
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Merve Yumurtacı

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : Yumurtacı

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Relationship Between Creative Thinking Skills and Motivation Levels of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazım 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 : Merve Yumurtacı

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Yumurtacı tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Saide ÖZBEY
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Başkan: Doç. Dr. Özlem Şimşek ÇETİN
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) .....

Üye: Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 27 /06/ 2024

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

TEŞEKKÜR

Yıllar sonra tezimi tamamlama sürecinde bana inanıp, güvenen, yüreklendiren tüm nezaketi ileyoluma daima ışık tutan değerli danışmanım Prof. Dr. Saide ÖZBEY'e bana verdiği destek ve öğretiler için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistiksel analizlerinde kıymetli bilgileri ile destek olan Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA' ya teşekkür ederim.

Ölçekleri doldurarak görüşleri ile katkı sağlayan tüm öğretmenlere, kapısını bana açan okul müdürlerine teşekkür ederim.

Yüksek lisansa devam etmemde en büyük destekçilerimden olan, ümitsizliğe kapıldığım tüm zamanlarda beni motive ederek tezimi bitireceğime inandıran, benden daha çok bana inanan canım eşim Alper YUMURTACI'ya teşekkür ederim. İlk kez deneyimlediğim annelik duygusunun kaynağı güzel kızım Zeynep Ece iyi ki varsın, umarım sen de hayatın boyunca hayallerinden hiç vazgeçmezsin, varlığın için teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen ve bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip annem Nurten SAYMAZ'a, babam Metin SAYMAZ'a, kardeşim Ahmet SAYMAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Yumurtacı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2024

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma keşfedici korelasyonel desen türünde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ve Sincan ilçelerinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları, anasınıfları ve özel kurumlara devam eden 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 400 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Genel Bilgi Formu', 'Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)' kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin anne ve baba mesleğine, anne ve baba öğrenim düzeyine, öğretmenin kıdemine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Çocukların motivasyon düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin çocuklarla kaba motor sebat alt boyutunda cinsiyete göre, üst düzey memnuniyet alt boyutunda cinsiyet ve öğretmenin kıdemine göre, bilişsel sebat alt boyutunda okul türlerine göre, yetişkinle sosyal sebat alt boyutunda okul türlerine göre, genel yeterlik alt boyutunda okul türleri ve öğretmenin kıdemine göre, olumsuz tepki alt boyutunda öğretmenin kıdemine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Annenin mesleği, öğrenim düzeyi ve babanın mesleği, öğrenim düzeyine göre çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde motivasyon ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları arasında anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek

düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Elde edilen bulgular okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcı Düşünme Becerileri, Motivasyon, Okul Öncesi Eğitim
Sayfa Adedi : xvi+144
Danışman : Prof. Dr. Saide Özbey

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE THINKING SKILLS AND MOTIVATION LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN

(M.S. Thesis)

Merve Yumurtacı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2024

ABSTRACT

This study was conducted to examine the creative thinking skills and motivation levels of preschool children according to various variables and to determine the relationship between children's creative thinking skills and motivation. In line with this general purpose, the study is an exploratory correlational design type research. The population of the study consists of 48-72-month-old children attending official independent kindergartens, nursery schools and private institutions affiliated to the Ministry of National Education in Etimesgut and Sincan districts of Ankara province in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 400 children selected from the population by simple random sampling method. 'General Information Form', 'My Child's Creative Thinking: Adult Perception Scale (APS)' and 'Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)' were used as data collection tools. SPSS package program was used for data analysis. In the findings obtained, it was concluded that children's creative thinking skills showed a significant difference according to mother and father's occupation, mother and father's education level, and teacher seniority ($p<0.05$). When the motivation levels of children were examined, it was concluded that there were significant differences in the social persistence sub-dimension of the scale according to age, in the gross motor persistence sub-dimension according to gender, in the high-level satisfaction sub-dimension according to gender and teacher seniority, in the cognitive persistence sub-dimension according to the number of siblings, birth order and school types, in the social persistence sub-dimension with adults according to school types, in the general competence sub-dimension according to school types and teacher seniority, and in the negative reaction sub-dimension according to teacher seniority ($p<0.05$). Mother's occupation education level and father's occupation and education level showed a significant difference between the overall motivation scale and all sub-dimensions on children's motivation levels ($p<0.05$). When the motivation levels of children were analyzed according

to the duration of preschool education, family structure, mother's age, father's age, mother's education level and father's education level, no significant difference was observed ($p<0.05$). There is a positive and highly significant relationship between creative thinking levels and motivation levels ($p<0.05$). There are generally positive and moderately significant relationships ($p<0.05$). The findings show that preschool children's creative thinking skills positively affect their motivation.

Keywords : Creativity Thinking Skills, Motivation, Early Childhood Education

Page Number : xvi+144

Supervisor : Prof. Dr. Saide Özbey

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Alt Amaçlar 6
1.4. Araştırmanın Önemi 8
1.5. Sayıltılar 9
1.6. Sınırlılıklar 10
1.7. Tanımlar 10
BÖLÜM II 11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11
2.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme Becerileri 11
2.1.1. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Becerileri 11
2.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Boyutları *12*
2.1.1.2. Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları *13*
2.1.2. Yaratıcı Düşünme Kuramları 14
2.1.2.1. Çağrışımsal Düşünme Kuramı *15*
2.1.2.2. Çoklu Zeka Kuramı *15*

2.1.2.3. Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı *16*
2.1.2.4. Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı *16*
2.1.2.5. Gestalt Kuramı *17*
2.1.2.6. Hümanistik (İnsancıl) Kuram *18*
2.1.2.7. Oluşturmacı Kuram *19*
2.1.2.8. Psikoanalitik Kuram *19*
2.1.2.9. Torrance Yaratıcılık Kuramı *20*
2.1.2.10. Lowenfeld Yaratıcılık Kuramı *20*
2.1.3. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri **21**
2.1.4. Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etki Eden Etmenler **22**
2.1.4.1. Yaş ve Yaratıcı Düşünme *22*
2.1.4.2. Zeka ve Yaratıcı Düşünme *23*
2.1.4.3. Cinsiyet ve Yaratıcı Düşünme *23*
2.1.4.4. Aile ve Yaratıcı Düşünme *24*
2.1.5. Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi **25**
2.1.6. Çocuklarda Yaratıcılığın Desteklemesinde Eğitim ortamlarının Önemi **26**
2.2. Okul Öncesi Dönemde Motivasyon **27**
2.2.1. Motivasyonun Tanımı ve Önemi **27**
2.2.2. Motivasyon Türleri **28**
2.2.3. Motivasyon Kuramları **29**
2.2.3.1. Davranışçı Kuram *30*
2.2.3.2. Bilişsel Yaklaşım *30*
2.2.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı *31*
2.2.3.4. İnsancıl Yaklaşım *32*
2.2.3.5. Çift Faktör Kuramı *33*
2.2.3.6. Öz Belirleme Teorisi *33*
2.2.3.7. Alderfer'in ERG Kuramı *35*
2.2.4. Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Etmenler **35**
2.2.4.1. Aile *36*
2.2.4.2. Eğitim Ortamı *36*
2.2.4.3. Öğretmen *37*
2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Motivasyonun Gelişimi **38**
2.3. Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Motivasyon Arasındaki İlişki **39**
2.4. İlgili Araştırmalar **40**
2.4.1. Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Araştırmalar **40**

2.4.2. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar 47
BÖLÜM III 57
YÖNTEM 57
3.1. Araştırmanın Modeli 57
3.2. Evren ve Örneklem 57
3.3. Veri Toplama Araçları 61
3.3.1.Genel Bilgi Formu 61
3.3.2. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) 62
3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of MasteryQuestionnaire DMQ18) 63
3.4. Verilerin Toplanması 65
3.5. Veri Analizi 65
BÖLÜM IV 68
BULGULAR VE TARTIŞMA 68
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 68
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 69
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular 83
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular 84
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 107
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular 108
BÖLÜM V 110
SONUÇ VE ÖNERİLER 110
5.1. Sonuçlar 110
5.1.1. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeğine Yönelik Sonuçlar 110
5.1.2. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Motivasyon Düzeyleri Ölçeğine Yönelik Sonuçlar 111
5.1.3. Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar 111
5.2. Öneriler 112
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 112
5.2.2. Aileler İçin Öneriler 112
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 113
KAYNAKLAR 114
EKLER 140

Ek 1. "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)" Ölçek Kullanım İzin Formu 141

Ek 2. "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" Ölçek Kullanım İzin Formu 142

EK 3. Etik Kurul İzni 143

EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Uygulama İzni 144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Okul Öncesi Çocuklarının Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı* 59

Tablo 2. *Okul Öncesi Çocuklarının Aile ve Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı* 60

Tablo 3. *Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı* 63

Tablo 4. *Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı* 65

Tablo 5. *Dağılımların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Simirnov Testi Sonuçları* 67

Tablo 6. *Dağılımların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 67

Tablo 7. *Çocukların Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler*.....68

Tablo 8. *Çocukların Yaşlarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 69

Tablo 9. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 70

Tablo 10. *Çocukların Kardeş Sayılarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 71

Tablo 11. *Çocukların Doğum Sıralarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 72

Tablo 12. *Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Süresilerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*.....73

Tablo 13. *Çocukların Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği "Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*.....75

Tablo 14. *Çocukların Aile Yapılarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı*

Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 76

Tablo 15. *Çocukların Anne Yaşlarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 76

Tablo 16. *Çocukların Baba Yaşlarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 77

Tablo 17. *Çocukların Anne Mesleklerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 78

Tablo 18. *Çocukların Baba Mesleklerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 79

Tablo 19. *Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 80

Tablo 20. *Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 81

Tablo 21. *Çocukların Öğretmenin Kıdemlerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 82

Tablo 22. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler* 84

Tablo 23. *Çocukların Yaşlarına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 85

Tablo 24. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 86

Tablo 25. *Çocukların Kardeş Sayısına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 88

Tablo 26. *Çocukların Doğum Sırasına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 90

Tablo 27. *Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 91

Tablo 28. *Çocukların Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 93

Tablo 29. *Çocukların Aile Yapısına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 95

Tablo 30. *Çocukların Anne Yaşına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 96

Tablo 31. *Çocukların Baba Yaşına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 97

Tablo 32. *Çocukların Anne Mesleğine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 98

Tablo 33. *Çocukların Baba Mesleğine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 100

Tablo 34. *Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 102

Tablo 35. *Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 103

Tablo 36. *Çocukların Öğretmenin Kıdemine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 105

Tablo 37. *Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Korelasyon Analizi Sonuçları* 107

Tablo 38. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Motivasyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 108

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DMQ18	The Dimensions of Mastery Questionnaire Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YAÖ	Yetişkin Algı Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Düşünme öğrenmenin yapı taşıdır ve her türlü öğrenmeyi mümkün hale getirir. Düşünme; muhakeme göstermek, sorular sormak ve hatırlama davranışında bulunmak, bunları problem çözme ile birleştirmek, dili iletişim ve kendini ifade etme için kullanabilmek, fiziksel ve sosyal dünyayı anladığı andan itibaren sosyal bağlar oluşturabilmektir (Morrison, 2004, s. 295).

Düşünme, insanı diğer canlılardan ayırmak için en sık kullanılan terimlerden biridir. Nitelikli düşünme becerilerinin kazanılması için eğitim gereklidir. Bilimin temel amaçlarından biri, insanlara batıl ve hurafelerden arınmış, kanıta dayalı bir düşünce tarzı oluşturmaktır. Bu açıdan bakıldığında, düşünce gücünün eğitimi, insanı insan yapan doğanın gelişimi olacaktır. Düşünme yeteneğini geliştirmeyen öğrenme asıl amacını yitirir. Bilgiyi rasyonalize etme, işleme, oluşturma ve üretme yeteneği diğer tüm egzersizlerin temelidir. Böylece eğitim faaliyeti, bireyin yeteneğini ve potansiyelini harekete geçiren, bilinç düzeyini yükselten ve kendini geliştiren yaratıcı bir süreç haline gelir (Gültekin, 2013, s.1; MEB, 2016).

İnsanların okul öncesi dönemdeki deneyimleri, tüm kişiliğini, düşünce biçimini, hayata bakış açısını ve yaşam tarzını şekillendirir. Bu nedenle, bu kritik dönemde, bir kişi için uygunbir yaşam sağlamak çok önemlidir. Bu süreçte alınan iyi bir eğitim, kişinin düşünme kapasitesini çoğaltır ve düşünme yeteneğini geliştirir. Yaratıcı düşünme, çocukların bilişsel

gelişiminin son aşamasıdır. Yaratıcı düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanan nesiller yetiştirmenin okul öncesi eğitimin en önemli görevlerinden biri olduğu söylenebilir (Kara, 2007, s.2; Tuncer, 2017, s. 1-2).

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık terimleri sıklıkla karıştırılır ve birbirinin yerine kullanılır. Yaratıcı düşünme, yaratıcılık kavramıyla ilgili özellikleri içeren bir düşünme biçimidir ve bir kişinin ulaşabileceği en yüksek bilişsel düşünme yeteneğidir. Ancak yaratıcılık, performans ve zihinsel süreci içeren daha geniş bir kavramdır (Erdoğan ve Ünlüer, 2022, s. 111). Yaratıcı düşünme var olan fikirleri, yeni fikirler veya kavramlar üretecek şekilde gözlem, bilgi ve deneyimle birleştirir. Doğuştan gelen beceriler, deneyim ve yaşam tarzı ile uygun yöntem ve yaklaşımların kullanılması bu ilişkinin ne ölçüde kurulabileceğini belirler (Üstündağ, 2003). Sawyer (2011)'e göre yaratıcılık kavramını açıklamak, bireylerin benzersiz ve ayırt edici özelliklerini tanımlamaya yardımcı olur, daha iyi problem çözücü bireylerin yetiştirilmesini teşvik eder ve öğretmenlerin daha iyi eğitim ortamları tasarlamasına yardımcı olur.

Torrance'a göre yaratıcı düşünme, bireyin zihinsel işlevlerini, başarısını ve itibarını geliştiren bir güçtür. Yine Torrance'a göre öğretmenler yaratıcı etkinliklerle öğrencilerini daha iyi tanırken, çocuklar kendilerini ve arkadaşlarını daha iyi tanıma ve gerçekçi düşünme geliştirme fırsatı bulmaktadır. Wilt gibi bazı araştırmacılar, yaratıcı düşünmenin psikoterapötik değerinden bahsetmektedir. Örneğin, bir çocuk kendi hikayesini anlatarak veya yazarak üzerindeki baskıyı ve stresi azaltabilmektedir. Hargreaves yaratıcı düşünmeyi ideal çevre koşulları, gerekli motivasyon ve sebat düzeyi sağlandığı takdirde, gerçek hayattaki yaratıcılığın öngörüsü olarak tanımlamaktadır. Parnes ve benzer düşünen diğer araştırmacılara göre yaratıcı düşünmenin olumlu etkisi, bilim ve teknolojinin gelişimine yaptığı önemli katkı ile açıklanabilir. Çevremiz hızla değişmektedir. Dolayısıyla bireylerin yaratıcı düşünme yeteneği, bu hızlı değişime ayak uydurma konusunda rahatlık sağlamaktadır (Hargreaves, 2012, s.17; Özkaya, 2020, s. 11).

Yaratıcı düşünme hem doğuştan gelen hem de sonradan kazanılmış özellikleri içerir. Her bireyin farklı bir yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğu ve bu yeteneklerin çevresel faktörlerle geliştirilebildiği veya zayıflatılabileceği bilinmektedir. Bir konu, uzmanın rehberliğinde konuya özel teknikler kullanılarak geliştirilebilir. Bireyler, yaratıcı düşünce süreçlerinde önemli bir güce sahiptir. Kişisel ve toplumsal sorunlarla karşılaştıklarında bu yaratıcı düşünce süreçlerini uygularlar. Yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak problemlerini çözerler. Aynı zamanda kişiler sorunlara farklı bir bakış açısıyla bakabilmekte

ve onlara özgün çözümler sunabilmektedir. Bireylerin yaratıcılık düzeyi, bireysel farklılıkları açıklar. Çocuklar eğitimleri boyunca problem çözme becerisini öğrenerek bunu geliştirirler (Aktamış ve Ergin, 2007; Bölükbaş, 2004).

Yaratıcı düşünme yeteneği, yalnızca bir yetişkin yeteneği olarak görülmektedir. Ancak bu yetenek sadece yazarlar, sanatçılar, bilim adamları ve mucitler için değildir. Küçük çocuklarda bu yeteneğe sahip olabilir. Bu alandaki araştırmalar, çocukların yetişkinlerden daha yaratıcı olduğunu, çoğu zaman büyüklerin yapmaya cesaret edemediklerini çocukların özgürce yapabildiklerini ve "katıksız yaratmak için" çocukluğa dönülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yaratıcı düşünme, çocukların günlük yaşamda kullandıkları bir problem çözme aracı olmasının yanı sıra bilgi sahibi olmalarını sağlayan bir beceridir. 21. yüzyılın çeşitli problemlerini çözmek ancak yaratıcı problem çözme sayesinde mümkündür. Yaratıcı düşünmeyi destekleyerek yetiştirilen çocuklar, çağının sorunlarıyla yüzleşme ve onları durdurma fırsatı bulabilmektedir (Aral ve Duman, 2014; Gökaydın, 1998, s. 4).

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyabilmeleri için yaratıcı bir öğrenme ortamına gereksinim vardır. Çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerinin en fazla olduğu öğrenim ortamları, bu bağlamda tasarlandığında yaratıcı yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Çocuk, ailesinin ve öğretmeninin kendisini koşulsuz olarak kabul ettiğini bildiğinde, eylem ve davranışlarında özgür olur, düşünce ve ürünlerini ifade edebilir. Öğretmen ve ailesinin teşvik ve desteği ile çocuk yeni şeyler denemekten korkmayacaktır. Öğrenilmiş davranış kalıpları olmadığı için çocukların yaratıcılığını fark etmek daha kolaydır. Çocuklar, onları yaratmaya zorlayan bilinçsiz bir iradeye sahiptir (Ören, 2011, s.41; Özden, 1993; Tezci ve Gürol, 2003, s. 52).

Yaratıcı düşünceye dayalı olarak, bir soruna çözüm ararken konuyu bütünsel olarak ele almak ve çözümü geniş tutmak önemlidir. Çocukların düşünme çemberleri ne kadar geniş olursa, yaratıcı düşünme yetenekleri de o kadar gelişir. Bir çocuk sorunlarına çözüm ararken, hayatıyla ilgili kararlar alırken ve buna göre adımlar atarken, yaratıcılığını ortaya koyabilmek için düşüncelerini çok geniş bir düşünce çemberinde toplamalıdır. Bu durumu tersine çevirirsek; bir soruna az fikirle, daha doğrusu çok benzer fikirlerle çözüm ararsanız bu ortamda yaratıcılığın ortaya çıkması zordur (Gürbüz, 2022, s. 15).

Association Childhood Education International (ACEI), çocuklara yaratıcı düşünme becerileri kazandırmanın onların hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarına problem çözme ve üretkenlik açısından katkı sağladığını belirtmektedir (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Yaratıcı düşünme küçük çocuklar için sadece günlük yaşamlarında sorunları çözmekte kullanılan alternatif bir yol değil, aynı zamanda daha iyi hissetmelerini sağlayan, meraklarını ortaya çıkaran, geleceğe hazırlayan önemli bir beceridir (Koyuncuoğlu, 2017, s.17).

Düşünme temel bir beceri olarak motivasyonun gelişmesinde de rol oynar. Motivasyonun düşünme biçimleri ve dolayısıyla yaşam üzerinde olumlu bir etkisi olmaktadır. Örneğin eleştirel düşünme sonucunda beklenen fayda, eleştirel düşünme olasılığını artırır, motivasyon kaynağı oluşturur ve dolayısıyla hayata olumlu etki yapabilir. Düşünmeyen bir beyin artık çalışmak istemez. Düşünmeyi zor ve külfetli bir görev olarak gören bireyler, bir amaca ulaşmakta ve üretken olmakta zorlanırlar. Bu nedenle düşünme becerilerinin geliştirilmesi motivasyonun temel kaynağı olarak değerlendirilebilir (Dönmez ve Kaya, 2016, s.162; Özbey, 2022a, s. 86).

Motivasyon, İngilizce "motive" kelimesinden ve hareket etmek anlamına gelen Latince "movere" kelimesinden gelir. Bu kavramlara göre motivasyon; bir organizmayı davranışa yönlendiren, davranışın düzenliliğini ve tutarlılığını belirleyen, davranışına çeşitli iç ve dış etkenlerle yön veren ve bu davranışı düzenleyen sistemler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2010, s. 152).

Motivasyonun zihinsel, fiziksel ve duygusal enerji ile sabır ve çaba göstererek hareket etmek olduğu söylenebilir. Yeterince motive olmuş bireyler, amaçlarına ulaşma veya işte başarılı olma isteği, süreç boyunca sabır ve sebat gösterme, odaklanma, ilgi ve dikkati sürdürme, gerekli çabayı göstererek zaman harcama gibi davranışlar sergilerler (Fidan, 2012).

Bireyler kendi ilgi ve arzuları tarafından motive edilebilseler de dışarıdan gelen doğrudan veya dolaylı ödül ve cezalar bireyin motivasyonunu etkileyebilir. Bunlar; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılır. Dışsal motivasyon, bireyin bir ödül elde etmek, cezadan kaçınmak veya sosyal yaşamda statü kazanmak için davranışta bulunmasıdır. İçsel motivasyon ise kişinin merak ettiği ve ihtiyaçlarını karşılayan herhangi bir durum veya olayı öğrenme dürtüsüdür (Kalaylı, 2021, s. 27; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2010, s. 52).

Dec ve Ryan'a (1985) göre içsel motivasyon, insanları doğumdan itibaren motive eden güçleri oluşturmaktadır. Çocukların içsel olarak güdülenmiş davranışları, öğrenme merakı ve başarı sevinci gibi içsel faktörler tarafından yönlendirilir. İçsel olarak motive olmuş bir çocuk, çevreden ve dış etkenlerden bağımsız olduğunu hisseder ve davranışının kendini ifade ettiğine inanır. Çocukların erken yaştaki öğrenme istekleri ve yeni öğrenilen bilgilerle heyecanlandıklarında içsel motivasyonlarının artması, çocuğun ileriki yıllarda akademik

başarısına ve kişilik gelişimine olumlu etki yapmaktadır. Çocuklar içsel olarak motive olduklarında odaklanabilirler, kendi kararlarını verebilirler, bu kararların sorumluluğunu alabilirler, duygularını ifade edebilirler ve özgür seçimler yapabilirler (Berkhenke, 2013, s. 1; Çelik, 2022, s. 162; Koyuncu, 2016).

İçsel motivasyonu yüksek bir çocuk kendini kontrol etme yeteneğine sahip olduğu için, çevresindeki diğer insanlardan bağımsız olarak yaptığı faaliyetlerden tatmin olur ve yeni şeyler öğrenmek için kendini güdüler. Akbaba ve Aktaş (2005) yaptıkları çalışmalarında içsel ve içsel olmayan motivasyonu karşılaştırmışlar ve çalışma sonucunda içsel motivasyonu yüksek olan çocukların planlı olarak ders çalıştığı, ders çalışma yöntemlerini bildiği, ders çalışması için birilerinin onu uyarmasını beklemeden derslerine çalıştığı ve dersler konusunda kendini daha yeterli hissettiğini tespit etmiştir. Yaş ilerlemesi ve motivasyon düzeyindeki farklılıklar çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki durumuna göre belirlendiğinden, erken çocukluk eğitiminde çocukların motivasyonlarının belirlenmesi ve güçlendirilmesine ihtiyaç vardır (Carlton ve Winsler, 1998; Yücel ve Gülveren, 2011).

Yüksek motivasyona sahip çocuklar, etkinliğe veya göreve odaklanarak görevi daha uzun süre sürdürür, kolay bir görev yerine kendini zorlayacak görevler seçer. Kendini zorlayarak karar vermekten, çözüm yolları düşünmek ve çözümlerini denemekten, sorumluluk almaktan zevk alır. Görev sırasında ya da sonrasında coşkulu olur, gülümser ve olumlu ifadeler gösterir. Çocukların öğrenmesi ile motivasyonu arasında pozitif bir ilişki vardır. Motivasyon, çocukların okul davranışlarının istikrarını, yönünü ve düzeyini etkileyen en önemli itici güçlerden biridir. Çocuğun okul kurallarına karşı disipline edilmesi, olumlu ya da olumsuz davranışlarda ısrar etmesi çocuğun motivasyonu ile ilişkilidir. Erken çocukluk dönemindeki öğrenme ve keşfetmeye karşı oluşan motivasyon eksikliği, çocuğun kazanımlara sahip olmasını zorlaştırabilir ya da geciktirebilir (Ah Lee, 2014; Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Berkhenke, 2013; Özbey, 2018b).

İçsel olarak motive olan çocuklar, öğrenmenin zorluklarıyla mücadele etme ve akranlarıyla rekabet etme eğilimindeyken, içsel olarak motive olmayan çocuklar, öğrenme etkinliklerine katılmama veya katıldıkları bir etkinliği tamamlamadan bırakma gibi davranışlarda bulunurlar. Doğru ve mantıklı düşünme yetisini kaybetmiş birey işe başlamak, başladığı işi bitirmek, sorumluluk almak ve aldığı sorumluluğu yerine getirmek, işin altından kalkabileceğine dair inanç ve özgüven, problem çözme yeteneği, zorluklara karşı sabır ve kararlılık gibi becerilerden yoksundur. Bu nedenle içsel motivasyonun desteklenmesinde

doğru ve mantıklı düşünme becerisini kazanmış olmak önemlidir (Harter, 1981; Özbey, 2022a, s. 49).

Okul ortamındaki yaratıcılık, sebat, özsaygı, güven, ilgi ve heyecan gibi içsel motivasyon faktörlerinin farklı öğrenme çıktıları göstermesi motivasyona olan ilgiyi arttırmıştır. Motivasyon araştırmacıları, bireyin ilgi alanlarına, amaçlarına, inançlarına ve değerlerine odaklanarak başarılı davranışı açıklamaya çalışmışlardır (Einsberg, 2010).

Türkiye'de yapılan çalışmalar çocukların öz düzenleme becerilerinin, benlik algılarının, ahlaki değer davranışlarının, sosyal becerilerinin ve problem çözme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gürler ve Özbey, 2019; Köyceğiz ve Özbey 2019; Özbey, 2018a; Özbey, 2018b; Türkmen, 2019). Motivasyonun zihin, duygular ve davranış bütünlüğü ile gerçekleştiği dikkate alındığında düşünme becerilerinin motivasyon ile ilişkisinin ortaya konulması ve yaratıcı düşünme becerilerinin içsel motivasyonun gelişmesinde temel bir unsur olabileceğine dikkat çekecek bu çalışmanın yapılması önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Alt Amaçlar

1. Okul öncesi dönem çocukların "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" ne ilişkin puanları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri çocukların,

a) Yaş,

b) Cinsiyet,

c) Kardeş sayısı,

d) Doğum sırası,

e) Okul öncesi eğitime devam etme süresi,

f) Okul türü,

g) Aile yapısı (parçalanmış/ birlikte)

h) Annenin yaşı,

ı) Babanın yaşı,

i) Annenin mesleği,

j) Babanın mesleği,

k) Annenin öğrenim düzeyi,

l) Babanın öğrenim düzeyi,

m) Öğretmenin kıdemi

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi dönem çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ne ilişkin puanları ne düzeydedir?

4. Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri çocukların

a) Yaş,

b) Cinsiyet,

c) Kardeş sayısı,

d) Doğum sırası,

e) Okul öncesi eğitime devam etme süresi,

f) Okul türü,

g) Aile yapısı (parçalanmış/ birlikte)

h) Annenin yaşı,

ı) Babanın yaşı,

i) Annenin mesleği,

j) Babanın mesleği,

k) Annenin öğrenim düzeyi,

l) Babanın öğrenim düzeyi,

m) Öğretmenin kıdemi

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Yaratıcı düşünme becerileri çocukların motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılık toplumun büyümesinde ve gelişmesinde önemli bir rol oynar. Bunu başarmak için öğretmenlerin yaratıcılığın ne olduğunu ve onu nasıl dikkatle geliştirip uygulayacaklarını bilmeleri gerekir. Eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, akılcı kararlar verebilen, yaratıcı fikirler üretebilen kişilerin toplumda önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle problem çözme ve karar verme becerileri ile ilgili olarak, bir problemin çözümü için alternatif bulma ve en uygun kararı verme, yaratıcı düşünme becerisinin işlevselliğine bağlıdır. Yaratıcı düşünme, bilim, sanat, eğitim, sağlık vb. alanlardaki araştırmalara, buluşlara, fikirlere, kısacası toplumun bütününe hizmet eden çalışmalara öncülük etmede önemli bir rol oynar (Çimşir, 2019; Özerbaş, 2011, s. 678).

Potansiyeli hem ülkemizde hem de dünyada görülen yaratıcı düşüncenin gelişimi üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar, daha çok yaratıcılık ve geleneksel eğitimi karşılaştırmış ve alternatif yaklaşımların ve eğitim modellerinin yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna varmıştır (Karataş ve Özcan, 2010, s. 228).

Çocuklarda yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeylerini birlikte inceleyen bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır.

Literatürün gözden geçirilmesi, erken çocukluk motivasyonunun da ilk kez 1994'te tartışıldığını ortaya çıkarmaktadır. Ancak, bugüne kadar yapılan araştırmalar sınırlıdır ve gelişimsel gecikmeleri olan çocuklara ve yeni doğanlara odaklanmaktadır. Türkiye'de Özbey ve Dağlıoğlu (2017) ilk olarak erken çocuklukta motivasyonu okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasıyla ele almışlardır.

Bireyler içsel potansiyellerinin yalnızca bir kısmını dışarıya yansıtırlar. Gerçek potansiyelleri göründüğünden çok daha büyüktür. Bu potansiyeli etkin bir şekilde tam olarak

kullanmak için potansiyeli açığa çıkarabilecek bir faktör gereklidir. Bu faktörlerin en önemlisi motivasyondur. Bu motivasyonun sağlanması öğretmenlerin bilgisine, potansiyeline ve isteğine bağlı olabilmektedir. Motivasyon çalışmalarına bakıldığında daha çok akademik başarı, iş başarısı, verimlilik ve dış motivasyon kaynaklarının geliştirilmesi konularının ele alındıkları görülmektedir. Eğitimciler ve aileler içsel motivasyonu dikkate almazsa çocuğun bu içsel enerjisi zayıflamakta ve yavaş yavaş yok olmaktadır. Psikolojik açıdan sağlam olmayan ve ağır depresyon yaşayan insanlar toplumdaki yerlerini almaktadırlar. Bu durum erken çocukluk döneminden itibaren içsel motivasyon kaynakları geliştirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Aşcıoğlu, 2012; Özbey, 2022b).

Bu çalışmanın, okul öncesi dönemde motivasyon ve yaratıcı düşünmeyi etkileyen ana faktörler olan öğretmen, aile, çocuk gelişimi uzmanı ve program geliştirme uzmanı ve araştırmacıya bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde uyguladıkları motivasyon tekniklerini geliştirmesinde, çalışma ortamını iyileştirmekle, motivasyon tekniklerinin kullanımına ışık tutarak daha etkili ve daha iyi sonuçlara ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın; öğretmen ve aile eğitim programlarının ve okul öncesi düşünme becerileri eğitim programının ve erken çocuklukta motivasyonu geliştirmek için alternatif eğitim programının geliştirilmesine ilişkin araştırmaların özellikle ihtiyaç analizi sürecinde paydaşlara içgörü sağlaması muhtemeldir. Bu araştırma bu nedenle önemlidir.

1.5. Sayıltılar

- Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak olan "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak olan "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" çocukların motivasyon düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin ölçme araçlarını tüm çocuklar için tarafsız bir şekilde doldurduğu varsayılmaktadır**.**

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma Ankara ili Etimesgut ve Sincan ilçelerine bağlı örnekleme dahil edilen anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma 2023-2024 eğitim yılında örnekleme dahil edilen anasınıfına devam eden 48-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- Araştırma, ölçeği dolduran öğretmenlerin sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılacak ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yaratıcı Düşünce: Kavrama, inşa etme, sorgulama, analiz etme ve sentez yapma, problem çözme, eleştirme, sezgi yoluyla özgün çözümler ve bilgi üretme gibi düşünme sürecini içeren bir düşünme biçimidir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013).

Motivasyon: Bireylerin kendi istek ve arzuları doğrultusunda belirledikleri hedefe ulaşma sürecidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme Becerileri

2.1.1. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Becerileri

Latince "creare" kelimesinden gelen yaratıcılık; oluşturmak, yaratmak, doğurmak demektir. İlk insandan itibaren hayatın her alanında yaratıcılığın izlerini görmek mümkündür. Ateşi bulmak, yazıyı keşfetmek, farklı coğrafi bölgeleri öğrenmek, Ay'a ilk kez ayak basmak ve sayısız teknolojik ilerleme kaydetmek yaratıcılık sayesinde olmuştur. Yaratıcı düşünme ve doğal merak, insanların itici ana güçleridir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Öncü, 2003, s. 222). Yaratıcılık, insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, uzun zamandan beri güzel sanatlar alanıyla ilgili bir olgu olarak kabul edilmiş, çoğunlukla “deha” ya da mistik bir çerçevede, ilahi ya da olağanüstü güçlerle açıklanmaya çalışılmıştır (Yılmaz, 1997).

Yaratıcılık hakkında birçok tanım yapılmıştır. Yaratıcılık çalışmalarında öncü olan Guilford (1950) yaratıcılığı, yeni ilişkileri görme ve tezahür ettirme olarak tanımlar. Bu tanıma göre yaratıcılık sosyal ilişkiler, oyunlar gibi hayatın her alanında yer alabilir. Yaratıcılık özgün fikirlere sahip olmaktır ve bu özgünlük bireylerin sorulara getirdiği özgün yanıtların frekansı ile kontrol edilebilir. Ali, Moroso ve Breazeal (2019, s. 359) yaratıcılığı, akıcı bir şekilde eserler üretme süreci; kişiye, çevresine veya dünyaya yeni gelen, şaşırtan ve sisteme değer katan fikirler olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık bazı şeyleri yeni bir şekilde görmek, sınırları zorlamak, mevcut bilginin ötesine geçerek hareket etmek, ilgisiz görünen şeyleri birleştirerek yeni bir şey yapmaktır (Englebright Fox ve Shirrmacher, 2012, s. 5).

Yaratıcılığın tanımları disiplinler arasında farklılık gösterse de fikir birliğine varılan kavramlar vardır. Bunlar; farklı yollar denemek, kalıptan çıkmak, alışılmışın dışında olmak, kalıp yargıları kırmak, hayata farklı pencerelerden bakmak, bilinmeyeni merak etmek,

sorunlara farklı çözümler bulmak, kendi yolunu çizmek, yeni yollar ve yöntemler ortaya çıkarmak benzeri ifadelerle açıklanabilir (Özerbaş, 2011).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları sıklıkla karıştırılır ve birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Yaratıcı düşünme, yaratıcılık kavramına ilişkin özellikleri içeren bir düşünme biçimidir ve insanın ulaşabileceği en yüksek bilişsel düşünme yeteneğidir. Bununla birlikte yaratıcılık, zihinsel süreçlerin yanı sıra performansı da kapsayan daha geniş bir kavramdır (Temizkan, 2011, s. 197). Yaratıcı düşünme için bireyin çevresinden rahatsız hissetmesi gerekir. Boşlukların veya karmaşıklıkların olması ve bu hoşnutsuzlukları giderecek hareketler için ilham veya yeni hipotezler geliştirme süreçlerini içermektedir (Olsen, 1954).

Yaratıcı düşünme, farklılaştırılmış ve bütünleştirici olarak ikiye ayrılır. Ayrışımcı düşünce, farklı, benzersiz ve karmaşık fikirlerin eşzamanlı üretimidir. Birleştirici düşünce, birçok fikir arasından en iyisini seçmektir. İkisi de yaratıcı düşünce için önemlidir (Argun, 2012, s. 6).

Yaratıcı düşünme, insan beyninin sayısız düşünce, kombinasyon ve bağlantı oluşturduğu bir süreçtir. Yaratıcılık herkesin içinde mevcuttur. Bireysel farklılıklardan dolayı bu özellik herkeste aynı değildir. Bireysel farklılıklar sorunlara üreteceğimiz çözümleri de etkilemektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme farklı boyutlarda ve derecelerde kendini gösterebilmektedir (Özdağ, 2019, s. 21; Yenilmez ve Çalışkan, 2011).

2.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Boyutları

Günümüz toplumunda çok önemli bir beceri olarak ifade edilen yaratıcı düşünme becerisi, yeni ve değerli fikirler üretilmesi olarak açıklanmaktadır. Yaratıcı düşünürler, problemleri bulup çözebilen, kalıpları tanıyabilen, bilgileri yeni şekillerde birleştirebilen, varsayımlara meydan okuyabilen, kararlar verebilen ve yeni fikirler arayabilen aktif öğrenicilerdir (Alfonso-Benlliure, Meléndez ve García Ballesteros, 2013). Araştırmacı Greenhill (2015), fikirleri geliştirmek, iletmek ve yürütmek için yaratıcı düşünceye ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ek olarak araştırmacı, yeni bakış açılarına açık olmak, özgünlük göstermek, gerçek dünyanın sınırlarını anlamak ve başarısızlığı bir fırsat olarak görmek için yaratıcı düşünme becerisinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir.

Doğumdan itibaren her insan için yaratıcı düşüncenin sürekliliği, gelişimi, ölçüsü, kapsamı ve oluşumu kişiden kişiye değişir. Benzersiz davranış ve tutumlarıyla şekillenen yaratıcı düşünmenin belirli boyutları vardır (Fisher, 1995):

- Akıcılık: Yeni veya yeni konular hakkında yeni çözümler üretme yeteneği olarak tanımlanabilir. Akıcılığı yüksek olan bir kişi, sorunla karşı karşıya kaldığında, sorunu hızla çözmek için birçok çözüm geliştirebilir. Akıcılık, üretilen fikirlerin kalitesi üzerinde üretilenfikirlerin sayısını vurgulamaktadır
- Esneklik: Belirli bir sorun üzerinde aynı anda farklı bakış açıları önerebilme yeteneği olarak açıklanır (Clapham, 2011, s. 459).
- Özgünlük: Birey tarafından daha önce geliştirilmemiş fikirler üretme yeteneği olarak ifade edilir. Özgünlük, yaratıcı düşünme için özellikle önemlidir, çünkü fikirlerin yaratıcı olarak değerlendirilebilmesi için orijinal olması gerekir
- Ayrıntılandırma: Bir fikrin ayrıntılarını sistematize etme ve organize etme ve bunu kullanma becerisi olarak belirtilir ve bu durum bir görevi yürütmek için bilgi üretmeyi ifadeeder (Runco ve Jaeger, 2012, s. 93).

2.1.1.2. Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları

Yaratıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar, yaratıcılığın birçok aşamadan geçtiğini göstermektedir. Taylor (1956) bu dönemleri; anlamlı yaratıcılık, etkili yaratıcılık, yeniliğe uygun yaratıcılık, acil durumlarda yaratıcı olarak belirtmiştir (Vural, 2008).

Farklı araştırmacılar tarafından da yaratıcı düşünme sürecine yönelik sınıflandırma yapıldığı belirlenmektedir. Amabile (1996) yaratıcı düşünme sürecinin problem veya görev tanımıyla başladığını belirterek sonraki aşamada hazırlık sürecine geçildiğini (ilgili bilgilerin toplanması, tekrar etkinleştirilmesi) devamında cevap oluşturma aşamasının başladığını (olası cevapları araştırma ve üretme), son olarak da cevapların doğrulandığı aşamaya geçildiğini ifade etmiştir.

Wallas (1923) sınıflandırmasında yaratıcı düşünme sürecini dört aşamada incelemiştir: Hazırlık aşaması, kuluçka aşaması, aydınlanma aşaması ve doğrulama aşaması olarak ifade etmiştir (Starko 2010).

- Hazırlık aşaması: Sorunun ve problemin farkındadır mantıklı ve sistematik bir yaklaşımdır.
- Kuluçka aşaması: Derin düşünme, bilinçaltı süreçler ve görselleştirme sürecidir. Hazırlık sürecinden sonra bireyler kendilerini rahatlamış hissederler. Problem çözme bilinçaltında çalışır, yeni ve özgün fikirler ortaya çıkar.

- Aydınlanma aşaması: Çözümler şekillenir ve aniden ortaya çıkar. Akıl şimdiye kadar hep çözüm bulmakla meşguldür.
- Değerlendirme aşaması: Çözümü bulduktan sonra bilinçli ve mantıklı bir düşünme gerçekleşir, her açıdan değerlendirilir ve sonuça varılır (Demirel, 2010).

Araştırmacıların sınıflamasına göre yaratıcı süreçte birçok farklı becerinin kullanıldığı, hayal gücünün yaratıcılığı ortaya çıkarmak için önemli bir güç olduğu, uzun bir araştırma sürecinin sonucunda yaratıcı fikirlerin şekillendiği, uygulamaya konulduğu söylenebilir. Ancak sunulan modellerden yola çıkarak yaratıcı düşünme becerisinin yaratıcı düşünme eğitimi ile geliştirilmesinin çok önemli olduğu ve yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarını bilmenin çocuklara kaliteli yaratıcı düşünme eğitimi verilmesinde önemli olduğu söylenebilir (Sur, 2020).

2.1.2. Yaratıcı Düşünme Kuramları

Yaratıcılığın tanımları genellikle insanların yaratıcı düşünceleri ile insanların farklı yönlerine ve özelliklerine odaklanmaktadır. İnsandan insana değişen, kesin bir tanımı olmayan bu farklı düşünce sistemi ile ilgili çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Yıldız, 2016, s. 13). Bu durumun arka planında kavramın çok boyutlu yapısının etkisine atıf yapan araştırmacı Lucchiari, Sala ve Vanutelli'nin (2019, s. 3) yanı sıra birçok araştırmacı da kavramla ilgili tanımlamalarda yaratıcılığın yapısındaki çok yönlülüğe dikkat çekmiştir (Ali, Moroso ve Breazeal, 2019, s. 360; Guildford, 1957; Runco ve Jaeger, 2012). Buradan hareketle kavramın daha fazla irdelenmesi gerektiği ihtiyacına bağlı olarak teorilerin geliştirilmiş olabileceği ileri sürülebilir. Araştırmacılar tarafından ortaya atılan teorilerde benzerlikler vurgulansa da her bir yaklaşımda farklı hususlara değinildiği görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcılıkla ilgili kuramsal temellerin anlaşılması ve teorisyenlerin fikirlerinin irdelenmesi önem arz etmektedir.

Yaratıcılık teorileri yaratıcılığı anlamanın yollarıdır. Bu nedenle yaratıcılıkla ilgili ölçeklerin, araştırmaların, testlerin ve eğitim yaklaşımlarının temelinde yatan pek çok kuram bulunmaktadır (Dere, 2014, s. 10).

Bu kısımda çağrışımsal düşünme kuramı, çoklu zeka kuramı, dört aşamalı yaratıcılık kuramı, faktöriyalist yaratıcı düşünme kuramı, Gestalt kuramı, hümanistik (insancıl) kuram, oluşturmacı kuram, psikoanalitik kuram, Torrance yaratıcılık kuramı ve Lowenfeld yaratıcılık kuramı açıklanacaktır.

2.1.2.1. Çağrışımsal Düşünme Kuramı

Çağrışımsal yaratıcı düşünme teorisinin önde gelen kişilerinden biri Sarnoff Mednick'tir. Sanat, mimarlık, eğitim, sosyal bilimler veya yaratıcılıktaki çağrışımlar düşünmenin başlangıç noktasıdır. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için bu bağlantıların sayısını artırmak gereklidir. Mednick'in yaptığı çalışmalar, yaratıcı düşünce kavramını güçlü bir bağa sahip olmayan öğelerin birleştirilmesiyle açıklamaktadır. Yaratıcılık, olası bir olayla karşılaşıldığında, kişilerin zihinlerindeki bilgilerin araştırılması ve bu bilgilerin birleştirilerek çözüme ulaştığı bir sorun çözme sürecidir. Bu bağlantısız öğeler arasındaki ilişki ne kadar uzak olursa, ortaya çıkan çözümler de o kadar yaratıcı olmaktadır (Sezgin, 2004; Scott, 1999, s. 119). Mednick, yaratıcılığın dolaylama, benzerliklerin keşfi ve tesadüfen bulunan öğelerle ilgili olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı bir çözüme ulaşmak için, bazen beklenmedik benzerlikler veya tetikleyici ögelerin keşfedilmesi gerekebilir (Chumaceiro, 1999, s. 52; Scott, 1999, s. 119).

Çağrışım teorisyenlerine göre düşünmenin temeli düşünceler arasındaki bağlantılardır. Yaratıcılık bu bağlantıların sayısına ve alışılmamış olmasına göre gelişmektedir. Örneğin; bir çocuktan seçtiği sözcüklerin zıtlarını yazması veya ifade etmesi istenebilir. Böylece çağrışımsal etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Argun, 2012; Kandaz, 2014).

2.1.2.2. Çoklu Zeka Kuramı

Gardner (1992) yaratıcılığı, eğitim alanında yaratıcılığın önemine vurgu yapan çoklu zeka teorisi ile ifade eder. Yaratıcı bir kişinin kendine özgü bilgisini öğrenmek ve kullanmak yöntemlerine karşı "doğal bir duyarlılığa" sahip olduklarını iddia etmektedir. Gardner'a göre farklı türdeki zeka türleri ya da kategorilerinde (sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-mekansal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, kişisel-içsel) yaratıcılık, yetenekli düşüncenin ana yönüdür ve belli alanda zihinsel bir işlevdir. Bu teorinin kurucusu Gardner'a göre yaratıcılık tüm duygusal ve bilişsel etkinliklerde, her türlü derste ve okumalarda görülebilir. Zeka, değişen dünyada hayatta kalmak ve değişime uyum sağlamak için her kişiye özgü bir dizi beceri ve yetenekten oluşmaktadır (Edwards, 2006; Starko, 2017).

Çoklu zeka kuramı, çocuğun zekasını geliştirmekten ziyade bir eğitim yöntemi ve öğrenme stili olarak kabul edilmektedir. Bu kuram öğrenmeyi teşvik eder ve çocukların daha etkili öğrenmelerini sağlar. Çoklu zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye bakıldığında kuramın

bireyleri benzersiz ve farklı olarak değerlendirmesi ve çocuklara kendilerini tanıma fırsatı vermesi, çocukların yaratıcı düşünmelerinin gelişimi açısından çok önemlidir (Yuvacı, 2017, s. 17).

Bu teoriye göre okul öncesi çağda yaratıcılık eğitimine daha çok yer verilmelidir. Farklı zekaya sahip okul öncesi çocuklar çeşitli etkinliklerle desteklenerek çocukların yetenekleri ortaya çıkarılabilir. Bu teori, yaratıcılığın sosyal ve bağlamsal tutarlılığı ile ilgilenir. Bu nedenle yaratıcılığın insan yaşamının her alanında bulunabileceği savunulmaktadır (Isbell ve Raines, 2003, s. 31).

2.1.2.3. Dört Aşamalı Yaratıcılık Kuramı

Graham Wallace tarafından sunulan bu teoride dört aşamalı yaratıcılık teorisi ve bu teoride belirtilen yaratıcı süreç, günümüzde yaygın olarak kullanılan bir teoridir. Graham Wallas, yaratıcılık kavramının dört bölümden oluştuğunu ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme aşamalarından oluşur: Hazırlık aşamasında; bir problem, ihtiyaç ya da arzulanan başarı ya da sorun tanımlanır. Bir iddia veya çözüm bulmak için materyal ve bilgi toplanır. Çözümün işlevselliği, geçerliliğine göre değerlendirilir. Kuluçka aşamasında; problemlerden geriye doğru gidilmektedir. Aydınlanma aşamasında; düşünceler yaratıcılık alanlarına zemin oluşturmak amacıyla zihinde ortaya çıkar. Değerlendirme aşamasında; bilinçli ve mantıklı düşünme hakimdir. İyileştirmelerin yapıldığı aşamadır. Çözümler test edilip, kusurlar giderilir ve eksiklikler tamamlanır.

Yaratıcılık öğretilemez. Ancak uygun koşullar varsa geliştirilebilir. Yaratıcılığı bir süreç olarak ele alan bu yaklaşımla; bazen çok kısa sürede yaratıcı fikirlerin üretilmesi gerçekleşirken bazen de bilinçaltında gerçekleştiği için fark edilmez (Yıldırım, 1998; Wallas, 1926, s. 192).

2.1.2.4. Faktöriyalist Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu teoriyi savunan J.P. Guilford (1968) zekanın faktör analizini yapmıştır ve zekayı oluşturan birçok özelliği bulmuştur. "İnsan zekasının yapısı" modelini önermiştir. Zekanın boyutlarını ürünler, işlemler ve içerikler olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. İşlemler açısından, insanların zihinsel faaliyetleri hangi süreçlerle gerçekleştirdiğine; içerikte bilişsel

faaliyetlerin hangi malzemelerle yapıldığına, ürün boyutunda ise kişinin bilgiyi nasıl algıladığı ve ona nasıl tepki verdiğine bakılmaktadır (Saygın, 2004).

Teorinin yaratıcısı Guilford, yaratıcılığı akıl ilkesi bağlamında ele alır. "Iraksak düşünce" ve "yakınsak düşünce" kavramlarına odaklanır. Guilford'a göre ıraksak düşünce kavramı, yanıt alınamayan durumlarda üretilen zihinsel etkinliği içerir ve birçok düşünceye dayalı başka fikirlere ulaşmayı sağlar. Yakınsak düşünce tek bir düşünce durumuna bağlı kalınarak gerçekleştirilen sınırlı bir zihinsel etkinlik içerir (Ripple, 1999, s. 49).

Yaratıcılık terimi için ortaya atılan esneklik, analiz, özgünlük, zeka, akıcılık, yeniden tanımlama, problemlere duyarlılık ve sentez kavramlarını inceleyen Guilford (1971) bu kavramlar arasında esneklik, akıcılık, yeniden adlandırma, problemlere duyarlılık ve özgünlük kavramlarının yaratıcılık terimi için en mühim 5 kavram olduğunu belirtmiştir (Michael, 1999).

2.1.2.5. Gestalt Kuramı

Max Kurt Koffka, Wolfgang Kohler ve Kurt Lewin, Gestalt psikolojisinin kurucularıdır. Teorilerini geliştirmek için insanlarda ve hayvanlarda çeşitli algısal deneyimleri test etmişlerdir. Gestalt kuramını benimseyen psikologlar algı kavramını problem çözme ve yaratıcı düşünmeye uygulayarak aydınlanmanın veya sezgilerin yaratıcılık üzerindeki önemine dikkat çekmişlerdir. Gestalt kuramına göre bütün, onu oluşturan parçaların toplamından ibaret değildir. Üstelik insan bütünü parçalarına ayırarak değil, bütünlük içinde anlamlandırmaktadır. Bu teoriye göre, yaratıcı düşünme özgürlüğünü kaybetmeden, bir bütünün parçalara ayrılmasını sağlar (Doğan, 2022; Kirsch, 2009; Koontz ve Gunderman, 2008).

Wertheimer'e göre, insanlarda problemler stres ve gerginliğe neden olur. Bu stres ve gerginlikler izlendiğinde kişi çözüm bularak hizmet sağlayıcılar yeni seçeneklere erişecektir. Gestalt teorisi, yaratıcılığı problemleri analiz ederek tamamen yeni bir bağlamda yeniden keşfedilmesi ve daha sonra yeniden yapılandırılması olarak görmektedir (Onur, 2018, s. 150).

2.1.2.6. Hümanistik (İnsancıl) Kuram

Rogers ve Maslow tarafından geliştirilen hümanistik (insancıl) teori, yaratıcılığa modern bir yaklaşım sunar. Bu yaklaşıma göre insan, yaratıcılık gücüyle doğar ve yaratıcılık, insan olmanın olumlu yönleriyle ilişkilendirilir. Bireyin kendisi ve dünya ile barışık olması, insana insan olarak değer vermek, yaratıcılığı pekiştirmektedir. İnsan ve insan mutluluğu, hümanist teorinin merkezinde yer alır. İnsanlardaki bu iyilik hali doğuştandır. Kişi bu iyilik durumunu sürdürüp sürdürmeyeceği kendi iradesine bağlıdır. Bu kuramın yaratıcılıkla ilgili yaklaşımı, kişinin bunu bilinçli ve karlı bir şekilde yapmasıdır (Karadeniz, 2020; Yavuzer, 1994).

Hümanist kuramın kurucularından biri olan Rogers'a göre yaratıcılık, kişinin düşünceleri arasındaki bağlantılardan yeni ürünlerin yaratılmasıdır. Ürünlerin yenilikçi sayılabilmesi için orijinal olması gerekir. Bireylerdeki özgünlük ve yaratıcılık için önce çocuklar yaşamın ilk dönemlerinden itibaren desteklenerek teşvik edilmelidir (Rogers, 1954, s. 211).

Abraham Maslow ise, araştırmaları sonucunda "özel yetenek gerektiren yaratıcılık" ile "kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı" kişilik özelliklerinden farklılaştırmıştır. Maslow, bir ev hanımını, sosyal hizmet görevlisini, psikoloğu, organizasyon yöneticisini ve sporcuyu yaratıcı bireyler olarak göstermekte ve yaratıcı kelimesini bir ürün, karakter, süreçler ve tutumlar gibi faaliyetler olarak gördüğünü belirtmektedir (Sungur, 1997).

Maslow'a göre öğretmenler küçük çocukların temel ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmalıdır. Çocuk okula aç geliyor ise ona kahvaltı veya yiyecek bir şeyler ikram edilmelidir. Fiziksel ve psikolojik güven ancak çocuğa saygı duyulduğu, hataların kabul edildiği, seçeneklerin sunulduğu ve her türlü başarının desteklendiği bir ortamda ortaya çıkabilir. Çeşitli şeylerin yaratılmasına değer verilen bir ortamda çocuklar, yeni zorluklara göğüs gerecek ve keşfedilmemiş bölgelere adım atacak özgüvene sahip olacaklardır. Hümanist yaklaşım, küçük çocuklarda yaratıcılığı teşvik eden ortamlara farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu ortamların her bireyin çabalarını destekleyecek şekilde psikolojik açıdan güvenli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu teori aynı zamanda bireylerin kendine güvenen ve bağımsız olma, oyunu sevme ve yeni deneyimlere katılma ihtiyacını da açıklamaktadır. Bu koşullar her ne kadar kendini gerçekleştirmiş yetişkinler için gerekli görülse de psikolojik açıdan sağlıklı çocukların gelişimini de desteklemektedir (Isbell ve Raines, 2003).

2.1.2.7. Oluşturmacı Kuram

Piaget ve Vygotsky oluşturmacı kuramın öncülerindendir. Bu teoriye göre süreç yaratıcı düşünme için bilişsel bir mekanizmadır ve bireyler bu mekanizmaya bireysel farklılıkları ile katılır. Bu kuramcıların çoğu dikkat ve hafıza gibi evrensel yeteneklere odaklanırken bazıları bireysel yaratıcılığa odaklanır (Kozbelt, 2011).

Oluşturmacı kuramcı Piaget, bilişsel gelişimin toplumla bir etkileşim olduğuna dikkat çekmiştir. Şemaların bilişsel yapıların temeli olduğunu ileri sürer. Bu durumlarda, yaratıcılık sadece bir problem çözme sürecidir. Piaget'e göre çocuklar toplumda olup bitenleri anlamak için dinamik bir çevre oluştururlar. Bu açıdan bakıldığında çocuğun bu çabası yaratıcıdır ve çocuk bu toplumda sınanır, yanlış yorumlanabilir ve yaparak yaşayarak deneyimlenebilir (Gelman ve Gottfried, 2006, s. 83).

Vygotsky'ye göre ise oyunlar, çocukların yaratıcılığında önemli bir rol oynamaktadır.Oyun yoluyla, çocukların dünya hakkındaki bilgileri ve algıları gelişir. Oyun sayesinde çocuğun iç dünyasında ve dış çevresinde yaratıcı enerjisi görülebilir. Çocuklar oyun yolu ile bir araya gelerek hayal kurma ve gelişme süreci gerçekleşir. Çocuklar yetişkinliğe yaklaştıkça, gerçeklikten daha bağımsız, yapay bir dünya yaparak yaratıcılıklarını kullanarak sosyal gelişim sağlarlar. Görünüşe göre Vygotsky, yaratıcılık ve oyun arasında bağ kurar ve oyunun çocukların yaratıcılığını harekete geçirdiğini söyler. Ayrıca Vygotsky, tüm bireylerin yaratıcı olduğunu söyler. Yaratıcılığı hayal gücü ile tanımlamakta, hayal edilen bütün yaratıcı hareketlerin temeli olduğunubelirtmektedir. Taklit bile yaratıcı kavram için önemlidir ve bu durum zeka ile ilgili özellikleriçermektedir (Bodrova, Leong, 2005; Lindqvist, 2010, s. 53).

2.1.2.8. Psikoanalitik Kuram

Psikanalitik kuramcılar, insan davranışının güçlü bilinçdışı süreçler tarafından şekillendirildiğinden yola çıkarak kişilik gelişimi ve özelliklerini açıklar. Bireylerin davranışlarına neyin sebep olduğunu anlamak için çocukluk yıllarına dönüp bakmak gerektiğini ifade eder (Starko, 2010). Psikanalitik kuramın kurucusu sayılan Freud yaratıcılığı doğuştan gelen bir yetenek olarak görmek yerine, tatmin etmek için oluşturulmuş bir güç olarak tanımlar. Freud' a göre yaratıcı kişi tatmin olmayan bilinçaltı enerjilerine çözüm bulamamakta ve bu soruna bir çözüm bulmak için gerçek dünyadan kısmen sapmış ve hayal aleminde bulunmaktadır (Yavuzer, 1994, s. 53-54). Sigmund Frued haricinde Ernst

Kris ve Lawrence Kubie psikoanalitik teori ile ilgili çalışmışlardır. Bu kuramın en fazla eleştiri alan yönü yaratıcılığı bireyin olumsuz yönleriyle ile açıklamasıdır. Bu yaklaşım yaratıcı düşünme becerisi olan bireylerin kişilik yapısı yönünden olumsuz yanları daha çok olan bireyler oldukları düşüncesine neden olmaktadır (Akçum, 2005; Aydın, 2009).

2.1.2.9. Torrance Yaratıcılık Kuramı

Torrance, yaratıcılığı "boşlukları, rahatsız edici veya eksik unsurları fark etmek ve fikirler geliştirmek, varsayımlarda bulunmak, bunları test etmek, sonuçları karşılaştırmak, değerlendirmek ve yeniden test etmektir" şeklinde tanımlamıştır. Torrance'a göre yaratıcılık hem niteliksel hem de nicelikseldir. İnsanlara bu iki düşünce sistemini dengeli bir şekilde kullanılabilmesi için doğru ortamın sağlanması gerekir. Bu ortam bireyin yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirecektir (Edwards, 2006; Torrance, 1964).

Çocuk olayları kendine göre yorumlar ve ifade ederken sesler, renkler, hareket, çizgi ve fikirlerle kendi iç dünyasını yansıtır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar yaratıcı süreçlerde yaratıcı düşünme becerilerini kullanırlar. Bu becerilere hayal kurmak, empati kurmak, hayal gücünü geliştirmek, problemlere alışılmadık ve farklı çözümler bulmak, ortamdaki nesneleri amacı dışında kullanmak örnek olarak gösterilebilir. Torrance eğitimcilerin yaratıcılığa gereken önemi vermesi gerektiğinden eğitim ortamının yaratıcı olmasını ve planlanan faaliyetlerin yaratıcılığı desteklemesi gerektiğini vurgular. Yaratıcılığın erken çocukluk yıllarında başlayıp ilerleyen yıllarda giderek azaldığını ifade etmiştir. Bu yüzden yaratıcı bir sınıf ortamının öneminden bahsetmiştir (Torrance, 1981; Torrance, 1964).

2.1.2.10. Lowenfeld Yaratıcılık Kuramı

Lowenfeld, yaratıcılık kuramında duyguların algıya değil de kavramlara bağlandığı durumlarda görsel ve dokunsal tipler olmak üzere iki sınıflandırma tanımlanmaktadır. Görsel tipler, bütünleştirici ve empatik bir yapıya sahip olup çevreden yola çıkarak görsellik ve nedensellik algıları arasında bağlantı kurmaktadır. Bu tip, objenin görüntüsüne odaklanır ve görsel algıları ile sanatı değerlendirir. Diğer yandan dokunsal tipler, kendi iç dünyalarına yansımalara önem verirler ve dış dünyayı algılamaları kendi öznel hayatlarından bir birleşim yaratma çabası ile gerçekleşir. Bu tip için hayatlarındaki duygular ve duyumlar önemlidir ve dış dünyadaki objeler yerine kendi iç dünyaları ile ilgilenirler. Dokunsal tipte yer alan

bireyler gözlerini kullanmayıp çevrelerini bedensel duyumlar, süreçler ve duygusal etkilerle algılarlar. Bireyde görme duyusu arka plana atıldığında duyumlar ile kavram arasında bağlantı sağlayan dokunma duyusu ön plana çıkmaktadır. Sanatsal yaratıcılıklarda görme duyusundan çok Worringer'in yerindelik ile ifade ettiği dış gerçekliklerle takınılan karşıt davranışların önemli olduğu belirtilmektedir (Read, 2006, s. 6; Onur ve Zorlu, 2017).

2.1.3. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Yaratıcılık, bireyleri mesleki yaşamlarında, eğitimlerinde, günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde etkileyen, işleri farklı yapmasını sağlayan, farklı şeyler yapmasına izin veren, yaptığı işin değerli olmasını sağlayan bir niteliktir. Araştırmalar incelendiğinde, yaratıcı bireylerin pek çok ortak noktası olduğu görülmüştür:

- Motivasyon,
- Belirli bir alana uyum sağlama,
- Çalışmayı bir yaşam biçimi olarak görme,
- Küçük yaştaki fırsatlar,
- Seçilen alanda hızlı başarı,
- Yaratıcılığa değer veren bir çağda ve kültürde doğmak.

Yaratıcılığın kökeni uzun süredir tartışılan bir sorudur. Çünkü yaratıcı insanların kişiliklerine baktığınız zaman ortak yanları kadar birbirinden ayrı ve farklı çelişen özellikleri de vardır. En fazla yaratıcılık gerektiren iş alanlarına baktığımızda düzenli ve disiplinli çalışanlara ek olarak, sosyal ilişkileri yetersiz, psikolojik problemleri bulunan, dağınık, ihmalkar bireyler de bulunabilir (Alder, 2004; Budak Kaymaz, 2022, s. 51).

Yaratıcılık çok yönlü bir beceri setidir ve birtakım özelliklere yaratıcı çocuklarda daha sık rastlanmaktadır. Oyun ve hayal gücü yerini klasik müfredata bırakana dek çoğu çocukta yaratıcı özellikler bulunur. Torrance'a göre yaratıcılığı yüksek çocuklar genellikle meraklı ve esnektir. Sorunları, eksiklikleri, farklılıkları çözmek için alternatif yollar düşünebilir ve bulabilirler. Duyarlıdır, tanıdık nesnelerin farklı kullanımlarını keşfeder, ilgisiz şeyler ve olaylar arasındaki ilişkiyi tanır, kendi kendine yeterlidir, kendi başına bir uğraşı bulabilir, kendi yeteneklerinin farkındadır, özgün ve ilgi çekici fikirler üretebilir, farklı olasılıkları düşünmeyi ve keşfetmeyi sever (Kalburan, 2012; Koyuncuoğlu, 2017, s. 33).

Yaratıcılık kavramı çocuklarda doğuştan bulunmaktadır. Çocuk çizimlerinde, çocuk oyunlarında ve etkinliklerinde görülür. Tüm çocuklar yaratıcı olma yeteneğine sahiptir ancak yaratıcılığın derecesi, ifadesi ve kalıcılığı çocuktan çocuğa değişmektedir. Çocuklar, benzersiz yaratıcı yetenekleri sayesinde durumları kendilerine göre yorumlayarak, kendi sözcüklerini, fikirlerini, seslerini, hareketlerini, renklerini ve çizgilerini ifade amaçlı kullanarak iç dünyalarını yansıtmaktadırlar (Temizkan, 2010, s. 633).

2.1.4. Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etki Eden Etmenler

Yaratıcı bireyler kişisel bilgi ve deneyimlerinden kaynaklanan çeşitli faaliyetlerden beslenirler. İnsanın yaratıcılığı doğuştandır. Ama bazıları bu potansiyeli açığa çıkarırken pek çok insanın bu potansiyeli gerçekleştirmekte başarısız olduğu açıktır. Yapılan araştırmalar, yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran veya engelleyen çeşitli faktörleri içerir (Besançon ve Lubart, 2008; Sur, 2020). Bu bölümde çocukta yaratıcılığın gelişimine etki eden yaş, zeka, cinsiyet ve aile özelliklerine yer verilmiştir.

2.1.4.1. Yaş ve Yaratıcı Düşünme

Bireylerin özellikleri yaşla birlikte değişir. Araştırmalar, diğer kişisel özellikler gibi yaratıcı düşünme becerilerinin de yaşa bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur (Argun, 2012).

Atay (2009) erken çocukluk dönemindeki 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri incelemiştir. Yaratıcılığın alt boyutlarından zenginleştirme ve orjinallik arasında yaş ile anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaş ilerledikçe zenginleştirme ve orjinallik puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Yaratıcılığın tüm alt boyutlarında 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Torrance tarafından yaratıcı düşünme testi kullanılarak yapılan çalışmalarda 14 yaşındaki katılımcıların yaratıcı düşünme yeteneğinin 12 ve 13 yaşındaki katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Öncü, 2009).

3 ila 5 yaş arası çocuklar için yaratıcılık öğeleri ortaya çıkmaya başlar ve yaratıcılığın gelişimindeki en önemli aşama 5-6 yaştır. Kabullenmenin ve güce boyun eğme arzusunun getirdiği değişiklikler yaratıcılıkta duraksamalara neden olur ve 8-10 yaşlarında sosyal gelişimin getirdiği zorluklar ile yaratıcı düşünme de yavaşlar. Ergenliğin başladığı 13-15 yaşları arasında karşı cins tarafından sevilme ve kabul edilme isteği yaratıcılığı olumsuz

etkiler. 17-19 yaş arası sınav hazırlığı ve kariyer seçimi yaratıcı düşünmelerini olumsuz etkiler. Belirli yaşlarda yaratıcılık gerilese de eğitim ve rehberlikle yaşam boyu devam edecek bir beceri olduğu iddia edilmektedir (Ataman, 1993; Atik, 2006).

2.1.4.2. Zeka ve Yaratıcı Düşünme

Zekayı tespit etmek ve tanımlayabilmek yüzyıllardır araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Psikologlara göre zeka, soyut düşünebilme, olaylar arasında bağlantı kurabilme ve kişinin özeleştiri yapabilme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Başka bir bakış açısıyla zeka, farklı durumlara ve toplumlara uyum sağlama yeteneği olarak açıklanmaktadır. Birçok araştırmacıya göre zeka, öğrenme yeteneğidir. Bazı kaynaklarda yaratıcılık yerine zeka terimi kullanılır. Bu kavramların farklı terimler olduğu gözden kaçmıştır. Yaratıcılık ve zeka tanımları birbiriyle pek örtüşmez. Yaratıcı eylemler için zeka önemlidir, ancak yeterli değildir. Yaratıcı düşünme becerisine sahip kişiler zeki olmaktan çok, farklı düşünme çeşitlerine sahip kişilerdir (Lin, Hu, Adey ve Shen, 2003; Şahin, 2014, s. 1517). Zeka ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki konusunda yapılan araştırmalar doğrudan sonuçlar vermemiştir. Araştırmacılar, yüksek zekanın yüksek yaratıcılığa tekabül etmediğini ve zeka ve yaratıcılık arasında yüksek bir ilişki olmadığını söylemektedirler. Yaratıcılık ve zeka farklı niteliklerdir, ancak yaratıcılık için belirli bir zeka düzeyine sahip olmaları gerekir. Torrance tarafından geliştirilen yaratıcılık testleri sonuçlarına göre yaratıcı bir birey olmak için yüksek zekaya sahip olmak şart değildir. Akademik ve mesleki olarak başarılı, zeka düzeyi yüksek ancak yaratıcı olmayan kişilerin çoğunluğu dışında, oldukça yaratıcı ve zeka düzeyi yüksek olmayan kişilerin çoğunluğu da dikkat çekmektedir (Bender, 2006, s. 68; Gürsoy, 2001; Sur, 2020).

2.1.4.3. Cinsiyet ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünmeyi etkileyen faktörlerden biri de cinsiyet kavramıdır. Bu kavramın yaratıcılığı ne kadar etkilediği tartışma konusudur. Bilim adamları bu ilişkiyi keşfetmek için birçok çalışma yapmışlardır. Yaratıcılık kavramının boyutlarına bakıldığında, erkek ve kızlar arasında net bir fark gözlenmemiştir. İnsanların kız ya da erkek oluşlarına göre, gelişim evrelerine bağlı olarak farklılıklar bulunduğundan yaratıcılık düzeyi de değişebilir. Sosyokültürel bakış açısı bu durumu etkiler. Kızlar erkeklerden daha sakin ve ikna olan, erkekler ise daha çok baskın ve ikna eden bireylerdir (Aydın, 2011).

Dunn ve Herwing (1992), erken çocukluk dönemindeki 3-5 yaşları arasındaki 34 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Ceylan (2008), anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar üzerinde yaptığı çalışmasında, çocukların yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Gönen, Çiçek, Akyüz, Arslan ve Baydemir (2011) 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında cinsiyet boyutunda anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Maccoby ve Jacklin'e (1974) göre, yaratıcı düşünme yeteneklerinde cinsiyet farklılıklarına dair çok az kanıt vardır ve genç yaşta önemli bir fark olmamasına rağmen, araştırmacılar genellikle daha ileri yaşlarda erkeklerin niceliksel ve uzamsal görevlerde, kadınların ise sözel becerilerde daha iyi olduklarını öne sürmektedir.

Yaratıcılık ve cinsiyet arasında bir fark gözlememek daha mantıklı olmasına rağmen bazı bazı araştırma sonuçları kızların lehinedir. Özel yetenek ile ilgili yapılan araştırmanın sonuçlarına göre kızların dil becerilerine, erkeklerin ise sayısal becerilere daha yatkın olduğu tespit edilmiştir (Harmanlı, 2002). Sungur (1997), ölçüm yöntemindeki ve araçlarındaki değişikliklerin cinsiyete yönelik farklılık oluşturabileceğini ve kültüre bağlı etmenlerin yaratıcı düşünceyi etkiyebileceğini belirtmektedir.

2.1.4.4. Aile ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, çocuğun doğduğu andan itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken bir aşamadır ve bu aşamada aile büyük rol oynar. Çocuğun bütün gelişimi üzerinde ailenin etkisi çoktur ve yaratıcı düşüncenin gelişmesindeki rolü yadsınamaz. Ailenin çocuklara yaklaşımının çok önemli olduğu ve baskıcı tutumların çocuğun düşünce özgürlüğünü sınırladığı söylenmektedir. Aynı nedenlerle ailenin aşırı korumacı tutumunun çocuğun yaratıcı düşünmesi üzerinde olumsuz etki edeceği belirtilmektedir. Demokratik aile tutumu özgür düşünceyi desteklediği için yaratıcılık için verimli bir zemin oluşturur. Demokratik tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına uygun ortama hazırlayıp rehberlik ederek, onlara düşüncelerini ifade etme ve uygulama fırsatı verir (Lamm ve Keller, 2007; Elibol, 2010).

Yaratıcı çocuklar genellikle ebeveynlerin aile kararlarını ve kurallarını açıkladığı ve çocukların kurallar üzerinde söz sahibi olabildiği aile yapılarından gelir. Yaratıcı aile ortamı çocuklara hem olumlu hem de olumsuz görüşlerini ifade etme özgürlüğü verir ve karar verme, deneyimleme ve keşfetme konusunda özgürlük ve psikolojik güven sağlar. Yeni veya

tanıdık olmadığı fikirlerle risk almaya teşvik ederek bağımsızlığı teşvik eder. Yaratıcı ve esnek rol modeller sağlayarak zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratır. Yaratıcı bir ev ortamının 3 temel faktörü vardır. Bunlar; çocuklara saygı duymak, çocukların bağımsızlığını teşvik etmek ve zenginleştirilmiş bir aile ortamı sağlamaktır (Kemple ve Nissenberg, 2000, s. 67-69; Yapıcı, 2002).

2.1.5. Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

Yaratıcı düşünme, küçük çocuklar için günlük yaşamdaki sorunları çözmenin başka bir yolu değil, ayrıca kendilerini daha iyi tanıyıp ve meraklı olma yeteneğinden memnun olarak geleceğe "donanımlı" hazırlanmalarına yardımcı olan önemli bir beceridir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013).

Düşünmeden eksik bir öğrenme, koşullu öğrenmenin ve geleneksel öğrenmenin ötesine geçemeyeceği için düşünmenin kazandırılması her yaş ve eğitim düzeyi için değerlidir ancak okul öncesi dönemde düşünmenin temelleri atıldığı için daha önemli ve öncelikli hale gelir. 0-6 yaşa kadar erken çocukluk dönemini kapsayan eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde, zihinsel gelişimlerinin en hızlı olduğu bu süreçte düşünme becerilerinin desteklenmesi çocukların hayatları boyunca sergileyecekleri pek çok performansı etkileyecektir (Akbaba ve Kaya, 2015; Gelen, 2002).

Çocukların hayatlarının ilk yıllarında oynadıkları oyunlarda yaratıcılık açıkça görülmektedir. Bu aşamada çocukla oynayan kişiye de önemli rol düşmektedir. Çocuklar küçük yaşta etraflarındaki şeylere dokunur, tadarlar ve çok meraklı olurlar. Oyuncaklarla oynamak çocukların yaratıcılığını harekete geçirmektedir. Çocuklar doğumdan itibaren çevresinde gördükleri hareketleri ve sesleri taklit etmeye başlarlar ve yaratıcılığın gelişmesinde taklit çok önemlidir. Çocuk hayatı ne kadar çok hissederse onu o kadar çok taklit edecektir. Çevrelerindeki insanları taklit ettikten sonra hayal güçlerini geliştirirler ve etraflarındaki şeyleri birleştirerek yaratıcılıklarını ortaya koyarak kendi dünyalarını yaratmaya başlarlar. Çocuklar üç yaşında hayali oyun sayesinde dünyayı daha iyi anlamaya başlarlar ve bu yaşta bağımsız hale gelirler ve her şeyi kendileri yapmak isterler. Konuşmaya başladıklarında çevrelerini anlamak için sorular sormaya başlarlar. Aileler çocukların sorularına net bir şekilde cevap verdiklerinde çocukların çevrelerini anlamalarına ve yaratıcılıklarını ifade etmelerine yardımcı olurlar (Argun, 2012; Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Yaratıcı düşünme 4 yaş civarında zirveye ulaşır ve ilkokulun başlamasıyla birlikte azalır. Çok az yetişkin, çocukluk yıllarındaki yaratıcılık düzeyini yeniden kazanabilir. Erken çocukluk eğitimi kurumları çocukların yaratıcılığını geliştirmek için en uygun ortamlardan biridir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programının özellikleri yaratıcılığın gelişimi için önemlidir. Araştırmalar ve literatür, bu dönemin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirip güçlendirebileceği gibi bu becerileri zayıflatıp, potansiyellerini engelleyebileceğini göstermektedir (Argun, 2012, s. 37; Erdoğan, 2021, s. 19; Yıldız Bıçakçı, 2014).

2.1.6. Çocuklarda Yaratıcılığın Desteklemesinde Eğitim Ortamlarının Önemi

Yaratıcı düşünme becerisinin desteklenmesi için çocuklarda hayal güçlerinin serbest bırakılması ve çevrelerindeki dünyanın sürekli değişen zorluklarını yenmek için yeni kapasiteler oluşturulmalıdır. Yaratıcı öğrenme, eğitimin büyük yapısının dayandığı bir temel olarak ifade edildiği için ebeveynler ve öğretmenler erken çocukluk döneminde çocuğun yaratıcı becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Çocuklar boş sayfalar olarak nitelendirilmekte ve öğrenme süreci boyunca zihinlerini geliştirdikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla çocukların gerçek kişisel ilgi ve ihtiyaçlarının gerçekleştirildiği ve çocukların kişisel deneyimlerinin ve bilgilerinin etkili bir şekilde biriktirildiği bir öğrenme ortamı yaratılması önem arz etmektedir (Najatbekovna, 2021, s. 334). Ali, Moroso ve Breazeal (2019, s. 359) çocuklarda yaratıcılığın gelişimsel faydalarının bilinmediğini ve bundan dolayı da bu tür becerilerin geliştirilmesine yönelik adımlar atılmadığını belirtmektedir.

Yaratıcı düşünme hem bireyler hem de toplum için değerli ve gerekli olsa da erken çocukluk öğrenme ortamlarının küçük çocuklara yaratıcı düşünmeyi geliştirme fırsatları sağlamadığına dair araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bu sonuçların alınmasının nedeni olarak genellikle erken çocukluk eğitimcilerinin, çocukların yalnızca akademik becerilere sahip olmasına odaklanma konusunda baskı hissetmeleri gösterilmektedir (Beghetto, Kaufman, Hegarty, Hammond ve Wilcox-Herzog, 2012). Ayrıca başka bir araştırmada da günümüzde erken çocukluk öğrenme ortamlarının küçük çocukların tek bir doğru yanıt bulmasını gerektirecek şekilde düzenlendiğine, alternatif çözümler için cesaretin kırıldığına değinilmekte ve dışarıda oyun süresinin ortadan kaldırılarak ve yetişkinlerin yönlendirdiği öğrenme deneyimleri sağlayarak yaratıcılığın kısıtlandığı bildirilmektedir. Bu bağlamda anaokulu ve okul öncesi deneyimlerdeki bu kısıtlılık durumunun küçük çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde derin etkileri olacağı belirtilebilir (Gray, 2016).

Eğitimciler ayrıca küçük çocukların yeni fikirler üretmeleri için yargılayıcı olmayan bir alan yaratarak yaratıcı düşünme gelişimini destekleyebilirler. Çocuklara yönelik oyun fırsatları, küçük çocuklara verimli bir ortam sağlayabilir. Araştırmacı, açıklamalarına ek olarak eğitimcilerin açık uçlu sorular sorarak, deneylere ve hatalara izin vererek, hayal gücünü ve oyunu teşvik ederek, eleştirel düşünmeyi sergileyerek ve geleneksel olmayan cevapları kabul ederek yaratıcı düşünme gelişimini destekleyebileceğini ileri sürmektedir (Alkhudhair, 2015).

Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişebilmesi için sınıf ortamındaki materyaller çocukların ilgisini çekmeli, anlamlı olmalı ve yaratıcılıklarını ölçmelerine izin vermelidir. Açık uçlu etkinlikler yer almalıdır. Çocuklara ne yapması gerektiği, hangi malzemeleri seçeceği ve ürününün ne olması gerektiğini söylememelidir. Çocuk kendi zihni ile malzemeleri eşleştirebilmelidir. Sınıfta yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkinlikler yapılmalı, yaratıcılığı besleyecek yöntem ve teknikler kullanılmalı, işbirlikçi sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Yaratıcı ürünler ödüllendirilip, dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona odaklanılmalıdır (Isbell ve Raines, 2003, s. 51-52; Sur, 2020, s. 46).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Motivasyon

2.2.1. Motivasyonun Tanımı ve Önemi

"Motive" (güdü) kelimesinden türetilen motivasyon, kişiyi herhangi bir amaç için harekete geçirmek için gösterilen çabaların bütünüdür. Başka bir deyişle, motivasyon bir bireyi beklenen aktiviteyi gerçekleştirmesi için etkilemek anlamına gelir. Motivasyon, bireyin davranışını hazır hale getiren, öğrenmeyi daha aktif ve etkili kılan, kişiye enerji veren bir faktördür (Güney, 2012; Akbaba, 2006).

Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu göz önüne alındığında, çocukların öğrenme güçlükleriyle karşılaştıklarında dikkatlerini vermeye, çaba göstermeye ve engellerin üstesinden gelerek öğrenmeye karşı istekli olmaları beklenir. Motivasyonu yeterli olan bireyler amaçlarına ulaşmak veya bir işte başarılı olmak için süreç boyunca sabır ve sebat göstermek, odaklanmak, ilgi ve dikkati sürdürmek, zamanı çabayla kullanmak gibi davranışlar sergilerler. Bireyler yüksek yeteneklere sahip olsalar bile yeterince motive olmazlarsa uzun vadeli hedeflerinde başarılı olamazlar. Buna göre motivasyon, bireyin öğrenme tutum ve davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Fidan, 2012; Stipek, 2011; Zembat, Akşın Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz, 2018, s. 791).

Motivasyonu yüksek çocuklar, kolay olan yerine zor görevi seçerek aktiviteye veya göreve daha uzun süre odaklanacaklardır. Kendini zorlayarak, farklı çözüm yolları deneyerek ve sorumluluk alarak karar vermeyi sever. Görev sırasında veya sonrasında heveslidir, gülümser ve olumlu ifadeler sergiler. Motivasyonu düşük olan çocuklar hem hedef koyamazlar hem de eğitim faaliyetlerine daha az zaman ve çaba harcarlar. Motive olmayan çocuklar çoğunlukla okulda başarısız olurken ayrıca psikososyal olarak kötü hissetmekte ve kendilerini yetersiz görmektedirler (Ah Lee, 2014; Berkhenke, 2013; Karaca, 2019).

2.2.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon sürecinde davranışın başlaması ve devamlılığının sağlanmasına neden olan uyarıcılar, kişinin içinden gelebildiği gibi dışındaki etmenlerden de kaynaklanabilmektedir. Bu durum içsel ve dışsal motivasyon kavramlarını ortaya çıkarmaktadır (Köyceğiz, 2022, s. 5).

İçsel motivasyon; bireyin inançlarını, ihtiyaçlarını, davranışlarının nedenlerini ve ulaşmak istediği hedefleri ifade eden en etkili motivasyon türüdür. Bu motivasyon, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarma deneyimi olarak tanımlanabilir (Arslan, 2013; Ertürk, 2014).

İçsel olarak motive olmuş insanlar, görevleri tamamlamak ve işlerinde kendi ilkelerini oluşturmak için azimle çalışmaya devam ederler. İlk denemede başarısız olurlarsa, bir dahaki sefer başarmak için daha çok çabalarlar. Gerekirse başarılı olmak için yılmadan çalışmaya devam ederler. Yaptıkları işin ileriki yaşamlarında kendileri için değerini ve önemini bilirler, bu nedenle içsel motivasyona sahip bireyler yaptıkları fikirlerden, araştırmalardan ve ürettikleri etkinliklerden daha fazla tatmin olurlar. Öğrenme açısından bakıldığında ise içsel motivasyona sahip çocukların öğrenmeye motive oldukları ve motive edicinin öğrenme etkinlikleri olduğu söylenebilir (Gouws ve Kruger, 2014; Duy, 2007).

İçsel motivasyon, çocuğun doğal ilgi ve merakının ön planda olduğu bir öğrenme sürecine girmesiyle oluşur. Çocuklara uyaranlarla zenginleştirilmiş ortamlarda kendi seçimlerini yapma fırsatı verildiğinde, içsel öğrenmenin olabilmesi için zemin oluşur. Erken yaşlardan itibaren içsel motivasyon geliştirmek önemlidir. Erikson'un psikososyal gelişim teorisine göre, çocuklar doğumdan itibaren aileleriyle sağlıklı ilişkiler kurarak bir güven, bağımsızlık ve girişimcilik duygusu geliştirirler. Bu duyguların gelişimi içsel motivasyon gelişimini teşvik eder (Koyuncu, 2016, s. 19; Özkan, 2014).

Dışsal motivasyon, bireylerin ödül veya pekiştireç almak için bir faaliyette bulunması veya bir davranış sergileme arzusu olarak tanımlanmaktadır (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006). Dışsal güdüler, bireyi çevresel uyaranlar aracılığıyla harekete geçiren güdülerdir. Ödüller, davranış üzerindeki tüm çevresel etkiler ve çevrenin davranışı kontrol etmesi gibi etkiler dışsal motivasyonu harekete geçirir. Örneğin, annesinin "yemezsen oynayamazsın" demesi üzerine yemek yemeye başlayan bir çocuk dışsal motivasyona sahiptir. Bu durumda çocuğu motive eden faktör yemek yemeyi sevmesi değildir. Burada çocuk yemeği oyun oynamak için araç olarak görmektedir (Ertürk, 2014).

Her iki motivasyon türünün de birey üzerinde güdüleyici etkisi vardır. Bununla birlikte, içsel motivasyonun bireylerin başarısı üzerindeki etkisi, dışsal motivasyondan daha fazladır. Çünkü dışsal motivasyon kısa ömürlüdür. Motivasyonu artırabilir, süreklilik etkisi yoktur. Ancak içsel motivasyon kimlikle bütünleşir ve sürekli bir motivasyon kaynağı olarak hizmet eder (Aycan, 2020).

Çocukların dışsal motivasyonlarından çok içsel motivasyonlarına önem verilmelidir. Zevk aldıkları ve ilgi duydukları etkinliklere katılmak, çocukların yaratıcılıklarını artırırken içsel motivasyonlarını da artırabilir. Dışsal motivasyonu harekete geçirirken görevin değerini ve önemini açıklayan ifadelerin kullanılmasının daha faydalı olduğuna inanılmaktadır. Böylece dışsal motivasyon içsel motivasyona dönüşebilir. Çocukların ilgileri dikkate alınmalı ve çocuklar öğrendiklerini gerçek hayatla birleştirmelidir (Beghetto ve Kaufman, 2014, s. 25).

2.2.3. Motivasyon Kuramları

İlk olarak Darwin tarafından içgüdü ile ilişkilendirilen motivasyon kavramı, çok eski zamanlardan beri birçok kuram ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel yaklaşımda özellikle Bruner'in düşüncelerinde bireyin doğasına ait temel ihtiyaç ve eğilimler harekete geçirilmekte ve öğrenen merkezli içsel motivasyon ön plana çıkmaktadır. Davranışçı yaklaşımda Skinner'ın fikirlerinde pekiştireçler ve bunların uygulanması düşüncesi yani dışsal motivasyon önemlidir. Hümanist yaklaşımda özellikle Maslow'a göre, bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması ve buna yönelik güdülenmesi üzerinde durulmaktadır (Dağlıoğlu, 2022, s. 22; Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, 2017, s. 210).

2.2.3.1. Davranışçı Kuram

Watson ve Skinner'in Davranışçı Yaklaşımına göre göre pekiştireçler çocuğun davranışını kontrol eder. Takdir, övgü ve ödüller davranışın şekillenmesinde etkilidir. Davranışsal yaklaşıma göre, çocuklar içsel gereksinimlerinden çok dışsal pekiştireç almak için etkinliklerle ilgilenirler ve onları tamamlamaya çalışırlar. Davranış teorisinin öncüleri, daha önce pekiştirilen davranışların görülme ihtimalinin geçmişte cezalandırılan veya pekiştirilmeyen davranışın görülme ihtimalinden daha yüksek olduğunu savunurlar (Traş, 2017; Slavin, 2013).

Ödül veya ceza zamanı davranışın sonucunu etkileyen bir faktördür. Ödül ve ceza davranıştan hemen sonra verilmezse davranışa istenilen yönde etki etmez. Örneğin; çocuğun yemek yedikten hemen sonra el yıkama davranışı alkışlanır ve pekiştirilirse, bu davranışı her yaptığında çocuk pekiştirilmeyi bekler. Böylece çocuk davranışını içselleştirmekten çok ödül almak için bunu yapma eğilimindedir. Bilişsel faktörler göz ardı edildiğinden, davranış teorilerinin insan motivasyonunun eksik bir açıklamasını sağladığı iddia edilebilir. Kuramın yalnızca gözlenebilir davranışlar ile motivasyonu tanımlaması önemli bir sınırlılıktır (Dağlıoğlu, 2022, s. 23; Tınaz, 2000).

2.2.3.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel kuramcılardan Bruner, Vygotsky ve Piaget bu kuramın öncülerindendir. Davranışçı kuramlara bir tepki olarak ortaya çıkan bilişsel yaklaşıma göre içsel faktörler ön plana çıkmaktadır. Bilişsel kuramcılara göre çocuklar, dış etkiler ve fiziksel koşullardan ziyade bu faktörleri nasıl yorumladıklarına göre tepki verirler. Bu nedenle bilişsel kuramcılar, bir çocuk için dışsal motivasyondan çok içsel motivasyonun önemli olduğunu savunurlar. Bu yaklaşıma göre çocuk, belirlediği hedeflere nasıl ulaşacağına zihinsel süreçlerini kullanarak kendisi karar verir. Bilişsel motivasyon kuramında, bir çocuğun öz performansı ile kendi performansının üzerinde olan süper performansı arasındaki fark, çocuğun kendini geliştirmesine yönelik motive edici bir faktör olarak kabul edilir (Acat ve Yenilmez, 2004; Canıtezer, 2014; Kocaarslan, 2009, s. 46).

Bilişsel yaklaşıma göre, insanlar kendi içsel eğilimleri ve arzuları tarafından motive edilirler. Piaget, çocuğu aktif bir varlık olarak görür. Çocuğu, çevresini anlamaya çalışan bilim adamlarına benzetir. Çocuklar dünyayı araştırarak, keşfederek ve deneyimleyerek iç dünyalarını oluştururlar. Bilişsel yaklaşımda, motivasyonun çocuğun kendi içsel

düzenlemesi ve iradesi tarafından oluşturulduğu söylenir. Örneğin; 10 aylık bebek yerde otururken koltukta duran oyuncağını almak ister ama oyuncağı çok uzaktadır. Yürüyemediği için çocuk oyuncağına peluş zürafa sayesinde çekerek ulaşır. Bebeğin oynamak istediği oyuncağa erişmek için araç olarak kullanabileceği nesneleri belirleyerek göreve koşması, içsel motivasyon süreçlerini kullandığını gösterir (Dağlıoğlu, 2022, s. 25; Özgün, 2017, s. 62-63).

Bilişsel kuramcılar çocukların hem akademik hem de sosyal hayatta hedeflerine ulaşmalarını sağlayan gerçek motivasyona ulaşabilmeleri için zihinsel süreçlerin nasıl gerçekleştiğini anlamaları ve içsel motivasyonu, zihnin organizasyonunu artıran düşünme yollarını öğreterek, öz motivasyon becerilerini öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedir (Bedir ve Bada, 1998).

2.2.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Davranışsal ve bilimsel yaklaşımların temel özelliklerini ele alıp yeni boyutlar ekleyen bu kurama göre birey hem dış uyaranlardan etkilenmekte hem de iç odaklı etkilerle yönlendirilmektedir. Sosyal öğrenme yaklaşımında çocukların sergiledikleri davranışın sonuçlarının farkında oldukları, sergiledikleri davranışa göre hangi pekiştireci alacaklarını bilerek hareket ettikleri ve bu pekiştireçlerin davranış değişikliğine yol açtığı savunulmaktadır. Dolayısıyla çocuğu asıl motive eden ve davranış değişikliğine neden olan şey pekiştireç değil; çocuğun bu pekiştireçleri yorumlaması ve yorumlamasıyla ilgili bilişsel süreçlerdir. Örneğin; istediğini elde etmek için sürekli ağlayan 4 yaşındaki çocuk anaokuluna başlamakta zorlanıyor. Oyunlarda isteklerini yerine getirmek için sürekli ağlaması, arkadaşlarının onunla oynamak istememesine neden olur. Böyle bir durum çocuğa, çevreninde etkisiyle ağlama davranışını bırakması ve ağlama davranışını azaltması gerektiğinidüşündürür. Yine boya kalemlerini paylaşmak istemeyen bir çocuk ile arkadaşları aynı etkinliklere katılmak istemez. Bu çocuk da arkadaşları arasında kabul görmek için paylaşmadavranışını artırır (Köyceğiz, 2021, s. 19; Selçuk, 2001; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2018).

Sosyal öğrenme kuramına göre motivasyonu artırmanın yolu, kişinin başarı nedenlerini veya hedeflerini bilmekten geçer. Bireyin başarabileceğine olan inancı artırılıp, başarısızlık durumundan söz edilmeyip daha önce tadılan başarılara vurgu yapılırsa motivasyon artacak ve gerekli çaba gösterilecektir (Ergün, 2021).

2.2.3.4. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl yaklaşıma göre davranış ihtiyaçları karşılamak için vardır. Kişiyi ihtiyaçlarını gidermeye ve bir sonraki ihtiyacına ulaşmaya yönlendiren doğuştan gelen bir motivasyondur. İhtiyaçların kaynağı bireyin içsel gereksinimleri olduğundan, bireyler gereksinimlerini gidermek için dış müdahale (ödül, ceza, pekiştirme vb.) olmaksızın doğal olarak ihtiyaçlarını giderme eğiliminde olurlar. Bu kurama göre, insanlarla ilgili çalışmalar kapsamlıdır. Bu bağlamda insanları anlamak için onların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını dikkate almak gerektiğini savunur. İnsanların tercihi, yaratıcılığı ve kendini gerçekleştirmesi bu kuramın çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Bunun ötesinde, temel ihtiyaçları karşılamak için motivasyon gereklidir, ancak büyük seçimlerin, birisi potansiyelini en üst düzeye çıkarmak istediğinde gerçekleştiğini ileri sürer (Malow, 1970; Pintrich ve Schunk, 2020).

Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ihtiyaçlar önem sırasına göre sınıflandırılır, çünkü ihtiyacın gereksinim düzeyi diğer ihtiyaçlardan önce gelir ve ihtiyaçlar hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. Böylece hayata motive olma durumu; bir ihtiyaç giderildikten sonra diğerine motive olma sirkülasyonun doğal yapısı oluşturulmuştur. Hiyerarşinin alt seviyelerindeki ihtiyaçlar, üst seviyeler için ön koşul olarak görülür. Aynısı alt düzey bir ihtiyaç karşılanırken, bir üst düzeydeki ihtiyacı karşılamak için motive olunmaktadır. Örneğin; çocukların daha düşük düzeydeki ihtiyaçlarını tatmin etmek, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlarını gidermek için motivasyonlarını artırır. Okul öncesi çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanan öğrenme etkinlikleri, çocukların motivasyon düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Çocuklar için güvenli bir eğitim ortamı, onların harekete geçme motivasyonlarını artırır. Psikolojik olarak güvenli bir sınıf ortamı olan çocuklar, başarısızlıkla karşılaştıklarında bile yeni yollar deneyecek ve sabırla öğreneceklerdir. Grup etkinliklerinde çocuklar bir gruba ait olma duygusunu yaşarlar ve kendilerine saygı duyarlar. Örneğin; aç çocuk sevdiği yarışmalara katılmak bile istemez. Aktiviteye konsantre olabilmek ve aktiviteden keyif alabilmek için öncelikle yemek yeme ihtiyacının karşılanması gerekir. Karnı tok olan bir çocuk rekabetçi oyun etkinliklerine daha şevkle katılır. Gruptaki arkadaşlarla daha fazla olumlu ve sıcak ilişkiler kurmaya ve rekabeti kazanmaya odaklanır (Köyceğiz, 2021, s. 21; Maslow, 1970).

2.2.3.5. Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg'in bir grup işçi üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, iş yerindeki insanları farklı şekillerde etkileyen "koruyucu (hijyenik) faktörler" ve "motive edici faktörler" olmak üzere iki farklı faktör grubu olduğu tespit edilmiştir (Özer ve Topaloğlu, 2008).

Koruyucu (hijyenik) faktörler motivasyon için tek başına yeterli olmamakla birlikte dikkate alındığında motivasyon için gerekli ortamın yaratılmasında faydalıdır. Motive edici faktörler ise, bireyin sadece kendini motive ederek doyuma ulaşmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kendini gerçekleştirme ihtiyacını da giderir (Koçel, 2005; Murat ve Çevik, 2008, s. 1).

Hijyen (koruyucu) faktörlerinin varlığında tatmin sağlanmaz; motivasyon faktörlerinin ise içsel olduğu için doyum yarattığı söylenebilir. Örneğin; çocuğun bitkilerin büyümesini merak etmesi durumunda öğretmenini dikkatle dinlemesi motive edici bir faktör; faaliyetten sonra oyun hamuru ile oynamak için öğretmenini dinliyor gibi görünmesi bir hijyen (koruyucu) faktörüdür (İşgörür, 2020; Köyceğiz, 2021, s. 28).

Herzberg'in çift faktör kuramından anlaşılmaktadır ki motivasyon, içsel faktörler yani motive edici faktörler sağlandığı takdirde sağlanabilmektedir. Dış faktörleri sağlamadan sadece iç faktörleri sağlamak da bireyleri motive etmek için yeterli olmayacaktır. Bu bağlamda, motivasyon oluşturmak için iç ve dış faktörlerin birbirini tamamlaması gerekir (Koçel, 2003, s. 642-643).

2.2.3.6. Öz Belirleme Teorisi

Öz-belirleme kuramı 1970'li yıllarda Edward Deci tarafından oluşturulmuştur. Richard Ryan ve Edward Deci kuramın önde gelen araştırmacılarıdır. Keşfetmek ve öğrenmek istemek insanın doğasında vardır. Bu arzuların hayata yansıtılması ile motivasyon ön plana çıkar.

Motivasyon, insanların zor durumları kabul edebilmeleri, öğrenebilmeleri ve üstesinden gelebilmeleri için bir ön koşuldur. Teorinin motivasyonu tüm yönleriyle ele aldığı, motivasyonun hangi unsurlarının insanları harekete geçiren güçler olduğu ve motivasyonun etkililiğini içerdiği söylenebilir (Aksu, 2021, s. 14; Deci ve Ryan, 1985).

Deci ve Ryan'ın öz belirleme teorisine göre, motivasyon teorileri içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, çocukların

dışarıdan herhangi bir baskı, yönlendirme veya etki olmaksızın davranışlarını kendi tercih ve isteklerine göre yönlendirmesi; dışsal motivasyon çocukları genellikle pekiştireç veya ödüllerle motive etmek olarak tanımlanır. Bu teori yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik gibi doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyaç olduğunu ileri sürer. Bunların varlığı motivasyonu ve zihinsel sağlığı artırır; engellenmesi ise motivasyonu ve mutluluğu azaltır (Deci ve Ryan, 2000, s. 56- 60).

Yeterlilik; eğitim ortamları açısından öğrencilerin ilerleme ve gelişme duygularını desteklemek için kullanılır. Eğitim seviyesi ne olursa olsun, başarıyı getiren unsurlardan birinin öğrencinin herhangi bir konuda kendini yeterli hissetmesi olduğu söylenebilir. Yeterlilik, öğrencinin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde katılma yeteneğine sahip olduğu gerçeğini ifade eder (Sergis, Sampson ve Pelliccione, 2018).

Özerklik; eğitim ortamı açısından, öğrencilerin aktif rol oynaması ve öğrenme güçlüğünün üstesinden gelebilmeleri için önemlidir. Örneğin, öğretmenler, yöneticiler ve veliler tarafından rehberlik edilen öğrenciler, içsel motivasyonları konusunda yetersiz hissedebilir ve akademik zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes edebilirler. Eğer öğrencilere daha fazla özerklik ve seçme özgürlüğü verilirse, onlara içsel motivasyonları uyandırma, hedefler belirleme ve zor öğrenme görevlerini yerine getirmede sebat etme iradesi verilmiş olacaktır. Öz belirleme teorisine göre çocukların davranışları üzerindeki ebeveyn kontrolü, çocukların özerklik ihtiyaçlarını karşılamalarını engeller ve aynı zamanda motivasyonlarını da olumsuz etkiler (Alkaabi ve Vyner, 2017; Deci ve Ryan, 2008).

İlişkisellik; kişiler arası ilişkilerde çocukların temel motivasyonunu sağlar. Çocuğun çevreye ait olma duygusu; o ortamdaki insanlarla kurduğu ilişkilere ve sergilediği davranışlara bağlıdır. Bu ilişkilerde motivasyonu sağlamak için iletişim ve etkileşimin olumlu, çatışmasız ve etkili olması gerekir. İlişkisellik ihtiyacının eğitim ortamlarında yerini aldığı açıktır. Öğrenme süreci bağımsızlık ve yeterlilik gerektirdiği kadar çocuğun bir grup ilişkisinde yer almasını da gerektirir. İlişkisellik, çocukların diğer çocuklarla işbirliği ve iletişime izin veren ilgili görevlere katılma ihtiyacını ifade eder (Baumeister ve Leary, 1995; Sergis vd., 2018).

Çocukların bu ihtiyaçları desteklenerek, doğru iç ve dış motivasyonlara sahip olarak büyümesinin başarısını doğrusal olarak artıracağı söylenebilir. Bu üç temel ihtiyaçtan herhangi birinin bloke edilmesi motivasyona zarar verecektir (Deci ve Ryan, 2000).

2.2.3.7. Alderfer'in ERG Kuramı

Clayton Alderfer tarafından geliştirilen bu kuram Maslow'un teorisi ile benzerdir. Bu kuramda yine Maslow'un kuramındaki gibi son basamağa gelebilmek için önceki basamaklardaki gereksinimlerin giderilmesi ve bu basamakların bitirilmesi giderek artan bir motivasyon sürecini gerektirmektedir. Ancak Alderfer insan ihtiyaçlarının belirli bir hiyerarşiyi takip etmekten ziyade tamamlayıcı olduğunu savunur. Bu kuramda bireyi motive edecek herhangi bir ihtiyaç için bireyin alt gruptaki ihtiyaçlarda tatmin olmuş olması gerektiği veya bunlardan mahrum bırakılması gerektiği fikri savunulmaz. Temel ihtiyaçlarda doyum sağlandığında bu ihtiyaçlar önemini yitirir ve bireyi daha yüksek ihtiyaçlara yönlendirir. Öte yandan gelişme gibi üst düzey ihtiyaçlar karşılandıkça önem kazanmakta ve gelecekte bu ihtiyacı karşılama isteği artmaktadır. Örneğin; arkadaşlarıyla oynarken karnı acıkan veya uykusu gelen çocuk oyundan çıkmak istemez. Oyun oynamak ve arkadaşlarıyla olmak o sırada çocuğa daha çekici geldiği için yemek yeme ve uyuma ihtiyacını bir süre erteler ve oynamaya devam eder. Bu kurama göre, belirli bir düzeyde ihtiyaçları karşılanmayan bireyler, daha düşük düzeydeki ihtiyaçlarına döneceklerdir (Altunay, 2015; Çetinkanat, 2000; Gümüş ve Sezgin, 2012; Özdemir, 2007).

Alderfer'in ERG Teorisi baş harfleri ile ERG oluşan üç temel ihtiyaçtan oluşmaktadır:

Var olma ihtiyacı (E- Existence); Maslow' un kuramındaki birinci basamakta yer alan ihtiyaçlara denk gelen bu ihtiyaç bireyin var olma ve bunu sürdürme gereksinimlerini içermektedir.

İlişki kurma ve aidiyet ihtiyacı (R- Relatedeness); Maslow'un ihtiyaçlar piramidinde güvenlik ve sosyal ihtiyaç basamağına denk gelmekte, bireyin paylaşımda bulunma ve iletişim ihtiyacını kapsar.

Gelişme ihtiyacı (G- Growth); Maslow'un kuramındaki saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacına benzemektedir. Bu ihtiyaç karşılandıkça kişi daha çok gelişmek isteyip, kendini bu doğrultuda motive edecektir (Alderfer, 1967; İşgörür, 2020).

2.2.4. Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Etmenler

Çevre en önemli motivasyon kaynağıdır. Çevresel değişkenler, çocukların motivasyonunu sürdürebilen veya durdurabilen süreçleri ifade eder. Eğitim ortamında belirli bir dengenin sağlanması, öğretmen rehberliği, akranlarla ilişkiler, akademik duyguların geliştirilmesi,

çocukların ön bilgilerinin geliştirilmesi ve stratejilerin uygulanması gibi birçok dış faktör çocukların motivasyonu açısından önem içermektedir (Dağlı, 2022, s. 123; Deckers, 2018).

2.2.4.1. Aile

Bir çocuğun içsel motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerden biri ailedir. Ebeveyn olmak, bir insanın hayattaki en büyük sorumluluğudur. Anne babalar, çocuklarına örnek olacak şekilde onları topluma olumlu yönde etki eden bireyler olarak yetiştirmelidir. Erken çocukluk döneminde ailelerinden doğru teşvik ve desteği alan çocuklar, yaşamları boyunca yaratıcı ve maceracı öğrenicilerdir. Bu tür bir destek ve etkileşim almayan çocukların, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde öğrenmeye karşı çok farklı ve olumsuz bir tutum sergilemeleri muhtemeldir (Yavuz, 2006; Özbey, 2022b, s. 176).

Ailesiyle kurduğu sağlıklı ilişkiler ve yaşadığı duygusal deneyimler sayesinde çocuklar daha bağımsız ve yüksek bir güven duygusuna sahip olacak şekilde büyümektedir. Bu duygular, çocukların içsel motivasyonunun gelişimini destekler. Çocuk yetiştirmenin birçok alanında, ebeveynler bazen motivasyonun ve akademik sürece katılımın önemini unuturlar veya bu konuda eğitimleri yoktur. Halbuki çocuklara şefkat gösterilmesi, ebeveynin okulla olan ilişki ve çocuğun özgüvenini geliştirme çabası, çocuğun motivasyonunu artırıp başarısında olumlu etkisi olan faktörlerdir. Örneğin, anaokulunda, ilkokulda, ortaokulda ve lisede aktif aile katılımı ve ebeveyn desteğini inceleyen boylamsal bir çalışmada, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukları desteklediği bulunmuştur. Aktif aile katılımı ile çocukların öğrenme motivasyonu ve akademik başarısı arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Özkan, 2014; Yavuz, 2006; Henderson ve Berla, 1994).

Ebeveynler çocuklarda içsel motivasyonu geliştirebilmek için çocuklara azim ve sabrı, zorluklarla yüzleşip mücadele etmeyi öğretmelidir. Çocukları bağımlı hale getirmemeli, dışsal ödülleri çok kullanmamalıdır. Çocuklarının duygusal durumlarını iyi gözlemlemelidirler (Özbey, 2022b, s. 177-179).

2.2.4.2. Eğitim Ortamı

Öğretmenler ve çocuklar eğitim faaliyetlerinin çoğunu sınıfta yaparlar. Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için sınıf ortamının öğrenmeyi kolaylaştıracak ve çocukları motive edecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Çocukların öğrenme motivasyonunu sağlamak için,

öğrenci sayısının sınıfın fiziki koşullarına göre belirlenmesi ve çocukların etkinliklerde aktif olarak hareket etmesine engel olmaması önemlidir. Uygun büyüklükte bir sınıfta temizlik, rahatlık, ışık, biçim, ses yalıtımı ve güvenlik önlemlerinin sağlanması motivasyon için ön koşuldur. Ayrıca sınıf içi araç ve gereçler çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak ve çocuğun kullanım amacına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir (Aydın, 1998).

Ülkemizde uygulanan okul öncesi programa bakıldığında da eğitim ortamının hem sınıf içi hem de sınıf dışında dengelenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Eğitim ortamlarının materyallerinin çocukların ilgi, istek ve gelişimlerine göre çok yönlü olması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme merkezlerine önem verildiği, etkinlik ve uygulamalarda çocuk merkezli bir eğitim ortamının vurgulandığı söylenebilir. Bu bağlamda programımızın amacının çocuğu merkeze almak, çocuk gelişiminin tüm alanlarını desteklemek, motivasyonlarını artırmak, aktif katılımlarını sağlamak ve onlar için uygun çevresel fırsatlar yaratmak olduğu söylenebilir (MEB, 2013).

2.2.4.3. Öğretmen

Çocukların motivasyonunun desteklenmesinde ve çocukların öğrenme motivasyonunun sağlanmasında öğretmenin kişilik özellikleri, öğrenme aktivitelerini planlama ve uygulamadaki yeterliliği ve motivasyona bakış açısı çok önemlidir. Öğretmenlerin, çocukların yaratıcılığını destekleyen özgür öğrenme stillerine sahip olmaları beklenmektedir. Eğer çocuklar özgür bir öğrenme ortamında bulunmayıp ve motive değillerse çocuğun gelişimine müdahale olduğundan bu durum diğer gelişim aşamalarını da etkiler. Çocuğun içsel merakı ve öğrenme isteği desteklenmezse körelir ve sabretme, yaptığı işi bitirme azmi ortadan kalkar (Köyceğiz, 2021, s. 49; Montessori, 2016).

Öğretmen, çocuklar arasındaki akran ilişkilerini güçlendirmelidir. Wentzel (2017), akran kabulü ile çocukların okula olan motivasyonları ve bağlılıkları arasında bir ilişki olduğunu ve akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların okul ve okul başarısına ilgilerinin az olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin çocukları müdahalelerle şekillendirmek yerine merak uyandıran, fikirlerin tartışıldığı, duyguların paylaşıldığı, ihtiyaçların ele alındığı ve öğrenmenin gerçek hedefleri olduğu ortamlar yaratarak hem çocukların problem çözme yeteneklerini hem de motivasyonlarını geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenin sınıftaki olumlu konuşmaları çocukların öğrenmesini olumlu yönde motive eder. Bu durum

çocukların aktiviteye daha fazla ilgi duymalarını ve performanslarını geliştirmelerini sağlar (Balaban, 2018; Cohen ve Lotan, 1995).

Öğrenme etkinliklerinde çocukların motivasyonu kadar öğretmenlerin motivasyonunun sağlanması da önemlidir. Malmberg'e (2006) göre; dışsal olarak motive olmuş bir öğretmen, çocukların aileleriyle olumlu ilişkiler kurmaya ve kendi mali sorunlarını çözmeye odaklanırken içsel olarak motive olmuş bir öğretmen çocukların gelişimini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan eğitim planları yapmaya, eğitim sürecini eğlenceli ve etkili hale getirmeye odaklanır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sınıftaki motivasyonlarının geliştirilmesine yönelik on ana faktör olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Çocuğa duyarlı bir ortam sunmak,
- Çocukların soru ve davranışlarına tutarlı tepkiler vermek,
- Çocuğun bağımsızlığını destekleyecek ortam oluşturmak,
- Çocuklar arasında ortak ilgi alanları oluşturmak,
- Çocukların motivasyonları için örnek olup, iyi rol model olmak,
- Çocukların sorgulamasını sağlamak,
- Çocukların problem çözme sürecine destek vermek,
- Öz değerlendirmeyi teşvik etmek,
- Ödülleri yerinde ve dozunda kullanmaktır (Carlton ve Winsler, 1998).

2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Motivasyonun Gelişimi

Bir çocuğun içsel motivasyonunun gelişimi doğumdan önce başlayıp aile içinde desteklenir. Erken yaşlardan itibaren içsel motivasyonu geliştirmek önemlidir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre çocuk doğumdan itibaren aile ile sağlıklı ilişkiler kurarak kendine güven, özdenetim ve girişimcilik duygusu geliştirir. Bu duyguların gelişimi içsel motivasyonun gelişimini destekler (Özkan, 2014).

Daha sonra okul ortamı, içsel motivasyonu artırmada ve sürdürmede önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin çoğuna göre motivasyon, öğrenmede ilk sırada gelmektedir. İçsel olarak motive olan çocuklar işlerinden daha fazla tatmin olurlar, her zaman bir hedef için çalışırlar

ve bundan mutlu olurlar. Kendilerine mutluluk ve başarı getiren belirli ilkelere göre hareket ettikleri görülür. Aynı zamanda, içsel olarak motive olan çocuklar kendilerine ve topluma daha kolay uyum sağlarlar. Okul ortamındaki çocuk farklı bilgi ve beceri kazandıkça davranışlarını, tavırlarını ve kişilik özelliklerini de öğretmenden model alır. Öğretmenin doğru ve yetkin bir model olması çocukların eğitiminde çok önemlidir. Öğretmenin çocukla olumlu ilişkiler kurabilmesi, öğrenme etkinliklerini planlayıp uygulayabilmesi ve eğitim ortamını hazırlayabilmesi etkili bir eğitimin ön koşulu olarak görülmektedir. Öğretmeninin çocuğun gelecekteki yaşamını etkileyen kişiler arasında yer alması okul öncesi dönemde motivasyonun gelişiminde oldukça önemlidir (Kızıltaş, Halmatov, Sarıtaş, 2012; Guthrie, Alao ve Rinehart, 1997; Özbey, 2018b).

Daha başarılı bir okul öncesi eğitim süreci için bilişsel faktörlerin önemi vurgulanırken, motivasyon düzeyi de çocukların akademik başarısında ve kendini ifade etmesinde önemli rol oynamaktadır. Motivasyonel inançlar çocukların becerilerini desteklemekte ve gelecekteki okul başarılarına katkıda bulunmaktadır. Çocukların motivasyonunu erken dönemde artırmak, gelecekte öğrenme isteklerini artıracak ve akademik performanslarını geliştirecektir (Bekirler, 2022, s. 25; Jozsa ve Barrett, 2018).

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde akademik yeteneğe vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla küçük çocukların öğrenme görevlerine yönelik motivasyonlarının ölçülmesine olan ilgi giderek artmaktadır. Bu nedenle motivasyonu ve bileşenlerini tanımlamak ve motivasyonu doğru bir şekilde ölçmek için uygun araçları bulmak okul öncesi çocuklara odaklanan araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Brody vd., 2018).

2.3. Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Motivasyon Arasındaki İlişki

Küreselleşmenin de etkisiyle hızla değişen günümüz dünyasında çocukların geleneksel düşünce ve davranışları tekrarlamaktan daha fazlasını yapabilmeleri gerekmektedir. Bilgiyi bir kayıt cihazı gibi kaydetmek yerine, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kullanabilmeleri, bilgiyi anlayabilmeleri, analiz edebilmeleri, karşılaştırabilmeleri, muhakeme edebilmeleri, üst düzey düşünme becerileri oluşturabilmeleri içsel motivasyonlarını geliştirmeleri ve desteklemeleri açısından önemlidir (Özbey, 2022a, s. 50).

Yaratıcılık doğası gereği bilişsel süreçlerle bağlantılıdır. Bu nedenle yaratıcılık dışsal motivasyondan ziyade bireyin iç dünyası ve dış dünya algısından daha fazla etkilenmektedir. Ayrıca yaratıcı bireyin en önemli özelliklerinden biri de meraklı olmaktır. Merak eden ve

bilmek istemeyen insanlardan yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları beklenemez. Başka bir deyişle, yaratıcılığa yönelik motivasyon temel olarak merakla, yani içsel faktörle ilgilidir (Ayden ve İşgüzar, 2016, s. 206).

Fasko (2001), içsel ve dışsal motivasyonların yaratıcılık üzerindeki etkisinin tüm sınıf seviyelerinde faydalı olabileceğini ve öğrencilerin görevlerini organize etmede esnek ve aktif olduklarında öğrenmede başarılı olmak için motive olduklarını iddia etmektedir. İçsel motivasyon yaratıcılığı harekete geçirir ve insanlar bu içsel motivasyon nedeniyle yaratıcı bir şekilde bir görevi yerine getirir.

Çocuklar yüksek içsel motivasyona sahip olduklarında, yalnızca kendilerine daha fazla güvenmekle kalmaz, aynı zamanda aktiviteye karşı daha fazla ilgi, motivasyon ve coşkuya da sahip olurlar. Özgüveni yüksek, aktiviteye ilgi, istek ve coşku duyan çocuklar kendilerini daha özgür hissedecek ve yaratıcılıklarını daha kolay ifade edebileceklerdir (Aşçıoğlu, 2012). Okul ortamındaki içsel motivasyon unsurları olan benlik saygısı, heyecan, güven sebat, ilgi ve yaratıcılık gibi farklı öğrenme çıktılarının öğrenmeye yönelik farklı sonuçlar ortaya koyması motivasyona olan ilgi artırmıştır. Motivasyon araştırmacıları, başarı davranışını bireyin ilgi alanlarına, amaçlarına, inançlarına ve değerlerine odaklanarak açıklamaya çalışmışlardır (Einsberg, 2010).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon ile ilgili yurt içi ve dışında yapılan araştırmalar ve yayınlar yer almaktadır.

2.4.1. Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Caynak (2024) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan mutfak becerileri eğitiminin çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Esenyurt ve Büyükçekmece ilçelerinde bir anasınıfı ve iki anaokulunda 32'si deney, 31'i kontrol grubu olmak üzere toplam 63 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve"Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvet düzeyinden daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan yaratıcılık testinin son test ortalamaları arasında yaratıcılığın tüm alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Xiong, Liu ve Huang (2022) çalışmalarında, "Düşünce Cenneti" adlı dijital bir eğitim oyununu okul öncesi çocukların yaratıcı düşünmelerini geliştirmek amacıyla tasarlamışlardır. Deneysel desen kullanılarak bu dijital eğitim oyununun yaratıcı düşünceler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 3-6 yaş arası 102 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplanırken tüm çocuklar sınıfta eğitimi tamamlamaları için görevlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları,çocukların eğitim sonrası tüm göstergelerinde önemli bir gelişme gösterdiğini ve dijital eğitim oyununun okul öncesi çocukların yaratıcı düşüncelerini etkili bir şekilde geliştirdiğini kanıtlamıştır.

Uçar (2021) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezi ve ilçelerinde yaşayan ve okul öncesi çocuğu olan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 308 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)”, “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma, çocukların yaratıcı düşünmeleri ile doğum tarihleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Araştırma, 6-11 yaş arası çocukların 1- 5 yaş arası çocuklara göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma çocukların yaratıcı düşünmeleri ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Araştırma sonucunda tek çocuğu olanların en yüksek puanı aldığı, bunu 2 çocuk, 3 çocuk ve daha fazlasının izlediği tespit edilmiştir. Araştırmada esnaf ve diğer mesleğe sahip olan babaların çocuklarının yaratıcılık puanlarının memur mesleğine sahip olan babaların çocuklarının yaratıcılık puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Araştırmada ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliklerinde bulunan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gong, Zhang ve Tsang (2020) çalışmalarında, çocukların düzenli müze ziyaretlerinin ve diğer eğitsel çevresel faktörlerin küçük çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkilerini Torrance’ın Eylemde Yaratıcı Düşünme (TCAM) testiyle ölçülen şekilde incelemişlerdir. Çalışma, Pekin’den uygun yıllık uygulama ile (Eylül 2017'den Temmuz 2018'e kadar) 4 yaşındaki

okul öncesi çocuklarından oluşan iki grubun (218 aile formu ve 202 okul öncesi) deneysel verilerine dayanmaktadır. Araştırma sonucunda aile ziyaretleri ile ilgili olarak, çocuk müzesine 18 kez bedava bilet uygulamasının deney grubunun orijinalliğini (yaratıcılık alt ölçeği) kontrol grubuna kıyasla 34,51 oranında önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Erken çocukluk eğitimine katılım, bilim müzesini ziyaret sıklığı ve ebeveyn hoşgörü düzeyi gibi aile eğitim ortamındaki faktörlerin yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Çocukların cinsiyeti ve ailenin coğrafi konumu gibi kişisel özelliklerin de çocukların yaratıcılığıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Aydın (2019) çalışmasında, çocuk evlerinde kalan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde çocuk evlerinde yaşayan 5-6 yaş arası 50 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Genel Bilgi Formu", "Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların alıcı, ifade edici ve sözlü dil gelişim düzeylerinin ortalama; yaratıcı düşünme becerileri zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barışık (2019) çalışmasında, ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Göktürk merkez ilçesine devam eden ortaokul 5-6-7-8.sınıf düzeyi 415 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Rosenberg Benlik-saygısı Ölçeği", "Yaratıcılık ölçeği (ne kadar yaratıcısınız?)"ve How creative are you?" adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı düşünme becerilerinin ve benlik saygısının çocukların özel veya devlet okuluna gitmelerine bakılmaksızın, cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak değiştiğini bulmuştur. Yaratıcı düşünme becerileri ve benlik saygısının sınıflara göre farklılık göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda, yaratıcı düşünce düzeyi yüksek olan kişilerin benlik saygılarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çilengir Gültekin (2019) çalışmasında, okul öncesinde "Eğitimde Drama Temelli Erken Stem Programı"nın bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet anaokuluna devam eden, 6 yaşındaki 18'i deney 22'si kontrol grubunda üzere toplam 40 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünce testi akıcılık, orjinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç alt boyutlarında, "Eğitimde Drama Temelli Erken STEM Programı" uygulanan deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu okul

öncesi çocuklar için "Eğitimde Drama Temelli Erken STEM Programı"nın çocukların yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Dülger (2019) çalışmasında, okul öncesi çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların 5 yaşındaki anaokulu öğrencilerinin yaratıcılığını ve yaratıcı düşüncesini nasıl geliştirdiğini, çocukların resim çalışması ve yaratıcı düşünme etkinliğinin okul boyunca nasıl değiştiğini araştırmıştır. Çalışma Tokat ili merkezinde bulunan özel bir anaokulunda beş yaş 40 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda hikâye kitaplarındaki illüstrasyonlar gözden geçirilerek okuma çalışmaları yapılırken, kontrol grubunda illüstrasyonlar gösterilmeden hikâye kitabı okuma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların, resim çalışmalarında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarına ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç (2018) çalışmasında, Okul Öncesi Geometri Eğitimi Programı'nın (OGEP) çocukların geometrik becerilerine ve yaratıcı düşünmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Samsun ilinde resmi bağımsız bir anaokuluna devam eden 5-6 yaş arası toplam 34 çocuk katılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları genel bilgi formu, erken geometrik beceri testi, Torrance yaratıcı düşünme testi biçimsel alt test formu A ve B'dir. Araştırma sonucunda deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocukları arasında yaratıcı düşünme becerileri arasında deney grubu çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Wojciehowski ve Ernst (2018) çalışmalarında, okul öncesi doğa deneyiminin küçük çocuklarda yaratıcı düşüncenin gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, doğadeneyimi olan dört anaokulu ve doğa deneyimi olmayan bir anaokulunda çocukların akıcılığı, özgünlüğü, hayal gücü ve yaratıcı düşünmesi değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Yaratıcı ve Hareketli Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, doğanın okul öncesi çocukların yaratıcı düşüncesini önemli ölçüde arttırdığı bulunmuştur.

Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) çalışmalarında, Kayseri'nin merkez ilçelerindeki 6 yaşındaki çocuklara sağlanan yaratıcı sınıf ortamı ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 51 öğretmen ve sınıflarındaki 357 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları, "Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği" ve çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Hibrit Yaratıcılık Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılıklarının orta düzeyde olduğu,

öğretmenlerin görüşüne göre belirlenen sınıf yaratıcılığının ise üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamındaki yaratıcılık düzeyi ile çocukların yaratıcılık düzeyi arasında pozitif yönde fakat düşük seviyede bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çeliköz (2017) çalışmasında, 5-6 yaş arası çocukların yaratıcılık düzeylerini incelemiş ve farklı değişkenler ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ve Ankara merkez ilçelerinde bulunan anaokulları ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören 5-6 yaş arası 376 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "ECCRS Erken Çocuklar Yaratıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet ve kardeş sayısının çocukların yaratıcılık düzeylerini etkilemediği; sosyoekonomik düzey, çalışan anne, baba mesleği ve anne eğitim durumunun yaratıcılık düzeyi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Erten Tatlı (2017) çalışmasında, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarıp rehber öğretmenlerin farkındalıklarını incelemiştir. Araştırmaya Ankara'nın merkez ilçelerindeki altı ortaokulda öğrenim gören 672 çocuk, 637 ebeveyn ile 16 rehber öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Yaratıcı Düşünme Bataryası" kullanılmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla okul rehber öğretmenlerine yönelik bir eğitim programı hazırlanmış ve yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, spor, sanat gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme görevi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve spor sanatı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitim programının ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, son test sonuçlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür.

Gökmen (2017) çalışmasında, çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini incelemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı özel ve devlet okullarından rastgele seçilen 60-84 aylık 76 çocukla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "TYDT Formu Form A" ve "Yaratıcı Problem Çözme Formu" kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre 25 aylıktan büyük çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin biçimsel puanlarından daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Tuncer (2017) çalışmasında, okul öncesi çağda eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi etkileyen en önemli faktörleri bulmaya çalışmıştır. Çalışma 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile iş birliği içinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, gözlem formu ve anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve

velilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi önemli görmelerine rağmen yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Güney Karaman (2017) çalışmalarında, 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma Ankara ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 60-66 aylık 90 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ŞekilTesti Form A" ve "Bakış Açısı Alma Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyoekonomik düzeyin, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve erken çocukluk eğitim süresininçocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahipolduğu ortaya çıkmıştır.

Özkan (2016) çalışmasında, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimini ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışma 100 öğrenci ve 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, öğrencilere "Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu", öğretmenlere "Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci dil becerileri ve tamamlama açısından "iyi", esneklik ve özgünlük ölçütlerinde "orta" düzeyde oldukları bulunmuştur. Yaratıcılığı artıran veya engelleyen faktörler; kalıtım, cinsiyet, öğretmen, aile, sosyoekonomik düzey, çevre, özgürlük, zekâ, deneyimler, zaman olduğu görülmüştür. Ayrıca erken çocukluk eğitiminde uygulanan programın yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Akar Gençer (2014) çalışmasında, Reggio Emilia yaklaşımına dayalı projelerin anaokulu öğrencilerinin yaratıcı düşünmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, Kırklareli ili anaokulunda öğrenim gören 6 yaşlarındaki 18 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. 3 ay boyunca çocuklarla birlikte Reggio Emilia yaklaşımına dayalı projeler uygulanmıştır. Veriler "Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Şekilsel A formu" kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların ön test ve son test sonuçları arasındaki fark son test lehinedir. Reggio Emilia yaklaşımına dayalı projelerin çocukların ilgi ve merakından doğduğu ve yaratıcılık açısından da çocukların yaratıcılığına etki ettiği söylenebilir.

Can Yaşar ve Aral (2011) çalışmalarında, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim durumunun altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, Ankara merkezde farklı sosyoekonomik düzeylerdeki anaokullarında öğrenim gören 6 yaşındaki 300 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veriler "Anket Formu", "Yaratıcı

Düşünme-Resim Oluşturma Testi" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Can Yaşar (2009) araştırmasında, anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin düzeyini keşfetmeye ve drama eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki yaratıcı düşünme becerilerindeki farklılıkları keşfetmeye çalışmıştır. Araştırmaya 80 çocuk (deney grubunda 40, kontrol grubunda 40) katılmış ve ön test- son test uygulaması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda iki grup çocuğun yaratıcı düşünme puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki çocukların ortalamanın üzerinde oldukları görülmüştür ve kontrol grubunun ortalama bir yaratıcılık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mirzaie, Hamidi ve Anaraki (2009) çalışmalarında, bilimsel etkinliklerin okul öncesi erkek çocuklarda yaratıcılığın gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya, deney ve kontrol gruplarına ayrılmış rastgele seçilmiş 30 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, deney grubunda Torrance'nin yaratıcı düşünce testi sonuçlarında ön ve son uygulama arasında farklılıklar görülmüştür.

Prieto, Parra, Ferrando, Ferrandiz, Bermejo ve Sanchez (2006) 5-7 yaş arası 285 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında, çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerinin yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" kullanılmış ve çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Holmes ve Geiger (2002) çalışmalarında, çocukların oyunda, yaparak öğrendikleri işlerde, sembolik oyunlarında, resim yapma ve sanatsal çalışmalarda yaratıcı yeteneklerini incelemişlerdir. Araştırmaya 51-70 aylık 6 çocuk katılmıştır. Çocukların çizim ve yapı çalışmalarını analiz etmek için veri toplama aracı olarak belirli ölçütlerle çizim ve yapıyı içeren "Likert ölçeği", "Barnett Çocuk Oyunculuk Ölçeği" ve "Peabody Resim Kelime Testi-III" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun yaşı ile çizim yapma ve inşa etme görevleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Daha büyük çocukların daha küçük çocuklara göre daha fazla kişilik özelliğine sahip olduğu ve daha büyük çocukların hem sanatçı hem de sanatçı olmayan yapılarda daha küçük çocuklara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu

bulunmuştur. Yaratıcılıkla ilgili olarak, resim çizme görevi hem kızlarda hem de erkeklerde bilişsel kendiliğindenlik (işlevsel alt ölçek) ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

2.4.2. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Kalaylı ve Gültekin Akduman (2024) çalışmalarında, annelerin çocuk yetiştirme tutumları ileokul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar il merkezinde bulunan resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim gören 36-72 aylık 352 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu", "Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuk yetiştirme yönelik tutumlarında aile yapısına, çocuk sayısına, anne eğitim durumuna, annenin çalışıp çalışmadığına, baba eğitim durumuna, babanın çalışıp çalışmadığına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Çocukların motivasyon düzeylerinin çocukların cinsiyetine, yaşına ve annenin çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Araştırmada annelerin "demokratik tutum" alt boyut puanları ile çocukların "kaba motor sebat" alt boyutu, "üst düzey memnuniyet" alt boyutu ve "genel yeterlilik "alt boyutu puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Annelerin "baskıcı-otoriter tutum" alt boyut puanları ile çocukların "genel yeterlilik" alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Cömert ve Özbey (2023) çalışmalarında, okul öncesi eğitim ortamlarında arka planda çalınan Türk müziğinin okul öncesi dönemdeki çocukların içsel motivasyon seviyelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma Tokat ilinde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden 48-72 aylık 21 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubuna rutin eğitim faaliyetleri uygulanırken her faaliyete uygun olarak seçilen Türk müziği parçaları arka planda çalınmıştır. Deney grubunda Türk müziği parçaları haftada 5 gün 4 hafta boyunca çalınmıştır. Kontrol grubunda öğretmen sadece günlük etkinlikler uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine önemli bir fark bulunmuştur. Çalışma, okul öncesi eğitim ortamlarında faaliyetler sırasında arka planda çalınan Türk müziğinin çocukların içsel motivasyon seviyelerine önemli bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Fang, Gorozhanina ve Mamedova (2023) çalışmalarında, anaokulu çocuklarının samimi bir ortamda öğrenme motivasyonlarını ve öğrenmeye katılımlarını incelemişlerdir. Araştırma Rusya'dakianaokulu çocukları ile yapılmış olup 5-6 yaş aralığında 32 kız ve 30 erkek olmak üzere toplamda 62 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, Berhenke (2013) tarafından sunulan "Yetkinlik Motivasyonu ölçüm tekniğine dayanan bir deney" kullanılmıştır. Ayrıca, anaokulu çocuklarının öğrenme motivasyonunu artırmak için en ileri teknolojiyi kullanarak program geliştirmek için simülasyon yöntemi kullanılmıştır. Simülasyon yöntemi, müfredatın geliştirilmesi için iki aşamada kullanılmıştır: ilk aşamada, programın yapısının geliştirilmesi, tematik modüllerin, öğrenme görevlerinin ve eğitim materyallerinin seçimi gibi tasarım süreci gerçekleşmiştir; ikinci aşamada, program tasarımı temsili bir Tablo kullanılarak gerçekleşmiştir. Sonuçların hesaplanması için ise Öğrenci t-testi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, deney tabanlı bir yaklaşım benimsenmiş ve simülasyon yöntemi ile teknoloji odaklı bir müfredat geliştirilmiştir. Örneklem grubundaki çocuklar iki gruba ayrılmıştır: birinci grup anaokulu çocukları için son teknolojiye dayalı bir program geliştirilirken, ikinci grup geleneksel bir programa göre eğitilmiştir. Deneyin sonuçları, en son teknolojiye dayalı bir program altında ve etkileşimli bir ortamda eğitilen anaokulu çocuklarında daha yüksek öğrenme motivasyonunun gözlendiğini göstermektedir, bu da geleneksel bir ortama kıyasla anaokulu çocuklarında daha güçlü bir öğrenme motivasyonu gerçekleştiğini göstermiştir. Araştırma, motivasyon ölçeğine dayalı olarak birinci gruptaki çocukların daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu ve zaman sınırlarının görev performansını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Köyceğiz ve Özbey (2023) çalışmalarında, "İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı" nın okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma Erzurum'daki ilkokulların anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık 22 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği", "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği", "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma karma desende yapılmıştır. Motivasyon eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlik planlarının öz düzenleme becerilerini desteklediği ve bu becerilerde önemli düzeyde artış meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Öner ve Özbey (2023) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırma Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren, 60-66 aylık 350 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak; "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiyi işleme testi ile motivasyon ölçeğinde cinsiyet, devam edilen okul türü ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukları için Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam puanı ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki; Çocuklar ile Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özsoy (2023) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında 224 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Aile Bilgi Formu", "Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin genel yeterlilik alt boyutunda cinsiyete göre, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında okul öncesi eğitim alma süresine göre, üst düzey memnuniyet alt boyutunda devam edilen okul türüne göre, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında anne öğrenim düzeyine göre ve genel yeterlilik alt boyutunda anne çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda motivasyonun alt boyutlarında bilişsel ve duygusal süreçlerin varlığı dikkate alındığında yürütücü işlevler ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Sun, O'Brien, Arshad ve Sun (2023) çalışmalarında, Singapurlu iki dilli çocukların kelime hazinelerindeki artışta içsel motivasyon ve evdeki okuryazarlık ortamının katkısını incelemişlerdir. Araştırma 83 Singapurlu 4-6 yaş arası çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların içsel motivasyon düzeyleri, "The Intrinsic Motivation Inventory (IMI)" kullanılarak ölçülmüştür. Ayrıca evdeki okuryazarlık ortamları "Home Literacy Environment (HLE)" ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çocukların kelime hazineleri "Peabody

Resimli Kelime Testi (PPVT)" kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları içsel motivasyonun ve evdeki okuryazarlık ortamının, Singapurlu iki dilli çocukların kelime hazineleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyon ve evdeki okuryazarlık ortamı çocukların kelime hazinelerinin artışında birlikte etkili olmuştur. Bu sonuçlar içsel motivasyonun ve evdeki okuryazarlık ortamının, iki dilli çocukların kelime hazinelerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Viñuela ve Caso Fuertes (2023) çalışmalarında, okul öncesi eğitimdeki çocukların öğretim ve öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonları üzerinde aktif metodların (oyun tabanlı stratejiler) kullanımının etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 77 çocuk katılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çocukların sınıflarında uygulanan metodolojiye yönelik motivasyonlarını ölçmek için özel bir anketi tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde aktif metodolojilerin uygulanmasının, çocukların öğrenme motivasyonunu artırmaya yardımcı olduğu bulunmuştur.

Bekirler (2022) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik özyeterlik inançları ile çocukların bilim motivasyonu arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin fen etkinlikleri uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmaya Adana ili Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki bağımsız anaokullarında öğrenim gören 60-72 aylık 298 çocuk ve 149 öğretmen katılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Fen Eğitimi İçin Yeterlik Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar için Fen Motivasyonu Ölçeği" ve "Kişisel Veri Formu"; nitel veri toplama araçları olarak "Kontrol Listesi" ve "Etkinlik Planları" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilimsel motivasyonlarının yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermediği, uygulanan bilimsel etkinliklerin sıklığı ile çocukların bilimsel motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile çocukların bilim motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Kvintova vd. (2022) çalışmalarında, ana sınıfına giden çocuklarda psikolojik değişkenler bağlamında çeşitli okul öncesi eğitim sistemlerinin etkisini araştırmışlardır. Çalışmada gözlemlenen değişkenler, okul öncesi eğitimin son yılında çocukların tutumları, motivasyonları ve yürütme fonksiyonlarıdır. Araştırma, geleneksel okul öncesi eğitim programlarını; Montessori, Waldorf ve dini okullar gibi alternatif okul öncesi eğitim türleriyle karşılaştırmakta ve bu eğitim türlerinin çocukların okul performansı, motivasyonu, okula yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmaya 2019-2020 eğitim

öğretim yılında anaokuluna kayıtlı 900 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tutum Anketi, Okul Performansı Motivasyon Ölçeği ve Yürütme Fonksiyonları Davranış Derecelendirme Envanteri kullanılmıştır. Mevcut çalışma, okula devam edilen anaokulunun türünün, çocuğun okul performansı, motivasyonu, okula yönelik tutumları ve yürütme fonksiyonları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Montessori eğitiminin çocuklar tarafından en olumlu algılanan ve başarı odaklı içsel motivasyonu teşvik eden bir eğitim türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Waldorf yaklaşımının ise yürütme gelişimi açısından en iyi sonuçları verdiği bulunmuştur.

Veraksa, Gavrivola ve Lepola (2022) çalışmalarında, "Çocuk Davranış Motivasyon Ölçeği'nin" Rusça versiyonunun geçerliliğini doğrulamak, motivasyonel eğilimlerdecinsiyet farklılıklarını incelemek ve yürütücü fonksiyonların öğrenme motivasyonel eğilimler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 434 tipik olarak gelişen 5-6 yaş arası çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Çocuk Davranış Motivasyon Ölçeği" (CBeMO) kullanılmıştır. İç tutarlılık analizi CBeMO ölçeklerinin güvenilirliği ve tek boyutluluğunun kabul edilebilir düzeylerde olduğunu doğruladı. CBeMO'nun belirlenen iç yapısı, Rus örneğinde görevden kaçınma ve sosyal bağımlılık ile ilgili CBeMO maddeleri arasında bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda üç CBeMO ölçeğinde kızlar ve erkekler arasında farklılıklar olduğunu ortaya çıkardı. Yürütücü işlevlerle ilgili olarak, grup büyüklüğü, yaş, cinsiyet ve sözel zeka kontrol edildiğinde, motor kalıcılık becerileri ve çalışma belleğinin çocukların öğrenme motivasyonel eğilimleri üzerinde bir etkisi olduğu ortaya çıktı.

Gayret ve Yıldız Çiçekler (2021) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Şırnak ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları ve resmi anasınıflarındaki 60-72 aylık 401 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği" ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri yaratıcılık düzeylerinin %74'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları ile okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği alt boyutlarından, "Çocuklarla Sosyal Sebat", "Yetişkinlerle Sosyal Sebat", "Üst Düzey Memnuniyet", "Kaba Motor Sebat", puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcılık ölçeği puanları ile motivasyon ölçeği altboyutlarından "Olumsuz Tepki" alt boyut puanları arasında pozitif yönde düşük

düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlıbir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Köyceğiz ve Özbey (2021) çalışmalarında, "İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı" nın okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma Erzurum'daki ilkokulların anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık 22 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği", "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği", "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Gözübüyük ve Özbey (2020) çalışmalarında, 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesindeki ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören 48-72 aylık 331 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği", "Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (Baba Formu)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasında negatif, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Aktemur, Gürler ve Özbey (2019) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 2017-2018 yılı bahar döneminde Kars il merkezinde yer alan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48- 72 aylık 304 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Sosyal Beceri Ölçeği", "Problem Davranış Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal beceri puanlarıyla motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ve çocukların problem davranış puanlarıyla motivasyon puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Bustamante ve Greenfield (2019) çalışmalarında, Head Start programı kapsamındaki çocukların motivasyon oryantasyonunu ve okula hazırlıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma 36 ile 59 ay arasındaki 334 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan

motivasyon ölçüm aracının güvenirliği ve geçerliliği konusunda sınırlılıklar vardır. Motivasyon oryantasyonu ile okula hazırlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, motivasyon oryantasyonu, çocukların bulmaca görevi sırasında yaptıkları olumsuz yetenek değerlendirmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Başarıya odaklanan çocuklar, performansa odaklanan akranlarından daha az olumsuz yetenek değerlendirmesi yapmışlardır. Çocukların motivasyon oryantasyonu, çözülemeyen bulmacalardaki doğru parça sayısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulgular, Head Start programı kapsamındaki çocukların motivasyon oryantasyonlarını ölçmek için daha uygun ve güvenilir ölçüm araçlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Gözübüyük ve Özbey (2019) çalışmalarında, 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ilebağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesindeki ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören 48-72 aylık 331 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği", "Bağlanma Öykü Tamamlama Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile bağlanma biçimleri arasında güvenli bağlanan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Köyceğiz ve Özbey (2019) çalışmalarında, okul öncesi kurumlara devam eden çocukların motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler ve problem çözme becerileri açısından incelemişlerdir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinden 48-72 aylık 387 çocuk ve onların öğretmenleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Motivasyon Ölçeği" ve "Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinde öğretmenlerin hizmet süresi, öğretmenin mezuniyeti ve çocukların okulda bulunduğu yıl sayısı gibi değişkenlere göre farklılık olduğu, öğretmenin yaşı değişkenine göre ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Çocukların motivasyon ölçeğinin "bilişsel sebat", "yetişkinle sosyal sebat", "çocuklarla sosyal sebat" ve "genel yeterlilik" alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin "yıkıcı problem çözme" alt ölçeği arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki puanları ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yapıcı "problem çözme" alt boyutundaki puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Oppermann, Brunner ve Anders (2019) çalışmalarında, çocukların bilime olan motivasyonlarının okul öncesi öğretmenlerinin kendi inançları ve uygulamaları tarafından nasıl şekillendirildiği ve aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okul öncesi öğretmenler ve çocuklar arasında bilimle ilgili deneyimlerin çeşitliliğini artırmak için, bilim eğitimine odaklanan ve odaklanmayan yaklaşık olarak eşit sayıda okul öncesi eğitim merkezi örnekleme dahil edilmiştir. Toplamda 454 okul öncesi eğitim merkezi ile iletişime geçilmiştir ve bunlardan 107'si çalışmaya katılmıştır. Her bir eğitim merkezinden en fazla 10 tane okul öncesi öğretmeni ve 5-6 yaş grubundan 15 tane çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Toplamda mevcut çalışma, Almanya'nın beş federal eyaletinde yer alan okul öncesi eğitim merkezlerinden seçilmiş 5-6 yaş grubundaki 277 çocuk ve 348 okul öncesi öğretmen örneklemine dayanmaktadır. Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların bilim motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmak için çeşitli akademik yöntemler ve ölçme araçları ("Öğretmenlerin Bilim Öğretme Öz Yeterlilikleri", "Öğretmenlerin Bilimle İlgili Uygulamaları", "Öğretmenlerin Çocuklara Ayırdıkları Zaman", "Young Children's Science Motivation Scale") kullanılmıştır. Öğretmenlerin aktiviteleri ile çocukların motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu genel ilişkiler, cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, kızların motivasyonu ile erkeklerinkinden daha güçlü bir ilişki gösterirken, öğretmenlerin bilim etkinlikleri, erkeklerin bilim motivasyonu ile kızlarınkinden daha güçlü bir ilişki göstermiştir. Bu sonuçlar, çocukların cinsiyetinin bilim öğrenme deneyimleri için son derece önemli olduğunu göstermektedir.

Peker (2019) çalışmasında, çocukların oyun oynama eğilimleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı Trabzon'da bağımsız anaokullarında öğrenim gören 36-72 aylık 600 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda motivasyonun oyun oynama eğilimi üzerinde pozitif etkisi bulunmuştur. Araştırmaya göre oyun oynama eğilimini etkileyen en önemli motivasyon alt faktörü "sosyal dayanaklılık" olduğu tespit edilmiştir. "Genel beceri" alt faktörünün oyun oynama eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Brody vd. (2018) çalışmalarında, İsrail, Finlandiya ve Hollanda'dan gelen okul öncesi çocuklar arasındaki motivasyon eğilimlerini karşılaştırmışlardır. 4-6 yaş arasındaki 472 çocuğun motivasyon eğilimleri ülke, yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görevler sırasında öğrencilerin davranışlarını değerlendirmeleri

istenmiştir. Değerlendirmeler, görev yönelimi, görev kaçınma ve sosyal bağımlılığı ölçen Çocuk Davranış Motivasyon Ölçeği (CBeMo) kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre 4-5 yaş aralığındaki İsrail'deki çocukların, Avrupa'daki çocuklara göre görevden kaçınma ve sosyal bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir. İsrail'deki 4 yaşındaki çocuklar, üç ülkedeki 5 yaşındaki çocuklara benzer yüksek düzeyde görev yönelimine sahiptir. Dolayısıyla, yaşa bağlı motivasyon seviyeleri ülkelere göre incelendiğinde, 4 ve 5 yaşları arasında Hollandalı ve Fin gruplarında farklar bulunmuş, ancak İsrailli grup içinde yaşa bağlı olarak çocukların motivasyon seviyelerinde herhangi birfark bulunmamıştır. Üç grupta da, kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde görev yönelimine sahip olduğu görülmüştür. Motivasyon eğilimlerindeki farklılıklar kültürel özelliklerden kaynaklanabilirken, erkekler ve kızlar arasındaki tutarlı farklar evrensel cinsiyet etkilerini göstermektedir.

Özbey (2018a) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde ilköğretim okullarının anasınıfında, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında öğrenim gören 48-72 aylık 270 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Davranışta Değer Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların değer davranışları ile motivasyon ölçeğinin "bilişsel sebat", "kaba motor sebat", "yetişkinlerle sosyal sebat", "çocuklarla sosyal sebat", "üst düzey memnuniyet", "olumsuz tepki" ve "genel yeterlilik" alt ölçekleri arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Özbey (2018a) Ankara örnekleminde motivasyon ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini tekrar incelemiştir. Araştırmada Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde ölçeğin yedi faktörlü yapısı için model veri uyumu sağlanmış ve model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Ölçeğin Ankara örneklemindeki Alpha güvenirlik katsayıları .82 ile .90 arasında değişmektedir.

Özbey (2018b) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyonları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 219 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği" ve "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon

düzeylerinin okul türü, baba öğrenim durumu, baba mesleği, annenin çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; yaş, cinsiyet ve anne öğrenim durumu değişkenlerin göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Türkmen ve Özbey (2018) çalışmalarında, 60-72 aylık çocukların benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Ortahisar merkez ilçesindeki anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında öğrenim gören 60-72 aylık 300 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ve "DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeyi ve benlik algıları arasında pozitif ve orta derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen ve Nurmi (2010) çalışmalarında, gözlemlenen öğretim uygulamalarının ve öğretmenlerin bildirdiği kendi stres seviyelerinin, anaokulundaki çocukların öğrenme motivasyonunu ve fonolojik farkındalığını ne ölçüde öngördüğünü incelemişlerdir. Çalışma, 1.268 okul öncesi çocuğun, okul yılının başlangıcında ön okuma becerilerini ölçmüştür. Çocukların öğrenme motivasyonu ve fonolojik farkındalığı, takip eden ilkbaharda değerlendirilmiştir. Öğretmen stresini ölçen anketler, 137anaokulu öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Eğitimli gözlemcilerden oluşan bir çift, tamörneklem içinden 49 anaokulu öğretmenini duygusal destek, sınıf düzeni ve öğretim desteği açısından gözlemlemek için Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi'ni kullanmıştır. Çok düzeyli modelleme sonuçları, düşük öğretmen stresinin ve yüksek sınıf düzeninin çocuklarınyüksek öğrenme motivasyonunu öngördüğünü ve çocukların öğrenme motivasyonunun fonolojik farkındalık seviyelerine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Dahası, çocukların öğrenme motivasyonunun, öğretmen stresi ile çocukların fonolojik farkındalığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin pedagojik refahının ve sınıf organizasyon kalitesinin çocukların öğrenme motivasyonu için önemini vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz şekline yönelik bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modeline örnektir. Genel tarama modeli türlerinden olan ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi hedefler (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Etimesgut ve Sincan ilçelerinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ilkokulların anasınıfları ve özel kurumlara devam eden 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır (n= 13.312). Araştırmada elde edilecek sonuçların evreni temsil edebilmesi amacıyla evrenden seçilecek minimum örneklem sayısı aşağıda verildiği gibi hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014);

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(t.S)/d]^2$$

burada, *n* evren büyüklüğü, *t* güven düzeyine karşılık gelen Tablo değerini, *d* tahmini tolerans miktarı yani cevaplar temelinde tahmin için sapma (hoşgörü) ve *S* ölçülecek

değişkenin evrendeki standart sapmasıdır. Evren büyüklüğü 13.312, toleransın (hoşgörü) tahmini değeri *d*=0,05, standart sapma 0,5 olarak tahmin edilmiştir. Ayrıca araştırmada dikkate alınacak anlamlılık düzeyi α=0,05, güven düzeyi (1- α)=0,95 ve güven düzeyine karşılık gelen *t* değeri 1,96 olarak elde edilmiştir. Buna göre araştırmada minimum örneklem sayısı şu şekilde hesaplanabilir;

$$n_o = [(t.S)/d]^2 = [(1{,}96 \times 0{,}5)/0{,}05]^2 = 384{,}16$$

$$n = \frac{384{,}16}{1+\frac{384{,}16}{13.312}} = 372{,}9$$

Yapılan hesaplamalara göre araştırmada seçilecek minimum örneklem sayısı 373 olarak belirlenmiştir. Araştırmada örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu amaçla çok aşamalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. İlk olarak 3 okul Etimesgut (n=46) ve 3 okul da Sincan'da (n=41) olmak üzere toplamda 87 devlet okulu arasından 6 okul seçkisiz bir şekilde seçilmiştir. Örneklem de çeşitliliği sağlamak için aynı zamanda bu iki ilçeden de ikişer tane olmak üzere 4 özel okul seçilmiştir. Toplam 10 okul seçildikten sonra her okuldan en az 40 çocuk seçkisiz olarak seçilerek toplamda 400 çocuğa ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Çocuklarının Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	*Grup*	*f*	*%*
Yaş	48-60	225	56,3
	60-72	175	43,7
Cinsiyet	Kız	214	53,5
	Erkek	186	46,5
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	135	33,8
	1 kardeş	166	41,5
	2 kardeş	83	20,8
	3 ve üzeri	16	4,0
Doğum sırası	İlk Çocuk	211	52,8
	İkinci Çocuk	145	36,3
	Üç ve üzerinde	44	11,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Almadı	189	47,3
	1 yıl	128	32,0
	2 yıl	72	18,0
	3 yıl	11	2,8
Okul Türü	MEB Anaokulu	160	40,0
	MEB Anasınıfı	80	20,0
	Özel Okul	160	40,0
	Toplam	400	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki okul öncesi çocuklarının 225'i (%56,3) 48-60 aylık iken 175'i (%43,7) 60-72 aylıktır. Bu çocukların 214'ü (%53,5) kız iken, 186'sı (%46,5) erkektir. Kardeş sayıları dikkate alındığında, 135'inin (%33,8) kardeşi yokken, 166'sı (%41,5) tek kardeşe, 83'ü (%20,8) iki kardeşe ve 16'sı (%4) ise 3 ve üzeri kardeşe sahiptir. Bu çocukların 211'i (%52,8) ailenin ilk çocuğu iken, 145'i (%36,3) ikinci çocukve 44'ü (%11) ise üç ve daha sonraki çocuktur. Eğitime devam etme süreleri dikkate alındığında, 189 (%47,3) daha önce okul öncesi eğitim almamışken, 128'i (%32) 1 yıl, 72'si, (%18) iki ve 11'i (%2,8) de 3 yıl eğitim almıştır. Devam edilen okul türüne göre araştırma kapsamındaki çocukların 160'ı (%40) MEB anaokullarında, 80'i (%20) MEB anasınıflarında ve 160'ı (%40) özel okullarda öğrenimlerine devam etmektedirler.

Araştırma kapsamında katılımcıların ebeveyn ve öğretmenlerine ait bazı demografik özelliklerine Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Çocuklarının Aile ve Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Aile Yapısı	Ayrı	50	12,5
	Birlikte	350	87,5
Anne Yaş	25 yaş ve altı	14	3,5
	26-35 yaş arası	258	64,5
	36 yaş ve üzeri	128	32,0
Baba Yaş	25 yaş ve altı	4	1,0
	26-35 yaş arası	196	49,0
	36 yaş ve üzeri	200	50,0
Anne Meslek (Çalışma Durumu)	Çalışmıyor	199	49,8
	Çalışıyor	201	50,2
Baba Mesleği	Profesyonel Meslekler	138	34,5
	Yardımcı Profesyoneller	28	7,0
	Düz Memur	72	18,0
	Esnaf/Serbest Meslek	122	30,5
	İşçi	40	10,0
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	1	0,3
	İlkokul	18	4,5
	Ortaokul	25	6,3
	Lise	123	30,8
	Üniversite	228	57,0
	Diğer (Yüksek lisans-Doktora)	5	1,3
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	11	2,8
	Ortaokul	15	3,8
	Lise	127	31,8
	Üniversite	240	60,0
	Diğer (Yüksek lisans-Doktora)	7	1,8
Öğretmenin Kıdemi	1-3	44	11,0
	4-10	131	32,8
	11-20	167	41,8
	21 ve üzeri	58	14,5
	Toplam	400	100,0

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında yer alan çocukların 50'sinin (%12,5) ebeveynleri ayrı iken 350'si (%87,5) beraber yaşamaktadır. Anne yaşları dikkate alındığında, 14'ü (%3,5) 25 yaş ve altında iken, 258'i (%64,5) 26-35 yaş arası ve 128'i (%32,0) de 36 yaş ve üzerindedir. Baba yaşları ele alındığında 4'ü (%1) 25 yaş ve altında, 196'sı (%49) 26-35 yaş arası ve 200'ü (%50) de 36 yaş ve üzerindedir. Araştırmada mesleklere ilişkin gruplandırmalar profesyonel meslekler, yardımcı profesyonel meslekler, memur, esnaf/serbest meslek, işçi olmak üzere 5 ana grupta yapılmıştır. Profesyonel meslekler grubunda çalışan kişilerin uzmanlığını gerektiren doktor, öğretmen, hakim,

mimar, mühendis, polis gibi meslekler bulunmaktadır. Yardımcı profesyonel meslekler grubunda uygulamalı düzeyde bizzat sahada görev alıp, beceri gerektiren işleri yapan ara elemanlar olarak teknisyen, tekniker, operatör, hemşire, ebe gibi meşlekler bulunmaktadır. Memurlar grubu memurluğa ek olarak fazladan görev tanımı olmayan kadrolu genel memurları içermektedir. Esnaf/ serbest meslek grubu bağımsız olarak çalışan ve genellikle küçük bir işletme sahibi olan kişilerden oluşmaktadır. İşçi grubu ise İşçi Kanununa göre bir iş sözleşmesine dayanarak çalışan kişileri içermektedir. Anne çalışma durumları dikkate alındığında 199 annenin yani yaklaşık yarısının (%49,8) çalışmadığı görülmektedir. Çalışan annelerin 105'inin (%26,3) profesyonel mesleklerde, 17' sinin (% 4.3) yardımcı profesyonel mesleklerde, 50'sinin (%12,5) memur, 20'sinin (%5,0) esnaf/serbest meslek ve 9'unun (%2,3) da işçi olduğu görülmektedir. Baba meslek durumları dikkate alındığında 138'inin (%34,5) profesyonel mesleklerde çalıştığı, 28'inin (%7) yardımcı profesyonel mesleklerde, 72'sinin (%18) memur, 122'sinin (%30,5) esnaf/serbest meslek ve 40'nın (%10) da işçi olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumları göz önüne alındığında 1 (%0,3) annenin okuryazar olmadığı, 18'inin (%4,5) ilkokul mezunu, 25'i (%6,3) ortaokul, 123'ü (%30,8) lise, 228'i (%57) üniversite ve 5'i diğer (yüksek lisans-doktora) mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim durumu dikkate alındığında, 11'inin (%2,8) ilkokul mezunu, 15'i (%3,8) ortaokul, 127'si (%31,8) lise, 240'ı (%60) üniversite ve 7'si diğer (yüksek lisans-doktora) mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kıdemleri göz önüne alındığında, 44 (%11) öğretmenin 1-3 yıl kıdeme sahip olduğu, 131'inin (%32,8) 4-10 yıl, 167'sinin (%41,8) 11-20 yıl ve 58 (%14,5) öğretmenin de 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1.Genel Bilgi Formu

'Genel Bilgi Formu' çocuklara ait demografik bilgiler (çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, daha önce okul öncesi eğitim alma süresi, devam ettiği okul türü), aile ve öğretmene ait demografik bilgiler (aile yapısı, annenin yaşı, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu, babanın mesleği, öğretmenin kıdemi) elde edilmesine yönelik maddelerden oluşmaktadır.

3.3.2. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)

Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algısı Ölçeği (YAÖ) Erten Tatlı (2017) tarafından çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ebeveynleri veya öğretmenleri aracılığıyla değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır ve teorik olarak tek boyutta geliştirilmiştir. Uzman görüşüne göre 1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=ara sıra, 4=sık sık, 5=her zaman şeklinde derecelendirilen ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu belirleme amaçlı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bununla birlikte Bartlett küresellik testi sonuçlarına göre, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2(780)=9320,111$; $p<.01$). Böylece verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. YAÖ'nün faktör desenini belirlemek için faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ayrıca temel bileşenler analizi ve yamaç-birikinti grafiğinden alınan sonuçları doğrulama amaçlı Monte Carlo Programı ile Horn'un paralel analizi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları ve yamaç-birikinti grafiği birlikte değerlendirilerek ölçeğin tek boyutlu olabileceği tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10'dan küçük, durum indeksi (CI) değerlerinin 30'dan küçük ve tolerans değerlerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (χ^2=1488,21 sd=275 p=0.000 RMSEA=0.119). Tekillik için madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayılarının aralığı incelenmiştir. Madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayıları .01 ile .55 arasındadır ($p<.05$). Maddeler arası korelasyonlar düşükten orta düzey ilişkiye doğru değişmektedir. Veriler tekillik varsayımını karşılamaktadır. YAÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bakımından, beklenen kovaryans matrisiyle gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki fark (Chi-Square:1136.64).01 düzeyine göre anlamlıdır ($p<.01$). Uyum indeks değerlerine göre ölçek yeterli uyum gösteren bir yapıdadır. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre doğrulanmıştır. YAÖ'nün güvenirlik incelemeleri kapsamındaCronbach Alfa iç tutarlık Katsayısı hesaplanarak tek faktör için .93 olduğu tespit edilmiştir.Ayrıca test-tekrar test uygulaması sonuçlarına Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmış vedeğer .92 olarak bulunmuştur (Erten Tatlı, 2017). Bu çalışmada "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" ne ilişkin güvenirlikanalizleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı

YDB	n*	Cronbach Alpha (α)
Ölçeğin geneli	25	0,97N: ölçekteki madde sayı

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ait Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,97'dir. Elde edilen bulgular ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği, 36-72 aylık çocuklar için Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği dil uzmanları tarafından yapılmış olup gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinin içeriği ve Türk kültürüne uygulanabilirliği konusunda 4 akademisyenin uzman görüşü alınmıştır. Bu uzman görüşlerinden sonra hazır hale gelen maddeleri 5 okul öncesi öğretmeni doldurmuştur ve ölçek son halini almıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin yedi faktöre sahip olduğu görülmüştür. Bunlar:

Bilişsel Sebat: Çocuk için zor olabilecek bir görev üzerinde uzun süre çalışmak, onu tekrarlamak ve onun sürece katkısını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Kaba Motor Sebat: Çocuğun fiziksel aktivitede sonuç elde edene kadar gösterdiği çabayı ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat: Çocuğun yetişkinlerle iletişim kurma, oynama ve yetişkinlerle farklı şekillerde etkileşime devam etme yeteneğini ve kararlılığını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çocuklarla Sosyal Sebat: Çocuğun empati, iletişim ve akranlarıyla birlikte olma gibi yeteneklerini ölçerek, akranlarını anlama çabasını ve kişinin eylemlerini iletme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Üst Düzey Memnuniyet: Çocuğun başarıdan duyulan memnuniyet, heyecan, sevinç gibi duyguları deneyimleme ve ifade etme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Olumsuz Tepki: Bir çocuğun başarısızlıkla karşılaştığında üzüntü, öfke, hayal kırıklığı ve utanç gibi duyguları ifade etme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır. İki alt boyuttan oluşur. Bunlar; üzüntü/hayal kırıklığı, utanma /öfkedir.

Genel Yeterlilik: Çocuğun yaptığı işi akranlarına göre daha iyi anlama, problem çözme gibi becerileri daha iyi ve daha hızlı gerçekleştirme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 2018 yılında anaokuluna devam eden 36- 72 aylık (n=401) çocuklarla Ankara örnekleminde yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları Bilişsel Sebat alt ölçeğinde .91; Büyük Motor Sebat alt ölçeğinde .88; Yetişkinle Sosyal Sebat alt ölçeğinde.90; Çocukla Sosyal Sebat alt ölçeğinde .87; Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde .87; Olumsuz Duygular alt ölçeğinde .81; Genel Yeterlik alt ölçeğinde ise .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki Alpha güvenirlikkatsayıları .82 ile .90 arasındadır (Özbey, 2018a). Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Öğretmenler ölçeği çocuklar adına doldurmaktadır. Bu çalışmada "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı

Motivasyon Ölçeği	n*	Cronbach Alpha (α)
Ölçeğin geneli	39	0,96
Bilişsel Sebat	5	0,80
Kaba Motor Sebat	5	0,81
Yetişkinle Sosyal Sebat	5	0,77
Çocuklarla Sosyal Sebat	6	0,79
Üst Düzey Memnuniyet	5	0,77
Olumsuz Tepki	8	0,87
Genel Yeterlik	5	0,80

n: ölçekteki madde sayısı

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Motivasyon ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ait Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,77 ile 0,96 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada, kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili uzmanlardan alınmıştır (Ek 1 ve Ek 2). Çalışmada verilerin toplanması sürecinde 'Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan' gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Ardından araştırmanın çalışma verilerinin toplanması amacıyla gerekli olan ölçek formları Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuş; gerekli izin ve onaylar alınmıştır (Ek 4).

İlgili onaylarla birlikte belirlenen okullara araştırmacı tarafından gidilmiş ve ölçek uygulamalarına başlamadan öğretmenlere ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ve "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" öğretmenlere dağıtılarak, öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerle birlikte belirlenen tarihte ölçekler teslim alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak olan kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilecek verilerin analizi SPSS programı kullanılmıştır. Demografik bilgilerin sunumunda frekans (f) ve yüzde (%) raporlanmışken, ölçeklerden elde edilen puanların betimsel bulguları amacıyla Aritmetik ortalama ($\underline{X}$) ve Standart sapma (SS)

değerleri raporlanmıştır. Araştırmanın temel amaçları doğrultusunda yapılan korelasyon analizi için ölçeklerden alınacak ortalama puanlarının dağılımları incelenmiş ve dağılımların normalliği test edilmiştir. Bu amaçla Çarpıklık ve Basıklık değerleri dikkate alınmıştır (Tablo 6). Dağılımlarının normalliği sağlandığı için Pearson Momentler Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada yapılan Regresyon analizi içinde dağılımların normalliği ve hataların bağımsızlığı (Heteroscedasticity) varsayımları test edilmiştir. Hataların bağımsızlığı için Durbin-Watson testi incelenmiştir. Bu değer 0 ile 4 arasındadır. 2'den büyük değerler pozitif korelasyonu gösterirken 2'den küçük değerler negatif korelasyonu gösterir (Field, 2013). Araştırma kapsamında elde edilen değer 1,98'dir. Bu değer otokorelasyonun olmadığını göstermektedir. Hataların normalliği için artıklara ait saçılım grafikleri çizilmiştir.

Araştırmada ayrıca demografik değişkenler ile ölçeklerden elde edilecek puanların karşılaştırılması amacıyla fark analizleri yapılmıştır. Benzer şekilde dağılımlar normal olduğu için iki kategoriden oluşan (Cinsiyet vb.) demografik değişkenlerin analizinde Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin kategori sayısı ikiden fazla olması (anne/baba öğrenin durumu vb.) durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda Çoklu Regresyon Analizinin kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaçla hataların bağımsızlığı, değişen varyans (Heteroscedasticity), hataların normalliği ve çoklu bağlantılık varsayımları test edilmiştir. Hataların bağımsızlığı için Durbin-Watson testi incelenmiştir. Bu değer 0 ile 4 arasındadır. 2'den büyük değerler pozitif korelasyonu gösterirken 2'den küçük değerler negatif korelasyonu gösterir (Field, 2013). Araştırma kapsamında elde edilen değer 2,02'dir. Bu değer otokorelasyonun olmadığını göstermektedir. Değişen varyansı test etmek amacıyla Breusch-Pagan testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre değişen varyansın olmadığı diğer bir ifade ile hata varyanslarının sabit olduğu görülmüştür (istatistik=18,9; $p>0,05$). Hataların normalliği için artıklara ait saçılım grafikleri çizilmiştir. Araştırma kapsamında yapılacak hipotez testleri kapsamında anlamlılık düzeyi olarak 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Tablo 5

Dağılımların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Simirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
YDB	0,06	400	0,000*
Motivasyon Ölçeğin geneli	0,05	400	0,012*
Bilişsel Sebat	0,08	400	0,000*
Kaba Motor Sebat	0,07	400	0,000*
Yetişkinle Sosyal Sebat	0,08	400	0,000*
Çocuklarla Sosyal Sebat	0,07	400	0,000*
Üst Düzey Memnuniyet	0,06	400	0,000*
Olumsuz Tepki	0,08	400	0,000*
Genel Yeterlik	0,06	400	0,001*

Araştırma kapsamında uygulanan Çocuklar için Yaratıcı Düşünme ve Motivasyon ölçeğinden elde edilen puanların dağılımları için normallik testi yapılmıştır. Veri sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Simirnov testi kullanılmıştır. Tüm ölçümlere ait değerler 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu için dağılımlar normal görünmemektedir. Ancak bu bir hipotez testi olduğu için genellikle sayı büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık verebilmektedir. Buradan hareketle ek olarak her puan dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 6. *Dağılımların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	n	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
YDB	400	-0,46	-0,20
Motivasyon Ölçeğin geneli	400	-0,61	0,44
Bilişsel Sebat	400	-0,51	-0,07
Kaba Motor Sebat	400	-0,40	-0,41
Yetişkinle Sosyal Sebat	400	-0,56	-0,01
Çocuklarla Sosyal Sebat	400	-0,48	0,06
Üst Düzey Memnuniyet	400	-0,45	0,15
Olumsuz Tepki	400	-0,58	0,21
Genel Yeterlik	400	-0,22	-0,22

Tablo 6'da görüldüğü üzere, tüm ölçeklere ait ölçümleri çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasındadır. Elde edilen bu değer dağılımların normal olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde; elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve tartışmalar yer almaktadır**.**

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaç doğrultusunda okul öncesi dönem çocukların "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeğine ilişkin puanları ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	Min. Puan	Mak. Puan	$\underline{X}$	SS
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	400	26	125	86,87 (3,47)	21,29

Tablo 7'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme ölçeğinden aldıkları minimum puan 26 iken maksimum puan 125, ortalama puan $\underline{X}$= 86,87 (3,47) dir. Elde edilen bulgular çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) ve Çeliköz (2017) çocukların yaratıcılıklarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Salı (2019) ise çocuklarda yaratıcılığın gelişimine ilişkin boylamsal araştırmasında çocukların yaratıcılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunun aksine; Gedik (2020), Aydın (2019) ve Çeliker (2019) okul öncesi dönem çocukların yaratıcılıklarını inceledikleri çalışmalarında çocukların yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda "Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, kardeş sayıları, doğum sıraları, okul öncesi eğitimi alma süreleri, okul türleri, aile yapısı, anne yaşı, baba yaşı, anne mesleği, baba mesleği, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğretmen kıdemi) göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8- Tablo 21 arasında verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Yaşlarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Yaş	n	$\underline{X}$	t	sd	p
48-60 ay	225	86,87	0,01	398	0,995
60-72 ay	175	86,86			

Tablo 8'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t=0,01$; $p>0,05$). Elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının yaşları fark etmeksizin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin benzer olduğunu göstermektir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; yaşın yaratıcılık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Ramazan ve Tok (2023), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulamamıştır. Gökmen ve Çapan (2019), 60- 84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmada yaratıcı problem çözme puanları yaşa göre farklılaşma göstermemiştir. Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalarda ise çocukların yaşının yaratıcı düşünme becerilerini etkilediğine dair sonuçlar mevcuttur. Aydın (2019), çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelediği araştırmasında yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılık ve zenginleştirme puan ortalamaları yaşa göre 67-72 aylık çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Uçar (2021), ebeveyn- çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında okul öncesi çağındaki çocukların yaratıcı düşünme yeteneğinin yaş ilerledikçe arttığını tespit etmiştir. Özkaya (2020), çocuk resimlerini yaratıcı düşünmeye göre incelediği çalışmasında çocukların yaratıcılık düzeyi ile yaşları arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve değerlerin nispeten yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu yaş ilerledikçe yaratıcı düşünmenin akıcılık ve zenginleştirme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Davaslıgil (2007)' e göre yaratıcılık ile yaş

arasında net bir ilişki bulunmamakla birlikte yaşamın ilk yıllarındaki hızlı artış, yedinci sınıf civarında hafif bir düşüşle devam etmektedir. Küçük yaşlarda çocukların yaratıcılıklarını ifade etmeleri daha zor olsa da çocukların yaş aldıkça deneyimlerinin arttığı ve fırsat verildiğinde yaratıcılıklarının her yıl artacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar, çalışma örneklem gruplarının coğrafi bölge, aile yapısı, tutumlar, öğretmen faktörleri gibi çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara rastlamak mümkündür.

Tablo 9

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\underline{X}$	t	sd	p
Kız	214	88,54	1,69	398	0,091
Erkek	186	84,94			

Tablo 9'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (t=1,69; p>0,05). Elde edilen bulgular, kız ve erkek okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin benzer olduğunu göstermektir. Yaratıcılığa ilişkin çalışmalara bakıldığında, alan yazında yaratıcılık ve cinsiyet konusunda birçok çalışmanın yapıldığı, cinsiyet ve yaratıcılığa ilişkin farklı bulgulara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına benzer şekilde farklı çalışma grupları ile yapılan çalışmalarda cinsiyetin yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit eden araştırmalar mevcuttur (Çiçekler, Akyüz, Baydemir, Gönen ve Arslan, 2011; Çeliköz, 2017; Dülger 2019; Gedik, 2020; Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu, 2020; Öncü, 2000; Siper Kabadayı, 2019; Uçar, 2021). Argun (2012), yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişkinin sosyo-kültürel değişkenlerden etkilendiğini ve aralarında doğrudan bir ilişkinin olmadığını savunmuştur.

Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalarda ise kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Prieto, Parra, Ferrando, Ferrandiz, Bermejo ve Sanchez (2006), çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini inceledikleri araştırmada kız çocuklarının yaratıcılık seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Erten Tatlı (2017), tarafından çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması amacıyla yapılan

araştırmada 11- 14 yaş arasındaki kız çocukların yaratıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak cinsiyet dışındaki değişkenlerin de yaratıcı düşünmeyi etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla farklı faktörlerin bir arada ele alınmasının, yaratıcı düşünmebecerisinin çocuğun cinsiyeti ile ilişkisinin net bir şekilde anlaşılması açısından daha detaylı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bulgular ışığında, çalışmalar arasındaki farklılığın kardeşler arasındaki etkileşimlerle, ev ortamı, aile üyeleri arasındaki ilişkiler, ailedeki iletişim türü ile ilgili olabileceği varsayılmaktadır. Bu farklılıkların her ailenin yapısı, kuralları, çocuğa yönelik tutumları, ebeveyn tutumları gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 10

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Kardeşi yok	135	87,33	3-396	1,68	0,172	---
1 kardeş	166	87,87				
2 kardeş	83	86,28				
3 ve üzeri	16	75,56				

Tablo 10'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=1,68$; $p>0,05$). Elde edilen bulgular, kardeş sayısı fark etmeksizin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin benzer olduğunu göstermektir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; kardeş sayısının yaratıcılık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Kara (2007), çalışmasında çocukların yaratıcılığında öğretmen görüşlerine göre ailedeki kardeş sayısının az olması aile ile ilgili olarak yaratıcılığa etkisi olmayan ya da en az etkisi olan bir durum olduğunu tespit etmiştir. Çeliköz (2017), 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında kardeşi bulunup bulunmama durumunun yaratıcılık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çeliker (2019), 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında kardeş sayısına göre çocukların yaratıcılıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonuçlarının aksine; Erduran (2022), bir kardeşi olan çocukların yaratıcılık ölçeği ortalama puanının, iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların yaratıcılık ölçeği ortalama puanına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Bu konuyla ilgili araştırmalar

farklı sonuçlar sunsa da bir kardeşe sahip olmak akran ilişkilerini destekleyerek çocuğun yaratıcılığını teşvik edebileceği gibi, kötü yönetilen bir kardeş ilişkisinin ise yetersizlik duygusu yaratıp yaratıcılık için gerekli olan içsel motivasyonu yok etmesi mümkündür (Erduran, 2022, s.68). Öztunç (1999) yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisini incelediği çalışmasında dört veya daha fazla çocuklu bir ailede, ailenin çocukların evdeki davranışlarını belirlemek için katı tutumlar benimsemeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla ailenin katı tutumu, çocuğun kalıplaşmış ve sabit düşünmesine yol açıp yaratıcılığını köreltebileceğini savunmaktadır. Çocuk sayısının fazla olması ailenin çocuğa ayırabileceği zamanı da sınırlamaktadır. Bu olumsuz durum ve tutumlardan uzak, az çocuklu ailelerin çocukları olaylar hakkında daha esnek düşünebilmekte, yaratıcılıkları engellenmemektedir. Konuyla ilgili literatüre ve farklı çalışmalara bakıldığında, çocukların kardeşleriyle geçirdikleri zamanın niteliği ve kardeşler arasındaki etkileşimin olumlu ya da olumsuz olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 11

Çocukların Doğum Sıralarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Doğum Sırası	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
İlk Çocuk	211	87,33				
İkinci Çocuk	145	86,62	2-397	0,16	0,856	---
Üç ve üzerinde	44	85,46				

Tablo 11'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri doğum sıralarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=0,16$; $p>0,05$). Elde edilen bulgular, çocukların doğum sırası fark etmeksizin yaratıcı düşünme becerilerinin benzer olduğunu göstermektir. Elde edilen bulgulara benzer araştırmalar mevcuttur. Midilli (2019), özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileriyle doğum sırası değişkeninin ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Uçar (2021), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalarda ilk doğan çocukların yaratıcılık düzeyinin daha sonra doğan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lichtenwalner ve Maxwell (1969), okul öncesi çocuklarda yaratıcılık puanları ile doğum sırası arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 68 çocukla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu örneklem grubundaki çocukların 30'u ilk doğan veya tek çocuk, 38'i ise daha sonra doğan çocuktur. Araştırma sonucunda ilk doğan veya tek doğan çocukların, daha sonra doğanlara göre daha yaratıcı

oldukları bulunmuştur. Gayret ve Yıldız Çiçekler (2021), yaptığı araştırmada çocukların yaratıcılık puanlarına doğum sırasına göre bakıldığında ilk çocukların en yüksek ortalamaya sahip olduğu, ardından en yüksek puan ortalaması ortanca çocuklarda, son çocuklar ise en düşük ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Sulloway (1999)'e göre ilk çocuklar yaratıcılıklarını farklı şekillerde ifade etmektedir. İlk çocuklar algı yönünden daha sonra doğan çocuklara göre başarılıdır. Daha sonra doğan çocuklar yaratıcılıklarını daha bağımsız ve sıra dışı eylemlerle gösterirler.

Literatür incelendiğinde doğum sırasına bakılmaksızın her çocuğun yaratıcılığını farklı bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sonuçları destekleyen çalışmalar dikkate alındığında doğum sırasının yaratıcılık puanlarını önemli ölçüde değiştirmediği ancak çocukta yaratıcılığın nasıl ifade edildiğini etkilediği söylenebilir.

Tablo 12

Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Süresilerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Eğitim Süresi	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Eğitim almadı	189	84,38	3-396	1,99	0,116	---
1 yıl	128	89,39				
2 yıl	72	89,51				
3 yıl	11	82,73				

Tablo 12'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri okul öncesi eğitimi alma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=1,99$; $p>0,05$). Elde edilen bulgular, farklı süre eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık (toplam ve alt boyutlarında) düzeylerinde okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarının aksine okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocuklarının yaratıcılığını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yıldız, Özkal ve Çetingöz (2003), tarafından okul eğitimi almış ve almamış 7-8 yaş grubu çocukların yaratıcı potansiyellerini değerlendirmeyi amaçlayan çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık puanlarının okul öncesi eğitim almayan çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar ve Aral (2010), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanlarının okul öncesi eğitim almayan

çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Yuvacı (2017), 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin daha uzun süre okul öncesi eğitim alanların lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Dülger (2019), okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılığına ve yaratıcı düşünmelerine etkisini araştırmış ve 3 yıllık okul öncesi eğitimi alan çocukların, 2 yıllık okul öncesi eğitimi olan çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Okul öncesi eğitim süresi 3 yıl olan çocukların gözlem becerilerinin daha fazla geliştiği ve yaratıcı düşünme becerilerini daha aktif kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Caynak (2024), okul öncesi eğitim süresi ile yaratıcı kuvvet düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu; okul öncesi eğitime devam süresi 2 yıldan fazla olan çocukların yaratıcı kuvvet düzeyi boyutunun okul öncesi eğitime devam süresi 7-12 ay olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların planlarını gerçekleştirmek için malzemeleri yayabilecekleri, çalışabilecekleri, oynayabilecekleri ve tek başına ya da grup halinde yaratıcı olabilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarının bu erken çocukluk ihtiyacını karşıladığı söylenebilir. Okul öncesi eğitimin süresi arttıkça yaratıcı düşünmenin akıcılık ve zenginleştirme becerilerini geliştirmektedir (Fox ve Schirrmacher, 2014; Aydın, 2019). Literatür ve ilgili diğer çalışmalara baktığımızda okul öncesi eğitimin, sağladığı öğrenme ortamları ve zengin uyaranlar ile çocukların yaratıcılığının gelişimine katkı sağladığı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam süresinin yaratıcılık üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamasına; okul dışı ortamda ailenin çocukla etkileşimi, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı etkinliklerinin niteliği ve öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim gibi faktörler sebep olabilmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim programında yaş grubu farkı olmaması ve uygulamaların her yıl aynı olmasından da kaynaklanabilmektedir (Özsoy, 2023, s. 74).

Tablo 12'de görüldüğü üzere çocukların eğitim süreleri arttıkça yaratıcı düşünme becerilerinin azaldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde yaratıcılığın desteklenmesinde fiziksel koşullar, program ve öğretmenler çok önemlidir. Böyle bir sonuçla karşılaşmamızın nedeni çocuğun cesaretini kıran, güvensiz, aşırı eleştirel, heyecandan yoksun, katı tavırları olan, ilgisini kaybetmiş öğretmenler olabileceği gibi, kalıplaşmış etkinlikler yığını olan ve belli süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir. Bütün çocukların aynı program kalıbına sokulması ve kalıptan dışarı çıkmalarına izin verilmemesi yaratıcılığı azaltacaktır. Çünkü programların tamamlanması, tek amaç haline gelebilmekte, çocuğun bireysel özellikleri göz ardı edilip yıllarca benzer

etkinlikler uygulanabilmektedir. Bu da çocukların yıllar içinde yaratıcı düşünme becerilerinin azalmasına sebep olabilir.

Tablo 13

Çocukların Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
MEB anaokulu	160	88,30				
MEB anasınıfı	80	84,54	2-397	0,85	0,427	---
Özel okul	160	86,59				

Tablo 13'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri okul öncesi eğitimi aldıkları kurumların türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (F=0,85; p>0,05). Elde edilen bulgular, farklı okul türlerinde eğitim gören okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Gökmen ve Çapan (2019), yaptıkları çalışmada 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puan ortalamaları çocukların öğrenime devam ettiği okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yuvacı (2017), 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerini okul öncesi eğitim kurumunun türünün etkilemediğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine; Çiçekler vd. (2011), özel okullarda öğrenim gören 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile devlet okulunda okuyan çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında özel okul çocukları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barışık (2019), ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin okudukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini araştırdığında, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saçar (2019), kasabada yaşayan ortaokul öğrencilerinin köy, ilçe ve il merkezinde yaşayan öğrencilerden daha yaratıcı olduğu sonucuna söylenebilir.

Çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcıların, çocuğun yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunacağı bilinmektedir. Bu nedenle özel okulların imkan ve olanakları daha fazla olduğundan bazı çalışmalarda yaratıcılığın lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenin niteliği ve bunu uygulamaya koyabilme becerisinin, çocukların yaratıcı düşünmesi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 14

Çocukların Aile Yapılarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Aile Yapısı	n	$\underline{X}$	t	sd	p
Ayrı	50	87,84	0,35	398	0,730
Birlikte	350	86,73			

Tablo 14'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri aile yapılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (t=0,35; p>0,05). Elde edilen bulgular, çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin ebeveynlerinin ayrı ya da birlikte olma durumlarına göre değişmediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarının aksine, Kiper (2016), 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında anne babası boşanmış olan çocukların anne babası birlikte olan çocuklara göre yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kara (2007), 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini topladığı araştırmada öğretmenler anne babaların ayrı olmasını çocukların yaratıcılığının gelişimini az da olsa etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonucun öğretmenlerin ebeveynleri boşanmış çocukların kendi başlarının çaresine bakma zorunluluğu ile daha yaratıcı oldukları konusunda gözlem yapmaları nedeni ile çıktığı düşünülmektedir. Koçak ve İçmenoğlu (2012) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin bir arada yaşamasının oluşturduğu olumlu sosyo-duygusal aile ortamının, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Konuyla ilgili literatüre ve farklı çalışmalara bakıldığında, ailelerin dinamikleri ve ebeveynlik tarzları çocukların yaratıcılıkları üzerinde daha etkili olabilmektedir. Çocuğun yaratıcılığının şekillenmesinde ailenin en önemli görevi, onu özgür bir ortamda, ilgi alanlarını belirleyerek, bu alanlardaki yeteneklerinin gelişmesini teşvik etmek ve aynı ailenin üyesi olsalar da farklı olduğunu kabul etmektir.

Tablo 15

Çocukların Anne Yaşlarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Yaşı	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
25 yaş ve altı	14	83,57	2-397	0,17	0,841	---
26-35 yaş arası	258	86,96				
36 yaş ve üzeri	128	87,03				

Tablo 15'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri anne yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (F=0,17 p>0,05). Elde edilen bulgular, annelerinin yaşı fark etmeksizin çocukların yaratıcı düşünme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarının aksine; Çakmak (2005), yaptığı araştırmada 20-25 yaş arası annelerin çocuklarının en düşük yaratıcılık düzeyine sahip olduğunu, en yüksek yaratıcılığın ise 26-30 yaş arası annelerin çocuklarında olduğunu tespit etmiştir. Ramazan ve Tok (2023), 31-40 yaş arası annelerin çocuklarının yaratıcılık düzeyi puanlarının, 21-30 yaş arası annelerin çocuklarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Anne-babanın orta yaşta olması çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde etkilidir. Bu yaştaki ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda daha tecrübeli oldukları ve onlara karşı daha bilinçli davrandıkları bilinmektedir. Biraz daha genç olan anne ve babalar çocuklarına gerekli ilgiyi vermede zorluk yaşayabilmektedirler (Geçtan, 2018).

Tablo 16

Çocukların Baba Yaşlarına Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Baba Yaşı*	n	$\underline{X}$	t	sd	p
26-35 yaş arası	196	87,37	0,38	394	0,704
36 yaş ve üzeri	200	86,55			

25 yaş ve altı grupta 4 kişi olduğu için bu grup analizi dışı bırakılmıştır

Tablo 16'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri babanın yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (t=0,38; p>0,05). Elde edilen bulgular, babalarının yaşı fark etmeksizin çocukların yaratıcı düşünme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; Kiper (2016), 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmada babalarının yaşlarının çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında farklılıklar oluşturmadığını tespit edilmiştir. Gençer (2023), TRT çocuk programının 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisini incelediği çalışmada babanın yaşının çocukların yaratıcılığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 17-20 arasında görüldüğü üzere anne- babanın yaşından çok anne- baba meslekleri ve öğrenim düzeylerinin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan hareketle çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerinde anne-babanın aldıkları eğitim, tutumları, çocukları ile geçirdikleri zamanın daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 17

Çocukların Anne Mesleklerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Meslek	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Profesyonel Meslekler	105	92,25				
Yardımcı Profesyoneller	17	91,00				
Memur	50	89,20				1>6
Esnaf/Serbest Meslek	20	92,05	5-394	3,50	0,004*	3>6
İşçi	9	84,44				
Çalışmıyor	199	82,67				

*p<0,05; 1: Profesyonel; 2: Yardımcı Profesyonel; 3: Memur; 4: Esnaf/Serbest Meslek 5: İşçi 6: Çalışmıyor

Tablo 17'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri anne mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=3,50; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular özellikle annesi çalışmayan (X =82,67) okul öncesi dönem çocuklarının diğer gruplara göre daha düşük bir yaratıcı düşünme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. En yüksek yaratıcı düşünme düzeyine sahip çocuklar genel olarak annesi profesyonel mesleklerde çalışanlardır (X =92,25). Öztunç (1999), ilkokul 5. sınıfa devam eden çocukların yaratıcı düşünmeleri üzerinde ailenin etkisine baktığı araştırmada, çalışan annelerin çocuklarının daha esnek düşünebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Çeliköz (2017), 5-6 yaş okul öncesi çağındaki çocukların yaratıcılık düzeylerine baktığı araştırmada, annenin çalışmasının yaratıcılık üzerinde etkili bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Çeliker (2019), annenin çalışmasının çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın aksine; Çomak (2022), 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak annenin çalışmasıyla birlikte çocuğuyla geçirdiği kaliteli zaman, ev ortamı gibi değişkenlerin de etkili olduğu gösterilebilir.

Anneleri profesyonel meslek sahibi olan çocukların ortalama sonuçlarının yüksek olması, annelik tarzlarının şekillenmesinde mesleklerin etkili olduğunu göstermektedir. Annelerin meslekleri çocuk gelişimi ve eğitimi konularında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Tablo 18

Çocukların Baba Mesleklerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Baba Meslek	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Profesyonel Meslekler	138	92,33				
Yardımcı Profesyoneller	28	88,82				1>5
Memur	72	89,40	4-395	9,70	0,000*	1>4
Esnaf/Serbest Meslek	122	84,05				2,3,4>5
İşçi	40	70,65				

*p<0,05; 1: Profesyonel; 2: Yardımcı Profesyonel; 3: Memur; 4: Esnaf/Serbest Meslek 5: İşçi

Tablo 18'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=9,70; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular özellikle babası işçi (X =70,65) olarak çalışan okul öncesi dönem çocuklarının diğer gruplara göre daha düşük bir yaratıcı düşünme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. En yüksek yaratıcı düşünme düzeyine sahip çocuklar genel olarak babası profesyonel mesleklerde çalışanlardır (X =92,33). Babaların mesleklerinin çocuklarının yaratıcılığını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çakmak (2005), 6 yaşındaki köy ve şehir çocuklarının yaratıcılıklarını incelediği çalışmada, babaları memur olan çocukların diğerlerine göre daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıya göre köyde veya şehirde yaşayan babaların memur olması, diğer meslek gruplarına göre eğitim düzeylerinin daha yüksek olabileceğini, sosyal olanaklarının daha geniş olabileceğini, dolayısıyla çocuklarına daha bilinçli yaklaşabileceklerini ve yaratıcılıklarını daha fazla destekleyebileceklerini düşündürmektedir. Çeliköz (2017), babası memur olan çocukların, diğer meslek gruplarına sahip babaların çocuklarından anlamlı düzeyde daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Uçar (2021), okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelediği çalışmada diğer meslek seçeneğini (serbest meslek) işaretleyen babaların çocuklarının görece en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonrasında esnaf olan babaların çocuklarının ve ardından memur olan babaların çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri puanlarının geldiği görülmektedir.

Arıcı (2019), okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin otantiklik düzeyleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çocuğun yaratıcılığı ile ebeveynin toplam geliri arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki ve çocuğun yaratıcılığı toplam gelire göre farklılaşmakta olduğu sonucunu bulmuştur. Babaların eğitim alanındaki bilgi birikimi ve becerileri doğrultusunda çocuklarına daha faydalı olabilecekleri, evde

çocukla geçirdikleri zamanı daha tatmin edici, bilinçli, etkili kullanabilecekleri ve çocuğa daha yeterli düzeyde destek olabilecekleri söylenebilir (Yaşar ve Aral, 2011). İlgili çalışmalara bakılarak, babanın mesleği çocuğun refah düzeyini ve çeşitli imkanları artıracaktır. Ayrıca babanın çocukla kaliteli zaman geçirmesini ve çocuğa olan ilgisini de olumlu yönde etkileyebileceğinden çocuğun yaratıcılığında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 19

Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
İlkokul	18	75,38	3-390	7,10	0,000*	4>1 4>2 4>3
Ortaokul	25	76,52				
Lise	123	83,96				
Üniversite	228	90,51				

*p<0,05; 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise; 4: Üniversite

Okuryazar olmayan ve Lisansüstü öğrenim düzeylerindeki grupta 6 kişi olduğu için analiz dışı bırakılmıştır

Tablo 19'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=7,10; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular özellikle annesi üniversite mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarının (X =90,51) yaratıcı düşünme becerilerinin, annesi ilkokul (X =75,38), ortaokul (X =76,52) ya da lise (X =83,96) mezunu olanlardan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri de artış göstermiştir. Yaşar ve Aral (2011), üniversite mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanının daha yüksek olmasının annelerin eğitim düzeyinin annelik tarzlarının şekillenmesinde etkili olabilmesinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Ergen ve Akyol (2012), anaokuluna devam eden çocuklarla yaptıkları çalışmada üniversite mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanlarının, lise mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve çocukların annelerinin eğitim düzeylerinin toplam yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız (2016), yaptığı araştırmada annesi üniversite mezunu çocukların ortalama yaratıcılık puanlarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedenini annelerin eğitim düzeyi arttıkça bilinçli ebeveynlik nitelikleri kazanmalarına, çocuklarının gelişim özelliklerini bilmelerine bağlamaktadır. Caynak (2024), annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcı kuvvet düzeyi boyutlarının lise mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunun aksine; Kemple ve Nissenberg (2000), çalışmasında çocukların yaratıcı düşünmesi ile anne- baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulamamıştır. Kemple ve Nissenberg (2000)' e göre yaratıcı düşüncenin gelişiminde ailenin önemi büyüktür. Ailenin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin anne- baba eğitim düzeyinden çok ebeveyn tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğunu söylemektedir. Çocuğun fikirlerine saygı duyan, soru soran ve temel ihtiyaçları karşılayan bir aile ortamı oluşturmanın yaratıcı düşünmenin gelişimini desteklediğinden bahsetmektedir.

Literatürden de anlaşılacağı üzere, annelerin eğitim seviyelerinin artması çocukların yaratıcılıklarını teşvik etme konusundaki farkındalıklarını artırmış olabilir. Annenin çalışması ve gelirinin artmasıyla birlikte sosyo-ekonomik düzeydeki iyileşme; çocuğunun eğitimine yatırım yapma olanakları, okul öncesi eğitim ve özel okul olanakları, çocuğa zengin uyarıcılı çevre sunabilme olanakları sağlamaktadır. Böylece çocuğun yaratıcılığının olumlu yönde geliştiği düşünülmektedir (Çeliker, 2019, s. 69). Eğitim seviyesi yüksek anneler iş hayatına katılarak aile ekonomisine destek olmakta, çocuklarına yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri zengin uyarıcılı ortam sağlayabilmektedir.

Tablo 20

Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
İlkokul	11	73,91	3-389	7,57	0,000*	4>1 4>2
Ortaokul	15	68,27				
Lise	127	84,21				
Üniversite	240	89,72				

*p<0,05; 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise; 4: Üniversite

Okuryazar olmayan ve Lisansüstü öğrenim düzeylerindeki grupta 7 kişi olduğu için analiz dışı bırakılmıştır

Tablo 20'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=7,57; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular özellikle babası üniversite mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarının (X =89,72) yaratıcı düşünme becerilerinin, babası ilkokul (X =73,91) ya da ortaokul (X =68,27) mezunu olanlardan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri de artış göstermiştir. Yıldız ve Karaman (2017), yaptıkları çalışmada babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştiğini tespit etmişlerdir. Arıcı

(2019), çalışmasında çocuğun yaratıcılığının babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı ve aralarında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunun aksine; Ergen ve Köksal Akyol (2012) ile Gökmen (2017), babanın eğitim düzeyinin çocukların yaratıcılığında bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun ailedeki çocuklardan çoğunlukla annelerin sorumlu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anne ve babaların ailedeki rollerine bakıldığında, çocukların bakımı, yetiştirilmesi, eğitimlerine destek olmak gibi birçok alanda annelerin daha fazla sorumluluğa sahip olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde kadınların iş hayatına katılması ile birlikte babanın çocuk yetiştirme konusunda daha aktif görev aldığı söylenebilir. Babalar eğitim düzeyi arttıkça çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi konusunda kendilerini geliştirmektedirler. Babaların eğitim alanındaki bilgi ve becerilerine dayanarak çocuklarına daha faydalı oldukları, evde çocukla birlikte geçirdikleri zamanı çocuk için doyurucu, kaliteli ve verimli bir şekilde değerlendirdikleri söylenebilir. İlkokul öğrenim düzeyindeki babalar için çocuk gelişimi ve eğitimi alanında farkındalık eğitimleri düzenlenip, sosyal aktivitelere katılımları için teşviklerde bulunulabilir.

Tablo 21

Çocukların Öğretmenin Kıdemlerine Göre "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Öğretmenin Kıdemi	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
1-3	44	84,25				
4-10	131	87,68	3-396	3,69	0,012*	4>1
11-20	167	84,26				4>3
21 ve üzeri	58	94,52				

*p<0,05; 1: 1-3 yıl; 2: 4-10 yıl; 3: 11-20 yıl; 4: 21 ve üzeri yıl

Tablo 21'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerinin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=3,69; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular özellikle 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan okul öncesi dönem çocuklarının (X =94,52) yaratıcı düşünme becerilerinin, kıdemi 1-3 yıl (X =84,25) ya da 11-20 yıl (X =84,26) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Kara (2007), 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin, kendilerine sunulan soru veya yargılara verdikleri cevapların beşinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 10 yıldan fazla hizmet süresine sahip tecrübeli öğretmenler, 5 yıldan az hizmet süresine sahip olanlara göre "oyun

ortamı sağlanması", "okul öncesi eğitim kurumu mekânlarında çeşitli renklerin kullanılması", "müzeleri gezmek", "sanat eseri üzerine konuşmak" maddelerinin yaratıcılığı geliştirdiğini daha fazla düşünmektedirler.

Araştırma sonuçlarının aksine bazı çalışmalar bulunmaktadır. Yenilmez ve Yolcu (2007) 1 ile 10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının ilköğretim öğrencilerinde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güven (2014) ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisi kazanmada öğretmenlerin rolleri üzerine yaptığı araştırmada 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünmede büyük önem taşıyan hayal kurmaya olumlu baktıkları sonucu çıkmıştır. En az 20 yıllık deneyime sahip öğretmenler bunun zaman kaybı olduğunu düşünmektedirler. Yuvacı (2017) 1 ile 5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin çocuklarının yaratıcılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güngör, Ogelman ve Toklu (2022) yapmış oldukları çalışmada öğretmenin yaşla birlikte mesleki kıdemi arttıkça çocuklar, aileler, idare, çalışma şartları gibi faktörlerden kaynaklanan sorunlarla baş etme ve çözüm bulma konusunda, uygulamaları çeşitlendirip, zenginleştirmede daha avantajlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin erken çocukluk eğitimindeki tecrübelerini çocuklarına aktarabilecekleri düşünülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı bağlamında okul öncesi dönem çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ne ilişkin puanları ne düzeydedir? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min. Puan	Mak. Puan	$\underline{X}$	SS
Bilişsel Sebat	400	5,00	25,00	19,03 (3,80)	4,08
Kaba Motor Sebat	400	6,00	25,00	18,47 (3,69)	4,31
Yetişkinle Sosyal Sebat	400	5,00	25,00	18,95 (3,95)	4,21
Çocuklarla Sosyal Sebat	400	6,00	30,00	21,87 (3,65)	4,95
Üst Düzey Memnuniyet	400	5,00	25,00	17,95 (3,59)	4,25
Olumsuz Tepki	400	8,00	40,00	29,68 (3,71)	6,46
Genel Yeterlik	400	5,00	25,00	17,82 (3,56)	4,39

Tablo 22'de görüldüğü üzere, ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında en yüksek ortalama puan yetişkinle sosyal sebat boyutundan (X=18,95 (3,95) alınmışken, en düşük ortalama puan çocuklarla sosyal sebat alt boyutundan alınmıştır (X= 21,87 (3,65). Tüm alt boyutlar içinde alınan puanlar orta düzeyin üzerindedir. Türkmen (2019) çocukların motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında en yüksek ortalama puan olumsuz tepki alt boyutunda, en düşük ortalama puan genel yeterlik alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalaylı (2021) çocukların motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında en yüksek ortalama puan çocuklarla sosyal sebat boyutundayken, en düşük ortalama puan yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öner (2023) çocukların motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında en yüksek ortalama puan olumsuz tepki alt boyutunda, en düşük ortalama puan yetişkinlerle sosyal sebat alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı bağlamında "Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, kardeş sayıları, doğum sıraları, okul öncesi eğitimi alma süreleri, okul türleri, aile yapısı, anne yaşı, baba yaşı, anne mesleği, baba mesleği, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğretmen kıdemi) göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 23- Tablo 36 arasında verilmiştir.

Tablo 23

Çocukların Yaşlarına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Yaş	n	$\underline{X}$	t	sd	p
Bilişsel Sebat	48-60 ay	225	19,34	1,77	398	0,078
	60-72 ay	175	18,61			
Kaba Motor Sebat	48-60 ay	225	18,71	1,28	398	0,200
	60-72 ay	175	18,15			
Yetişkinle Sosyal Sebat	48-60 ay	225	19,19	1,29	398	0,198
	60-72 ay	175	18,64			
Çocuklarla Sosyal Sebat	48-60 ay	225	22,47	2,76	398	0,006*
	60-72 ay	175	21,10			
Üst Düzey Memnuniyet	48-60 ay	225	18,27	1,71	398	0,088
	60-72 ay	175	17,54			
Olumsuz Tepki	48-60 ay	225	30,02	1,20	398	0,230
	60-72 ay	175	29,23			
Genel Yeterlik	48-60 ay	225	18,19	1,91	398	0,057
	60-72 ay	175	17,34			

*$p<0,05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere, çocukların motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (t=1,77; p>0,05), kaba motor sebat (t=1,28; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (t=1,29; p>0,05), üst düzey memnuniyet (t=1,71; p>0,05), olumsuz tepki (t=1,20; p>0,05) ve genel yeterlik (t=1,91; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ölçeğin çocuklarla sosyal sebat boyutunda ise çocukların aldıkları puanlar yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (t=2,76; p<0,05). Elde edilen bulgulara göre, 48-60 ay arası çocuklarla sosyal sebat düzeyleri ($\underline{X}$= 22,47), 60-72 ay arası çocuklarla sosyal sebat düzeylerinden ($\underline{X}$ = 21,10) anlamlı şekilde daha yüksektir.

Özbey (2018b), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine yaptığı çalışmada, çocukların motivasyon düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bekirler (2022), 298 çocuğu kapsayan araştırmasında çocukların bilim motivasyonlarının yaşa göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Özsoy (2023), çocukların motivasyon düzeylerini yaşa göre incelediğinde, motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmanın sonuçlarının aksine; Özbey ve Dağlıoğlu (2017), motivasyon ölçeğini uyarlama çalışmasında çocukların yaşlarının artmasıyla motivasyonlarının da arttığı

sonucuna ulaşmıştır. Viñuela ve Caso Fuertes (2023) daha büyük çocukların daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oppermann, Bruner, Eccles ve Anders (2017), yaşça büyük çocuklarınbilime karşı daha motive olduklarını tespit etmiştir. Kalaylı ve Gültekin Akduman (2024), çocukların motivasyonları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların yaşı arttıkça motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarından alınan puanların arttığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili literatüre ve farklı çalışmalara bakıldığında, çocuğun yaşıyla birlikte aile ve okul ortamının içsel motivasyonu desteklemekte çok etkisi olduğundan sonuçlar arasında farklılıklar görülebilmektedir.

Tablo 24

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\underline{X}$	t	sd	p
Bilişsel Sebat	Kız	214	19,34	1,64	398	0,102
	Erkek	186	18,67			
Kaba Motor Sebat	Kız	214	18,94	2,36	398	0,019*
	Erkek	186	17,93			
Yetişkinle Sosyal Sebat	Kız	214	19,22	1,41	398	0,159
	Erkek	186	18,63			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	214	22,23	1,59	398	0,111
	Erkek	186	21,45			
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	214	18,37	2,14	398	0,033*
	Erkek	186	17,46			
Olumsuz Tepki	Kız	214	30,27	1,97	398	0,050
	Erkek	186	28,99			
Genel Yeterlik	Kız	214	18,09	1,37	398	0,171
	Erkek	186	17,49			

*$p<0,05$

Tablo 24'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin kaba motor sebat (t=2,36; p<0,05) ve üst düzey memnuniyet (t=2,14; p<0,05), alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgular kaba motor sebat (Xkız=18,94; Xkız=17,93) ile üst düzey memnuniyet (Xkız=18,37; Xkız=17,46) alt boyutlarında kızların erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bilişsel sebat (t=1,64; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (t=1,41; p>0,05), çocuklarla sosyal sebat (t=1,59; p>0,05), olumsuz tepki (t=1,97; p>0,05) ve genel yeterlik (t=1,37; p>0,05) alt boyutlarında ise çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde bazı çalışmalarda kız çocuklarının motivasyon düzeyinin

erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özbey ve Dağlıoğlu (2017), motivasyon ölçeğini uyarlama çalışmasında, kızların "Bilişsel Sebat" alt boyutunda daha iyi puanlar aldığını tespit etmiştir. Özbey (2018a), okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, kız çocuklarının motivasyon düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Brody vd. (2018), İsrail, Finlandiya ve Hollanda'dan gelen okul öncesi çocuklar arasındaki motivasyon eğilimlerini karşılaştırdığı çalışmasında kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde görev yönelimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2023), çocukların motivasyon düzeylerini cinsiyete göre incelediğinde, cinsiyetler arasındaki anlamlı farklılığın genel yeterlilik alt boyutunda olduğu ve kızların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Viñuela ve De Caso Fuertes (2023), tarafından yapılan araştırmada kızların erkeklere kıyasla daha yüksek motivasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öner ve Özbey (2023), tarafından yapılan araştırmada "Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik" alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Kalaylı ve Gültekin Akduman (2024), tarafından yapılan araştırmada kız çocuklarının "Bilişsel Sebat" puanlarının erkek çocuklara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının aksine; Türkmen (2019), 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada çocukların aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gözübüyük (2020), çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada cinsiyetin çocukların motivasyon düzeylerini etkilemediğini tespit etmiştir. Özbey (2018b), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine yaptığı çalışmada, çocukların motivasyon düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Uzun ve Keleş (2010) ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenimindeki motivasyonlarını incelediği çalışmasında kız öğrencilerin araştırma yapmaya, performansa, iletişime, iş birliğine ve katılıma yönelik motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızların motivasyonunun erkeklere göre daha yüksek olması toplumun kızlara yüklediği roller ve beklentilerden kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynler kız çocuklarını yetiştirirken erkek çocuklarına göre daha duyarlı olabilirler ve kız çocuklardan beklentileri farklı olabilir. Örneğin; kızlara küçük yaşlardan itibaren ev işlerinde sorumluluk verilebilir, bu da kızların çeşitli becerilerinin gelişmesine, sonuca ulaşıncaya kadar işi bitirme

kararlılığına ve öz bakım becerilerini erken yaşlardan itibaren uygulamaya başlamasına katkı sağlayabilir (Kalaylı, 2021). Kız çocukların sonuca ulaşıncaya kadar göstermiş oldukları sebat ve başarı tatmini yaşama istekleri üst düzey memnuniyet ve kaba motor sebat alt boyutları puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olmasını destekler niteliktedir.

Literatürdeki bazı çalışmalarda motivasyonun kız çocuklarının lehine görünmesi, çocukların tutum ve davranışlarına cinsiyet rollerinin yansımasından kaynaklanabilmektedir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha analitik düşünebilmesi ve sosyal uyum yeteneklerinin daha fazla olması bu sonucu doğurmuş olabilmektedir. Bu sonuç erken çocukluk döneminde çocuk gelişimindeki cinsiyet farklılıklarından kaynaklanıyor olabileceği gibi, ebeveynlerin kız çocuklarını yetiştirirken daha farklı tutum göstermelerinden de kaynaklanabilmektedir.

Tablo 25

Çocukların Kardeş Sayısına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Bilişsel Sebat	Kardeşi yok	135	19,36	3-396	3,09	0,027*	1>4 2>4
	1 kardeş	166	19,29				
	2 kardeş	83	18,43				
	3 ve üzeri	16	16,56				
Kaba Motor Sebat	Kardeşi yok	135	18,61	3-396	0,74	0,526	---
	1 kardeş	166	18,65				
	2 kardeş	83	18,12				
	3 ve üzeri	16	17,25				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Kardeşi yok	135	19,24	3-396	1,46	0,225	---
	1 kardeş	166	19,11				
	2 kardeş	83	18,47				
	3 ve üzeri	16	17,31				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kardeşi yok	135	22,09	3-396	1,42	0,238	---
	1 kardeş	166	22,09				
	2 kardeş	83	21,48				
	3 ve üzeri	16	19,68				
Üst Düzey Memnuniyet	Kardeşi yok	135	17,89	3-396	1,16	0,324	---
	1 kardeş	166	18,09				
	2 kardeş	83	18,09				
	3 ve üzeri	16	16,06				
Olumsuz Tepki	Kardeşi yok	135	29,94	3-396	1,69	0,168	---
	1 kardeş	166	29,86				
	2 kardeş	83	29,54				
	3 ve üzeri	16	26,19				
Genel Yeterlik	Kardeşi yok	135	17,61	3-396	0,69	0,560	---
	1 kardeş	166	17,98				
	2 kardeş	83	18,05				
	3 ve üzeri	16	16,56				

*p<0,05; 1: Kardeşi yok; 2: 1 kardeş; 3: 2 kardeş; 4: 3 ve üzeri kardeş

Tablo 25'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin kaba motor sebat (F=0,74; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=1,46; p>0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=1,42; p>0,05), üst düzey memnuniyet (F=1,16; p>0,05), olumsuz tepki (F=1,69; p>0,05) ve genel yeterlik (t=0,69; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin bilişsel sebat boyutunda ise çocukların aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (F=3,09; p<0,05). Farkın kaynağını tespit etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kardeşi olmayan (X= 19,36) ve tek kardeşi olan çocuklarının (X= 19,29) bilişsel sebat puanları, 3 ve üzeri kardeşi olan (X=16,56) çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; kardeş sayısı azaldıkça çocuklardaki motivasyon düzeyinin arttığını gösteren bazı çalışmalar mevcuttur. Duman (2014) ortaokul öğrencilerinin fen motivasyonlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin kardeş sayısı azaldıkça ortalama motivasyon puanları artış göstermiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Türkmen (2019), 60-72 ay okul öncesi çağındaki çocukların motivasyon düzeylerinde tek kardeş sahibi olanlar lehine anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. Gözübüyük (2020), ailedeki çocuk sayısının çocukların motivasyon düzeyini etkilemediği, Üst Düzey Memnuniyet alt boyutunda ise kardeş sayısı azaldıkça çocukların motivasyonunun arttığı sonucuna varmıştır.

Araştırma sonuçlarının aksine; Arslan (2017), üstün yetenekli çocukların başarı güdülerini incelediği çalışma annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre çocukların motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Kalaylı (2021), çalışmasında kardeş sayılarının çocukların motivasyonlarında avantaj veya dezavantaj oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2023), çocukların motivasyon düzeylerini araştırdığı çalışma motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından hiçbirinde kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 25'te görüldüğü üzere kardeş sayısı arttıkça çocukların motivasyon düzeyleri düşmektedir. Kardeş sayısı arttıkça çocuklarla geçirilen zamanın ve etkileşimin kalitesi azalabilir ve çocukların gereksinimlerinin tam ve zamanında karşılanamaması içsel motivasyon üzerinde olumsuzluk yaratabilir.

Tablo 26

Çocukların Doğum Sırasına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Doğum Sırası	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Bilişsel Sebat	İlk Çocuk	211	19,17	2-297	3,20	0,042*	1>3 2>3
	İkinci Çocuk	145	19,26				
	Üç ve üzerinde	44	17,57				
Kaba Motor Sebat	İlk Çocuk	211	18,55	2-297	0,56	0,572	---
	İkinci Çocuk	145	18,54				
	Üç ve üzerinde	44	17,82				
Yetişkinle Sosyal Sebat	İlk Çocuk	211	19,12	2-297	1,74	0,177	---
	İkinci Çocuk	145	19,03				
	Üç ve üzerinde	44	17,84				
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlk Çocuk	211	22,12	2-297	1,39	0,249	---
	İkinci Çocuk	145	21,85				
	Üç ve üzerinde	44	20,75				
Üst Düzey Memnuniyet	İlk Çocuk	211	17,94	2-297	0,01	0,999	---
	İkinci Çocuk	145	17,95				
	Üç ve üzerinde	44	17,98				
Olumsuz Tepki	İlk Çocuk	211	29,94	2-297	0,39	0,679	---
	İkinci Çocuk	145	29,35				
	Üç ve üzerinde	44	29,46				
Genel Yeterlik	İlk Çocuk	211	17,64	2-297	0,37	0,693	---
	İkinci Çocuk	145	18,00				
	Üç ve üzerinde	44	18,07				

*p<0,05; 1: İlk çocuk; 2: ikinci çocuk; 3: üç ve üzerinde çocuk

Tablo 26'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin kaba motor sebat (F=0,56; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=1,74; p>0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=1,39; p>0,05), üst düzey memnuniyet (F=0,01; p>0,05), olumsuz tepki (F=0,39; p>0,05) ve genel yeterlik (t=0,37; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar doğum sıralarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ölçeğin bilişsel sebat boyutunda ise çocukların aldıkları puanlar doğum sıralarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (F=3,20; p<0,05). Farkın kaynağını tespit etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilk çocuk olan (X= 18,55) ve ikinci sıradaki çocukların (X= 19,26) bilişsel sebat puanları, 3 ve üzeri sıradaki çocuklara (X=17,57) göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; çocukların motivasyon düzeylerinin ilk sırada doğan çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit eden araştırmalar mevcuttur. Türkmen (2019) motivasyon ölçeğinin "Bilişsel Sebat," "Kaba Motor Sebat," "Yetişkinlerle Sosyal Sebat," "Olumsuz Tepki," "Genel Yeterlilik" alt boyutlarında ilk çocuklar lehine motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gözübüyük (2020), doğum sırasının çocukların motivasyon düzeyini etkilemediği, "Üst Düzey Memnuniyet" alt boyutunda ilk sırada doğan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma sonuçlarının aksine; Yavuz (2006), okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliği çalışmasında çocuğun kaçıncı çocuk olduğuna göre motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Kalaylı (2021), çalışmasında çocukların motivasyonlarının doğum sırasından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2023), çocukların motivasyon düzeyleri doğum sırasına göre incelendiğinde motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda doğum sırasının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde incelenen çalışmalarda doğum sırası ile motivasyon arasında anlamlı bir fark olmadığı ya da farkın ilk çocuk olanlar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Ailenin ilk çocuğu en fazla ilgiyi ve yardımı alır. Ebeveynler ilk doğan çocuklarını rol model ve temsilci olarak görmek isterler. İlk çocuklar çok başarılı, hırslı, kuralcı ve iyi organize olmuş çocuklardır (Ülgen ve Fidan, 2002). Bazı araştırmalarda ilk çocukların motivasyonlarının yüksek çıkmasının sebebi belli bir zaman bu çocukların ailedeki tek ilgi merkezi olması ve çocukla geçirilen nitelikli zamandan kaynaklanmış olabilir.

Tablo 27

Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Eğitim Süresi	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Bilişsel Sebat	Eğitim almadı	189	18,65	3-396	1,48	0,219	---
	1 yıl	128	19,55				
	2 yıl	72	19,22				
	3 yıl	11	18,09				
Kaba Motor Sebat	Eğitim almadı	189	18,53	3-396	1,32	0,266	---
	1 yıl	128	18,88				
	2 yıl	72	17,71				
	3 yıl	11	17,55				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Eğitim almadı	189	18,59	3-396	1,13	0,337	---
	1 yıl	128	19,46				
	2 yıl	72	19,03				
	3 yıl	11	18,46				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Eğitim almadı	189	21,53	3-396	0,66	0,574	---
	1 yıl	128	22,33				
	2 yıl	72	21,96				
	3 yıl	11	21,73				
Üst Düzey Memnuniyet	Eğitim almadı	189	17,73	3-396	0,96	0,411	---
	1 yıl	128	18,47				
	2 yıl	72	17,67				
	3 yıl	11	17,46				
Olumsuz Tepki	Eğitim almadı	189	29,64	3-396	0,41	0,745	---
	1 yıl	128	30,10				
	2 yıl	72	29,13				
	3 yıl	11	28,91				
Genel Yeterlik	Eğitim almadı	189	17,33	3-396	1,60	0,188	---
	1 yıl	128	18,39				
	2 yıl	72	18,04				
	3 yıl	11	18,00				

Tablo 27'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (F=1,48; p>0,05), kaba motor sebat (F=1,32; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=1,13; p>0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=0,66; p>0,05), üst düzey memnuniyet (F=0,96; p>0,05), olumsuz tepki (F=0,41; p>0,05) ve genel yeterlik (t=1,60; p>0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar okul öncesi eğitim alma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgular çocukların motivasyon düzeylerinin okul öncesi eğitim alma sürelerine göre değişmediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarının aksine; Köyceğiz ve Özbey (2019); Türkmen (2019) yapmış oldukları çalışmalarda çocukların motivasyondüzeylerinin okula iki ve daha fazla yıldan beri devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Gözübüyük (2020) okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça çocukların motivasyon düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2023) çocukların motivasyon düzeylerini okul öncesi eğitim alma süresine göre incelediğinde; "Yetişkinlerle Sosyal Sebat" alt boyutunda üç yıl okul öncesi eğitim alan çocukların, bir yılokul öncesi eğitim alan çocuklara göre; "Genel Yeterlilik" alt boyutunda ise iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça çocukların pek çok yönden becerilerinin arttığını destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Uykan ve Akkaynak,2019; Altan, 2018; Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen, 2018; Yavuz ve Zembat, 2020; Güney, 2020).

Literatür ve ilgili diğer çalışmalara baktığımızda erken çocukluk eğitim kurumları verdiği eğitimin yanı sıra çocuğu geliştiren en önemli etmenlerden biridir. Çocukların akranlarıyla oyunlar oynadıkları, paylaşma, empati ve iletişim gibi sosyal ve duygusal becerileri öğrendikleri, ev dışında uymaları gereken kuralları öğrendikleri bir alandır. Dolayısıyla çocuğun okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça günlük yaşamla başa çıkmasını sağlayan pek çok becerisi gelişmesi ve içsel motivasyonunun artması beklenmektedir. Ancak Tablo 27' yi incelediğimizde, çocukların eğitim alma süreleri arttıkça motivasyonlarının düştüğü görülmektedir. Okullarda program odaklı olunduğu ve çocuklara seviyelerine göre farklı eğitim verilmediği sürece çocukları motive etmek çok zordur. Her çocuğa aynı hedefleri koymak yerine onların seviyesine göre ulaşılabilir hedefler koymak çocuklarda içsel motivasyonu artıracaktır.

Tablo 28

Çocukların Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Bilişsel Sebat	Anaokulu	160	19,70	2-397	4,06	0,018*	1>2 1>3
	Anasınıfı	80	18,26				
	Özel okul	160	18,73				
Kaba Motor Sebat	Anaokulu	160	18,93	2-397	1,51	0,222	---
	Anasınıfı	80	18,20				
	Özel okul	160	18,14				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Anaokulu	160	19,61	2-397	3,77	0,024*	1>2 1>3
	Anasınıfı	80	18,16				
	Özel okul	160	18,68				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Anaokulu	160	22,21	2-397	2,23	0,109	---
	Anasınıfı	80	20,84				
	Özel okul	160	22,05				
Üst Düzey Memnuniyet	Anaokulu	160	18,36	2-397	2,15	0,118	---
	Anasınıfı	80	17,16				
	Özel okul	160	17,93				
Olumsuz Tepki	Anaokulu	160	30,26	2-397	1,08	0,340	---
	Anasınıfı	80	29,34				
	Özel okul	160	29,26				
Genel Yeterlik	Anaokulu	160	18,36	2-397	4,57	0,011*	1>2 1>3
	Anasınıfı	80	16,56				
	Özel okul	160	17,91				

*p<0,05; 1: MEB anaokulu; 2: MEB anasınıfı; 3: Özel okul

Tablo 28'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (F=4,06; p<0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=3,77; p<0,05) ve genel yeterlik (F=4,57; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar öğrenim gördükleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilişsel sebat ($\underline{X}_{\text{anaokul}}$=19,70; $\underline{X}_{\text{ilkokul}}$=18,26; $\underline{X}_{\text{özel okull}}$=18,73) yetişkinle sosyal sebat ($\underline{X}_{\text{anaokul}}$=19,61; $\underline{X}_{\text{ilkokul}}$=18,16; $\underline{X}_{\text{özel okul}}$=18,68) ile genel yeterlik ($\underline{X}_{\text{anaokul}}$=18,36; $\underline{X}_{\text{ilkokul}}$=16,56; $\underline{X}_{\text{özel okul}}$=17,91) alt boyutlarında MEB anaokulunda öğrenim gören çocukların puanları anasınıflar ile özel okullardaki çocuklardan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Motivasyon ölçeğinin kaba motor sebat (F=1,51; p>0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=2,23; p>0,05), üst düzey memnuniyet (F=2,15; p>0,05) ve olumsuz tepki (F=1,08; p>0,05) alt boyutlarında ise çocukların öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; Özbey (2018b), çocuklarının motivasyon düzeylerini çocukların devam ettiği okul türüne göre incelediğinde, "Yetişkinle Sosyal Sebat", "Olumsuz Tepki" ve "Genel Yeterlilik" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık

olduğu, bu farkın da MEB bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar lehine olduğunu tespit etmiştir. Özbey (2018b)' e göre bu farklılık, resmi ilkokulların anasınıfına devam eden çocukların daha örgün eğitime sahip olması, davranışlarının sınırlandırılması ve fiziki koşuların yetersiz olmasından kaynaklanabilmektedir. Bağımsız anaokullarındaki çocuklar daha fazla özgür oyun olanağına, materyale ve fiziki koşullara sahiptir. Türkmen (2019) çocukların motivasyon düzeylerinin MEB bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2019) bağımsız anaokullarının özerk yapısı ve erken çocukluk dönemindeki çekiciliği, çocukların okul ortamında kendilerini rahat hissetmelerini, kendilerini ifade etmelerini ve motive olmalarını sağladığını belirtmektedir. Öner ve Özbey (2023) ise, çalışmasında anasınıfına devam eden çocukların "Yetişkinlerle Sosyal Sebat" ve "Olumsuz Tepki" alt boyutların puanlarının anaokuluna devam eden çocukların puanlarına göre yüksek olduğunu sonucuna tespit etmiştir. Bu durumun anasınıfına giden çocukların daha fazla problem durumuyla karşılaştıkları için bunları çözmek adına daha fazla motivasyon elde etmesi gerektiğinden kaynaklandığını düşünmektedir. Özsoy (2023) çocukların motivasyon düzeylerinin okul türüne göre "Üst Düzey Memnuniyet" alt boyutunda resmi ilkokulda anasınıfına devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni anasınıflarının daha kurallı eğitim anlayışları olması ve buna bağlı öğretmenlerin farklı tutum ve disiplin yaklaşımlarının olması gösterilmektedir.

Bu çalışmalardan yola çıkarak anasınıflarının fiziksel ortamı, materyalleri ve destek personeli anaokullarına göre daha sınırlı olduğu söylenebilir. Anasınıfları ilkokulun gölgesinde kalabilmekte, sınıfları oldukça küçük, çocuk sayısı daha fazla olabilmektedir. Tüm bu etmenler MEB anaokulunda öğrenim gören çocukların motivasyon düzeylerinin daha yüksek olmasına neden olabilir.

Tablo 29

Çocukların Aile Yapısına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Aile Yapısı	N	$\underline{X}$	t	sd	p
Bilişsel Sebat	Ayrı	50	19,44	0,77	398	0,443
	Birlikte	350	18,96			
Kaba Motor Sebat	Ayrı	50	18,76	0,51	398	0,609
	Birlikte	350	18,43			
Yetişkinle Sosyal Sebat	Ayrı	50	19,18	0,42	398	0,677
	Birlikte	350	18,91			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Ayrı	50	21,28	-0,90	398	0,368
	Birlikte	350	21,95			
Üst Düzey Memnuniyet	Ayrı	50	18,28	0,59	398	0,555
	Birlikte	350	17,90			
Olumsuz Tepki	Ayrı	50	29,88	0,24	398	0,811
	Birlikte	350	29,65			
Genel Yeterlik	Ayrı	50	17,52	-0,51	398	0,610
	Birlikte	350	17,86			

Tablo 29'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat ($t=0,77$; $p>0,05$), kaba motor sebat ($t=0,51$; $p>0,05$), yetişkinle sosyal sebat ($t=0,42$; $p>0,05$), çocuklarla sosyal sebat ($t=-0,90$; $p>0,05$), üst düzey memnuniyet ($t=0,59$; $p>0,05$), olumsuz tepki ($t=0,24$; $p>0,05$) ve genel yeterlik ($t=-0,51$; $p>0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar aile yapılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgular okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerinin aile yapısı fark etmeden benzer olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna benzer şekilde; Eri (2018) erkek altyapı sporcularının spora özgü başarı motivasyonlarının üzerinde ebeveyn beraberlik durumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2019), okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kalaylı ve Gültekin Akduman (2024), aile yapısının çocukların motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yerlikaya, Aygün, Nemutlu, Güleç Öcal ve Akın (2022), motivasyon ve öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmada aile yapısının öğrenci motivasyonuna ne gibi etkileri olduğuna yönelik öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırmada öğretmenlerin çoğu, aile ilgisi ve farkındalığının öğrencilerin motivasyon düzeyini artırdığını; ilgisiz ve bilinçsiz yapılarda ailelerin çocuklarının motivasyon düzeylerinin düşük olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Her parçalanmış aileye sahip çocuğun okul başarısızlığı yaşayacağı doğru değildir. Gerekli ilgi verilmeyen, fiziksel, zihinsel ve psikolojik ihtiyaçları karşılanmayan, çalışmaya ve

başarıya teşvik edilmeyen, uygun davranış modellerine sahip olmayan bir çocuk iyi bir eğitim süreciyle tanışamamaktadır. Çocukların motivasyon düzeyleri her iki ebeveynin de çocuklarını koşulsuz desteklemesi ve onların yanında olduğunu göstermesinden etkilenir (Şentürk, 2012; Özbey, 2022b).

Tablo 30

Çocukların Anne Yaşına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Anne Yaşı	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark
Bilişsel Sebat	25 yaş ve altı	14	18,21	2-397	0,45	0,635	---
	26-35 yaş arası	258	19,14				
	36 yaş ve üzeri	128	18,88				
Kaba Motor Sebat	25 yaş ve altı	14	18,79	2-397	0,25	0,783	---
	26-35 yaş arası	258	18,35				
	36 yaş ve üzeri	128	18,66				
Yetişkinle Sosyal Sebat	25 yaş ve altı	14	18,50	2-397	0,09	0,915	---
	26-35 yaş arası	258	18,95				
	36 yaş ve üzeri	128	19,00				
Çocuklarla Sosyal Sebat	25 yaş ve altı	14	20,71	2-397	0,39	0,673	---
	26-35 yaş arası	258	21,89				
	36 yaş ve üzeri	128	21,94				
Üst Düzey Memnuniyet	25 yaş ve altı	14	18,07	2-397	0,23	0,795	---
	26-35 yaş arası	258	17,84				
	36 yaş ve üzeri	128	18,15				
Olumsuz Tepki	25 yaş ve altı	14	29,57	2-397	0,63	0,533	---
	26-35 yaş arası	258	29,42				
	36 yaş ve üzeri	128	30,20				
Genel Yeterlik	25 yaş ve altı	14	17,21	2-397	0,97	0,379	---
	26-35 yaş arası	258	17,64				
	36 yaş ve üzeri	128	18,25				

Tablo 30'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat ($F=0,45$; $p>0,05$), kaba motor sebat ($F=0,25$; $p>0,05$), yetişkinle sosyal sebat ($F=0,09$; $p>0,05$), çocuklarla sosyal sebat ($F=0,39$; $p>0,05$), üst düzey memnuniyet ($F=0,23$; $p>0,05$), olumsuz tepki ($F=0,63$; $p>0,05$) ve genel yeterlik ($F=0,97$; $p>0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar anne yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgular çocukların motivasyon düzeylerinin anne yaşlarına göre değişmediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; Arslan (2017), anne yaşına göre çocukların içsel motivasyon düzeyinde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Avşaroğlu, Gilik (2017) ise, özel gereksinimli çocuğa sahip olan anne-babaların motivasyon kaybı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. 51 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan ebeveynlerin motivasyon kaybı puan ortalamaları 31-40 yaş grubunda

bulunan anne-babalara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gayret & Yıldız Çiçekler (2021) okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin yaşlarına göre motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında, sadece "Üst Düzey Memnuniyet" alt boyutunun ortalama değerleri 30 yaş ve üzeri anneler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 31

Çocukların Baba Yaşına Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Baba Yaşı*	n	$\underline{X}$	t	sd	p
Bilişsel Sebat	26-35 yaş	196	19,06	0,25	394	0,806
	36 yaş ve üzeri	200	18,96			
Kaba Motor Sebat	26-35 yaş	196	18,43	-0,12	394	0,906
	36 yaş ve üzeri	200	18,49			
Yetişkinle Sosyal Sebat	26-35 yaş	196	18,84	-0,51	394	0,608
	36 yaş ve üzeri	200	19,06			
Çocuklarla Sosyal Sebat	26-35 yaş	196	21,80	-0,29	394	0,774
	36 yaş ve üzeri	200	21,95			
Üst Düzey Memnuniyet	26-35 yaş	196	17,82	-0,53	394	0,594
	36 yaş ve üzeri	200	18,05			
Olumsuz Tepki	26-35 yaş	196	29,36	-0,95	394	0,342
	36 yaş ve üzeri	200	29,98			
Genel Yeterlik	26-35 yaş	196	17,73	-0,51	394	0,611
	36 yaş ve üzeri	200	17,95			

*25 yaş ve altı baba katılımcı sayısı 4 kişi olduğu için bu grup analiz dışı bırakılmıştır

Tablo 31'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (t=0,25; p>0,05), kaba motor sebat (t=-0,12; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (t=-0,51; p>0,05), Çocuklarla sosyal sebat (t=-0,29; p>0,05), üst düzey memnuniyet (t=-0,53; p>0,05), olumsuz tepki (t=-0,95; p>0,05) ve genel yeterlik (=-0,51; p>0,05) altboyutlarından aldıkları puanlar baba yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; Gözübüyük (2020), babanın yaşının çocukların motivasyon düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gayret ve Yıldız Çiçekler (2021) ise, okul öncesi dönemdeki çocukların babaların yaşlarına göre motivasyondüzeyi "Bilişsel Sebat" ve "Olumsuz Tepki" alt boyutlarının ortalama değerleri 29 yaş ve altı yaşa sahip babalar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi dönemde ailelerinin desteğini ve teşvikini alan çocuklar yaratıcı ve maceraperest, yaşam boyu öğrenen, içsel motivasyonu yüksek bireylerdir. Bu tür bir destek ve etkileşimi almayan çocukların, daha sonraki yaşamlarında öğrenmeye karşı çok farklı ve olumsuz tutumlara sahip olmaları muhtemeldir (Özbey, 2022b).

Tablo 32-35 arasında görüldüğü üzere; çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde anne-babanın yaşından çok meslekleri ve öğrenim düzeyleri daha etkili olmaktadır. Çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde yaşadığı ortamın, çocuğa güven verip okul hayatıyla ilgili destekleyip cesaretlendirmesinin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 32

Çocukların Anne Mesleğine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Anne Meslek	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Bilişsel Sebat	Profesyonel Meslekler	105	19,87	5-394	2,88	0,015*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,94				
	Memur	50	19,92				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	18,45				
	İşçi	9	19,11				
	Çalışmıyor	199	18,33				
Kaba Motor Sebat	Profesyonel Meslekler	105	19,28	5-394	1,32	0,253	---
	Yardımcı Profesyoneller	17	18,41				
	Memur	50	18,60				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	18,75				
	İşçi	9	18,66				
	Çalışmıyor	199	17,96				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	105	19,60	5-394	2,07	0,069	---
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,76				
	Memur	50	19,38				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	19,65				
	İşçi	9	20,33				
	Çalışmıyor	199	18,28				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	105	23,51	5-394	3,74	0,003*	1,2>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	22,94				
	Memur	50	21,44				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	21,45				
	İşçi	9	21,55				
	Çalışmıyor	199	21,07				
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel Meslekler	105	18,75	5-394	2,74	0,019*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,23				
	Memur	50	18,78				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	17,70				
	İşçi	9	18,33				
	Çalışmıyor	199	17,21				
Olumsuz Tepki	Profesyonel Meslekler	105	31,06	5-394	2,87	0,015*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	30,94				
	Memur	50	31,00				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	29,25				
	İşçi	9	30,00				
	Çalışmıyor	199	28,52				
Genel Yeterlik	Profesyonel Meslekler	105	18,86	5-394	3,80	0,002*	1,2,3>6
	Yardımcı Profesyoneller	17	19,11				
	Memur	50	18,80				
	Esnaf/Serbest Meslek	20	17,90				
	İşçi	9	16,55				
	Çalışmıyor	199	16,95				

*p<0,05; 1: Profesyonel; 2: Yardımcı Profesyonel; 3: Memur; 4: Esnaf/Serbest Meslek 5: İşçi; 6:Çalışmıyor

Tablo 32'de görüldüğü üzere, çocukların motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat ($F=2,88$; $p<0,05$), çocuklarla sosyal sebat ($F=3,74$; $p<0,05$), üst düzey memnuniyet ($F=2,74$; $p<0,05$), olumsuz tepki ($F=2,87$; $p<0,05$) ve genel yeterlik ($F=3,80$; $p<0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar anne mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, anneleri profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan okul öncesi dönem çocuklarının; anneleri çalışmayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin kaba sebat motor ($F=1,32$; $p>0,05$) ve yetişkinle sosyal sebat ($F=2,07$; $p>0,05$) alt boyutlarında ise çocukların anne mesleklerine göre herhangi istatistiksel bir farklılık yoktur.

Elde edilen bulgulara benzer şekilde annenin çalışmasının motivasyon düzeyini etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Özbey (2018b), çocukların motivasyon düzeyleri "Çocuklarla Sosyal Sebat", "Yetişkinle Sosyal Sebat" ve "Olumsuz Tepki" alt boyutlarının ortalama puanları annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Türkmen (2019), 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri annesi çalışanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Gözübüyük (2020), çalışan annelerin çocuklarının daha yüksek motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2023), çocukların motivasyon düzeyleri, "Genel Yeterlilik" alt boyutunun ortalama puanları anneleri çalışan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunun aksine; Kalaylı (2021), çocukların motivasyon düzeyleri anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde annenin çalışmasının etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Bu durumun, annesi çalışan çocukların okula daha erken başlamaları, eğitim seviyesinin daha yüksek olup çocuğuyla daha kaliteli vakit geçirmesi, annenin çalışma durumundan kaynaklanan sosyo-ekonomik avantajlar gibi durumlardan kaynaklanabileceği varsayılmaktadır. Çalışan annelerin çocuklarının daha erken yaşta sorumluluk alma olasılıkları yüksek olabilir ve bu durum günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmede deneyim kazanmalarını desteklemektedir. Böylece sorumluluk, özgüven ve problem çözme becerileri desteklenerek içsel motivasyonlarının gelişimine katkı sağlayabilmektedir.

Tablo 33

Çocukların Baba Mesleğine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Baba Meslek	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Bilişsel Sebat	Profesyonel Meslekler	138	19,78	4-395	8,75	0,000*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	20,46				
	Memur	72	19,97				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	18,07				
	İşçi	40	16,63				
Kaba Motor Sebat	Profesyonel Meslekler	138	19,14	4-395	4,88	0,001*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	19,36				
	Memur	72	19,24				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	17,68				
	İşçi	40	16,55				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	138	19,54	4-395	4,74	0,001*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	19,82				
	Memur	72	19,69				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	18,30				
	İşçi	40	16,93				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Profesyonel Meslekler	138	22,91	4-395	9,09	0,000*	1,2,3>5 1,2>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	23,43				
	Memur	72	22,65				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	20,99				
	İşçi	40	18,45				
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel Meslekler	138	18,94	4-395	7,83	0,000*	1,2,3>5 1,2>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	18,75				
	Memur	72	18,32				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	17,36				
	İşçi	40	15,10				
Olumsuz Tepki	Profesyonel Meslekler	138	31,04	4-395	8,87	0,000*	1,2,3>5 1,2,3>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	31,04				
	Memur	72	30,89				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	28,57				
	İşçi	40	25,18				
Genel Yeterlik	Profesyonel Meslekler	138	18,88	4-395	7,03	0,000*	1,2,3>5 1>4
	Yardımcı Profesyoneller	28	18,29				
	Memur	72	18,25				
	Esnaf/Serbest Meslek	122	17,11				
	İşçi	40	15,20				

*p<0,05; 1: Profesyonel; 2: Yardımcı Profesyonel; 3: Memur; 4: Esnaf/Serbest Meslek 5: İşçi

Tablo 33'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (F=8,75; p<0,05), kaba motor sebat (F=4,88; p<0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=4,74; p<0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=9,09; p<0,05), üst düzey memnuniyet (F=7,83; p<0,05), olumsuz tepki (F=8,87; p<0,05) ve genel yeterlik (F=7,03; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tüm alt boyutlarda babaları profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan okul öncesi dönemçocuklarının; babaları esnaf/serbest meslek

ve işçi olan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Araştırma sonucuna benzer şekilde; Özbey (2018b), çocukların motivasyon düzeylerinin "Çocuklarla Sosyal Sebat" ve "Üst Düzey Memnuniyet" alt boyutlarının ortalama puanları babaları profesyonel meslek grubunda ve işçi olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2019), çocukların motivasyon düzeylerinin babası profesyonel meslek sahibi olanların lehine anlamlı farklılık göstermekte olduğunu tespit etmiştir. Gözübüyük (2020), babası profesyonel-yarı profesyonel meslek grubunda olan çocukların motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktan (2012), tarafından yapılan araştırmada babası memur olan çocukların motivasyon düzeylerinin babası işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunun aksine; Kalaylı (2021) ve Özsoy (2023) çocukların motivasyon düzeylerinin baba meslek türüne göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında profesyonel meslek grubundaki babaların çocuklarının ihtiyaçlarını yeterince karşılayabildikleri, çocuklarına kaliteli ve düzenli zaman ayırabildikleri bunun da çocukların özgüven gelişimlerini destekleyerek motivasyon düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Babadan yeteri kadar ilgi gören çocukların çalışma sorumlulukları gelişmekte ve içsel motivasyonları artış gösterebilmektedir.

Tablo 34

Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Anne Öğrenim	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Bilişsel Sebat	İlkokul	18	16,67	3-390	8,04	0,000*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	17,04				
	Lise	123	18,41				
	Üniversite	228	19,78				
Kaba Motor Sebat	İlkokul	18	16,17	3-390	4,23	0,006*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	17,56				
	Lise	123	17,85				
	Üniversite	228	19,01				
Yetişkinle Sosyal Sebat	İlkokul	18	16,89	3-390	4,04	0,008*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	17,76				
	Lise	123	18,49				
	Üniversite	228	19,49				
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlkokul	18	20,22	3-390	5,80	0,001*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	19,44				
	Lise	123	21,11				
	Üniversite	228	22,64				
Üst Düzey Memnuniyet	İlkokul	18	17,06	3-390	5,54	0,001*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	15,52				
	Lise	123	17,39				
	Üniversite	228	18,55				
Olumsuz Tepki	İlkokul	18	27,06	3-390	6,10	0,000*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	27,04				
	Lise	123	28,54				
	Üniversite	228	30,75				
Genel Yeterlik	İlkokul	18	17,17	3-390	5,99	0,001*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	25	16,96				
	Lise	123	16,63				
	Üniversite	228	18,56				

*p<0,05; 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise; 4: Üniversite

Okuryazar olmayan ve Lisansüstü öğrenim düzeylerindeki grupta 6 kişi olduğu için analiz dışı bırakılmıştır

Tablo 34'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (F=8,04; p<0,05), kaba motor sebat (F=4,23; p<0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=4,04; p<0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=5,80; p<0,05), üst düzey memnuniyet (F=5,54; p<0,05), olumsuz tepki (F=6,10; p<0,05) ve genel yeterlik (F=5,99; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre tüm alt boyutlarda anneleri üniversite mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarının puanları, annesi ilkokul, ortaokul ya da lise mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarından anlamlı şekilde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; Arda (2016), sekizinci sınıf öğrencilerininmotivasyon düzeylerinin içsel motivasyonu ifade eden "İçsel Etki Alt" boyutunun ortalamapuanı annesi üniversite mezunu olan çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Türkmen (2019), okul öncesi dönem

çocukların motivasyon düzeyleri annesi ön lisans ve lisans mezunu olanların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gözübüyük (2020), çocukların motivasyon düzeylerinin "Bilişsel Sebat" ve "Yetişkinlerle Sosyal Sebat" alt boyutlarının ortalama puanı annesi ön lisans ve üzeri mezunu olanların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özsoy (2023), çocukların motivasyon düzeyleri anne-baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde, anne öğrenim düzeyinin "Yetişkinlerle Sosyal Sebat" ve "Genel Yeterlilik" alt boyutlarının ortalama puanları lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin lehineolduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine; Özbey (2018b) ve Kalaylı (2021) çocukların anne öğrenim durumu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim düzeyi arttıkça annelerin çocuk gelişimi alanında bilgileri artmaktadır. Çocuklar ilgi ve seviyelerine göre başarabilecekleri işlere yönlendirerek başarı duygusunu tatmaları sağlanabilmektedir. Yüksek eğitimli anneler, çocuklarının tüm gelişim alanlarına daha duyarlı olup, çocuklarına farklı materyal ve ortamlar sunarak içsel motivasyonlarının artmasını sağlayabilmektedir.

Tablo 35

Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Baba Öğrenim	n	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Bilişsel Sebat	İlkokul	11	16,18	3-392	7,77	0,000*	3,4>1 3,4>2 4>3
	Ortaokul	15	15,47				
	Lise	127	18,55				
	Üniversite	240	19,54				
Kaba Motor Sebat	İlkokul	11	17,46	3-392	4,77	0,003*	4>1 4>2 4>3
	Ortaokul	15	15,27				
	Lise	127	17,87				
	Üniversite	240	18,93				
Yetişkinle Sosyal Sebat	İlkokul	11	15,46	3-392	8,00	0,000*	4>1 3,4>2 4>3
	Ortaokul	15	15,20				
	Lise	127	18,66				
	Üniversite	240	19,41				
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlkokul	11	20,27	3-392	7,99	0,000*	4>1 3,4>2 4>3
	Ortaokul	15	17,47				
	Lise	127	20,93				
	Üniversite	240	22,60				
Üst Düzey Memnuniyet	İlkokul	11	16,64	3-392	5,79	0,001*	4>1 3,4>2 4>3
	Ortaokul	15	14,33				
	Lise	127	17,41				
	Üniversite	240	18,42				
Olumsuz Tepki	İlkokul	11	25,73	3-392	7,18	0,000*	4>1 3,4>2 4>3
	Ortaokul	15	24,93				
	Lise	127	28,56				
	Üniversite	240	30,58				
Genel Yeterlik	İlkokul	11	17,36	3-392	6,51	0,000*	4>2 4>3
	Ortaokul	15	15,00				
	Lise	127	16,76				

	Üniversite	240	18,47

*p<0,05; 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise; 4: Üniversite
Okuryazar olmayan ve Lisansüstü öğrenim düzeylerindeki grupta 7 kişi olduğu için analiz dışı bırakılmıştır

Tablo 35'te görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat (F=7,77; p<0,05), kaba motor sebat (F=4,77; p<0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=8,0; p<0,05), çocuklarla sosyal sebat (F=7,99; p<0,05), üst düzey memnuniyet (F=5,79; p<0,05), olumsuz tepki (F=7,18; p<0,05) ve genel yeterlik (F=6,51; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tüm alt boyutlarda babaları üniversite mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarının puanları, babaları ilkokul, ortaokul ya da lise mezunu olan okul öncesi dönem çocuklarından anlamlı şekilde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara benzer şekilde babanın öğrenim düzeyinin motivasyon düzeyini etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Atay (2014), ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kendi yeterliliklerine, bilimsel bir görevi veya işi iyi yapabileceklerine olan inançlarının, motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Topçu (2015), üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrenim düzeyi yüksek babaların üstün zekalı çocuklarının içsel motivasyon puan ortalamaları daha fazla çıktığı tespit edilmiştir. Normal zihin düzeyine sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinde babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık elde edilememiştir. Gözübüyük (2020), babaların öğrenim durumu yükseldikçe çocukların motivasyon düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın aksine; Yıldırım & Karataş (2018), ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine yaptığı çalışmada babanın öğrenim düzeyinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Kalaylı (2021), babaların öğrenim durumlarının çocukların motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Babanın öğrenim durumunun artmasıyla çocukların eğitim durumlarıyla daha ilgili oldukları, çocuklarıyla iletişimlerinde daha hassas oldukları ve bunun da motivasyon üzerinde olumlu etkisi olacağı söylenebilir. Anne- baba öğrenim durumu arttıkça çocuğa sunulan sosyal ortam, eğitim ortamı ve materyallerin kalitesi artmakta ve çocukların motivasyon düzeyleri de artış gösterebilmektedir.

Tablo 36

Çocukların Öğretmenin Kıdemine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Öğretmenin Kıdemi	N	$\underline{X}$	Sd	F	p	Fark (LSD)
Bilişsel Sebat	1-3 yıl	44	19,41	3-396	1,69	0,170	
	4-10 yıl	131	19,26				
	11-20 yıl	167	18,51				
	21 ve üzeri yıl	58	19,69				
Kaba Motor Sebat	1-3 yıl	44	18,48	3-396	2,47	0,062	
	4-10 yıl	131	18,79				
	11-20 yıl	167	17,86				
	21 ve üzeri yıl	58	19,48				
Yetişkinle Sosyal Sebat	1-3 yıl	44	19,00	3-396	1,59	0,192	
	4-10 yıl	131	19,29				
	11-20 yıl	167	18,44				
	21 ve üzeri yıl	58	19,60				
Çocuklarla Sosyal Sebat	1-3 yıl	44	21,95	3-396	1,48	0,219	
	4-10 yıl	131	22,21				
	11-20 yıl	167	21,29				
	21 ve üzeri yıl	58	22,69				
Üst Düzey Memnuniyet	1-3 yıl	44	17,91	3-396	4,97	0,002*	4>1
	4-10 yıl	131	18,04				4>2
	11-20 yıl	167	17,27				4>3
	21 ve üzeri yıl	58	19,72				
Olumsuz Tepki	1-3 yıl	44	29,64	3-396	3,62	0,013*	4>1
	4-10 yıl	131	29,92				4>2
	11-20 yıl	167	28,73				4>3
	21 ve üzeri yıl	58	31,89				
Genel Yeterlik	1-3 yıl	44	17,59	3-396	3,29	0,021*	4>1
	4-10 yıl	131	18,11				4>2
	11-20 yıl	167	17,18				4>3
	21 ve üzeri yıl	58	19,17				

*p<0,05; 1: 1-3 yıl 2:4-10 yıl; 3: 11-20 yıl; 4: 21 ve üzeri yıl

Tablo 36'da görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinin üst düzey memnuniyet (F=4,97; p<0,05), olumsuz tepki (F=3,62; p<0,05) ve genel yeterlik (F=3,29; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar öğretmenlerinin kıdemleri göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlik alt boyutlarında 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan okul öncesi dönem çocuklarının puanları, daha düşük kıdeme sahip öğretmenleri olan çocuklardan anlamlı şekilde daha yüksek olarak elde edilmiştir. Ölçeğin, bilişsel sebat (F=1,69; p>0,05), kaba motor sebat (F=2,47; p>0,05), yetişkinle sosyal sebat (F=1,59; p>0,05) ve çocuklarla sosyal sebat (F=1,48; p>0,05) alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen

bulgulara benzer şekilde öğretmenin kıdeminin motivasyon düzeyini etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Köyceğiz ve Özbey (2019), çocukların motivasyon düzeyleri "Bilişsel Sebat", Kaba Motor Sebat","Üst Düzey Memnuniyet" ve "Genel Yeterlilik" alt boyutlarının ortalama puanları öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Bekirler (2022), 12 yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların bilim motivasyonlarının, 11 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin sınıflarında bulun çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunun aksine; Öner ve Özbey (2023), kıdem yılı 11-15 arasında olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeyi, kıdem yılı 6-10 ve 1-5 arasında olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeylerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yaşları ilerledikçe çocuklarla birlikte olmaktan aldıkları zevkin arttığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça mesleğe uyumlarının ve hoşgörü düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu durumun çocukların motivasyon düzeylerinin üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Kıdemi daha az olan öğretmenler çocukları tanıma ve bireysel farklılıklara uygun plan hazırlayabilme, yaratıcı ve esnek düşünme becerisini planlamaya ve uygulamaya aktarabilme noktasında yetersizlik yaşayabilir, sınıf yönetimi için daha fazla zaman harcayabilir ve bu noktada sınırlı seçenekler kullanabilir. Planı yetiştirebilme kaygısı, kazanımların etkin bir şekilde uygulamada desteklenmesini engelleyebilir ya da gelişimsel kazanımlara ulaşılabildiğine dair gözlem yapma becerisi tüm bu nedenlerden dolayı daha yetersiz kalabilir. Öğretmenler mesleki kıdem ve tecrübeleri arttıkça gözlem becerisinin gelişmesiyle bireysel farklılıklara uygun plan hazırlama ve uygulama becerisi gelişebilir, etkinlik planlamada yaratıcılık düzeyi artabilir. Sonuç değil süreç odaklı çalışma, tutum ve davranışlarıyla sınıf yönetiminde olumlu yöntemleri tercih ederek daha pozitif sınıf iklimi yaratabilir, çocukların öğrenme kaygısını iyi yönetebilir.

Öğretmenin kıdem süresi çocukların motivasyon düzeylerinde etkili olabilmekle beraber sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri de önemlidir. Öğretmenin çocuğun öğrenmesine ilişkin bilgisi ve derslerde/etkinliklerde farklı öğrenme stillerini kullanması çocukların ders ve etkinliklere yönelik motivasyonunu artıran stratejilerden biridir. Örneğin; sınıftaki çocukların görsel, işitsel, mantıksal/matematiksel vb. öğrenme stillerinin belirlenmesi ve kullanılması tavsiye edilen öğretmen davranışlarındandır (Sarıcı Bulut, 2022).

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı bağlamında "Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tabla 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Korelasyon Analizi Sonuçları

		YDB
Bilişsel Sebat	r	0,720
	p	0,000**
	n	400
Kaba Motor Sebat	r	0,719
	p	0,000**
	n	400
Yetişkinle Sosyal Sebat	r	0,640
	p	0,000**
	n	400
Çocuklarla Sosyal Sebat	r	0,702
	p	0,000**
	n	400
Üst Düzey Memnuniyet	r	0,693
	p	0,000**
	n	400
Olumsuz Tepki	r	0,724
	p	0,000**
	n	400
Genel Yeterlik	r	0,553
	p	0,000**
	n	400

**p<0,01

Tablo 37'de görüldüğü üzere, yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r=0,79; p<0,05). Motivasyon ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında çocukların yaratıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar ile bilişsel sebat (r=0,72; p<0,05), kaba motor sebat (r=0,72; p<0,05), yetişkinle sosyal sebat (r=0,64; p<0,05), çocuklarla sosyal sebat (r=0,70; p<0,05), üst düzey memnuniyet (r=0,69; p<0,05), olumsuz tepki (r=0,72; p<0,05) ve genel yeterlik (r=0,55; p<0,05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında genel olarak pozitif yönde ve orta güçlükte anlamlı ilişkiler mevcuttur.

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı bağlamında "Yaratıcı düşünme becerileri çocukların motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tabla 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Motivasyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	S.E	β	t	p
Kesme Noktası (Intercept)	52,93	3,65			0,000*
YDB	1,05	0,04	0,79	25,61	0,000*
R=0,79 R^2=0,62					
F(1,398)=655,84 p=0,000*					

*p<0,05

Tablo 38'de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri, motivasyon düzeylerindeki varyansın-değişimin %62'sini (R^2=0,62) açıklamaktadır. Kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır (F=655,84; p<0,05). Elde edilen bulgular okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Standart B katsayısı dikkate alındığında okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme düzeyleri 1 standart birim arttığında motivasyon düzeylerinin 0,79 standart birim arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde; Lew ve Cho (2013) yaratıcılık, içsel/dışsal motivasyon ve yaratıcı ev ortamı arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, çocukların içsel motivasyonu ile yaratıcı kişilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak içsel/dışsal motivasyon ile yaratıcı düşünme yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deniş Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez (2015), ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonve bilimsel yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile bilimsel yaratıcılık düzeyleri arasında, yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkininolduğu sonucuna ulaşmıştır. Manoy ve Sari (2021) lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenme motivasyonuna dayalı matematik problemlerini çözmede yaratıcı düşünmelerini araştırmış ve çevrimiçi öğrenme sırasında iyi düzeyde motivasyona sahip öğrencilerin, yaratıcı düşünme bileşeni olan akıcılık özelliğine sahip olduğu bulunmuştur. Ayden ve İşgüzar (2016), üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada motivasyon ve yaratıcılık arasında çeşitli boyutlarda ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ünal, Cambaz ve Akkaya (2021), ortaokula giden çocuklarda yaratıcılık ile motivasyonu bilişsel beceriler çerçevesinde inceleyerek, üç

değişkenin birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.Gayret ve Yıldız Çiçekler (2021), çocukların motivasyon düzeyleri yaratıcılık düzeylerinin %74'ünü açıkladığını tespit etmiştir. Çocuğun yaşına, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre hazırlanan, yaratıcılığın gelişimini destekleyen özgür ortamlarda öğrenme fırsatlarının oluşturulması, çocuğun sorumluluk duygusu ve iç disiplininin geliştirilmesi yoluyla yapılan işe motivasyonunun sağlanması açısından önemlidir (Özbey, 2022b).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmada, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerinin ve motivasyon düzeyinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü, aile yapısı, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın mesleği, annenin ve babanın öğrenim düzeyi ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeğine Yönelik Sonuçlar

- Çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, öğrenim gördükleri okul türü, aile yapısı, anne ve baba yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri annesi ve babası profesyonel mesleklerde çalışanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri annesi ve babası üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

5.1.2. 48-72 Aylık Çocuklar İçin Motivasyon Düzeyleri Ölçeğine Yönelik Sonuçlar

- Çocukların motivasyon düzeyleri aile yapısı, anne yaşı, baba yaşı, okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık göstermemektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda 48-60 aylık çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri kaba motor sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutlarında kız çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri bilişsel sebat alt boyutunda kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan, ilk çocuk ve ikinci sıradaki çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri bilişsel sebat, yetişkinle sosyal sebat ve genel yeterlik alt boyutlarında MEB anaokulunda öğrenim gören çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri tüm alt boyutlarda anneleri ve babaları profesyonel meslekler, yardımcı profesyoneller ve memur olarak görev yapan çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri tüm alt boyutlarda anneleri ve babaları üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki, genel yeterlik alt boyutlarında 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenleri olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

5.1.3. Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Çocukların "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)" aldıkları puan ortalamaları orta düzeyin üzerindedir. Çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları orta düzeyin üzerindedir. Ölçeğinalt boyutları dikkate alındığında en yüksek ortalama puan yetişkinle sosyal sebat boyutundan alınmıştır. En düşük ortalama puan çocuklarla sosyal sebat alt boyutundan alınmıştır. Tüm alt boyutlar içinde alınan puanlar orta düzeyin üzerindedir.

- Çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında çocukların yaratıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar ile bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında genel olarak pozitif yönde ve orta güçlükte anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerileri düzeyinin çocukların motivasyon düzeylerini istatiksel açıdan anlamlı seviyede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri 1 standart birim arttığında motivasyon düzeylerinin 0,79 standart birim arttığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları, deneyimli öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların motivasyon ve yaratıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle MEB özellikle kıdemi az olan öğretmenler için konferanslar, seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenleyebilir. Öğretmenler arasındaki bilgi aktarımını kolaylaştırmak için okul içerisinde etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenler çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için kullandıkları materyalleri ve yöntem, teknikleri çocuk odaklı olarak çeşitlendirebilirler. Böylece çocukların motivasyon düzeylerine de katkı sağlamış olacaklardır.

5.2.2. Aileler İçin Öneriler

- Ebeveynlere, yaratıcılığın desteklenmesinde önemli rol oynayan sanatsal alanlarla ilgili kendi düzeylerine uygun yapılandırılmış ve evrensel bilgiler verilip, teorik ve uygulamalı öğrenmenin yanı sıra sergi ve müzeleri gezme, tiyatro ve konser izleme imkanları sunulabilir.

- Çalışmayan annelerin çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeyleri çalışan annelerin çocuklarına göre daha düşük çıkmıştır. Çalışmayan anneler için çocukların okullarında ailelerin belirledikleri uygun gün ve saatlerde konu ile ilgili seminerler düzenlenebilir.
- Babanın eğitim düzeyinin çocukların yaratıcılık ve motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Düşük eğitim seviyesine sahip babalar için öğretmenlerle iş birliği dahilinde okullarda, halk eğitim merkezlerinde çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitimler planlanabilir.
- Ailelere yönelik yönelik yaratıcılık ve motivasyon konulu uzaktan programlar oluşturularak istenildiği zaman evde eğitime katılmaları sağlanabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılan araştırma grubundan farklı demografik özelliklere sahip daha büyük bir araştırma grubuyla boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmayı özel gereksinimli çocuklarla da yapmak alana katkı sağlayacaktır.
- Araştırmanın sonuçlarına öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler ile ulaşılmıştır. Gelecek araştırmalarda ebeveynlerin gözlemlerine de yer verilerek çocuklarda yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyona yönelik yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş olup, çocukların motivasyonunu ve yaratıcılığını inceleyen farklı bir çalışmaya nitel araştırma yöntemleri de eklenerek alanda bu konu ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ve motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik eğitim ortamlarında uygulanan destekleyici eğitim programları geliştirebilirler ve yaratıcılığı destekleyen programın motivasyona etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(12), 125-139.

Ah-Lee, J. (2014). *The development of mastery motivation in young children.* Doctoral Dissertation. Human Development and Family Studies, Michigan State University, USA.

Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaba, A. & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences, 14*(55), 148-160.

Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazi değişkenler açisindan incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(21), 19-42.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 343-361.

Akçum, E. (2005). 5–6 Yaş *Çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aksu, S. (2021). *Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımına yönelik motivasyonlarının öz belirleme kuramı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 11-23.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Aktemur Gürler, S. & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(1), 587-602.

Alder, H. (2004). *Yaratıcı zeka.* İstanbul: Hayat.

Alderfer, C. P. (1967). Convergent and discriminant validation of satisfaction and desire measures by interviews and questionnaires, *Journal of Applied Psychology, 51,* 509-520.

Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C. & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity, 10,* 112–120.

Ali, S., Moroso, T. & Breazeal, C. (2019). *Can children learn creativity from a social robot?* In Proceedings of the 2019 on Creativity and Cognition. 359-368.

Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W. & Vyner, G. (2017). Researching student motivastion. *Contemporary Issues in Education Research,* 10(3), 193-202.

Alkhudhair, D. M. (2015). *Early childhood teachers' approaches to the development of young children's creativity (Ph.D.).* The College of William and Mary, United StatesVirginia.http://search.proquest.com.libpdb.d.umn.edu:2048/psycinfo/docview/1687 804932/abstract/420EFE8976864ACEPQ/1 sayfasından erişilmiştir.

Altan, R. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunay, B. R. (2015). *Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations.* Boston: Harvard Business School.

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15,* 399-402.

Aral, N. & Duman, G. (Ed.). (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi.* Ankara: Nobel.

Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Arıcı, S. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin otantiklik düzeyleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arslan, K. (2017). *Üstün yetenekli çocukların anneleriyle olan ilişkileri ve başarı güdüleri.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arslan, L. P. (2013). *Çalışanların motivasyonu: Serik Devlet Hastanesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, E., Aktan, E & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9,* 37-48.

Aşçıoğlu, G. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonun görsel sanat çalışmaları üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre*

incelenmesi: Ereğli örneği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Avşaroğlu, S., & Gilik, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 1022-1035.

Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ayden, C., & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(2), 201-218.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı.

Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme- öğretim.* Ankara: Pegem.

Aydın, A. R. (2019). *Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. (2009). Sorun *çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 569-585.

Balaban, G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Barışık, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Bedir, H. & Bada, E. (1998). İlköğretimde bilişsel düzeyde eğitim ve öğretim. *Dil Dergisi, 68,* 51-63.

Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom context for creativity. *High Ability Studies, 25,* 53-69.

Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., Hegarty, C. B., Hammond, H. L., & Wilcox-Herzog, A. (2012). Cultivating creativity in early childhood education. In O. N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research in creativity in early childhood education*(pp. 251–270). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bekirler, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlik inançları ile çocukların bilim motivasyonu arasındaki ilişki ve fen etkinlikleri uygulamalarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bender, M. T. (2006) *Resim-İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Berhenke A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Dissertation. Human Development and Family Studies, Michigan State University, USA.

Besançon, M. & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences, 18,* 381–389.

Bodrova E, Leong D. (2005). Uniquely preschool. *J Cases Educ Leadersh, 63*(1), 44–47.

Bölükbaş, F. (2004, Nisan). *Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.* 6. Sempozyum'da sunulmuş bildiri, Ankara. http://hdl.handle.net/20.500.12575/62467 sayfasından erişilmiştir.

Brody, D. L., Scheiner, E. Y., Dimri Ben Ari, M., Tzadok, Y., Van Der Aalsvoort, G. M., & Lepola, J. (2018). Measuring motivation in preschool children: A comparison of Israeli, Dutch and Finnish children. *Early Child Development and Care, 190*(2), 150-160.

Budak Kaymaz, O. (2022). *Dijital oyun prototipleme eğitiminin 10 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bustamante, A. S., & Greenfield, D. B. (2019). Measuring motivation orientation and school readiness in children served by Head Start. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 52*(2), 128-144.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

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

Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Canıtezer, A. (2014). *8. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering ıntrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal, 25*(3), 159- 166.

Caynak, S. (2024*). Okul öncesi dönem çocuklarında uygulanan mutfak becerileri eğitiminin çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Chumaceiro, C. L. D. (1999). Serendipity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia Of Creativity* (pp. 543-549). California: Academic.

Clapham, M. M. (2011). Testing/Measurement/Assessment. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Second Edition) (pp. 458–464). San Diego: Academic.

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal, 32*(1), 99-120.

Cömert, S. & Özbey, S. (2023). The effect of background Turkish music on developing and supporting intrinsic motivation in preschool period. *Hungarian Educational Research Journal, 14*(2), 231-247.

Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği).* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, N. N. (2022). Akademik başarı ve motivasyon. Özbey, S. & Dağlıoğlu E. H. (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s.162). Ankara: Nobel.

Çeliker, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Çetin, Z. & Koyuncuoğlu, B. (2013). *İz bırakmak: Çocuk, sanat ve yaratıcılık.* Ankara: Vize.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu.* Ankara: Anı.

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

Çimşir, S. (2019). Temel eğitimde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasının önemi. *The Journal of Limitless Education and Research, 4*(3), 283-299.

Çomak (2022). *60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz- düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dağlı, H. (2022). Eğitim ortamları ve motivasyon. S. Özbey & H. E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s. 123). Ankara: Nobel.

Dağlıoğlu, E. (2022). Motivasyonun kuramsal temelleri. S. Özbey & H. E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s. 22-25). Ankara: Nobel.

Davaslıgil, Ü. (2007). *Üstün zekâlıların eğitiminde yönetimsel önlemler*. Özel Eğitim Ders Notları. Eğitim Bilimleri Arşivi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research İn Personality, 19*(2), 109-134.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54–67.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49,* 14–23.

Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, psychological and environmental.* New York: Routledge.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler.* Ankara: Pegem.

Deniş Çeliker, H., Tokcan A. & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 167-192.

Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, N. (2022). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 170). Ankara: Pegem.

Dönmez, B., & Kaya, F. (2016). Elestirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 159-173.

Duman, B. (2014*). Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyon durumları.* Yüksek lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal, 22*(1), 23-38.

Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 505-550). Ankara: Pegem.

Dülger, A. (2019). *Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Edwards, L.C. (2006). *The creative arts a process approach for teachers and children.* New Jersey: Pearson Merrill.

Eisenberg, N. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681–698.

Elibol, F. (2010). *Yaratıcılığın gelişimi.* Ankara: Pegem.

Englebright-Fox, J., & Schirrmacher, R. (2012). *Art and creative development for young children.* USA: Wadsworth Cangage Learning.

Erdoğan, N. G. & Ünlüer, E. (2022). İlkokul 1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 110-132.

Erdoğan, N.G. (2021). *İlkokul 1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Erduran, N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

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

Ergün, M. (2021). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), Sınıf *yönetimi* içinde. (s.138). Ankara: Pegem.

Eri, E. (2018). *Futbol oynayan altyapı sporcularında algılanan ebeveyn tutumları ile başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, E. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Fang, M., Gorozhanina, E., & Mamedova, L. (2023). Learning-friendly environment: motivational drivers for preschoolers' interest and engagement. *Current Psychology*, *42*(30), 26735-26744.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 317-327.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, *39*(2), 175-191.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS.* London: SAGE.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think.* London: Stanley Thornes.

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

Gayret, H., & Yıldız Çiçekler, C. (2021). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School, 55,* 3937-3959.

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

Gedik, F. N. (2020). *Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(10), 100-119.

Gelman, S. A. & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children‟s thought. *Creativity and reason in cognitive development,* 221-243.

Gençer, S. İ. (2023). *TRT EBA TV ANAOKULU Programı'nın, çocuk programı kalite kriterleri açısından incelenmesi ve 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerisi*

üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference.* New York: Routledge.

Gong, X., Zhang, X. & Tsang, M. C. (2020). Creativity development in preschoolers: The effects of children's museum visits and other education environment factors. *Studies in Educational Evaluation, 67*(3),100932.

Gouws, E. & Kruger, N. (2014). *The adolescent: an educational perspective.* Butterworth-Heinemann.

Gökaydın, N. (1998). *Eğitimde tasarım ve görsel algı.* İstanbul: Milli Eğitim.

Gökmen, A. (2017). *60-84 Aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökmen, A., & Çapan, A. S. (2019). 60-84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 3*(1), 1-9.

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.

Gözübüyük, A. & Özbey, S. (2019). Investigation of the relationship between attachment patterns and motivational levels of preschool. *SDU International Journal of Educational Studies, 6*(2), 101-113.

Gözübüyük, A. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(6), 25-37.

Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gray, D. P. (2016). *As Children's Freedom Has Declined, So Has Their Creativity.* http://www.creativitypost.com/education/as_childrens_freedom_has_declined_so_has_their_creativity sayfasından erişilmiştir.

Greenhill, V. (2015). *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation.* The Partnership for 21st Century Learning. http://eric.ed.gov/?id=ED519336 sayfasından erişilmiştir.

Guilford, J. P. (1950). *Creativity. American Psychologist, 5,* 444-454.

Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review, 64*(2), 110–118.

Guthrie J. T., Alao S., & Rinehart J. M. (1997). Literacy ıssues in focus: engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 40*(6), 438-446.

Gültekin, M. (2013). *Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme programının lise öğrencilerinin otomatik düşünceleri üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gümüş, S. & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi.* İstanbul: Hiperlink.

Güney, M. (2020). *48-60 Aylık çocuklarda bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel.

Güngör, H., Ogelman, H. G., & Toklu, D. A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 38-48.

Gürbüz, Ö. (2022). *UbD temelli matematik uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, bilişsel esneklik ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi.* İstanbul: Ya-Pa.

Güven, Y. & Karasulu Kavuncuoğlu M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 37-53.

Güven, Z. A. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 1-22.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis.* NJ: Pearson Prentice.

Hargreaves D. (2012). What do we mean by creativity and creative thinking? H. Fumoto, S. Robson, S. Greenfield & D. Hargreaves (Eds.), *Young children's creative thinking.* London: SAGE.

Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler.* İstanbul: Ya-Pa.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*(3), 300- 312.

Henderson, A. T., and Berla, N. (1994). A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement. Report Number: ISBN-0-934460-41-8.

Holmes, R. M., & Geiger, C. J. (2002). The relationship between creativity and cognitive abilities in preschoolers. *Play and Culture Studies, 4,* 127-148.

Isbell, R. T. & Raines, S. C. (2003). *Creativity and the arts for young children.* Thomson/ Delmar Learning.

İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., & Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(4), 482-504.

İşgörür, N. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik yararlandığı motivasyon araçları.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development (*pp.221- 244).New York: Cambridge University.

Jozsa, K. & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly, 45,* 81-92.

Kalaylı, A. (2021). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalaylı, A., & Gültekin-Akduman, G. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 14*(1), 45-72.

Kalburan N.C. (2012). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat.* Ankara: Eğiten Kitap.

Kandaz, U. (2014). *Yaratıcılığı kuramsal temelleri.* Ankara: Hedef.

Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karaca, B. (2019). *Fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce kuramları. E. Yazgın, Y. Yazgın (Ed.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, S. & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 225-243.

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

Kılıç, M. (2018). *Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerileri ve yaratıcı düşünmelerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızıltaş, E., Halmatov, M. & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 173- 189.

Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kirsch, T. (2009). Gestalt psyhology and creativity. (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 378-379). USA: Sage.

Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, R. & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4* (37), 73-85.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar.* İstanbul: Beta.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Arıkan.

Koontz, N.A. & Gunderman, R.B. (2008). Gestalt teorisi: radyoloji eğitimi için etkileri. *Roentgenology American Journal, 190*(5), 1156-1160.

Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köyceğiz, M. & Özbey, S. (2019, Mayıs). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Uluslararası Geleceğin Eğitimine Bakış Konferansı (ICOPFE 2018)'nda sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Girne.

Köyceğiz, M. & Özbey, S. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon: destekleyici eğitim programının etkisi. *Euroasıa Journal Of Socıal Scıences, 8*(4), 68-87.

Köyceğiz, M. & Özbey, S. (2023). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri: içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının etkisi. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities, 8*(23), 202-228.

Köyceğiz, M. (2021). *İçsel motivasyonu destekleyici eğitim programının 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köyceğiz, M. (2022). Motivasyonun tanımı. S. Özbey & H. E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s. 5). Ankara: Nobel.

Kvintova, J., Kremenkova, L., Cuberek, R., Petrova, J., Stuchlikova, I., Dobesova-Cakirpaloglu, S. & Plevova, I. (2022). Preschoolers' attitudes, school motivation, and executive functions in the context of various types of kindergarten. *Frontiers in Psychology, 13,* 1-13.

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.

Lew, K., & Cho, J. (2013). Creativity analysis for smart specialist of the ubiquitous era. *International Journal Of Smart Home, 7*(4), 183- 194.

Li, P., Skylor Zhang, Z., Zhang Y., Zhang, J., Nunez, M. & Shi, J. (2020). From implicit theories to creative achievements: The mediating role of creativity motivation in the relationship between stereotypes, growth mindset, and creative achievement. *The Journal of Creative Behavior, 55*(1), 199-214.

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.

Lin, C., Hu, W., Adey, P. & Shen, J. (2003). The ınfluence of Case on scientific creativity. *Research in Science Education, 33*(2), 143-167.

Lindqvist, G. (2010). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal, 15*(2), 245-251.

Lucchiari, C., Sala, P. M. & Vanutelli, M. E. (2019). Effects of a cognitive way to encourage creative thinking in the classroom. An experimental study on Italian primary school students. *Thinking Skills and Creativity, 31,* 156-166.

Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Calıfıornıa: Stanford University.

Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education, 22,* 58-76.

Manoy, J.T. & Sari, A. P. J. (2021). Students Creative Thinking Based On Motivation To Learn During Online Learning. *E3S Web of Conferences 328,* 1-7.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality.* New York: Harper & Row. http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/maslow%20unmotiv%20beh.pdf adresinden erişilmiştir.

Michael, W. B. (1999). Guilford‟s View. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia Of Creativity* (pp. 785- 797). California: Academic.

Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Düşünme eğitimi dersi ortaokul öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: MEB.

Mirzaie, A.R., Hamidi, F. & Anaraki, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Journal Of Turkish Science Education, 6*(3), 81-90.

Montessori, M. (2016). *Çocukluğun keşfi* (S. D. Çiftçi, Çev.). İstanbul: Kaknüs

Morrison, G. S. (2004). *Earlychildhood Education Today.* USA: Pearson Merril Prentice Hall.

Najatbekovna, Q. D. (2021). Formatıon of ınnovatıve thınkıng skılls ın preschool chıldren on the basıs of person-centered educatıon. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 9*(12), 332-334.

Olsen, F. (1954). The nature of creative thinking. *Phi Delta Kappa, 35*(5), 198-200.

Onur, D. & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi, 6*(3), 1535-1552.

Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 145-156.

Oppermann, E., Bruner, M., Eccles, J. S. & Anders, Y. (2017). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(3), 399-421.

Oppermann, E., Brunner, M., & Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences, 70*, 86-99.

Ömeroğlu, E. & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 151.

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

Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 43*(1), 221-237.

Öner, Ş., & Özbey, S. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Euroasıa Journal Of Socıal Scıences & Humanıtıes, 10*(31), 109-128.

Ören, M. (2011). Okul öncesinde yaratıcığın geliştirilmesi. A. Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık* içinde (s. 41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research, 4*(2), 2348-7666.

Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(16), 1-15.

Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(65), 26-47.

Özbey, S. (2022a). Motivasyonun bileşenleri. S. Özbey & H. E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s. 49-86). Ankara: Nobel.

Özbey, S. (2022b). Motivasyonun desteklenmesinde ailenin rolü. Özbey, S. & Dağlıoğlu E.H. (Ed.), Erken *çocuklukta motivasyon* içinde (s. 176-181). Ankara: Nobel.

Özdağ, D. E. (2019). S*eramik eğitimi programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, Ş. S. (2007). *Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özden, Y. (1993). *Yaratıcılığı geliştirme düşünceyi öğrenme öğretme biçimleri.* Ankara: Pegem.

Özer, P. S. & Topaloğlu, T. (2008). *Motivasyonda kapsam kuramları, liderlik ve motivasyon.* Ankara: Nobel.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 675-705.

Özgün, Ö. (2017). Çocuk gelişimi kuramları. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk gelimi 1-bebeklik döneminde gelişim* içinde (s.44-77). Ankara: Hedef.

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, Kayseri.

Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkaya, N. G. (2020). *Yaratıcı düşünme becerileri açısından 14 yaş çocuk resimlerinde teknolojik imgeler ve semantik çözümleme.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Özsoy, Ş.Ö. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, A., Yıldırım, R. & Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 32-41.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25,* 281-300.

Peker, Ş. S. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pintrich, P.R. & Schunk, D. H. (2020*). Motivation in education: Theory, research and practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Prieto, M. D., Parra J., Ferrando, M., Ferrandiz, C., Bermejo, M. R., & Sanchez, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research, 4*(3), 277-290.

Ramazan, O., & Tok, G. (2023). Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(2), 404-416.

Ripple, R. E. (1999). Teaching Creativity. Runco, M. A.& Pritzker, S. R. (Eds.), *Encyclopedia Of creativity* (pp. 629- 638). California: Academic.

Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *A Review of General Semantics, 11*(4), 249-260.

Roland, C. (2006). *Young in art: A developmental look at child art.*

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96.

Saçar, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Salı, G. (2019). Çocuklarda yaratıcılığın gelişimine ilişkin boylamsal bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(4), 1574-1589.

Sarıcı Bulut, S. (2022). Motivasyonu destekleyici rehberlik çalışmaları. Özbey, S. & Dağlıoğlu E. H. (Ed.), Erken *çocuklukta motivasyon* içinde (s.239). Ankara: Nobel.

Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation.* New York: Oxford University.

Saygın, F. (2004). *Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5–6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Scott, T. E. (1999). Knowledge. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 119-129). California: Academic.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel.

Sergis, S., Sampson, D. G. ve Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computer in Human Behavior, 78,* 368-378.

Seyis, S., Yazıcı, H. & Altun, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 51-63.

Sezgin, E. (2004). *Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Siper Kabadayı, G. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi -Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. (4th ed. ss. 454). Lawrence Erlbaum Associates.

Starko, A. J. (2017). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight.* New York: Routledge.

Sulloway, F. J. (1999). Birth order. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp.189-202). California: Academic.

Sun, B., O'Brien, B. A., Arshad, N. A. B. & Sun, H. (2023). The contribution of intrinsic motivation and home literacy environment to Singaporean bilingual children's receptive vocabulary. *Reading and Writing,* 1-29.

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

Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, F. (2014). Yaratıcılık zeka ilişkisi: Yeni deliller. *İlköğretim Online, 13*(4), 1516-1530.

Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(29), 105-126.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (27), 621-643.

Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 195-223.

Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(1), 50-55.

Tınaz, P. (2000). Çalışma yaşamında motivasyon kuramları. *Mercek Dergisi, 5*(19), 29-37.

Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Torrance, E. (1981). *Thinking creatively in action and movement.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E.P. (1964). Education and creativity. Calvin W. Taylor (Ed.). *Creativity: progress and potential* (pp. 50-90). USA: Mcgraw-Hill.

Traş, Z. (2017). Sınıfta motivasyon. G. Yüksel & S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 213-240). Ankara: Pegem.

Tuncer, B. (2017). *Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkmen, S. & Özbey, S. (2018). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Socıal Mentalıty And Researcher Thınkers Journal, 4*(12), 606-620.

Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 6*(3), 1620-1644.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 561- 584.

Ülgen, G. & Fidan, E. (2002). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Milli Eğitim.

Ünal, G., Cambaz, H. Z. & Akkaya, E. C. (2021). Motivasyon ile yaratıcılığın ortaokul öğrencilerinde bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 918-935.

Ünsar, A. S., Ayşegül, İnan, A. & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 248-262.

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk.* Ankara: Pegem.

Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the acedemic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.

Veraksa, A., Gavrivola, M. & Lepola, J. (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: Impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica, 228,* 1-10.

Viñuela, Y., & De Caso Fuertes, A. M. (2023). Improving motivation in pre-school education through the use of project-based learning and cooperative learning. *Frontiers in Psychology, 7,* 1-19.

Vural, C.T. (2008). *Sosyal Bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni İlköğretim Programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation and academic performance at scholl. In A. J. Elliot, C.s. Dweck and D. S. Yeager (Eds.), H*andbook of competence ansd motivation: Theory and application* (pp. 586-603). USA: The Guilford.

Wojciehowski, M. & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the ımpact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(1), 3-20.

Xiong, Z., Liu, Q. & Huang, X. (2022). The influence of digital educational games on preschool childrens creative thinking. *Computers & Education, 189,* 1-18.

Yapıcı, M. (2002). 0-5 yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IV*(1), 237-245.

Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2017). Motivasyon ve pekiştireçler. Şenay Yapıcı & Mehmet Yapıcı (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 209-228). Ankara: Anı.

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

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

Yavuz, E. A., & Zembat, R. (2020). Çocukların bilişsel işlevlerini uygulama performanslarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 79-96.

Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliği.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzer, H. S. (1994). *Yaratıcılık.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Yenilmez, K. & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 48-63.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(18), 95-105.

Yerlikaya, E., Aygün, C., Nemutlu, B., Güleç Öcal, Ç., & Akın, M. (2022). Motivasyon ve öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler. *TURAN: Stratejik Arastırmalar Merkezi, 14*(56), 248-257.

Yıldırım, H.İ. & Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education, 7*(3), 241–268.

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

Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcılığı anlamak. N. Aral ve G. Duman (Ed.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* içinde (s. 4-19). Ankara: Nobel.

Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, C., & Karaman, N. G. (2017). Creativity and perspective taking in early childhood period. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 50*(2), 33-58.

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, S. (1997). *Erken çocukluk eğitiminde anne-çocuk eğitim programının çocuklarda yaratıcılığa etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 234-256.

Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, C. & Gülveren, H. (2011). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 113-131). Ankara: Pegem.

Zembat, R., AkşınYavuz, E., Tunçelı, H. İ. & Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 789-808.

EKLER

Ek 1. “Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)” Ölçek Kullanım İzin Formu



Yanıtla Tümünü yanıtla İlet ⋯

Kime: 24.02.2023 Cum 15:16

Cemre hocam merhaba, ben Merve Yumurtacı. Prof. Dr. Saide Özbey danışmanlığında Gazi Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Tez konum okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeğinizi izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçeği de gönderebilirseniz çok sevinirim. Teşekkür ederim.

CT Cemre TATLI
Kime: Siz

ÇYDG ÖLÇME ARAÇLARI.docx
113 KB

Merhaba,
Ölçme araçlarını tezinizde kullanmanız uygundur.
Kolaylıklar diliyorum

---------- Forwarded message ---------
Gönderen: **Cemre TATLI**
Date: 22 Ara 2022 Per 11:09
Subject: Re: ÇocuklardaYaratıcı Düşünme Becerilerinin Saptanma Ölçeği Kullanım İzni
To: Yavuz Kalkan

Ek 2. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Ölçek Kullanım İzin Formu

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Ölçek İzin Formu

Sayın Merve YUMURTACI

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” isimli ölçme aracının “Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilençalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Referans:

Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research.* Vol.4 2 (1).1-14

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ahlaki Değer Davranışları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. INESJOURNAL* (16) 01-15.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” isimli ölçme aracını “Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler çalışmamda açık olarak sunulmayacaktır.

EK 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.06.2023-E.677839

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-677839 12.06.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Merve YUMURTACI'nın, Prof. Dr. Saide ÖZBEY'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **06.06.2023** tarih ve **11** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 784

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 4. Milli Eğitim Araştırma ve Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.08.2023-E.714492

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-80733291 01.08.2023
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 03.07.2023 tarihli ve 690731 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve YUMURTACI'nın **"Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** adlı konulu çalışması kapsamında İlimiz Etimesgut ve Sincan İlçelerine bağlı okul öncesi kurumlarında uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

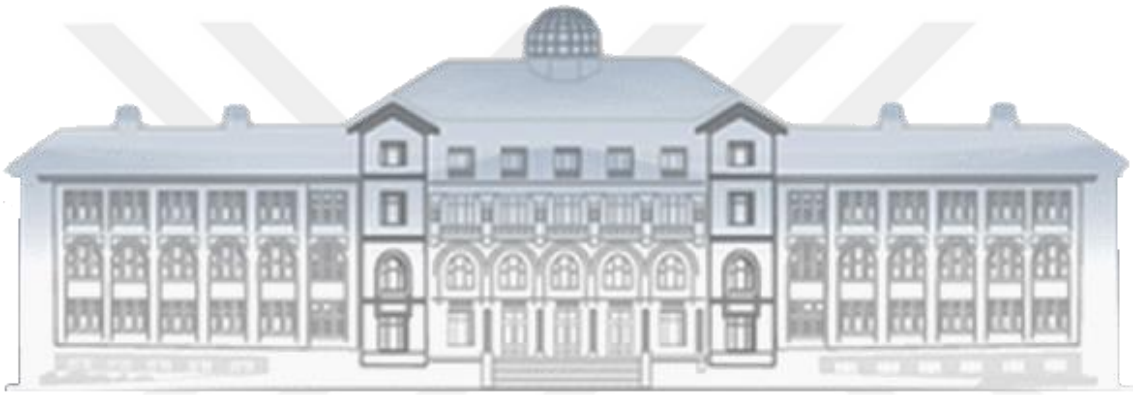
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Etiemsgut, Sincan İlçe MEM



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...