbay, 2009, s. 13).

2.7.1.1.Genel Bilgi

Bilgi, olaylar karşısında algılama, yorumlama, analiz ve sentez yapmayı gerekli kılan biliş sisteminin bir parçasıdır. Bilgiler insan zihninde yapısallaştırılır ve yeri geldiğinde kullanılmak üzere saklanır. Yeni öğrenilen bilgiler zihinde var olan bilgilerle karşılaştırılarak yeni bilgiler üretilir çünkü bilgi esnek, sürekli genişleyen ve değişen bir kavramdır.

Karşılaşılan bilgiler önce tanımlanır ardından kazanılır ve zihinde farklı biçimlerde sınıflandırılır (Hargreaves, 2003; Ülgen, 2001).

Bloom'a göre bilgi, duruma göre zihindeki var olan yöntem, model, yapı, metot veya herhangi genel ya da özel bilinenlerin geri çağrılmasını içeren bir süreçtir. Bilgileri geri çağırmada önemli olan nokta sadece onu akla getirmek değil bunun yanında yeni öğrenilen bilgilerle karşılaştırmak ve yeni bilgilere ulaşmaktır. Ona göre akıllı bir dosya olarak düşünürsek aklın içindeki bilgileri, ipuçlarını ortaya çıkarmak ve problem durumu karşısında kullanmak gerekmektedir. Bloom bilgi seviyesinde öğrenmeyi, var olan bilinenlerden geniş kuramlara kadar oluşturulan bilgileri tanıma veya hatırlama olarak tanımlamaktadır. Genel bilgi ise belli bir konuyla direkt ilişkili olmayan bilgiler olarak tanımlanabilir. (Bloom, 1956)

Çocuklar karşılaştıkları durumlar ve yaşadıkları deneyimler karşısında bilgiler edinirler. Çevrelerindeki olayları ve konuşulanları küçük yaşlardan itibaren anlamlandırabilirler ve böylece zihinlerinde bilgiler oluşmaya başlar. Karşılaştıkları herhangi bir problem karşısında da eski bilgileri ile yeni bilgilerin karşılaştırarak bir sonuca ulaşırlar (Bloom, 1956).

2.7.1.2. Analoji ve Analogik Tamamlama

Benzerlikleri ve analogileri anlamak insan bilişinin en önemli taraflarından biridir. Analogiler; tanımlama, sınıflandırma ve öğrenme üzerinde etkilidir ve yaratıcılık için önemli rol oynamaktadır (Vosniadou&Ortony, 1989).

Analoji, bir durum hakkındaki fikirlerin ve yönlerin birbirine benzemesidir. Başka bir ifadeyle bilinmeyen bir olgunun bilinen bir olguya benzetilmesidir. Analogiler sayesinde yeni bilgilerin anlaşılması kolaylaşır ve bellekte bulunan ve çok iyi bilinen bilgiler yeni durumlara adapte edilir. Çocuklar analogiler sayesinde yeni bilgileri benzetmeler yaparak daha kolay öğrenebilir ve özellikle soyut kavramları somutlaştırabilirler (Glynn vd., 1989; Lawson, 1993).

2.7.1.3. Benzerlikler

Çocuklar çevrelerini gözlemlerken durumların benzerlik ve farklılıklarını ayırt etmeye, karşılaştırmaya başlarlar. Benzerlikleri fark ederek genellemeler yaparlar. Olaylar arasında ilişkiler kurabilir ve çıkarımlar yapabilirler. Bu şekilde öğrenme gerçekleşir (Aktaş Arnas, 2007).

2.7.1.4. Sebep Bulma

Bir durumu anlamlandırmak için başvurulacak diğerk bir yol ise neden sonuç ilişkisi kurmaktır. Kişiler neden sonuç ilişkisi kurarak karar verme sürecine girerler ve bir yargıya varırlar. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren neden sonuç ilişkisi kurabilirler (Atkinson vd., 2010).

2.7.1.5. Anlama

Anlama becerisinin gelişebilmesi için çocuğun içinde bulunduğu durum veya olay ile ilgili deneyiminin olması gerekmektedir. Deneyim ise olayları gözlemleyerek, algılayarak diğerk bir ifade ile yaşayarak kazanılır. Bu süreçler sonunda çocuklar içindeki bulundukları durumu, olayı veya nesneyi anlayabilirler (Erbay, 2009).

2.7.1.6. Sözel Anlamsızlıklar

Sözel anlamsızlıkların fark edilebilmesi için bir problemin veya durumun tüm yönlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir ardından problem veya durum ile ilgili olmayanlar dışlanır, ilgili olanlar geçmiş bilgilerden de yararlanarak kullanılır. Sözel anlamsızlıkların tespit edilebilmesi için çocukların sözel akıl yürütme ve problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Sözel anlamsızlıklar çocukların muhakeme yapmalarını da gerekli kılmaktadır (Minshew, Meyer & Goldstein, 2002).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcılık, muhakeme ve işitsel muhakeme ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Oral (1994) yaptığı araştırmada etkinlik temelli spiral öğretim programının beş yaş çocuklarının yaratıcı davranışlarına etkisini incelemiştir. Anaokuluna devam eden 51 çocuktan bir deney ve iki kontrol grubu oluşturmuş, deney grubuna 18 hafta spiral temelli öğretim programı uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun yaratıcılığında anlamlı bir gelişme gözlenmiştir.

Ni (1998) yaşları yedi ve sekiz arasında değişen 58 çocukla yaptığı çalışmasında sınıflama ile ilgili muhakeme becerilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların çalışılan

konu ile ilgili bilgi ve bilişsel gelişim düzeylerinin çocukların sınıflama ile ilgili muhakeme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız (2000) yaratıcılık eğitim programının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla dört- beş yaşındaki 24 çocukla çalışmıştır. Çocuklardan 12'si deney grubu, 12'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Yaratıcılık eğitim programının bilişsel gelişime etkilerini belirlemek amacıyla Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi, iş birliği ve sosyal gelişim alanına etkilerini belirlemek amacıyla Davranış Değerlendirme Ölçeği kullandığı araştırmasının sonucunda deney ve kontrol grubu arasında bilişsel ve sosyal gelişim alanında deney grubu lehine anlamlı farklar bulmuştur.

Diezmann, Watters ve English (2002) yaptıkları çalışmada, öğretmen davranışları ile çocukların muhakeme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya yedi sekiz yaşlarındaki 95 çocuk ve dört öğretmen katılmıştır. Çocuklar ve öğretmenler matematik derslerinde 10 hafta boyunca videoya alınmıştır. Bunun yanında çalışmada öğrenci başarı testleri, öğrenci çalışma sayfaları ve araştırmacıların gözlem notları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, muhakeme becerisinin, öğretmenlerin bu konudaki beklentilerinden, sistematik bir düşünce şekli olarak öğretilmesinden ve sunulan fırsatlardan etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Hong, Chijun, Xuemer, Shan ve Chongde (2005) yaptıkları çalışmada çocukların nedensel muhakeme becerilerini incelemişlerdir. Çin'de üç dört yaşlarındaki 86 çocukla çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda çocukların, tek nedene bağlı sonuç çıkarma işleminde iki veya üç nedene bağlı sonuç çıkarma işleminden daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari (2010) Ürdün'deki anaokullarına devam eden çocuklarının yaratıcılıklarını geliştiren ve engelleyen uygulamaları araştırmışlardır. Çalışmaya 215 öğretmen katılmıştır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, anasınıflarında yaratıcı ortam oluşturma konularında oldukça eksik oldukları bulunmuştur.

Smogorzewska (2012) hikaye oluşturma ve işbirliği piramidinin yaratıcılığına etkilerini araştırmıştır. Bu amaçla, Varşova'da anaokuluna devam eden beş yaş grubundan, 27 çocukla hikaye oluşturma grubu, 26 çocukla ilişki piramidi grubu olmak üzere iki deney grubu, 58 çocukla da bir kontrol grubu oluşturmuştur. Toplam 113 çocuğun olduğu çalışmada veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada kontrol grubundaki 58 çocuk kendi hikayelerini

kendileri anlatmış çocukların hikayeleri herhangi bir şekilde tekrar edilmemiştir. Deney gruplarındaki çocuklara dört sınıf aktivitesi verilmiş, hikaye anlatma işbirliği piramidi yöntemlerini kullanarak hikaye anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, hikaye oluşturma çalışmaları ile çocukların sadece yaratıcı ürünleri değil, aynı zamanda problem çözme becerileri de önemli ölçüde artmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2012) yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmeyi ve drama eğitimi almış çocuklarla drama eğitimi almamış çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki farka bakmışlardır. Araştırmaya 5-6 yaşındaki 40 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere 80 çocuk katılmıştır. Araştırmada Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi (The Test for Creative Thinking-Drawin Production) kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda drama eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme puanları drama eğitimi almayan çocuklara göre yüksek çıkmıştır.

Sevgen (2016) anasınıfına devam eden çocuklara yaratıcı drama yoluyla uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına ve sosyal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla 32'si deney ve 32'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 64 çocukla çalışmıştır. Araştırmada "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekilsel formu", sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla da "Sosyal Beceri Ölçeği (4-6 yaş)" kullanmıştır. Deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama eğitim programı uygulamış ve araştırmasının sonucunda deney grubundaki çocukların yaratıcı davranışlarının ve sosyal becerilerinin olumlu yönde geliştiği, kontrol grubunun ise ön test son test arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersan (2014) yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek adına Ankara ilinde 300 çocukla çalışmış ve bunun için "Wally Sosyal Problem Çözme Testi", "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi"ni kullanmıştır. Araştırmasının sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinin Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt test puanları Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre farklılaşırken; Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinin Çekingelik alt test puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2015), yürütmüş olduğu çalışmada beş altı yaş grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin annelerin açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışlarına göre

farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi ve Çocuk Yetiştirme Anketini ölçüm aracı olarak kullandığı çalışmasının sonucunda annelerin bilişsel uyarım davranışları ve çocukların işitsel muhakemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma anasınıfına devam eden çocuklar için Yaratıcılık Eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve geliştirilen eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları/ölçme araçları, verilerin toplanması, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Ön Uygulama- Son Uygulama-Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılmıştır. Bu desende seçkisiz atama ile oluşturulmuş iki grup vardır. Bunlardan biri deney, biri kontrol grubudur. Deney grubuna ve kontrol grubuna deney öncesinde ölçme araçları uygulanır, deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır. Son olarak deney ve kontrol gurubundaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme araçlarıyla tekrar ölçülür (Büyüköztürk vd., 2017).

Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmanın bağımlı değişkeni; anasınıfına devam eden çocukların işitsel muhakeme becerileri ve yaratıcılıkları, bağımsız değişkeni ise Yaratıcılık Eğitim Programı'dır.

Ön test- son test kontrol gruplu araştırma deseninin görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 1.

Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni

	Ön test		Son test	Kalıcılık testi
GD	O1	X	O3	O5
GK	O2		O4	

GD: Eğitim programı uygulanan deney grubu

GK: Kontrol grubu

O1 ve O2: Deney ve Kontrol grubunun ön test- son test ölçümleri

O2 ve O4: Deney ve kontrol grubunun ön test- son test ölçümleri

O5: Deney grubuna uygulanan kalıcılık test ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan yaratıcılık eğitim programını ifade etmektedir.

3.2.Çalışma Grubu

Çalışma gurubu oluşturulmadan önce çalışmada yer alacak okulların belirlenmesine gidilmiştir. Bunun için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme; örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Ankara il merkezinde yer alan Yenimahalle ilçesinin Şentepe mahallesinde bulunan iki ilkokulun anasınıfına devam eden 40 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde anne babaların benzer öğrenim durumuna sahip olmasına, çocukların yaşlarının yakın olmasına, daha önce okul öncesi eğitim alıp almamasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle aynı semtte yer alan iki ayrı ilkokul seçilmiştir. Bu okullardan sabah eğitim verilen anasınıfı deney, öğleden sonra eğitim verilen anasınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocuklar ve öğretmenler arasında herhangi bir etkileşim olmaması için çalışma grupları farklı okullardan belirlenmiştir. Deney grubunda 24 çocuk, kontrol grubunda 20 çocuk olmak üzere 44 çocukla ön testler ve eğitim programı uygulanmış. Fakat deney grubundaki dört çocuk son teste katılmadığı için çalışma 40 çocukla tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceden destek

amacıyla hazırlanmış işitsel muhakeme becerileri ve yaratıcılık eğitimi programı almamış olmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “çocuk ve aile bilgi formu”, çocukların işitsel muhakeme becerilerini belirlemek amacıyla “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT)” ve çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla “Yaratıcılık Gözlem Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk ve Aile Bilgi Formu

Çocuk ve aile bilgi formu, çocukların ve ebeveynlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuk ve aile bilgi formunda çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, kardeş sayısı, anne- baba öğrenim durumu, anne- baba yaşı, çocuk sırasını öğrenmeye yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT)

Tepeli vd. (2012a) tarafından geliştirilen Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi, çocuğun nasıl düşündüğü; kavrama, fikir geliştirme, anlam çıkarma, problem çözme ve bilgi edinme yeteneği ve işitsel olarak algıladığı şeyleri nasıl sıralayabildiği, anlayabildiği, yorumlayabildiği ve ilişkilendirebildiği hakkındaki konularda bilgi vermektedir. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi geliştirilirken, Gardner (1992)’in “Test of Auditory Reasoning and Processing Skills”in alt boyutları olan Genel Bilgi, Aritmetik Muhakeme, Sözel Anlamsızlıklar, Benzerlikler, Analogik Tamamlama, Nedensel Muhakeme aynen alınarak geliştirilmiştir. Fakat Doğrusal Yönlendirme boyutu beş- altı yaş grubu okul öncesi çocuklarına uygun olmadığı için Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi’nden çıkarılma yoluna gidilmiştir. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi altı alt boyut ve toplam 31 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi’nde bulunan sorular sessiz bir ortamda çocuklara okunarak ve verilen cevaplar soruların yanında bulunan alana yazılarak uygulanmaktadır. Bir çocuk için Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi’nin uygulanması sekiz- on

dakika sürmektedir. Çocuğa, her sorunun doğru cevabı için 1, yanlış cevabı için 0 puan verilmektedir.

Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi'nin Nedensel Muhakeme alt testi altı, diğer alt testler ise beş soru içermektedir. Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi toplam ve alt testleri için Kr 20 güvenirlik katsayıları: Genel Bilgi için .70, Aritmetik Muhakeme için .69, Sözel Anlamsızlıklar için .82, Benzerlikler için .83, Analogik Tamamlama için .76, Nedensel Muhakeme için .77 dir. Testin Aralıklı Tekrarı için hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri toplam test ve alt tesler için 90 ve üzeri belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise %43.10 dur (Er & Tepeli, 2013).

3.3.3.Yaratıcılık Gözlem Formu

Dere (2014) tarafından beş-altı yaş çocuklarının yaratıcılıklarını esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarında değerlendirmek amacıyla geliştirilen Yaratıcı Davranış Gözlem Formu, 26 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Gözlem Formu'nun akıcılık alt boyutunda sekiz madde, esneklik alt boyutunda yedi madde, orijinallik alt boyutunda altı madde ve zenginleştirme alt boyutunda ise beş madde bulunmaktadır. Formda gözlenmek üzere, davranışları içeren toplam 26 madde mevcuttur.

Bu davranışlar, Hemen Hemen Hiç Yapmaz (0), Nadiren Yapar (1), Bazen Yapar (2), Çoğu Zaman Yapar (3), Hemen Hemen Her Zaman Yapar (4) şeklinde değerlendirilmektedir.

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu; kullanma kılavuzu, etkinlikleri ve 20 tane problem çözme, 20 tane hayvan resimleri bulunan kart ve 10 tane bir olayı anlatan kart setinden oluşmaktadır.

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nda bulunan 26 davranışın hangi durumlarda gözleneceğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kullanma kılavuzu oluşturulmuştur. Kullanma Kılavuzu'nda, hangi amaçla, hangi ortamda, hangi koşullarda gözlem yapılacağı belirtilmiştir. Ayrıca gözlenecek davranışlara ait davranış örnekleri bulunmaktadır. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu doldurulurken, çocuğun maddeyi geçip geçmediğine karar vermek için kılavuza bakılmaktadır.

Kullanma Kılavuzu'ndaki maddeler; Esneklik (E), Akıcılık (A), Orijinallik (O), Zenginleştirme (Z) boyutu olarak ayrı ayrı oluşturulmuştur.

Gözlem formunda yer alan 26 maddenin gözlemlenmesi için yapılandırılmış etkinlikler oluşturulmuştur. Çocuklar etkinlikleri yaparken gözlem formundaki 26 madde en az üç kez gözlenebilmektedir. Bu gözlemler bir etkinlikte üç kez olacağı gibi, dört etkinliğin her birinde birer kez de olabilir. Etkinlikler, her güne bir etkinlik olacak şekilde grup etkinliği olarak planlanmıştır. Çocuk etkinliğini uygularken, gözlenen davranışlar video kameraya kaydedilerek daha sonra Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'na işaretlenmektedir. Örneğin; çocuk köpek kartına bakıp nasıl yürüdüğünü taklit ettikten sonra başka nasıl yürüyebileceğini düşünmesi ve göstermesi istenir. Burada değerlendirme yapılırken, bu etkinlik içinde çocuğun yaptığı davranışlar gözlem formundaki uygun olan maddenin karşısına işaretlenmektedir.

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu, bir çocuk için dört etkinliğin sıra ile grup etkinliği şeklinde uygulanırken izlenmesi ile değerlendirilmektedir.

Dört etkinlikte gözlenen davranışların ortalaması alınmakta ve tüm boyutlardaki ortalamalarına bakılarak çocuğun diğer çocuklara göre ne kadar yaratıcı olduğu hakkında yorum yapılabilir.

Bir çocuğun her bir etkinliği için bir adet gözlem formu doldurulmakta ve toplamda dört etkinlik için, toplam dört adet gözlem formu kullanılmaktadır.

Çocuk etkinlikte Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'ndaki maddeyi Hiç Yapmadıysa:0, Bir Kez Yaptıysa:1, İki-üç kez yaptıysa:2, Dört-beş kez yaptıysa: 3, Altı kez ve daha fazla yaptıysa:4 değeri verilmektedir.

3.3.3.1.Yaratıcılık Gözlem Formunun Geçerlik- Güvenirlik Çalışması

Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun geçerlik- güvenirlik çalışması Dere (2014) tarafından yapılmıştır. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Forma ait ilk faktör olan esnekliğe ait katsayı 0,85; akıcılık faktörüne ait katsayı 0,88; orijinallik faktörüne ait katsayı 0,77; zenginleştirme faktörüne ait katsayı 0,87 olarak bulunmuştur. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun tümü için katsayı, 0,94 olarak bulunmuştur. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun zaman içerisinde kararlı ölçmeler yapıp yapmadığını belirlemek amacıyla test-tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı 0,51 olarak bulunmuştur. Bu katsayı .05 düzeyinde anlamlı ve orta

düzeydedir. Elde edilen verilere göre Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun beş-altı yaş çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.4.Yaratıcılık Eğitim Programı'nın Hazırlanması

Araştırma kapsamında geliştirilen “Yaratıcılık Eğitim Programı”, anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarını ve işitsel muhakeme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde öncelikle “yaratıcılık”, “yaratıcılığın boyutları”, “yaratıcı bireyin özellikleri”, “muhakeme”, “işitsel muhakeme” ile ilgili yerli ve yabancı alan yazını incelenmiş ve yaratıcılık eğitim programı hazırlanmasında okul öncesi çocuklarına uygun olduğu düşünüldüğünden Torrance Yaratıcılık Kuramı temel alınmıştır.

MEB tarafından hazırlanan 2002, 2006, 2013 okul öncesi eğitim programlarındaki hedef-hedef davranış, amaç- kazanım ve kazanım- göstergeler incelenmiştir. 2002 programından dört hedef ve hedef davranış, 2006 programındaki beş amaç ve kazanım değiştirilerek alınmış, 2013 programındaki 13 kazanım ve gösterge alınarak toplam 22 kazanım ve gösterge belirlenmiştir. Kazanım ve göstergeler kendi içinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve birbirini izleyen aşamalar halinde sıralanmıştır.

Eğitim programı haftada dört gün, sekiz hafta olacak şekilde planlanmıştır. Buna göre kazanım ve göstergeler sekiz haftaya dağıtılarak bir Kazanım ve Gösterge planı hazırlanmıştır (EK1) ve plana göre her bir kazanım ve gösterge sekiz haftada en az iki kez alınmıştır.

Kazanım ve göstergeler etkinlik planlarında kolaydan zora bir sıra izleyerek ve farklı etkinliklere farklı zamanlarda tekrar tekrar yer verilerek ele alınmıştır. Böylece kazanım ve göstergelerin içselleştirilmesi ve kazandırılması amaçlanmıştır. Etkinlik planında kazanımlar K harfi ile göstergeler ise G harfi ile kodlanmıştır.

Kazanım ve Gösterge Planı hazırlandıktan sonra günlük plandaki etkinliklerin hazırlanmasına geçilmiştir. Etkinliklerin çocuklarına gelişim düzeyine uygun olmasına, kazanım ve göstergelerin amaca hizmet etmesine, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine, etkinlik geçişlerinin bağlantılı olmasına, küçük grup büyük grup, aktif-pasif dengesine ve sanat, Türkçe, fen, matematik, oyun, okuma- yazmaya hazırlık, müzik ve hareket etkinlik türlerinden oluşmasına ve bir günde iki veya üç türde etkinlik olmasına dikkat edilmiştir.

Etkinlik planlarında kazanım ve göstergeler, materyaller, eğitim ortamının düzenlenmesi, kavram ve sözcükler, öğrenme süreci, değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır. Eğitim programında yer alan her bir günlük planda öncelikle etkinlik adı, türü, kazanım göstergeler yazılmış, etkinliklerde kullanılacak materyaller belirtilmiş, eğitim ortamının nasıl düzenlendiği açıklanmış öğrenme süreci ve etkinlikler detaylı bir şekilde anlatılmış ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir (EK2).

3.4. Veri Toplama Araçlarının ve Yaratıcılık Eğitim Programı'nın Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, “Yaratıcılık Gözlem Formu” ve “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi” kullanılmıştır. “Çocuk ve Aile Bilgi Formu” çocukların anne ve babaları tarafından doldurulmuş, “Yaratıcılık Gözlem Formu” ve “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi” araştırmacı tarafından çocuklara uygulanarak elde edilen veriler kaydedilmiştir.

3.4.1. Ön Testin Uygulanması

Ön test olarak Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) ve Yaratıcılık Gözlem Formu uygulanmadan önce araştırmacı çocuklarla tanışma ve iletişim güçlendirme amacıyla günlük etkinliklere bir hafta katılmış ve onlarla vakit geçirmiştir. Yapılan gözlemin ardından çocuklar teker teker sessiz bir ortama alınarak 02.10.2017- 05.10.2017 tarihleri arasında Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT)'de yer alan maddeler tek tek çocuklara okunmuş, verdikleri cevaplar testteki kutucuklara yazılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Yaratıcılık Gözlem Formu'nda bulunan etkinlikler 02.10.2017- 05.10.2017 tarihleri arasında dört gün boyunca uygulanmış, bu etkinlikler süresince video kaydı alınmıştır. Video kayıtları doğrultusunda Yaratıcılık Gözlem Formu her çocuk için ön test olarak araştırmacı tarafından dört gün süresince doldurulmuştur. Video kayıtları üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

3.4.2. Yaratıcılık Eğitim Programı'nın Uygulanması

Yaratıcılık eğitim programının uygulanmasından önce deney grubu öğretmenine program hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra anne ve babalarla bireysel olarak eğitim programının

amacı, içeriği ve hangi günler uygulanacağı ile ilgili görüşülmüş ve çocukların okula devamının önemi iletilmiştir. Araştırmada kullanılan çocuk ve aile bilgi formu ailelere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve doldurulması istenmiştir.

Yaratıcılık Eğitim Programı 09.10.2017- 01.12.2017 tarihleri arasında sekiz hafta ve 32 oturum şeklinde haftada dört gün öğleden önce araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol gurubunda yer alan çocuklar normal eğitim programlarına devam etmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara eğitim programı kendi sınıflarında uygulanmıştır.

Kazanımlara göre hazırlanan etkinlikler, çocukların sınıfa girişinden başlayarak okuldan ayrılacakları zamana kadar sürmüştür. Örneğin “algıladıklarını hatırlar” ve “neden-sonuç ilişkisi kurar” kazanımları ile ilgili olarak oyun etkinliğinde çocukların algıladıklarını hatırlama ve neden sonuç ilişkisi kurması için öncelikle çocuklar ikiye bölünmüş ve karşılıklı olarak masalara oturmuşlar ve aralarına birer tane kağıt konulmuştur. Araştırmacı çocuklara “Çocuklar masalarda ne görüyorsunuz? Sizce bu kağıtlarla ne yapacağız? Size küçük bir ipucu vereyim. Biz bugün bu kağıtlarla bir şey keşfedeceğiz. Ne keşfedeceğimiz hakkında fikri olan var mı?” demiş ve fikirleri aldıktan sonra “Peki çocuklar keşif yapan/ icat yapan insanlara ne denir?” sorularını yöneltmiş ve sonrasında oyun başlatılmıştır. Oyunda amaç çocukların kağıtları dokunmadan karşıdaki arkadaşlarına iletmeleridir. Bunun için çocuklardan yaratıcı yollar geliştirmeleri ve bunları uygulayarak göstermeleri istenmiştir. Oyunun ardından araştırmacı çocuklara “Tanıdığınız bilim insanı var mı? Kağıdı karşıya geçirmek için nasıl bir yöntem buldun?” “Bu yöntemi kullanmak nerden aklına geldi?” sorularını yöneltmek hedeflenen kazanım ve göstergeleri kazandırmaya çalışmıştır.

Başka bir gün için belirlenen “Belli bir nesne/varlık/olayı tanıy.” kazanımı için araştırmacı daha önceden masalara ritim aleti yapımı için boncuklar, gazoz kapakları, tuvalet kağıdı ruloları, boyalar, pullar, nohut, karton, mercimek, yapıştırıcı, makas, el işi kağıtları, oynar gözler, plastik şişeler, paket lastikleri, karton bardakları hazırlamıştır. Çocuklara “çocuklar masalarda neler görüyorsunuz? Sizce bu malzemelerle neler yapabiliriz?” sorularını sorarak çocukların fikirlerini almış ve “Çocuklar müzikler nasıl oluşturulur? Müzikler yapılırken müzisyenler hangi müzik aletlerinden yararlanırlar?” sorularını çocuklara yöneltmiştir. “Sizce masadaki malzemelerle ne gibi müzik aletleri yapabiliriz? Bu malzemeleri kullanarak neden böyle bir müzik aleti yapabileceğimizi düşündün?” gibi kazanıma yönelik sorular sorularak çocuklardan özgün bir müzik aleti yapmaları istenirken, “Nesne/durum/olayları çeşitli özelliklerine göre sıralar.” kazanımı için ise araştırmacı çocuklara alkış-alkış- ayak

vurma şeklinde hareketler yaparak bir örüntü oluşturmuş ve çocuklara göstermiştir. Çocuklar örüntüye başlamışlardır. Araştırmacı iki alkış hareketi yapmış ve sonrasında gelecek hareketi “şimdi neydi” diye çocuklara sormuştur ve çocukların örüntüde gelecek hareketi önce söylemelerini, daha sonra tamamlamalarını beklemiştir. Ardından tek bir alkış yapmış ve çocuklardan alkış- ayak vurma hareketini yapmasını beklemiştir. Bu örüntüden sonra ABCABC şeklinde örüntüye geçilmiş ve araştırmacı alkış- ayak vurma- parmak şıklatma - alkış- ayak vurma- parmak şıklatma şeklindeki örüntüyü çocuklara göstermiştir. Ardından çocukların örüntüyü yapmasına fırsat verilmiştir. Daha sonra öğretmen alkış- ayak vurma hareketlerini yapmış ve çocuklardan örüntüyü tamamlamalarını istemiştir.

Her etkinlik planının sonunda elde edilmesi istenen kazanımlarla ilgili “Küçülebildiğiniz kadar küçüldüğünüzde ne hissettiniz? Bir karınca kadar küçük olsaydınız ne hissederdiniz? Sizce vücudumuzu neden daha fazla şekilde hareket ettiremiyoruz? Daha fazla hareket ettirmek için neler yapabiliriz?” gibi sorular sorularak çocukların yanıtları dikkatle dinlenmiş ve geri bildirimler verilmiştir. Etkinlikler sonunda sorulan sorularla çocukların muhakeme yapmaları sağlanmış ve yapılan etkinlikler pekiştirilmiştir.

3.4.3. Son Testin Uygulanması

Yaratıcılık Eğitim Programının uygulanması tamamlandıktan sonra ön test için geçerli olan aynı ortam ve koşullarda araştırmacı tarafından 04.12.2017- 07.12.2017 tarihleri arasında Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) ve Yaratıcılık Gözlem Formu tekrar uygulanmıştır.

3.4.4. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testin uygulanmasından dört hafta sonra, 08.01.2018- 11.01.2018 tarihleri arasında yalnızca deney gurubunda yer alan çocuklara Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) ve Yaratıcılık Gözlem Formu uygulanmıştır. Kalıcılık testi ön test ve son test gibi aynı ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) ve Yaratıcılık Gözlem Formu aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun veri analizi programıyla analiz edilmiştir.

Yaratıcılık eğitim programının çocukların işitsel muhakeme ve yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubuna ait demografik bilgiler, ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, deney grubu kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelenmiştir.

Çocukların ve ailelerin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde uygun testlerin belirlenmesi için normallik testi yapılmış ve araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle non parametrik testlerle verilerin analizi yapılmıştır.

Yaratıcılık eğitimine katılan çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu ve Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarında, uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak deney sonrasında bu eğitime katılmayan çocuklara göre farklılığın olup olmadığını test Mann-Whitney U testi esas alınmıştır. Non-parametrik testlerden birisi olan "Mann Whitney U" testi ile bağımsız iki grubun (deney ve kontrol grubu) aynı dağılıma sahip ana kütlelerden geldiği şeklindeki hipotez sınanmıştır. Mann Whitney U Testi, birbiriyle ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Grup içi ön uygulama-son uygulama karşılaştırmalarında ve son uygulama kalıcılık testi karşılaştırmalarında ise yine non-parametrik testlerden bir diğeri olan Wilcoxon işaretli sıralar testi esas alınmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi birbiriyle ilişkili iki ölçüme ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ölçmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2015)

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar ve anne babalarına ait demografik bilgilere ilişkin ve Yaratıcılık Eğitim Programının yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Tablo 2-7 arasında demografik bilgilere ilişkin bulgular, Tablo 8-17 arasında deney ve kontrol grubunun yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine ilişkin bulgular ve Tablo 18-19 arasında kalıcılık testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne- Babalarına Ait Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların ve anne babalarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2’ de deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	10	50,00	10	50,00	20	50,00
Erkek	10	50,00	10	50,00	20	50,00
Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00

Tablo 2 deney ve kontrol gurubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların %50’sinin kız, %50’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayılarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerindeki Çocuk Sayısı

Çocuk Sayısı	Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1	2	10,00	7	35,00	9	22,50
2	13	65,00	7	35,00	20	50,00
3	3	15,00	5	25,00	8	20,00
4 ve fazlası	2	10,00	1	5,00	3	7,50
Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00

Tablo 3’de deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayısı görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki ailelerin %10’unun tek çocuğa, %65’nin iki çocuğa, %15’inin ailesinde üç çocuğa, %10’unun dört veya daha fazla çocuğa sahip olduğu görülürken kontrol grubundaki ailelerin ise %35’inin tek çocuğa, %35’inin iki, %25’inin üç, %5’inin dört veya daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4’de deney ve kontrol grubundaki çocukların ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Dağılımı

Kaçınıcı Çocuk Olduğu	Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İlk	9	45,00	9	45,00	18	45,00
Ortanca veya ortancalardan biri	1	5,00	3	15,00	4	10,00
Son	10	50,00	8	40,00	18	45,00
Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00

Tablo 4’de deney ve kontrol grubundaki çocukların ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre; deney grubunda yer alan çocukların %45’inin ilk, %5’inin ortanca veya ortancalardan biri, %50’sinin ise son çocuk olduğu görülürken, kontrol

grubunda yer alan çocukların ise %45'inin ilk, %15'inin ortanca veya ortancalardan biri, %40'ının ise son çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 5'de deney ve kontrol grubundaki çocukların araştırma öncesinde okul öncesi eğitimden yararlanma süresine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Araştırma Öncesinde Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresine Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Süresi	Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
1-6 ay	15	75,00	18	90,00	33	82,50
7-12 ay	3	15,00	-	-	3	7,50
13-18 ay	2	10,00	-	-	2	5,00
19-24 ay	-	-	1	5,00	1	2,00
24 aydan fazla	-	-	1	5,00	1	2,50
Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00

Tablo 5'de deney ve kontrol grubundaki çocukların araştırma öncesinde okul öncesi eğitimden yararlanma sürelerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki çocukların %75'inin 1-6 ay, %15'inin 7-12 ay, %10'unun ise 13-18 ay okul öncesi eğitim aldığı görülürken kontrol grubundaki çocukların %90'ının 1-6 ay, %5'inin 19-24 ay ve %5'inin ise 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 6'da deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne- Baba Öğrenim Durumu	Anne				Baba					
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Okur yazar değil	-	-	-	-	-	-	1	5,00	1	1.25
İlkokul/ ortaokul	10	50,00	6	30,00	9	45,00	5	25,00	30	37.5
Lise	6	30,00	12	60,00	5	25,00	8	40,00	31	38.75
Lisans	4	20,00	2	10,00	5	25,00	6	30,00	17	21.25
Lisansüstü	-	-	-	-	1	5,00	-	-	1	1.25
Toplam	20	100,0	20	100	20	100	20	100	80	100

Tablo 6’da deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki annelerin %50’sinin ilkokul veya ortaokul, %30’unun lise ve %20’sinin ise lisans mezunu olduğu görülürken deney grubundaki babaların %45’inin ilkokul veya ortaokul, %25’inin lise, %25’inin lisans, %5’inin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %30’unun ilkokul veya ortaokul, %60’ının lise, %10’unun lisans mezunu olduğu görülürken babalarının ise %5’inin okur yazar olmadığı, %25’inin ilkokul veya ortaokul, %40’ının lise, %30’unun lisans mezunu olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 7’de deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının yaşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Anne- Baba Yaş	Anne				Baba				Toplam	
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%	n	%	%	
29 yaş ve altı	4	20,00	4	20,00	-	-	1	5,00	9	11,25
30-39	13	65,00	16	80,00	14	70,00	15	75,0	58	72,50
40-49	2	10,00	-	-	2	10,00	3	15,00	7	8,75
50 ve üzeri	1	5,00	-	-	4	20,00	1	5,00	6	7,50
Toplam	20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00	80	100,00

Tablo 7’de deney ve kontrol grubundaki çocuklarının anne ve babalarının yaşlarına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki çocukların annelerinin %20’si 29 yaş ve altı, %65’i 30-39, %10’u 40-49 ve %5’inin 50 ve üzeri, babalarının ise %70’inin 30-39, %10’unun 40-49, %20’sinin ise 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin yaşlarına bakıldığında ise %20’si 29 yaş ve altı, %80’i ise 30-39, babalarının %5’inin 29 yaş ve altı, %75’inin 30-39, %15’inin 40-49, %5’inin 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

4.2. Yaratıcılık Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Yaratıcılık Eğitim Programının deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bölümde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yaratıcılık eğitim programı anasınıfına devam eden çocukların;
 - a. Yaratıcılıkları üzerine
 - b. İşitsel muhakeme ve işlem becerileri üzerine etkili midir?
2. Yaratıcılık eğitim programının etkisi kalıcı mıdır

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Verilerin öncelikle normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Shapiro- Wilks testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğu (Shapiro-Wilks Testi)

Shapiro Wilks Testi									
Ölçek Maddeleri	SİMİBT Ön Test			SİMİBT Son Test			SİMİBT Kalıcılık Testi		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
S1	,631	39	,000	,634	40	,000	,544	20	,000
S2	,635	39	,000	,517	40	,000	,351	20	,000
S3	,581	39	,000	,604	40	,000	,580	20	,000
S4	,297	39	,000	,539	40	,000	,626	20	,000
S5	,579	39	,000	,636	40	,000	,580	20	,000
S6	,545	39	,000	,614	40	,000	,608	20	,000
S7	,545	39	,000	,614	40	,000	,641	20	,000
S8	,631	39	,000	,517	40	,000	,641	20	,000
S9	,618	39	,000	,629	40	,000	,495	20	,000
S10	,637	39	,000	,591	40	,000	,495	20	,000
S11	,564	39	,000	,629	40	,000	,637	20	,000
S12	,522	39	,000	,629	40	,000	,626	20	,000
S13	,631	39	,000	,517	40	,000	,433	20	,000
S14	,467	39	,000	,614	40	,000	,637	20	,000
S15	,350	39	,000	,614	40	,000	,641	20	,000
S16	,564	39	,000	,623	40	,000	,580	20	,000
S17	,631	39	,000	,623	40	,000	,637	20	,000
S18	,150	39	,000	,229	40	,000	,351	20	,000
S19	,233	39	,000	,517	40	,000	,608	20	,000
S20	,545	39	,000	,629	40	,000	,626	20	,000
S21	,522	39	,000	,636	40	,000	,608	20	,000
S22	,297	39	,000	,559	40	,000	,544	20	,000
S23	,497	39	,000	,573	40	,000	,641	20	,000
S24	,596	39	,000	,629	40	,000	,580	20	,000
S25	,233	39	,000	,539	40	,000	,608	20	,000
S26	,350	39	,000	,350	40	,000	,495	20	,000
S27	,564	39	,000	,704	40	,000	,626	20	,000
S28	,581	39	,000	,637	40	,000	,580	20	,000
S29	,626	39	,000	,637	40	,000	,580	20	,000
S30	,297	39	,000	,576	40	,000	,637	20	,000
S31	,545	39	,000	,614	40	,000	,580	20	,000

Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi normallik varsayım testi sonuçlarına göre ölçek maddelerinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir

($p<,05$). Bu sonuç doğrultusunda katılımcıların ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin analizler, non-parametrik testlerden olan, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann-Whitney U testi esas alınarak yapılmıştır.

Tablo 9.

Yaratıcılık Gözlem Formu Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğu (Shapiro-Wilks Testi)

Shapiro Wilks Testi									
Ölçek Maddeleri	Yaratıcılık Ön Test			Yaratıcılık Son Test			Yaratıcılık Kalıcılık Testi		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
E1	,808	40	,000	,966	40	,266	,960	20	,550
E2	,836	40	,000	,936	40	,025	,985	20	,978
E3	,701	40	,000	,837	40	,000	,942	20	,264
E4	,773	40	,000	,944	40	,047	,930	20	,158
E5	,517	40	,000	,807	40	,000	,945	20	,299
E6	,963	40	,218	,884	40	,001	,729	20	,000
E7	,825	40	,000	,960	40	,165	,899	20	,039
A8	,895	40	,001	,960	40	,163	,889	20	,026
A9	,746	40	,000	,885	40	,001	,955	20	,454
A10	,940	40	,034	,957	40	,130	,941	20	,246
A11	,868	40	,000	,969	40	,346	,928	20	,142
A12	,907	40	,003	,949	40	,067	,888	20	,024
A13	,902	40	,002	,923	40	,010	,931	20	,162
A14	,871	40	,000	,976	40	,558	,956	20	,459
A15	,833	40	,000	,959	40	,153	,885	20	,022
O16	,872	40	,000	,930	40	,016	,759	20	,000
O17	,602	40	,000	,941	40	,038	,960	20	,540
O18	,388	40	,000	,714	40	,000	,901	20	,044
O19	,781	40	,000	,942	40	,039	,896	20	,034
O20	,509	40	,000	,807	40	,000	,926	20	,128
O21	,773	40	,000	,968	40	,312	,956	20	,470
Z22	,795	40	,000	,936	40	,025	,874	20	,014
Z23	,856	40	,000	,969	40	,342	,930	20	,154
Z24	,659	40	,000	,918	40	,007	,880	20	,018
Z25	,757	40	,000	,849	40	,000	,901	20	,043
Z26	,901	40	,002	,945	40	,050	,908	20	,059

Yaratıcılık Gözlem Formu normallik varsayım testi sonuçlarına göre ölçek maddelerinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu sonuç

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları ve Şekil 2’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu son test puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki çocukların yaratıcılık gözlem formu son test puan ortalamalarının 234,85 olduğu görülürken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarının ise 133,15 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık gözlem formu son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-4,600$; $p=.000$; $p<.05$). Bu farkın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir ve verilen eğitimden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Cheung (2010), okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim uygulamalarının çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemek için üç anaokulundan toplam 12 çocuk ile çalışmıştır. Ön test ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce testini kullandığını araştırmasında çocuklara tema belirlemek ve tanımlamak, hareket becerileri kazanmak ve keşfetmek, oluşturmak ve anlatmak, performans ve ödüllendirme olmak üzere dört temel ilkeye dayanan eğitim programını uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim programının çocukların yaratıcılıklarının akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Garaigordobil ve Berrueco (2011) okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklara uygulanan oyun eğitim programının çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’ni kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarından 53’ü deney, 33’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 86 çocuk oluşturmuştur. Dil etkinlikleri, çizim etkinlikleri, dramatik etkinlikler ve sanat etkinliklerinden oluşan oyun eğitim programı bir yıl boyunca haftada 75 dakika uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaratıcı davranışlarını geliştirmede oyun eğitim programının etkili olduğu belirlenmiştir.

Craft, McConnon ve Matthews (2012) çocukların oyunlarında yaratıcılıklarını nasıl kullandıklarını ve yaratıcılığın nasıl desteklenebileceğini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu anaokuluna devam eden dört yaşındaki 15 çocuk oluşturmuştur. Veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaratıcı fikirler ortaya koydukları, oyunlara katılmada daha istekli oldukları, yeni materyaller kullandıkları ve fikirlerini paylaştıkları görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda yaratıcılığın eğitim programlarıyla geliştiği görülmüştür. Yapılan bu araştırmada da çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik oyun temelli, çocukların etkin katılımını esas alan, kazanımlara göre planlanmış, çocukları esnek ve orijinal düşünmeye yöneltten ve özgün fikirler ortaya çıkarmalarını destekleyen etkinlikler uygulanmış ve çocukların yaratıcılıkları sorularla desteklenmiştir.

Bu sonuçların yukarıda belirtilen araştırmalardaki yaratıcılığın eğitim ile geliştirilebileceği bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Tablo 12.

Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Ön test	20	56,05	30,51	27,00	147,00	47,50				
Son test	20	234,85	53,75	120,00	314,00	229,50	,00	10,50	-3,921	.00

Tablo 12’de deney grubundaki çocukların yaratıcılık gözlem formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları görülmektedir. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu’na ilişkin ön test puan ortalamalarının 56,05, son test puan ortalamalarının ise 234,85 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda yaratıcılığa ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu görülmektedir ($z=-3,921$; $p=.00$; $p<.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın son test lehine olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 13.

Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Ön test	20	42,90	25,79	10,00	129,00	36,50	,00	10,50	-3,92	.00
Son test	20	133,15	42,85	72,00	228,00	134,50				

Tablo 13’de kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık gözlem formu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları görülmektedir. Buna göre; kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının 42,90 olduğu, son test puan ortalamalarının ise 133,15 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu, çocukların yaratıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. ($z=-3,920$; $p=.00$; $p<.05$).

Deney grubu lehine olan farklılığın verilen yaratıcılık eğitiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akçum (2005) beş- altı yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim alan 50, almayan 50 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılıklarının ve öğrenime hazır oluşlarının okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rizi, Yarmohamadiyan ve Gholami (2011), grup oyunlarının altı yaşındaki çocukların yaratıcılık gelişimine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, anaokuluna devam eden 30’u deney 30’u kontrol grubunda olmak üzere 60 çocukla çalışmışlardır. Ön testin ardından deney grubuna grup oyunları eğitimi verilmiş ve eğitim programı tamamlandıktan sonra her iki grup son test uygulanmıştır. Araştırmalarının sonucunda çocukların yaratıcılık puanlarının grup oyunları eğitimine bağlı olarak pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alfonso-Benlliure, Melendez ve Garcia-Ballesteros (2013) okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 60-71 aylık 44 çocuğa yaratıcılık eğitim programı uygulamışlar ve araştırma sonucunda olarak çocukların ıraksak düşünme becerileri ile ürünlerindeki yaratıcılıklarında olumlu gelişmeler bulmuşlardır.

İlgili araştırmaların sonuçlarına bakıldığında yaratıcılık eğitim programı, grup oyunlarının ve okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Daha önce de vurgulandığı gibi deney grubundaki çocuklarda meydana gelen artışın çocuklara uygulanan eğitimden dolayı olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubundaki çocuklarda da bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna dahil olan çocuklara özel bir yaratıcılık eğitim verilmemiş olsa bile sınıf içerisinde MEB 2013 programına uygun olarak yapılan etkinliklerle yaratıcılıkları gelişmiş olduğu düşünülmektedir. MEB 2013 programında yaratıcılık ile ilgili birçok kazanım ve gösterge bulunmaktadır ve öğretmenlerinde bu kazanım ve göstergeleri aylık ve günlük planlarında ele aldıkları düşünülmektedir. Akçum da yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma da kontrol grubundaki farklılığa açıklar niteliktedir.

4.2.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların İşitsel Muhakeme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Yaratıcılık Eğitim Programı'na katılan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanları “Uygulanan eğitim programının etkisine bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Sıra Ort.	Z	P
	Deney	20	8,05	4,26	3,00	19,00	8,00	21,20	-.326	.744
	Kontrol	20	7,95	5,01	2,00	22,00	8,00	19,90		

İlgili araştırmaların sonuçlarına bakıldığında çocuklara belirli bir konuda verilen eğitimin muhakeme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Deney grubundaki çocuklara verilen yaratıcılık eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini desteklediği görülmektedir. Bu sonuç yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Çocuklara verilen eğitimde çocukların muhakeme becerilerini destekleyici etkinliklere yer verilmiş ve etkinlikler çocukların daha çok muhakeme yapmalarını sağlamak amacıyla sorularla desteklenmiştir.

Tablo 16.

Deney Grubundaki Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Ön test	20	8,05	4,26	3,00	19,00	8,00	,00	10,50	-3,93	.00
Son test	20	17,10	5,14	8,00	25,00	15,50				

Tablo 16’da deney grubundaki çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi’ne ilişkin ön test puan ortalamalarının 8,05 olduğu, son test puan ortalamalarının ise 17,10 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi işitsel muhakeme becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. ($z=-3,93$; $p=.00$; $p<,05$).

Tablo 17.

Kontrol Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Ön test	20	7,95	5,01	2,00	22,00	8,00	4,60	12,47	-3,07	.002
Son test	20	11,00	7,11	1,00	26,00	9,50				

Tablo 17’de kontrol grubundaki çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre kontrol grubunda yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi’ne ilişkin ön test puan ortalamalarının 7,95 olduğu, son test puan ortalamalarının ise 11,00 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi işitsel muhakeme becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. ($z=-3,070$; $p=.002$; $p<,05$).

Akay (2017) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarına verilen satranç eğitiminin çocukların bilişsel ve sosyal davranışlarına etkisine incelemek amacıyla 12 deney 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocukla çalışmış ve araştırmanın sonucunda işitsel muhakeme becerilerinin genel bilgi, sözel anlamsızlıklar, analogik tamamlama, nedensel muhakeme, benzerlikler ve aritmetik muhakeme alt boyutlarında anlamlı farklara ulaşmıştır.

İlgili araştırmalara bakıldığında muhakeme ve işitsel muhakeme becerilerinin satranç eğitimi ile değiştiği görülmektedir

Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların muhakeme becerilerini desteklemek için verilen eğitimlerin onların muhakeme becerilerine olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun işitsel muhakeme becerilerindeki gelişim ise çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça neden- sonuç ilişkisi kurmayı öğrenmeleri ve bilgi düzeylerinin artması ile ilişkilendirilebilir.

4.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Yaratıcılık Eğitim Programı’na katılan çocukların “Yaratıcılık Gözlem Formu” ve puanları “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi”ne ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çocuklar için hazırlanan Yaratıcılık Eğitim Programının uygulama süreci bitiminden bir ay sonra deney grubundaki çocuklara ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Tablo 18 ve Tablo 19’da deney grubundaki çocukların “Yaratıcılık Gözlem Formu” ve “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi”nden elde edilen son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18.

Deney Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Son Test	20	234,85	53,75	120,00	314,00	229,50	.00	10,50	-3,922	.000
Kalıcılık	20	252,45	51,65	149,00	331,00	248,00				

Tablo 18’de deney grubundaki çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu’na ilişkin son test puan ortalamalarının 234,85 olduğu, kalıcılık puan ortalamalarının ise 252,45 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi yaratıcılığa ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < ,05$). Buna göre yaratıcılığın kalıcılığının artarak devam ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 19.

Deney Grubundaki Çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Median	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Son Test	20	17,10	5,14	8,00	25,00	15,50	7,10	9,14	-1,960	.091
Kalıcılık	20	18,45	5,80	8,00	29,00	19,00				

Tablo 19’da deney grubundaki çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi ‘ne ilişkin son test puan ortalamalarının 17,10 olduğu, kalıcılık puan ortalamalarının ise 18,45 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi işitsel muhakeme becerilerine ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir ($p > ,05$). Bu sonuç çocuklara uygulanan eğitim programının etkisi devam ettiğini ve eğitimin etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Sonuçlar araştırmanın amacı dikkate alınarak; çalışma grubunda yer alan çocuklar ve anne babalarına ait demografik bilgilere ilişkin sonuçlar ve Yaratıcılık Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar şeklinde verilmiştir.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklar ve Anne-Babalarına Ait Demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların %50'sinin kız, %50'sinin ise erkek olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki ailelerin %65'inin iki, %10'unun tek çocuğa, kontrol grubundaki ailelerin %50'sinin iki, %7,5'inin dört veya daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmüştür.

Deney grubunda yer alan çocukların %50'sinin son, %5'inin ortanca veya ortancalardan biri olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların ise %45'inin ilk, %45'inin ise son çocuk olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların %75'inin 1-6 ay, %10'unun 13-18 ay; kontrol grubundaki çocukların %90'ının 1-6 ay, %5'inin 24 ay veya daha fazla okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki annelerin %50'si ilkokul veya ortaokul, %20'sinin lisans mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %60'ının lise, %10'unun lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki babaların %45'inin ilkokul veya ortaokul, %5'inin lisansüstü; kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %40'ının lise mezunu olduğu ve %5'inin ise okur yazar olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların annelerinin %65'inin 30-39, %5'inin 50 yaş ve üzeri olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %80'inin 30-39 yaş arasında, %20'sinin ise 29 yaş ve altında olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların babalarının ise %70'inin 30-39 yaş aralığında, %10'unun 40-49 yaş arasında olduğu; kontrol grubundaki çocukların babalarının %75'inin 30-39 yaş aralığında, %50'sinin ise 29 yaş veya altında olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. Yaratıcılık Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Yaratıcılık gözlem formu ön test puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol grubu yaratıcılık gözlem formu ön test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,05$).

Yaratıcılık gözlem formu son test puanlarına ilişkin olarak deney ve kontrol grubu yaratıcılık gözlem formu son test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu ön test ve son test sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Kontrol grubunda yer alan çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu ön test ve son test sonuçlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Deney ve kontrol gruplarının Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri ön test puanları Mann Whitney testi sonucuna göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi ön test ve son test ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Kontrol grubunda yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi ön test ve son test sonuçlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların Yaratıcılık Gözlem Formu son test ve kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda yaratıcılığa ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi son test ve kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda yaratıcılığa ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Yaratıcılık eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına ve işitsel muhakeme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan hareketle eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler getirmek mümkündür.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını ve işitsel muhakeme becerilerini desteklemek amacıyla planlı bir yaratıcılık eğitimi verebilirler.
- Eğitimcilere hizmet içi eğitim kursu, seminer, konferans verilerek çocuklarda yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerinin nasıl daha iyi destekleneceği konusunda eğitim verilebilir.
- Öğretmenler farklı yaratıcılık eğitim programları geliştirerek çocukların yaratıcılıklarını destekleyebilirler.

- Öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını ve muhakeme becerilerini destekleyici materyaller ve ortamlar hazırlayabilirler.
- Öğretmenler tarafından aile katılım etkinlikleriyle ailelere yaratıcılık ve işitsel muhakeme ile ilgili bilgiler verilip konuyla ilgili oyun, etkinlik örnekleri verilebilir ve eğitimin evde de desteklenmesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma 2016-2017 yılları arasında Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Diğer illerde de uygulanarak etkisinin incelenmesi önerilebilir.
- Kontrol grubunun günlük eğitim programı da araştırmacı tarafından hazırlanarak ve uygulanarak deney ve kontrol grubu arasındaki fark incelenebilir.
- Araştırmanın kalıcılık ölçümleri uygulama sonrası son testlerden 4 hafta sonra yapılmıştır. Daha uzun süreli kalıcılığı belirlemek adına daha uzun periyotlarla ölçümler yapılarak araştırmanın uzun süreli etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada yaratıcılık eğitim programının işitsel muhakeme üzerine etkisi incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda yaratıcılık eğitiminin matematiksel, analogik, nedensel, sayısal, sözel, uzamsal muhakeme türlerine etkisi incelenebilir.
- İşitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirmek adına problem çözme, STEAM eğitimleri verilerek sonuçları incelenebilir.
- Yaratıcılık eğitim programı daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak sonuçlarına bakılabilir.

KAYNAKLAR

- Abra, J & Abra, G. (1999). Sports and creativity, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 577- 583). California: Academic
- Aktaş Arnas, Y. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: Kök
- Altıparmak, K. ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 25–37.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitim*. Ankara: Anı
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Psikolojiye Giriş*. (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş
- Berk, L. E. (2015). Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals*. London: Longmans, Green.
- Bocconi, S., Kampylis, P. & Punie, Y. (2012, Ekim). *Creative Classrooms: A Systemic Approach*. Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability for Mainstreaming ICT-Enabled Innovation for Learning in Europe’ da sunulmuş bildirisi, Yunanistan.
- Boden, M.A. (2004). *The creative mind myths and mechanisms*. New york: Routledge Taylor & Francis
- Brown, R.T. (1989). Creativity. What are we to measure? Glover, J.A., Ronning, R. R.&

- Reynolds, C. R. (Eds.), *Handbook of Creativity* içinde (s. 3- 30). New York: Plenum
- Busse, T. V.& Mansfield, R.S. (1980). Theories of the creative process: areview and a perspective. *The Journal of Creative Behavior* 14(2), 91-132
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children. *US-China Education Review* 6, 568- 577.
- Caropreso, R. J. & White, C. S. (2010). Analogical reasoning and giftedness: a comparison between identified gifted and nonidentified children. *The Journal of Educational Research*, 87(5), 271-278.
- Cheung, R.,H. P. (2010). Designing movement activities to develop children' s creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*. 180 (3), 377- 385
- Chien, C. & Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhoooh education: teachers' perceptions in three chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*. 5, 49- 60.
- Christou, C.& Papageorgiou, E. (2007). A framework of mathematics inductive reasoning. *Learning and Instruction*, 17, 55-66
- Chumaceiro, C. L. D. (1999). Serendipity. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 543- 549). California: Academic
- Csikzentmihalyi, M. (1996). *Creativity flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins
- Dababneh, K., Ihmeideh, F. M. & Al-Omari, A. A. (2010). Promoting Kindergarten Children' s Creativity in the Classroom Environment in Jordan. *Early Child Development and Care*. 108, (9) ,1165- 1184.
- Dansky, J. L. (1999). Play, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 393- 408). California: Academic
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim*

programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Diezmann, C.M., Watters, J., J. and English, L.D. (2002). *Teacher behaviours that influence young children's reasoning.* 27th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Norwich, UK. <http://eprints.qut.edu.au/1852/1/1852.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Edwards, K. M. (2006). *The test of auditory processing skills – third edition (taps-3): validity analyses and reconceptualization based on the cattell-horn-carroll model of cognitive abilities,* Doktora Tezi. Graduate Faculty of Auburn University, Alabama.

Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Er, S. & Tepeli, K. (2013). Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukları işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 117-128.

Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Erbay, F. (2013). Dikkat toplama ve okuma olgunluğu değişkenlerinin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1): 422- 429.

Ersan, G.A. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (2000). *Cognitive psychology: A student handbook.* Hove and New York: Psychology.

- Faizi, M., Azari, A. K. & Maleki, S. N. (2012). Design principles of residential spaces to promote children's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 35, 468-474.
- Feist, G. J. (1999). Autonomy and independence. Runco, M. A. & Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 157-163). California: Academic
- Feldhusen, J.F. (2006). The role of the knowledge base in creative thinking. Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* içinde (s. 137-145). New York: Cambridge University.
- Fox, J.E. & Schirmacher, R. (2014). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. Aral, N. & Duman, G. (Ed.), Ankara: Nobel.
- Garaigordobil, M. & Berruero, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spain Journal of Psychology*. 14 (2), 608-618.
- Gelman, S. A. & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children's thought. Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.) *Creativity and Reason in Cognitive Development* içinde (s. 221- 244). New York: Cambridge University
- Genovar, C., Prieto, M.D., Bermejo, M.R. & Ferr'andiz, C. (2006). History of Creativity. Spain. Kaufman, J.C. & Sternberg, R.J. (Eds.), *International handbook of creativity* içinde (s. 68-96). New York: Cambridge University.
- Glynn, S. M., Britton, B. K., Semrud-Clikeman, M. & Muth, K. D., (1989). Analogical Reasoning and Problem Solving in Science Textbooks. In Glover, J.A., Ronning, R. R., & Reynolds, C. R. (Eds.), *Handbook of creativity* (s. 383-397). New York: Springer Science+Business
- Gül, F. S. (2015). *5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin annelerin açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: a cross-linguistic

- perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139–163.
- Goswami, U. (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. United Kingdom: Blackwell
- Hardmann, D. & Macchi, L. (2003). *Thinking: Psychological Perspectives on Reasoning, Judgment and Decision Making*. England: John Wiley&Sons
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College
- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. (2009). Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies Of Reading*, 4(2), 77–100
- Hong, L., Chijun, Z., Xuemer, G., Shan & Chongde, C. (2005). The Influence Of Complexity And Reasoning Direction On Children's Casual Reasoning. *Cognitive Psychology*, 20, 87-101.
- Isbell, R.T. & Raines, S.C. (2003). *Creativity and the arts for young children*. Clifton Park, NY : Thomson/Delmar Learning
- İnal, G (2010). *Bilişsel yetenekler testi form-6'nın geçerlik güvenirlik çalışması ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, K. (1999). Jungian Theory, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 109- 118). California: Academic
- Kaufman, J.C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer.
- Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına 'scamper eğitim programı'nın etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemple, K.M. & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. *Early Childhood Education Journal* 28(1). 67-71
- Kosslyn, S.M., Behrmann, M & Jeannerod, M. (1995). The Cognitive Neuroscience Of

- Mental Imagery. *Neuropsychologia*, 33/11, 1335-1344.
- Kris, E. (1952, Mayıs 6). Psychoanalysis and the study of creative imagination. *New York Psychoanalytic Society and Institute*, s.334-351.
- Lawson, A.E., (1993). The importance of analogy: a prelude to the special issue. *Journal Of Research In Science Teaching*, 30(10), 1213-1214
- Lindqvist, G. (2010). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*. 15(2), 245-251.
- Lohman, D. F. & Lakin, J.M. (2009). Reasoning and Intelligence. In R. J. Sternberg and S. B. Kaufman (Eds.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed.). New York: Cambridge University.
- Mansi, K.E. (2003). *Reasoning and geometric proof in mathematics education: a review of the literature*. (Master Tezi). <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/2692> sayfasından erişilmiştir.
- Maslow, A. (1974). Creativity in self actualizing people. Covin, T. M. (Ed.) *Human Development: A Humanistic Approach* içinde (s. 107- 117). New York: Mss Information
- Michael, W. B. (1999). Guilford's View. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 785- 797). California: Academic
- Minschew, N. J., Meyer, J., & Goldstein, G. (2002). Abstract reasoning in autism: A disassociation between concept formation and concept identification. *Neuropsychology*, 16(3), 327-334.
- Ni, Y. (1998). cognitive structure, content knowledge, and classificatory reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(3), 280-296
- Noppe, L. D. (1999). Unconscious, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 673-679). California: Academic
- Oaksford, M. (2005). Reasoning. In Braisby, N&Gellaty, A (Eds). *Cognitive Psychology*

- (s. 418-458). New York: Oxford University.
- Oral, G. (1997). The effect of the activity based spiral curriculum on five year-old children's creativity and behaviors as perceived by their parents and teachers. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pizarro, D.A., Detweiler-Bedell, B. & Bloom, P. (2006). The creativity of everyday moral reasoning: empathy, disgust and moral Persuasion. In Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (s. 81-99). New York: Cambridge University.
- Ripple, R. E. (1999). Teaching Creativity. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 629- 638). California: Academic
- Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *A Review of General Semantics*, 11(4), 249-260.
- Runco, M.A. (2006). Reasoning and personal creativity. In Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.) *Creativity and reason in cognitive development* içinde (s. 99-116). New York: Cambridge University.
- Sawyer, R.K. (2003). *Creativity and development* New York: Oxford University.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity the science of human innovation*. New York: Oxford University.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Scott, T. E. (1999). Knowledge. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 119- 129). California: Academic
- Selimoğlu, H. (2014). *60-72 Aylık Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerinin*

Ebeveynlerine Ait Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksel lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: What Can We Learn From Research?, *Topic*, 32, 5-12

Smogorzewska, J. (2012). Storyline and Associations Pyramid as Methods of Creativity Enhancement: Comparison of Effectiveness in 5- Year- Old Children. *Thinking Skills and Creativity*. 7, (2012), 28-37.

Solomon, B., Powell, K. & Gardner, H. (1999). Multiple Intelligences Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 273- 283). California: Academic

Sternberg, R. J. (1999). Intelligence. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* içinde (s. 81- 88). California: Academic

Sternberg, R.J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. Sawyer, R.K. (Ed.), *Creativity and Development* içinde (s. 91-138). New York: Oxford University.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity* içinde (s. 3- 16). New York: Cambridge University

Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity, R. J. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity* içinde (s. 429-440). New York: Cambridge University

Tepeli, K., Er, S., & Erbay, F. (2012a). *Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) 'nin Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu: Konya.

- Tezci, E., Karaca, D. & Sezginsoy, B. (2008). The Study Of Reliability And Validity Of Creative Materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 46-57
- Thornton, S. (1995). *Children solving problems*. London: Harvard University Press
- Thurston, B.J. & Runco, M.A. (1999). Flexibility. In Runco, MA. & Pritzker, S.R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 29-33). U.S.A.: Academic.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*. 6(2), 114-143
- Torrance, E. P. (2003). The Millenium: A Time for Looking Forward and Looking Back. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 15(1), 6- 12.
- Torrance, E. P. (2004). Great expectations: creative achievements of the sociometric stars in a 30 Year Study. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 16(1), 5-13.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Turaşlı, N.K. (2010). Okul Öncesi Eğitimini tanımı, kapsamı ve önemi. Haktanır, G. (Ed.), içinde *Okul öncesi eğitime giriş* (s.2-23). Ankara: Anı
- Tzekaki, M. (1996). Reasoning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 49-61.
- Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 234-243.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme: kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Vosniadou, D & Ortony, A. (1989). *Similarity and analogical reasoning*. New York: Cambridge University
- Yıldız, F.Ü. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal*

Ve bilişsel gelişimlerine etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Zaporozhets A.V., & Lukov A.D. (2002). The development of reasoning in young children.

Journal of Russian and East European Psychology, 40 (4), 30-46.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.

Walton, D.N. (1990). What is reasoning? What is an argument?. *Journal of Philosophy*, Inc. 87(8), 399-419.

EKLER

EK 1. Yaratıcılık Eğitim Programı Kazanım ve Gösterge Planı

KAZANIM/GÖSTERGELER	1.H. 1.G.	1.H. 2.G.	1.H. 3.G.	1.H. 4.G.	2.H. 1.G.	2.H. 2.G.	2.H. 3.G.	2.H. 4.G.	3.H. 1.G.	3.H. 2.G.	3.H. 3.G.	3.H. 4.G.	4.H. 1.G.	4.H. 2.G.	4.H. 3.G.	4.H. 4G.
1.Kazanım: Belli bir nesne/varlık/olayı tanıır.																
• Nesne/varlık/olayı adlandırır.					X											
• Nesne/varlık/olaya ait belli başlı özellikleri söyler.					X											
2.Kazanım: Algıladıklarını hatırlar.																
• Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.	X															
• Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır	X						X									
3.Kazanım: Verilen nesne/durum/olayları hatırlar.																
• Bir bütünlük içinde yer alan olay/nesne/öğeleri söyler.									X					X		
• Verilen nesne/durum/olayı belli bir süre sonra yeniden ifade eder.									X							
4.Kazanım: Neden-sonuç ilişkisi kurar.																
• Bir olayın olası nedenlerini söyler.	X										X					
• Bir olayın olası sonuçlarını söyler.	X										X					
• Bir kısmı verilen öyküyü tamamlar.																
• Öykünün sonucuna bakarak başlangıçta ne olduğunu söyler.																
5.Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.																
• Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.									X							
• Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.									X							
6.Kazanım: Gözlem yapar.																
• Değişik durumlarda gözlemlediklerini söyler.		X														
• Gözlenen durumlarla ilgili sonuçları söyler		X	X													
7.Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.																
• Dinledikleri/izlediklerini açıklar.				X												
• Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.				X												
8.Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.																
• Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.							X									
• Dinledikleri/izledikleri ile sorulara cevap verir.							X									
• Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.																
9.Kazanım: Dikkatini toplar.																

• Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.									X					X				
• Dikkatini nesne /durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.									X							X		
• Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.														X				
• Nesneyi / durumu / olayı ayrıntılarıyla açıklar.																		
10.Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.																		
• Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.					X	X												
• Tahmini ile ipuçlarını açıklar.						X												
• Gerçek durumu inceler.																		
• Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.																		
11.Kazanım: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.																		
• Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına, kullanım amaçlarına göre gruplar.																		
12.Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.																		
• Duygu, düşünce ve hayallerini düzgün yollarla ifade eder.				X													X	
• Nesnelerin alışılmışın dışında kullanır.															X			
• Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.				X														
13.Kazanım: Kendini sözel olarak ifade eder.																		
• Duygu/düşünce/hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.				X														
14.Kazanım: Problem durumlarına çözüm üretir																		
• Problemi söyler							X											
• Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.							X											
• Çözüm yollarından birini seçer.							X											
• Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.							X											
• Seçtiği çözüm yolunu dener.																		
• Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.																		
• Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.																		
15.Kazanım: Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralar.																		
• Olayları oluş sırasına göre sıralar.					X				X									
16.Kazanım: Olay/varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemler.																		

• Olay/varlıkların özelliklerini söyler.									X								
• Olay/varlıkların özelliklerini karşılaştırır.									X								
17.Kazanım: Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.																	
• Nesne/varlıkların rengini ayırt eder/karşılaştırır			X														
• Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların tadını ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder/karşılaştırır														X			
18.Kazanım: Görsel materyalleri okur.																	
• Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur							X				X						
19. Kazanım: Estetik değerleri korur.																	
• Çevresini farklı biçimlerde düzenler.																	
20.Kazanım: Kendine güvenir.																	
• Grup önünde kendini ifade eder		X															x
• Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler		X														X	
21. Kazanım: Başkalarıyla ilişkilerini yönetir.																	
• Gerekliğinde liderliği üstlenir.																	
22.Kazanım: Estetik özellikler taşıyan özgün ürünler oluşturur.																	
• Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.																	X
• Özgün şiir, öykü, şarkı söyler.										X							
• Sunularında hayali/gerçek nesneler kullanır.																	

KAZANIM/GÖSTERGELER	5.H. 1.G	5.H. 2.G	5.H. 3.G	5.H. 4.G	6.H. 1.G	6.H. 2.G	6.H. 3.G	6.H. 4.G	7.H. 1.G	7.H. 2.G	7.H. 3.G	7.H. 4.G	8.H. 1.G	8.H. 2.G	8.H. 3.G	8.H. 4G
1.Kazanım: Belli bir nesne/varlık/olayı tanıır.																
• Nesne/varlık/olayı adlandırır.							x									

• Nesne/varlık/olaya ait belli başlı özellikleri söyler.																	
2.Kazanım: Algıladıklarını hatırlar.																	
• Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.																	
• Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır	x																
3.Kazanım: Verilen nesne/durum/olayları hatırlar.																	
• Bir bütünlük içinde yer alan olay/nesne/öğeleri söyler.												x					
• Verilen nesne/durum/olayı belli bir süre sonra yeniden ifade eder.	x																
4.Kazanım: Neden-sonuç ilişkisi kurar.																	
• Bir olayın olası nedenlerini söyler.													x				
• Bir olayın olası sonuçlarını söyler.													x				
• Bir kısmı verilen öyküyü tamamlar.														x			
• Öykünün sonucuna bakarak başlangıçta ne olduğunu söyler.		x						x									
5.Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.																	
• Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.																	
• Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.														x			
6.Kazanım: Gözlem yapar.																	
• Değişik durumlarda gözlemlediklerini söyler.							x										
• Gözlenen durumlarla ilgili sonuçları söyler							x										
7.Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.																	
• Dinledikleri/izlediklerini açıklar.									x								
• Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.									x								
8.Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.																	
• Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.															x		
• Dinledikleri/izledikleri ile sorulara cevap verir.															x		
• Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.	x																
9.Kazanım: Dikkatini toplar.																	
• Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı fark eder.																	
• Dikkatini nesne /durum / olay üzerinde yoğunlaştırır.																	
• Dikkat edilmesi gereken nesneyi / durumu / olayı söyler.																	

• Nesneyi / durumu / olayı ayrıntılarıyla açıklar.					x												
10.Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.																	
• Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.			x														
• Tahmini ile ipuçlarını açıklar.			x														
• Gerçek durumu inceler.										x							
• Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.			x														
11.Kazanım: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.																	
• Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına, kullanım amaçlarına göre gruplar.										x							
12.Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.																	
• Duygu, düşünce ve hayallerini düzgün yollarla ifade eder.					x												
• Nesnelerin alışılmışın dışında kullanır.											x						
• Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.																x	
13.Kazanım: Kendini sözel olarak ifade eder.																	
• Duygu/düşünce/hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.											x						
14.Kazanım: Problem durumlarına çözüm üretir																	
• Problemi söyler																	
• Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.															x		
• Çözüm yollarından birini seçer.															x		
• Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.																	
• Seçtiği çözüm yolunu dener.															x		
• Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.															x		
15.Kazanım: Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralar.																	
• Olayları oluş sırasına göre sıralar.												x					
16.Kazanım: Olay/varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemler.																	
• Olay/varlıkların özelliklerini söyler.																	
• Olay/varlıkların özelliklerini karşılaştırır.																	
17.Kazanım: Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.																	

• Nesne/varlıkların rengini ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder/karşılaştırır			x														
• Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder/karşılaştırır				x													
• Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder/karşılaştırır				x													
• Nesne/varlıkların tadını ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder/karşılaştırır																	
• Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder/karşılaştırır																	
18.Kazanım: Görsel materyalleri okur.																	
• Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur		x															
19. Kazanım: Estetik değerleri korur.																	
• Çevresini farklı biçimlerde düzenler.				x												x	
20.Kazanım: Kendine güvenir.																	
• Grup önünde kendini ifade eder																	
• Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler																	x
21. Kazanım: Başkalarıyla ilişkilerini yönetir.																	
• Gerekliğinde liderliği üstlenir.					x												
22.Kazanım: Estetik özellikler taşıyan özgün ürünler oluşturur.																	
• Estetik bedensel hareketlerle yürür / dans eder.																	
• Özgün şiir, öykü, şarkı söyler.																	X
• Sunularında hayali/gerçek nesneler kullanır.			x														

EK 2. Yaratıcılık Eğitim Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Kazanım 6. Gözlem yapar.

Göstergeler:

1. Değişik durumlarda gözlemlediklerini söyler.
2. Gözlenen durumlarla ilgili sonuçları söyler.

Kazanım 13. Kendini sözel olarak ifade eder.

Göstergeler:

1. Duygu/düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.

Kazanım 20. Kendine güvenir.

Göstergeler:

1. Grup önünde kendini ifade eder.
2. Gerekli olduğu durumlarda farklı görüşlerini söyler.

Materyaller

- ✓ Hayvan resimleri 10x2 (1. Köpek 2. Kedi 3. Balık 4. At 5. İnek 6. Kelebek 7. Keçi 8. Kanguru 9. Salyangoz 10. Karınca)
- ✓ Gölgelemlerle ilgili video
- ✓ Fotoğraf makinesi
- ✓ Bilgisayar
- ✓ Projeksiyon makinesi
- ✓ Kağıt
- ✓ Çocuk sayısı kadar paketlenmiş patlamış mısır

Kavram ve Sözcükler

- ✓ Gece- gündüz, benzer- farklı
- ✓ Gölge, geometrik şekil

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

- ✓ Öğretmen sınıfa patlamış mısır getirir. Patlamış mısırlar çocuklara ayrı ayrı dağıtılacak şekilde paketlenmiştir. Mısırlar çocuklar sınıfa gelmeden önce bir masaya hazırlanıp üstü kapalı bir şekilde bekletilir.
- ✓ Sandalyeler projeksiyonun makinesinin perdesinin karşısına sinema düzeni şeklinde dizilir. Sandalyelerin altlarına hayvanların olduğu resimler yapıştırılır. Hayvan resimleri 10x2 (1. Köpek 2. Kedi 3. Balık 4. At 5. İnek 6. Kelebek 7. Keçi 8. Kanguru 9. Salyangoz 10. Karınca 11. Papağan 12. Maymun 13. Geyik)
- ✓ Gölgeler ile ilgili video indirilerek bilgisayarda hazır durumda bekletilir.
- ✓ Fotoğraf makinesi (2 tane olabilir) çocukların kullanabilmesi için hazırlanır.
- ✓ Sanat çalışması için gerekli geometrik şekiller hazırlanır. Sınıftaki masa sayısı kadar örtü hazırlanarak etkinliğe başlamadan önce geometrik şekillerin üzerine örtüleri örterek ortam hazırlanır.
- ✓ Çocuk sayısı kadar kağıt sanat etkinliği için bekletilir.
- ✓ Gölge resimlerini aktarmak için gerekli olan kablolar sınıfta hazır bir şekilde bekletilir ve uygun bir zaman bulunduğu bilgilere aktarılır.
- ✓ Müzik etkinliği için uygun bir fon müziği ayarlanır ve şarkının bestesi olarak kullanılır.

Öğrenme Süreci

Fen Etkinliği/ Gölge Avcıları

Çocuklar kahvaltılarını yapıp ellerini yıkamaya gittiği sırada öğretmen sınıfta patlamış mısırları hazırlayarak bir masada hazır hale getirir. Aynı zamanda sandalyeler de sinema düzeni şeklinde düzenlenmiştir. Çocuklar sınıfa girdiklerinde öğretmen herkese masada paketlenmiş mısırlardan almalarını söyler. Ardından “sizce biz bugün sınıfımızda ne yapacağız? Aklınıza bir fikir geldi mi?” der (K6G1). Çocuklardan sinema yanıtı alındıktan sonra “şimdi mısır makinesinden mısırlar patlayarak yerlerine geçsinler bakalım. Patlaya patlaya sandalyedeki yerlerine otursunlar.” Diyerek çocukların mısırların patlayışı gibi zıplayarak yerlerine geçmelerini bekler. Çocuklar yerlerine geçtikten sonra “sizlere bir bilmecem var çocuklar. –ben giderim o gider arkamda tin tin eder- suya düşer ıslanmaz. Nedir bu?- çocuklardan cevaplar alındıktan sonra “izleyeceğimiz film bilmecelerimizin cevapları ile ilgili o zaman sizce izleyeceğimiz film ne ile alakalı olabilir?” çocuklar ne ile ilgili olduğu hakkında tahminlerini söyledikten sonra “bakalım tahminleriniz doğru mu. Filmi başlatıyorum.” Diyerek gölgeler ile ilgili video açılır. Video bittikten sonra öğretmen

çocuklara “bizim gölgemiz var mı çocuklar?” “Gölgemizi ne zamanlar görebiliyoruz peki?” “Çevremizde nelerin gölgesini görebiliriz?” “Sizce gölgesi olmayan bir nesne olabilir mi?” (K6G1, K6G2, K20G1, K20G2) Sorularını yöneltir. Ardından “şimdi herkes sandalyesinin altına baksın bakalım.” Der. Öğretmen daha önceden çocukların sandalyelerinin altına hayvanların olduğu resimler yapıştırmıştır. Bu resimlerin her birinden iki tane vardır ve çocukları eşleştirmek için kullanılır. Öğretmen “sandalyelerinizin altındaki resimleri alabilirsiniz. Resimleri inceleyin bakalım.” der daha sonra “bu resimlerden ikişer tane var. Elinizdeki resimle aynı resmi olan arkadaşınızı bulun. Bakalım kimlerde aynı resimler var?” denilerek çocukların aynı resme sahip arkadaşlarını bularak eşleşmesi beklenir. Çocuklar eşleştikten sonra oyun etkinliğinin rahat yapılması için sandalyeler duvar kenarlarına veya koridora kaldırılır. *(Eğer okulun bahçesi ve hava şartları uygunsa oyun bahçede oynanabilir.)* Ardından öğretmen sınıf içerisinde bir gölgeyi göstererek çocukların dikkatini bu gölgeye çeker “çocuklar bakın burada bir gölge var. Acaba bizde bugün gölgelerle ilgili bir oyun oynayalım mı?” der ardından “aklıma gölgelerle ilgili güzel bir oyun fikri geldi. Oyunun adı “Gölge Avcıları”. Bu oyunu daha önce duydunuz mu?” diye sorar. Çocukların oyun hakkındaki yorumları dinlendikten sonra öğretmen oyunu anlatır. “Şimdi herkes çevresine dikkatlice baksın. Herkes gölge avına çıkıyor. Bulduğunuz gölgeleri arkadaşınızla belirlediğiniz bir yöntemle yakalayın ve bana seslenin.” (K6G1, K20G1) Der. Çocuklar sınıf içerisinde gölgeleri bulmaya çalışırlar. Gölgeleri bulduklarında öğretmene seslenirler. Öğretmen elinde fotoğraf makinesi ile gider ve çocuklara fotoğraf makinesini verir ve çocukların gölgenin fotoğrafını çekmesine olanak tanır. Sınıftaki gölgeler bulunduktan ve fotoğrafları çekildikten sonra öğretmen çocuklara “bulduğunuz gölgeler sizce nelere benziyordu?” “Bulduğunuz gölge neyin gölgesi?” “Çevrenizde başka nelerin gölgesi olabileceğini düşünüyorsunuz?” (K6G1, K6G2) sorularını çocuklara sorar. Çocuklar gölge avı bittikten sonra öğretmen çocukları diğer etkinlik için masalara yönlendirir. Bunun için “gölge avcılarının masalara ulaşma vakti ama dikkatli olmaları gerekiyor çünkü yerde basılmaması gereken gölgeler var. Şimdi yerdeki gölgelere basmamaya dikkat ederek masalara doğru harekete geçin bakalım.” Denilir. Çocuklara sandalyelere oturduktan sonra **sanat etkinliğine geçilir.**

Sanat -Oyun Etkinliği/ Gizli Şekiller

Sanat etkinliğine geçmeden önce öğretmen “masalara doğru yürürken gölgelere basmamak için ne yaptınız?” “peki sizce neden nesnelerin gölgeleri var?” sorularını yöneltir. Masaların

üzerine örtüler serilmiştir ve örtülerin altında da geometrik şekiller vardır. Geometrik şekiller çocukların dokunduğunda algılayabileceği büyüklük ve sertliktedir. Öğretmen “çocuklar masalarda serili olan örtüleri fark etmişsinizdir. bu örtülerin altında sizce ne var?” der ve çocukların tahminlerini alır. Ardından öğretmen etkinliği anlatır “ şimdi herkes elini örtülerin altına sokacak ve örtülerin altında bulunan nesneleri elleyecek . ama oyunumuzun bir kuralı var ellediğiniz şeyin ne olduğunu kimse arkadaşlarına söyleyemeyecek. Şimdi sizlere birer tane kağıt dağıtıyorum. Herkes bir eliyle nesneyi elleyip ne olduğunu anlamaya çalışırken diğeriyle de dağıttığım kağıtlara elledikleri nesnenin ne olduğunu çizsin bakalım.” Der. ardından ekler “eğer örtüleri kaldırıp nesnenin ne olduğuna bakarsanız yanarsınız. O yüzden kimse örtüleri kaldırmasin. Oyunumuzun bir kuralı da bu.” Der. Çocukların şekilleri hissedip kağıda aktarmaları için zaman verilir. Çocukların çizimleri bittikten sonra öğretmen “şimdi ellediğiniz nesneleri örtülerin altından çıkarabilirsiniz. Bakalım çizdiğiniz nesne ile ellediğiniz nesne arasında farklar var mı?” denilerek çocuklar yönlendirilir. Öğretmen çocukların çizimleri ve gerçek nesneler hakkındaki yorumlarını dinler. Ardından çocuklara “ellediğiniz şeklin bu olduğunu nasıl anladınız?” “bir nesneyi dokunarak çizmek mi daha kolay yoksa bakarak çizmek mi daha kolay? Neden?” “çizdiğiniz nesneler neymiş? Herkes elleriyle çizdiği nesneleri/şekilleri yapmaya çalışsın bakalım? Peki o şeklin adını biliyor musun?” sorularını yöneltir ve cevapları dinler. Daha sonra öğretmen “çocuklar şimdi makaslarınızı dağıtıyorum. Çizdiğiniz şekillerini kesebilirsiniz. Kestiğimiz şekillerle yapacağımız son bir şey kaldı” der ve çocukların şekilleri kesmesini bekler. Çocuklar şekilleri kestikten sonra masanın başından başlayarak karşılıklı oturan 4 çocuğu gruplar ve etkinliği anlatır “şimdi grup arkadaşlarınızla birlikte kestiğiniz bu şekilleri kullanarak bir araç tasarlamanızı istiyorum. Ama aracı tasarlarken özelliklerini ve adını da düşünmeyi unutmayın.” Der. öğretmen çocuklara yapıştırıcı, bant gibi malzemeleri dağıtır ve özgün şekilde çalışmalarını bekler. Gruplar tasarımlarını bitirdikten sonra “herkes araçlarını tasarladı sanırım. Evet şimdi ilk önce hangi grup tasarımını anlatmak ister?” siyerek istekli çocuklardan başlayarak tasarımlarını anlattırır. Tüm gruplar yaptıklarını anlattıktan sonra günü değerlendirme zamanına geçilir.

Değerlendirme Süreci

Betimleyici Sorular

Gölgeler nasıl oluşur? Bulutlu bir havada gölge görebilir miyiz?

Geometrik şekillerin birbirine benzeyen yönleri var mı? Neler?

Yaptığımız şarkının en sevdiğiniz yeri neresiydi? Neden?

Akşamları gölge oluşabilir mi?

Duyuşsal Sorular

Dünyamızda bütün bir gün güneş olmadığını düşün. O günün nasıl geçirdi? Neler hissederdin?

Şarkı yazmak sence nasıl bir duyguydu? Bir daha şarkı yazmak ister misin?

Sizce geometrik şekilleri görmek ve onları görmeden dokunmak arasındaki fark ne?

Görmeden şekillerin ne olduğunu anlamaya çalışırken ne hissettiniz?

Yaşamla İlişkilendirme Soruları

Sadece güneşli havalarda mı gölge görürüz? Gölge görebileceğimiz başka bir zaman var mı?

Çevrenizde gördüğünüz eşyaların şekilleri genelde hangi geometrik şekle benziyor?

Kazanım ve Göstergelere Yönelik Sorular

Okula gelirken hiç seni takip eden bir gölgen olduğunu fark ettin mi? Nasıl fark ettin?

EK 3. Etkinlik Dağılımı

	1.H. 1.G.	1.H. 2.G.	1.H. 3.G.	1.H. 4.G.	2.H. 1.G.	2.H. 2.G.	2.H. 3.G.	2.H. 4.G.	3.H. 1.G.	3.H. 2.G.	3.H. 3.G.	3.H. 4.G.	4.H. 1.G.	4.H. 2.G.	4.H. 3.G.	4.H. 4.G.
SANAT								X					X			
DRAMA			X								X					
MÜZİK							X									X
HAREKET		X				X										
OYUN	X											X				
FEN					X									X		
MATEMATİK									X						X	
TÜRKÇE				X						X						

	5.H. 1.G.	5.H. 2.G.	5.H. 3.G.	5.H. 4.G.	6.H. 1.G.	6.H. 2.G.	6.H. 3.G.	6.H. 4.G.	7.H. 1.G.	7.H. 2.G.	7.H. 3.G.	7.H. 4.G.	8.H. 1.G.	8.H. 2.G.	8.H. 3.G.	8.H. 4.G.
SANAT										X			X			
DRAMA	X							X								
MÜZİK									X						X	
HAREKET						X					X					
OYUN					X									X		
FEN			X									X				
MATEMATİK				X												X
TÜRKÇE		X					X									

EK 4. Çocuk ve Aile Bilgi Formu

ÇOCUK VE AİLE BİLGİ FORMU

1.Çocuğun adı-soyadı:

2. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): /...../.....

3. Cinsiyeti : (☐) Kız (☐) Erkek

4. Doğum sırası:

() İlk çocuk () Ortanca veya ortancalardan biri () Son çocuk

[illegible]

6. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

() 0-6 ay () 7-12 ay () 12-18 ay () 19-24 ay () İki yıldan fazla

7. Anne-babanın yaşı

Anne

Baba

() 29 yaş ve altı

.....

.....

() 30-39 yaş

.....

• • • • •

() 40-49 yaş

.....

• • • • •

☐ 50 yaş ve üzeri

.....

.....

8. Öğrenim Durumu

Anne

Baba

() Okur yazar değil

.....

.....

() İlkokul ve ortaokul

.....

.....

() Lise

.....

.....

() Üniversite

• • • • •

.....

() Lisansüstü

.....

.....



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..