
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selin Çeliker

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Selin

Soyadı : Çeliker

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesı Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Relationship Between Creativity Levels and Social Problem Solving Skills of Five Year Old Children Attending Preschool Education Institution

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: Selin Çeliker

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Selin Çeliker tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÜR AYTAR

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 31/10/2019

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Annem'e

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecini çok kıymetli hocam Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR ile geçirmiş olmanın sevinç ve gururunu yaşıyorum. Sizdeki incelik, motivasyon, enerji, özveri beni o kadar etkiledi ki siz yalnızca bir öğrenci mezun etmiyorsunuz; kıymetli bilgilerinizle, pozitif yaklaşımınızla, sabrınızla, titizliğinizle, öğrenme isteğinizle yalnızca bana değil, yarın eğitimci olacak yüzlerce kişiye dokunuyorsunuz. Bundan sonraki eğitim yaşantımda, sizden öğrendiğim her bilgi ve yaklaşımın değerinin bilincinde olarak, özümseyerek yarınlara taşımak ve bana kattığınız bu değerleri etrafıma yaymak istiyorum. Değerli Hocam Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR, bana kattığınız değerler için size yürekten, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Varlıkları ile her zaman onur ve gurur duyduğum; yaşamım boyunca hedeflerime ve kararlarıma her zaman saygı duyan, hep yanımda olan, yaşamımı kolaylaştırmak için ellerinden gelenin hep fazlasını yapan biricik aileme annem Cevriye AKBEY'e, babam Adnan AKBEY'e, abim Selçuk AKBEY'e ve varlığından güç aldığım mis kokulu minik kızım Ece'ye yaşam dolusu teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın hedef kitlesi olan, hayata neşe katan, geleceğimiz olan sevgili çocuklara ve ailelerine kalpten teşekkürlerimi sunarım.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Selin Çeliker

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan iki bağımsız anaokulu ve iki ilkokulun anasınıfına devam eden çocukların katılımıyla yapılmıştır. Araştırma 180 erkek, 220 kız çocuk olmak üzere toplam 400 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" ve "Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi" uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ne göre cinsiyet, doğum sırası, anne çalışma durumu, okula devam süresi; Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi'ne göre ise Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okula devam süresi, Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden okula devam süresi, doğum sırası, Akıcılık Alt Testi'nden okula devam süresi, Orijinallik Alt Testi'nden doğum sırası değişkenleri anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal problem çözme yeteneği ile yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sosyal problem çözme yeteneği arttıkça ayrıntılara dikkat etme becerisi azalmaktadır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin diğer Alt Testlerle herhangi bir ilişkisi bulunmamıştır. Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi'nin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise Ayrıntılara Dikkat Alt Test sonuçları ile Akıcılık Alt Test

sonuçları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır; Akıcılık Alt Test sonuçları ile Orijinallik Alt Test sonuçları arasında da pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, sosyal problem çözme, yaratıcılık

Sayfa Adedi : 107

Danışman : Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY LEVELS AND SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF FIVE YEAR OLD CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

(M.Sc. Thesis)

Selin Çeliker

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between creativity levels and social problem solving skills of 5 years old children attending preschool. The study was conducted with the participation of children who attend two independent kindergarten and kindergartens of two primary schools in Ankara; Çankaya. In total 400 children including 180 boys and 220 girls participated in the study. “Demographic Information Form”, “Wally Social Problem Solving Test” and “Creative Ability Test through Picture Analysis” were applied to children as data collecting tools. Data obtained were analyzed with the help of SPSS. Findings show that there is meaningful difference in some variables that are in the tests. These variables are in the Wally Social Problem Solving Test children’s gender, birth order, working status of mother, school attendance; according to the Creative Ability Test through Picture Analysis, in the Attention to Details Subtest birth order, number of siblings, mother age, father age, mother’s educational status, father’s educational status and school attendance, in the Acceptance of Differences Subtest school attendance, birth order, in the Fluency Subtest school attendance, and in the Originality Subtest birth order. When the relationship between social problem solving skill and creativity level is examined, it is determined that there is a negative relationship between them. If social problem solving skill increases, attention to detail decreases. Wally Social Problem Solving Test had no relationship with other subtests. When the relationship between sub-dimensions of the Creative Ability Test through Picture Analysis had examined, there is statistically positive relationship between Attention to Details Subtest results and Fluency

Subtest results; and also there is statistically positive relationship between Fluency Subtest results and Originality Subtest results.

Key Words : Preschool, social problem solving, creativity

Page Number : 107

Supervisor : Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 5
1.2. Alt Problemler 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Varsayımlar 7
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 8
BÖLÜM II 10
KURAMSAL ÇERÇEVE 10
2.1. Yaratıcılığın Tanımı 10
2.1.1. Yaratıcılığa Ait Süreçler 10
2.1.2. Kuramlar Boyutunda Yaratıcılık 11
2.2. Yaratıcılığın Gelişim Aşamaları 13
2.2.1. Hazırlık Aşaması 13
2.2.2. Kuluçka Aşaması 13
2.2.3. Aydınlanma Aşaması 14
2.2.4. Doğrulama ve Geliştirme Aşaması 14

2.3. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri 14
2.4. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi 15
2.5. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler 16
2.5.1. Zekâ 16
2.5.2. Kalıtım ve Çevre 17
2.5.3. Cinsiyet 17
2.5.4. Doğum Sırası 18
2.5.5. Sosyo-Ekonomik Düzey 19
2.5.6. Çocuklarda Yaratıcılık ve Ailenin Rolü 19
2.5.7. Çocuklarda Yaratıcılık ve Öğretmenin Rolü 20
2.6. Sosyal Problem Çözme 21
2.6.1. Sosyal Problem Çözme ve Önemi 21
2.6.2. Sosyal Problem Çözme Basamakları 22
2.6.3. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Becerisi 22
2.6.3.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar 24
2.6.3.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar 25
2.6.4. Sosyal Gelişime İlişkin Alt Kavramlar 26
2.6.4.1. Sosyal Yetkinlik 26
2.6.4.2. Sosyal Beceri 26
2.6.4.3. Sosyal Kabul ve Sosyal Uyum 27
2.7. İlgili Araştırmalar 27
2.7.1. Yaratıcılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar 27
2.7.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar 35
BÖLÜM III 39
YÖNTEM 39
3.1. Araştırmanın Modeli 39
3.2. Evren 39
3.3. Örneklem 39
3.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Bilgileri 40
3.5. Veri Toplama Araçları 40
3.5.1 Wally Sosyal Problem Çözme Testi 41
3.5.2. Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi 41
3.6. Verilerin Toplanması 44
3.7. Verilerin Analizi 44

BÖLÜM IV **46**

BULGULAR VE YORUMLAR **46**

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına Ilişkin Değerler **46**

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **47**

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **48**

4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **49**

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Annelerin Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **50**

4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Babalarının Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar **51**

4.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar **53**

4.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar **54**

4.9. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **55**

4.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Okula Devam Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **56**

4.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları **57**

4.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **58**

4.13. Okul Eğitim Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Doğum Sıralarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **59**

4.14. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar **61**

4.15. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocukların Yaratıcılık

Testi Alt Boyutları Puanlarının Annelerin ve Babaların Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

4.16. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Anne ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

4.17. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

4.18. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

4.19. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri toplam puanlarının Birbirleri ile İlişkisi.....73

4.20. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri toplam puanlarının Birbirleri ile İlişkisi.....74

BÖLÜM V 75

SONUÇ VE ÖNERİLER 75

5.1. Öneriler.....84

KAYNAKLAR.....85

EKLER.....102

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....103

Ek-2. Resim Analizi Araciliği İle Yaratici Yetenek Testi.....104

Ek-3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi 105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Bilgileri*.....40

Tablo 2. *Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Değerler*.....46

Tablo 3. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Testi Farklılık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları* 47

Tablo 4. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Doğum Sırası Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları*.....48

Tablo 5. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Kardeş Sayısı Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları*..50

Tablo 6. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Anne Yaş Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları*.....51

Tablo 7. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Baba Yaş Farklılığı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları*.....52

Tablo 8. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 53

Tablo 9. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 54

Tablo 10. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları* 55

Tablo 11. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Okula Devam Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 56

Tablo 12. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcı Yetenek Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler* 57

Tablo 13. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Baş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları* 58

Tablo 14. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Doğum Sıralarına Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 59

Tablo 15.*okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 61

Tablo 16. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocukların Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annelerin Ve Babaların Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 63

Tablo 17. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Ayrıntılara Dikkat Alt Testi Puanlarının Annenin Ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 64

Tablo 18. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları* 68

Tablo 19. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları* 69

Tablo 20. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi İle Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri Toplam Puanlarının Birbirleri İle İlişkisi* 73

Tablo 21. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri Toplam Puanlarının Birbirleri İle İlişkisi* 74

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Yaratıcılık ile ilgili geçmiş yıllardan günümüze kadar pek çok tanım yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Sözlüklerde yaratıcılık "yaratma yeteneği", "her bireyde bulunduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten varsayımsal yatkınlık", "yaratıcı olma durumu", "herkeste varolduğu kabul edilen, yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneği" şeklinde tanımlanmaktadır (Demiray, 1988; Türk Dil Kurumu, 1999:2386).

1950'den beri yaratıcılığın dokuz farklı bakış açısıyla analizini yapan Beattie (2000), yaratıcılığı; yaratıcı süreçleri tanımlayan bilişsel yaklaşım, kişilik özellikleri, çevresel faktörler yaş ve gelişim evreleri ile ilişkisini inceleyen toplumsal-kişilik yaklaşımı, gündelik konularda yaratıcılığın psikometrik ölçüler yolu ile üzerinde çalışılan psikometrik yaklaşım, Freudcu yaratıcı düşünce branşı, dışarıdan bazı uyarıcılar ile yaratıcılığın tetiklenmeye çalışıldığı mistik yaklaşım, faydacı, biyolojik, bilgisayımsal ve bağlamsal olarak ele almıştır. (Beattie, 2000, s. 175-176).

Yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri özgünlüktür. Yaratıcılık yeni ilişkiler ve bakış açıları ile betimleme yollarını sezmeyi içerir. Bu yeni ilişkiler doğada keşfedilip yeni doğa yasalarıyla ya da roman ve şiir gibi bir ürünle ifade edilebilir (Andreasen, 2009, s. 21). Özgünlük, özgürlük, bakış açıları, keşif, sezgi gibi birçok zihinsel ve ruhsal kavramın yaratıcılığı açıklamada önemli olduğu bilinmektedir. "Yaratıcılığın ikinci bir bileşeni en geniş tanımıyla *fayda*, işe *yararlıktır*. Örneğin, tekerlekleri olmayan bir araba gibi hiçbir yaratıcı değeri olmayan yeni bir şey düşünüp bulmak mümkündür. Faydası her şeyden önce başkalarında yeni duygular uyandırması esin yaratması ya da insan zihni/beyninin ulaşabileceği korkuyla karışık bir hayranlık hissi yaratabilmesinde yatar" (Andreasen, 2009, s. 21).

“Yaratıcı fikirlerin tanımları üç bileşen içerir. Birincisi, bu fikirlerin değişik, yeni ya da yeniliğe açık bir şekilde temsil edilmelidir. İkincisi, onların yüksek bir kalitede olması gerekmektedir. Üçüncüsü, yaratıcı fikirler ayrıca eldeki göreve uygun olmalıdır. Böylelikle, probleme verilen yaratıcı yanıt yeni, iyi ve problemle ilişkilidir” (Kaufman, 2009).

“Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için çok önemli çalışmalar yapılmıştır (Getzels ve Jakson, 1962; Torrance, 1962; Wallach ve Kogan’ın, 1965). Torrance’a göre, yetenekli çocuklar sadece klasik zekâ testlerine göre saptanmaya çalışılırsa, en yaratıcı çocukların yüzde 70’i saf dışı edilir. Yine bu bağlamda, zekâ ve yaratıcılığın çok büyük ölçüde bağımsız iki boyut olduklarını söyleyen Wallach ve Kogan’ın çıkardıkları sonuçlar da bu şekildedir” (Rouquette, 2007, s. 16).

Yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmalara göre çocuğun yaratıcılığı içinde bulunduğu gelişimsel evreden (örn., Kohlberg ve Piaget; Runco 2007), bastırılmış istek ve dürtülerden (Freud, 1909), diğer bireylerle olan etkileşim süreçlerinden (Vygotsky, 2004), doğum sırasından (Sulloway, 1999), ödül, rekabet, değerlendirme gibi dışsal motivasyonel süreçlerden (Amabile ve Pratt, 2016) ve otonomi hissinden (Scott, Leritz & Mumford, 2004) etkilenmektedir.

Bilginin hızla gelişerek, değiştiği ve ilerlediği bu dönemde toplumların bu değişim hızına ayak uydurabilmesi için çalışkan, etkin, üreten, problem çözen, geliştiren ve kendini durmadan geliştirebilen insanlara gereksinim vardır. Bu özellikteki kişilerin yetiştirilebilmesi için ise eğitim programlarının bu doğrultuda eğitim verecek biçimde geliştirilmesi gerekmektedir (Karakuş, 2001). Zekâ ve yaratıcılığın gelişiminde çocuğa verilen nitelikli bir okul öncesi eğitimin yeri çok önemlidir. Etkili bir okul öncesi eğitim, yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkaran eğitim ortamı, eğitim programı ve rehber olabilecek bir öğretmen bileşenlerinden oluşmaktadır (Bee ve Boyd, 2009, s. 21).

Yaratıcı düşünme becerisi hayatın her alanında kullanılabilecek bir düşünme becerisidir. Ne kadar erken yaşta öğrenebilirse o kadar etkili olur. Erken yaşlardan itibaren eğitimle desteklenip cesaretlendirilen yaratıcı düşünme becerisi, çocuğun tüm hayat serüvenini farklı kurgulayabilir. Yaratıcı düşünme becerilerinin edinilmesi çocuklara sadece karşılaştığı problemleri daha kolay çözmeleri için kolaylık sağlamakla sınırlı kalmayacaktır. Yaratıcı düşünme becerilerini kazanan çocukların kendilerine olan güvenleri ve sorunlarla baş edebilme becerileri de artar, çevrelerindeki olaylara geniş bir

çerçeveden bakabilirler hatta olayları daha olumlu değerlendirebilirler (Özözer, 2008, s. 284).

Rawlinson'a (1995) göre, her insan yaratıcılık yeteneğine sahiptir. Erken yaşlarda çocukların bireysel veya etrafındaki kişilerle oynadıkları oyunlar incelendiğinde yaratıcılık yetenekleri fark edilmektedir. Ancak çocuklar büyüdükçe yaratıcılık yetenekleri dış etmenlerle okulda veya aile içinde farklı davranışlar ve alışkanlıklar nedeniyle körelmeye başlamaktadır (Dikici, 2001, s. 1-9). Öğrenmenin temeli merak ve şaşırmaktır. Merak doğuştan gelir, ancak geniş bakış açılı olmaya ve sorgulamaya yönlendiren bir eğitimle geliştirilebilir. Eğer çocukların açık olmasına, sunulan yeni materyalleri sorgulamalarına ve yeni, özgür fikirler ortaya koymalarına fırsat verilirse daha iyi bir eğitim sistemi uygulanabilir. Bu, yaratıcı potansiyellerini ortaya koyacak çocukları desteklemek açısından çok önemlidir (Rowe, 2007, s. 132).

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de okul öncesi çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemektir. Günümüzde gerek eğitim ortamlarında, gerek günlük yaşam içinde başarılı olabilmek için gerekli bilişsel yetilere ve yeteneklere sahip olmanın yanı sıra çesitli sosyal becerilere sahip olmanın önemi bilinmektedir (Palut, 2005, s. 311).

Çocuk doğduğu andan itibaren ailesinin ve içinde bulunduğu çevrenin bir üyesidir. Çocuk yaşadığı çevreye ayak uydurabilmek, çevresine ve kendine faydalı bir şekilde yaşayabilmek için düşünme, üretme ve hissetme yeteneklerini geliştirerek içinde bulunduğu toplumun davranış biçimlerini ve kendi görevlerini benimsemesi gerekir (Ülgen ve Fidan, 2003). Sosyallesme süreci içinde birtakım sosyal kurallarla karşılaşan çocuk çevresindeki insanların toplumsal kurallara uyma çabasını algılamaya başlar ve sosyal kuralları benimser (Ataman, 2004).

Toplumsal kurallara uygun davranış göstermek doğuştan gelen bir beceri degildir. Çocuk toplumsal kurallara uygun davranmayı gelişimi esnasında sosyalleşirken öğrenmektedir (Kusin,1999). Bebeğin kendi varlığının bilincinde olarak, diğer bireylerle etkileşimde bulunmasıyla başlayan sosyal etkileşim süreci, yaşam süresince devam eder. Yalnızca belli bir toplumsal kültürün değer ve değer yargılarına göre degil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun davranış örüntülerinin kazanılması da sosyal gelişim, bilişsel ve ahlâki gelişim kavramlarıyla benzerlik göstermektedir. (Aydın, 2000; Cüceloğlu, 1998).

Sosyal gelişim sürecinde, diğer bireylerle sağlıklı bir şekilde etkileşimde bulunmak vardır. Bu etkileşim sürecinde, bireylerin gündelik hayatları içerisinde kurdukları iletişimlerde

bazen zorluklarla ve problemlerle karşılaşmaları son derece olağandır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Problem, kişi ya da toplumların karşısına çıkan, doğruya ulaşmaları için aşılması gereken zorluklardır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999, s. 75). Problemler uzun zamanlı, kısa zamanlı, kolay, zor, duygusal, ekonomik ve fiziksel olabilmektedir. Birbirinden değişik olan bu problem türleri iç içe geçerek büyük karmaşık problemler haline gelebilirler (Cüceloğlu, 1997, s. 219). Kişilerarası problem ise, iletişimde bulunulan taraflardan en az birinin, mevcut iletişim biçimi ile ideal iletişim biçimindeki farkı algıladığı bu fark yüzünden huzursuzluk hissettiği, huzursuzluğu ortadan kaldırmak için teşebbüste bulunduğu ancak teşebbüslerinin engellendiği bir vaziyet olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001, s. 9).

Sosyal problem çözme, sosyal çevrede karşılaşılan problemleri çözmek için kullanılan, sıralı bilişsel süreçleri izleyen bir süreçtir ve problemi tanıma, problemi çözecek seçenekleri oluşturma, bu seçenekler içinden en tesirli olanı kullanma gibi birçok zihinsel etkinlik gerektirir. Kişisel bir beceri olan sosyal problem çözme becerileri, hayatın kalitesini tayin edebilir (Shure & Spivack'den aktaran Yaban & Yükselen, 2007).

Kişilerarası problem çözme yeteneğinin, hayatın ilk günlerinden başlayarak geliştirilmesi gereken, tüm yaşam süresince geliştirilmesi gereken becerilerden biri olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda (Anlıak & Dincer, 2005; Özdil, 2008; Şahin, 2015), 5 yaş kadar erken bir dönemde çocukların etkili bir eğitimle problem çözme becerisini kazanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde, kişilerarası problemlerini sağlıklı bir şekilde çözebilecek düşünme tarzını kullanmayı bilen çocukların, aldıkları bu eğitimin daha sonraki yaşamlarında sağlıklı ve nitelikli ilişkiler kurmalarına yardım edebileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programlarının esasının, doğru sosyal ilişkilerin ilerlemesine dayalı kişilerarası problem çözme becerisini kazandıracak çok boyutlu eğitim programlarıyla desteklenmesi önemlidir (Anlıak & Dinçer, 2005).

Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin” incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.2. Alt Problemler

1) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeyleri;

- Cinsiyete,
- Doğum sırasına,
- Kardeş sayısına,
- Anne baba yaşına,
- Anne baba eğitim durumuna,
- Annenin çalışma durumuna,
- Okul öncesi eğitim alma süresinene göre bir farklılık göstermekte midir?

2) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri;

- Cinsiyete,
- Doğum sırasına,
- Kardeş sayısına,
- Anne baba yaşına,
- Anne baba eğitim durumuna,
- Annenin çalışma durumuna,
- Okul öncesi eğitim alma süresinene göre bir farklılık göstermekte midir?

3) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaratıcılığı destekleyen eğitimin önemi bilinmekte ve bu eğitime yönelik çeşitli programlar ile bireyde var olan yaratıcılığın en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Sürekli gelişen ve değişen toplumda kişilerin araştıran, düşünen, üreten, yeniliğe açık, yapıcı ve yaratıcı olması gerekmektedir. Günümüzde hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanların da üretici, yenilikçi, yapıcı ve yaratıcı olmalarını gerektirir. Bu nedenle çocukların yaratıcılığının geliştirilmesi önemlidir (Argun, 2012, s.6; Englebright Fox & Schirrmacher, 2014, s.46).

Sosyal problem çözme becerisi, hayatın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken ve bütün yaşam boyunca süren becerilerden birisi olarak kabul edilmektedir (Anlıak & Dinçer, 2005). Sosyal gelişimin bir parçası olan sosyal problem çözme becerileri, sosyal duygusal gelişim ve çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2012).

Çocukları akranlarıyla bir araya getiren okul öncesi eğitimi kurumları, çocukların hem arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarına hem de birlikte etkinliklere katılmalarına olanak sağlayarak sosyal problemlerin meydana çıkması için doğal bir ortam yaratmaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005). Erken çocukluk eğitimi kurumunda karşılaştığı farklı sosyal problemlere etkili çözüm getirmek zorunda kalan çocuğun sosyal problem çözme becerileri gelişmektedir (Yılmaz & Tepeli, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun fiziksel ve duygusal gelişimi doğrultusunda eğitim veren kurumlardır ve en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılık ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine rehber olmaktır. Çocuklar düşüncelerini çevre ile ilgili yaşantılarının etkileşimi ile birlikte oluştururlar. Yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme olan çocuk olayları farklı açılardan değerlendirebilir böylelikle problem çözme yeteneği de gelişir. Bu gelişim sosyal problem çözme yeteneğine de katkı sağlar. Bu bağlamda çocuğu toplumsal yaşama hazırlayacak birçok beceri (kendini ifade edebilme, kendisinin ve başkasının duygularını anlama, sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurma gibi) ve yeterliliğin de okul öncesi dönemde geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılacak problem çözme ve yaratıcılık becerisi, günümüzdeki anne-babaların en çok ilgi duyduğu, yardım almak istediği konulardan

biridir. Diğer yandan birçok ebeveyn, çocuklarına topluma uyum sağlamak için herkes gibi hareket etmesi ve akranlarından farklı olmamaları konusunda baskı yapabilmektedir. Okul başarısı ailenin gözünde yaratıcılığın da önüne geçmektedir. Ebeveynler çocukların müzik, resim veya hobileriyle ilgilenmesini boş zaman geçirme olarak görmekte bunun yerine çocuklarına dersleriyle ilgilenmeleri konusunda baskı yapmaktadırlar (Öncü, 1992). Bu araştırma, çocukların sosyal problem çözme ve yaratıcılık becerilerine okula devam süresinin etkisini vurgulaması bakımından da önemlidir.

Yaratıcılık konusunda yapılan çalışmaların birçoğu bireysel yaratıcılık kavramına odaklanmaktadır. Sosyal ve grupsal faktörlerin yaratıcılığa etkisi daha az araştırılmıştır. Kişilik, gelişimsel tecrübeler, kültür, motivasyon ve bilişsel beceriler, yaratıcılık davranışını etkileyen faktörler olarak görülmüştür. Grup faktörünün yaratıcılık üzerindeki etkisi genellikle negatif yönlü algılanmıştır (Paulus ve Nijstad'dan aktaran Öğretir Özçelik & Tuğluk, 2019). Bu çalışma sosyal faktörlerin yaratıcılığa etkisini incelemek bakımından da önem taşımaktadır.

Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarına birtakım toplumsal becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalara sıklıkla yer verildiği görülmektedir (Örneğin; Johnson, 2000; Durualp & Aral, 2010). Özellikle okul öncesi dönemde kişilerarası sorun çözme becerileri ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında çok sayıda çalışma yapılmıştır (Örneğin; Shure, 1984; Dinçer, 1995; Anlıak, 2004; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Özdil, 2008). Ancak, yapılan alanyazın çalısmasında, Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme yeteneği ile yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi'nin çocukların yaratıcı yeteneklerini ölçtüğü,
2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi' nin çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçtüğü,

3. Örneklem grubundaki çocukların, evrenle aynı özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2017-2018 öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş yaş çocuklarıyla sınırlıdır.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" , "Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi" , "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Değerlendirmeler bu üç ölçme aracı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Bireyin, problemlerini çözmek için içgüdüsel olarak bu gücü kullanabilme yeteneği ve bu yeteneklerle özgün sonuçlar üretebilme becerisidir (Urban, 1991).

Bilinen şeylerden yepyeni bir şeyler oluşturmak, yeni özgün bir bileşime ulaşmak, bazı problemlere özgün çözüm önerileri getirmektir. Yaratıcılık yenilik, özgünlük, orijinallik, farklı olma gibi niteliklerin uygun bir biçimde sentezlenmesiyle oluşmaktadır (Miller, 2002).

Yaratıcılık farklı ürünler oluşturma, durumlara ve problemlere özgün çözüm önerileri getirebilmektir (Gander & Gardiner, 2000).

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme, yenilik arayan, eski problemlere yeni çözüm önerileri getirebilen özgün ve bireyin kendine özgü bir düşünme biçimidir. Yaratıcı düsünme, çocuğun kendine özgüdür. Çocuk durumları kendi düşüncelerine göre analiz eder ve analizinde ses, renk, eylem, çizgiler ve fikir aracılığı ile iç dünyasını yansıtır. Yaratıcı düşünmede çocuğun duyu organları aktiftir. Çocuk duyu organlarının hassaslığı derecesinde etrafını daha detaylı gözlemler, duyar, hisseder ve algılar. Yaratıcı düşünme bütünlük oluşturur ve işlevseldir (Argun, 2004, s. 6).

Guilford (1966) Amerika Psikologlar Derneğinde yaptığı bir konuşmasında yaratıcılığı; akıcı, esnek, detaylı ve orijinal fikirler üretme olarak tanımlamıştır.

Sosyal Problem Çözme: Bireyin günlük hayatında karşılaştığı problemleri belirlemesi ya da etkin çözüm yöntemleri geliştirmesi veya bu duruma uyum sağlamasında rol alan davranışsal ve bilişsel süreçlerdir (D'Zurilla & Nezu, 1999).

Sosyal Problem Çözme: Akılcı ve anlamlı etkinlikler bütünüdür. Problem çözme süreci, problem durumunu iyileştirmek ve duygusal sıkıntıları yok etmek amacıyla devam ettirilmektedir. Bu anlamda sosyal problem çözme, iki taraf için de yaşanan çatışma durumlarına kabul edilebilir ve onaylana çözümleri keşfetme ve tanımlamayı amaçlayan bilişsel bir süreçtir (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık, algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, sezgi, kavrama yeteneği ve buluş gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır. Latince anlamı doğurmak, yaratmak ve meydana getirmektir (Craft, 2003, s. 143).

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalara 1960'lı yıllarda başlanmıştır (Sungur, 1992). Yaratıcılıkla ilgili önemli çalışmaları olan ve bu alanda önemli bir isim olan Torrance (1995) yaratıcılık kavramını "fikirler ya da varsayımlar oluşturma, varsayımları test etme ve sonuçları anlatma süreci" olduğunu ifade etmiştir. Bu fikir, yaratıcılığın yeni ya da farklı şeyler meydana getirmeyi içerdiğini ifade etmekte ve "sınırların ötesinde" düşünmeyi belirtmektedir (Kaufman, 2009, s. 17).

Yaratıcılık konusunda önemli bir isim Guilford'a (1967) göre yaratıcılık, herkes tarafından bilinen bir olgudur ancak çok az kişi onu geliştirebilmektedir. Guilford (1967) yaratıcılığı, deneyimlerle geliştirilebilen bir yetenek ve davranış biçimi olarak ifade etmekte, biliş, bellek, değerlendirme ve ıraksak düşünmenin yaratıcılıkta önemli rolü olduğunu belirtmektedir. Iraksak düşünce, var olan bilgileri kullanarak yeni bilgiler oluşturabilme yeteneğidir ve alışılagelmemiş düşünceleri kapsadığından yaratıcılıkla doğrudan alakalıdır (Taylor ve Rogers, 2001, s. 44).

2.1.1. Yaratıcılığa Ait Süreçler

Yaratıcılığa ait süreçler; algı, imge, simgeler ve mecazdır.

Algı, duyusal uyarımların anlamlı deneyimlere çevrilme sürecidir. Algı yaratıcılık "düşünce" sürecinin oluşumuyla bağlantılıdır. Bilişsel süreçler oluşmadan yaratıcılığın meydana gelmesi beklenemez. Bilişsel süreçlerin oluşması ise etraftaki etkenlerin algılanmasıyla oluşmaya başlar. Algılanan etkenler yaratıcılığa etki eder. Algılama sürecinde duyuların yeri önemlidir. Bilmek ve öğrenmek "duyularla algılamak"tan geçer. Okul öncesi çağındaki çocukların yaratıcılıklarının oluşmasındaki en önemli yol ona duyularını nasıl kullanacağını öğretmektir. Böylelikle yaratıcılık kendini ortaya çıkarır (Eratay, 1993, s. 46).

İmge, o imge (söz, isim, nesne) ortaya atıldığında akla gelen ilk şeydir. Zihinde çağrıştırdığı ilk şey imgenin ortaya çıkması için onunla alakalı geçmiş tecrübelere ihtiyaç duyulur (Yıldız & Şener, 2007, s. 3).

Simgeler, bir olayı, duyguyu, düşünceyi veya nesneyi somut nesne veya işaret gibi kısaltmalarla anlatma şeklidir. Simgeler eşya veya olaym geçici temsilcileridir. Simgeler insanlann imge olarak algıladıkları, düşünme süreçlerinde kullanmak için verdiği şekiller ve kavramsallaşmış, işaretler olarak da açıklanmaktadır (Piaget'den aktaran Portakal, 2013).

Mecaz, var olan anlamın dışına çıkmak demektir. Çocuğun yaşantısına, anlatımlarına, duygularına anlam vermekte, farklılık, özgünlük, esneklik ve duyarlılığı bir araya getirmektir (Plotnik, 2009).

2.1.2. Kuramlar Boyutunda Yaratıcılık

Tarihsel gelişim süresince, yaratıcılıkla ilgili birçok kuram oluşturulmuştur. Ancak günümüzde yaratıcılığın kapsamı, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı nesnel bir şekilde ortaya koyulamamıştır (Santrock, 2012, s. 123). Her bir kuram yaratıcılığı tanımlamakta değişik çıkış noktaları ve yaklaşımları olduğu için yaratıcılığın açıklanmasında önemli rollere sahiptir. (Claxton, 2006, s. 355). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili farklı kuramların fikir ve düşünceleri şu şekilde yorumlanmaktadır.

Psikoanalitik Kuram, başta Freud olmak üzere bu kuramın savunucuları, yaratıcılığı bilinçaltının dışa vurumu olarak açıklamaktadır. Özellikle Freud, yaratıcılığın nevrozlarla aynı kaynaktan ortaya çıktığını ancak yaratıcı kişiliklerin "ben" in denetimini sakinleştirerek bilinçaltı dürtülerini yaratıcılığa dönüştürebileceğini belirtmiştir. Yaratıcı

kişiliği nevrozlulardan ayıran bilinçaltı ile etkileşime geçebilecek kadar esnek olmasının olduğu ifade belirtilmektedir (Vexliard, 1966).

İnsancıl Kuram, Rogers ve Maslow'un temsilcileri olduğu insancıl kuram insanı merkeze alan düşünce tarzıyla yaratıcılığı modern bir tutumla açıklamaya çalışmıştır. Bu kurama göre yaratıcılık iyi ya da kötü olarak adlandırılamaz. İnsancıl yaklaşım varoluşçuluk felsefesinden etkilenmiştir (Tanju, 2010).

İnsancıl kuramın kurucularından Rogers'a göre, yaratıcı birey, çatışmalara ve yeni deneylerden meydana gelen çift anlamlılıklara, karanlıklara karşı koyabilen, bunlar tarafından devrilmeyen kişidir; yaratıcı kişi deneye, görgüye iyiden iyiye açıktır; o, yeni deneylerle kendini gerçekleştirmeye uğraşır. Yaratma, sağlıklı bir kişiliğin yapıtıdır. (Vexliard, 1966).

Gestalt Kuramı, bu kurama göre bütün, parçadan önce gelmektedir. Yaratıcı düşünce bir bütünde bir durumu yeniden bulmak, problemi bütün içinde fark ederek çözüme ulaştırmak şeklinde ifade edilmiştir (Vexliard, 1966). Gestalt kuramına göre yaratıcı düşünce problemin tekrar yapılandırılması sürecidir. Problemi, birleştirilmesi gereken bir bütün gibi düşünürler. Gestalt kuramı yaratıcılığı daha çok "sorun çözme" ve "üretken düşünme" olarak görmektedir (Tanju, 2010).

Çağrışımsal Kuram, daha önce edinilmiş düşüncelerin zihinde organize etme durumu yaratma sürecini oluşturur. Çağrışımsal kuramda yaratıcılık yeni bir şey üretmekle sınırlı kalmayıp, bilinen bir şeye indirgenemeyen eski bir şeyle kurulamayan bir şey ortaya çıkarır (Vexliard, 1966). Çağrışımsal kuramda yaratıcılığa erişmek için bireyin belleğinde gerekli unsurların olması zorunludur. Bu unsurlar aracı olan öğelerle yaratıcı fikirleri üretir. Yaratıcılık bellekte bulunan bilgilerin aracılık eden öğelerle oluşturulması sonucu meydana gelir (Tanju, 2010).

Algısal Kuram, Schactel tarafından geliştirilen bu kurama göre yaratıcılık; güdülenme ve buna bağlı olarak çevre ile etkileşime girme durumuyla kazanılır. Bu kurama göre algısal bir açılıkla bir nesne ya da duruma farklı açılarla yaklaşılması yaratıcılığı etkileyen öğe olarak düşünülmektedir (Argun, 2011). Algısal kuramda kişinin kültürel özellikleri, ihtiyaçları, dikkati, güdülenmesi, sorunları fark edebilmesi önemli etkenlerdir. Buna bağlı olarak algılama kapasitesinin gelişmesi, sorunların algılanmasını, tanımlanmasını ve yaratıcı fikirlerin üretilmesini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Tanju, 2010).

2.2. Yaratıcılığın Gelişim Aşamaları

Wallas ve Hadamard (1963) yaratıcılık sürecini dört aşama ile açıklamışlardır (Wallas & Hadamard'tan aktaran Kaufman, 2009, s. 56). Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

2.2.1. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşaması bir soruna bilinçli sistematik ve mantıksal yaklaşımı içermektedir. Hazırlık aşamasında sorunu, ihtiyaç duyulan ya da gerçekleştirilmesi istenen amaçlar belirlemektedir (Argun, 2012, s. 42). Bu aşamada yaratıcı birey öncelikle sorunu tanımlamakta ve soruna odaklanmakta ve bu sorunun çözümü için ihtiyaç duyulan bilgi ve materyali bulmaktadır. Bulunan bilgi ve materyallerin daha sonra sorunun çözümü bakımından yeterliliği ve gerekliliği gözden geçirilmektedir. Bu aşamada değerlendirme, bireyi basmakalıp fikir ve neticelerden uzaklaştırarak özgün düşünceye yönlendirmek amacındadır (Kaufman, 2009, s. 56).

2.2.2. Kuluçka Aşaması

Kuluçka aşamasında önemli kavramlar, "dinlendirmek", "kuluçkaya yatırmak" ve "mayalamaktır" (San, 2004, s. 121). Bu aşama kişinin problem çözmek için çaba harcamadığı ve hiçbir şey yapmadığı aşamadır. Bu evre genellikle "bilinçli düşünmeye ara verilen" bir dönem olarak bilinir. Bu evrede bilinçdışımız bilgiyi alarak bizim isteğimizden bağımsız olarak bazı işlemlere tabi tutar, oluşan fikirleri birbirleriyle olağan veya sıradışı bağlantılar kurarak birbirleriyle ilişkilendirir, farklı şekillerde karıştırır, aralarından seçim yapar, hayalimize uyarlar. Kuluçka aşamasında gerçekte düşünmeye devam ederiz, sadece bilinçüstünün kuramayacağı ilişkileri kurabilmesi için bir anlamda bilinçdışımıza fırsat veririz. Çoğunlukla kendinizi gergin, bitkin veya keyifsiz hissettiğinizde zihniniz biraz mola vermeyi ve kuluçka sürecinin başlamasını önerir. Kuluçka sürecinin en önemli özelliği bilinçdışı düzeyinde gerçekleşmesidir. Kuluçka esnasında bilincin arkasındaki karanlık bölgelerde olup bitenleri sıradan analizle incelemek olası değildir ve bu, kişilerde büyük bir merak duygusu oluşturmaktadır. Bu evrede problem mayalanma sürecindedir ve bilinenler, problemi çözmek için yeterli değildir (Weisberg, 2006, s. 72).

2.2.3. Aydınlanma Aşaması

Bu aşama sezgisel süreçlerin önemli olduğu bir aşamadır. Hazırlık aşamasında tohumları atılan, kuluçka döneminde fark etmeden filizlenen yaratıcılık aniden bu aşamada gerçekleşir. Fikir patlaması yaşarken zaman zaman "İşte, buldum" (evraka) anlarının görüldüğü aşamadır (San, 2004, s. 121). Çözüm aniden bireyin zihninde oluşmaya başlamıştır, resmin son parçası tamamlanıp, yeni düşünce olışturulmuştur. Bu düşünceler sonucun ya da sürecin bir parçası olabileceği gibi, sonucun tam kendisi de olabilmektedir (Kaufman, 2009, s. 56).

2.2.4. Doğrulama ve Geliştirme Aşaması

Bilinçli ve mantıksal düşünmenin daha çok görüldüğü aşamadır. Bu aşama, aydınlanma aşamasında oluşan fikirlerin, yeterli olup olmayacağı, hazırlık aşamasında kazanılan kriterlere uygun olup olmayacağının görülmesi ve sorgulanması sürecini içermektedir (Çelebi-Öncü, 2012, s. 5). Bu evrede problemin çözümü elverişlilik, basitlik, geçerlilik açısından incelenilir. Mantıklı düşünmenin başladığı ve fikirlerin daha detaylı hale getirildiği bu evre "doğrulama" ya da "gerçekleme" evresi olarak da bilinir. Düşüncelerdeki eksiklikler tespit edilir ve çözümü uygulamak için gerektiğinde bazı durumlarda değişiklikler yapılabilir (Starko, 2001).

2.3. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Bireyler "yaratıcı" diye nitelendirilebilmeleri için hangi kişilik özelliklerini taşıdıkları, farklı alanlarda yaratıcı özellik gösteren kişilerin, bazı ortak özellikleri taşıyıp-taşımadıkları birçok araştırmacının çalışmasına konu olmuştur (Miller, 2002, s. 44). Torrance (1995) yaratıcı bireylerin en önemli özelliklerinin bağımsız, kuşkucu ve sorgulayıcı olmalarının önemini belirtmiş ancak yaratıcı bireylerin hepsinin belirtilen bu özellikleri taşıyormuş gibi kabul edilmesinin de yanlış olduğunu vurgulamıştır. Yaratıcı bireylere ait özellikler değerlendirilirken genelleme yapılmamalı ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Birçok araştırma sonucunda, yaratıcı kişilerin bu özelliklerin birçoğuna sahip olmakla beraber; kısıtlamalar, engellemeler ve baskılamalar ile bunları gösteremedikleri de bilinirken, yaratıcı bireylerin kişilik özellikleri olarak kabul edilen bu özelliklerin tek bir insanda toplanmasının mümkün olamayacağı da belirtilmektedir (Uzunçarşılı & Cengizhan, 1999).

2.4. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık da zekâ gibi her bireyde farklı oranda bulunan bir özelliktir ve yaratıcılığın gelişimi diğer gelişim alanlarından farklıdır. Dış dünya ile etkileşiminin çoğalmasıyla birlikte büyümekte ve gelişmekte olan çocuğun yaratıcılığı meydana çıkmaya başlar (Allueva, 2002, s. 69).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren duyu organları ile algıladıkları sesleri, hareketleri taklit etmeye başlarlar. Oyunlarında anne-babalarının veya bakıcılarının konuşma stillerini, davranış ve tepkilerini model alarak taklit ederler. Çocuk etrafındaki kişileri taklit ettikten sonra zamanla hayal gücünün de etkisiyle yaratıcılığını göstermeye başlamaktadır (Glaveanu, 2011, s. 125). Yeni doğan bir bebek çevreyi tanımaya ve dünyaya uyum sağlamaya duyu organları aracılığıyla ulaşmaya çalışır. Başlangıçta nesneleri ağzına götürerek tanımaya çalışan bebek daha sonra nesneleri dokunma duyusu ile tanımaya devam eder. Yaratıcılığın geliştirilmesi önemli olan duyuların zengin uyarıcılar aracılığıyla geliştirilmesinin önemlidir. (Bee & Boyd, 2005, s. 112).

Çocukların hayal gücü dünyaya geldiği ilk günlerden itibaren gelişmeye başlar. Çocuklar bu dönemde objelerin isimlerini merak ederek öğrenmeye çalışır, yeni ses ve ritimler üretir, iki yaş civarında günlük rutin işleri önceden kestirerek uygulamaya çalışırlar. Çocuk bu dönemde çok meraklıdır ve dokunma, tatma, görme duyularıyla her şeyi uygulamak için girişimde bulunur. Merakını kendine özgü durumlarla gösterir. Bu aşamada yaratıcılığın gelişimi birçok yolla desteklenebilir. Yaratıcılık gelişimi; oyunlar, eğitici bloklar ve eğitici dolgu oyuncaklarla yaratıcılık gelişimi geliştirilebilir (Ömeroğlu & Turla, 2001).

İki dört yaş arasında, çocuklar çevreyi ve hayatı sözel ve hayali oyunlar aracılığıyla öğrenmektedirler. Bu yaş gurubundaki çocuklarda ilgi süresi çok kısadır (Craft, 2003, s.145). Her şeyi tek başına yapmak için gayret sarf eden çocukta bağımsızlık duygusu gelişmeye başlamıştır. Bu gelişim sürecinde dünyayı kendine özgü yollarla öğrenmeye ve keşfetmeye devam etmektedir. İki-dört yaş arasında olan çocukların sözcük bilgisi artmakta, kültürel sembolleri öğrenmeye başlamakta, bilinçsiz hareketlerden dengeli fiziksel kuvvete ve hayal kurma becerilerindeki gelişmeye dayanan bilinçli aktiviteleri gösterdiği de gözlenmiştir (Lee, 2005, s. 196).

Dört-altı yaş grubundaki çocuklar hayali oyunlar aracılığıyla farklı rollere girerler. Bu yaş grubundaki çocukların planlama becerileri gelişirken, çocuklar önceden deneyimledikleri

oyun ve işleri planlamaktan haz alırlar. Meraklı olmasıyla doğruyu ve yanlışı keşfeden çocuk, etkileşimlerin sebep ve sonuçlarını tam olarak anlamlandıramasa da olaylar arasında bağlantı kurar, hayali oyunlarda farklı rolleri tecrübe ederken de etrafındaki kişilerin duygularını anlamaya çalışırlar. Bu sayede kendi davranışlarının çevresindeki insanları göstereceği tepkileri kestirebilme becerisini edinebilirler. Daha önce kendisini başkalarından farklı bir birey olduğunu algılayamazken, çocuk becerilerini, karakterini keşfetmeye ve bu dönemde kendisini farklı bir birey olduğunu anlamaya da başlamaktadır. Dört- altı yaş arasındönemde çocuk gelişirken tıpkı bir sanatkâr gibi yaratıcı yönünü ortaya çıkararak toplumsal simgelerle oynamaktan da hoşlanmaktadır. Bu dönemi diğer dönemlerden ayıran en önemli konulardan biri sistem anlayışının ve biliş öncesiyle yaratıcı süreçlerin tam oluşmamış, gelişmemiş ve bir düzene oturmamış olmasıdır. Çocukta tanıma, seçme, bağlantı kurma, oranlama ve anlam çıkarma yetenekleri bu dönemde henüz kazanılmamıştır (Bilhan, 2007, s. 270).

2.5. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Yaratıcılığın gelişimini, olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenler şu şekilde sıralanmaktadır.

2.5.1. Zekâ

Zekâ, temelde bilgi edinme ve kullanma yeteneğidir. Yaratıcı çıkarsamalar ortaya koymaya yönelik yenilik ve farklılık arayışında olma, kavramsal sorgulamaya dayalı soyutlama ve metaforlara dayalı çok boyutlu düşünme, sıra dışı ilişkilere dayalı olarak ıraksak düşünme, yaratıcılık farkındalığına dayalı olarak denenmemiş ve bilinmeyen yolu seçerek sorun çözme, açık olmayan ancak derinlik içeren bir düşünme süreci ile sınırları zorlama, olasılıkların sınırlarını aşmaya yönelik yüksek hayal gücü etkileşimlerini işe koşma ve bu bağlamda olağan dışı düşünerek yaratıcı performansı üst düzey bağlamlar ile ortaya koyma olarak sıralanabilecek göstergeleri içermektedir (Silvia & Beaty, 2012).

Yaratıcılıkla zekâ arasındaki bağlantıyı araştıran çalışmalar doğrudan ve mutlak sonuçlara ulaşamamışlardır. Araştırmacılar çok zeki olmanın, çok yaratıcı olunmayacağını, zekâ ile yaratıcılık arasında çok güçlü bir ilişki olmadığını vurgulamışlardır. Yapılan çalışmalar yaratıcılığın ortaya konulabilmesi için belirli bir zekâ seviyesi gerektiği sonucuna ulaşmış olsa bile, çağımızda belirli bir konuda yüksek bir yaratıcılık yeteneğinin, ileri bir zekâ

düzeyi ile doğru orantılı olması gibi bir mecburiyeti olması gerekmemektedir. Çok yüksek bir zekâ düzeyine sahip olunması, aynı şekilde çok yüksek bir yaratıcılık düzeyine sahip olunacağı anlamına gelmemektedir (Feist & Barron, 2003, s. 65).

Zekânın yaratıcılığı etkileyen tek etkili değişken olarak düşünülmesinin doğru bir çıkarım olmadığı anlaşılmıştır. Yüksek düzey zekâya sahip bireylerin yaratıcı bir kişiliğe sahip üst düzey eserler ortaya koyabileceği fikri veya bu fikrin tersinin yanlış olduğunu iddia eden sanat eğitimcileri ve psikologların düşüncelerinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak yaratıcılık için orta düzeyde bir zekâya sahip olunması yaratıcı tutum ve aktivitelerdeki tutarlılığın bir belirtisi olabilmektedir (Artut, 2001).

2.5.2. Kalıtım ve Çevre

Çocuk anne ve babasına benzemese bile, yine de pek çok özelliği, soya çekimden ileri gelmektedir (Feist & Barron, 2003). Lew'e (2015) göre yaratıcılıkta kalıtımın büyük etkisi vardır ancak çevresel etmenlerin de yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmelidir.

Çevre, bireyler üzerinde etkisi bulunan ve kalıtımsal olmayan tüm faktörleri kapsamaktadır. Kişinin yetenekleri ve davranışları üzerinde, içinde bulunduğu toplumun da önemli bir etkisi bulunmaktadır (Bilhan, 2007, s. 268). Craft'a (2003) göre yaratıcılığın gelişiminde kalıtım tek başına etkili değildir, birey doğumundan itibaren ne kadar yaratıcı bir yeteneği bulunarak dünyaya gelse bile, doğumdan itibaren çocuğa sunulan çevre şartları kötü ise çocuğun yaratıcılığını göstermesi ve geliştirmesi mümkün değildir.

Torrance kültürler arasında yaptığı araştırmalarında yaratıcılığın farklı kültürlere göre de farklılık gösterebileceğini, yaratıcılıkla ilgili davranış ve ihtiyaçların da farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum her kültürün meraka ve yaratıcılığa olan ihtiyacına göre beklentisinin değişikliği şeklinde ifade edilmektedir. Çocuğun yaşadığı çevrenin şartları yeterli değilse o çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi beklenemez. Kalıtım ve çevre yaratıcılığın gelişiminde birbirinden bağımsız düşünülemez (Torrance & Myers, 1970; Aral, 1992; Sungur, 1997).

2.5.3. Cinsiyet

Alanyazın incelemelerinde araştırmacılar yaratıcılık becerilerinde cinsiyet değişkeniyle ile ilgili çok az bulgunun varlığından bahsetmişler ve erken yaşlarda dikkat çekecek bir ayrımın bulunmadığını ancak ileriki yaşlarda erkeklerin çoğunlukla niceliksel ve mekânsal,

kadınların da sözel yetenek gerektiren becerilerde daha iyi özellikler gösterebilecekleri düşüncesini tartışmışlardır. (Eroğlu, 2014). Ayrıca cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, uyguladıkları testlere ve çalışmanın örneklemine göre farklı sonuçlar saptamaktadırlar (Gönen, Uzmen, Akçin & Özdemir, 1993; Öncü, 2003; Yenilmez & Çalışkan, 2011). Cinsiyete atfedilen roller kız ve erkek çocuklarının belirli davranışlarını kısıtlamaktadır. Çocukları cinsiyet rollerini kabul etmeye zorlamak, sağlıklı gelişim göstermelerini ve yaratıcı düşünmeyi engellemektedir. Toplum, kültür ve gelenek çocuklardan bir takım beklentiler içerisinde olduğunda, yaratıcı çocukların davranışları bu beklentilere uymamaktadır. Bu durumda toplumun beklentilerine bireyselliği değiştirmeden saygı duymak gerekmektedir (Kemple & Nissenberg, 2000; Fox & Schirrmacher, 2014, s.10). Buradan yola çıkarak cinsiyet, yaratıcılık seviyesini ve düşüncesini, toplumun ve kültürün özelliklerine göre farklılaştırabilmekte ve yönlendirebilmektedir (Eroğlu, 2014).

2.5.4. Doğum Sırası

Adler, aynı ailedeki çocukların, aynı çevre içine doğmadıklarını, ikinci doğan çocuğun ilk doğan çocuktan farklı bir psikolojik çevrede doğduğunu ifade etmektedir (Kalkan & Koç, 2008). Her çocuğun aile içerisindeki konumu farklı olduğu için yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi de farklı olmaktadır. Büyük çocuk olmak ile küçük çocuk olmak arasında fark bulunmaktadır (Okutan, 2012).Çalışmaların bazılarında (Çimen, 2000; Özbey,2009, Çakmak, 2015) çocukların yaratıcılık düzeylerinde doğum sırasının da etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak doğum sırasının çocukların yaratıcılık düzeyine tek başına etki eden bir etmen olamayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, bazı araştırmalarda (Çakmak, 2015) tek çocuklar, son çocuklar ve ortanca çocukların ilk doğan çocuğa göre daha fazla yaratıcılık özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılırken, bazı çalışmalarda (Çimen, 2000; Özbey,2009) ise ilk çocukların daha yaratıcı olduğu ortaya koyulmuştur. Örneğin Çakmak (2005) yaratıcılık düzeyi, dünyaya en son gelen çocuğun ilk ve ortanca sırada doğan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun sebebinin ailelerin ilk çocuklarına daha sonra doğan çocuklardan daha fazla çok baskıcı tutum sergilemeleri neticesinde bu çocukların yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesi oldukça zor olabileceğini gerekçe olarak belirtmiştir. Ebeveyn baskısı tek olan çocuk üzerinde genellikle kardeşleri olan çocuklara göre daha az

olduğu, bununla birlikte yaratıcılığın bireysel bir şekilde gelişmesi için imkân sağlandığı söylenebilmektedir (Gürsoy, 2001).

2.5.5. Sosyo-Ekonomik Düzey

Yaratıcılık ve sosyo-ekonomik düzey arasında doğrudan bir ilişki olmadığı düşünülmesine rağmen araştırmalar(Akçum, 2005, Can-Yaşar & Aral, 2011, Kılıç & Tezel, 2012) yaratıcılık ve sosyo-ekonomik düzey arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yaratıcılık becerilerinin, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yaratıcılık becerilerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır (Akçum, 2005, Can-Yaşar & Aral, 2011, Kılıç ve Tezel, 2012). Sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan aileler çocuklarına zengin uyarıcı bir çevre ortamı oluşturabiliyorken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler bu ortamı çocuklarına sağlayamamakta ve yaratıcılık gelişimini olumlu olarak destekleyememektedir (Godal, 2006).

2.5.6. Çocuklarda Yaratıcılık ve Ailenin Rolü

Yaratıcılık, bebeğin doğduğu andan itibaren desteklenerek geliştirilmesi gereken bir süreçtir ve bu süreçte ailelerin rolü büyüktür. Çocuğun bütün gelişim alanlarında olduğu gibi, yaratıcılık gelişim sürecinde de ailenin rolü çok önemlidir (Lamm & Keller, 2007, s. 53). Yaratıcılık yaşamının ilk yıllarında özellikle ebeveynlerin bebeği ile oynadığı oyunlar esnasınsa ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin bebeğe temas etmesi, onunla oynaması, bebeğe zengin uyarıcı ortam sağlaması yaratıcılık gelişimi için önemli etkenlerdendir (Kemple & Nissenberg, 2000). Okul öncesi dönemde çocuklar çok meraklıdır ve keşfetmek için sürekli soru sorarlar. Ebeveynlerin çocuğun bu dönemdeki sorularına sıkılmadan, çocuğun düzeyine uygun doğru ve net cevaplar vermesi çocuğun yaratıcılık gelişim süreci için oldukça önemlidir (Lamm & Keller, 2007, s. 53).

Yaratıcılık üzerinde etkili olan etkenden birisi de ebeveyn tutumlarıdır. Örneğin, baskıcı tutumu benimseyen aileler, çocuklarının yaşamlarına çok fazla müdahale ettiklerinden ve çocuklarının seviyesinin çok üstünde beklentileri olduğundan bu baskı çocuklardaki yaratıcılığı olumsuz olarak etkilemektedir. Çocukta yaratıcılığı olumsuz olarak etkileyen bir diğer ebeveyn tutumu ise aşırı koruyucu ebeveyn tutumudur. Aşırı koruyucu tutum gösteren ebeveynlerin çocukları başkalarına aşırı bağımlı bir kişilik yapısı geliştirmekte bu

durum çocukların yaratıcılık gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukta yaratıcılık gelişimi için en ideal ebeveyn tutumu demokratik tutumdur. Çocuğunu huzurlu bir ortamda büyüten demokratik aile ortamında çocuk kendini kolaylıkla ifade edebilmesi, demokratik bir ortamda yetişmesi onun yaratıcılık yeteneğini geliştirmektedir (Kemmple ve Nissenberg, 2000, s. 70).

2.5.7. Çocuklarda Yaratıcılık ve Öğretmenin Rolü

Yaratıcılık ve eğitim birbirini doğrudan etkileyen iki kavramdır. Okul öncesi dönemde yaratıcılık gelişimi sürecinde, eğitim sisteminin ve eğitim sürecinin önemi büyüktür, bu dönemde yaratıcılık yeteneğinin gelişimi konusunda çocukların ilk formal eğitim gördükleri yer olan okul öncesi eğitim kurumları ve çocuklara rehber olan öğretmenlerin yeri önemlidir (Argun, 2012, s. 44).

Öğretmenin rolü, bilgiyi aktaran uzman olmak yerine öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, problem çözme becerilerini başarılı şekilde geliştirecek katalizör ve öğrencilerin 21nci yüzyıl becerileri ile entelektüel, yaratıcı, sosyal ve kendi kendine öğrenme becerilerini fark etmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenin yalnızca bilgi sahibi olması yeterli değildir. Öğrencileri gibi öğretmenlerin de bilgiyi yönetme ve analiz etme, değişme ve uyum sağlama, bilgi ile birlikte çalışma, ağ oluşturma etkinlikerini yapabilme ile yaratıcı ve yenilikçi düşünmeyi gerçekleştirebilme gibi becerileri kazanması gerekir (Öğretir Özçelik & Tuğluk, 2019, s.13).

Öğretmenlerin, göstermesi gereken özelliklerin başında, "öğrencilerle rahat iletişim kurmak" bulunmaktadır. Düzeni bozmayacak biçimde, çocuklara hata yapma özgürlüğünün verilmesi, bazı önemli koşullardandır. Öğretmenlerin açık fikirli olması, cesaretlendirici ve açıklayıcı davranışlar göstermesi, yaratıcılık becerilerini geliştiren örnek bir sınıf ortamının önemli özelliklerinden olduğu görülmektedir (Bently, 1999, s.29). Öğretmen yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak bir sınıf düzeni oluşturma konusunda, çocuklar arasındaki bireysel farklılıklara karşı anlayışlı olmaya ve saygı göstermeye dikkat etmelidir. Uygulanabilecek ilk adım, demokratikleşmedir (Yıldırım, 1998, s.241). Karar verme sürecine katılımın artma oranı ve demokratik bir atmosferin yaratılması yaratıcılık becerilerinin gelişimi için gereklidir (Ergeneli ve Özyurda, 1996, s.133-144). Yaratıcılık çoğunlukla, ancak özgür ve demokratik ortamlarda ortaya çıkabilir (San, 1993, s.71-99). Eşitlik ve adalet unsurunun önemsendiği ve demokrasiyi benimseyen bir sınıfta yaratıcılık daha çok gelişir (Cüceloğlu, 1997, s.15).

2.6. Sosyal Problem Çözme

Çocuk için araştırma ve keşfetme sürecini kapsayan erken çocukluk döneminde kazanılan tecrübeler çocukların sosyal gelişiminin altyapısını hazırlamaktadır. Çocukların sosyal gelişim bakımından sağlıklı gelişim gösterebilmesi için, gerekli olan temel becerileri kazanıp bu becerileri davranışlarında da göstermesi önemlidir. Kazanılması gereken becerilerden biri de sosyal problem çözme becerisidir (Anooshian, Pascal & McCreath'den aktaran Kayılı & Arı, 2015).

2.6.1. Sosyal Problem Çözme ve Önemi

Literatür incelendiğinde sosyal problem çözme kavramıyla ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Problem çözme, karşılaşılan bir sorunu çözmek için önceki tecrübeler yardımıyla görülen çözüm yollarının aynı biçimde uygulanmasının üzerine çıkarak farklı çözüm yolları üretebilme olarak ifade edilebilir (Korkut, 2002, s. 177). Problem çözme, belli bir hedefe ulaşmak için yaşanılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik gösterilen çabayı içermektedir. (Öztürk, 2003, s. 37).

D'Zurilla ve Goldfried (1971) yılında yaptıkları çalışmada günlük hayattaki problem çözmeyi, insanların günlük yaşamlarını oluşturan akademik alandan mesleki alanlara kadar uzanan geniş bir yelpazede tanımlamaya çalışmışlardır. Daha sonra "sosyal problem çözme" ismini verdikleri terimi, kişinin yaşamında her zaman karşılaştığı problemleri çözmede uyguladığı etkili başa çıkma çözümlerini keşfetmesi, bilişsel-davranış süreçleri oluşturması şeklinde tanımlamışlardır. Sosyal problem çözmedeki "sosyal" kelimesi günlük yaşamdaki problemleri çözme durumunu içermektedir (Nezu vd., 2012, s. 6).

Sosyal problem çözme becerileri yardımıyla çocuklar, çevrelerindeki diğer kişilerle sağlıklı iletişim kurabilmek için gereken becerilerini geliştirerek, akranları ile olumlu ilişkiler kurmayı öğrenerek, ilişkilerinde gösterdikleri tutumlardan dolayı sorumluluk duygusunu kazanmaktadırlar. Ayrıca çocuklar edindikleri bu becerilerin yardımıyla kendi duyguları ve toplumdaki bireylerin duygularını anlamayı, diğer bireylerin bakış açısından olayları değerlendirmeyi öğrenmektedirler (Bingham, 1983; Dinçer & Güneysu, 1997, Shure 2001).

2.6.2. Sosyal Problem Çözme Basamakları

Alan yazında sosyal problem çözme basamaklarıyla ilgili değişik düşünceler mevcuttur. Crick ve Dodge (1994), sosyal problem çözme basamaklarını döngüsel bir model içinde örgütlenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Crick ve Dodge (1994)'a göre sosyal problem çözmenin ilk basamağı sosyal ipuçlarınıı farkına varmaktır. İkinci basamak sosyal ipuçlarını değerlendirme, üçüncü basamak sosyal hedefleri seçme, dördüncü basamak olası problem çözme stratejileri oluşturma, beşinci basamak stratejilerin olası etkinliğini analiz etme, altıncı basamak tepki göstermektir. Bu model bilgi işleme eksikliklerinin belirlenmesini sağlar ve bu durumda müdahale kişisel ihtiyaçlara göre değiştirilebilir (Berk, 2013).

Dereli (2008)'de, sosyal problem çözme basamaklarını altı adımda ele almıştır. Bunlardan ilki problemi tanımlama, ikinci adım beyin fırtınası, üçüncü adım çözümlerin sonuçları, dördüncü adım en iyi çözüm ya da en iyi seçim, beşinci adım problem çözme becerilerinin uygulanması, son adım ise sonuçların değerlendirilmesidir.

Bingham (2004), problem çözme sürecini oluşturan temel basamakları sekiz aşamada ele almıştır. Bunlar; problemi tanımak ve çözmek istemek, problemleri tanımlamaya ve benzer problemleri anlamaya çalışmak, problemle ilgili veriler toplamak, probleme ilişkin verileri seçerek derlemek, probleme ilişkin özgün olası çözüm yolları üretmek, çözüm yollarını değerlendirerek en uygununu tercih etmek, seçilen çözüm yolunu uygulamak ve uygulanan çözüm yolunu değerlendirmektir.

Webster-Stratton (2012)'a göre sosyal karar alma sürecine dair birçok beceri bulunmaktadır, ancak sosyal problem çözme alanyazınına dayalı olarak araştırmacılar (D"Zurilla & Goldfried, 1971; Spivak, Platt) çocuklar için sosyal problem çözme basamaklarını yedi adımda ele almışlardır. Bu basamakların ilki "Benim problemim ne?", ikinci basamak "Çözüm ne olabilir?", üçüncü basamak "Diğer çözüm yolları neler olabilir?", dördüncü basamak "Sonuçlar nedir? Bundan sonra neler olabilir?", beşinci basamak "En iyi çözüm ya da seçenek nedir?", altıncı basamak "Planımı uygulayabilir miyim?", yedinci basamak ise "Bunu nasıl yapabilirim?" basamağıdır.

2.6.3. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Becerisi

Çocuklar gündelik yaşamda anne-babasıyla, akranlarıyla ve diğer bireylerle olan etkileşimlerinde tıpkı büyükler gibi bazı problemlerle karşı karşıya kalabilir, iletişimi

başlatmakta ve sürdürmekte güçlük yaşayabilirler (Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Okul öncesi çağındaki çocuklar büyüdükçe aynı yaşta veya olgunluk düzeyindeki akranlarıyla daha çok vakit geçirmeye başlarlar. Ancak bu dönemlerde çocuklar yakın arkadaş olsalar da zaman zaman çatışma yaşayabilirler. Yaşanan çatışmalar, çocuklar sosyal problem çözme becerileri ve stratejileri geliştirmeleri için fırsatlar elde ederler. Elde edilen bu fırsatlar ele alındığında okul öncesi çağındaki çocuklar bu çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetebilirler ve bu çatışmalar karşısında yaşadıkları sorunları önleyen veya çözen bazı yöntemler ortaya koyabilirler (Berk, 2013, s. 560).

Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal problem çözmek için kullandıkları yöntemlerde olumlu ve olumsuz tutumlar gösterirler. Bunlar; prososyal (olumlu sosyal davranış) ve antisosyal (olumsuz sosyal davranış) davranışlardır. Bir topluluğa veya kişiye yardımcı ve yararlı olmayı hedefleyen işbirliği yapma, bağışlama, paylaşma gibi davranışlar prososyal davranışları içerir. Bir topluluğa veya kişiye zarar verme kastı olan saldırganlık, küçümseme, başkalarının haklarına zarar verme gibi davranışlar ise antisosyal davranışları kapsar (Dereli, 2008). Karşılaştığı sorunu çözmede işbirliği, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar gösteren çocuklar arkadaş ilişkileri başlatmakta ve sürdürmekte daha başarılı oldukları ve kendilerine olan özgüvenlerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun tam tersine çocuklar bu problemleri çözmede saldırgan tutum gösterdiklerinde ise arkadaşlarıyla ilişki başlatmakta ve sürdürmekte zorlanabilirler. Yapılan çalışmalar bu çocukların, sosyal problem çözme becerilerinin gelişmediğini ya da çatışmaları doğru bir şekilde çözebilme becerilerini kazanamadıklarını göstermiştir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Çocuklarda sosyal problem çözme becerisi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu süreçte aile, okul ve çevre faktörleri önemli bir rol oynar. Ebeveynler ve öğretmenler sosyal problem çözme becerilerinde sergiledikleri tutumlarla çocuklarına örnek olabilirler ve sosyal problem çözme eğitim programlarıyla kendilerini geliştirebilirler. Sosyal problem çözmenin düşünsel, duyuşsal ve davranışsal yönünü desteklemeyi içeren "Weissberg Sosyal Problem Çözme Programı' na" göre, çocuklar sosyal bir problem ile karşılaştıklarında önce sakin kalmalı, problemi çözmeden önce düşünmeli ve problem çözme adımlarını takip etmelidir. Bu şekilde çocuklar problem çözme becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilirler (Elias & Tobias, 2005, s. 16).

Çocukların gösterdikleri prososyal davranışların miktarı, çocukların özelliklerine göre değişkenlik gösterir. Olumlu duygularını daha fazla, öfke, kızgınlık gibi olumsuz

duygularını daha az ortaya koyan yani kendi duygularını düzenleme becerisine sahip olan çocukların empati ve prososyal davranışları daha çok gösterdikleri görülür. Çocukların bu davranışlarının seviyesinde görülen ayrımın farklı çocuk yetiştirme tutumları ve davranışları ile ilgili olduğu söylenebilir (Bee & Boyd, 2009, s. 639). Çocuklarına ilgi ve yakınlık gösteren, destekleyici olan, rehberlik eden ve yapıcı yorumlarda bulunan demokratik anne-baba tutumu çocukları daha anlayışlı ve diğer bireylerle ilgili olmak için teşvik ederek diğerlerinin iyiliğini düşündürebilir ve böylelikle çocuğun olumlu sosyal davranışlarını destekleyebilir. Bu durumun tam tersine otoriter anne-baba tutumuyla ve aile içi iletişimin sağlıksız olduğu ortamda büyüyen çocuklar diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarsızlık modeli oluşturarak veya ebeveyn sosyalleştirme isteklerine direnç göstermeye aracı olarak düşmanca davranışlar sergileyebilirler (Kumru & Öztürk, 2012, s. 223). Eisenberg vd. (1998) ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri destekleyici duygu tepkileri ile çocukların oyun sırasında diğer çocuklarla paylaşımda bulunmaları ve işbirliği içerisinde olmaları gibi olumlu sosyal davranışlar göstermeleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

2.6.3.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar

Alanyazında olumlu sosyal davranışlar, evrensel olumlu sosyal davranışlar ve özel durumlarda gösterilen olumlu sosyal davranışlar olarak iki grupta incelenmektedir. Evrensel olumlu sosyal davranışlar, sosyal yetkinliğin bir alt ölçeği olarak incelenen ve kişisel tercihleri yansıtan davranışlardır (Green, Shirk, Hanze & Wanstrath, 1994; Ladd & Profilet, 1996; Weir & Duveen, 1981). Özel durumlarda gösterilen olumlu sosyal davranışlar ile yardım etme gibi çoğunlukla deneysel çalışmalarda incelenen olumlu sosyal davranışlardır (Carlo & Randall, 2002).

Olumlu sosyal davranışlar, kişinin dış çevre ile sosyal etkileşim kurması, dış çevre ile olan ilişkisi ve akranların onayı açısından gösterdiği başarı yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır (Dekovic & Janssens, 1992; Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011; Hampson, 1984). 1970'li yıllara kadar büyük öneme sahip olan olumlu sosyal davranışlar üzerine gereken değer gösterilmemiş ve oldukça az sayıda araştırma yapılmıştır (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Carlo ve Randall (2002) alan yazındaki araştırmaları incelemişler ve bireyin gösterdiği olumlu sosyal davranışları dört başlık altında incelemişlerdir. Bunlar;

1. *Fedakâr davranışlar:* Diğer bireylerin gereksinimleri ve rahatı için içsel uyaranların etkisiyle gösterilen olumlu sosyal davranışlardır.

2. *Uyum davranışları:* Kişinin, karşısındaki kişinin taleplerine pozitif yönde yanıtlaması olarak ifade edilen olumlu sosyal davranışlardır.

3. *Duygusal davranışlar:* Duygusal açıdan yakınlık hissedilen birey ya da olaya karşı gösterilen olumlu sosyal davranışlardır.

4. *Toplumsal davranışlar*: Yakın çevreden onaylanmak amacıyla gösterilen olumlu sosyal davranışlardır.

2.6.3.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar

Bireyin kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlar, içsel olumsuz davranışlar ve dışsal olumsuz davranışlar olarak incelenmektedir. İçsel olumsuz davranışlar çoğunlukla çekingenlik, korku ve kaygı davranışları olarak görülmektedir (Aunola & Nurmi, 2005). Dışsal olumsuz davranışların alanyazında çoğunlukla saldırganlık olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Saldırgan davranışlar belirlenen bir hedefe ulaşmak için gösterildiği zaman "araçsal saldırganlık" olarak tanımlannaktadır. Genellikle fiziksel zarar verme amacı taşıyan bu davranışlar daha çok küçük çocuklarında gözlenir ve hedefe ulaşınca davranışa son verilir. Okul öncesi dönemle birlikte görülmeye başlanan "düşmanca saldırganlık" ise fiziksel acı vermek yerine karşısındaki kişiyi duygusal olarak incitmek amacı taşıyan (alay etmek, isim takmak, vb.) davranışlardır (Bee & Boyd, 2009). Bu sınıflandırmanın yanı sıra alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının gösterdiği saldırgan davranışlar fiziksel, sözel ve ilişkisel saldırganlık olarak ele alınmaktadır (Hamlett, 2007).

Saldırgan davranışlar yaşanan içsel çatışmaların veya baskının bir sonucu olarak görülebileceği gibi çocukların akranlarını veya ebeveynlerini model olarak görmeleri sonucunda da ortaya çıkabilmektedir (Şahin, 2006). Saldırgan davranışlar gösteren çocuklar, çoğunlukla akranları tarafından kabul edilmediğini, sevilmediğine inanır ve işbirliğini kabul etmez (Bee & Boyd, 2009).

Çocukların karşılaştığı sosyal ikilemler aracılığıyla ortaya koydukları saldırgan ve antisosyal davranışlar, sosyal problem çözme becerilerinin gelişimiyle olumlu sosyal davranışlara dönüşebilmektedir (Bredekamp, 2015). Bu olumlu gelişmenin birinci aşaması

da çocuğun sosyal problem çözme becerilerini doğru bir şekilde değerlendirmektir. Bunun için de çeşitli ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.6.4. Sosyal Gelişime İlişkin Kavramlar

Sosyal gelişimin alt boyutları olarak da isimlendirilebilecek ve benzer anlamlarda kullanılan birçok kavram bulunmaktadır. Kapsamları bakımından değişiklikler gösteren bu kavramlardan bazılarının; sosyal yetkinlik, sosyal beceriler, sosyal kabul-uyum ve sosyal problem çözme olduğu söylenebilir.

2.6.4.1. Sosyal Yetkinlik

Alanyazında sosyal yetkinlik ile sosyal beceri kavramları çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılabilen ve kesin sınırları olmayan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır ancak Gresham ve Reschly (1987) sosyal yetkinlik kavramını sosyal becerileri de kapsadığını belirtmişlerdir.

Bir çocuğun sosyal açıdan başarılı olarak gösterebilmek için kazanması gereken beceriler birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Bu beceriler ebeveynlerle duygusal güçlü bağlar kurma, çevresindeki yetişkin ve akranlarla pozitif ilişki kurma, akran grubu tarafından onaylanma, kendine güvenme, paylaşımcı olma, yardımlaşma ve işbirliği gibi pozitif sosyal tutumları gösterme olduğu söylenebilir (Gresham ve Reschly, 1987; Hartup, 1996; Slaski & Cartwright, 2002; Thompson, 2006; Verschueren, Buyck & Marcoen, 2001; Ural, Güven, vd. 2015).

2.6.4.2. Sosyal Beceri

Alan yazında birçok değişik tanımı olduğu görülen sosyal beceriler, bireyin yaşadığı toplumla uyumlu olabilmesi, çatışmalara karşı doğru iletişim yollarını tercih ederek baş edebilme yetisi olduğu beirtilmektedir (Matson, Matson & Rivet, 2007). Sosyal becerileri, kişinin pozitif ve negatif duygularını açıklayabilmesi, haklarını koruyabilmesi, gerektiğinde yardım isteyebilmesi ve doğru olmayan istekleri onaylamamasını öğreten beceriler oduğunu belirtmiştir (Sorias, 1986). Önder'e (2009) göre ise sosyal beceriler, bireylerin yaşadığı toplumda problemlerle karşılaşmaksızın; sosyal, fiziksel ve entelektüel ihtiyaçlarını giderebilecek becerilerdir. Sosyal bir canlı olan bireyin, sağlıklı toplumsal

gelişimi için çocukluk döneminde bu becerileri kazanması önemlidir (Lynch & Simpson, 2010).

Sosyal beceriler; akran ilişkileri, akademik beceriler, öz kontrol, toplumsal uyum ve girişkenlik gibi birçok alt beceriyi kapsar (Caldarella & Merrell'den aktaran Koçyiğit & Kayılı, 2008). Bireyin toplumsal yeteneklerinin gelişiminde, özgüven, kendini değerlendirme, benlik gelişimi, akran ilişkileri ve bireysel becerilerini geliştirmeye yönelik farkındalık gibi öğelerin önemi vurgulanmaktadır (Arslan, 2012).

2.6.4.3. Sosyal Kabul ve Sosyal Uyum

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim için akranlarla etkileşim kurmak önemli bir başlangıçtır. Akranlarla kurulan etkileşimler sosyal gelişimi desteklerken, gelişimin diğer boyutlarını desteklemek anlamında da etkilidir (Guralnick, 2005). Sosyal gelişim açısından bu kadar önemli bir yeri olan akran ilişkilerinde, akran grubunun çocuğa karşı pozitif ya da negatif davranışları sosyal kabulünü göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde de akran ilişkilerinin temel nitelikleri incelendiğinde, çocuklar için akranları tarafından kabul edilmenin önemli bir sosyal dayanak olduğu bilinmektedir (Gülay, 2009). Okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal yaşama uyum göstermesi önemlidir eğer çocuk, bu sosyal uyumu gösteremezse, davranış sorunları oluşur(Diener & Kim' den aktaran Karaca, Gündüz & Aral, 2011).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alan yazında son on yedi yılda okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalara derlenerek yer verilmiştir

2.7.1. Yaratıcılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Hook ve Tegano (2002), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarında yaratıcılık ile sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan toplam 45 çocuk (25 erkek, 20 kız) alınmıştır. Araştırmada çocukların yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla "Çok Boyutlu Uyaran Akıcılık Ölçeği", sosyal yeterliliklerini ölçmek amacıyla "Steweather Sosyal Yeterlilik Testi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uyumluluk ile yaratıcılık arasında, sosyal uyumluluk açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Beklenilenin tam tersine yüksek yaratıcılık gösteren çocukların düşük sosyal yeterlilik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Chae (2003), araştırmasında Jellen ve Urban (1996) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Düşünme ve Resim Oluşturma Testi" ni okul öncesi dönemde olan 4-6 yaş arasındaki Koreli çocuklara uyarlamıştır. Araştırmaya 1366 koreli okul öncesi çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda "Yaratıcı Düşünme ve Resim Oluşturma Testi" nin kore kültürü ile uyum gösterdiği ve Kore'deki okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarını ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak (2005), araştırmasında okul öncesine eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Araştırmaya Kırıkkale ilinde merkez ilçelere bağlı köylerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 500 çocuk ile Kırıkkale il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 500 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Sekil A Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda köy ve kent çocuklarının yaratıcılık puanlarının akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında kentteki çocuklar lehine anlamlı derecede fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, evde resim malzemelerinin olup-olmama durumu ve çocukların ilerde seçmek istedikleri meslek değişkenleri ile çocukların yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2005), araştırmasında okul öncesi çocuklarında yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi çağındaki 4-5 yaş grubundaki 1000 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişiliği ölçmek için " Entegre Yaratıcılık Testi" geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı kişilik arasındaki ilişkinin yüksek olduğu, kız çocuklarının dil, çizim ve toplam yaratıcı düşünme testi puanlarının daha yüksek olduğu, cinsiyet ile yaratıcı kişilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı, yaş ile yaratıcı kişilik arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve beş yaş çocuklarının daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aral, Köksal-Akyol ve Sığırtmaç, (2006), araştırmalarında okul öncesi çocuklarında yaratıcılıklarına Orff ögretisi temelinde verilen müzik eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 20 deney - 20 kontrol grubunda olmak üzere beş - altı yaş grubundaki 40 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil Form A" uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara üç ay süreyle haftada iki gün, yarım saat Orff öğretisi temeline dayalı müzik eğitimi verilirken, kontrol grubundaki

çocuklara verilmemiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği, ancak grup ayrımı yapılmadığında ön-son test akıcılık, orijinallik, zenginleştirme boyutlarından elde edilen puanlarda ve toplam puanda anlamlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zachopoulou, Trevlas ve Konstadinidou (2005), araştırmalarında yaratıcı beden eğitimi çalışmalarının çocukların erken yıllardaki yaratıcılıklarına etkisini incelemişlerdir. Araş tırmaya kuzey Yunanistan da bulunan 12 okul öncesi eğitim kurumundan rastgele seçilen 4 yaşında toplam 251 çocuk (130 erkek, 121 kız) alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklara 10 hafta boyunca haftada iki gun 35-40 dk arası yaratıcı beden eğitimi dersi verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve yaratıcı beden eğitimi dersinin çocukların yaratıcılık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erbay ve Çağdaş (2007), araşırmalarında annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 5-6 yaş grubundan 232 çocuk ve anneleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil Form A" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarına karşı davranışlarının, çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Yazar (2007), araştırmasında okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın nasıl ele alındığını incelemiştir. Araştırmada öncelikle çocukta yaratıcılık ile ilgili kuramsal bilgiler taranmış, 1914- 1952, 1981, 1989, 1994, 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılık, döküman incelemesi ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda 1914, 1952, 1994 ve 2002 programlarında yaratıcılığa yönelik hedef ve etkinliklere yer verildiği ancak bunun yeterli olmadığı, 1989 programının konu merkezli bir program olması nedeniyle yaratıcılığı desteklemediği, 2006 okul öncesi eğitim programında ise yaratıcılığın programdaki temel özellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2009), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubu çocuklardan toplam 208 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu" ve " Kansas Reflection-Impulsivity Scale for

Preschool (KRISP) Testi B Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilişsel tempolarının yüksek olduğu, çocukların bilişsel tempoları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak yaş, anne-baba eğitimi gibi degişkenler arasında anlamh bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaratıcılık düzeyleri incelendiğinde akıcılık boyutu dışında anlamh bir farklılığın olmadığı, bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, bilişsel temponun süre alt boyutu ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atay (2009), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerini yaş, cinsiyet ve ebeveynin eğitim durumuna gore incelemiştir. Araştırmaya Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan anasınıfı ve anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan toplam 76 çocuk alınmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil Form A" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaşları ile orijinallik ve zenginleştirme boyutları arasında, çocukların cinsiyetleri ile akıcılık, esneklik ve zenginleştirme boyutları arasmda, anne-baba eğitimi ile akıcılık ve zenginleştirme boyutları arasmda anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Can-Yaşar (2009), araştırmasında anasınıfına devam eden alti yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine dramanın etkisini incelemiştir. Araştırmaya yarım gün okul öncesi eğitim alan ve daha önce drama eğitimi almamış altı yaşında toplam 80 çocuk (deney: 40; kontrol:40) alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak " Kişisel Bilgi Formu" ve "Yaratıcı Düşünme Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)" Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara on iki hafta süre ile haftada iki kez drama egitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise yalnızca okul öncesi eğitim programı doğrultusunda eğitime devam etmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2009), boyama kitaplarının 5-6 yaş grubu çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkisini deneysel yöntemle incelemiştir. Araştırmaya Kaman ilçe Merkez'inde bulunan bir anaokulunda eğitim gören 6 yaş grubu çocuklardan 18 tanesi alınmıştır. Araştırmada çocuklara ön çalışma olarak boyama kitabında yer alan "Deniz Altında Yaşam" adlı konu verilmiş ve o konuya ait resim yapmaları istenilmiştir. Çalışmalarının bitiminden sonra o konuya ait boyama kitabındaki orijinal resim çocuklara dağıtılmış, resmi incelemeleri ve

boyamaları istenmiştir. Boyama çalışmalarının tamamlanmasından sonra aynı konu başlığı çocuklara tekrar soylenmiş ve yeni bir resim yapmalan istenmiştir. Araştırmada boyama kitaplarının okul oncesi çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkisinin değerlendirilebilmesi için üç uzman tarafından "yaratıcılık kriterleri" oluşturulmuş ve çocukların resimleri bu kriterlere gore değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ilk ve son çalışmalan arasında farklılıklar olduğu, çocukların boya kitabındaki resimden etkilendikleri, boyama kitabı uygulamasından sonra kitaptaki resimleri son çalışmalarında kopya ettikleri, hayal gücünü ve yaratıcılıklarını kullanmayı ihmal ettikleri belirlenmiştir.

Özler (2009), araştırmasında okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerini yaratıcılık bakımından değerlendirmiştir. Araştırmada, 2007-2008;2008- 2009 eğitim-öğretim yıllarında, Milli Egitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel, toplam 25 anaokulundaki 6 yaş grubu çocuklara ait, panolarda sergilenen ve sergi alanına seçilen gorsel sanat etkinliklerinden yararlanılmıştır. Seçilen görsel sanat etkinlikleri, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nden 3 uzmanın onayladığı yaratıcılık ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada, okul öncesi oğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarını geliştirme amacından çok uzak, kopya, şablon, taklit etkinliklerinin yoğun olarak yaptırıldığı, yapılan çalışmaların küçük kas gelişimini desteklemeye ve çocukların boş zamanlarını doldurma amaçlı etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Dursun ve Ünüvar (2011), araştırmalarında okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılık becerilerini etkileyen durumlara ilişkin anne, baba ve öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 272 oğretmen ve çocukları bu okullara devam eden 435 ebeveyn alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yaratıcılık Engelleri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ebeveyn ve ögretmenlerin okul öncesi dönemde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin görüşleri arasından oğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oldugu belirlenmiş, "ev-aile", "okul ve ögretmen", "çocuk" alt boyutlarında öğretmenlerin ortalama puanlan ebeveynlerin ortalama puanlarından anlamlı derecede yuksek çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve ebeveynlerin cinsiyetleri ile " Yaratıcılık Engelleri Ölçeği" alt boyutlan arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, ebeveynlerin eğitim durumlarına gore yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin gorüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Chronopoulou ve Riga (2014), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarında müzik ve hareket eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araş

tırmaya deney grubunda 15 çocuk (11 erkek, 4 kız), kontrol grubunda 18 çocuk (13 erkek, 5 klz) olmak üzere beş yaşında toplam 33 çocuk alınmıştır. Araştırrmada veri toplama aracı olarak" Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara üç ay boyunca haftada iki gün 45-60 dk. arasında müzik ve hareket eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar ise günlük eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda müzik ve hareket eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Gizir-Ergen ve Akyol (2012), araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılıklarını incelemişlerdir. Araştırmaya, 72 kız, 63 erkek olmak uzere 5 yaş grubundan toplam 135 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi - Şekil Form A" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, okula devam süresi, okula devam durumu ve anne öğrenim düzeyi degişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahintürk (2012), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde Montessori yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak uzere toplam 36 çocuk alınmıştır. Araştırmanın deney grubunu Ankara' da montessori yöntemini uygulayan bir anaokulunun çocukları kontrol grubunu ise random yoluyla seçilmiş geleneksel egitim uygulayan bir anaokulunun çocukları oluşturmuştur. Araştırmada deney grubundaki çocuklara Montessori yöntemi, kontrol grubundaki çocuklara ise Milli Eğitim Bakanlığı' nın hali hazırdaki programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde Montessori yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir.

Lew ve Cho (2013), araştırmalarında çocuklarda yaratıcılık, içsel ve dışsal motivasyon ve yaratıcı ev ortamı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 54'u kız 73'u erkek olmak üzere 5-6 yaşındaki toplam 127 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak " Entegre Yaratıcılık Testi", "içsel ve Dışsal Motivasyon Testi" ve "Yaratıcı Ev Ortam Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda içsel motivasyon ile yaratıcı düşünme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dışsal motivasyon ve yaratıcı düşünce arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış tır. Ayrıca, yaratıcı ev ortamının yaratıcı düşünme yeteneğini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Alsrour ve Al-Ali (2014) araştırmalarında Ürdün'de bulunan okul öncesi çocukların yaratıcılık duzeylerini yaş, cinsiyet ve anaokulu tipi gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. 4-5 yaş (3 yaş: 183 çocuk; 4 yaş: 188 çocuk; 5 yaş: 191 çocuk) aralığından toplam 562 (kız: 260; erkek: 302) çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yaratıcı Düşünce ve Hareket Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ile yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, 3 yaşındaki çocukların ve özel anaokuluna devam eden çocukların daha yaratıcı olduklan belirlenmiştir.

Kaytez (2015), tarafından yapılan bir çalışmada beş yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine "Scamper Eğitim Programı'nın" etkisi incelenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik uygulaması Çankırı il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaşında 270 çocuk, araştırmanın deneysel kısmını ise, bu okullara devam eden 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk alınmıştır. Araştırmada ön test son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süreyle haftada iki gün Scamper Eğitim Programı uygulanmış ve kontrol grubundaki çocuklar ise, kendi eğitim programları doğrultusunda eğitime devam ettirilmiştir. Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Yaratıcı Davranış ve Kişilik Özellikleri Ölçeği" ile "Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu, deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, deney grubundaki çocukların son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın ise, anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Kontaş (2015) tarafından temel eğitime devam etmekte olan 5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiler belirlenerek, bu yeteneklerin bazı demografik özelliklerle (yaş, cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne baba eğitim seviyesi, anne baba mesleği) ilişkilerinin ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde bulunan İkizce İlçe'sinde temel eğitime (anasınıfı,1, 2, 3 ve 4. sınıflar) devam etmekte olan 117 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak çocukların yaratıcılık yeteneklerini belirleyebilmek için çocuklara Torrence Yaratıcı DüşünmeTesti Şekilsel A formu kullanılmıştır. Zihin teorisi yeteneklerini belirleyebilmek için birinci derece yanlış inanışı atfedebilme, ikinci derece yanlış inanışı atfedebilme ve faux-pas görevleri animasyon haline getirilerek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yaratıcılık ve zihin teorisi görevleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu elde

edilmiştir. Yaratıcılık testinin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme puanları ile zihin teorisi görevlerinin tümü arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak yaratıcılık indeksi toplam puanı ve yaratıcılığın alt boyutlarındaki puanların (akıcılık, orijinallik, zenginleştirme) zihin teorisi testleri üzerinde düşük düzeyde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Çocukların sınıf düzeyleri yükseldikçe, zihin teorisi ve yaratıcılık testlerindeki başarı oranlarının arttığı anlaşılmıştır. Ayrıca çocukların anne yaşı arttıkça ikinci dereceden zihin teorisi görevlerindeki başarılarının da arttığı görülmüştür.

Wyse ve Ferrari (2015) tarafından yapılan çalışmada Avrupa Birliğine üye 27 Devletin ulusal ders programında yaratıcılığın yerini araştırılmıştır. Yasal olan bütün ulusal ders kitaplarında içerik analizi yapılmış ve sonuçlar 7659 öğretmenin cevapladığı anket sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yaratıcılığın, ders programlarında yinelenen bir unsur olduğu fakat etki alanının oldukça çeşitlilik gösterdiği belirtilmiştir. Yaratıcılığın güzel sanatlarla ilgili derslerde, diğer derslerden daha çok gösterildiği ve okuma-yazma gibi dilin bölümlerinde nispeten ihmal edildiği sonu elde edilmiştir. Genelde Birleşik Krallık ülkeleri yaratıcılığa dair kendi tarihi ilgilerini sürdürmüşler, fakat yaratıcılığın önemine dair birinci basamaktan ikinci basamağa bir değişimin de varlığına dair bulgulara rastlanmamıştır. Eğitim için genel amaçlar ve ders kitaplarındaki yaratıcılığın sunuluşu arasında daha büyük bir uyumluluğa ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Özkan (2016), okul öncesi dönemdeki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamalarını incelediği çalışmasında, öğrencilere "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu", öğretmenlere ise "Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akıcılık ve ayrıntılama boyutları açısından "iyi"; esneklik ve orijinallik boyutları açısından "orta" düzeyde oldukları belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörlerin, öğretmen, aile, çevre ve uyaranlar olduğu; özgürlük, cinsiyet, zekâ ve kalıtımın yaratıcılığı geliştiren, yaşantı, sosyo-ekonomik düzey ve kısıtlı zamanın engelleyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2012 okul öncesi eğitim programının yaratıcılığı olumlu etkilediği, öğrenme merkezlerinde çocukların aktif olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Runco, Acar ve Çayırdağ (2017), üniversite öğrencilerinde okul dışı ve okuldaki yaratıcı düşünmeyi inceledikleri çalışmalarında, okul dışındaki yaratıcı düşünmenin daha yüksek

düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bunun nedeninin okuldaki yapılandırılmış ve sınırlı ortamdan kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir.

2.7.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Mayeux ve Cillessen (2003) tarafından erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla Hollanda'da okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 231 çocuk ile iki yıl süreyle (birinci sınıfta da devam ederek) Crick ve Dodge'ın (1994) Sosyal Bilgi İşleme Kuram'ına dayanan sosyal-bilişsel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların birbirinden farklı dört hipoteze dayanan sosyal ikilem durumu karşısında verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Ulaşılan cevaplarda çocuklar tarafından genelde sosyal çözümler bulunmasına rağmen, kaçınmacı ve antisosyal cevaplar da verilmiştir. Araştırma sonucunda yaşları arttıkça çocukların daha etkili çözümler buldukları, olumlu sosyal davranışlar gösteren çocukların akranları tarafından daha fazla onaylandıkları görülmüştür. Ayrıca elde edilen bir diğer bulguya göre küçük yaştaki çocukların akranlarıyla yaşadıkları sorunlarda, saldırgan davranışları etkili bir çözüm yolu olarak uyguladıkları görülmüştür.

Akbaş (2005) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin bazı değişkenler üzerinden incelediği çalışmaya 60 okul öncesi çocuğu alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği, annelerin eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin ise çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Reid, Webster-Stratton ve Hammond (2007) tarafından yapılan düşük sosyoekonomik düzeyden ve farklı kültürlerden gelen çocukların alındığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında iki yıl boyunca "İnanılmaz Yıllar" programına yönelik olarak eğitim alan çocuklar, ilkokulun birinci yılında değerlendirilmişlerdir. Program doğrultusunda eğitim alan çocuklardan seçilen bazı çocukların anne ve babasına da Ebeveyn Programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda anne-baba ve çocuk eğitimi alan gruptaki çocukların, sadece çocuklara uygulanan programdaki ve kontrol grubundaki çocuklara göre dışadönük davranış sorunlarının azaldığı ve duygu düzenleme becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim alan anne ve babaların çocuklarına karşı daha az eleştirel ve daha çok geliştirmeye yönelik davranışlar gösterdikleri ve çocuklarının eğitim süreçlerine daha çok aktif olarak katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre eğitim alan çocuk ve eğitim alan anne-baba ve çocuk grubundaki çocukların, eğitim

almayan çocuklara göre anlamlı derecede daha az problem davranış gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli (2008) tarafından 6 yaş çocuklarına yönelik Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocukların sosyal problem çözme becerilerine olan etkisinin incelendiği araştırma, deneysel modeldedir. Deney grubuna 22 oturumdan oluşan Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı (ÇİSBEP) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan programın, çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kargı (2009) tarafından yapılan araştırmada, Shure (1992) tarafından geliştirilen "Ben Sorun Çözebilirim" Programının 4 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Deneysel modelde tasarlanan araştırma sonuçlarına göre eğitim alan deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve deney grubundaki çocukların davranış problemlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anlıak ve Şahin (2010) tarafından 5-6 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırlanan "Problem Çözebilirim" (I Can Problem Solve) programın dört ay boyunca çocukların olumsuz sosyal davranışlarını azaltarak olumlu sosyal davranışların geliştirilmesi amaçlanarak uygulanmıştır. Araştırmada Shure (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubuna 5-6 yaş grubu 40 deney ve 43 kontrol grubunda olmak üzere toplam 83 çocuğun alındığı araştırma sonucunda deney-kontrol gruplarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş, ancak her iki grubun puan ortalamalarının önemli düzeyde artttığı saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre olumlu sosyal davranışlarında gelişme ve içe kapanıklık davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır.

Şahin (2011) tarafından yapılan 3-6 yaş çocuklarına resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 55 Türk ve 53 Belçikalı öğretmenin alındığı çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileri öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türk öğretmenlerin sosyal problem durumlarıyla karşılaşıldığında problemi çözme çabası gösterdikleri ve bunu karşılaşılan probleme bir çözüm önerisinde bulunarak ya da tavsiye vererek yaptıkları görülmüştür. Belçikalı öğretmenlerin ise karşılaşılan problem durumları çocuklarla birlikte değerlendirdikleri ve çözümü de birlikte geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar

doğrultusunda Türk ve Belçikalı öğretmenlerin, çocukların sosyal problem çözmelerinin geliştirilmesi konusunda eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Özmen (2013) tarafından sosyal problem çözme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 5-6 yaş grubundan 450 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri kaygı, korku, sosyal kabul, problem çözme, olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Akkaya-Ersan (2014) tarafından yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin, işitsel muhakeme ve işlem becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırma sonucunda, 60-72 aylık çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul, Problem Çözme Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt test puanları Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Kesicioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bu becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmaya 152 okul öncesi dönemdeki çocuk alınmıştır. Araştırmada nitel ve nicel bulgularla ilgili sonuçların örtüştüğü belirlenmiştir. Buna göre yapılan analizler sonucunda çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile televizyon karşısında geçirdikleri süre ve aile yapısı arasında anlamlı ilişki olduğu sgörülmüş ve araştırmaya katılan öğretmen ve anne-babalar da çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde televizyon karşısında geçirilen süre ile aile yapısının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri, çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarını saldırganlık, tehdit, paylaşmamak, grup etkinliklerine katılmamak, ağlamak ve anne-babaya bağımlılık olarak belirtirken ebeveynler de çocuklarının en sık yaşadıkları sosyal problem durumlarını saldırganlık, tehdit, ağlamak ve anne-babaya bağımlılık olduğunu belirtmişlerdir.

Kasik ve Gálc (2016) tarafından çocukların sosyal problem çözme becerileri; uyum, olumlu sosyal davranışlar ve problem çözmede yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan araştırmaya Macaristan'da 4-6 yaş grubundaki 447 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda incelenen bulgularda ebeveyn ve öğretmenlerin araştırmaya konu olan tüm alanlarda farklı düşüncelerde (örneğin sosyal problem çözme becerileri olumlu-olumsuz) oldukları görülmüş ve ebeveynlerin alt

ölçeklere verdikleri en yüksek puanların da değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada, çocuklara en düşük puan veren değerlendiricinin öğretmenler değil babalar olduğu saptanmıştır.

Alan yazında okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle geliştirilen eğitim programları ve öğretim tasarımları aracılığıyla çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Anlıak & Şahin, 2010; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Erwin & Ruane, 1993; Feis & Simons, 1985; Mayeux & Cillessen, 2003; Reid, vd., 2007; Wenster-Stratton, vd., 2001; Uysal, 2016). Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile olumsuz sosyal davranışları (Youngstrom, vd., 2000), duyguları anlama becerileri (Yılmaz & Tepeli, 2013), benlik algısı (Güven, vd., 2015), akran ilişkileri (Akkaya-Ersan, 2014; Özmen, 2013), bağlanma stilleri (Türköz, 2007), anne kabul-red düzeyi (Tepeli & Yılmaz, 2013), kavram gelişimi (Yoleri, 2014) ve daha pek çok değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadırr.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla uygulanan ölçme araçlarının genellikle Türkçe'ye uyarlanmış, anne-baba ve öğretmen görüşlerine başvurularak geliştirilen ölçme araçları olduğu görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise daha çok çocuklarla bireysel görüşme ve uygulamalar tercih edilerek sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirildiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelleri içinde yer alan ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel tarama türü araştırmalarda bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

3.2. Evren

Araştırma için evren, cevaplanması beklenen soruları yanıtlamak amacıyla ölçümlerin elde edileceği canlı, cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. İki adet evrenden bahsedilebilir. Hedef evren ve ulaşılabilir evren. Hedef evren; ulaşılması mümkün olmayan evrendir. Ulaşılabilir evren; ulaşılabilir olan, gerçekçi evrendir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 80).

Araştırmanın evreni; Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan tüm okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarıdır.

3.3. Örneklem

Örneklem, hakkında bilgi sahibi olmak istenilen evrenden seçilen sınırlı gruptur (Büyüköztürk vd., 2016, s. 81).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Çankaya ilçe merkezinde bulunan iki bağımsız anaokuluna ve iki ilkokulun anasınıfına devam eden 400 beş yaş çocuğu oluşturmaktadır.

3.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamına alınan çocukların (n=400) demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocukların Demogrofik Bilgileri

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	180	45.0
	Kız	220	55.0
	Toplam	400	100
Doğum Sırası	İlk Çocuk	216	54.0
	Ortanca/ortancalardan biri	33	8.3
	Son Çocuk	151	37.8
	Toplam	400	100
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	109	27.3
	2 Çocuk ve Üzeri	291	58.8
	Toplam	400	100
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	0-6 ay	13	3.3
	7-12 ay	94	23.5
	13-18 ay	29	7.2
	19-24 ay	91	22.8
	2 yıldan fazla	173	43.3
	Toplam	400	100
Anne Yaş	30-39 yaş	325	81.3
	40-49 yaş	75	18.7
	Toplam	400	100
Baba Yaş	30-39 yaş	291	72.8
	40-49 yaş	109	27.3
	Toplam	400	100
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim mezunu	17	4.3
	Lise mezunu	126	31.5
	Üniversite mezunu	257	64.3
	Toplam	400	100
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim mezunu	16	4.0
	Lise mezunu	83	20.8
	Üniversite mezunu	301	75.3
	Toplam	400	100
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	211	52.8
	Çalışmıyor	189	47.3
	Toplam	400	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan çocukların %55' inin kız, %45'inin erkek olduğu, %54'ünün ilk çocuk, %37.8 'inin son çocuk, %8.3 'ünün ortanca veya ortanca çocuklardan biri olduğu, %58.8'inin iki kardeş olduğu, %43.3' ünün iki yıldan fazla okul öncesi eğitime devam ettiği belirlenmiştir.

Çocukların annelerinin %81.3'ünün, babalarının %72.8'inin 30-39 yaşları arasında olduğu, annelerinin %64.3' ünün, babalarının %75.3' ünün üniversite mezunu olduğu, annelerinin çoğunluğunun çalıştığı (%52.8) görülmektedir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri çocuklara uygulanan, ''Wally Sosyal Problem Çözme Testi'' ve ''Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi'' ile toplanmıştır.

3.5.1 Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivak ve Shure (1985)' nin Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor (1986)' un Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi' nin birleşiminden oluşturulmuştur. Test, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniği' nde, Carolyn Webster-Stratton tarafından yürütülen "Incredible Years" projesi kapsamında düzenlenmiştir. Türkçe uyarlaması üç-beş yaş çocuklarına Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmıştır.

Testte çocuklara kız ve erkek çocuklar için ayrı olarak hazırlanan varsayımsal problem durumlarını anlatan 15 renklendirilmiş resim gösterilerek böyle bir problemle karşılaştıklarında "ne yaparsın" diye sorulur. Çocuğun verdiği cevaplar prososyal ve prososyal olmayan davranışlar olarak gruplanır. Her prososyal davranış için 1 puan, prososyal olmayan davranış için ise 0 puan verilir. Test'in Kr 20 güvenirlik katsayısı .79 ve testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise, 95'tir. On beş sorunun tek faktör altında toplandığı testte, bu tek faktörün ölçekle ilgili varyansı açıklama oranı % 36.17'dir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi"nin üç yaş çocukları için güvenirlik katsayısı .72 (n=50), dört yaş çocukları için .79 (n=145), beş yaş çocukları için .81 (n=504) olarak hesaplandığı görülmektedir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli kabul edildiği düşünüldüğünde, testin üç yaş, dört yaş ve beş yaş için ayrı ayrı hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı değerlerinin yüksek olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

3.5.2. Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi

Resim analizi yoluyla yaratıcı yetenek testi çocuklarda yaratıcılığı ölçmek amacıyla Garaigordobil ve Berrueco (2007) tarafından geliştirilmiş geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmıştır. Testin Türkçeye uyarlaması Kaytez (2015) tarafından yapılmış ve bu amaçla 5 yaşında toplam 270 çocuğa test uygulanmıştır. Tüm alt testler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında alt testlerin, X, Xort, Mod, S, , Ky, Bs, Min ve Max puanları incelenmiş, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, Cronbach-alfa iç tutarlılık güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Ayrıntılara dikkat alt testinin her bir maddesinin madde-test (toplam) korelasyon katsayıları incelendiğinde madde ayırt edicilik değerlerinin 0,74 ile 0,92 arasında değiştiği ve maddelerin yüksek derecede ayırt edici

olduğu görülmektedir. Ayrıntılara dikkat ölçümüne ait güvenilirliğin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan KR-20 hesaplanmış, 0,84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayısının 0,92 olduğu ve yeterli oranda iç tutarlılığın olduğu belirlenmiştir. Farklılıkları kabul alt testinde ise, madde ayırt edicilik değerlerinin 0,46 ile 0,58 aralığında değiştiği görülmüş, maddelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca KR-20 iç tutarlılık katsayısı ise 0,78 olarak bulunmuş, test-tekrar test güvenilirliğinin 0,89 olduğu bulunmuştur. Akıcılık ve orijinallik alt testinin kapsam geçerlilik indeksi 1,00 bulunmuş, bu değerin 1 ya da 1'e yakın olması kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Gözlemciler arası korelasyon katsayısına bakılmış, 1 ve 2. Gözlemcileri elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Test ayrıntılara dikkat, farklılıkları kabul, akıcılık ve orijinallik olmak üzere dört alt testin de geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Alt testlerin her biri birbirinden bağımsız şekilde puanlanmaktadır.

Test geliştirilirken Sobhany ve Krutchopp (1985) tarafından geliştirilip geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Yaratıcı Düşünme Testi (Creative Thinking Test (CTT))" referans alınmıştır. Test ayrıntılara dikkat, farklılıkları kabul, akıcılık ve orijinallik olmak üzere dört alt testten oluşmakta ve her bir alt test birbirinden bağımsız puanlanmaktadır. Test her çocuk ile devam ettiği eğitim ortamında bireysel olarak görüşülerek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmaktadır.

1. *Ayrıntılara Dikkat Alt Testi:* Test 37 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bu testte çocuğa içinde 37 adet garip, alışılmışın dışında, eğlenceli unsurların bulunduğu (örneğin bir kutu içinde balıklar vb.) bir mutfak resmi gösterilir ve çocuktan beş dakika içerisinde gördüğü normal olmayan ayrıntıları (duş musluğu, mutfak duvarında asılı duran tenis raketi, başında huni olan bir adam vb.) göstermesi ya da yüksek sesle söylemesi istenir. Bu aşamanın gerçekleştirilmesi iki zekâ aşamasını gösterir, birincisi çocuğun dikkat seviyesiyle ilgilidir. Çocuğun dikkat seviyesi düşükse daha az olağan dışı ayrıntı tespit edecektir. İkincisi ise çocuğun alışılmışın dışında, garip ayrıntıları tanımlayabilmesi, yani hangi nesnelerin olması gereken yerde olmadığını, kullanım yanlışlıklarını, hangi durumlarda terslik olduğunu tespit edebilmesiyle ilgilidir. Bu test için çocuğa beş dk süre verilir. Belirlenen süre içerisinde bulunan her ayrıntı için 1 puan verilir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 37'dir.
2. *Farklılıkları Kabul Alt Testi:* Test beş madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Çocuğa mutfak resminde bulunan, alışılmışın dışında beş ayrıntı (nesne) gösterilir ve ona

resimdeki nesneyi isteyip istemeyeceği sorulur (çoraplarını eline geçiren çocuk, mutfak tezgâhının üzerindeki kuş yuvası, bir kulağı diğerinden daha uzun olan oyuncak ayı, mutfak duvarında asılı duran tenis raketi ve desenleri birbirinden farklı mutfak perdesi). Bu testtin amacı çocuğun farklı olanı kabul edip-etmeme düzeyini ölçmektir. Testte çocuğa her olumlu yanıt için (evet) 1 puan ve her olumsuz yanıt için (hayır) 0 puan verilir. Bu testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 5'dir. Yüksek puan alan çocuklar farklılıklara daha açık çocuklardır.

3. *Akıcılık ve Orijinallik Alt Testleri:* Akıcılık ve orijinallik alt testlerinin puanlanması iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada çocuğa mutfak resminde bulunan iki ayrı nesne gösterilir (içinde balık ve su olan tahta bir çekmece ile doğum günü pastasındaki ampul) ve çocuğa bu iki durumda neler olabileceğine ilişkin bir tahmin yürütmesi istenir (çekmeceye balık ve su koyarsak, pastanın üzerine ampul koyarsak neler olabilir) Verilen bütün yanıtlar not edilir ve hem cevapların akıcılığı (desteklenen yanıtların sayısı) hem de özgünlüğü değerlendirilir. Bazen tek cevap iki ya da üç sorunu kapsar, bu durumda bunlar ayrı ayrı not edilir. Örneğin: " Su çekmeceden yere dökülür ve daha sonra mutfak kirlenir" . Bu durumda çocuğa bulduğu her sorun için 1 puan verilerek akıcılığı değerlendirilir. Yanıtların özgünlüğünün puanlanması istatiksel sıklık kriterine dayanır, verilen cevaplara göre: a) eğer fikir üçten fazla kişi tarafından belirtildiyse 0 puan, b) eğer fikir 3 kişi tarafından ileri sürüldüyse 1 puan, c) eğer fikir iki kişi tarafından önerildiyse ya da tekrar edildiyse 2 puan, d) eğer belirtilen fikir tek bir kişiden çıkarsa 3 puan verilir. Verilen bütün cevaplar bu şekilde puanlandıktan sonra bu bölüm için akıcılık ve orijinallik puanı elde edilir.

İkinci aşamada çocuğa mutfak resminde bulunan iki nesne (içinde balık ve su olan kırık tahta bir çekmece ve eriyen kardan adam) gösterilir ve çocuğa bu nesnelerle ilgili iki problem sunulur. Birincisi balıklar kırık tahta çekmece içindedir ve çekmece kırık olduğu için su dökülmektedir, ikincisi kardan adam erimektedir. Çocuktan bu iki problem için mümkün olan bütün çözüm yollarını bulması istenir. Verilen tüm cevaplar not edilir, hem cevapların akıcılığı (fikirlerin sayısı ya da desteklenen yanıtlar) hem de özgünlüğü birinci aşamada olduğu gibi değerlendirilir ve bu bölüm için de çocuğa ait akıcılık ve orijinallik puanı elde edilir. Daha sonra her iki aşamaya ait akıcılık ve orijinallik puanları toplanarak çocuğa ait toplam akıcılık ve toplam orijinallik puanı elde edilir.

3.6. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması öncesinde ölçeklerin kullanımı için ilgili kişilerden ve uygulama için ise Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 4).

Araştırma verilerinin toplanmasından önce çalışma grubuna alınan çocukların öğretmenleri ve anaokulu yöneticisi ile birlikte ve bir zaman planlaması yapılmıştır.

Araştırmaya alınan tüm gruplardaki çocuklara "Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi" uygulanmıştır. Test araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak ayrı bir ortamda uygulanmıştır. Alanda çocukların boylarına uygun oturma düzeni, sessizlik, ışık gibi ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Test uygulanacak çocuk bireysel olarak uygulama alanına getirildikten sonra kendisi ile etkinlik yapılacağı söylenmiş ve kısa bir bilgi verilmiştir. Uygulama başlamadan önce çocuk ile tanışılmış, çocuğun ismi, kendini bugün nasıl hissettiği hakkında kısa bir sohbet edilmiş ardından resim gösterilmiş, bu resmin bir mutfak resmi olduğu söylenmiş, farklı ve ilginç özelliklerin olduğu mutfak hakkında konuşacakları belirtilmiştir. Testin uygulanması her çocuk için 15 ile 25 dakika arasında değişmiştir. Çocuğun verdiği cevaplar o anda araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Çalışma grubuna alınan çocuklara ‘‘Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi’’ uygulamasından bir gün sonra “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”, uygulanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nin uygulandığı süre çocukların bireysel özelliklerine göre 13 ile 15 dakika arasında değişmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarda Wally Sosyal Problem Çözme becerileri ve Resim Analizi ile Yaratıcılık becerilerini karşılaştıracak karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, eğitim durumu, doğum sırası, çocuk sayısı, annenin ve babanın yaş aralıkları ve okula devam etme süreleri) Wally sosyal problem çözme ve resim analizi ile yaratıcılık açısından farklılık yaratıp yaratmadıkları da incelenmiştir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi ve resim analizi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Niceliksel verileri karşılaştırmada, iki grup arasındaki farkları belirlemek amacıyla t-testi(Mann-Whitney U) ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayanlarda Tek Yönlü Varyans ANOVA (Kruskall-Wallis Testi) testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek içinde parametrik olmayanlarda Mann Whitney U Testi, ölçekler arasında ki ilişki içinse Korelasyon Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş grubu çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına Ilişkin Değerler

Tablo 2

Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Değerler

	N	Min.	Max.	$\overline{X}$	*S*
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	400	0	15	7,22	2,42

Tablo 2' de görüldüğü gibi çalışmaya alınan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ = 7.22) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek olan en yüksek puanın 15 olduğu düşünüldüğünde araştırmaya katılan çocukların puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Testi Farklılık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	Mann-Whitney U	p
Kız	220	7,08	2,51		
Erkek	180	7,38	2,31	22,047	.049*

Tablo 3'e göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları toplam puanlar, çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.049<.05). Buna göre erkek çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Tesri puanı ($\overline{X}$ = 7.38) kız çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanından ($\overline{X}$ = 7.08) daha yüksektir.

Bu durumun sebebi olarak aileler ve eğitimcilerin erkek çocuklara karşı davranışlarında cinsiyet ayrımı gözeten tutumlarının azalmış olabileceği ve ailelerin erkek çocuğuna daha fazla hoşgörülü yaklaşım sergilemekten vazgeçerek geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarından uzaklaştığının göstergesi olarak düşünülebilir. Bu durum geçmişten itibaren getirilen toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki bariz başkalığı azaltma yönündedir. Çalışmanın veri toplama işlemi esnasında çocuklarla yapılan birebir uygulamalarda erkek çocuklardan beklenilen agresif ya da kızlara göre daha saldırgan cevaplar genel karşılaştırmada düşünülen şekilde kızlardan bariz farklılık göstermemiştir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birinin eğitimcilerin günlük hayatta tecrübe edilen sosyal yaşantılar konusunda çocukları bilinçlendirmeleri ve çocuklarda farkındalık oluşturmaları olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekler bulguların olduğu görülmektedir. Işık (2007), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve sosyal becerilerinde cinsiyete göre farklılık olduğunu ortaya

koymuştur. Çalışmada erkek çocukların sosyal uyum ve becerilerinin kız çocuklardan daha iyi olduğu saptanmıştır.

Ancak alanyazında yapılan birçok araştırma kız çocukların sosyal becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğu ve problem davranışları daha az gösterme eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Eisenberg & Fabes, 2006; Elliott & Faupel, 1997; Güven, Sezer & Yılmaz, 2015; Merrell, 1994; Walker, Irving & Berthelsen, 2002, Zahn-Waxler & Polanichka, 2004). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin çalışma grubunun özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılığına ilişkin Kruskall-Wallis sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Doğum Sırası Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

Doğum sırası		n	$\overline{X}$	S	Kruskall-Wallis	p
	İlk çocuk	216	7.08	2.33		
	Ortanca veya ortancalardan biri	33	8.00	2.59	6.017	.049*
	Son çocuk	151	7.23	2.50		
Gruplar Arası Farklılık					Mann-Whitney U	
İlk çocuk- Ortanca ve ya ortancalardan biri					2626.5	.014

Tablo 4' e göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları($\overline{X}$): İlk çocuk olanların($\overline{X}$ = 7.08), ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların($\overline{X}$ = 8.00) ve son çocuk olanların($\overline{X}$ = 7.23)'tür. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.049<.05).

Ailede ilk çocuk olanlar ile ortanca veya ortancalardan biri olan çocuklar arasındaki wally sosyal problem çözme becerilerinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır (p=.014<.05). Bu bulgu ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının ailede ilk çocuk olanlardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Güven vd. (2004), tarafından yapılan çalışmada ilk doğan çocukların sosyal duygusal uyum seviyelerinin 4. ve daha sonra doğan çocuklara göre daha yüksek olduğunu; 2. ve 3. çocukların ise 4. ve daha sonra doğan çocuklara göre sosyal uyum puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini saptamışlardır.

Adler ilk doğan çocukları tahttan indirilmenin etkileri yüzünden daha sorunlu görmüştür. İkinci çocuk ilgi merkezi olamamıştır ve önünde her zaman ona yol gösteren bir örnek bulunmaktadır, bu durumda ortanca çocuk ailenin ilk çocuğa yaptığı kısıtlamaları öğrenerek ve buna göre adımlar atarak kendi yolunu daha kolay çizebilir (Adler, 1994). Ortanca çocuğun, hem kendisinden daha güçlü ve yetenekli büyük kardeş ile hem de kendisinden sonra doğan küçük kardeşin getirdiği sorunları çözmek zorunda kalması, bir mücadele içinde olduğunu göstermektedir (Geçtan, 1998). Ortanca çocuklar, ilk çocuğa gösterilen ilgiyi kazanmak ya da geçmek için sürekli yarış halinde görülebilir; çünkü aile içinde tam olarak tanımlanabilir bir rolü bulunmamaktadır. Eğer ortanca çocuk aile içinde bir rol edinip bu rolüne uyum sağlarsa ileriki hayatında güçlü ve tutarlı kişilik özellikleri gösterebilir (Stewart, 2004). Elde edilen bulgu, ortanca çocuğun bu özelliklerinden dolayı sosyal problem çözme puan ortalamalarının ailede ilk ve son çocuk olanlara göre daha iyi olmasına katkı sağlamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Kardeş Sayısı Farklılığı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	P
Çocuk sayısı	Tek çocuk	109	7.10	2.48		
	İki Çocuk ve üzeri	291	7.26	2.41	16.885	.315

Tablo 5 incelendiğinde kardeş sayısına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla tek çocuk olanların($\bar{X}$ = 7.10), iki çocuk ve üzeri olanların ($\bar{X}$ = 7.26)'dır.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(p=.315>.05).

Atılgan (2001), okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal becerilerini incelediği çalışmasında kardeş sayısı değişkeninin sosyal beceri puanlarında önemli bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Uzmen (2001), çocukların kardeş sayılarının yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışları geliştirme üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemesinin sebebi örneklem grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar olmasıdır. Çocukların zamanlarının çoğu kısmını okul ortamında kendi akranları ya da kendilerinden büyük ve küçük çocuklar ile birlikte paylaşıyor olmaları kardeş sayısının etkisini en aza indirmektedir. Çocuklar, tek çocuk olsun ya da olmasın okul ortamında birçok etkileşim kurma fırsatı bulması sebebiyle kardeş değişkeni sosyal problem çözme becerisi üzerinde bariz bir farklılık göstermediği düşünülmektedir. Sosyal problem çözme becerisinde kardeş faktörünü inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Atılgan, 2001; Uzmen, 2001; Terzi, 2000; Şehirli, 2007).

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Annelerin Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının annelerin yaşlarına göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Anne Yaş Farklılığı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	p
Anne Yaş	30-39 yaş	325	7.18	2.36	12520.5	.710
	40-49 yaş	75	7.36	2.70		

Tablo 6 incelendiğinde çocukların annelerinin yaşlarına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla 30-39 yaş ve arası olanların($\bar{X}$ = 7.18), 40-49 yaş aralığında olanların ($\bar{X}$ = 7.36)'dır.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.710>.05).

Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları toplam puanlar, annenin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bireylerin problem çözme becerileri duyuşsal, bilişsel ve sosyal birçok etmenden etkilenmektedir. Bunlardan en önemlisi, anne-babaların çocuk yetiştirme davranışlarıdır. Sağlıklı bir aile ortamı, çocukların görüşlerini veya sorunlarını rahatlıkla ifade edebildiği bir ortam sunar (Begde & Özyürek, 2016; Görücü & Karakuş, 2017). Araştırma sonucunda anne ve babanın yaşı çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde önemli bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durumun sebebi tek başına anne ve baba yaşı değişkeninin çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirleyici bir faktör olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Anne ve babanın ebeveynlik tutumları tek başına yaş ile ilişkili değildir. Bireysel özellikler, eğitim durumu, çocukluk yaşantıları, çalışma durumu ve koşulları gibi birçok etken anne ve babanın çocuğa göstermiş olduğu sosyal problem çözme modellerinde belirleyici rol olabilir.

4.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Babalarının Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Okul öncesi kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının babalarının yaşlarına göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Baba Yaş Farklılığı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	p
BabaYaş	30-39 yaş	291	7.11	2.43	17.105	.222
	40-49 yaş	109	7.50	2.38		

Tablo 7 incelendiğinde çocukların babalarının yaşlarına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla 30-39 yaş arası olanların ($\bar{X}$= 7.11), 40-49 yaş aralığında olanların($\bar{X}$ = 7.50)'dir.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.222>.05).

Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları toplam puanlar, babanın yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre çocuğun sosyal problem çözme becerisi anne ve babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne ve babanın yaşı ebeveynlik tutumları açısından önemlidir. Çünkü ebeveynlerin yaşı arttıkça kazanmış oldukları hayat tecrübeleri ve karakter açısından olgunluk seviyelerinin artması beklenmektedir. Bu durum çocukların sosyal problem çözme anlamında ilk örnek modelleri olan anne ve babasını nitelikli bir rol model kaynağı yapmaktadır. Ancak beklenildiği gibi çalışma sonucunda anne ve babanın yaşı çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde bir anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Bu durumun nedeni tek başına anne ve baba yaşının çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirleyici olamamasından kaynaklanıyor olabilir. Anne ve babanın ebeveynlik tutumları tek başına yaş ile ilgili değildir. Bireysel özellikler, eğitim durumu, çocukluk yaşantıları, çalışma durumu ve koşulları gibi birçok faktör anne ve babanın çocuğa göstermiş olacağı sosyal problem çözme rol modellerinde belirleyici olabilir.

4.7. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Okul öncesi kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin Kruskall-Wallis sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

		n	$\overline{X}$	S	Kruskall-Wallis	p
Anne Eğitim	İlköğretim mezunu	17	7.41	1.84	1.404	.496
	Lise mezunu	126	7.23	2.20		
	Üniversite mezunu	257	7.19	2.57		

Tablo 8 incelendiğinde çocukların annelerin eğitim durumuna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla ilköğretim mezunu olanların ($\overline{X}$=7.41), lise mezunu olanların ($\overline{X}$=7.23), üniversite mezunu olanların ($\overline{X}$=7.19)'dur.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.496>.05).

Özbey (2009), yaptığı araştırmada, çocukların anne öğrenim durumlarına göre Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nde (PKBS-2) bulunan Sosyal Beceri Ölçeği'nin tamamından ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir.

Seçer vd. (2008) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal becerilerinin annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Özetlenen bu araştırmaların bulgularının bu çalışmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir. Araştırmada anne öğrenim durumuna göre çocukların problem davranışları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin genelinde annesi üniversite mezunu olan çocukların en düşük puanı almaları dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgu, çalışma hayatının getirdiği yoğunluk ve birçok meşguliyetinin olması; annenin vaktinin çoğunu çocuğundan ayrı geçirmek

durumunda kalması sebebiyle çocuğuna yeterli vakit ayıramaması ve ilgi gösterememesinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Okul öncesi kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının babalarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin Kruskall-Wallis sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

		n	$\overline{X}$	S	Kruskall-Wallis	P
Baba Eğitim	İlköğreitim mezunu	16	7.63	1.63	1.477	.478
	Lise mezunu	83	7.22	2.49		
	Üniversite mezunu	301	7.19	2.45		

Tablo 9 incelendiğinde çocukların baba eğitim durumuna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla ilköğretim mezunu olanların ($\bar{X}$ = 7.63), lise mezunu olanların ($\bar{X}$ = 7.22), üniversite mezunu olanların ise ($\bar{X}$ = 7.19)'dur.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babaların eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.478>.05).

Anne ve babanın eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sonuçları (Yılmaz, 2012; Hamarta, 2007; Arslan, 2009) babanın eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönündedir.

Yılmaz (2012) tarafından 60-72 aylık çocukların alındığı çalışmada, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

4.9. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi kurumlarına devam eden beş yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

		n	$\overline{X}$	S	Mann-Whitney U	p
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	211	7,06	2,48	22,222	.046*
	Çalışmıyor	189	7,39	2,36		

Tablo 10'a göre çocukların annelerinin çalışma durumuna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla çalışan annelerin($\bar{X}$ = 7.06), çalışmayan annelerin puan ortalamaları ise($\bar{X}$ = 7.39)'dur.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p=.046<.05). Bu bulguya göre çalışmayan annelerin çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme puanları ($\bar{X}$ = 7.39) çalışan annelere göre ($\bar{X} = 7.06$) daha yüksektir.

Flannagan ve Hardee, (1994)'e göre çocukta sosyal becerilerin gelişmesinde anne-çocuk iletişiminin önemli bir rolü vardır. Anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlar ve başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için zemin hazırlar (Akt. Çağdaş, 2008). Bununla birlikte çalışan annelerin çocuklarına kaliteli vakit ayırarak bu durumu önleyebileceği, kendini geliştiren annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkiyi ve iletişimi olumlu olarak etkileyerek bu durumu engelleyebilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

4.10. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Puanlarının Okula Devam Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının okula devam durumuna göre farklılığına ilişkin Kruskall-Wallis sonuçları incelenmiş olup; sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Testi Okula Devam Durumuna Göre Farklılığı Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Kruskall-Wallis	p
Okula Devam Süreleri	0-6 ay	13	7.85	2.61		
	7-12 ay	94	7.56	2.44	10.059	.039*
	13-18 ay	29	7.34	1.97		
	19-24 ay	91	7.56	2.59		
	2yıldan fazla	173	6.78	2.34		
Gruplar Arası Farklılık					Mann-Whitney U	
7-12 ay ile 2 yıldan fazla					6.522	.007
19-24 ay ile 2 yıldan fazla					6.719	.048

Tablo 11'e göre, çocukların okula devam sürelerine göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları şöyledir: 0-6 ay okula devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 7.85$), 7-12 ay arası devam eden çocukların ($\bar{X} = 7.56$), 13-18 ay arası devam eden çocukların ($\bar{X} = 7.34$), 19-24 ay arası devam çocukların ($\bar{X} = 7.56$) ve 2 yıldan daha fazla okula devam eden çocukların ise ($\bar{X} = 6.78$)'dir.

Kruskal-Wallis sonuçlarına göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=.039<.05$).

Bu farklılık okula 7-12 ay arası ($p=.007<.05$) ve 19-24 ay arası ($p=.048<.05$) devam eden çocuklar ile 2 yıldan fazla okula devam eden çocuklar arasındaki bulunmuştur. Bu bulgu 7-12 ay ve 19-24 ay arası okula devam eden çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının 2 yıldan fazla süredir okula devam eden çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Uzmen (2001), çocukların okula devam etme sürelerinin, yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışlar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu da bu sonuç ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda 2 yıldan fazla süre okul öncesi eğitim almış olan çocukların en düşük puana sahip olmaları da dikkat çekmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim programlarında sosyal ve duygusal gelişimin yeterince desteklenmiyor olabileceğini düşündürmektedir.

4.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ilk olarak okul öncesi çocuklarının yaratıcılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 13'te çocukların yaratıcılık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 12

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcı Yetenek Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaratıcılık Alt Testleri	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Ayrıntılara dikkat alt testi	400	0	37	18,42	8,20
Farklılıkları kabul alt testi	400	0	5	1,49	1,43
Akıcılık alt testi	400	1	17	6,13	2,32
Orijinallik alt testi	400	0	13	1,24	1,98

Tablo 12' de görüldüğü gibi çalışmaya katılan çocukların yaratıcılık alt testlerinden Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nin puan ortalaması ($\bar{X}$=18.42) ve standart sapması 8.20'dir. Farklılıkları Kabul Alt Testi'nin puan ortalaması ($\bar{X}$=1.49) ve standart sapması 1.43 Orijinallik Alt Testi'nin ($\bar{X}$=1.24) ve standart sapması 1.98 olarak, Akıcılık Alt Testi'nin puan ortalaması ($\bar{X}$=6.13) ve standart sapması 2.32 olduğu hesaplanmıştır. Ölçekten elde edebilecek olan en yüksek puanın 5 olduğu düşünüldüğünde çocukların puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğunu söylenebilir.

4.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 13

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Baş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Tabloya göre çocukların yaratıcılık testi alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlar ile cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaratıcılık Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	p
Ayrıntılara Dikkat Testi	Kız	220	18.76	8.24	18.814	.391
	Erkek	180	18.0	8.14		
Farklılıkları Kabul Testi	Kız	220	1.54	1.42	18.815	.377
	Erkek	180	1.44	1.46		
Akıcılık Testi	Kız	220	6.20	2.30	18.459	.237
	Erkek	180	6.03	2.35		
Orijinallik Testi	Kız	220	1.37	2.13	18.512	.196
	Erkek	180	1.09	1.77		

Ayrıntılara Dikkat Alt Testi($p=.391>.05$) Farklılıkları Kabul Testi ($p=.377>.05$) Akıcılık Testi ($p=.237>.05$) Orijinallik Testi ($p=.196>.05$).

Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiler sosyokültürel değişkenlerden etkilenmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda, yaratıcılık ve cinsiyet arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmamıştır. (Argun, 2004). Tekin ve Taşgin (2009), tarafından yapılan yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri isimli araştırma sonucunda da çocukların yaratıcılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Gönen ve ark. (1993) 5-6 yaşlarında okul öncesi kurumuna devam eden 60 kız ve erkek öğrencinin yaratıcılıklarına cinsiyet değişkenin etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, kız ve erkek çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öncü (2000) tarafından okul öncesi (6 yaş) dönemdeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından

Karşılaştırıldığı araştırma sonucunda kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

4.13. Okul Eğitim Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Doğum Sıralarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 14

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Doğum Sıralarına Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

Yaratıcılık Alt Boyutları	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	S	Kruskall-Wallis	P	Anlamlı Fark
Ayrıntılara Dikkat Testi	İlk Çocuk	216	19.01	8.13	6.017	.037*	
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	33	14.67	7.00			a-b b-c
	Son Çocuk	151	18.38	8.36			
Farklılıkları Kabul Testi	İlk Çocuk	216	1.54	1.46	1.752	.416	
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	33	1.82	1.74			
	Son Çocuk	151	1.36	1.31			
Akıcılık Testi	İlk Çocuk	216	6.36	2.46	6.094	.048*	
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	33	5.94	1.60			a-c
	Son Çocuk	151	5.83	2.23			
Orijinallik Testi	İlk Çocuk	216	1.38	2.46	5.995	.050*	
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	33	0.76	1.60			a-c
	Son Çocuk	151	5.83	2.23			

a: İlk çocuk b: Ortanca veya ortancalardan biri c: Son çocuk

Çocukların Yaratıcılık Alt Boyutlarından Ayrıntılara Dikkat Alt Testi, Akıcılık ve Orijinallik Alt testinden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir Ayrıntılara Dikkat Testi ($p=.037<.05$), Akıcılık Testi ($p=.048<.05$) Orijinallik Testi ($p=.50<.05$).

Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'ndeki farklılığın nedeni ailede ilk çocuk olanlar ile ortanca veya ortancalardan biri olan çocuklar arasındaki ayrıntılara dikkat yeteneğinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır. Bu bulgu ailede ilk çocuk olan çocukların ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının ortanca veya ortancalardan biri olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir. Yine ailede ortanca veya ortancalardan biri olan çocuklar ile son çocuk olanlar arasındaki ayrıntılara dikkat yeteneğinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır. Bu bulgu ailede son çocuk olanların ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının ortanca veya ortancalardan biri olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukların Akıcılık Alt Testinden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=.048<.05$). Bu farklılığın nedeni ailede ilk çocuk olanlar ile son çocuk olan çocuklar arasındaki akıcılık toplam puanının istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır ($p=.014<.05$). Bu bulgu ailede ilk çocuk olan çocukların akıcılık puan ortalamalarının son çocuk olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukların Orijinallik Alt testinden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=.050<.05$). Bu farklılığın nedeni ailede ilk çocuk olanlar ile son çocuk olan çocuklar arasındaki orijinallik toplam puanının istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır ($p=.48<.05$). Bu bulgu ailede ilk çocuk olan çocukların orijinallik puan ortalamalarının son çocuk olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Bazı araştırmalar çocukların yaratıcılık becerilerinde doğum sırasının da etkili bir değişken olabileceğini söylemektedir. Tek çocuklar, son çocuklar ve ortanca çocukların ilk doğan çocuktan daha yaratıcı olduğunu saptayan araştırmalar da görülebilmektedir. Ailelerin ilk doğan çocuğa sonra doğan çocuklara göre daha çok baskıcı tutum sergilemeleri sonucunda bu çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinin zor bir hale geldiği düşünülmektedir. Tek çocuklar üzerinde ise genelde kardeşleri olan çocuklara uygulanan ebeveyn baskısı daha az olmakta, aynı zamanda yaratıcılığın bireysel bir şekilde geliştirilmesi yönünde imkân sunulduğu söylenebilmektedir (Mangır ve Aral, 1991; Bozoklu, 1994; Gürsoy, 2001).

Lichtenwalner ve arkadaşları (1969) okul öncesi çocuklarının yaratıcılık puanları ile doğum sırası arasındaki ilişkiyi belirlemek için atmış sekiz çocukla bir çalışma yapmıştır. Bu örneklem grubu çocukların otuzu ilk doğan veya tek olan çocuklardan, otuz sekizi ise sonra doğan çocuklardan oluşturulmuştur. Çocuklara yaratıcılığı ölçmek amacıyla Starkweather tarafından geliştirilen obje tanımlama yaratıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilk doğan veya tek olan çocukların, sonra doğan çocuklara göre daha çok yaratıcı oldukları saptanmıştır.

Sulloway (1999) doğum sırasının kişilik özelliklerini etkileyerek yaratıcılık üzerinde farklılıklar oluşturduğunu iddia etmektedir. Doğum sırası etkisi çevrenin etki gücünün en önemli kanıtlarından biri olarak görülmektedir. İlk doğan çocuklar daha sorumlu, organize kişilik özelliklerine sahiptir. Daha sonra doğan çocuklar ise yeni tecrübelere daha açıktırlar, daha maceracıdırlar. Sonra doğan çocuklar daha yeni ve radikal olan fikirleri içselleştirmektedir ve normdan bağımsız davranmaya daha yatkındırlar. Sulloway ilk doğan çocukların da farklı yollarla yaratıcılıklarını gösterdiklerini iddia etmektedir. İlk doğan çocukların algı bakımından sonra doğan çocuklardan daha başarılıdır. Sonra doğan çocuklar ise daha bağımsız, alışkanlıkların dışında ve rahat olmayan boyutlarda yaratıcılıklarını göstermektedirler. Bu duruma koşut olarak, yapılan diğer araştırmalarda araştırma bulgusunu desteklemektedir.

4.14. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 15

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Yaratıcılık Alt Boyutları	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	p
Ayrıntılara Dikkat Testi	Tek çocuk	109	19.22	8.49	14.907	.354
	İki ve Daha Fazla Çocuk Sayısı	291	18.12	7.87		
Farklılıkları Kabul Testi	Tek çocuk	109	1.76	1.53	13.712	.031
	İki ve Daha Fazla Çocuk Sayısı	291	1.40	1.39		
Akıcılık Testi	Tek çocuk	109	6.50	2.57	13.872	.050
	İki ve Daha Fazla Çocuk Sayısı	291	5.99	2.21		
Orijinallik Testi	Tek çocuk	109	1.32	1.89	14.833	.250
	İki ve Daha Fazla Çocuk Sayısı	291	1.21	2.02		

Çocukların Yaratıcılık Alt Boyutlarından Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden ve Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir Farklılıkları Kabul Testi (p=.031<.05), Akıcılık Testi (p=.050<.05), Ayrıntılara Dikkat Testi (p=.354>.05), Orijinallik Testi (p=.250>.05).

Çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p=.031<.05). Buna göre tek çocuk olanların iki veya daha fazla çocuk sayısı olanlardan Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları puanlar daha fazladır.

Çocukların Akıcılık alt testinden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.(p=.050<.05). Buna göre tek çocuk olanların iki ve daha fazla çocuk sayısı olanlardan Akıcılık Alt Testi puanları daha yüksektir.

Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan çalışmada tek çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının, üç ve daha çok kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise iki ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların kardeşi olmayan ve bir kardeşi olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalarda kardeş sayısının artmasının çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Yapılan bu araştırmalar bulguları destekler niteliktedir.

4.15. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annelerin ve Babaların Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 16

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocukların Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annelerin ve Babaların Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Yaratıcılık Alt Boyutları	Ebeveyn	Yaş Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	P
Ayrıntılara Dikkat Testi	Anne	30-39 yaş	325	18.0	8.24	14.201	.026*
		40-49 yaş	75	20.2	7.79		
	Baba	30-39 yaş	291	17.22	7.94	20.915	.000*
		40-49 yaş	109	21.61	8.04		
Farklılıkları Kabul Testi	Anne	30-39 yaş	325	1.53	1.46	11.323	.323
		40-49 yaş	75	1.32	1.31		
	Baba	30-39 yaş	291	1.52	1.47	15494.5	.715
		40-49 yaş	109	1.42	1.34		
Akıcılık Testi	Anne	30-39 yaş	325	6.19	2.39	11565.5	.484
		40-49 yaş	75	5.84	2.01		
	Baba	30-39 yaş	291	6.25	2.43	14.472	.171
		40-49 yaş	109	5.80	1.97		
Orijinallik Testi	Anne	30-39 yaş	325	1.33	2.06	10.704	.058
		40-49 yaş	75	0.85	1.54		
	Baba	30-39 yaş	291	1.29	2.03	14983.5	.327
		40-49 yaş	109	1.11	1.86		

Çocukların Yaratıcılık alt boyut testlerinden Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin ve babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.(p=.026<.05). (p=.000<.05).

Tablo 16 incelendiğinde çocukların annelerinin yaşlarına göre Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden almış oldukları puan ortalamaları sırasıyla 30-39 yaş aralığında olanların (X = 18.00) ve 40-49 yaş aralığında olanların ise (X = 20.2)'dir.

Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.026<.05).

Bu bulguya göre 40-49 yaş aralığında olan annelerin 30-39 yaş aralığında olan annelere göre Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir.

Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p=.000<.05). Bu bulgu babalarının 40-49 yaş aralığında olan babaların çocuklarının ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının yaşları 30-39 yaş aralığında olan babaların çocuklarından daha iyi olduğunu göstermektedir.

Anne-babanın orta yaşta olması çocuğun yaratıcılık becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Bu yaşlarda anne ve babanın çocuk eğitimi konusunda daha deneyimli olduğu ve onlara daha bilinçli davrandığı bilinmektedir. Biraz daha genç yaşlardaki anne ve babalar çocuklarına gereken ilgiyi göstermek konusunda zorlanabilmektedirler (Geçtan 2018).

Mangır ve Aral (1991)'ın 180 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada, deneklerin baba yaşlarının, yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve detaylara girme boyutları üzerinde etkisinin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elli yaşın üstünde ve yirmi dokuz yaşın altındaki babaların çocukları, yaratıcılık boyutlarından en düşük puanları alırken, otuz-kırk dokuz yaş grubundaki babaların çocuklarının ise en yüksek puanları aldıkları saptanmıştır.

Bu duruma paralel olarak, yapılan araştırma bulgusunu desteklemektedir.

4.16. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Anne ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 16

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Ayrıntılara Dikkat Alt Testi Puanlarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

Yaratıcılık Alt Boyutları	Ebeveyn	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	Kruskall-Wallis	p	Anlamlı Farklılık
Ayrıntılara Dikkat Testi	Anne	İlköğretim mezunu	17	15.24	11.55	7.367	.025*	
		Lise mezunu	126	17.53	7.43			
		Üniversite mezunu	257	19.06	8.24			a-c
	Baba	İlköğretim Mezunu	16	14.69	9.48	6.037	.049*	
		Lise mezunu	83	17.55	7.74			
		Üniversite mezunu	285	18.85	8.21			
Farklılıkları Kabul Testi	Anne	İlköğretim mezunu	17	1.47	1.42	.185	.912	
		Lise mezunu	126	1.52	1.39			
		Üniversite mezunu	257	1.48	1.46			
	Baba	İlköğretim mezunu	16	1.88	1.59	1.194	.550	
		Lise mezunu	83	1.51	1.39			
		Üniversite mezunu	285	1.47	1.44			
Akıcılık Testi	Anne	İlköğretim mezunu	17	5.41	1.91	1130	.568	
		Lise mezunu	126	6.21	2.28			
		Üniversite mezunu	257	6.13	2.37			
	Baba	İlköğretim mezunu	16	6.19	2.78	2.185	.335	
		Lise mezunu	83	6.41	2.42			
		Üniversite mezunu	285	6.04	2.29			
Orijinallik Testi	Anne	İlköğretim mezunu	17	0.29	1.21	8.409	.023*	
		Lise mezunu	126	1.31	1.75			a-b
		Üniversite mezunu	257	1.27	2.11			a-c
	Baba	İlköğretim mezunu	16	0.50	1.32	1.177	.555	
		Lise mezunu	83	1.15	1.56			
		Üniversite mezunu	285	1.31	2.11			

a: İlköğretim mezunu b: Lise mezunu c: Üniversite mezunu

Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.025<.05). Bu farklılığın nedeni annelerin ilköğretim mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasındaki ayrıntılara dikkat etme yeteneğinin istatistiksel olarak farklı

bulunmasıdır. Bu bulgu üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının ilköğretim mezunu olanlardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.049<.05$). Bu farklılık babalarını ilköğretim mezunu olanlar ile üniversite mezunu ($p=.026<.05$) arasındaki ayrıntılara dikkat etme yeteneğinde görülmüştür. Bu bulgu ilköğretim mezunu olan babaların çocuklarının ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının üniversite mezunu olanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir.

Çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlköğretim ile lise, ilköğretim ile üniversite arasında farklılık vardır.

Çakmak ve Baran (2005), okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılık becerileri arasında farklılık olup olmadığını ve bazı değişkenlerin çocukların yaratıcılıklarında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, anne eğitim durumunun yaratıcılığa ilişkin tüm boyutlarda, yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcılık indeksi açısından üniversite mezunu anneye sahip çocukların daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda anne eğitim durumunun çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, anne eğitim düzeyi ile yaratıcılık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptayan alanyazındaki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Yıldırım, 2006; Gönen ve diğ., 2011; Can Yaşar ve Aral, 2011; Ergen ve Akyol, 2012). Michel ve Dudek (1991), yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş çocukların annelerinin genellikle profesyonel kariyer sahibi kadınlar olduklarını ifade etmişlerdir (Aktaran Fox ve Schirrmacher, 2014). Can Yaşar ve Aral (2011), üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının yaratıcılık puan ortalamalarının daha yüksek olmasının gerekçesi olarak öğrenim düzeyinin, annelik stillerini geliştirmede etkili olabileceğini vurgulayarak annenin öğrenim düzeyinin, çocuk bakımı, çocukla iletişim, çocuk gelişimi gibi konularda bilinçlenmelerini ve bilgi birikimlerini arttırmalarını sağladığını belirtmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında annesi üniversite mezunu olan çocukların, yaratıcılık puan ortalamalarının diğer çocuklardan daha yüksek olması, annelerin eğitim düzeyleri arttıkça daha duyarlı anne-baba nitelikleri kazandıkları,

çocuklarının gelişim özelliklerini ve ihtiyaçları konusunda daha hassas davrandıkları, bu sayede çocuklarına uygun öğrenme, iletişim ve ev ortamları sundukları düşünülmektedir.

Çocuğun annesi ile kuracağı iletişim ve etkileşim kadar, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi ve gelişmesinde babanın rolü de önemlidir. Araştırma sonucunda baba eğitim durumunun da çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların eğitim düzeyi arttıkça, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme olmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Yıldırım (2006), Can Yaşar ve Aral (2011), Gönen ve diğ. (2011) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Tuna (2000) eğitim düzeyi arttıkça babaların çocukları ile kurdukları iletişimin daha nitelikli bir hale geldiğini, çocuklarını özgüvenli, bağımsız ve kendini geliştirebilen yaratıcı bireyler olmaları konusunda daha bilinçli davrandıklarını belirtmiştir (Aktaran Can Yaşar ve Aral, 2011). Baba eğitim düzeyi arttıkça, babaların daha az baskıcı oldukları, çocuklarını tek başlarına keşifler yapmak için yönlendirdikleri ve öz gerçekleştirme konusunda çocuklarını destekledikleri düşünülmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile sosyoekonomik düzeyin de arttığı ve çocuğa sağlanan imkânların iyileştiği sonucuna da ulaşılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne babalarının eğitim düzeyinin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farklılık gösterdiği, anne baba eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık puanlarının da arttığı görülmüştür (Aral, 1992; Dinçer, 1993; Çalık, 1996; Aslan, 2001; Çakmak, 2005). Araştırmaların sonuçları, anne baba eğitim düzeyinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

4.17. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 18

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Yaratıcılık Alt Boyutları	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	Mann-Whitney U	p
Ayrıntılara Dikkat Testi	Çalışıyor	211	20.21	8.27	14.676	.000*
	Çalışmıyor	189	16.42	7.65		
Farklılıkları Kabul Testi	Çalışıyor	211	1.51	1.42	19.471	.675
	Çalışmıyor	189	1.47	1.45		
Akıcılık Testi	Çalışıyor	211	6.31	2.12	16.728	.005*
	Çalışmıyor	189	5.92	2.52		
Orijinallik Testi	Çalışıyor	211	1.37	2.08	18.725	.225
	Çalışmıyor	189	1.09	1.85		

Çocukların Yaratıcılık alt boyut testlerinden Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ve Akıcılık Alt Testi ile annelerinin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.(p=.000<.05). (p=.005<.05).

Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p=.000<.05). Bu bulguya göre çalışan annelerin çocuklarının Ayrıntılara dikkat etme yeteneği ($\bar{X}$ = 20.21) çalışmayan annelere göre ($\bar{X} = 16.42$) daha yüksektir.

Çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.005<.05). Bu bulguya göre anneleri çalışan çocukların akıcılık toplam puanı çalışmayan annelere oranla daha yüksektir.

Mangır ve Aral (1991) alt ve üst sosyo - ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörleri incelediği araştırmada, annenin çalışma durumunun yaratıcılık boyutlarında etkili olduğu saptamıştır.

Çeliköz (2017) tarafından okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri incelenen araştırmada annenin çalışıyor olmasının yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır.

Annenin çalışma durumunun, çocuklarının yaratıcılık düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak, annenin çalışıyor olmasıyla birlikte sosyo-ekonomik düzeyde iyileşme gözlenmekte, gelir artışıyla birlikte çocuğunun eğitimine yatırım yapma, okul öncesi eğitim ve özel okul imkânları, para harcamayı gerektiren aktiviteler ve zengin uyarıcılar içeren materyalleri sunabilme imkânları iyileşmektedir. Bu sayede çocuğun yaratıcılığının pozitif yönde geliştiği düşünülebilir.

4.18. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 17

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Testi Alt Boyutları Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Farklılığına İlişkin Kruskall-Wallis Sonuçları

Yaratıcılık Alt Boyutları	Doğum Sırası	n	$\overline{X}$	S	Kruskall-Wallis	p	Anlamlı Farklılık
Ayrıntılara Dikkat Testi	0-6 ay	13	17.08	9.72	14.742	.005*	b-d
	7-12 ay	94	16.24	9.18			b-e
	13-18 ay	29	17.83	8.29			
	19-24 ay	91	19.22	8.20			
	2 yıldan fazla	173	19.38	7.30			
Farklılıkları Kabul Testi	0-6 ay	13	0.77	0.83	17.548	.002*	a-b
	7-12 ay	94	1.98	1.63			a-c
	13-18 ay	29	2.00	1.69			b-d
	19-24 ay	91	1.29	1.29			b-e
	2 yıldan fazla	173	1.31	1.29			c-d
							c-e
Akıcılık Testi	0-6 ay	13	5.31	1.49	20.720	.000*	b-d
	7-12 ay	94	5.57	2.12			b-e
	13-18 ay	29	5.34	2.45			c-d
	19-24 ay	91	6.42	2.45			c-e
	2 yıldan fazla	173	6.46	2.31			
Orijinallik Testi	0-6 ay	13	1.46	1.94	4.978	.290	
	7-12 ay	94	0.87	1.50			
	13-18 ay	29	1.03	1.82			
	19-24 ay	91	1.33	2.28			
	2 yıldan fazla	173	1.42	2.06			

a: 0-6 ay b: 7-12 ay c: 13-18 ay d: 19-24 ay e: 2 yıldan fazla

Çocukların Yaratıcılık alt boyut testlerinden Ayrıntılara Dikkat Alt Testi, Farklılıkları Kabul Alt Testi ve Akıcılık Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile çocukların okula devam

süresine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıntılara Dikkat Alt Testi (p=.005<.05). Farklılıkları Kabul Alt Testi (p=.002<.05) Akıcılık Testi (p=.000<.05).

Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.005<.05). Bu farklılığın nedeni okula 7-12 ay arası ve 19-24 ay arası devam eden çocuklar ile (p=.007<.05), 7-12 ay arası ile 2 yıldan fazla okula devam eden çocuklar arasındaki (p=.000<.05) ayrıntılara dikkat etme yeteneklerinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır. Bu bulgu 19-24 ay arası okula devam eden çocukların ve 2 yıldan daha fazla süredir okula devam eden çocukların ayrıntılara dikkat etme yeteneklerinin puan ortalamalarının 7-12 ay arası okula devam eden çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni okula 7-12 ay arası devam eden çocukların; 0-6 ay arası, 19-24 ay arası devam eden çocuklar ve 2 yıldan daha fazla okula devam edenler (p=.001<.05) arasında farklılığın bulunmasıdır.

13-18 ay arası okula devam eden çocukların; 0-6 ay arası (p=.026<.05), 19-24 ay arası (p=.048<.05) ve 2 yıldan daha fazla devam eden (p=.040<.05) çocuklar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmasıdır. Bu bulgu 7-12 ay arası okula devam eden çocuklar ile 13-18 ay arası okula devam eden çocukların; Farklılıkları Kabul etme puan ortalamalarının 0-6 ay arası okula devam eden, 19-24 ay arası ve 2 yıldan daha fazla zamandır okula devam eden çocukların daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.000<.05). Bu farklılığın nedeni okula 7-12 ay arası devam eden çocukların; 19-24 ay arası devam eden (p=.005<.05) ve 2 yıldan daha fazla devam eden (p=.000<.05) çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Diğer bir neden ise 13-18 ay arası devam eden çocukların; 19-24 ay arası devam eden (p=.006<.05) çocuklar ile 2 yıldan daha fazla eden (p=.003<.05) çocuklar arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Bu bulgulara göre 7-12 ay arası 13-18 ay arası okula devam eden çocukların; akıcılık puanları 19-24 ay ve 2 yıldan daha fazla okula devam eden çocuklardan daha düşüktür.

Çalışmanın bulgularına göre okul öncesi eğitime devam etme süresine göre çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde, daha uzun süre okul öncesi eğitim almış çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark saptanması, literatürde yapılan diğer çalışmalarla da desteklenmektedir. Pagani, Rubenson ve Runco (2003), yaratıcı düşünme becerileri karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim alan çocukların sorulara daha çabuk ve daha değişik cevap verdiklerini, okul öncesi eğitim almayan çocukların ise cevaplarının benzerlik gösterdiğini, değişik ve yaratıcı çözüm yolları geliştirmek konusunda diğerleri kadar hızlı olmadıklarını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitimin, akranlar arasında yaşanan diyalogların, çocuğa sunulan nitelikli materyaller ve öğrenme ortamının çocukların hayal gücü ve yaratıcılık gelişiminde önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimi alan çocuklarda insiyatif sahibi olma, bağımsızlık, onaylanma, hakkını koruma, başkalarının hakkına saygı duyma, kendine güven, merak ve çevresine duyarlı olmak gibi konularda büyük gelişmeler olduğu bilinmektedir (Gizir 2002; Öngay, 1998). Okul öncesi eğitimi, çocukların erken yaşlardan itibaren farklı öğrenme ortamları içerisinde bulunarak çeşitli etkileşimler göstermelerine fırsat vermektedir. Okul öncesi kurumlarında çocuklar, kalabalık gruplar içinde işbirliği yaparak oynama, empati ve sempati gösterme ve başkalarıyla etkileşimlerinde birçok yöntemi davranış haline getirme gibi birçok olumlu davranış özellikleri gösterebilir. Çocuklar, sorumluluklar alarak hem sosyal ilişki kurma becerilerini, hem özgüvenlerini, hem de yeteneklerini ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilir (Gizir, 2002; Uysal, 1996).

Bu açıdan düşünüldüğünde de daha uzun süre anaokuluna devam eden çocukların diğerlerine göre okuldan kazanacağı faydaların daha fazla olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, temel görevlerinden biri; çocuklara olumlu davranışlarda bulunmayı öğreterek gelişimlerini desteklemek olan okul öncesi eğitim kurumlarına uzun süre devam eden ya da yarım gün yerine tam gün okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanan çocukların yaratıcılık becerilerinin diğerlerine göre daha iyi olması beklenen bir durumdur. Nitekim, Yıldız, Özkal ve Çetingöz (2003) tarafından okul öncesi eğitimi alan ve almayan yedi-sekiz yaş grubu çocuklarının yaratıcı potansiyellerini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda da, okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcılık puanlarının okul öncesi eğitimi almayan çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Can-Yaşar ve Aral (2010)'ın okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların

yaratıcı düşünme becerilerini inceledikleri araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme puanları, okul öncesi eğitimi almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Karaman (2017) tarafından erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve bakış açısı alma çalışması sonucunda çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Sonuca göre okul öncesi eğitim alma süresi arasında, daha fazla süre ile okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.19. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri toplam puanlarının Birbirleri ile İlişkisi

Tablo 18

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri Toplam Puanlarının Birbirleri ile İlişkisi

		Ayrıntılara Dikkat Alt Testi	Farklılıkları Kabul Alt Testi	Akıcılık Alt Testi	Orijinalllik Alt Testi
Spearman's rho	Wally Sosyal Problem Çözme Testi	-.120	.070	.064	-.016
		.016*	.162	.198	.753

*p<0.05

Okul öncesi dönemdeki çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur(p=.016<.05). Diğer bir ifadeyle Wally Sosyal Problem Çözme yeteneği arttıkça Ayrıntılara Dikkat Etme olayı azalmaktadır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin diğer Alt Testlerle herhangi bir ilişkisi bulunmamıştır.

4.20. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri toplam puanlarının Birbirleri ile İlişkisi

Tablo 19

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Resim Analizi Alt Testleri toplam puanlarının Birbirleri ile İlişkisi

		Ayrıntılara Dikkat Alt Testi	Farklılıkları Kabul Alt Testi	Akıcılık Alt Testi	Orijinallik Alt Testi
Spearman's rho	Ayrıntılara Dikkat Alt Testi	-			
	Farklılıkları Kabul Alt Testi	.022	-		
		.622	.		
	Akıcılık Alt Testi	.217**	.048	-	
		.000	.335	.	
	Orijinallik Alt Testi	.079	0,52	.243**	-
		.116	.296	.000	

**p<0.01

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar ile Akıcılık Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur(p=.000<.05). Diğer bir ifadeyle ayrıntılara dikkat etme puanları arttıkça akıcılık alt testi puanları artmaktadır.

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar ile Orijinallik alt testinden almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur(p=.000<.05). Diğer bir ifadeyle Akıcılık Alt Testi puanları arttıkça Orijinallik Alt Testi puanları artmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya 180 kız 220 erkek olmak üzere toplam 400 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" , "Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır.

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarda sosyal problem çözme ve yaratıcılık becerilerini karşılaştıracak karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi, annenin ve babanın yaş aralıkları, anne ve babanın öğrenim durumu ve anne çalışma durumu) sosyal problem çözme ve yaratıcılık becerileri açısından farklılık yaratıp yaratmadıkları da incelenmiştir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır Niceliksel verileri karşılaştırmada, iki grup arasındaki farkları belirlemek amacıyla t-testi(Mann-Whitney U) ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayanlarda Tek Yönlü Varyans ANOVA (Kruskall-Wallis Testi) testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinde parametrik olmayanlarda Mann Whitney U testi, ölçekler arasındaki ilişki içinse Korelasyon testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyet, çocukların doğum sırası, annenin çalışma durumu, okula devam süresi değişkenlerine göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarının farklılaştığı gözlenmiştir. Ancak çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının

kardeş sayısına, anne ve babalarının yaşları ve eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ne ilişkin Bulgular

Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden almış oldukları toplam puanlar, çocukların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.049<.05). Buna göre erkek çocukların sosyal problem çözme yeteneği ($\bar{X}$=7.38) kız çocukların sosyal problem çözme yeteneğinden ($\bar{X}$=7.08) daha yüksektir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının çocukların doğum sırasına göre farklılığına ilişkin Kruskall-Wallis sonuçları incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.049<.05). Bu farklılığın nedeni ailede ilk çocuk olanlar ile ortanca veya ortancalardan biri olan çocuklar arasındaki Wally Sosyal Problem Çözme becerilerinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır (p=.014<.05). Bu bulgu ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının ailede ilk çocuk olanlardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.315>.05).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının annelerin yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.710>.05).

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının babalarının yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.222>.05).

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal

Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.496>.05).

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçların incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babaların eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.478>.05).

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p=.046<.05). Bu bulguya göre çalışmayan annelerin çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme yeteneği ($\bar{X}$ = 7.39) çalışan annelere göre ($\bar{X} = 7.06$) daha yüksektir.

Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi toplam puanlarının okula devam durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.039<.05). Bu farklılığın neden okula 7-12 ay arası (p=.007<.05) ve 19-24 ay arası (p=.048<.05) devam eden çocuklar ile 2 yıldan fazla okula devam eden çocuklar arasındaki wally sosyal problem çözme becerilerinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır. Bu bulgu 7-12 ay arası okula devam eden çocukların ve 19-24 ay arası okula devam eden çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının 2 yıldan daha fazla süredir okula devam eden çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya Katılan Çocukların Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi'ne ilişkin Bulgular

Okul öncesi çocukların yaratıcılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde; çalışmaya katılan çocukların yaratıcılık alt testlerinden Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nin($\bar{X}$ = 18.42) standart sapması 8.20 hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilebilecek olan maksimum puanın 37 olduğu düşünüldüğünde çocukların puan ortalamalarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden

almış oldukları toplam puanlar ile çocukların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=.391>.05).

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.037<.05).

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=.037<.05).

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının annenin yaşlarına göre farklılığına ilişkin test sonuçları incelendiğinde; Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.026<.05). Bu bulguya göre 40-49 yaş aralığında olan annelerin 30-39 yaş aralığında olan annelere göre Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir.

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının babanın yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p=.000<.05). Bu bulguya göre 40 yaş üzeri babaların 29 yaş altı ve 30-39 yaş arasında olan babalara göre Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'ne ait puan ortalamaları daha yüksektir.

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.025<.05). Bu farklılığın nedeni annelerin ilköğretim mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasındaki ayrıntılara dikkat etme yeteneğinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır (p=.026<.05) Bu bulgu lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarının ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının okur-yazar, ilkokul mezunu olanlardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Çocukların Ayrıntılara Dikkat

Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p=.049<.05). Bu farklılığın nedeni babaların ilköğretim mezunu olanların üniversite mezunu olanlar (p=.026<.05) arasında farklılık görülmüştür. Bu bulgu ilköğretim mezunu olan babaların çocuklarının ayrıntılara dikkat etme yeteneği puan ortalamalarının o üniversite mezunu olanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (p=.000<.05). Bu bulguya göre çalışan annelerin çocuklarının Ayrıntılara dikkat etme yeteneği ($\bar{X}$ = 20.21) çalışmayan annelere göre ($\bar{X} = 16.42$) daha yüksektir.

Okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanlarının okula devam süresine göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.005<.05). Bu farklılığın neden okula 7-12 ay arası ve 19-24 ay arası devam eden çocuklar ile (p=.007<.05) ,7-12 ay arası ile 2 yıldan fazla okula devam eden çocuklar arasındaki (p=.000<.05) Ayrıntılara dikkat etme yeteneklerinin istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır. Bu bulgu 19-24 ay arası okula devam eden çocukların ve 2 yıldan daha fazla süredir okula devam eden çocukların Ayrıntılara dikkat etme yeteneklerinin puan ortalamalarının 7-12 ay arası okula devam eden çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar ile çocukların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=.377>.05).

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=.416>.05).

Çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p=.031<.05). Buna göre tek çocuk olanların iki

veya daha fazla çocuk sayısı olanlardan farklılıkları kabul alt testinden aldıkları puanlar daha fazladır.

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının annenin yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(p=.323>.05).

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının babanın yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.715>.05).

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.912>.05).

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.550>.05).

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.675>.05).

Okul öncesi çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi toplam puanlarının okula devam süresine göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Çocukların Farklılıkları Kabul Alt Testi2nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.002<.05). Bu farklılığın nedeni okula 7-12 ay arası devam eden çocukların; 0-6 ay arası (p=.011<.05), 19-24 ay arası devam eden çocuklar (p=.004<.05) ve 2 yıldan daha fazla okula devam edenler (p=.001<.05) arasında farklılığın bulunmasıdır. 13-18 ay arası okula devam eden çocukların; 0-6 ay arası (p=.026<.05), 19-24 ay arası (p=.048<.05) ve 2 yıldan daha fazla devam eden (p=.040<.05) çocuklar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmasıdır. Bu bulgu 7-12 ay arası okula devam eden çocuklar ile 13-18 ay arası okula devam eden çocukların; farklılıkları

kabul etme puan ortalamalarının 0-6 ay arası okula devam eden, 19-24 ay arası ve 2 yıldan daha fazla süredir okula devam eden çocukların daha iyi olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar ile çocukların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=.297>.05).

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılığına ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları incelendiğinde; Çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.048<.05). Bu farklılığın nedeni ailede ilk çocuk olanlar ile son çocuk olan çocuklar arasındaki akıcılık toplam puanının istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır (p=.014<.05). Bu bulgu ailede ilk çocuk olan çocukların akıcılık puan ortalamalarının son çocuk olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukların Akıcılık alt testinden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.(p=.050<.05). Buna göre tek çocuk olanların iki ve daha fazla çocuk sayısı olanlardan akıcılık alt testi puanları daha yüksektir.

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının annenin yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.484>.05).

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının babanın yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.171>.05).

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.568>.05).

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.335>.05).

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.005<.05). Bu bulguya göre anneleri çalışan çocukların akıcılık toplam puanı çalışmayan annelere oranla daha yüksektir.

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi toplam puanlarının okula devam süresine göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Akıcılık Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.000<.05). Bu farklılığın nedeni okula 7-12 ay arası devam eden çocukların; 19-24 ay arası devam eden (p=.005<.05) ve 2 yıldan daha fazla devam eden (p=.000<.05) çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Diğer bir neden ise 13-18 ay arası devam eden çocukların; 19-24 ay arası devam eden (p=.006<.05) çocuklar ile 2 yıldan daha fazla eden (p=.003<.05) çocuklar arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Bu bulgulara göre 7-12 ay arası 13-18 ay arası okula devam eden çocukların; akıcılık puanları 19-24 ay ve 2 yıldan daha fazla okula devam eden çocuklardan daha düşüktür.

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar ile çocukların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=.196>.05).

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının doğum sırasına göre farklılığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.050<.05). Bu farklılığın nedeni ailede ilk çocuk olanlar ile son çocuk olan çocuklar arasındaki akıcılık toplam puanının istatistiksel olarak farklı bulunmasıdır (p=.48<.05). Bu bulgu ailede ilk çocuk olan çocukların orijinallik puan ortalamalarının son çocuk olan çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.250>.05).

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının annenin yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerinin yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.058>.05).

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının babanın yaşlarına göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının yaşlarına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.327>.05).

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.023<.05). İlköğretim ile lise (p=.006<.05) ilköğretim ile üniversite arasında farklılık vardır(p=.017<.05)

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile babalarının eğitim durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.555>.05).

Okul öncesi çocukların Orijinallik Alt Testi toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile annelerin çalışma durumuna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.225>.05).

Okul öncesi çocukların orijinallik alt testi toplam puanlarının okula devam süresine göre farklılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çocukların Orijinallik Alt Testi'nden aldıkları toplam puanlar, okula devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=.290>05).

Okul öncesi çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Resim Analizi Yoluyla Yaratıcılık Testi alt testleri toplam puanlarının birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde; okul öncesi çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Ayrıntılara Dikkat Alt Testi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p=.016<.05). Diğer bir ifadeyle sosyal problem çözme yeteneği arttıkça ayrıntılara dikkat etme olayı azalmaktadır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin diğer alt testlerle herhangi bir ilişkisi bulunmamıştır.

Okul öncesi çocukların Resim Analizi Yoluyla Yaratıcılık Testi alt testleri toplam puanlarının birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde; okul öncesi çocukların Ayrıntılara Dikkat Alt Testinden almış oldukları toplam puanlar ile Akıcılık Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=.000<.05$). Diğer bir ifadeyle ayrıntılara dikkat etme puanları arttıkça Akıcılık Alt Testi puanları artmaktadır.

Okul öncesi çocukların Akıcılık Alt Testi'nden almış oldukları toplam puanlar ile orijinallik alt testinden almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=.000<.05$). Diğer bir ifadeyle Akıcılık Alt Testi puanları arttıkça orijinallik Alt Testi puanları artmaktadır.

5.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

- Yapılan çalışma Ankara İli Çankaya İlçesinde okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile sınırlıdır. Ankara'nın farklı ilçelerinde ve farklı yaş gruplarındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri incelenebilir.
- Araştırma sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı çocuk gruplarıyla yapılarak, sosyo ekonomik düzeyin sosyal problem çözme becerilerini ve yaratıcılık düzeylerini etkileyip etkilemediğine bakılabilir. Alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey karşılaştırılabilir.
- Yapılan çalışma 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık becerilerinin daha az süre okul öncesi eğitim alanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul öncesi alan ve okul öncesi eğitim almayan çocuklar arasındaki yaratıcılık becerileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Adler, A. (1994). *Güç çocuğun eğitimi* (N. Önal Çev.). İstanbul: Varlı.

Akbaş S.C. *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Allueva, P. (2002). Development of creativity: Design and evaluation of an intervention program. *Revista Persona, 5*(1), 67,81.

Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior, 36,* 157-183.

Andreasen, N.C. (2009). *Yaratıcı beyin dehanın nörobilimi.* Ankara: Arkadaş.

Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi.* Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasion Journal of Educational Research, 20*(1), 122 - 134.

Anlıak, Ş. & Şahin, D. (2010). *An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem-solving skills traininig on behavioural dimensions.* Early Child Development and Care, 180(8), 995-1003

Aral, N. (1992). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden ögrencilerin yaratıcılıkları ile ilgili alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aral, N., Kandır, A., & Yasar, M. C. (2000). *Okul öncesi egitim ve anasınıfı programları.* İstanbul: Ya-Pa.

Aral, N., Köksal Akyol, A. & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yas grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(15), 1-9.

Argun, Y. (1995). *Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi.* Ankara: Anı.

Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı.

Arı, R. & Şahin Seçer., Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(1), 451-463.

Arı, R., Çağdaş, A. & Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi.* Ankara: Nobel Akademi.

Arslan Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. Haktanır, G (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*. 6. Baskı. (s. 205-230). Ankara: Anı.

Artut, K (2001). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara Anı.

Ataman, A. (2004).*Gelisim ve öğrenme.* (İkinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim.

Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi egitim kurumlarına devam eden ve etmeyen lkögretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children' problem behaviors. *Child Development, 76*(6), 1144-1159.

Aydın, A. (2000). *Gelisim ve ögrenme psikolojisi* (İkinci Baskı). İstanbul: Alfa.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü Ankara:Anı.

Bakkaloğlu, H. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler, İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*, (s. 209-246). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Beattie, D. K. (2000). Creativity in art: the feasibility of assessing current conceptions in the school context. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *7*(2), 175-192.

.Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Begde, Z. & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 204-232.

Bently, T. (1999). Yaratıcılık, (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul, Hayat.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, Doğum öncesinden orta çocukluğa. (*N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Bilhan, D. S. (2007). Creativity and change in early childhood. *Uludag Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 267-282.

Bingham, A. (1983). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (F. A. Oğuzkan, Çev.). (4. Basım). İstanbul: MEB.

Bozoklu, F. (1994). *Okul öncesi çağındaki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel.

Can-Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyoekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 137-145.

Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 3*(2), 201-209.

Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31-44

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin geçerlilikgüvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Claxton, G. (2006). Thinking at the edge: Developing soft creativity. *Cambridge Journal of Education, 36*(3), 351-362.

Craft, A. 2003. Creative thinking in the early years of education. *Early Years,23*(2), 143-154.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children‟s social adjustment. *Psychological Bulletin, 115,* 74-101.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranısı: psikolojinin temel kavramları* (Sekizinci Basım). İstanbul: Remzi.

Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul: Sistem.

Chronopoulou, E., Riga, V. (2014). Applying MacKinnon's 4Ps to foster creative thinking and creative behaviours in kindergarten children, Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 42* (3), 330-345.

Çakmak, A. & Baran, G. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*

(Kırıkkale örneği). Ankara: Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Bilimsel Araştırmalar ve İncelemeler.

Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalık, S. (1996). Psikolojik sorunları olan 9-14 yas grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research, 2*(1), 1-25.

Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite anaokuhanna devam eden 5-6 yaş çocuklarında psiko-sosyal gelişimlerin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

D'Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York: Springer.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E.C. Chang, T. J. D' Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), in *Social problem solving theory, research, and training (*s. 11-27). Washington: American Psychological Association.

Deckard, K., Dunn, J., & Lussier, G. (2002). Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development, 11*(4), 571-588.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dikici, A. (2001). Sanat eğitiminde yaratıcılık. *Milli Eğitim Dergisi, 149*(1),1-9

Dinçer, Ç., & Güneysu. S. (1997). Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education, 5*(1), 37-46.

Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime temel olan bazı görüşler, G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*, (s. 25-37). 6. Baskı. Ankara: Anı.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool paths program. *Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91.

Dudek, S. Z., Strobel, M. G. & Runco, M. A. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential. *The Journal of Genetic Psychology, 154*(4), 487-499.

Dursun, M. A., & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 110-133.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multimethod developmental perspective. M. S. Clark (Eds.), *Prosocial Behavior*, (s. 34-61), Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. (Edt. N. Eisenberg), *Handbook of Child Psychology: Social Emotional, and Personality Development* (s. 646–718), 6. Baskı. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Elliott, H. & Faupel, A. (1997). An interpersonal problem-solving approach. *Educational Psychology in Practice, 13*(1), 21-28.

Elias, M., Arnold, H. & Hussey, C. S. (2003). Introduction: EQ, IQ, and effective learning and citizenship. In M. Elias & H. Arnold (Eds.), *EQ+ IQ=best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 3–10). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Eratay, E. (1993). *7 ve 11 yaş çocuklarının yaratıcılıkları ile psikososyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbay, F. ve Çağdaş, A. (2007). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 58-79.

Ergeneli, A. & Özyurda, M. (1996). Çalışanların yaratıcılıklarına imkan veren liderlik stili algıları ile yöneticinin ıraksal düşünme becerisinin ilişkisi. *Amme İdaresi Dergisi, 29* (1), 133-144.

Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children.* New York: John Wiley & Sons Publishers.

Feist, G. J., & Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect potential and personality. *Journal of Research in Personality, 37*(1), 62-88.

Fox, J.E. & Schirrmacher, R. (2014). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral ve G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel.

Freud, S. (1909). Family romances. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Volume IX, 1906-1908). Jensen's 'Gradiva' and other Works, 235- 242.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). Çocuk Ve Ergen Gelişimi, (Çev: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.

Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (2018). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. 23. Basım, Ankara: Metis.

Gizir, Z.(2002). *Anaokuluna devam eden dört-bes yaş çocuklarında sosyal davranısların gelisimi ile benlik saygısı arasında iliskinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Glaveanu, V P. (2011). Children and creativity: A most (un) likely pair? *Thinking Skills and Creativity, 6*(1), 122-131.

Gök, G. (2009). *Boyama kitaplarının anaokullarında eğitim gören çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gönen, M., Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Arslan, A. Ç. & Baydemir, G. (2011). 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 1185-1195.

Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N., & Özdemir, N. (1993). Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 17*(89), 64-71.

Görücü, A. & Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 37,* 316-326.

Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence. method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*(4), 367-81.

Gizir Ergen, Z., Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 5(2), 156-170.

Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity, *Theory into Practice*, 5 (4), 186-202.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guralnick, M. J. (2005). Strutting young adolescent's peer relation, R. E. Tremblay, R. G. Barr ve RDeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence For Early Child Development.

Gülaçtı, F. (2012). Türkiye'de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*, (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82-93.

Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi. Ankara Üniversitesi ev ekonomisi yüksekokulu anaokulu-anasınıfı öğretmeni el kitabı.* Ankara: Turan.

Güven, Y., Önder,A., Sevinç,M., Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut, B.,Bilgin, H., Çağlak, S.,& Dibek, E. (2004). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf*

ögrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. I. Uluslar Arası Okul Öncesi Egitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, İstanbul.

Güven, G., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik değişken açısından incelenmesi.* III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hamlett, T. (2007). *A content analysis of aggression in television programs for preschoolers.* Ph.D. Thesis, Texas Woman's University, College of Professional Education, Denton, Texas.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1-13.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 39-52.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yas çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeği'nin uyarlanması ve uygulanması.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers* (Unpublished Doctorate Dissertation). Regent University, Virgina.

Kalkan, M., & Koç, H. E. (2008). Psikolojik dogum sırası bireylerin stresle basa çıkma stratejilerinin yordayıcısı mıdır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 45-59.

Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.

Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim, 26*(119), 3-3.

Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (bsç) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kasik L. (2015). evelopment of social problem solving—A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 142-57.

Kaufman, J. C. (2009). *Creativity*. NewYork: Springer.

Kaya, A., Bozaslan, H. & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına olan etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 208-225.

Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.

Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına "Scamper Eğitim Programı'nın" etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A (2000). Nurturing creativity early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal, 28*(1), 67-71

Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20,* 511-516.

Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 1-24.

Kumru, A., & Öztürk, P. (2012). Çocuklukta olumlu sosyal davranış ve ahlak gelişiminde ana baba davranışlarının etkileri. M. Sayıl, & B. Yağmurlu (Ed.). *Ana babalık kuram ve araştırma* içinde (s. 215-236). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Kusin, İ. (1999). "*Ruh sağlığı ve ahlak gelişimi"Marmara Üniversitesi anaokulu/ anasınıfı ögretmeni el kitabı.* İstanbul: Ya-pa.

Lamm, B., & Keller, H. (2007). Understanding cultural models of parenting: The role of intercultural variation and response style. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(1), 50-57.

Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personalityof preschoolers. *International Education Journal, 6*(2), 194-199.

Lew, K. H. (2015). The Effect of the home environment on adolescents' creativity. *Advanced Science and Technology Letters, 92,* 81-85.

Lichtenwalner, J. S. & Maxwell, J. W. (1969). The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development, 40*, 1241-1247.

Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood, 38*(2), 3-12.

Mangır, M. & Aral, N. Ç. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 15* (79), 10-20.

Mangır, M. & Aral, N.(1992). *Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılıgın gelistirilmesi.* Bursa:Ya-Pa.

Mayeux, L., & Cıllessen, A. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *Journal Of GeneticPsychology, 164*(2), 153.

Matson, J. L., Matson, M. L. & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders an overview. *Behavior Modification, 31*(5), 682-707.

Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales.* Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.

Mıller, S. A.(1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development, 66*(6), 1557-1584.

Miller, G. W. (2002). *The Torrance kids at mid-life.* Westport: CT: Ablex.

Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öğretir Özçelik A. D. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. D. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (s.7-13). Ankara: Pegem Akademi.

Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). Okul Öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 151*(1), 59-53.

Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, *14*(1), 255-264.

Öncü, T., (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fakülte Dergisi 40*(1-2), 25-34.

Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür.

Öngay, E. A. (1998). *Anaokuluna giden gitmeyen ilkokul öğrencilerinin benlik tasarımlarının karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları.* Yüksek lisans tezi Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.

Özler, H. (2009). *Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi.* Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özözer, Y. (2008). *Ne parlak fikir.* İstanbul: Sistem.

Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonları açısından işletme ve yönetim.* İstanbul: Papatya.

Pagani, L. Rubenson, D. .& Runco, M.A. (2003). The impact of junior kindergarten on behavior in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development, 27*(5), 423–427.

Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim, 30*(138), 1-14.

Piaget, J. (2003). *Çocukta zihinsel gelişim.*(Çev. Husen Portakal). İstanbul: Cem.

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs.

Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem solving curriculum by offering parent training to families of moderate- to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child andAdolescent Psychology, 36*(4), 605-620.

Rouquette, M.L. (1992). *Yaratıcılık.* (Çev. I. Gürbüz), İstanbul: İletişim.

Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı zeka*. (Çev. Ş. Gülman). İstanbul: Prestij.

Runco, M. A. (2007). *Creativity theories and themes: research, development and practice.* California: Elsevier Academic.

Runco, M. A., Acar, S., & Çayırdağ, N. (2017). A Closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity, 24,* 242-249.

San, İ. (1993). *"Sanatta yaratıcılık", yaratıcılık ve eğitim.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Santrock, J. W. (2012). *Adolescence.* New York, NY: McGrawHill.

Seçer, S., Çeliköz, N. & Yasa, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 414–428.

Shure, M (1984). Social competence through problem solving in inner city fifthgraders: Is it too late? U.S. : Department of Education National Instıtude of Education.

Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health, 18*(2), 63-68.

Sorias, D.(1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi, 5*(20), 25–26.

Starko, A. J. (2001) Creativity in The Classroom (Second Edition). New Jersey: .Lawrance Arlbaum.

Stone V. E., Baron-Cohen, S. & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal Cognitive Neuroscience,10,* 640–656.

Silvia P. J., & Beaty R. E. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 40, 343-351.

Sulloway, F. J. (1999). *Encyclopedia of creativity.* San Diego, California: Academic.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı.* İstanbul: Özgür.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce.* İstanbul: Evrim.

Şahin, H. (2015). *Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Stewart, A. E. (2004). Can knowledge of client birth order biasjudgement. *Journal of Counseling and Development,* 82(2), 167-176.

Tanju, E.H. (2010).*Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları.* E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s. 18-43). Ankara: Pegem Akademi.

Taylor, S.I., & Rogers, C.S. (2001). The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood, 33*(1), 43-49.

Taymaz-Sarı, O. (2014). *Zihin kuramı ve pratik uygulamalar*. Ankara: Eğiten.

Tekin, M. & Tasgin, O. (2009). Analysis of the creativity level of the gifted students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 1088–1092.

Tepeli, K., & Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review, 3*(8), 581-592.

Thompson, R. A. (2006). *Attachment in early years and effects on later development*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Torrance, E. P. & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching.* New York Dadd, Mead.

Tuna, B. K. (2000). *Ortaokul birinci sınıfa devam eden iş eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi.* Ankara: Oluşum Drama Enstitüsü.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(2), 589-598.

Urban, K. K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal, 4*(2), 177-191.

Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yas çocuklarının prososyal davranıslarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Uzunçarşılı, Ü., Cengizhan, S. (1999). *Psikoteknik Ölçüm Uygulamaları*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları

Ülgen, G. & Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi* (Onuncu Baskı). İstanbul: Milli Eğitim.

Van Hook, C.W. & Tegano, D.W. (2002). *The relationship between creativity and conformiyiy among preschool children. Journal of Creative Behavior, 36*(1), 1- 16.

Verschueren, K., Buyck, P. & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A three-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 37*(1), 126-134.

Vexliard, A. (1966).Yaratıcılık teorileri ve eğitim. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 4*(1), 107-153.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology, 42*(1), 7-97.

Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(2), 197-209.

Webster-Stratton, C. & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, *28*(1), 25–93.

Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence.* West Seattle: Inredible Years.

Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: comparing the nationalcurricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal, 41* (1), 30–47.

Yaban, H. & Yükselen., A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi–on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet, 18*(1), 1-15

Yavuzer, H. (1998). *Ana baba okulu* (Yedinci Baskı). İstanbul: Remzi.

Yazar, A. (2007). 1914 - 2006 Okul *Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Haettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik.* İstanbul: Sistem.

Yıldız, F. Ü. & Şener, T. (2007). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi.* Ankara: Nobel.

Yıldız, V., Özkal, N., & Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(13), 129-137.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yükçü, Ş. B., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 216-238.

Zachopoulou, E. & Marki, A. (2005). A developmental perspective of divergent movement ağabeylity in early young children. Early Child Development and Care, 175(1), 85-95.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Çocugun Adı-Soyadı:

1. Çocuğun cinsiyeti a. Kız b. Erkek

2. Çocuğun doğum sırası

a. ilk çocuk b. Ortanca veya ortancalardan biri c. Son çocuk

3. Ailedeki çocuk sayısı

a.Tek çocuk b. iki çocuk c. Üç ve daha fazla sayıda çocuk

4. Annenin yaşı

a. 29 yaş ve altı b. 30-39 yaş c 40-49 yaş d. 50 yaş ve üzeri

5. Babanın yaşı

a. 29 yaş ve altı b. 30-39 yaş c. 40-49 yaş d. 50 yaş ve uzeri

6. Annenin öğrenim düzeyi

a. Okur-yazar degil b. Okur-yazar, ilkokul mezunu c. Ortaokul mezunu

d. Lise mezunu e. Üniversite mezunu f. Lisansustü mezunu

7. Babanm öğrenim düzeyi

a. Okur-yazar değil b. Okur-yazar, ilkokul mezunu c. Ortaokul mezunu

d. Lise mezunu e. Üniversite mezunu f. Lisansustü mezunu

8. Annenin çalışma durumu a. Çalışıyor b. Çalışmıyor

9. Çocuk ne kadar süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor:

a. 0-6 ay b. 7-12 ay c. 13-18 ay d. 19-24 ay e. 2 yıldan fazla

Ek-2. Resim Analizi Araciliği İle Yaratici Yetenek Testi

RESİM ANALİZİ ARACILIĞI İLE YARATICI YETENEK TESTİ (Örnek Maddeler)

Ayrıntılara Dikkat Alt Testi *(Örnek Madde)* Yönerge / Açıklama: Görmeni istediğim bir resim var. Resim gösterilir ve yetişkin çocuğa şunları şöyler: Burada bir resim var. Bu resme bakmanı ve orada gördüğün olağan dışı şeyleri ya da hataları bana söylemeni istiyorum.		
Aıl cevaplar / olağandışılıklar	Evet(1)	Hayır (0)
1. Ters asılmış tablo. 2. Mutfak duvarında duş musluğu. 3. Doğum günü pastasında mum gibi duran ampul.		
Ayrıntılara dikkat toplam puanlama		

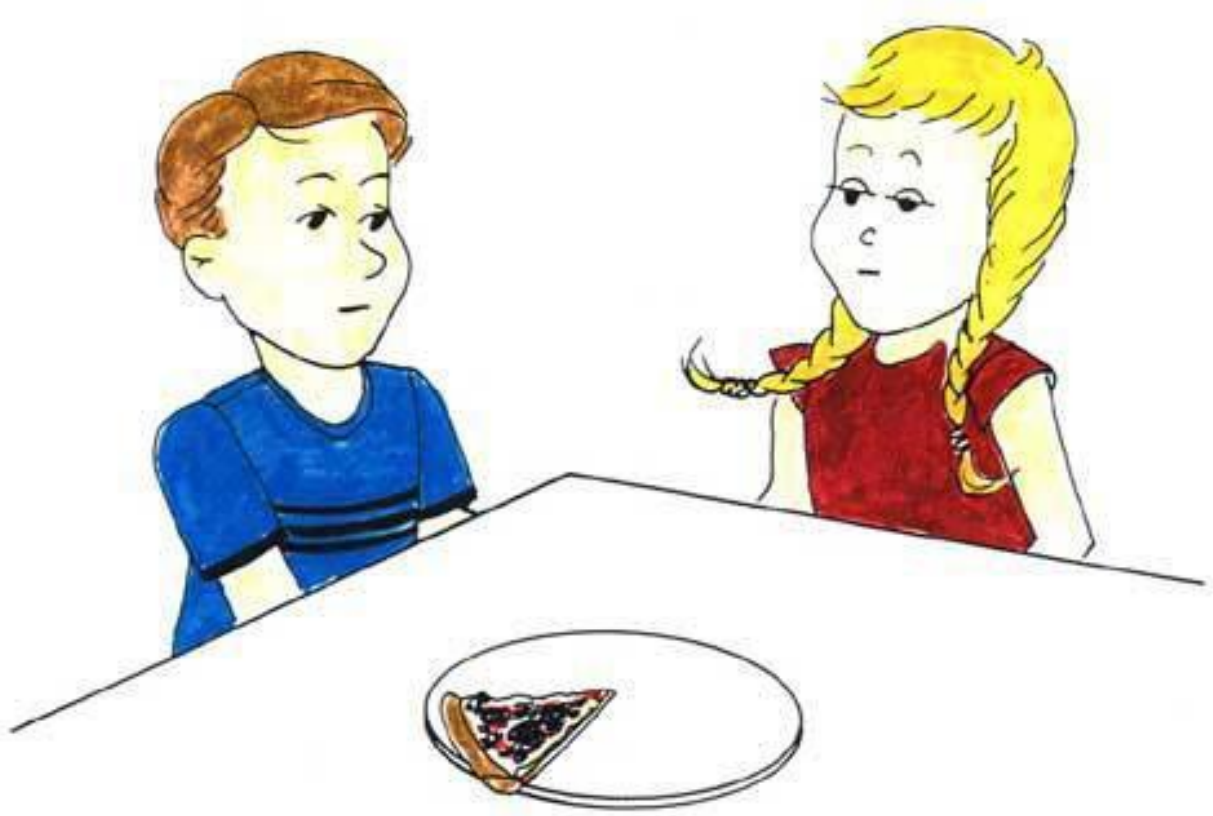
Farklılıkları Kabul Alt Testi *(Örnek Madde)* "Sana resimdeki karakterler gibi bir şeyler yapmanın ya da onlara sahip olmanın hoşuna gidip gitmeyeceğini düşünmen için bazı sorular soracağım. Her soruda söyleyeceğim şeyin hoşuna gidip gitmeyeceğini düşünmen gerekiyor."		
	Evet (1)	Hayır (0)
1. AYICIK: Pelüş ayıcığa bak. Farklı kulakları var. Kulağının biri ayı kulağı diğeri ise tavşan. Senin de bunun gibi farklı kulakları olan bir peluş ayıcığın olması ya da bu ayıcıkla oynamak hoşuna gider mi?		
Farklılıklatı Kabul Toplam Puanı		

Akıcılık ve Orijinallik Alt Testi *(Örnek Madde)*
SORUN 1. BALIK ÇEKMECESİ: **Balıkların konduğu çekmece** çocuğa gösterilir ve çocuğa: "Balıkları çekmeceye koyarsak ya da çekmeceyi akvaryum olarak kullanırsak bir şey olur mu? Eğer çekmecenin içine balıklar koyarsak ne olacağını düşün ve aklına gelen her şeyi bana söyle" denilir.   **.....**
Toplam Akıcılık Puanlaması
Toplam Orijinallik Puanlaması

(Örnek Maddeler)

Ek-3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Farzet ki bir parça pasta kaldı ve hem sen hem de kardeşin onu yemek istiyorsunuz. Ne yaparsın?



(Bir soru Örneği ve Resmi)

Ek-4. Meb Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.17410075 25.09.2018
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 16/08/2018 Tarihli ve E.32507 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Selin ÇELİKER'in yürüttüğü, **"Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (22 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Hayati KOCA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
26/09/2018

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 36c3-a939-36ec-8308-6f63 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...