
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

YARATICI HAREKET EĞİTİMİNİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ YARATICILIKLARINA VE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Işık Tümay Alper

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Işık Tümay

Soyadı : Alper

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 09.08.2021

TEZİN

Türkçe Adı: Yaratıcı Hareket Eğitiminin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Impact of Creative Movement Education on the Creativity and Self-Actualization Levels of 5-6 Years-Old Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Işık Tümay ALPER

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Işık Tümay ALPER tarafından hazırlanan "Yaratıcı Hareket Eğitiminin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……..

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi ……..

Üye: Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2021

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Anneme ve Babama…

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecime çok değerli dokunuşları ile renklerini serpiştiren; ruhum, benliğim ve karakterimle bu kadar eşleşen ve yaşama sevincimi besleyen tez konuma ulaşmama vesile olan; araştırmam boyunca desteğini ve başaracağıma olan inancını hep hissettiğim tez danışmanım, sevgili hocam Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ'a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın her adımında güler yüzle ve içtenlikle bilgi, deneyim ve önerilerini benimle paylaşan tez izleme komitemdeki değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN ve Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a sonsuz saygı ve sevgiyle teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürisinde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ'a araştırmama sağladıkları değerli katkılarından ötürü saygı ve sevgiyle teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. A. Esra ASLAN hocama ölçek eğitimi sırasında ve sonrasındaki güler yüzü, içtenliği ve desteği için; Dr. Öğr. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA hocama ölçek konusundaki desteği ve içtenliği için saygı ve sevgiyle teşekkürlerimi gönderiyorum.

Araştırmamın uygulama sürecinde gerekli tüm koşulları sağlayan okul idaresine, öğretmenlere ve çalışmama saflıkları, sevgileri, pırıl pırıl enerjileri ve kocaman dünyalarıyla katılan tüm çocuklara en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayat yolunda sevgileriyle beni güçlendiren canım annemin, canım babamın ve biricik kardeşimin sonsuz sevgiyle varlıklarına şükranlarımı sunuyorum.

Ankara, 2021

Işık Tümay ALPER

YARATICI HAREKET EĞİTİMİNİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ YARATICILIKLARINA VE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Işık Tümay Alper

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2021

ÖZ

Bu araştırma, "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri, harekette yaratıcılık düzeyleri ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin çocukların yaratıcı düşünme becerileri, harekette yaratıcılık düzeyleri ve kendini gerçekleştirme düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yarı deneysel modelde eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarında eğitim görmekte olan beş-altı yaş grubu çocuklar arasından belirlenen 20'si deney 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna 11 hafta boyunca "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubu ise 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında verilen günlük eğitim akışına devam etmiştir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler dağılımın normalliği ön koşulunun sağlandığı alt boyutlarda, deney-kontrol grubu son test karşılaştırması ve verilen eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla ANCOVA; "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)"nin deney-kontrol gruplarına ait puanların düzeylerini belirlemek için Bağımsız Gruplar T-Testi; son test – izleme testi karşılaştırmaları amacıyla Bağımlı Gruplar T-Testi; dağılımın normalliği koşulunun sağlanmadığı alt boyutlarda, deney-kontrol grubu son test karşılaştırması için Mann-Whitney U testi; son test – izleme

testi karşılaştırmaları amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu ($p<0,05$) ve verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2 \geq 0,15$). Deney ve kontrol gruplarının "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p>0,05$); "Öz Yeterlilik", "Öz Saygı" ve "Benlik Algısı" alt boyutlar açısından verilen eğitimin etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2 \leq 0,05$). "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" "Şekilsel Orijinallik", "Başlıkların Soyutluğu", "Zenginleştirme", "Erken Kapamaya Direnç" ve "Yaratıcı Kuvvetler" alt boyutlarında izleme testi lehine anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). "Şekilsel Akıcılık" alt boyutunda izleme testi lehine; "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutunda ise son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir ($p<0,05$). "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Harekette Akıcılık", "Hayal Gücü" alt boyutları ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutunda izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir ($p<0,05$). "Harekette Orijinallik" alt boyutunda ise izleme testi lehine anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgular doğrultusunda "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ve harekette yaratıcılık düzeylerine yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, Yaratıcı Hareket, Kendini Gerçekleştirme, Okul Öncesi Eğitim

Sayfa Adedi : 171

Danışman : Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

THE IMPACT OF CREATIVE MOVEMENT EDUCATION ON THE CREATIVITY AND SELF-ACTUALIZATION LEVELS OF 5-6 YEAR OLD CHILDREN

(Ph.D Thesis)

Işık Tumay Alper

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES

August, 2021

ABSTRACT

This research was conducted to determine the impact of "Creative Movement Education" on the creative thinking skills, creativity levels in movement and self-actualization levels of 5-6 year old children. In order to determine the effect of "Creative Movement Education" on children's creative thinking skills, creativity levels in movement and self-actualization levels, the paired design of the quasi-experimental model was used. The study group consisted of 40 children, 20 of whom were in the experimental group and 20 of them were in the control group, determined among the children aged five-six who were studying in kindergartens affiliated to the Adıyaman Provincial Directorate of National Education in the 2019-2020 academic year. The "Creative Movement Education Program" was applied to the experimental group for 11 weeks. The control group, on the other hand, continued the daily education flow given within the scope of the 2013 Preschool Education Program. Data were obtained through “Personal Information Form”, “Torrance Test of Creative Thinking”, “Thinking Creatively in Action and Movement Test” and “DeMoulin Self-Concept Development Scale (5-6 years)”. The data obtained were analyzed for the sub-dimensions where the precondition of normality of distribution was met, by using ANCOVA in order to compare the experimental-control group post-test and to evaluate the effectiveness of the education given, by using the Independent Groups T-Test to determine the levels of the scores of the experimental-control groups of the " DeMoulin Self-Concept Development Scale (5-6 years)", by using Dependent Groups T-Test for post-test – follow-up test comparisons; for the sub-dimensions where the normality of the distribution condition was

not met, by using the Mann-Whitney U test for the post-test comparison of the experimental-control group, by using the Wilcoxon Signed Rank Test for posttest- follow-up test comparisons. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference between the experimental and control groups' "Torrance Test of Creative Thinking" and "Thinking Creatively in Action and Movement Test" post-test scores in favor of the experimental group ($p<0.05$), and the effectiveness of the education provided was high ($\eta 2 \geq 0.15$). There was no significant difference between the "DeMoulin Self-Concept Development Scale" post-test scores of the experimental and control groups ($p>0.05$); It was determined that the impact of the education given in terms of "Self-Efficacy", "Self-Esteem" and "Self-Perception" sub-dimensions was low ($\eta 2 \leq 0.05$). No significant difference was found in favor of the follow-up test in the sub-dimensions of the "Torrance Test of Creative Thinking", "Figural Originality", "Abstractness of Titles", "Elaboration", "Resistance to Premature Closure" and " Creative Strengths" ($p>0.05$). In favor of the follow-up test in the sub-dimension of "Figural Fluency"; On the other hand, it was concluded that there was a significant difference in favor of the post-test in the dimension of "Total Figural Creativity" ($p<0.05$). It was concluded that there was a significant difference in favor of the follow-up test in the sub-dimensions of "Fluency in Movement", "Imagination" and " Total Creativity in Movement" of the " Thinking Creatively in Action and Movement Test " ($p<0.05$). There was no significant difference in favor of the follow-up test in the "Originality in Movement " sub-dimension ($p>0.05$). In line with these findings, it was concluded that "Creative Movement Education" was highly effective on the creative thinking skills and creativity levels in movement of 5-6 year old children.

Key Words : Creativity, Creative Movement, Self-Actualization, Preschool Education, Early Childhood Education

Page Number : 171

Supervisor : Prof. Dr. Ilkay ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **iv**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **v**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **viii**
ÖZ ..... **ix**
ABSTRACT ..... **xi**
İÇİNDEKİLER ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xviii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xx**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
Araştırmanın Problem Durumu **2**
Araştırmanın Amacı **5**
Araştırmanın Alt Amaçları **5**
Araştırmanın Önemi **5**
Araştırmanın Varsayımları **6**
Araştırmanın Sınırlılıkları **7**
Tanımlar **7**
BÖLÜM II **8**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**
Yaratıcılığın Kavramsal Boyutu **8**
Yaratıcılığın Tanımı **8**
Yaratıcılığın Süreçleri **11**
Hazırlık Aşaması **11**
Kuluçka Aşaması **12**
Aydınlanma Aşaması **12**

Doğrulama ve Geliştirme Aşaması **12**
Yaratıcılık Sürecinin Bileşenleri **13**
Akıcılık **13**
Esneklik **14**
Orijinallik (Özgünlük) **15**
Detaylandırma / Zenginleştirme **16**
Yaratıcı Bireyin Özellikleri **16**
Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık **20**
Yaratıcı Hareketin Kavramsal Boyutu **23**
Yaratıcı Hareketin Tanımı **23**
Harekette Yaratıcılığın Süreçleri **24**
Beden/Zihin Entegrasyonu **24**
Araştırma/Keşif **24**
Aydınlanma **25**
Seçme/Sahneleme **25**
Yaratıcı Hareketin Bileşenleri **25**
Mekân **25**
Şekil **25**
Zaman **26**
Akış **26**
Kuvvet **26**
Yaratıcı Hareketin Yöntem ve Teknikleri **26**
Somutlaştırma Tekniği **27**
Hareketli Heykeller Tekniği **27**
Koreografi Tekniği **27**
Hareketle İfade Tekniği **28**
Yorumlama/Canlandırma Tekniği **28**
Yaratıcı Hareketin Kuramsal Temelleri **28**
Laban/Bartenieff Teorisi **28**
Garcia – Plevin Yöntemi **30**
Psikanalitik Yaklaşım **31**
Çağrışımsal Yaklaşım **32**
İnsancıl Yaklaşım **32**
Gestalt Yaklaşımı **33**
Çoklu Zekâ Yaklaşımı **34**

Davranışçı Yaklaşım **36**
Üretkenlik Teorisi **37**
Yakalama **37**
Meydan Okuma **38**
Genişletme **38**
Çevreleme **38**
Yaratıcı Hareketin Okul Öncesinde Yeri Ve Önemi **38**
Kendini Gerçekleştirmenin Kavramsal Boyutu **40**
Kendini Gerçekleştirme ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı **41**
Kendini Gerçekleştirmenin Tanımı **42**
Kendini Gerçekleştiren Bireylerin Özellikleri **42**
Kendini Gerçekleştirme ve Yaratıcılık **44**
Okul Öncesinde Kendini Gerçekleştirme **45**
BÖLÜM III **47**
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **47**
Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar **47**
Yaratıcı Hareket İle İlgili Araştırmalar **52**
Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Araştırmalar **58**
BÖLÜM IV **61**
YÖNTEM **61**
Araştırmanın Modeli **61**
Çalışma Grubu **62**
Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı **64**
Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Felsefi ve Kuramsal Temelleri **64**
Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Temel Özellikleri **67**
Hareket Odaklıdır **67**
Yaratıcılık Odaklıdır **67**
Özgünlük Esastır **67**
Kendini Gerçekleştirmeye Yöneliktir **68**
Sanat ve Estetiksel Değerlere Yer Verilmiştir **68**
Sarmaldır **68**
Esnektir **69**
Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Hazırlanması **69**
Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının İçeriği **72**

Hazırlık Aşaması **73**
Öğrenme Süreci Aşaması **73**
Değerlendirme Aşaması **73**
Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Uygulanması **75**
Veri Toplama Araçları **75**
Kişisel Bilgi Formu **75**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi **75**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Dilsel Eşdeğerlilik, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları **76**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin İçeriği **76**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Uygulanması **77**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlanması **78**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi **79**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları **79**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin İçeriği **80**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Uygulanması **81**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlanması **82**
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş) **82**
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları **82**
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin İçeriği **83**
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Uygulanması **84**
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Değerlendirilmesi **84**
Verilerin Toplanması **85**
Verilerin Analizi **86**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Normallik Testi Sonuçları **86**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Normallik Testi Sonuçları **89**
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları **90**
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları **92**
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları **93**

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları 94
BÖLÜM V 96
BULGULAR 96
Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç, Yaratıcı Kuvvetler ve Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular 97
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Harekette Akıcılık, Harekette Orijinallik, Hayal Gücü ve Toplam Harekette Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular 101
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular 104
BÖLÜM VI 108
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 108
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sonuçları ve Tartışma 108
Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Sonuçları ve Tartışma 111
Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Sonuçları ve Tartışma 114
Öneriler 115
KAYNAKLAR 117
EKLER 137
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 138
EK 2. Yaratıcı Hareket Eğitim Programı Oturum Planı Örneği 139
EK 3. Araştırma İzni 142
EK 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi İzin Belgesi 144
EK 5. Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi İzin Belgesi 146
EK 6. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği İzin Belgesi 149
EK 7. Hareket Müzesi Oluşturma Etkinliği Yaratıcı Ürünleri 150

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Yazarlara Göre Yaratıcı Bireyin Ayırıcı Özellikleri*……....18

Tablo 2. *Bireyde Yaratıcılığın Dört Düzeyi*…….……19

Tablo 3. *Yaratıcılığın* ve *Harekette Yaratıcılığın Süreçleri*…….……....24

Tablo 4. *Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen*……...……...62

Tablo 5. *Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı*…...63

Tablo 6. *Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı Kazanım Gösterge Listesi*……...70

Tablo 7. *Yaratıcı Hareket Eğitim Programında Yer Alan Oturum Adları ve Etkinliklerin Dağılımı*……....74

Tablo 8. *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Düzeylere Göre Puan Aralıkları*..85

Tablo 9. *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Deney Grubu İzleme Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları*…….…87

Tablo 10. *Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Deney Grubu İzleme Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları*…….89

Tablo 11. *Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları*……91

Tablo 12. *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları*…….…92

Tablo 13. *Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları*……..93

Tablo 14. *Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları*……..94

Tablo 15**.** *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney-Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları*…….…97

Tablo 16**.** *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Deney-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları*…98

Tablo 17**.** *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Başlıkların Soyutluğu ve Yaratıcı Kuvvetler Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*…….99

Tablo 18. *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney Grubu Son Test İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*……...100

Tablo 19**.** *Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney-Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları*……...101

Tablo 20**.** *Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcılık Testi Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Deney-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları*……102

Tablo 21. *Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney Grubu Son Test İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları*……...103

Tablo 22. *Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Harekette Orijinallik Alt Boyutu Deney Grubuna Ait Son Test İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu*……...104

Tablo 23. *Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*……..105

Tablo 24. *Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Deney-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları*……106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akıcılık örneklemesi. Yaratıcılığın bileşenleri……14

Şekil 2. Esneklik örneklemesi. Yaratıcılığın bileşenleri……...15

Şekil 3. Yaratıcı bireyin özellikleri……17

Şekil 4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi……...41

Şekil 5. Kendini gerçekleştiren bireyin özellikleri……43

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaratıcılığın ortaya çıkışı insanın varoluşuyla doğru orantılıdır. Birey varoluşundan bu yana yaratıcı gücüyle hayatta kalma çabasına, fiziksel ihtiyaçlarını karşılama durumuna sayısız çözümler bulmuştur. Bu çözümler bazen birer icat olabileceği gibi, bazen hayatın gidişatını, alışkanlıkları, yaşam tarzını değiştiren bir buluş da olabilir. Bunların yanı sıra birey; yaşamını renklendirmek, hayatına farklı dokunuşlar, seçenekler, tatlar kazandırmak istemesiyle de yaratıcı gücünü kullanarak farklı mimariler, dekorasyonlar, tarifler, sanat ürünleri ortaya çıkarmaktadır (Çelebi Öncü, 2015, s. 12; Turaşlı, 2020, s.2). Ancak, yaşamla ve varoluşla bu kadar iç içe olan ve ayrı düşünülemeyen yaratıcılık, eğitim sisteminde tamamıyla yok olmuş ve hatta 21. Yüzyılda yaratıcılığa duyulan ihtiyaç katlanarak artmış durumdadır (Daniels ve Peters, 2015, s.4).

Yaratıcılığın çeşitlerinden yaratıcı hareket de tıpkı yaratıcılık gibi insanın yaşamsal tüm faaliyetlerinde varlığı yadsınamaz bir unsur ancak buna rağmen üzerine araştırmalar ve incelemelerin çok yeni başladığı bir konu alanıdır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 7). Öyle ki bedene, bedenle ifadeye ve bedenin ifadesinin asıl kaynağı olan yaratıcı harekete odaklanan disiplinler sadece son 25 yılda ortaya çıkmıştır (Garcia ve Plevin, 2002a, s.30). Yaratıcı hareket bir konu, olay, durum, nesne, duygu veya düşüncenin hareketle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Bu noktada çocukların bu aktiviteye doğal yatkınlıkları söz konusudur (Wiener ve Lidstone, 1969, s.25). Çünkü çocuklar duyguları, düşünceleri, hisleri, başarıları ve fikirlerini hareketleri yoluyla ifade etmek, ayrıca tüm bedenini aktif olarak kullanarak dünyayı anlamaya, keşfetmeye, bilmedikleri her detayı öğrenmeye isteklidirler. Çocuklar sahip olduğu merak, araştırma gibi duygularını ise harekete dönüştürmek ve daha somut bir formda sunmak için bitmek bilmeyen bir enerjiye sahiplerdir. İşte bu enerji ise çocukların doğal olarak hareketleriyle yaratıcı olmalarının temelini oluşturmaktadır

(Andrews, 1956, s. 2; Fauman, 1983, s. 56). Bu davranışların çocuklarda gözlemleniyor olması çocukların yaratıcı olarak değerlendirilmeleri için yeterli değildir. Ancak çocukların doğuştan meraklı, araştırmacı olmaları, yaratıcı güçlerinin ortaya çıkması ve harekette yaratıcılığı deneyimlemeleri için ihtiyaç olan en önemli temel gereksinimlerdendir. Bu temel gereksinimler, yaratıcılığı destekleyen çevre ile buluştuğunda ise çocuk sahip olduğu yaratıcı gücüyle tanışabilecek; yaratıcı gücünü ortaya çıkarıp hareketleriyle yaratıcı ürünlerini ifade edip canlandırıp deneyimleyebilecek ve yaratıcılığını hayatı boyunca kullanabilecektir. Eğitim-öğretim süresince oluşturabilecek bu çevre yaratıcılığı destekleyen eğitim süreci bileşenleridir ve bunlar; eğitim ortamı, eğitim programı ve öğretmendir (Ülkü Yıldız ve Şener, 2016, s.34; Üstündağ, 2020, s. 99-104; Yıldırım, 2015, s.114). Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmek için gerekli koşullar sağlandığında, çocukların doğuştan sahip oldukları özellikleri desteklenerek, yaratıcı birey yetiştirmenin adımı da atılmış olacaktır. Böylelikle topluma ve yüzyıla ihtiyacı olan yaratıcılığın tekrar kazandırılması bu yaratıcı bireylerle mümkün olacaktır.

Araştırmanın Problem Durumu

Okul öncesi dönem bireyin geleceğini şekillendiren temelin atıldığı kritik dönemdir. Bu nedenle bu dönemde hazırlanan eğitim programlarının ve çocuklara sunulan çevre koşullarının çocukların yaratıcılıklarını destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Bunun tersi bir uygulama ise eğitimde tek tip uygulamalar ile birlikte benzer bireylerin yetişmesine sebep olarak, bir ulusun yerinde sayması hatta geri kalmasıyla sonuçlanmaktadır (Aminolroaya, Yarmohammadian ve Keshtiaray, 2016, s. 210). Bireyin doğuştan sahip olduğu yaratıcı gücün yok olması ise erken yıllarında karşılaştığı aile, okul ve toplum tutumlarıyla doğru orantılıdır (Fox ve Schirrmacher, 2014, s. 9, 10).

Çocuk her ne kadar yaratıcı güce doğuştan sahip olsa da karşılaştığı bazı tutumlar, davranışlar, kurallar çocuğun yaratıcı gücünü ortaya çıkarmasında engel olmaktadır. Özellikle okul öncesinde çocukların enerjilerinin yüksek olması, bu enerjilerini hareketle, sesle, davranışlarla, oyunla yansıttığında, öğretmenlerde sınıf yönetimi kaygısı ortaya çıkmakta ve çocukları kontrol altına alma davranışı sergilemektedirler. Bu durum çocuğun, içindeki yaratıcı gücün ifadesi yönünde karşılaştığı ilk engeldir. Ancak bu engel beraberinde çocuğun özgürlüğünün kısıtlanması, öğretmene bağımlı kalma, kendisini güvende hissetmeme ve öğretmen merkezli eğitim-öğretim süresince kendisini yansıtamama sonuçlarını doğurmaktadır. Bu sonuçlar ise çocuğun yaratıcı gücü önündeki diğer engellerdir (Fox ve Schirrmacher, 2014, s. 10; San, 2007, s.11).

Okul öncesi dönemde yaratıcılık ile ilgili yaşanan bu engel durumlar, yaratıcılığın tüm çeşitleri gibi yaratıcı hareket için de söz konusudur. Okul öncesi dönem çocukları yapıları gereği daha aktif, daha hareketlidirler. Bedenlerinin ne kadar aktif ve güçlü olduğunu; yapabilme, başarabilme durumunu test eder, dener ve bunları yaparken sadece bedenini değil dünyayı da keşfe çıkarlar. Bununla birlikte çocuklar duygu, düşünce, fikir ve hayallerini hareketleriyle ifade ederek harekette yaratıcılık becerileri kazanmaktadır. Ayrıca taklit, canlandırma, doğaçlama, pantomim gibi teknikler ile olayları, durumları, olguları, kişileri, nesneleri, bitkileri, hayvanları kısaca dünyayı ifade etme, sergileme deneyimi yaşarlar. Bu yaratıcı hareket aktivitelerinin hepsinde çocuklar aktif, hareketli ve konuşur durumdadır. Hatta tek bir çocuk bu aktiviteyi başlatsa dahi dalga dalga diğer çocuklarda aktiviteye dahil olurlar. Öğretmenler ise sınıfın kontrolünü kaybetme kaygısıyla bu hareketlilik ve sesli ortama tolerans göstermeyebilmekte ve çocukların harekette yaratıcılıklarını engelleyebilmektedir (Öztürk, 2007a, s. 65, 77).

Eğitim programı ve ortamlarının, yaratıcılığı destekleyici nitelikte olmasının sağlanabilmesi yaratıcılık konusunda bilgi ve deneyim sahibi olan ve bu alt yapısını mesleki alanda uygulamaya dökebilen öğretmenler ile mümkün olabilmektedir (Aminolroaya, Yarmohammadian ve Keshtiaray, 2016, s. 210). Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcı güçlerini keşfetmeleri ve yaratıcılıklarını yaşam boyu kullanmaları için okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda gerekli bilgi, deneyime sahip olmaları desteklenmelidir (Cheung ve Leung, 2013, s. 405).

Yaratıcı hareketin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerine yönelik yapılmış çalışmalarda ise yaratıcı hareketin önemi ve yararları bakımından öğretmenlerin hemfikir olduğu halde okullarda eğitim programlarında yaratıcı hareket uygulamalarının yaygın bir şekilde yer almadığı ancak aynı zamanda yaratıcı hareketin nasıl destekleneceği konusunda aldıkları eğitimlerin yeterli olmadığı ve bu konuda mesleki olarak desteğe ihtiyaçları oldukları da vurgulanmıştır (Alper ve Ulutaş, 2021; Eckhoff, 2011; Gersak ve Tancig, 2018).

Ülkemizde yayımlanan yaratıcılığa yönelik kaynaklarda sanat ve yaratıcı drama etkinliklerine ağırlıklı yer verilirken; yaratıcı hareket etkinlik örneklerinin bu kaynaklar kapsamında çok sınırlı ele alındığı görülmüştür (Argun, 2012; Cevher Kalburan, 2012; Çelebi Öncü, 2015; Öztürk, 2007b; Ülkü Yıldız ve Şener, 2016; Üstündağ, 2020). Bununla birlikte sadece yaratıcı harekete yönelik teorik ve uygulamaya yönelik kaynağa rastlanmamıştır. Yurt dışında ise doğrudan yaratıcı hareket alanında hem teorik hem uygulamaya yönelik kaynaklar bulunmaktadır (Burton ve Kudo, 2000; Daniels ve Peters, 2015; Kaufman, 2006; Melling, 2006; Pica, 2013; Zukowski ve Dickson, 1990).

Ülkemizde, blok oyunlarının (Aksoy, 2018), müzikli hikâye masallarının (Metin, 2019), STEM etkinliklerinin (Yalçın, 2020), felsefe eğitiminin (Pekkarakaş, 2020) okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak yaratıcılıkları üzerine etkisinin incelendiği benzer çalışmalar yer almaktadır. Yurt dışında ise yaratıcı düşünme yetenekleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin (Lee, 2005), oyun programının yaratıcılık üzerine etkisinin (Garaigordobil ve Berrueco, 2011), yaratıcı uyarıcıların yaratıcılık üzerine etkisinin (Jaarsveldt, 2011) incelendiği ve buna benzer çalışmalar yer almaktadır.

Ülkemizde yaratıcılığın çeşitlerinden yaratıcı hareket ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde yaratıcı rahatlama (Karaca, 2015) ve duyu eğitiminin (Koyuncuoğlu, 2017) harekette yaratıcılık üzerine etkisinin incelendiği çalışmaya ulaşılırken; yaratıcı dans çalışması okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür (Özevin Tokinan ve Bilen, 2007). Yurtdışındaki kaynaklarda ise okul öncesinde yaratıcı hareket uygulamalarına yönelik çalışmalar (Cheung, 2010; Lobo ve Winsler, 2006; Mclaughlin, 2011; Wang, 2003) sınırlı sayıda yer almaktadır.

Kendini gerçekleştirme ile ilgili ülkemizde eğitim alanında yapılmış çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin (Yılmaz, 2019), öğretmen adaylarının (Sungur, 2008), üniversite öğrencilerinin (Yemenici, 2006) ve üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin (Gür Erdoğan ve Yurtkulu, 2017) kendini gerçekleştirme durumlarının incelendiği çalışmalara rastlanırken; yurtdışında yapılan çalışmalarda ise okul öncesi öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme durumları (Bouverat, 1970), üstün zekalı çocukların kendini gerçekleştirme düzeyleri (Hall, 1993), sosyalleşme durumunun okul öncesi dönem çocuklarının kendini gerçekleştirmeleri üzerine etkisi (Babunova, Gradusovas, Pustovoytova ve Shepilova, 2017) ve ebeveynlerin çocuklarının kendini gerçekleştirme durumlarına etkisinin (Nystul, 1984) araştırıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Mevcut çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmiştir ve okul öncesi çocukların kendini gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bilgiler ışığında yapılan çalışmaların genel olarak yaratıcılığa yönelik olup yaratıcı harekete ve kendini gerçekleştirmeye yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu dikkat çekmiştir. Bu nedenle yaratıcı hareket eğitiminin tipik gelişim gösteren 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi konusunda araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu bilgiler çerçevesinde "Yaratıcı Hareket Eğitimi'nin 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisi nedir?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yaratıcı hareket eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın Alt Amaçları

- Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen "Yaratıcı Hareket Eğitimi"ne katılan çocukların yaratıcı düşünme becerileri yaratıcı hareket eğitimine bağlı olarak değişmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen "Yaratıcı Hareket Eğitimi"ne katılan çocukların harekette yaratıcılık düzeyleri yaratıcı hareket eğitimine bağlı olarak değişmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen "Yaratıcı Hareket Eğitimi"ne katılan çocukların kendini gerçekleştirme durumları yaratıcı hareket eğitimine bağlı olarak değişmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin çocukların yaratıcı düşünme becerileri, harekette yaratıcılık düzeyleri ve kendini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde kalıcı etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde okul öncesi dönemden başlayarak verilen eğitimin bilim, sanat ve yaratıcılık alanlarını çocuklarla tanıştırması ve zengin bir eğitim öğretim çevresiyle çocuklara sunması beklenmektedir. Son yıllarda eğitimde sanatın yer almasına yönelik oldukça kapsamlı çalışmalar dikkat çekmektedir. Ancak buna rağmen yaratıcılık, öneminin tersine çok az eğitime dahil edilmektedir. Ancak bilimin, sanatın doğması ve bir ulusun ilerlemesi için yaratıcılık başlangıç noktasıdır (Daniels ve Peters, 2015, s.4).

Okul öncesi eğitim programında çocuklarda yaratıcılığın desteklenmesi kazanım ve göstergelerde vurgulanmaktadır. Ayrıca programın amacına uygun bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin de yaratıcı olması gerektiğine dikkat çekilmiştir (MEB, 2013). Ancak direkt yaratıcı harekete yönelik kazanım göstergelerin eksikliği dikkat çekmiştir. Bu çalışma ile oluşturulan "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nın, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim

Programı için yaratıcı harekete yönelik kazanım-gösterge ve etkinlik açısından katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Ayrıca bu çalışma yaratıcı hareketin okul öncesi eğitim kurumlarında yer alması için alandaki öğretmenlere, yöneticilere ve araştırmacılara kaynak olabilir. Böylelikle eğitim programlarına yaratıcı hareket dahil edilerek çocuklar hareketleri ile yeni, özgün ürünler yaratacaklar, bedenleriyle birçok şeyi ifade edebildiklerini ve ortaya çıkan bir ürünün bir diğerine benzemediğini fark edeceklerdir. Bu da çocukların kendi yaratıcı güçleriyle tanışmalarını sağlayacak ve bu yaratıcı gücü istedikleri gibi kullanabileceklerinin farkındalığını arttıracaktır. Çocuk kendi yaratıcı gücü ile tanıştığı andan itibaren bunun sahip olduğu bir yetenek olduğunu düşünebilecek ve kendini gerçekleştirme düzeyine olumlu katkı sağlayacaktır. Çocuklar hareket üretirken aynı zamanda düşünce süreçleri de gelişecek böylelikle yaratıcı düşünme becerileri desteklenmiş olacaktır.

Ülkemizde okul öncesinde harekette yaratıcılığa yönelik çalışmalar (Karaca, 2015; Koyuncuoğlu, 2017) oldukça sınırlı sayıda bulunmaktadır. Yaratıcı hareket uygulamasına yönelik olan çalışmaların (Özevin Tokinan ve Bilen, 2007) ise ileri yaş gruplarına yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kendini gerçekleştirme konu alanında da okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çalışmaların (Babunova vd., 2017; Hall, 1993; Negovan, Sterian ve Martin, 2015; Nystul, 1984) sınırlı olduğu dikkat çekmiştir. Bu nedenle çalışma okul öncesi eğitim alanı literatürüne yaratıcı hareket eğitimi, yaratıcı düşünme, harekette yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme değerlendirilmesinin izlenmesi ile ilgili somut veriler sağlayacaktır.

Yaratıcı hareket olarak adlandırılan etkinlik süresince çocuk hissettiği, düşündüğü her şeyi ifade etmek için istediği şekilde, yeni, kendine özgü, vücudunu veya nesneleri dilediği gibi kullanarak hareket yaratma sürecine girecektir. Bu nedenle çocuk etkinlik boyunca yaratma sürecinin öznesi konumunda olacaktır. Çocuk bu yaratma sürecinde iken çocuğun yaratıcı düşünme becerilerinin ne derece geliştiğinin, ayrıca ne kadar özgün hareket yaratabildiğinin ve yaratıcı hareket eğitiminin çocuğun kendini gerçekleştirme düzeyine etkisinin araştırılmasının alan yazınına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılan "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" nin gerekli verileri objektif olarak yansıtacağı varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Adıyaman il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına devam eden ve tipik gelişim gösteren 5-6 yaş çocuklar ile;

2. *"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"*nın içeriği, süresi ve 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri, harekette yaratıcılık düzeyleri ve kendini gerçekleştirme durumları üzerindeki etkisiyle;

3. Araştırmada kullanılan "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaratıcılık: "Fikir veya hipotez oluşturma, hipotezleri test etme ve sonuçları iletme sürecidir. Bu süreçte hiç görülmemiş veya hiç var olmamış bir şeyin yaratılması söz konusudur. Ana yoldan uzaklaşmayı, kalıplardan çıkmayı içerir. Bilinmeyene başarılı adımı temsil eder. Buluş, keşif, merak, hayal gücü, deney, keşif bu sürece dahildir." (Torrance, 1995, s.23).

Yaratıcı hareket: **"**Step dansında veya balede görülebileceği gibi belirli bir stilden hareketle değil; doğal, doğaçlama hareketlere dayalı sanattır." (Stinson, 1988).

Kendini gerçekleştirme: **"**Bir gelişme çabası, insan davranışlarını yöneten bir güdü ve erişilmeye çalışılan bir gelişme düzeyi olarak tanımlanmaktadır." (Kuzgun, 1972, s. 174).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yaratıcılık, yaratıcı hareket ve kendini gerçekleştirme ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur.

Yaratıcılığın Kavramsal Boyutu

Yaratıcılık; tanımı, süreçleri, bileşenleri, yaratıcı bireyin özellikleri, okul öncesi dönemde yaratıcılık alt başlıkları ile aşağıda açıklanmıştır.

Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık uygarlığın yapı taşıdır. Hatta bir toplumu uygarlık seviyesine ulaştıran önemli bir kıvılcımdır. Öyle ki yaratıcılığın insan ve toplum yaşamındaki her şey üzerinde tesiri vardır. Yaratıcılık, ilk etapta sanatı çağrıştırsa da aynı zamanda bilimle de ilişkilidir. Ortaya çıkan yaratıcı ürün önemli bir icat olabileceği gibi, sanatsal alanda bir ürün, topluma etki edecek bir unsur, olgu ve durum da olabilir. Yaratıcı süreç sonunda topluma kazandırılan her ne olursa olsun toplumu ileriye taşıyacak ve uygarlık seviyesine eriştirecek güce sahiptir. Bireyin doğasında, özünde var olan yaratıcı güç, anı algılayarak değil de zamanın ötesinin algılayışıyla hareket aldığı için yaşam standartlarına katkıda bulunan çok önemli bir unsurdur (Alder, 2004, s. 59; Mayesky, 2015, s. 9; Orhon, 2014, s.1, 29; Özcan, 2000, s. 90,91; Wallis, 2013, s. 5; Yanık, 2007, s. 5).

Yaratıcılığa bakış açısı ilk olarak bir yetenek olduğu ve herkeste bu yeteneğin olmadığı yönünde gelişmiştir. Ancak araştırmalar, eşsiz yaratıcı ürün ortaya çıkaranlarda var olan bu güce, aslında her bireyin sahip olduğunu göstermektedir. Sadece her birey bu gücünü

keşfedememiş, bu gücünü ortaya çıkarması için gerekli ortam ve eğitime dahil olamamıştır (Epstein, 2000, s. 3; Sungur, 1997, s. 45; Turaşlı, 2020, s. 10; Yanık, 2007, s. 7). Guilford (1950) da yaratıcılığın, sadece yaratıcı insanların en karakteristik özelliği olan yetenek olarak tanımlanmasını, yaratıcılıkla ilgili sınırlı bir görüş olarak ifade etmiştir (s.444). Günümüzde dahi yaratıcılık genellikle sanatçılar ve sanatsal ürünlerini çağrıştırmaktadır. Oysa geniş yelpazede ve çok daha fazla alanda yaratıcılık var olmaktadır. Örneğin sanatın yanı sıra, bilim alanı, iş yaşamı, oyun dünyası ve yaşamsal faaliyetlerin aktif olduğu her alandaki gelişmeler ve yenilikler yaratıcılığın yansımasıdır. Öyle ki birey yaşamı boyunca çeşitli alanlarda kendisini, düşüncelerini, duygularını, ilgilerini, ihtiyaçlarını birçok formda ve biçimde ifade etmekte ve sunmaktadır. Bu noktada yaratıcılık insanların yaşamları boyunca kendilerini sınırsız formda sunuşları ve ifade edişleridir (Cox, 2018, s. 9; Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 7; Robinson, 1999, s. 6; San, 2007, s. 3; Turaşlı, 2020, s. 10).

Öyle ki bireyler yaratıcılıkları yoluyla kendilerini sınırsız formda sunarken ortaya çıkan özgün ürünler hayatı kolaylaştıran icatlar olabileceği gibi mutfakta ortaya çıkan keşfedilmiş yeni tatlar, farkındalık arttıran yazın türleri de olabilir. Yaratıcı süreç sonunda ortaya çıkan özgün ürünler insanlığa yarar sağlayan özelliğe sahip olabilmektedir. Bu noktada yaratıcılık aynı zamanda eşsiz, sıra dışı ve yararlı ürünlerin ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir. (Aslan, 2002, s. 330; Daniels ve Peters, 2015, s.5-6). Arieti'nin 1979'da belirttiği gibi "Yaratıcılık insanın kendini kendi bağlarından, şartlanmış tepkilerinden ve alışkanlık haline gelmiş kararlarından özgürleştiren birincil araçtır." (Arieti'den aktaran Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 8).

Yaratıcılığın yeni bir tepki olduğunu ifade ederken aynı zamanda rutin bir tepki ve alışkanlık olarak ifade etmek bir paradoks yaratabilir. Ancak burada vurgulanan şudur. Birey günlük yaşantısında otomatik bir şekilde ve düşünmeden tepki ve cevaplar vermektedir. Birey bu tutumlarını olaylara farklı açılardan bakma, problemlere daha önce düşünülmemiş şekilde çözüm üretme gibi yeni tepkilerle değiştirdiğinde, hayata karşı duruşunu da bu şekilde rutin hale getirdiğinde yaratıcılık hem yeni bir tepki hem de alışkanlık haline gelmiş rutin bir tepki olacaktır (Sternberg, 2007, s. 3).

"Yaratıcılığın kelime anlamına bakılacak olursa, Latince "creare" kelimesinden gelmektedir. Bu sözcük "doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek" anlamındadır. Yaratma ve meydana getirme ise son günlerde günlük yaşantıda da sıklıkla kullanılan, algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, sezgi, kavrama yeteneği, buluş gibi zihinsel süreçleri gerektirmektedir" (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997, s. 37; San, 2007, s.3; Yanık, 2007, s. 25). Wallis (2013)'de "yaratıcılık zekanın ayrıcalıklarından biri ve daha

çok zihinsel bir durum" şeklinde ifade etmiştir (s.5). Çelebi Öncü (2015)'ye göre yaratıcılık, "doğru veya yanlış cevabın olmadığı, aksine sadece olasılıklarla dolu bir dünyayı farklı açılardan görebilmektir" (s. 14). San (2007)'a göre ise yaratıcılık; "Yapma ve oluş sürecidir. Oluş bir değişmedir; şimdiye dek olmayan bir şeyin biçimlenmesi demektir." Fox (2004)'a göre yaratıcılık; sadece bazı kişilerde var olan Tanrı vergisi bir yetenek değil; tüm bireylerde var olan ancak bireylerin özgür iradeleriyle kullanmayı seçtikleri ya da seçmedikleri bir beceridir (s.230). Eagleman ve Brandt (2020) ise yaratıcılığı "türümüzün son yüzyıllarında yaşamında oynadığı önemli rol, bir sonraki adımlarımızın da mihenk taşı, keşif ve ifade biçimlerinin itici gücüdür" şeklinde ifade etmişlerdir (s.8). Bu tanımlara ilaveten araştırmacılar yaratıcılığın "hayal gücü, özgünlük, üretkenlik, problem çözme, değerli bir sonuç üretme" kavramlarıyla açıklandığı konusunda ortak noktada buluşmaktadır (Sharp, 2004, s. 5).

Fox ve Schirrmacher (2014)'e göre yaratıcılık ile ilgili bazı tanımlar şu şekildedir:

- ✓ Farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme becerisi,
- ✓ Sunulan bilgi ile yetinmeyerek daha kapsamlı bilgiye ulaşma isteği,
- ✓ Alışılagelmiş yöntemlerden farklı düşünme,
- ✓ Özgün, daha önce düşünülmemiş, yapılmamış ve bireyi yansıtan, bireye özgü olan şekilde davranma,
- ✓ Birbiriyle ilgisi olmayan şeyler arasında anlamlı bağlantılar kurarak yeni bir şey ortaya çıkarmak (s. 5).

Yaratıcılık, bireyin özgün, farklı, alışılmışın dışında düşünmesi, davranması ve bu tutumlar sonucunda kendine özgü ürünler tasarlamasıdır. Genel bir yargıya göre bireyin yaratıcı süreci sonucu ortaya çıkan ürünün dünyada eşsiz olması bireyin yaratıcı olduğu ile ilişkilendirilir. Ancak bu değerlendirme eksik bir değerlendirmedir. Birey yaşamsal aktivitelerinin ve yaratıcı düşünme sürecinin etkin olduğu her alanda özgün, yaratıcı ürünler ortaya çıkarmaktadır. Bu ürün dünyada ilk defa bulunan bir ürün olmasa da bireyin yaratıcı düşünme süreci sonunda bu ürünü ortaya çıkarması, bu sürecin yaratıcılıkla bağdaştırılması için yeterli görülmektedir (Mayesky, 2015, s.4).

Yaratıcılık hem tanımlanması zor hem de üzerine birçok tanımlama yapılan bir kavramdır. Bu birbirinden farklı tanımlar ise yaratıcılığın; eşsiz, kişiye özgü ve değerli olduğunu vurgulaması açısından ortak noktada buluşmaktadır. Sonuç olarak yaratıcılık, problemlere akla gelmemiş çözüm yolları bulma ve eşsiz, farklı ve kabul edilebilir yaratıcı ürünler üretme becerisi olarak tanımlanabilir (Kamakil, 2013, s. 53).

Yaratıcılığın Süreçleri

Yaratıcı süreç, insanların bir problem durumuna; eşsiz, akla gelmemiş, özgün bir çözüm yolu bulmak için dahil oldukları, belirli aşamaları içeren özel bir düşünme sürecidir (Kim, 2009, s. 189). Wallas (1926) yaratıcı süreci, problem durumları karşısında ortaya çıkan zihinsel süreçlerle bağdaştırmıştır. Bununla birlikte bu sürecin dört aşamadan oluştuğunu açıklamıştır. Bunlar "Hazırlık, Kuluçka, Aydınlanma ve Doğrulama"dır (s.80).

Mayesky (2015) ise yaratıcılığın iki bölümden oluştuğunu ileri sürmüştür. "Birinci bölüm, orijinal bir fikrin, planın veya cevabın keşfedilmesi aşamasıdır. İkinci bölüm ise bir önceki aşamada bulunan fikrin, planın veya cevabın işe yarayıp yaramadığının prova edildiği ve mümkün olup olmadığının kesinleştirildiği aşamadır. İlk bölüm hayal gücünün kullanıldığı, fikirlerle iç içe olunan "Keşfetme" aşaması olarak adlandırılırken; ikinci bölüm öğrenilen becerileri, değerlendirmeyi ve test etmeyi/denemeyi içeren "Süreç" olarak ifade edilebilir" (s. 4).

Yaratıcılığın süreçleri literatürde farklı isimlerle ve sayılarda yer almasına karşılık, 1. Hazırlık, 2. Kuluçka, 3. Aydınlanma ve 4. Doğrulama ve Geliştirme olarak dört aşama çoğunlukla üzerinde hem fikir olunan aşamalardır (Kim, 2009, s. 189; Mayesky, 2015 s. 5; Taylor, 2015).

Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasının başlayabilmesi için bireyin konu, durum ya da olayla ilgili merak duyması gerekmektedir. Ancak birey merak duyarsa bu duyguyla konu, durum veya olaya yönlenecek ve yaratıcı düşünme sürecine de ilk adımı atmış olacaktır (Csikszentmihalyi, 1997, s. 79). Atılan ilk adım sonrası merak edilen konu ya da problem ile ilgili olabildiğince çok bilgiye ulaşıldığı ve bu bilgilerin zihinsel süreçlerden geçirildiği aşama hazırlık aşamasıdır. Bu bilgiler ise zihinsel süreçlerden geçirilirken bir sonraki aşamada önemli bir yere sahip olan bilinçaltına gönderilir (Özdemir Beceren ve Ünsal, 2015, s. 46; Taylor, 2015). Problemle ilgili ulaşılan bilgiler problemi detaylı incelemeye olanak sağlayan; böylelikle tanımlamaya yarayan doğrular ve gerçeklerdir. Doğru ve gerçek bilgiye ulaşabilmek için bu aşamada araştırma, keşfetme yani aktif ve bilinçli bir çaba söz konusudur (Wallas, 1926, s. 80).

Kuluçka Aşaması

Kuluçka aşaması; sorun veya problem durumuyla ilgilenilmediği, bilinçli bir şekilde üzerine düşünülmediği ve dikkatin problem durumu üzerinde değil de günlük yapılan işlerde olduğu aşamadır (Wallas, 1926, s. 80). Dışarıdan birey ne kadar problemle ilgisizmiş gibi dursa da bir önceki aşamada bilinç altına gönderilen bilgiler, zihinsel süreçlerden geçmeye devam eder. Sadece bu süreçler zihnin arka planında gerçekleştiği için bireyin bilinçli yaptığı aktiviteler değildir. Zihinsel süreçler arka planda işlemeye devam ederken birey o anda ilgilendiği günlük rutinler içerisinde, problemle ya da konuyla tamamen ilgisizmiş izlenimi verir. Bu aşamanın ne kadar süreceği ise bireyin kontrolünde olmadığı için net olarak belirtilemez. Bazen bir gün sürebilirken bazen yıllar alabilir (Csikszentmihalyi, 1997, s. 79; Taylor, 2015).

Aydınlanma Aşaması

Aydınlanma aşaması, ele alınan konunun çözümüne yönelik fikirlerin aniden ortaya çıktığı ve bireyde heyecan, mutluluk, başarı duygularını yükselten aşamadır (Wallas, 1926, s. 80). Kuluçka aşamasında elde edilen bilgiler zihnin arka planında zihinsel süreçlere tabiyken, aniden üzerine düşünülen durum ya da problem ile ilgili çözüm önerileri ortaya çıkar. Tam bu an bireyin "Aha! Buldum!" dediği andır. Zihinde beliren çözüm önerileri bir anda ortaya çıktığı için yaratıcı düşünme sürecinin en kısa süren aşamasıdır. Ancak üzerine düşünülen durum ya da problem ile ilgili özgün, sıra dışı çözüm önerileri ve fikirlerin ortaya çıkmasından dolayı önemli bir aşamadır (Csikszentmihalyi, 1997, s. 80; Taylor, 2015).

Doğrulama ve Geliştirme Aşaması

Csikszentmihalyi (1997)'e göre "doğrulama, aydınlanma aşamasında bulunan fikirlerin değerli olup olmadığına karar verildiği "Değerlendirme" aşamasıdır. Geliştirme aşaması ise değerlendirme aşamasında değerli olduğuna karar verilen fikirlerin hayata ve eyleme geçirildiği "Ayrıntılandırma veya dikkatle hazırlama" aşamasıdır" (s. 80). Taylor (2015)'da bu aşamayı "Değerlendirme" ve "Detaylandırma" olarak iki başlık altında açıklamıştır. Değerlendirme bölümünde akla gelen fikirler üzerine düşünülür ve hangi fikrin daha yaratıcı, daha işlevsel, daha çözüme yönelik olduğun değerlendirilmesi üzerine zihinsel süreç söz konusudur. Detaylandırma aşamasında ise karar verilen fikir test edilir ve bu fikir üzerine çalışılır. Böylelikle detaylandırma aşamasıyla fikirler ürün veya eylem olarak kalıcı

form kazanacaktır. Wallas (1926)'a göre ise bir önceki aşamada bulunan çözümün son haliyle sunulması için çözümün doğrulandığı, kontrol edildiği aşamadır (s. 80).

Her ne kadar farklı isimlerde açıklaması yapılan aşamalar bulunsa da bu dört aşama ile benzerlik göstermekte ve içerik olarak birbiri ile örtüşmektedir. Örneğin yukarıda sadece Keşfetme ve Süreç olarak iki aşamadan bahsedilmiştir. Ancak içerik olarak değerlendirildiğinde "Keşfetme" aşaması "Hazırlık ve Kuluçka" aşamalarına paralel iken; "Süreç" aşaması ise "Aydınlanma ve Doğrulama ve Geliştirme" aşamalarına denk düşmektedir.

Yaratıcılık Sürecinin Bileşenleri

Yaratıcılık, üzerine hala tartışılan ve basitçe tanımlaması yapılan bir kavram değildir. Bununla birlikte düşünürler yaratıcı süreci oluşturan bileşenler açısından ortak noktada buluşabilmektedirler. Bireyin dahil olduğu yaratıcı süreci oluşturan bileşenler ise:

- İmgeleme gücü
- Orijinallik (Daha önce düşünülmemiş, farklı ürün ortaya çıkarma becerisi)
- Üretkenlik (Alışılmışın dışında düşünerek yeni ürünler oluşturabilme becerisi)
- Çözüm üretme (Pratik ve farklı şekillerde sorunlara çözüm sunma)
- Kabul gören, kıymetli ürün sunma becerisi (Sharp, 2004, s.5).

Ancak literatürde daha sıklıkla karşılaşılan ve genellikle yaratıcı düşünme testlerinde de yaratıcılığın alt boyutları olarak değerlendirilen yaratıcı sürecin bileşenleri Torrance tarafından yaratıcılığın ölçülmesi ile ilgili yürütülen çalışmalar ile şekillenmiştir. Bu bileşenler "Akıcılık, Esneklik, Özgünlük, Detaylandırma /Zenginleştirme"dir (Torrance, 1962; Torrance, 1963, s.7,8).

Akıcılık

Akıcılık, gelişen ve böylelikle ilerleyen durumları, bir sonraki aşama için temel alarak kullanmak ya da yararlanmak olarak ifade edilebilir. Bireyin; fikirlerini, çözüm yollarını veya kaydettiği her bir aşamayı; var olan problemin çözümünde ilerlemek için kullanma becerisi olarak da tanımlanabilir (Hussain, 1988, s.4). Ayrıca akıcılık, bireyin ilgilendiği olay, durum veya nesne ile ilgili ortaya çıkardığı yaratıcı ürün veya düşüncenin, oldukça farklı tür ve sayıda olmasına olanak sağlayan bileşendir (Turaşlı, 2020, s. 5). Ayrıca bir

problem durumuna art arda çözüm önerisi bulabilme; farklı ve çok sayıda düşünce sunabilmedir (Çelebi Öncü, 2015, s. 16). Eğitim öğretim sürecinde akıcılık bileşenine davranış ve yaklaşımları ile yer veren eğitimci, çocukların da ıraksak düşünce ile birlikte yaratıcı düşünme sürecine daha çok dahil olmalarına ve bundan dolayı çok sayıda fikir, ürün, çözüm yolu üretmelerine fırsat yaratmış olur (Orhon, 2014, s. 41).

Esneklik

Esneklikte bireylerin verdiği cevapların yorumlanması esastır. Söz konusu yorumlama yapılırken, verilen cevapların kaç farklı alana ait olduğu tespit edilir. Yani esneklik, bireyin bir uyarıcı duruma çok farklı ve çeşitli alanlardan cevap verme becerisidir (Hussain, 1988, s.6; Orhon, 2014, s. 40). Yaratıcılığın esneklik boyutunun ortaya çıkması için bireyin farklı durum, koşul, olay ya da problemlere kolay ve hızlı adapte olmasını gerektirir (Çelebi Öncü, 2015, s. 16; Turaşlı, 2020, s. 5). Eğitim öğretimde yaratıcı düşünme sürecinin esneklik bileşenini mesleğinde uygulayan eğitimciler disiplinler arası düşünme ve bağlantılar kurma davranışlarını sergiler. Böylelikle bu nitelikler noktasında çocuklara rol-model olarak, çocukların da problemlere çözüm yolları ararken birçok farklı alandan yararlanmalarına olanak sağlamış olur (Orhon, 2014, s. 40).

Yağcı (2019) ise Victor Nunes'in görsellerini kullanarak Akıcılık ile Esneklik bileşenleri arasındaki farkı şöyle örneklemiştir.



Şekil 1. Akıcılık örneklemesi. Yaratıcılığın bileşenleri. *"Eğitimpedia"*, Yağcı, A., 2019, https://www.egitimpedia.com/yaraticiligin-bilesenleri/ sayfasından erişilmiştir.

Şekil 1'de makas figürü 10 farklı şekilde kullanılmıştır. Bu noktada makasın akıcı bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Kullanım alanlarına bakıldığında ise ağırlıklı olarak göz, burun, gaga gibi vücut bölümleri olarak kullanılmıştır. Vücut bölümlerinden farklı olarak sadece bir kullanımda bisiklet tekeri olarak kullanıldığı görülmektedir. Yani makasın kullanım alanı açısından çeşitliliğinden bahsedilemez. Bu nedenle Şekil 1'deki makas kullanımı için akıcı ancak yeterince esnek değil ifadesi kullanılabilir (Yağcı, 2019).



Şekil 2. Esneklik örneklemesi. Yaratıcılığın bileşenleri. *"Eğitimpedia"*, Yağcı, A., 2019, https://www.egitimpedia.com/yaraticiligin-bilesenleri/ sayfasından erişilmiştir.

Şekil 2'de ise kırmızı kapak; trafik lambası, şişe kapağı, abajur, burun, açma kapama tuşu, göz, şapka, bayrak, dürbün, çiçeğin ortası gibi birbirinden farklı kategorilerde kullanılmıştır. Ortaya çıkan ürünler çok farklı alanlara ait olduğundan, yaratıcı düşünme sürecinde esneklik bileşeninin etkin olarak varlığı ve bu nedenle Şekil 2'deki kırmızı kapak kullanımı için hem akıcılığın hem de esnekliğin yüksek olduğu söylenebilir (Yağcı, 2019).

Orijinallik (Özgünlük)

Orijinallik, yaratıcı süreç sonunda ulaşılan çözüm yolu veya ortaya çıkan ürünün alışılagelmişin dışında, özgün, sıra dışı ve farklı oluşunu ifade eder. Özgünlükten bahsedebilmek için bireyin alışılagelmişten uzaklaşmış olması ve bundan dolayı da problem durumuna verdiği yanıtın yaygın olmayan, görülmemiş, düşünülmemiş ve nadir olması gerekmektedir (Hussain, 1988, s.6; Orhon, 2014, s.34; Turaşlı, 2020, s. 6). Genel olarak özgün ürünle karşılaşıldığında bunun yaratıcılıkla ilgisi daha kolay fark edilmektedir. Özgün ürün ortaya çıkarma orijinallik bileşeni ile açıklandığından doğal olarak orijinallik bileşenin,

yaratıcı sürecin diğer bileşenlerine nazaran daha rahat yorumlanması ve ön planda olması söz konusudur. Bu özelliği sebebiyle eğitim öğretim kapsamında ele alınan plan ve programlardaki etkinliklerin orijinallik bileşeni üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Orhon, 2014, s.34).

Detaylandırma / Zenginleştirme

Detaylandırma ya da zenginleştirme yaratıcı düşünme süresince ortaya çıkan ürünün oluşmasında yer alan her türlü öğe ya da unsuru kullanma becerisidir. Bu unsurlar ortaya çıkan ürünün parçalarıdır. Bu parçalar bir araya gelerek nihayetinde özgün ürünü meydana getirir. Özgün ürüne ait olan bu parçalar aynı zamanda ürünü zenginleştiren detaylardır (Hussain, 1988, s.7). Bu özgün ürünü meydana getiren ve zenginleştiren detayların kullanılması ise üzerine düşünülen problemin ya da durumun en ince ayrıntısına kadar ele alınmasını gerektirir. Eğitim öğretimde bu davranış sergilendiğinde çocukların olaylara ve problem durumlarına bakış açıları genel çerçeveden daha derinlemesine bir hal alacaktır (Çelebi Öncü, 2015, s. 17; Orhon, 2014, s.42). Çünkü detaylandırma bileşeni bireyin ele aldığı konuya çok boyutlu yaklaşabilmesi ve farklı açılardan görüp değerlendirebilmesidir (Turaşlı, 2020, s. 6).

Yaratıcı Bireyin Özellikleri

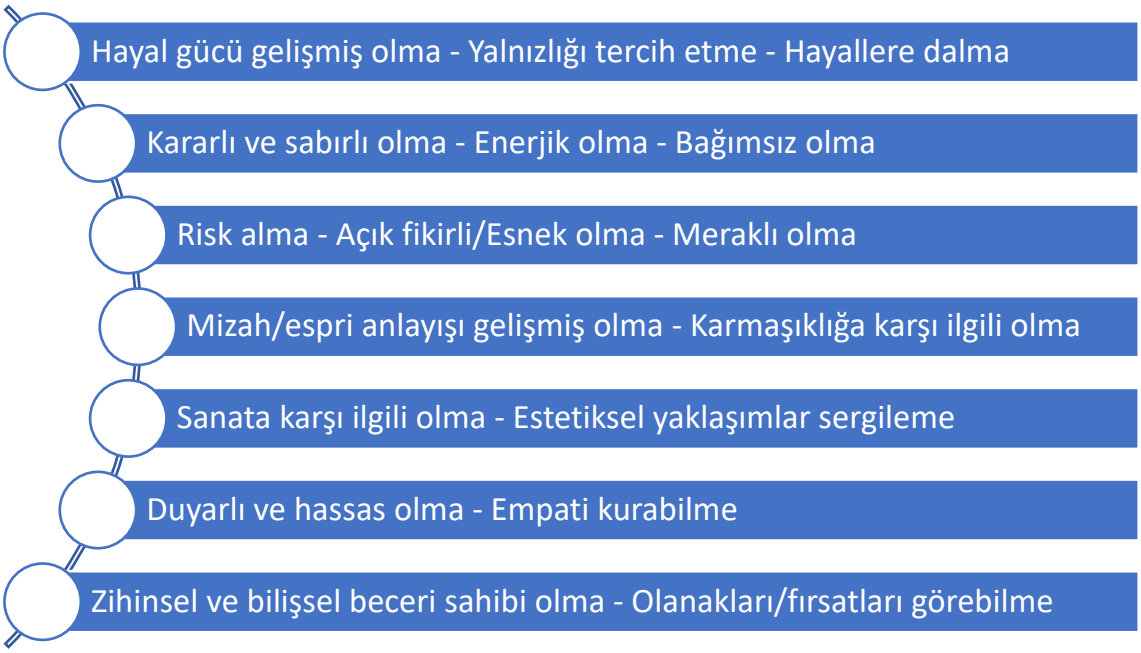
Yaratıcı bireyler dünyayı değiştirmeye kendi dünyalarından başlarlar. Çünkü yaratıcı güçleri sayesinde daha kaliteli ve standartları yüksek bir yaşamı yaratabilirler. Birey kendi dünyasına sihirli değneğiyle dokunduğunda; kendisi de toplumun bir parçası olduğundan, yansımaları toplumda da görünür ve hissedilir olacaktır (Çelebi Öncü, 2015, s. 12,13). Yaratıcılığın tanımının yapıldığı bölümde de bundan ve hatta yaratıcılığın bir medeniyeti daha ileri düzeylere taşıyan bir unsur olduğundan bahsedilmişti.

Osho (2015)'ya göre yaratıcı kişi gidilmiş yollardan gitmeyendir. Gidilmemiş yollardan gitmesi için ise yalnız olmalıdır. Bunu ise sürü zihniyetinden ve kolektif psikolojiden kendisini soyutlayarak yapabilecektir (s. 5). Buradaki yalnızlığı sadece diğer insanların yaşayışları ve düşünce biçimlerinden uzak olarak yorumlamak eksik kalacaktır. Yaratıcı birey aynı zamanda yaratıcı süreç içerisinde kendini de merkeze alan bir tutum sergilemez. Kendi doğruları, istekleri, ilgileri dışında olgular, olaylar, durumlarla daha alakadar olup kendilerinden de uzaklaşmaktadırlar (Özcan, 2000, s. 90). Yaratıcılık da özgün bir süreç

olduğu için hem bahsedildiği gibi birey yaratıcı sürecinde yalnız ve bununla birlikte yaratıcı bireyler birbirinden farklı ve kendilerine özgüdürler (Daniels ve Peters, 2015, s.31).

Yaratıcı bireyler öncelikle yeni şeyler keşfetmeye odaklıdırlar. Odak noktaları yenilikler üzerine olduğu için meraklı ve öğrenmeye hazır; zihinsel süreçlerde sınırsız ve bağımsız özellikleriyle dikkat çekerler. İmgeleme gücünü kullanabilme, alışılmışın dışına, eşsizliğe yönelme gibi kendi farklılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkaran davranış özelliklerine sahiplerdir. Bu özellikleriyle problem durumlarına çok farklı çözüm önerileri üretir, böylelikle karşılaştığı zorluklar karşısında başarıyı deneyimleyerek öz güven geliştirirler (Ömeroğlu, 1990; Yanık, 2007, s. 75-77).

Yaratıcı bireylerin kendilerine özgü bir tutumları vardır. Bu nedenle yaratıcı bireylerin özelliklerinden bahsedilirken bu özelliklerin hepsine sahip oldukları anlamı çıkarılmamalıdır. Yaratıcı bireyin sahip olması gereken özellikler derlenerek Şekil 3'de sunulmuştur (Black, 2003, s. 17-22; Daniels ve Peters, 2015, s. 15,16; Ünlüer, 2015, s.101-103).



Şekil 3. Yaratıcı bireyin özellikleri

Yaratıcı düşünen ve yaratıcı olan bireyler öz benlik farkındalığı ve ifade yeteneği yüksek; problemlere özgün, farklı çözüm yolları geliştiren; yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve kişisel gelişimlerine önem veren özelliklere sahiplerdir (Mayesky, 2015 s. 9).

Yaratıcı bireyler bu sayılan özelliklerin hepsine birden sahiptir ya da sahip olmalıdır şeklinde bir tanımlamaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yaratıcı birey çeşitli şekillerde bir diğerinden

farklıdır. Ancak ortak bir noktaları da vardır ki; yaratıcı bireyler yaptıkları işleri severler. Onları harekete geçiren şöhret ya da para kazanma umudu değildir. Daha ziyade yaptıkları işten keyif almalarıdır (Csikszentmihalyi, 1997, s. 107). Bununla birlikte yaratıcı bireyin sahip olması beklenilen üç özellik önem arz etmektedir. Bunlar aktif katılım, bilgiyi farklılaştırma yeteneği ve değerlendirmeyi ya da yargılamayı erteleme kapasitesidir. Yaratıcı birey merak duygusuyla çevreleriyle etkileşim kurarak oldukça aktiftir. Ayrıca farklılıklara ilgi duymanın yanı sıra bilgiyi homojenleştirmek yerine farklılaştırmaya eğilimlidirler. İlaveten yeni karşılaşılan bilgi karşısında kategorize etme, değerlendirme, sonuca varma davranışlarını erteleme davranışı sergilerler (Lagowski, 1985, s. 457).

Sungur (1997) yazarlara göre yaratıcı bireyin ayırıcı özellikleri ile ilgili şu tabloyu sunmuştur (s.16).

Tablo 1

Yazarlara Göre Yaratıcı Bireyin Ayırıcı Özellikleri

	Barron	Chizsent Mihayli	Feldman	Gardner	Gruberg Davis	Johnson Laird	Longley Jones	Perkins	Shank	Simonton	Sternberg	Taylor	Torrance	Wolberg	Weisberg
Özgünlük	X									X			X	X	
Vurgulama ve Sözel Akıcılık	X									X			X	X	
Yüksek zekâ										X			X		
İmgelem gücü	X										X				
Özel bir alanda yaratıcılık		X		X		X	X	X		X	X		X	X	X
Mecazi düşünme	X		X		X						X		X		
Geniş Kategori ve İmgeler					X					X			X		
Bilgili ve Becerili Karar Verici	X							X		X	X	X	X		
Bağımsız yargılara varan	X									X			X	X	
Yeniliklerle başa çıkabilme											X	X			
Mantıklı düşünme	X							X							
Algısal engellemelerden kaçınma	X									X	X				
Yeni yapılar oluşturma	X										X				
Karmaşık olanda düzeni görebilme	X			X							X				
Neden sorusunu sorma								X			X				
Değer yargılarını sorgulama	X							X			X				
Yeniliği ve Bilgi Eksikliğini Uyarma		X	X	X				X	X	X	X		X	X	X
Var Olan Bilgileri Yenileri yaratma için kullanma		X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X
Sözel olmayan iletişim tercih etme											X		X		
Bir iş gücü yaratma					X								X		

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

Sungur (1997)'un oluşturduğu Tablo 1'de görüleceği üzere nasıl yaratıcılık kavramının her bir tanımı yaratıcılığın başka bir boyutuna değiniyorsa; yaratıcı bireyin özellikleri de her bir

düşünüre göre değişmekte ve sonuç olarak yaratıcı bireyin özellikleri geniş bir yelpazede sunulmaktadır.

Yaratıcı bir bireyin özellikleri ifade edilirken, her birey yaratıcı değildir ve bireylerin yaratıcı olup olmadığı bu özellikler dikkate alınarak belirlenebilir şeklinde bir algı oluşabilir. Hatta bireyler bu özellikleri kendilerinde arayıp, kendi yaratıcılıklarını değerlendirmek isteyebilirler. Ancak burada şuna vurgu yapmak gerekmektedir. Yaratıcılığın tanımı yapılırken de ifade edildiği gibi yaratıcı düşünce gücü her bireyde yer almaktadır. Ancak çevresel koşullar, eğitim imkânı gibi etmenler bu yaratıcı gücün ortaya çıkma durumuna etki etmektedir. Birey içinde bulunduğu koşullara veya kendi içsel sürecine göre belirli düzeyde yaratıcılığını ortaya çıkarabilmektedir. Bireyde ortaya çıkan yaratıcılık düzeyini ise Kaufman ve Beghetto (2009) 4 kategoride sınıflamıştır. Bu sınıflamayı ise aşağıda yer verilen tablo ile sunmuştur (s.8).

Tablo 2

Bireyde Yaratıcılığın Dört Düzeyi

	Mini Yaratıcılık (Mini-C)	Küçük Yaratıcılık (Little-C)	Profesyonel Yaratıcılık (Pro-C)	Büyük Yaratıcılık (Big-C)
Motivasyon kaynağı	Görev olarak görme İçsel motivasyon Yetişkinin yaratıcılık hakkında olumlu geri bildirimi	İçsel motivasyon	Dışsal motivasyon İçsel motivasyon	Dışsal motivasyon İçsel motivasyon
Faaliyet alanı	Günlük yeni ve kişisel olarak anlamlı denemeler	Problemlere yeni ve farklı çözümler bulma Yaratıcı ürünler oluşturma	Uzmanlık alanında yaratıcı ürünler üretme	Buluşlar İcatlar Eserler
Aşamanın gerekliliği	İçsel motivasyonun devamlılığı	Girişimler Cesaretlendirilmeler	Uzmanlık İleri eğitim	Uzun yıllar çalışma Kalıcı bir yaratıcı ürün sunma
Değerlendirme	Öz değerlendirme Micro-genetik metotlar	Gözleme dayalı değerlendirmeler Psikometrik testler Uzlaşmaya dayalı değerlendirmeler	Uzlaşmaya dayalı değerlendirmeler Ödüller Onurlar Pro C düzeyinde uzman değerlendirmesi	Toplum üzerinde bırakılan etki Yaratılan akım Toplumu değiştirici etki

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kaufman ve Beghetto (2009)'ya göre dört yaratıcılık modeli, bir bireyin yaşamı boyunca yaratıcı düşünme sürecinde ilerlediği yol haritasını temsil etmektedir. Her birey mini yaratıcılık düzeyindedir ve yaratıcılık süreci bu seviyeden başlar. Çok nadir olarak sadece bazı bireyler direkt profesyonel yaratıcılık düzeyinden başlayabilmektedir. Ancak bununla

birlikte kısa sürede düzeyleri geçen ya da profesyonel yaratıcılık düzeyini atlayarak direkt büyük yaratıcılık düzeyine ulaşan Einstein gibi dâhilerde bulunmaktadır. Yani bireylerin bu düzeylerden sırayla veya bir kural dahilinde yol alması gibi bir durum söz konusu değildir. (s.7).

Yaratıcı bireylerin bu özelliklerin çoğuna veya bir kısmına sahip olduğu düşünülmektedir. Bir bireyin yaratıcı olabilmesi için ise bir dizi stratejiye vurgu yapılmıştır. Bunların ilki farklı bakış açılarını keşfedebilmektir. Bunun için bireyin şartlandığı ve alışık olduğu merkezden ayrılması gerekir. Problem durumunu yazarak, sözlü ifade ederek probleme ait birçok ayrıntı fark edilerek farklı bakış açılarıyla probleme yaklaşılabilir. Bununla birlikte probleme bir bütün olarak yaklaşmaktansa o problemi oluşturan parçalara odaklanmak hem problemi oluşturan alt problemlere ulaşmayı sağlayacaktır hem de problem bir bütünken ona tek bir açıdan yaklaşan birey, parçalara ayırdığında birçok farklı açıdan probleme bakış açısı geliştirecektir. Ayrıca problemin formatını oyunlaştırmak, hikayeleştirmek, mecazi yönden ele almak veya probleme yönelik kavram haritaları oluşturmak da farklı bakış açılarıyla yaklaşımı, farklı çözüm yollarını ve fikirleri doğuracaktır. Bu noktada ikinci strateji olan bireyin bu fikirleri görünür kılması gerekmektedir. Fikirler yaşamsal forma dönüştürüldüğünde birey fikirlerinin yansımasını detaylı gözlemleme ve değerlendirme imkânı bulacaktır. Bu noktada ortaya çıkan fikirler arasından en uygun olanı belirleme imkanına da sahip olacaktır. Bu süreç zarfında bireyin sergilemesi gereken diğer stratejiler ise akıcı düşünmek, yeni eşleşmeler oluşturmak, aralarında bağlantı olamayan olgu veya durumlar arasında bağlantılar kurmak, farklı düşünceleri, dünyaları keşfe çıkmaktır. Bu stratejiler ile birey kendi yaratıcı sürecini başlatarak içindeki yaratıcı gücü ortaya çıkarıp bu gücü deneyimleyebilecektir (Cox, 2018, s. 115-140; Michalko, 2008).

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık

Okul öncesi dönem bireyin ilk yıllarına denk gelmektedir. Okul öncesi eğitim ile bireyin ilk yıllarından itibaren yaratıcı gücüyle tanışması, yaratıcılığının ortaya çıkarılması, yaratıcılığının desteklenmesi; yaratıcı davranışlarının yaşam biçimi haline gelmesinde büyük role sahiptir (Argun, 2004, s.1). Çünkü çocuklar doğal olarak yaratıcıdırlar. Yaratıcılıklarının önünde yetişkinlerinki gibi yargılar, mükemmeliyetçi olma isteği gibi bariyerler, engeller bulunmaz. Çocuklar dünyayı keşfe çıktıkları ilk andan itibaren bu keşifleri sırasında akıllarına geldiği gibi davranma ve düşüncelerini ifade etmede özgür davranırlar (Cox, 2018, s. 239; Çetin, 2020, s.87; Yanık, 2007, s. 113). Bu nedenle okul

öncesi dönem zaten çocuklarda var olan bu potansiyelin desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir.

Okul öncesi eğitimde sıradan düşünce yerine kalıpların ve alışkanlıkların ötesinde düşüncenin ortaya çıkması hedeflenmelidir. Farklı, alışılmadık düşüncenin desteklenmesi için de çocuğun farklı eğitim araçları ile çalışabileceği, yaratıcı gücüyle tanışacağı ve yaratıcılığını eyleme geçirebileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997, s. 38).

Çünkü yaratıcılık, doğrudan kazandırılabilecek bir davranış veya beceri değildir. Çocukta yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması için gerekli eğitim ortamının oluşturulmasının yansıra yaratıcılığı destekleyici eğitim programı hazırlanmalıdır. Bununla birlikte öğretmenin ise yaratıcı düşünmeye yönlendirici davranışlarıyla rol-model olurken; aynı zamanda rehber ve danışman da olması beklenir (Argun, 2012, s. 2; Koster, 2012, s.44; Laborit, 1996, s. 87,88; Orhon, 2014, s.24). Torrance (1972)'da öğretmen ve tüm çocukların süreçte bir arada oldukları, çocukların hem bilişsel hem duygusal yapılarına yönelik motive edici bir yaklaşımla çocukların yaratıcılığının destekleneceğini vurgulamıştır (s. 9).

Çocukların doğal yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları için yapılması gerekenler şöyle açıklanabilir;

- Öncelikle çocukların bireysel farklılıkları, kendilerine özgü yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak; yaratıcı düşünme sürecine ve yeteneklerin eyleme ve ürüne dönüşmesine imkân sağlayacak nitelikte; farklı, alışılagelmişin dışında ve bireyin özgür olacağı eğitim ortamı hazırlanmalıdır.

- Eğitim ortamında ve programında, çocukların her zaman karşılaştıkları ve aşina oldukları durumların yerine; onları yaratıcı güçleriyle tanıştıracak yeni, farklı, sıra dışı olay, durum, problemler yer almalıdır. Çocuklar bu alışılagelmişin dışında durumlarla karşılaştığında tedirginlik yaşayabilirler. Çocukların farklılıklar karşısında tedirginliklerini yenmeleri için eğitmen rehber olmalıdır.

- Problemlere çözüm bulmakta zorlandıklarında, bu güçlüğü aşmaları için doğru yönlendirmeler ile eğitmen desteğini sunmalıdır.

- Bir problemin çözüme kavuşturulması için tek bir çözüm yolu olmadığı; çok farklı açılardan düşünüldüğünde birçok çözüm yolu bulunabileceği farkındalığı doğru yönlendirmelerle çocuklara kazandırılmalıdır.

- Sınıf ortamında herkesin fikrini, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilecekleri, düşüncelere saygı duyulan, herkesin olduğu gibi kabul görüldüğü, demokratik bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.

- Çocukların birlikte çalışmasına, iş birliği yapmalarına uygun ortam sağlanarak, çok farklı bakış açılarının harmanlanarak da problemlere çözüm önerileri bulunabileceği farkındalığı kazandırılmalıdır.

- Yaratıcı düşünme süreci sonunda çocukların ortaya çıkardıkları yaratıcı fikirlerinin, çözüm önerilerinin ya da özgün ürünlerinin çok değerli olduğu ve kendilerine özgü, eşsiz düşüncelerinin kendi başarıları olduğu konusunda farkındalıklarını arttırmak için rehber olunmalıdır.

- Yaratıcı düşünme sürecine dahil olan çocukların problemlere çözüm önerisi bulmaktan; yeni, özgün, farklı ürünler ortaya çıkarmaktan mutlu olmaları sağlanmalıdır.

- Yaratıcı düşünme sürecinde çocukların sonuç alamadıkları anlarda dahi yılmayan, kararlı ve yeni girişimler için kendilerini güdüleyen bir tutum sergilemeleri için rol-model olunarak ve gerekli yönlendirmeler ile rehber olunmalıdır (Mayesky, 2015, s.11; Orhon, 2014, s.23-44; Robinson, 2017, s.158-163; Sungur, 2001, s. 73,74).

Okul öncesi dönem sadece okul ortamıyla sınırlı değildir. Aslında ilk olarak ailede başlamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerde çocuklarının araştırma, keşfetme, sorular sorma, denemeler yapma gibi davranışlarını desteklemelidir. Ev ortamında da yaratıcılığın desteklenmesi için uygun koşullar oluşturulmalı, çocukların soruları karşısında zor anlar yaşayan ebeveynlerin bu durumu olgunlukla kabul edip "Ben de bilmiyorum. Ancak şu an çok merak ettim. Hadi birlikte araştıralım" şeklinde cevap verip aynı zamanda da rol-model olmaları, çocuklarının farklı fikirlerini saygıyla karşılamaları çocukların yaratıcı eylemlerini olumlu etkileyecek yaklaşımlardır. Gerekli rehberlik sunulduktan sonra çocuk yaratıcı süreciyle baş başa bırakılmalıdır. Çünkü çocukların bu süreçte ihtiyaç duyduklarında yetişkinlere ulaşabileceklerini bilmeleri çocuklar için yeterlidir. Bununla birlikte hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, farklı özgün ürünlerini, çözüm önerilerini ortaya çıkarmaları için onlara yeterli alan, zaman, fırsat ve özgürlük sunulmalıdır (Kuffner, 2015, s. 2; Sungur, 1997, s. 45,46).

Yaratıcılığın desteklenmesi için çocukların içsel motivasyonları yeterlidir. Çünkü merakları, ilgi ve ihtiyaçları ne ise, zaten içsel olarak ilgi odağı da oradadır. Bu noktada hem evde hem de okulda verilen eğitimde dikkat edilmesi gereken yaratıcı düşünme süreci içerisinde çocuğa dışsal motivasyon kaynağı sunmamaktır. Dışsal motivasyon kaynağı sunulduğunda

ve bu ödüller daha cazip bir etkiye sahip olduklarında çocuğun içsel ilgisine olumsuz etkide bulunabilirler. Böyle bir durumda çocukların yaratıcı düşünme süreçleri sekteye uğrayarak gelişimi durabilir (Kaufman ve Beghetto, 2009, s.9).

Sungur (2001) okul öncesi dönemde çocuğun bulunduğu ev ve okul ortamında bu unsurlar dikkate alındığında çocuğun zihinsel süreçlerinin aktif olmasının yanı sıra kendine özgü olma, farklı deneyimlere açık olma, tahmin edilemeyen durumlarla mücadele edebilme, mizahi açıdan olaylara bakabilme, özgüvenli ve cesur olma, bağımsız olma, çok yönlü ve derinlemesine bakabilme kişilik özelliklerini kazanması beklenmektedir (s.60).

Yaratıcı Hareketin Kavramsal Boyutu

Yaratıcı hareket; tanımı, süreçleri, bileşenleri, yöntem ve teknikleri, kuramsal temelleri, okul öncesinde yeri ve önemi alt başlıkları ile aşağıda açıklanmıştır.

Yaratıcı Hareketin Tanımı

Yaratıcılık, birçok boyutta ele alınabilen kapsamlı ve komplike bir kavramdır. Yaratıcılığın birçok farklı alanda alt boyutu olmakla birlikte, bu alt boyutlar birçok farklı ölçme aracı kullanılarak birçok açıdan incelenip araştırılabilir. Yaratıcılık kapsamında yer alan hareket ve harekette yaratıcılık olgusu ise yaratıcılığın diğer boyutlarına nazaran üzerine yeni yeni araştırma ve açıklama yapılan bir boyutudur (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 7).

İnsanoğlu yaşam boyu bir takım davranış şekilleri oluşturmuştur. Bu davranış şekilleri yer aldığı topluma mensup bireyler tarafından kabul görmüş ve alışılagelmiş bir biçimde sergilenmektedir. Bir hareket toplumun süregelen davranış biçimlerinin dışına çıkıp farklılık gösterdiği noktada ise "Yaratıcı Hareket" kavramı adı altında değerlendirilebilir (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 8). Pollman (2017) ise "Yaratıcı hareket, hareketler yoluyla yaratıcı öğrenmeyi ve keşfetmeyi teşvik eden; yaratıcı hareket etkinliklerini kullanan bir sanat formudur" şeklinde ifade ederek yaratıcı hareketi bir başka boyutuyla tanımlamıştır (s. 53). Ayrıca yaratıcı hareket süresince birey tüm gelişim alanları açısından aktif ve üreten bir pozisyondadır. Birey bu süreç içerisinde hareketin hem içsel boyutu hem de dışa yansıyan boyutunu deneyimlemekte ve her ikisi arasında bağlantı kurmaktadır. İçsel boyutta algılama, hissetme, yorumlama gibi zihinsel becerileri aktifken; tüm bunların fiziksel bedende hareketle yaşamsal forma dönüşmesi söz konusudur (Bloom ve Shreeves, 1998, s.1).

Harekette Yaratıcılığın Süreçleri

Yaratıcılık bölümünde yaratıcılığın süreçleri ele alınmıştır. Yaratıcı hareket yaratıcılığın alt boyutu olup zihinsel süreçlerin yanı sıra bedensel faktörlerin de yer almasıyla, harekette yaratıcılığın süreçlerinin yeniden açıklanması ihtiyacı doğmuştur. Garcia, Plevin ve Macagno (2018) yaratıcılığın süreçleriyle ilişkili olarak harekette yaratıcılığın süreçlerini açıklayarak aşağıdaki tabloyla genel yapısını sunmuşlardır (s.71).

Tablo 3

Yaratıcılığın ve Harekette Yaratıcılığın Süreçleri

Yaratıcılığın Süreçleri	Harekette Yaratıcılığın Süreçleri	Özellikleri
Hazırlık	Beden/Zihin Entegrasyonu	Bedenin aktive edilmesi ve hareket örüntüleri ile denemeler Alıcı bilincin ve bedenden gelen mesajlara duyarlılığın gelişimi
Kuluçka	Araştırma/Keşif	Hareketleri akışına bırakmak; kontrolü ve form üzerine düşünmeyi bırakmak
Aydınlanma	Aydınlanma	Varoluşu ve eylemi bütünleştiren bir birlik hissi
Kendini Değerlendirme	Birleştirme/Seçme İcra Etme/Sahneleme	Önceden keşfedilmiş hareketlerin bir araya getirilmesi ile bir form tasarımı

Garcia, M. E., Plevin, M., & Macagno, P. (2018). *Yaratıcı hareket ve dans: Garcia plevin yöntemi* (E. Salman, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Beden/Zihin Entegrasyonu

Harekette yaratıcılığın hazırlık aşaması olan beden/zihin entegrasyonu aşaması ilk olarak bedeni harekete geçirmeyi ve bedenin bölümlerinin ayrı ayrı ve bedenin tümünün hareketleri noktasında farkında olmayı içerir. Buna ek olarak bedenin aktif olduğu süreçte zihnin, bedenin hareketlerine duyarlı, aktif ve bedenle bağlantıda olması yer almaktadır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 70).

Araştırma/Keşif

Bir önceki aşamada bedenin aktifleşmesi ve bedenin performansıyla zihnin entegre olması sağlandığında birey bir sonraki araştırma/keşif aşamasına ihtiyaç duyar. Harekette yaratıcılığın kuluçka evresi olan araştırma/keşif aşamasında bedenin potansiyeli, zihinde canlanan hareketlerin canlandırılması herhangi bir engele takılmadan sergilenir. Bu evrede birey içinden geldiği gibi, zihninde tasarladığı haliyle özgürce hareket ederek bedeninin kapasitesini ve zihninde tasarladığı tüm hareket formlarını keşfe çıkar (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 70).

Aydınlanma

Aydınlanma aşamasında birey hareketin kontrolünün kendisinde olduğunun, zihninde tasarladıklarını bedeninde özgün bir forma dönüştüğünün ve daha genel olarak beden-zihin ve kendi benliği arasındaki birliğin farkındalığına erişmektedir (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 70).

Seçme/Sahneleme

Kendini değerlendirme aşaması olan Birleştirme/Seçme-İcra Etme/Sahneleme aşamasında birey kendisine özgü hareketler arasından öz değerlendirme sonrası onay verdiği hareket formlarını seçip, belli bir düzende ve sırada bir araya getirir ve en son olarak bu koreografiyi sergiler (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 70).

Yaratıcı Hareketin Bileşenleri

"Yaratıcı hareketin bileşenleri mekân, şekil, zaman, akış ve kuvvettir. Bu bileşenler özgün bir kompozisyon yaratma sürecinin önemli öğeleri olduğundan sanat ve müzik alanlarında da yer alan unsurlardır" (Pollman, 2017, s. 60).

Mekân

Hareket etkinliklerinin yapılacağı alana mekân adı verilmektedir. Yaratıcı hareket etkinlikleri kapsamında düz, zikzak, dönerek yürüme gibi farklı yürüyüş çeşitlerinin uygulanabilmesi ve yaratıcı hareket ürünlerinin ortaya çıkma sürecinde, çocukların rahat bir şekilde aktif olabilmesi için uygun bir mekâna ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklar uygun mekanlarda yaratıcı hareket etkinliklerine katılıp, yaratıcı hareket etkinliklerini deneyimleyerek beden ve grup farkındalığı kazanabilmektedir. Ayrıca bu bileşen hareketin uzayda yol alması ile de ilgilidir. Birey hareket ederken vücudunun uzayda yer kapladığı ve uzay boyunca oluşan hareketlerinin hacmini, yönlenmesini ve doğrultusunu, hareketin oluştuğu alan bileşeni ile algılar (Exiner ve Lloyd 1974, s. 20; Öztürk, 2007a, s. 70; Pollman, 2017, s. 60).

Şekil

Yaratıcı hareketin bir diğer bileşeni şekildir. Çocuklar yaratıcı hareket etkinlikleri esnasında bedenlerini; baş, omuz, kollar, eller gibi bedenlerinin bölümlerini kullanarak ve sallanma,

kıvırma, dönme, kayma, sıçrama gibi hareketlerle, düşüncelerini ve duygularını ifade eden şekiller, pozlar yaratırlar. Böylelikle bu süreçte kendilerinin ve akranlarının ortaya çıkardığı özgün ürünleri anlama ve hissetme becerileri gelişebilmektedir (Exiner ve Lloyd, 1974, s. 23; Pollman, 2017, s. 61).

Zaman

Yaratıcı harekette zaman, hareketin hızlı ve yavaş olmasını ifade etmektedir. Canlandırılan unsura uygun hız, harekette zaman bileşeni olarak değerlendirilir. Mekânda meydana gelen hareketler farklı hız ve zamanlarda gerçekleşir. Yaratıcı hareket etkinlikleri süresince çocukların hareketleri belirli hızlara sahip olur. Burada önemli olan öğretmenin çocukların dikkatlerini hareketlerinin hızlarına çekmek ve farkındalıklarını arttırmaktır (Exiner ve Lloyd, 1974, s. 28; Öztürk, 2007a, s. 70; Pollman, 2017, s. 61).

Akış

Yaratıcı hareketin bir diğer bileşeni akıştır. Akış unsuru hareketin ne kadar durağan/bağlı ya da akışkan/özgür olduğunu ifade eder. Örneğin heykel oyununda çocukların bir heykel olması durağan/bağlı hareket olarak değerlendirilirken; sürekli zıplayan yapıdaki bir oyuncak akışkan/özgür olarak tanımlanmaktadır. Akışkan hareketlerde süreklilik gözlemlenirken, akışkanlık yoksa hareketlerde duraksamalar, kesintiler dikkat çekecektir (Exiner ve Lloyd, 1974, s. 32; Pollman, 2017, s. 61).

Kuvvet

Yaratıcı harekette kuvvet, ortaya çıkan yaratıcı ürünün ortaya çıkması için sarf edilen enerjiyi ifade etmektedir. Bazı hareketler ekstra kuvvet istemezken; bazı hareketler kuvvet uygulanmazsa ortaya çıkması mümkün olmamaktadır. Kuvvet gerektiren hareketler daha katı ve zeminle teması daha yüksek bir forma sahip iken; kuvvet gerektirmeyen hareketler daha hafif, yukarıya doğru yönelim gösteren uçma gibi forma sahip olmaktadırlar (Exiner ve Lloyd, 1974, s. 23, 27; Öztürk, 2007a, s. 70; Pollman, 2017, s. 64).

Yaratıcı Hareketin Yöntem ve Teknikleri

Yaratıcı hareketin temelinde beden-benlik bütünlüğü ve harekette yaratıcılık yer almaktadır. Bu unsurların ortaya çıkması için ise yaratıcı hareket belli yöntem ve teknikler üzerine şekillenmektedir. Bu yöntem ve teknikler ise “Somutlaştırma, Hareketli Heykeller,

Koreografi, Hareketle İfade ve Yorumlama/Canlandırma"dır (M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013).

Somutlaştırma Tekniği

Yaratıcı hareket etkinliklerinin özünde duygu, düşünce, olay, durum veya nesnelerin bedeni kullanarak ifade edilmesi söz konusudur. Bu unsurların ifade edilmesi sırasında kullanılan teknik somutlaştırma tekniğidir. "Bu teknikte çocuklar anladığı kavram ve terimleri somutlaştırmak ya da sergilemek için jest-mimikleri, hareketi, seviyeyi (düşük-orta-yüksek) ve şekilleri kullanır" (M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 24). Yani yaratıcı hareket ile bedenin aldığı formlarla ifade edilen her şey somutlaştırılmış olur.

Hareketli Heykeller Tekniği

Yaratıcı hareket etkinliklerinde yer alan "Heykel Ol" oyununda, verilen yönergeyle beraber çocuklar bir poza bürünür ve donarlar. Hareketli heykeller tekniğinde ise verilen pozların hareketle birleştirilmesi söz konusudur. Pozların hareketle birleştirilmesi ise hareketin niteliği (sallanma, zıplama gibi sürekliliği olan hareketler), seviyesi (düşük, orta, yüksek) ve hareketin şekil içermesi (beden şekilleri, çizgiler, geometrik şekiller vb.) kullanılarak uygulanmaktadır (M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 24).

Koreografi Tekniği

Koreografi; dansı oluşturan hareketlerin, dans akışında kullanılan sahne üzerindeki yolların, ritmin ve mekânın belirlenmesini ve bir akış oluşturacak şekilde bir araya getirilip son şeklini alarak sunulmasını gerektirir. Aksi taktirde belirlenen dans akışı ya da süreci yani koreografi kalıcı olamayacak ve sonraki zaman dilimlerinde kullanılmak üzere iletilmeyecektir. Bununla birlikte koreografide oluşturulan hareketlerin, yolların, ritmin ve mekânın yaratıcı hareket açısından ele alınması süreci söz konusudur (Waters and Gibbons'dan aktaran M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 25).

Koreografi esasen, ortaya çıkma süreci göz önüne alınmadığında ve sonuç odaklı değerlendirildiğinde, dansın planlanmış, yapılandırılmış şekli olarak değerlendirilir. Hareketler belirli formlarda, belirli sayılarda, sahne üzerinde belirli noktalar arasında gerçekleştirilir. Ancak koreografinin ortaya çıkma süreci göz önüne alındığında, dansçıların müziğe bedenleriyle en iyi şekilde eşlik etmeleri için ortaya çıkardıkları bedensel ve sahne

üzerindeki hareketlerin tümü yaratım süreci ürünüdür. Bundan dolayı koreografinin ortaya çıkma sürecinin yaratıcı hareket olarak değerlendirilmesi gerekir.

Hareketle İfade Tekniği

Hareketle ifade tekniğinde, ele alınan konunun yaratıcı hareketle parça parça oluşturulması ancak belirli bir sıra dahilinde bir hareket serisi haline getirilmesi ve sergilenmesi söz konusudur. Çocuklar ele alınan konunun bölümlerini yaratıcı hareket ile oluşturur. Konunun bölümleri tamamlandıktan sonra her bir bölümün birbiriyle birleştirilmesi sonucu oluşturulan hareket serisi ile konu bütünlüğe kavuşur. Bu sayede çocuklar parça bütün ilişkisi ve birleştirdikleri bölümler arasındaki önce, sonra ve akış ilişkisini kavrayabilirler (M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 25).

Yorumlama/Canlandırma Tekniği

Yaratıcı hareket etkinliklerinde ele alınan konular ve çocukların duyguları ve düşünceleri soyut niteliktedirler. Bu soyut unsurlar ise yaratıcı hareket yoluyla her bir çocuğun kendi yorumunu katması ile somutlaştırılır. "Bu teknikte çocuklar içsel süreçlerini ve karakteristik özelliklerini sembolize eden hareketlerle; duygularını ve içsel süreçlerini keşfedip, yorumlayıp, canlandırırlar. Bununla birlikte çocuklar duygu durumları, duygularının nitelikleri ve karakteristik özellikleriyle nasıl seçimler yapılabileceğini, bunlarla hareketler arasında paralel bir bağlantı kurarak keşfederler" (M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 25).

Yaratıcı Hareketin Kuramsal Temelleri

Son yıllarda beden ve bedenin hareketlerinin ötesinde bu öğelerin yaratıcı gücüne vurgu yapan disiplinler ortaya çıkmıştır. Bu disiplinlerin ortak noktası ise beden/zihin bütünlüğü ve beden, zihin ve ruh sürekliğini sağlamayı amaçlamalarıdır (Garcia ve Plevin, 2002b). Doğrudan veya dolaylı olarak yaratıcı hareket kavramına ışık tutacak teori, yöntem ve yaklaşımlar derlenerek bu bölümde sunulmuştur.

Laban/Bartenieff Teorisi

Laban/Bartenieff teorisinin öncüleri Rudolf von Laban ve Irmgard Bartenieff'tir. Ancak bu teori yaklaşıma katkısı olan birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Laban/Bartenieff teorisi hareket sürecine odaklanan bir yaklaşımdır. Bir hareketin sürecine odaklanıldığında

ise hareketi oluşturan bileşenlere yoğunlaşma söz konusudur. Yani Laban/Bartenieff teorisi hareketin analiz edilmesine yönelik ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Bu analiz sürecinde hareketi oluşturan öğelerin tespit edilmesi, hareketin öğelerine ayrılması ve bu öğeleri yeniden bir araya getirerek hareketin bütününü oluşturma sürecidir. Buradaki amaç hareketin oluşumunda rol oynayan her bir öğeyi tespit etmek, işlevini anlamlandırmak ve böylelikle hareketi detaylarıyla inceleyerek hareketin her yönüne hâkim olmaktır (Bartenieff ve Lewis, 1982, s. viii, ix; Wahl, 2019, s. x, 6). Laban/Bartenieff hareketin anlamlandırılması için sistemli, aşamalı süreçler ve yol haritaları sunmaktadır. Bu yol haritasının temelinde ise hareketi inceleme, gözlem yapma, hareketi açıklama ve hareketle ilgili tüm verilerin analiz edilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte diğer amaç hareketi daha iyi gözleyebilmek ve hareketi oluşturan her unsurun tespit edilmesini sağlamaktır (Wahl, 2019, s.4).

Laban/Bartenieff yaklaşımı hareket oluşumunda "Beden, Çaba, Şekil ve Uzay" unsurlarından bahsetmiştir. Laban/Bartenieff yaklaşımına göre insanın sonsuz sayıda hareket üretmesinin temelinde bu unsurların sınırsız biçimde aralarında kurulan bağlar yer almaktadır (Wahl, 2019, s.4).

Bu unsurlar hareketin oluşmasında etken bileşenler olarak da adlandırılmaktadır. Hareketin oluşmasındaki temel bileşen bedendir. Hareketin meydana gelmesindeki ana öğe olarak da tanımlanabilir. Laban/Bartenieff yaklaşımında beden bedeni oluşturan tüm bölümlerin başlı başına ve ayrıca birbirleriyle olan bağlantıları açısından incelenmektedir. Hareketin oluşması için bir diğer bileşen ise alan veya mekandır. Hareketin meydana gelmesi ve bedenin özgürce ifade edebilmesi için boşluğa ihtiyaç vardır. Bedenin hareketinin ortaya çıktığı boşluk ise alan veya mekân bileşenidir. Uygun mekânda bedenin aksiyon almasıyla bedende şekiller meydana gelmektedir. Hareketi meydana getiren, bedende oluşan şekiller ise diğer bir bileşendir. Bedendeki şekilleri yani bütünüyle hareketi meydana getiren enerji ise çaba bileşeni olarak adlandırılmaktadır (Bartenieff ve Lewis, 1982, s. viii).

Bunun yanı sıra Laban/Bartenieff yaklaşımı ile bireye hareketi oluşturan öğelerin farkındalığı ve hareket özgürlüğü fırsatı sağladığından, birey daha farklı hareketler oluşturma fırsatı yakalamaktadır. Bireyin hareket çeşitliliğinin artması bedeniyle ve zihniyle daha çok bağlantıda olmasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle birey hareketlerinden yola çıkarak benliğiyle buluşma olanağına sahip olur. Birey benliğiyle buluşup iç dünyasını hareketleriyle yansıttığı farkındalığa eriştiğinde ise bunu bilinçli hale getirerek duygularını, düşüncelerini yansıtan özgün hareketler oluşturabilir. Yani Laban/Bartenieff yaklaşımı bireyin hareketlerini özgürleştirirken, benlik algısını arttırmakta ve bireyin yaratıcılığın gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Wahl, 2019, s.vi).

Bu süreç ise aynı zamanda bireye bedensel farkındalık devinim deneyimi sunmaktadır. Bu devinimlerini başlatan sorular ise şunlardır:

- Bedenimin hangi bölümü aktif ve hareket halinde?
- Bedenimin hareket eden bölümünün hareketi hangi formda, nasıl?
- Bedenim ve bedenimin hareket eden bölümü nerede hareket halinde?
- Bedenim hareket ederken kendi içinde, hareket eden diğer kişilerle ve hareket ettiği mekanla nasıl iletişim halinde? (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 53).

Laban/Bartenieff teorisinde birçok unsur, bileşen ve aslında hareket en ince ayrıntısına kadar incelenmekte ve analiz edilmektedir. Bunun beden farkındalığı, beden koordinasyonu, zihinsel süreçler bakımından birçok kazanımı vardır. Bunların yanı sıra bireyin beden-zihin farkındalığıyla beraber içsel sürecini hareketleriyle yansıtabildiğini keşfetmesi, duygu ve düşüncelerini hareketleriyle ifade etmesi, bireye yaratıcı hareket deneyimi ve becerisi kazandıran bir diğer önemli kazanımdır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 52; Thornton, 1971, s. 2).

Garcia – Plevin Yöntemi

Beden-zihin-ruh arasındaki ilişkiye odaklanan yaklaşımların ortak olarak kullandığı terim "Yaratıcı Hareket"tir. Ancak "Garcia-Plevin Yöntemi" ile yaratıcı hareket bir yaklaşım olarak şekillenmiştir. Bu yaklaşımın kurucuları Maria Elena Garcia ve Marcia Plevin'dir. "Garcia-Plevin Yöntemi"nin temelinde bireyin bedeniyle kontak kurması, beden farkındalığı kazanması, beden-zihin-ruh birlikteliği, bütünlüğünü fark etmesi, bunu deneyimlemesi ve içinden geldiği gibi benliğini hareketlerle ifade etmeyi ortaya çıkarması yer almaktadır (Garcia ve Plevin, 2002a, s. 31).

Garcia-Plevin yöntemi kapsamında "Yaratıcı Hareket Eğitim"i tasarlanmıştır. Bu eğitim üç aşamadan oluşmaktadır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 73).

Bu aşamalar;

1. Bedensel Uyumlanma Ritüeli

Bedenin ısınmasının, zihnin bedene odaklanmasının ve zihin-beden uyumunun sağlandığı aşamadır.

2. Yaratıcı Hareket Deneyimleri

Bireyin farklı hareketleri deneyimlediği, keşfe çıktığı, zihnindekileri hareketsel formlarla

canlandırdığı, anda doğaçlama hareketler oluşturduğu ve hareketsel formda yaratıcılığı deneyimlediği aşamadır.

3. Form Verme

Oluşturulan hareketlerin belli bir düzende ve akışta, bir bütünlük oluşturacak ve gösterimi yapılacak şekilde bir araya getirildiği aşamadır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 73-83).

Yaratıcı hareket eğitimi bireysel değil bir grup katılımcı ile yürütülür. Eğitimci anlayışlı, hoşgörülü, demokratik tutuma sahip, bu özellikleriyle de tüm katılımcılara rol-model olarak, bireylerin kendilerini güvende hissedip, içsel süreçlerini olduğu gibi yaşamalarına ve yansıtmalarına olanak sağlayan bir eğitim atmosferi sağlar. Garcia-Plevin yöntemi ile oluşturulmuş "Yaratıcı Hareket Eğitim"i bireye bedenini, duygularını, hislerini fark etme ve bunları hareketleri yoluyla ifade etme deneyimi sunar ve böylelikle harekette yaratıcılık becerisi kazandırmayı amaçlar. Bu süreçte kullanılan yöntemler ve araçlar ise dans, müzik, doğaçlama, bireyin benliğine ve iç dünyasına seslenen her türlü sanat dalı ve sanatsal ürünlerdir (Garcia ve Plevin, 2002a, s. 32).

Psikanalitik Yaklaşım

Psikoanalitik kuramı Sigmund Freud tarafından insan davranışının anlamlandırılması amacıyla geliştirilmiştir. İnsanların davranışlarında bilinç dışı yönlendirmenin önemine değinilirken; bilinç dışı olarak kastedilen bilinçaltının etkisine vurgu yapılmıştır (R. L. Atkinson, R. C. Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1999, s. 14). Bireyin bilinçaltı; davranışlar, yönelimler ve bundan ötürü de yaratıcı düşünme süreçlerini etkileyen önemli bir etmendir (Adıgüzel, 2007, s.20).

Psikanalitik kurama göre bireyin doğuştan getirdiği içsel yönelimleri ile yaratıcı davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra birey problem durumuyla karşılaştığında bu problem durumunu ortadan kaldırıcı çözüm önerileri üretmektedir. Problem durumları bireyin huzur ve güven içindeki koşullarını olumsuz etkilediğinde psikanalitik kurama göre savunma mekanizmaları ortaya çıkar. Savunma mekanizmaları ile var olan problem durumunun uzaklaştırılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenir. Ancak bu çözüm önerileri toplum tarafından kabul görmelidir. Birey toplum tarafından kabul görecek çözüm önerileri bulmaya çalışırken aslında var olan koşullara uygun yeni, farklı, akla gelmemiş, özgün çözüm önerileri ortaya çıkarmış olmaktır. Bu durum ise psikanalitik kuramda bireyin yaşam içerisinde topluma uyum sağlama davranışları sırasında ortaya çıkan yaratıcı sürecidir (Kandaz, 2015, s.24,25).

Bununla birlikte birey sanatsal alanda kendine özgü ürünler ortaya çıkarırken psikanalitik yaklaşıma göre aslında yaşadıkları, deneyimleri, duyguları bu ürünlerin ortaya çıkmasında etken olmaktadır. Bu unsurlar bireyin bilinçaltında yer almaktadır ve günlük yaşantısında istemeden gün yüzüne çıkarken; yaratıcılığın baskın olduğu anlarda ortaya çıkan ürünün ham maddesi gibi görev görmektedirler (Tanju Aslışen, 2020, s.25).

Çağrışımsal Yaklaşım

Çağrışımsal yaklaşımın temelinde bilgilerin birbiriyle olan bağlantısı ve zihinsel süreçler yoluyla bilgilerin birbiri ardına işlenmesi yer almaktadır. Bu yaklaşıma göre birey fikir, düşünce, yaratıcı ürün oluştururken zihinsel olarak önceki bilgileri ya da yeni karşılaştığı bilgileri, olayları, mekanları, zamanları kısaca unsurları kullanmaktadır ve bu unsurlardan yola çıkarak yeni fikirler, ürünler ortaya çıkarmaktadır. Burada vurgulanan bilgi, fikir, düşünce, duygu vb. birçok unsurun başka unsurların oluşmasında kaynak ve temel vazifesi görmesidir (Adıgüzel, 2007, s.22). Ancak birey günlük yaşantısına devam ederken zihinsel süreçleri aktiftir ve karşılaştığı kişi, duyumsadığı koku, dinlediği müzik gibi her öğe, birey çaba harcamaksızın bireyin zihninde düşünceler, anılar, fikirler oluşturacaktır. Bu durumu yaratıcılığa atıfta bulunabilmek için zihinde çağrışımla oluşan fikirlerin akla gelmemiş, düşünülmemiş ve özgün niteliğinden bahsetmek gerekir (Argun, 2012, s.23).

Çağrışımsal yaklaşımda iki ayrı çağrışım şeklinden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki "Serbest Çağrışım"da bireye sunulan ya da bireyin karşılaştığı durum ile bireyin zihninde oluşan ilk düşünceler kastedilmektedir. "Kontrollü Çağrışım"da ise bireye sunulan ya da bireyin karşılaştığı durumlar ile belirlenen bir yönden ortak özelliğe sahip düşüncelerin zihinde oluşması ifade edilmektedir (Kandaz, 2015, s.30).

İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl yaklaşımın öncüleri Carl Rogers ve Abraham Maslow insanın bütünsel yapısını detaylarıyla ele alarak ilerici bakış açısıyla birlikte yaklaşımı açıklamışlardır (Adıgüzel, 2007, s.21). Hümanizm veya insancıl yaklaşımın odaklandığı konu ve amacı insanın içsel gücünün dışa vurumunun sağlanmasıdır (Fromm, 2004, s.45). Rogers (2012) insancıl yaklaşımın öncülerindendir. İnsancıl yaklaşım ya da hümanizm temelli kişi odaklı terapi modelini geliştirmiştir. Kişi odaklı yaklaşımın temelinde de bireyin içinde sahip olduğu önemli güce vurgu yapılmaktadır. Bireyin hali hazırda sahip olduğu bu gücün ortaya çıkmasının sağlanması için ise kişi odaklı yaklaşım filizlenmiştir. Bu yaklaşıma göre bireyin

hayatının kontrolünü bütünüyle ele alması ve kendini gerçekleştirme yolunda doğru ve olumlu seçimler yapabilmesi üç koşula bağlı gelişmektedir. Bunların ilki bireyin olduğu gibi, gerçekçi ve şeffaf olmasıdır. İkinci koşul bireyin olduğu gibi kabul görmesidir. Üçüncü koşul ise bireyi anlamaktır. İlk koşulun sağlanması için bireye sunulan atmosferin yargısız olması ve bunun bireye hissettirilmesi gerekmektedir. Bu sağlandığında birey ortamda kendisini güvende hissedecek ve kendisini olduğu gibi şeffaf haliyle sunacaktır (Rogers, 2012, s.120,121). Rogers "psikolojik güvenlik" ve "psikolojik özgürlük" olarak adlandırdığı bu koşulların yaratıcılığı belirleyen koşullar olduğunu da ifade etmiştir (Adıgüzel, 2007, s.21).

İnsancıl yaklaşımın savunucusu Rogers (2012)'a göre eğitim ortamında hümanist bir yaklaşımın hâkim olması, çocukların oldukları gibi olmalarına fırsat verildiğinde sağlanabilecektir. Bunun için her çocuğun kendine özgü bir birey olduğunun, okul ortamındaki her birey tarafından kabul görmesi ve her çocuğa olduğu haliyle saygı duyulmasıyla mümkün olacaktır. Bu ortam sağlandığında çocuklar içlerinden geldiği gibi davranabilecek ve kendileri dışında biri olmaya çalışmayacaklardır. Bu durum ise sınıf ve eğitim ortamında yapay ve sahte bir oluşumun önüne geçecektir. Birey kendisine saygı duyulan eğitim ortamında ise herhangi bir tedirginlik yaşamadan fikirlerini, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecektir. Böyle bir eğitim ortamında ise birey özgüven sahibi, başkalarını ve kendisini olduğu gibi kabul eden ve saygı duyan bir karaktere sahip olabilecektir. Bununla birlikte fikirleri, duygu, düşünceleri ve sahip olduğu her özelliği ile olduğu gibi kabul gören ve aynı zamanda özgüven sahibi birey içindeki yaratıcı gücü ortaya çıkarabilecektir (s. 269).

Maslow ise iki tür yaratıcılıktan bahsetmiştir. Birincisi bireyin yeteneği doğrultusunda yansıttığı yaratıcılık; diğeri ise kedini gerçekleştiren bireyin sergilediği yaratıcılıktır. Maslow bu noktada yaratıcılığa çok geniş perspektiften bakmaktadır. Maslow'a göre yaratıcılık bireyin sergilediği tutum, davranış, aktivite, ürün ve süreç ve daha genel ifadeyle bireyin benliğini sunduğu her şeydir (Adıgüzel, 2007, s.21).

Gestalt Yaklaşımı

Gestalt yaklaşımı 1940 yıllarında Frederick (Fritz) Perls ve Laura Perls tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan bu yaklaşım terapi olarak da birçok alanda yıllardır kullanılmaktadır. Daha genel ifadeyle Gestalt yaklaşımı, insan davranışları ve yaşantılarını açıklamak ve bireylere, yaşamdan bağımsız düşünülemeyecek gelişme ve değişmenin farkındalığını kazandırmak ve psikolojik destek sunmak amaçlarını

güden bir yaklaşımdır. Yaklaşımın temelinde duygu, düşünce, hayallerin yansıtılması yer almaktadır. Bireye içsel dünyasını yansıtması için sorular sorma, beden dili kullanımı, duyguların ifadesi, bütünleştirme, hayalleme, rüyalar, sanat ve hareket uygulamaları teknikleri kullanılan tekniklerden bazılarıdır (Akkoyun, 2005, s.2; Daş, 2002, s. 535,552). Bloom ve Shreeves (1998) de bireylerin sadece sözel değil hareketler yoluyla da duygu, düşünce ifade etmelerine olanak sağlayan yaratıcı hareket unsurunun bireyin duygusal olarak rahatlamasına, endişe ve sıkıntılarından uzaklaşmasına katkı sağlayacağına vurgu yapmışlardır (s.1).

Yapılan gözlemler ve araştırmalar ile bireylerin duygularının, düşüncelerinin, travmalarının, anılarının fizyolojik gerilime sebep olduğu ve bu gerilimlerin ise kaslarda, organlarda, iskelet yapısında ortaya çıkarak bedende gözlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bedende birikmiş enerjinin atılamaması ise bireyin psikolojik olarak rahatlamasını ve benlik bütünlüğüne erişmesini engellediğinden, bu enerjinin bedenden uzaklaştırılması amacıyla Gestalt terapide hareket unsuruna yer verilmeye başlanmıştır (Akkoyun, 2005, s.41; Voltan-Acar, 2017, s.15,16).

Hareket ve dansın yaratıcılık ve iyileştirme ile kuvvetli bir bağının olduğunun kabul edilmesi ve bireyin sözel ifadeler kullandığı uygulamalara nazaran bedeniyle farklı hareketler oluştururken, daha hızlı, aktif ve enerjik olması sebebiyle Gestalt terapisinde hareket ve dans etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar beden-zihin ısınması, yaratıcı hareket ve bilinçli entegrasyondur. Aşamaların hepsi hareket ve dans temellidir. Sadece aşamalara göre verilen yönergeler değişmektedir. Isınma aşamasında amaç bireylerin hem kendi bedenlerinin ısınmasını sağlamak hem de gruptaki bireylerle kaynaşmasını sağlamaktır. Bununla birlikte üzerine terapi yapılan konu, olgu veya duruma da içsel/zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlamaktır. Yaratıcı hareket aşamasında ise bireyin ele alınan konuyla ilgili içsel süreçlerinde yer alan duygu, düşünce, deneyim ve tecrübelerinin hareketle sergilenmesi ve analiz edilmesi için imgelemeyi ön plana çıkarmak amaçlanır. Bu nedenle bu aşamada rol oynama, doğaçlama, dans teknikleri kullanılarak bireyler zihinsel süreçlerinden geçirdiklerini sergiler. Son aşamada ise bireyin kendi merkezinden ayrılarak yargıyla yaklaştığı durumların merkezinde geçerek bu durumlarla ilgili deneyim sahibi olacağı etkinlikler yer almaktadır (Tyler, 1980).

Çoklu Zekâ Yaklaşımı

Çoklu zekâ yaklaşımı Guilford, Sternberg ve Gardner gibi çağdaş bilim insanlarının "çok yönlü insan" ve "çok yönlü zekâ" kavramlarını ortaya atmaları ve savunmalarıyla başladı

(Adıgüzel, 2007, s.17). Howard Gardner ve ekibi "Proje Sıfır" adlı çalışmaları sonucunda zekanın birden fazla boyutu olduğunu savunan ve böylelikle zekaya karşı ve zekayla ilgili tek düze devam eden her konu için büyük bir değişim ve dönüşümü başlatmışlardır (Kandaz, 2015, s.27). "Çoklu Zekâ Teorisi" olarak adlandırılan bu teoride bireysel farklılık temeline dayanılarak her bireyin kendisine özgü yetenek ve becerilerini temsil eden zekâ tiplerinden bahsedilmiştir. Bireylerin ise sahip oldukları zekâ çeşidine göre değerlendirilmesi ve yaşam sürecinde doğru yönlendirmelerin yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Gardner, 2007, s.12). Gardner'ın 1983'te yayınlanan Zihin Çerçeveleri: Çoklu zekâ teorisi adlı eserinde zekanın bu yedi boyutu sunulmuştur. Bunlar;

1. Dilbilimsel zekâ: Dile ait olan ses, tonlama, vurgulama, kelimelerin anlamları, dilin işlevleri, kuralları gibi tüm unsurları kullanabilme becerisidir.

2. Müziksel zekâ: Müziğe ait olan ritim, nota, tını gibi tüm unsurları kullanabilme becerisidir.

3. Mantıksal-Matematiksel zekâ: Mantığa ve matematiğe ait sayılar, rakamlar, zihinsel süreçler gibi tüm unsurları kullanabilme becerisidir.

4. Uzamsal zekâ: Görsel ve uzaysal evreni ve evrendeki tüm oluşum ve dönüşümleri anlayıp kullanabilme becerisidir.

5. Bedensel kinestetik zekâ: Beden hareketleri, beden kontrolü ve koordinasyonu ile ilgili becerilerdir.

6. Kişilerarası zekâ: Başkalarının duygu durumlarını, hislerini, isteklerini, yönelimlerini anlamak ve bunlara uygun şekilde kişilerle iletişim kurma becerisidir.

7. İçsel zekâ: Kişinin kendi duygu durumunu, hislerini anlaması, güçlü ve zayıf yönlerini fark edip değerlendirebilmesi ve bunlara uygun davranabilme becerisidir (Baer, 1999, s. 592; Esquivel ve Peters, 1999, s.583; Gardner, 2004, s. 46-63; Gardner, 2017, s. 129-352).

Yaratıcı harekete doğrudan etkisi olan zekâ türü bedensel kinestetik zekadır. Bedensel kinestetik zekâ bireyin bedenini ve hareketleri kullanarak bir nesneyi, olayı, kişiyi, durumu hatta soyut bir ifadeyi yaratma becerisidir. Birey bedensel ve kinestetik zekâsı ile bedenini çok farklı şekillerde kullanarak hem ifade edebilmekte hem de amaçladığı şeye ulaşabilmektedir. Bedensel ve kinestetik zekanın temelinde bireyin zihinsel, ruhsal, duygusal olarak sahip olduğu ve aktarmak istediği olguları, bedenini ve dolayısıyla hareketleri kullanarak eylemsel forma dönüştürmesi yer almaktadır (Gardner, 2017, s. 276-279). Bununla birlikte bütünüyle bedeni ya da sadece bazı uzuvlarını ve hareketleri

kullanarak problem çözme ve ürün yaratma kapasitesi de bedensel kinestetik zekâ olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 2004, s. 55,56). Bu özelliği ve tanımlamaları açısından bedensel kinestetik zekanın yaratıcı hareket kavramıyla birçok yönden benzediği söylenebilir.

Gardner (2007) zekanın yedi boyutuna ek olarak zihin tiplerini sunmuştur. Bireysel farklılıklar nedeniyle her birey kendisine özgü bir ya da birkaç zekâ boyutuna sahip iken zihin tipleri için bu geçerli değildir. Zihin tipleri zihnin kullanım şeklini ifade etmektedir ve her birey bu beş ayrı zihin tipine sahip olabilir (s. 12). Bu zihin tipleri ise şunlardır;

1. Disiplinli Zihin: Farklı disiplinler, sanat dalları veya mesleklerin konu alanlarına uygun düşünme, yorum yapma, algılama gibi zihinsel süreçler yönünden aktif olan bireylerin sahip olduğu zihin tipidir.

2. Sentezci Zihin: Farklı alanlar ve kaynaklardan bilgiye ulaşma, bu bilgiler arasında bağlantılar kurma ve bu bağlantıları anlamlı bir bütün olarak sunabilme davranışlarına sahip olan bireylerin zihin tipidir.

3. Yaratıcı Zihin: Düşünülmemiş, denenmemiş, farklı konularla ilgilenme, yeniye ilgi duyma, merak etme, keşfetmeye ilgili olma, farklı yöntem-teknikler deneme gibi bilinenin dışında davranış sergileme davranışlarına sahip olan bireylerin zihin tipidir.

4. Saygılı Zihin: Kişileri, grupları, toplumları farklılıklarıyla oldukları gibi kabul etme, anlayış ve hoşgörü değerleriyle insanlarla iletişim kurma ve iş birliği yapabilme davranışlarına sahip bireylerin zihin tipidir.

5. Etik Zihin: Toplumun, diğer insanların, canlıların çıkarlarını dikkate alma ve bu doğrultuda hizmet sunma davranışlarına sahip olan bireylerin zihin tipidir (Gardner, 2007, s.11).

Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın temsilcileri Ivan Pavlov (1849-1936), Edward L. Torndike (1874-1949), John B. Watson (1878-1958), Clark L. Hull (1884-1952) ve BF Skinner (1904-1990)'dir. Bu yaklaşımda insanların ve hayvanların gözlenebilir davranışları ve bu davranışların ortaya çıkmasına ya da ortadan kalkmasına yönelik deneyler yer almaktadır. Bu teori üzerine araştırma yapan araştırmacılar arasından Skinner dışında davranışsal yaklaşım ile yaratıcılık arasında bir köprü kuran olmamıştır. Skinner ise davranışları yaratıcılık noktasında ele alan birkaç yazısı dışında ayrıca yaratıcılıkla ilgili araştırma yapmamıştır. Ancak 1960'ların sonları itibariyle bazı davranışçılar yaratıcılık araştırmalarına davranışsal yöntemleri ve kavramları uygulamaya başlamışlardır. Bunlar

arasında Elizabeth Goetz'in öncülüğünde yapılan yaratıcılığı teşvik etme noktasında pekiştirmenin kullanılacağını ortaya çıkaran çalışma yer almaktadır. Bununla birlikte 1985'de yine Goetz öncülüğünde Andrew S. Winston ve Joanne E. Baker'ın yapmış oldukları "Yaratıcılığın Davranış Analizi" adlı çalışma üzerine eleştirel bir inceleme yapılmıştır. Bu inceleme ile davranış tekniklerinin yaratıcı tepkiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. 1986'da Wells yaptığı bir araştırma ile yaratıcı davranışı ele almıştır ve hem yeni hem de yararlı davranışı yaratıcı davranış olarak tanımlayarak yaratıcı davranışın ortaya çıkmasında ve güçlendirilmesinde pekiştirmelerin önemini vurgulamıştır. Sonraki çalışmalarda pekiştirmelerin dışında yaratıcı davranışı etkileyen etmenlerin çevre, çalışma koşulları, çeşitli alanlarda eğitimler olduğu vurgulanmıştır (Epstein ve Laptosky, 1999, s. 175).

Üretkenlik Teorisi

Üretkenlik teorisi bireyde sürekli olarak gözlemlenen yeni ve farklı davranışların ortaya çıkışı ile ilgili araştırmaları içermektedir. 1970'lerin sonlarında Robert Epstein tarafından yapılan araştırmalar sonucunda laboratuvar ortamlarında hem hayvanlar hem de insanların yaratıcı davranışlarının önceden tahmin edilebilir olmasının bulunmasıyla üretkenlik teorisi ortaya çıkmıştır. Üretkenlik teorisine göre, yaratıcı davranış, önceden süregelen davranışlar arasında oluşan bağlantılar sonucu ortaya çıkmaktadır ve yapılan araştırmalar bu bağlantıların ne zaman, nasıl olacağının tahmin edilebilir olduğunu göstermiştir (Epstein, 2000, s. 5; Epstein ve Laptosky, 1999, s. 175). Aslında üretkenlik teorisinin temelinde ortaya çıkan yeni yaratıcı ürünün, eski bilgilere dayanması yatmaktadır. Bununla birlikte teori başarısızlığı da yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili bir güç olarak ele almıştır (Epstein, 2000, s. 5).

Üretkenlik teorisine göre her birey yaratıcı potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyellerini ortaya çıkarmaları için dört temel yetkinliğe ulaşmaları gerekmektedir. Bu yetkinlikler yakalama, meydan okuma, genişletme ve çevrelemedir (Epstein, 2000, s. 6,7).

Yakalama

Bireyin zihni yeni fikirler üretirken oldukça aktiftir ve yeni fikirler art arda gelir. Ancak geldiği gibi de giderler. Bu noktada üretkenlik teorisine göre bireyin zihnine gelen yeni fikirleri yakalaması yetkinliğine sahip olması beklenmektedir. Ancak yakalaması yeterli değildir. Birey zihnine gelen yeni fikirleri yakaladıktan sonra bu fikirler üzerine düşünmeli

ve değerlendirmeler yapmalıdır (Epstein, 2000).

Meydan Okuma

Zorlu süreçler bireye başarısızlık durumunu deneyimletir. Ancak üretkenlik teorisi bireyin, başarısız olduğu durumla yılmadan mücadele eder ve bu duruma meydan okursa, başarısızlık durumunun devamında küllerinden yeniden doğma durumunu deneyimleyeceğini vurgular. Bu süreçte bireyin yılmadan, karşılaştığı problem durumuna çözüm arama süreci ise yaratıcı davranışların ortaya çıktığı ve yaratıcılığın desteklendiği süreçtir (Epstein, 2000).

Genişletme

Üretkenlik teorisi bir bireyin alt yapısı ve donanımını, yeni ve farklı fikirler ortaya çıkaran temel olarak kabul etmektedir. Bir bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, deneyim, tecrübeler ne kadar çeşitli ve geniş yelpazedeyse ortaya çıkaracağı yeni yaratıcı fikirler o kadar çeşitli olacaktır. Bu nedenle üretkenlik teorisi bireyin alt yapısını geliştirmesinin yaratıcılığını destekleyici bir etmen olarak ifade etmektedir (Epstein, 2000).

Çevreleme

Teoriye göre yaratıcılığı etkileyen bir diğer etmen ise bireyin çevresini oluşturan her şeydir. Günlük yaşamında karşılaştığı olaylar, durumlar, nesneler, ortamlar, materyaller bireyin davranışlarını şekillendirir. Birey yaşamında etrafını çevreleyen ortamı imkânı ölçüsünde değiştirdiğinde farklı ve yeni davranışların da ortaya çıkması için gerekli koşulları sağlamış olacaktır (Epstein, 2000).

Yaratıcı Hareketin Okul Öncesinde Yeri Ve Önemi

Okul öncesi dönemdeki çocuklar doğuştan gelen merak duygularıyla sadece araştırmaya ve öğrenmeye değil aynı zamanda bu araştırmaları sırasında keşfettiklerini çevreleriyle paylaşmak noktasında da isteklidirler. Çocuklar duygu, düşünce, deneyim ve bilgilerini paylaşırken ise bedenlerini ve hareketleri kullanmayı tercih ederler. Nasıl araştırmaya ve öğrenmeye isteklilerse; bilgilerini anlatırken de doğaçlamayı, -mış gibi yapmayı ve rol oynamayı tercih ederler. Çünkü bilmedikleri dünyayı keşfetme yöntemlerinin temelinde hareket vardır (Fauman, 1983, s. 56; Fraser, 2000, s.5). Çocukların bu içsel isteklerinin temeli biyolojik ve fizyolojik olarak açıklanabilir. Duygu ve düşüncelerin beyine ulaşmasıyla beyinden bedene aktarılan hissin bedende yansıması, hareket olarak

gözlemlenir. Örneğin korkunun bedende titreme veya donup kalma olarak yansıması gibi. Bu otomatik oluşan süreç gereği his, duygu ve düşünceler beden tarafından hissedildiği anda harekete dönüşerek yansır. Bu noktada bu yansıma bireyi kendini ifade etmesinin ilk adımıdır (Fuller, 2011, s. 97-98). Birey zaten bu doğal yapısı gereği bedenle ifade etmeye aşinadır. Ancak burada gerekli olan bu doğal akışın üzerine bilinçli aktivitelerini arttırmaları için çocuklara destek olmaktır. Çünkü bu doğal süreç desteklenmez ve bozulursa çocuğun duyuşşal, zihinsel, bilişsel gelişimi sekteye uğrar ve bir üst basamağa ulaşamaz. Bireyin bu doğal yapısının üzerine çıkabilmesi ise gerekli eğitim ortamı ve programı sağlanmalıdır. Çünkü yaratıcı hareket, duyguların otomatik olarak bedende yansımasından çok daha fazlasıdır (Fraser, 2000, s.2). Yaratıcı hareket, çocukların duygu ve düşüncelerini sözsüz yollarla ve yaratıcı olarak değerlendirilebilecek farklı ve özgün formlarda ifade etmelerinin başka bir yoludur (Fox ve Schirrmacher, 2014, s. 51).

Yaratıcı harekete okul öncesi eğitim programında yer verildiğinde, kazandırılmak istenen birçok alana ait kazanım-göstergeyi ve dolayısıyla ele alınan konu ve kavramları çocukların hareketler yoluyla deneyimlenmesine, tecrübe edinmesine, yorumlamasına ve sergilemesine olanak sağlanmış olur. Çocuklar birçok alana ait konuları, temaları, olguları, olayları kendi bedenleri ve hareketleriyle, kendilerine özgü, yaratıcı bir şekilde deneyimlediklerinde ise öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranış kazanabilirler (M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 23).

Yaratıcı hareket esnasında birey yaratıcı düşünme süreci içerisindedir. Bu süreç esnasında zihinsel olarak da aktif olan bireyin dikkat etme, algılama, fark etme, farklılıkları tespit etme gibi zihinsel süreç becerileri desteklenmektedir. Normal koşullarda dikkat süreleri sınırlı olan okul öncesi dönem çocukları, yaratıcı hareket boyunca uzun süre fiziksel olarak aktif kalabilmektedir. Bu da onların dikkat sürelerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Çocuklar yaratıcı hareket etkinlikleri süresince dikkat sürelerinin artmasının yanı sıra, iletişim kurma noktasında bedensel yeteneklerinin, bilinçli yani üzerine düşünerek yaptığı hareket esnasında vücudunda meydana gelen durumların ve aklına gelen fikirler arasından en yaratıcı ve farklı olanı seçebilme davranışlarının farkına varmaktadır (Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 1; M. Bogard ve Creegan-Quinquis, 2013, s. 23). Bu ise problem durumları karşısında daha güçlü ve kendisini çözümün merkezi haline getiren önemli bir destektir (Biasutti ve Habe, 2020).

Bunların yanı sıra yaratıcı hareket ile birey beden/zihin bağlantısını deneyimleyerek hem beden-zihin arasındaki bağ, hem de benlik farkındalığı kazanacaktır (Bloom ve Shreeves 1998, s.1; Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 30). Yaratıcı hareket ile çocuklar vücudunun

bölümlerini tanıyarak ve bu bölümlerin birlikte veya ayrı ayrı en uygun şekilde nasıl kullanıldığını deneyimleyerek, beden farkındalığı kazanırlar. Ayrıca çocuğun fiziksel olarak daha zinde, aktif; hareketleri, kasları, vücut bölümleri arasında iyi düzeyde koordineli olmasını sağlayarak kas gelişimine iyi yönde etki etmektedir. Sadece motor gelişim yönünden değil, sosyal gelişimi de olumlu yönde destekleyecektir. Çünkü çocuklar yaratıcı hareket etkinliklerine dahil olduklarında diğer çocuklarla da iletişim kurarlar. Bunların yanı sıra çocuklar yaratıcı hareket eğitimi ile sanatla iç içe olduklarından, çocukların sanat ve müzik yorumları; buna bağlı olarak da hem çevresindeki olay, durum, nesnelere hem de kendi ürünlerine yönelik estetik duyguları olumlu yönde gelişmektedir. Bu nedenle çocuklar yaratıcı hareket yoluyla öğrenmeleri için yaratıcı hareket eğitimine katılmaları noktasında motive ve teşvik edilmelilerdir (Pollman, 2017, s. 60).

Yaratıcı dans yaratıcı hareket olarak veya yaratıcı hareket kapsamında ele alınmaktadır. Yaratıcı dans ile birey kendisini ritim, melodi ve müzikle ifade etme olanağı bulurken, bedenini keşfetmekte ve yaratıcı sürece dahil olduğu için duygusal ve özgüven gelişiminde önemli seviyede ileriye yönelik değişim yaşamaktadır (Özevin ve Bilen, 2011, s.3).

Hareket ve dans uygulamalarında birey beden, ruh, zihin bütünlüğünü sağlayarak kendisini bedeni ile ifade edebilecektir (Tyler, 1980, s. 109). Bu tür uygulamalarda müzik, hareketlerin ortaya çıkışını destekleyen ve bireyi harekete geçiren bir etkiye sahiptir. Ayrıca müzik kullanımıyla ortaya çıkan hareketler müziğin ritmine eşlik ederek daha estetiksel bir biçimde olacaktır. Müzik çevreye ait olduğu için bireyin kendisi ile çevre arasında bağlantı kurması ile birlikte bireyin çevreyle bir olması sağlanmaktadır. Sanat ve hareket uygulamalarında ortaya çıkan ürün bireye özgüdür. Bireyin kendisine özgü sonuçlar elde ettiği süreç sonunda ise daha derin bir farkındalığa kavuşmasına olanak sağlanmış olunacaktır (Daş, 2002, s. 558). Robinson (1999) da bireylerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp, içlerindeki yaratıcı güçle tanıştıklarında, bu sürecin öz saygıları ve başarıları üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir (s. 6).

Kendini Gerçekleştirmenin Kavramsal Boyutu

Kendini gerçekleştirme; ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, tanımı, kendini gerçekleştiren bireylerin özellikleri, kendini gerçekleştirme ve yaratıcılık, okul öncesinde kendini gerçekleştirme alt başlıkları ile açıklanmıştır.

Kendini Gerçekleştirme ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow (1971) "iyi insanlara sahip olmalıyız" fikriyle ve "dünyanın iyi insanlara ihtiyacı olduğu problemiyle" yola çıkarak kendini gerçekleştirme kavramına varmıştır. Çünkü iyi insan kimdir sorusu kendini gerçekleştiren bireydir cevabını vermiştir (s.19). İnsanın nasıl kendini gerçekleştireceği sorusu ise insanın temel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların karşılanması gerektiği durumunu ortaya çıkarmıştır. Maslow (1943) bu durumu bireyin "temel ihtiyaçları" olarak açıklamanın yanı sıra bu ihtiyaçların belirli bir sıra izlediğini ve bunun ise "ihtiyaçlar hiyerarşisi" olarak adlandırıldığını ifade etmiştir (s.386). Şekil 4'te Maslow (1943)'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi sunulmuştur.



Şekil 4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi.

Şekil 4'te sunulduğu üzere Maslow (1943) insanın temel ihtiyaçlarını beş bölümde sınıflamıştır. Bunlardan fizyolojik ihtiyaçlar piramidin en alt basamağı olup, en temelde karşılanması gereken ihtiyaçları ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlar ise insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan yeme, içme, uyku gibi en temel olan ihtiyaçlardır. İkinci basamakta ise insanın hayatta kalma içgüdüsünü ifade eden güvenlik ihtiyacı yer almaktadır. İnsanın hayatta kalması için tehlikelerden uzak, korunaklı bir yaşam sürme ihtiyacı güvenlik ihtiyacı olarak değerlendirilmektedir. İlk iki basamaktaki ihtiyaçlar karşılandığında bireyin hayatı paylaşma isteğiyle sevme, sevilme, ait olma ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. Bu ise üçüncü basamakta yer alan sevgi ihtiyacıdır. Sevgi ihtiyacı karşılanan birey toplumda kabul görmek, tanınmak isteği hisseder. Bu ise bir üst basamak olan saygı ihtiyacıdır. Bu ilk dört basamağın karşılanması ile birlikte birey benliğini, yaratıcılığını, yeteneklerini, içsel kendine özgü gücünü keşfetmek, bunları yaşamına yansıtmak ve yaşamsal formda hayat bulması için içsel bir istek duyar. Bu isteklerin hayat bulması ise bireyin kendini gerçekleştirmesidir. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre bireyin bir üst aşamaya çıkabilmesi bir alt basamaktaki ihtiyacının karşılanmasıyla mümkün olabilmektedir. Asıl hedeflenen iyi

insan vasfına kavuşabilmek yani bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için tüm ihtiyaçların karşılanması gerekliliği bu kuramda vurgulanmıştır (s. 372-383).

Kendini Gerçekleştirmenin Tanımı

Kendini gerçekleştirme süreci bireyi iyi insan olmaya taşıyan önemli bir etkiye hizmet eder. Bu noktada "iyi insan kendisinin sorumluluğunu alan, aydınlanmış, uyanmış, açık görüşlü ve insan vasıflarına sahip kendini gerçekleştiren bireydir" (Maslow, 1971, s. 19). Maslow (2011)'a göre kendini gerçekleştirme "insanın güçlerinin, özellikle verimli ve yoğun bir hazla bir araya geldiği bir dönem ya da atılımdır" (s.104). Bireyin kendisini keşfetme çabası ile potansiyelini ortaya çıkararak gelebileceği en üst kademeye gelmesi de kendini gerçekleştirmenin bir başka tanımı olarak söylenebilir (Black, 2003, s. 15). Bireylerin sahip olduğu potansiyel ise tümüyle ortaya çıkmamaktadır. Çünkü bireyin karekterisitik özellikleri, tecrübeleri ve bu tecrübeler sonucu oluşturduğu doğrular ve yanlışlar, toplum tarafından kabul görmek gibi sosyal dayatmalar bireyin tüm potansiyelini ortaya çıkarmasının önündeki engellerdir (Samples ve Wohlford, 1975, s. 54). Keys (1978) bireyin potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için "bireysel ve ulusal kimliksizleştirme"nin gerekliliğinden bahsetmiştir. Ancak bu şekilde birey "gerçek kimliğine" ulaşacaktır (s. 9). Yani birey yetişirken belirli kalıplara göre davranışlarının, kişiliğinin, alışkanlıklarının şekillendirilmemesi; bunun yerine "varoluşsal yeniden yapılanma" olarak adlandırılan bireyin kendisine özgü tüm özelliklerinin ortaya çıkması ve birey tarafından yaşam biçimi haline getirilmesi ile birey kendini gerçekleştirmiş olacaktır. Aslında bu durumun özünde, bireyin benliğini olduğu haliyle ifade etmesi için tanınan alan ve fırsat söz konusudur (Chaudhuri, 1978, s. 28, 29).

Kendini Gerçekleştiren Bireylerin Özellikleri

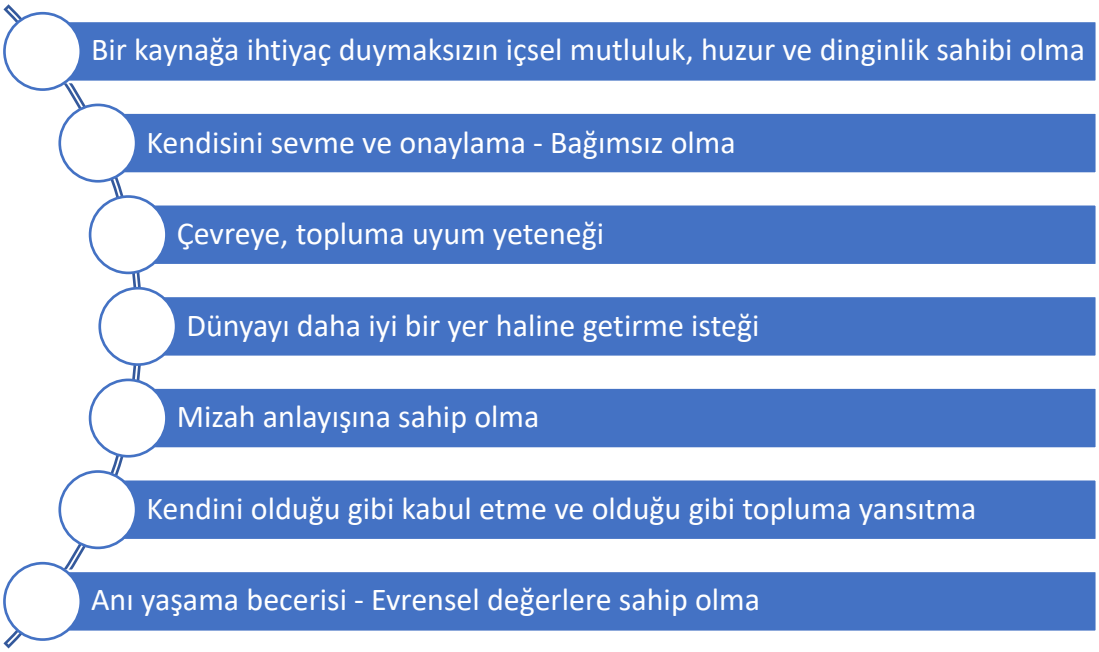
Kendini gerçekleştirmeyle ilgili ilk bakış açısı her insanın erişemeyeceği, sadece bazı bireylerin altmışından sonra ulaşabileceği bir mertebe olarak şekillenmiştir. Ancak bireylerin "doruk deneyim" yaşadıklarında da kendini gerçekleştiren bireylerin sahip olduğu özellikleri sergilemeleri, bu düşünceyi çürütmüştür. "Doruk deneyim" bireyin olumlu duyguları en üst düzeyde yaşadığı anlardır. Birey bu anlarda özüyle buluşmayı, bir ve bütün olmayı, olgunlaşmayı ve en genel ifadeyle psikolojik ve ruhsal olarak en sağlıklı halini deneyimlemektedir. Deneyimlediği bu üst düzey duygu durumunu aynı zamanda

davranışlarında yansıtmaktadır. Doruk deneyim anlarında yaşanan bu göstergeler kendini gerçekleştirmeye aittir (Maslow, 2011, s.104).

Birey doruk deneyim anlarında aslında varlığıyla bütünleşmektedir. Bu ise bireyde varlık bilincini geliştirmektedir. Bireyin varlık bilinci, diğer bir ifadeyle benlik algısı gelişiminde deneyimleyip kazanabileceği "V-değerleri" olarak ifade edilen doğruluk, dürüstlük, iyilik, güzellik, bütünlük, canlılık, eşsizlik, kusursuzluk, tamamlanma, adalet, yalınlık, zenginlik, kendiliğindenlik, keyifli olma, öz yeterlilik özelliklerini içerir (Maslow, 1964, s. 92-94).

Maslow (1962)'a göre kendini gerçekleştiren birey, içsel olarak bir bütünlük deneyimleyen, deneyime hazır ve istekli olan, varlığını içinden geldiği haliyle sergileyen, yaratıcı, mizah duygusu gelişmiş, sadece kendisi olan, içsel güçlerini kullanan ve bütünüyle insan özelliklerini dışa vuran özelliklere sahiptir (s.91). Bireyin içsel bütünlüğünü deneyimlemesi "*Benlik Algısı*", varlığını kabul etmesi, olduğu haliyle sergilemesi ve kendisi olması "*Öz Saygı*" ve içsel güçlerini ve tüm sahip olduğu yetenekleri, özellikleri kullanması "*Öz Yeterlilik*" kapsamında değerlendirilebilir.

Kendini gerçekleştiren bireyin sahip olduğu en önemli nokta ise psikolojik olarak sağlıklı ve en iyi düzeyde olmasıdır. Böylelikle birey daha iyi kavrama ve algılama becerisi sergilemektedir. (Maslow, 1971, s. 6). Kendini gerçekleştirmiş bir bireyin sahip olması beklenilen özellikler Şekil 5'de sunulmuştur (Günseli, 2016, s.44,45).



Şekil 5. Kendini gerçekleştiren bireyin özellikleri

Samples ve Wohlford (1975) bireyin sahip olması gereken bu özelliklerden de öte bireyin özgür iradesine vurgu yapmıştır. Birey yaratıcılığının, benliğinin ortaya çıkmasını ve kendini gerçekleştirmesini engelleyici sınırlamalardan sıyrılabilmesi için diğer canlılardan farklı olarak irade sergilemelidir. Kendini gerçekleştiren bireyler de irade sahibi ve dışsal baskılar ve sınırlamalara karşı davranış ve tutum sergileyen bireylerdir (s. 60).

Kendini Gerçekleştirme ve Yaratıcılık

Rank (1978) bireyin yaratmaya önce kendisinden başladığını vurgulamıştır (s. 88). Rank kavram olarak kendini gerçekleştirmeden bahsetmese de kendini yaratma ifadesiyle aslında kendini gerçekleştirmeye atıfta bulunmaktadır (Kuzgun, 1972, s. 171). Maslow (2011) kendini gerçekleştiren insanların yaratıcılıklarıyla karşılaştığında yaratıcılık tanımını revize ettiğini belirtmiştir. Çünkü yaratıcılığın yetenekli, üretken ve deha kişilerle sınırlandırılmaması gerektiğini gözlemlemiştir. Yapmış olduğu gözlemler sonucunda ise yaratıcılığı iki ayrı sınıflamaya tabi tutmuştur. Birincisi "özel yetenek yaratıcılığı", ikincisi ise "kendini gerçekleştiren yaratıcılık". Özel yetenek yaratıcılığında beklenti herkesin kabul gördüğü bir sanat eseri veya icat ortaya çıkarabilmektir. Bu yaratıcı ürünleri ortaya çıkaran kişiler ise farklı değişkenlere sahiptir. Bazıları doğuştan gelen, bazıları sonradan geliştirilmiş yetenek ile yaratıcı olabilmektedir. Kendini gerçekleştiren yaratıcılıkta ise ortaya bir ürün çıkmasa da bireyin hayatını sürdürürken hayata yaklaşım tarzı, olayları ele alış şekli, benliğini davranışlarında sergileyebilmesi mevzubahistir. Örneğin bir ev hanımının yeni tatlar keşfetmesi, sofra hazırlarken farklı renk kombinasyonlarını bir arada denemesi, birey yaşamını sürdürürken her ne yapıyorsa bunu yaratıcı bir şekilde yapma davranışı göstermesi kendini gerçekleştiren yaratıcılık olarak değerlendirilebilir (s. 144-147). Bununla birlikte yaratıcılığın kendini gerçekleştirmenin ön koşulu olduğu, bireyin yaşantısında yaratıcılığın var olması kendini gerçekleştirmenin ortaya çıkmasını desteklediği de vurgulanmaktadır (Samples ve Wohlford, 1975, s. 114). May (2016)'de bu konuda "yaratıcı süreç sayrılığın sonucu olarak değil, duygulanımsal (emotional) sağlığın en yüksek derecedeki betimi, normal kişilerin kendini gerçekleştirme edimlerinin bir dışavurumu olarak keşfedilmeli" şeklinde ifade etmiştir (s.64). Samples ve Wohlford (1975) ise "ön bilincin yaratıcılığın çayırları; her insanın da potansiyel bir orkestra" olduğunu ifade etmiştir. Birey ancak ön bilincindeki tüm potansiyellerini ortaya çıkardığında ve yaşam boyu kullandığında kendini gerçekleştirebilmektedir. Bunun için ise çocuklar gibi sınırlara, kalıplara, engellemelere yaşamında yer vermeyerek, tüm benliğini keşfedip sergilemelidir (s. 54).

Kendini gerçekleştiren bireyler içsel bütünlüğü yakaladıkları için içsel olarak var olan amaçları doğrultusunda hareket ederler. Bu amaçlarına giden yolda ise araçları sadece amaçlarına ulaşmak için kullanırlar. Ancak amaca giden yolda, bu araçları hem amaca ulaşmak için kullanıp aynı zamanda yolculuklarını hem daha karmaşık hem daha zevkli hem de daha yaratıcı hale getirirler. Yani sonuç önemli iken süreci de değerlendirip, süreçten de zevk alırlar. Buna en güzel örnek çocuklar üzerinden verilebilir. Öyle ki çocuklar oyuncaklarını toplama görevini yerine getirirken, bu toplama sürecini en eğlenceli, yaratıcı şekilde oyunlaştırabilirler (Maslow, 1954, s. 221,222). Bir araştırmaya göre kendini gerçekleştiren yaratıcılık ile kendisini tümüyle mutlu ve güvende hisseden çocukların yaratıcılığı pek çok açıdan benzerlik göstermektedir. Bu iki yaratıcılığın ortak noktaları ise kendiliğinden ve herhangi birinden bir yardıma gerek duyulmaksızın ortaya çıkmasıdır. Diğer bir benzeşen nokta ise katıksız, herhangi bir yönlendirme, müdahale olmaksızın, bireyin olduğu gibi iç dünyasının yansımasını barındırır. Her ikisinde de birey özgür olduğu ortamda kendisine ait bir nüans ortaya çıkarır. Örneğin çocuklar anlık olarak, önceden hazırlık olmaksızın şarkı, şiir, hikâye, dans, oyun, rol yaratabilirler (Maslow, 2011, s.147,148).

Her birey kendini gerçekleştirme seviyesine ulaşamamaktadır. Bununla birlikte düşüncelerinde, davranışlarında özgür ve bağımsız olabilme, doğaçlama içinden geldiği gibi davranabilme özelliklerinin kendini gerçekleştiren bireylerin sahip olduğu özellikler olduğu ifade edilmektedir. Çocuklar ise bu davranışları içsel istekleri doğrultusunda sergilemektedir. Aslında her birey doğuştan içsel olarak kendini geliştiren bir bireyin sahip olması beklenen davranışlara sahiptir ve çocukluk döneminde bu davranışları sergiler. Ancak çocukluktan çıkıldıkça birey karşılaştığı engellemeler ile bu davranışlardan uzaklaşmaktadır. Sonraki süreçlerde ise aslında hiçte yabancı olmadığı doğal sürecine yeniden kavuşmak için çaba sarf etmektedir (Maslow, 1954, s. 224).

Okul Öncesinde Kendini Gerçekleştirme

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, yetişkinlerin çocuk yetiştirirken, o çocuğun en iyi şekilde yetişmesi için sergiledikleri ve çocuklara sağladıkları tüm unsurları içermektedir. Ebeveyn veya öğretmen çocuğun ilk etapta fiziksel ihtiyaçlarıyla ilgilidirler. Bununla birlikte çocuğun büyürken güvenli bir ortamda yetişmesine her daim dikkat eder ve gerekli önemi gösterirler. Ayrıca çocuğun sevgi ve saygı değerleriyle yetişmesi için de oldukça hassaslardır. Bu ihtiyaçlara cevap verildiğinde ise birey kendisinin içindeki özüne ulaşarak ve bu özü yaşamsal forma dönüştürerek kendisini gerçekleştirme yolunda devam edecektir. Bu sayılan

tüm unsurlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki aşamaları içermektedir (Black, 2004, s. 16, 20; Jasmine, 1995, s. 122).

Okul öncesi dönemde çocukların beslenmeleri oldukça önemlidir ve tüm ihtiyaçların başında gelmektedir. Ebeveyn, öğretmen ya da çocuğun bakımını üstlenen yetişkin öncelikle çocuğun yeme, içme ihtiyacını karşılar (Milojkovic, 2019). İkinci aşamada yer alan güvenlik ihtiyacının karşılanması için güvenli çevreye ihtiyaç duyulmaktadır (Bourassa, 2016). Güvenliğin tehdidi durumu yetişkinlere oranla bebeklerde daha belirgindir. Örneğin bebekler aniden karşılaştıkları, yüksek ses, ışık, hızlı hareket eden cisim gibi kendilerini rahatsız eden durumlar karşısında tepki verirler. Bunun sebebi ise bebekler güvenliklerinin tehdidi durumunda tepkilerini sınırlamaz ve olduğu gibi yansıtırlar. Yetişkinler ise toplum tarafından öğretilen aşırı duyguları kontrol altına alma davranışı sergiler (Maslow, 1943, s. 376). Okul öncesi dönem çocukları için de aynı durum geçerlidir. Kaos ortamına çocuklar tepki gösterir, böyle durumlarda kendilerini güvende hissetmedikleri için huzursuz davranış gösterirler. Bu nedenle beslenme ihtiyacının karşılanmasından sonra çocukların güveni hissedecekleri ve güvenle hareket edebilecekleri çevre sunularak, ikinci aşama güven ihtiyacı karşılanmalıdır (Bourassa, 2016). Sonraki ihtiyaçlar ise sevme, sevilme, saygı görme, kabul edilmedir. Bunun için çocuklar olduğu haliyle kabul görülmeli, bir birey olduğu ve farklılıklarıyla koşulsuz sevilmeli, okulda sınıf ortamında akranları ve öğretmeni, evde ailesi tarafından sevilmeli, koşulsuz sevmeyi deneyimlemeli ve kazanmalıdır. Bunun için yetişkinlerin bu atmosferi çocuğa sunmalı ve rol model olmalıdır, Çocuk sevdiği, sevildiği, saygı gördüğü, kabul edildiği bir ortamda kendisini ortaya çıkarmak için daha istekli olacaktır. Bu istek çocuğun benliğine odaklanmasının ilk adımıdır. Çocuğun benliğine odaklanması ile birlikte yeteneklerini, yaratıcı gücünü, isteklerini, ilgilerini, fikirlerini, kendisine ait, kendisini var eden her bir unsuru keşfedip, davranışlarında sergiler, yaşama ve hayata kendisini sunabilir. Böylelikle çocuklar kendilerini gerçekleştirmeye adım atmış olurlar (Bourassa, 2016; Milojkovic, 2019).

Maslow'un bahsettiği "Doruk Deneyim" anlarına okul öncesi eğitim kapsamında çocuklara sunulan eğitim programlarında yer verilmesiyle de çocuklara içlerindeki yaratıcı güçlerini, yeteneklerini keşfetme ve bunları kullanma fırsatı sunularak doruk deneyim anları sunulur. Bu doruk deneyim anları ise çocukların kendilerini keşfetmeleri ve gerçekleştirmelerinin anahtarıdır (Kaufman, 2018).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

"Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri, harekette yaratıcılık düzeyleri ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan literatür taramasında ulaşılan araştırmalar "Yaratıcı Düşünme İle ilgili Araştırmalar, Yaratıcı Hareket İle İlgili Araştırmalar ve Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Araştırmalar" başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Akçum (2005), araştırmasında okul öncesi eğitimin, 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim alan 50 çocuk ve okul öncesi eğitim almayan 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veriler yaratıcılık için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ile, öğrenime hazır oluş düzeyleri ise "Metropolitan Olgunluk Testi" ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi eğitimin, 5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak (2005), altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarını karşılaştırmış ve yaratıcılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Toplam 210 çocuk ile yürütülen bu çalışmada, çocukların yaratıcılıkları "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu" ile, yaratıcılığı etkileyen değişkenler ise aile ve çocuk hakkındaki bilgilere yönelik olan "Kişisel Bilgi Formu" ile ölçülmüştür. Elde edilen verilere göre kent çocuklarının köy çocuklarına oranla daha yaratıcı oldukları ve kız çocuklarının zenginleştirme boyutu ve yaratıcılık puanlarının erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (2005), yaptığı çalışmada drama ve rahatlama etkinliklerinin 6 yaş grubu çocuklarının yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarından 20

çocuk 1. Deney, 20 çocuk 2. Deney ve 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan drama ve rahatlama etkinlikleri 1. Deney grubuna haftada 2 kere, 2. Deney grubuna haftada 1 kere olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çocukların yaratıcılıkları "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (T.Y.D.T.) Şekilsel A ve B Formları" ile, aile ve çocuk hakkındaki bilgiler ise "Kişisel Bilgi Formu" ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre orijinallik alt boyutu için deney 2 grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar için ise deney 1 ve deney 2 grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney 1 ve deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında ise zenginleştirme, duygusal dışa vurum, hikâye oluşturma, hayal gücü renkliliği, şekilsel fantezi alt boyutları sonuçlarına göre kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Lee (2005), okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri ile yaratıcı kişilikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, 4-5 yaşlarında toplam 716 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişiliği ölçmek için Okul Öncesi Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre yaratıcı düşünme yeteneği ile yaratıcı kişilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2008), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 60-72 ay arasındaki okul öncesi eğitim alan 208 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler ise yaratıcılık düzeylerini ölçmek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (T.Y.D.T.) Şekilsel A Formu" ve bilişsel tempo düzeylerini ölçmek için "Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu (KRISP)" ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların KRISP testinde bilişsel tempolarının yüksek olduğu; bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2009), çalışmasında Orff kullanılarak yapılan doğaçlama çalışmalarının 4. Sınıf öğrencilerinin müziksel yaratıcılık süreçlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 21 deney 21 kontrol olmak üzere toplam 42 4. Sınıf öğrencisiyle çalışmasını yürütmüştür. 6 hafta boyunca deney grubu ile Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışması yapılırken, kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada veriler Khatena ve Torrance tarafından geliştirilen "Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme" adlı ölçek ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre Orff yaklaşımı ile eğitim alan

deney grubunun müzikal yaratıcılık düzeylerinde anlamlı yönde bir artış saptanırken, kontrol grubunun ön test-son test sonuçları arasında herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Garaigordobil ve Berrueco (2011), yaptıkları araştırmada bir oyun programının okul öncesi çocukların yaratıcı düşüncelerine ve yaratıcı kişilik özelliklerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 5-6 yaşlarındaki 53 deney ve 33 kontrol grubunda olmak üzere 86 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada ön test ve son test sürecinde ölçek olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Yaratıcı Kişilik Davranışları ve Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Oyun programı öğretim yılı boyunca haftada 75 dakikalık oturumlar şeklinde deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre oyun programının yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özelliklerini önemli ölçüde arttırdığı saptanmıştır.

Jaarsveldt (2011) çalışmasında, erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar yaratıcı bir uyarımla karşılaştıklarında, bu durumun çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bunun için bir deney bir kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba ön test süreci uygulanıp yaratıcılıklarının ilk seviyeleri belirlendikten sonra deney grubuna akıcılık, esneklik ve özgünlük alanlarına odaklanılan altı haftalık bir program uygulanmıştır. Program sonrası yapılan son testle elde edilen veriler, yaratıcı bir uyarım olan ve deney grubuna uygulanan programın çocukların yaratıcılıkları üzerinde kontrol grubuna oranla önemli ve büyük oranda fark yarattığını göstermiştir.

Okutan (2012), karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu karma yaş grubu eğitimine devam eden deney grubunda 84 ve izole yaş grubu eğitimine dahil olan kontrol grubunda ise 94 çocuk olmak üzere toplam 178 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (T.Y.D.T.) Şekilsel A ve B Formu", gelişimlerini izlemek için ise "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu" kullanılmıştır. Çalışmadan elde dilen sonuçlara göre çocukların eğitim alma durumları fark etmeksizin gelişimsel davranışları noktasında son test puanlarında artış olduğu sonucuna ve yaratıcılık boyutunda ise ön test ve son test puanlarında karma yaş eğitimine devam eden deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Gizir Ergen (2013), yaptığı araştırmada proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. 60-72 aylık 18 deney-16 kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıklarına etkisi ise "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu A" aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre

proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcılıkları üzerine etkili olduğu belirlenmiştir.

Dere (2014), yaratıcılık eğitimi programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, ilk etapta çocukların yaratıcılıklarını değerlendirilmesi için Yaratıcı Davranış Gözlem Formu geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yaratıcı Davranış Gözlem Formu'nun okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığını ölçme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 16 deney-14 kontrol olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur. Yaratıcılık eğitimi programı uygulanan deney grubunun yaratıcılık puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu ve verilen yaratıcılık eğitiminin izleme testi puanlarına göre etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sözer Çapan (2014), Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisini incelediği çalışmasında İstanbul ilindeki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu 21 deney 19 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 14 hafta boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre hazırlanmış okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Yaratıcılık becerilerinin ölçülmesi "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu A ve B" ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre hazırlanmış okul öncesi eğitim programı uygulanan deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerinin, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Kiper (2016), yaptığı araştırmada 48-71 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 246 çocuğun örneklemi oluşturduğu çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ölçekleri ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda çocukların sosyal beceri düzeyleri ile yaratıcılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sevgen (2016), çalışmasında yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler ise Sosyal Beceri Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekilsel Formu ile elde edilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından Yaratıcı Drama Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı ve

Yaratıcı Drama Eğitim Programının çocukların yaratıcılığını ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kuşcu (2017), Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk ile çalışmasını yürütmüştür. Yaratıcılık düzeylerini belirlemek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form A ve B" ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim programı destekli müzik eğitimi alan deney grubunun son test puan ortalamalarının, kontrol grubu ortalamalarının anlamlı düzeyde üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2017), çalışmasında çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21 ve kontrol 2 grubunda 24 olmak üzere toplam 76 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocuklar için felsefe eğitimi programı her biri 45'er dakika olan toplam 32 oturum şeklinde 14 hafta boyunca deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veriler ise yaratıcılık için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu A (TYDT)" ve zihin kuramı (ZK) ölçümleri için "Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda ZK ve TYDT puanları noktasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Burgazlı Osanmaz (2018), 5-6 yaş çocuklarının matematik kavramları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 5-6 yaş grubu 81 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kavram ölçeği olarak "Bracken Temel Kavram Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Formu (BBCS-R)", yaratıcılık ölçeği olarak ise "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu A (TYDT)" kullanılmıştır. Araştırma sonunda çocukların matematik kavram toplam puanı ile yaratıcılık toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve yaratıcılığın matematik kavramları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasulu Kavuncuoğlu (2019), 60-72 aylık çocukların problem çözme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu anasınıfına devam eden 92 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ölçme araçları ile

elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcılık ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin (2019), yaptığı çalışmada müzikli hikâye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini deney grubunda 18 ve kontrol grubunda 18 olmak üzere 60-66 ve 66-72 ay arası 36 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna haftada 3 saat olmak üzere 10 hafta süren müzikli hikâye ve masal anlatma ve canlandırma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel eğitim yöntemleri ile etkinlikler sürdürülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri "Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği" ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken; deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yaratıcı Hareket İle İlgili Araştırmalar

Von Rossberg-Gempton (1997) yaptığı çalışmada yaratıcı dansın, genç çocukların ve yaşlıların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini geliştirme üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma 12 hafta boyunca haftada iki kere olmak üzere 30'ar dakikalık dans, egzersiz ve fiziksel eğitim olarak sürdürülmüştür. Veri toplama yöntemleri arasında ön test son test veya ön / orta / sonrası öz raporlar, ön test, son test bilişsel testler ve tüm katılımcılar için hareket testleri, haftalık saha notları ve yaratıcı dans derslerinin dört video kaydı ve katılımcıların ve personelin orta / son yaratıcı dans programı değerlendirmelerini içermektedir. Çalışmanın sonunda yaratıcı dansın yetişkinlerin bilişsel gelişimleri dışında ki diğer alanlarda ve yaş seviyelerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayazıt, Acar, Ateş ve Sağıroğlu (2003) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama ve modern dans etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada 5-6 yaş grubu toplam 32 çocuğa yaratıcı drama ve modern dans etkinlikleri haftada 3 gün günde 2 saat olmak üzere 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu etkinliklerin öncesinde ve sonrasında ailelere sosyal gelişim anketi uygulanmıştır. Bu anket sonucunda elde edilen verilere göre %87,5 çocuğun toplum içinde duygularını rahatlıkla ifade edebildiği, %96,9 çocuğun kendisi ile ilgili sorulara uygun cevaplar verdiği ve örnekleme katılan bütün çocukların sorumluluk alma ve kurallara uyma davranışlarını gösterdiği belirlenmiştir.

Theodorakou ve Zervas (2003) yaratıcı hareket öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin benlik saygısı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında ilkokul beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 107 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretim yöntemleri üç ay boyunca toplamda 24 ders saati uygulanmıştır. Çocukların benlik saygısını ölçmek için ise öğretim yöntemleri uygulama öncesi ve sonrası "Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise yaratıcı hareket öğretim yönteminin, öğrencilerin benlik saygısını ve bilişsel, sosyal ve fiziksel gibi belirli benlik saygısı alanlarını iyileştirmede en etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wang (2003) araştırmasında yaratıcı hareket programının okul öncesi dönem çocuklarının motor yaratıcılığı üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında deney grubuna haftada 2 gün olmak üzere toplamda 6 hafta boyunca yaratıcı hareket programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ise yapılandırılmamış serbest bir ortama dahil olmuşlardır. Veriler motor yaratıcılığı değerlendiren Torrance Hareket ve Faaliyette Yaratıcı Düşünme Testi tarafından toplanmıştır. Elde edilen verilere göre deney grubun kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek motor yaratıcılık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lobo ve Winsler (2006) çalışmalarında yaratıcı dans/hareket eğitimi programının okul öncesi çocuklarının sosyal yeterliliği üzerine etkisini incelenmiştir. Head Start programına devam eden 40 okul öncesi dönem çocukları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubu sekiz haftalık Yaratıcı dans /hareket eğitimine dahil olmuştur. Öğretmen ve ebeveynlere ise çocukların hangi gruba dahil olduğu bilgisi verilmemiştir. Öğretmen ve ebeveynler çocukların deney mi yoksa kontrol grubuna mı katıldıklarını bilmeden, yaratıcı dans/hareket eğitiminden önce ve sonra çocukların sosyal yeterliliğini derecelendirmek için Sosyal Yeterlilik Değerlendirme ölçeğini kullanarak çocukların sosyal yeterliliklerini derecelendirmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre içselleştirilen ve yansıtılan davranış problemleri kapsamında deney grubunun kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha büyük olumlu kazanımları olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sacha ve Russ (2006)'ın yapmış oldukları çalışmada okulöncesi çocukların dans öğreniminde hayali davranış ve fiziksel hareket kullanımının etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 3-6 yaşlarında toplam 32 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu örneklem rastgele iki ayrı gruba ayrılmıştır. Bu gruplar da hayali davranış grubu ve geleneksel öğretim grubu olarak adlandırılmıştır. Bu gruplar üç hafta boyunca video kaydına alınmış ve yeni hareket becerilerinin, yeteneklerin gelecekte hatırlanmasının, görevlere dikkatin ve görev süresince katılımın başarısı ölçülmüştür. Çalışmanın sonunda ise hayali davranış grubunun diğer gruba oranla öğretimde görsel tespitlerinin, görev süresince

katılımlarının ve ilişki kurmalarının daha iyi olduğu ve daha az desteklenmeye ihtiyaç duydukları, hatırlamak için ve yetenekleri öğrenmede daha az zaman harcadıkları tespit edilmiştir.

Özevin Tokinan ve Bilen (2007), yaratıcı dans çalışmalarının okul öncesi öğretmen adaylarının motivasyon, özgüven ve dans performansları üzerine etkilerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmalarında okul öncesi öğretmen adayları izledikleri programa ek olarak yaratıcı dans etkinlikleri temelli Oyun, Dans ve Müzik etkinliklerine dahil edilmişlerdir. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu ve Dans Performans Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yaratıcı dans etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin motivasyonlarını ve dans performanslarını olumlu yönde etkilerken, özgüvenleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ylönen ve Cantell (2009) çalışmalarında Finlandiya'daki gelişimsel dans hareket terapisi (DMT) üzerine araştırma temelli bilgi üretmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda DMT'nin sosyal yer değiştirme ve uzun süreli öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların sözlü ve sözsüz ifadelerine imkân sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu çalışmada dans hareket terapisti ve okul öncesi öğretmeni bir yıl süreyle birlikte çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini yakın zamanda Finlandiya'ya göç etmiş beş yaşında altı okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma süresince haftalık DMT grubu ile çalışılmıştır. Oturumlarda yaratıcı hareket, hareket gözlemi, kinestetik uyum ve yansıtma kullanılmıştır. Grup sürecinin değerlendirilmesi katılımcı gözlemi, beden belleği ve çocuk çizimleri aracılığıyla yapılmıştır. Araştırma, DMT'nin etkileşimin bir formu olarak hareket ve grup dinamiklerini geliştirdiğini doğrulamıştır.

Cheung (2010)'un yapmış olduğu çalışmada yaratıcı hareket aktivitesinin çocukların yaratıcılıkları ve öğretmenlerin aktivitelere bakış açılarını geliştirmeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hareket aktiviteleri dört aşama üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; (1) Temanın tanıtılması (2) hareket yeteneğinin keşfedilmesi ve kazanılması (3) yaratma ve ifade etme (4) gösterme ve takdir edilmedir. Araştırmanın çalışma grubunu 12 çocuk ve üç anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları çocukların sergiledikleri hareketlerin çeşitliliğinin arttığını ve yaratıcılıkların gelişme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Giguere (2011) yapmış olduğu çalışmada danstaki yaratıcı süreç içinde çocukların bilişsel süreçlerini ve dansın çocukların nasıl bilişsel gelişimlerini geliştirdiğini incelemeyi

amaçlamıştır. Çocuk düşüncesiyle ilgili veriler, Pennsylvania'daki bir devlet okulunda ikamet ettikleri bir programa katılan beşinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda yaratıcı dansta çocukların kullandığı 27 bilişsel strateji tanımlanırken buna ek olarak dans üretimi süresince grupça düşünmenin en yüksek düzeyde bilişsel aktivite sağladığının önemi vurgulanmıştır.

Mclaughlin (2011), yaptığı çalışmada çocukların, aile ve öğretmen tarafından rapor edilen sosyal yetkinlikleri ile yaratıcı hareket faaliyetlerine dahil olan çocukların sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, üniversiteye bağlı okul öncesi kurumuna devam eden 51 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma süresince okul öncesi öğretmenleri tarafından planlanan müzik ve hareket aktiviteleri uygulanmıştır. Bu aktiviteler sırasında video kaydı alınarak, elde edilen veriler incelenerek davranışlar kodlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre müzik ve hareket aktiviteleri süresince öğretmenler öğretim medyasını, sözlü talimatları ve fiziksel ipuçlarını kullandıklarında çocukların hareket etkinliklerine katılımının daha yüksek olduğu ancak yaratıcı hareketle ilgilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özevin Tokinan ve Bilen (2011), yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler "Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği", "Özgüven Değerlendirme Formu", "Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Formu" ve "Dans Performans Testi" ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 14 hafta süren yaratıcı dans etkinliklerinin, müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Scibinetti, Tocci ve Pesce (2011), yaptıkları çalışmada çocuklardaki motor yaratıcılık ve yaratıcı düşünce arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve yürütücü işlevlerin bunları nasıl farklı şekilde etkilediğini araştırmışlardır. Çalışma kapsamında Bertsch Harekette Yaratıcılık Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Rastgele Sayı Üretimi (RNG) görevi yürüten yürütme işlevleri ve Çocuklar İçin Hareket Değerlendirme Bataryası (M-ABC) ölçme araçları yaşları 7-8 olan 31 çocuğa uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları ise motor yaratıcılık ile motor yeterlilik arasında herhangi bir ilişki olmadığını, ancak yaratıcı hareket ile düşünceler arasında özgünlük dışındaki tüm boyutları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sturza-Milic (2012) okul öncesi dönem çocuklarındaki hareket bilgisi ile harekette yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında altı-altı buçuk yaş aralığındaki 224 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada veriler motor yaratıcılık için "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi", hareketteki performans ve bilgi düzeyleri için "Motor Performans Değerlendirmesi" ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre hareket noktasında bilgi ve performansı yüksek olan çocukların, harekette yaratıcılık düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Daniel (2015), çalışmasında "Linked Together" isimli koreografik yaratıcı hareket programı, yetersiz kaynaklara sahip bölgelerde yürütülen dans programlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu programda katılımcıların hareket kavramlarını öğrenmesine, orijinal hareket geliştirmesine ve bunlar için gerekli olan zihin-beden bütünleşmesine ve doğaçlama türlere odaklanan belirli bedensel egzersizler gerçekleştirmesine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu çalışmada veriler, gözlemler, anketler ve röportajlar yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı hareket programının katılımcıların yaratıcılığını ve iş birliği yapmalarını olumlu yönde etkileyen bir etken olduğu ifade edilmiştir.

Dominguez, Diaz Pereira ve Martinez-Vidal (2015), çalışmalarında harekette yaratıcılığın ilköğretim döneminde ne derece ve ne zaman meydana geldiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada toplam 84 öğrenci ile çalışılmıştır. Harekette yaratıcılığı ölçmek için "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve Bertsch'in "Motor Yaratıcılık Testi" kullanılmıştır. Çalışma sonuçları motor yaratıcılığın özellikle akıcılık ve esnekliğin okuldaki ilerlemeyle arttığını, yaratıcılığın farklı yönlerinin farklı eğilimler gösterdiğini, akıcılık 6-9 yaş arasında hızla artarken, nesne ve hareketlerin sembolik dönüşümlerinin 8-11 yaşları arasında arttığını göstermiştir.

Karaca (2015), yaratıcı rahatlama eğitim programının, çocukların benlik kavramları ve motor yaratıcılıkları üzerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmanın örneklemini 24 deney 22 kontrol grubunda olmak üzere toplam 46 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta süreyle haftada iki kere yaratıcı rahatlama eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubu okul öncesi eğitim programı çerçevesinde eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmada çocukların benlik kavramları ile ilgili veriler "Çocuğun Benlik Kavramını Anlaması" ölçeği ile, motor yaratıcılığının değerlendirilmesi ise "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ölçeğiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcı rahatlama eğitimi alan deney grubunun motor yaratıcılık ve benlik kavramı son test puanlarında kontrol grubuna oranla anlamlı derecede farklılığın olduğu ve yaratıcı rahatlama eğitim programının benlik algısı ve motor yaratıcılık düzeyini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deans (2016), yaptığı araştırmada dansın çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubuna 4 ile 5 yaşlarındaki üniversitenin araştırma ve uygulama eğitim merkezine devam eden 20 çocuk dahil olmuştur. 24 hafta boyunca uygulama ve veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında çocuklar, onların gelişimsel ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanmış "Ev Odası" programı ve dans, müzik, görsel sanatlar ve İtalyanca dersi içeren bir dizi "Uzman Program"a haftada üç ve tam gün olarak katılmışlardır. "Uzman Program"ın içerisindeki dans ise etkisi incelenen araştırma programıdır. Çocuklar dans derslerine haftada bir, bir-bir buçuk saat süresince dahil olmuşlardır. Veriler çocukların çizimleri, resimleme anlatımları, dans ile ilgili fotoğrafları, videolar ve vidolardan alınan yazılı gözlemler, yarı yapılandırılmış çocuk görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları da dansın çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Koyuncuoğlu (2017), duyu eğitim programının, anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği araştırmasını deney 1 grubunda 24, deney 2 grubunda 23 ve kontrol grubunda ise 19 olmak üzere toplam 66 çocuk ile sürdürmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan duyu eğitimi programı kapsamında birinci deney grubuna 8 hafta boyunca toplam 22 duyu eğitimi etkinliği sunulmuştur. İkinci deney grubuna ise duyu eğitimi programında kullanılan materyaller herhangi bir eğitmen yönlendirmesi olmaksızın sadece tesadüfi inceleme olanağı sunmak amaçlı sınıf ortamında bulundurulmuştur. Kontrol grubu ise halihazırda var olan okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Araştırmada veriler "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Bütünleşik Yaratıcılık Testi-Okul Öncesi (BYT-OÖ)-Yaratıcı Düşünme Becerisi Bölümü " ölçme araçları ile elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre duyu eğitimi alan birinci deney grubunun son test puanları anlamlı olarak artarken; genel olarak her iki ölçme aracı puanlarında birinci deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Özdağ (2019), araştırmasında okul öncesi dönemi 5 yaş grubu çocuklarına yönelik geliştirilen seramik eğitimi programının yaratıcılığa etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde yaratıcı drama, çocuk edebiyatı ve oyunlarla desteklenerek 8 hafta boyunca seramik eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Aile görüşme formu ve Ürün değerlendirme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ve seramik eğitiminin yaratıcılığı geliştirir etkiye sahip olduğu yönündedir.

Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Araştırmalar

King (1974), çalışmasında ebeveynlerin kendini gerçekleştiren kişilik özellikleri ile çocuklarının benlik kavramı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubunu bir anne bir baba ve ortaokul çağındaki bir çocuktan oluşan 154 aile oluşturmaktadır. Kendini gerçekleştirme için Kişisel Yönelim Envanteri, benlik kavramı için ise Tennessee Benlik Kavramı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre genel olarak ebeveynin kendini gerçekleştirmesi ile çocuğun benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak cinsiyet değişkeniyle yapılan ebeveyn-çocuk kombinasyonunun ebeveynin kendini gerçekleştirmesi ile çocuğun benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Turaşlı (2006), araştırmasında "Benlik Algısını Destekleyen Duygusal-Sosyal Hazırlık Programı"nın 6 yaş çocuklarının benlik algıları, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 40 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre "Benlik Algısını Destekleyen Duygusal-Sosyal Hazırlık Programı"nın benlik algıları, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chaplin ve Norton (2015) zihin teorisinin (ToM) çocukların başkalarının zihinlerini anlayarak sosyal olarak başarıya ulaştıkları bilgisi ve buna karşılık yapılan bir çalışmada çocukların ToM'daki kazanımlarının şarkı söyleme, dans etme gibi performans sergileme davranışlarında bulunma isteklerini düşürdüğü bilgisi ile araştırmalarında zihin teorisi ile öz saygı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu 159 çocuk oluşturmuştur. Çocuklarla birebir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede çocuklara bir tercih görevi bir de ToM görevi verilmiştir. Tercih görevinde ise çocuklara şarkı söyleme ve dans etme (müzik olmaksızın sunulan performans görevi tercihleri) ve kırmızı şekilleri daire içine alma ve karenin içini boya olmak üzere dört seçenek sunulmuştur. Çocuklar bu dört seçenekten sadece ikisini seçebilecekleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Çocukların öz saygısı için ise 5 seçenekli gülen yüz skalası kullanılan 7 maddelik benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre zihin teorisinin (ToM) gelişimi öz saygıdaki azalma ile ilişkilendirilmiştir. Öz saygılarındaki azalma ise çocukların performans gerçekleştirme isteklerine olumsuz yönde etki etmektedir.

Negovan, Sterian ve Martin (2015), araştırmalarında hazırlık sınıfı öğrencilerinin aileleri ile ilişkilerine göre özsaygı ve öz yeterliliklerindeki farklılıkları araştırmayı amaçlamışlardır.

Araştırmaya dahil edilen 6-7 yaşlarında ve okul öncesi kuruma devam eden 115 çocuk ile 115 anne çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler 4 adet öz değerlendirme anketi tarafından toplanmıştır. Çocuklar tarafından öğretmen kontrolünde 2'si doldurulurken 2'si çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, anneleri ile olumlu ilişkiye sahip olan çocukların özsaygı ve öz yeterlilik düzeyleri, anneleri ile çatışan ve kontrol odaklı iletişime sahip olan çocuklardan daha yüksek düzeydedir.

Yıldız Ç. ve Alakoç P. (2015)'nin çalışmalarında ailelerin çocuk yetiştirme davranışları ile çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu çekirdek ailede yaşayan 148 anne ile çocuğu ve geniş ailede yaşayan 152 anne ile çocuğu olmak üzere toplam 300 anne ve 300 çocuk oluşturmaktadır. Annelerin çocuk yetiştirme davranışlarını ölçmek için "Ebeveyn Tutum Ölçeği", çocukların benlik kavramlarını ölçmek amacıyla "Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocuk yetiştirme davranışları ile çocukların benlik kavramlarının, geniş ve çekirdek aile değişkenlerine göre farklılığın bulunmadığı ancak annelerin çocuk yetiştirme davranışlarının çocukların benlik kavramlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gür Erdoğan ve Yurtkulu (2017), üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yürüttükleri çalışmayı 115 BİLSEM'e devam eden ve 138 BİLSEM'e dahil olmayan toplam 253 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın verileri "Kendini Gerçekleştirme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre üstün zekalı öğrencilerin algılama düzeyleri, kendini gerçekleştirme, sosyal ilişkiler, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve duygusal bütünlük açısından üstün zekalı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimine devam eden öğrencilerin de kendini gerçekleştirme düzeylerin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Orth (2018), araştırmasında erken çocukluk döneminde aile ortamının daha sonraki gelişim dönemlerinde benlik saygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 8 ile 27 yaşları arasında, yılda iki defa benlik saygısı düzeyi belirlenen toplam 8711 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ev ortamının kalitesi (ebeveynlik kalitesi, bilişsel uyarım, fiziksel ev ortamı), ebeveyn ilişkisinin kalitesi, babanın varlığı, anne depresyonu ve ailenin yoksulluk durumu ilk 6 yıl boyunca annelerin iki yıllık değerlendirmeleri şeklinde elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ise erken çocukluktaki aile ortamının, erken çocukluk dönemindeki özsaygının uzun vadeli gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda farklı alanlarda hazırlanan eğitim programlarının yaratıcılık, yaratıcı hareket ve kendini gerçekleştirme üzerine etkisinin incelendiği; farklı değişkenlerin yaratıcılık, yaratıcı hareket ve kendini gerçekleştirme üzerine etkisinin ele alındığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, eğitim programı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, "*Yaratıcı Hareket Eğitimi*"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelendiği, ön test-son test uygulamayı içeren yarı deneysel araştırma modellerinden, eşleştirilmiş desende bir çalışmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 151; Creswell, 2017, s.170). Karşılaştırılabilir işlemlerin uygulanarak, bu işlemlerin etkisinin daha net incelendiği ve kesin sonuçların elde edildiği araştırma yöntemi deneysel modeldir (Büyüköztürk vd. 2008, s. 12). Deneysel modeller deney-öncesi, yarı-deneysel, gerçek-deneysel ve tek-denekli olarak sınıflanır. Bu araştırmada hazır gruplar arasından yansız atama kullanılmadan belirlenen iki grup, işlem gruplarına seçkisiz atanarak belli değişkenler noktasında eşleştirildiğinden yarı-deneysel modelde eşleştirilmiş/denkleştirilmemiş desen kullanılmıştır (Büyüköztürk vd. 2008, s. 151; Creswell, 2017, s.170-172).

Yarı deneysel desende bağımlı değişken "5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri, harekette yaratıcılık düzeyleri ve kendini gerçekleştirme durumları"; bağımsız değişken ise "*Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"*dır. Tablo 4'de ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu araştırma deseni sunulmuştur.

Tablo 4

Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test	İzleme
HD (Deney)	R	O1	X	O3	O5
HK (Kontrol)	R	O2		O4	

Yukarıdaki tabloya göre araştırmanın deseni aşağıda oluşturulmuştur;

HD: Yaratıcı Hareket Eğitimi verilen deney grubu

HK: Kontrol grubu

R: Deneklerin gruba yansız atandığı

O1 ve O3: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri

O5: Deney grubunun izleme testi ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan "*Yaratıcı Hareket Eğitimi*", bağımsız değişken (deney değişkeni)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için Adıyaman il Milli Eğitim Müdürlüğünden anaokullarının listesi alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda "Seçkisiz Örnekleme" yöntemlerinden "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile çalışmanın yapılacağı anaokulu belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde örneklemin evreni temsil etme gücü yüksek kabul edilmektedir. Basit seçkisiz örneklemede ise her bir örneklemin eşit seçilme olasılığı bulunmaktadır (Büyüköztürk vd. 2008, s. 74; Creswell, 2017, s.158). Çalışmanın yapılacağı anaokulu belirlendikten sonra "Olasılıksız/Tesadüfi Olmayan Örnekleme" yöntemlerinden "Amaçlı/Yargısal Örnekleme" yöntemi ile çalışmaya dahil olacak sınıflar belirlenmiştir. "Olasılıksız/Tesadüfi Olmayan Örnekleme" yöntemlerinde araştırma sonuçları tüm evrene değilde, daha hassas ve belirli özelliklere sahip daha sınırlı çalışma evrenleri hakkında genelleme yapabilmeyi sağlamaktadır. "Amaçlı/Yargısal Örnekleme"de ise çalışmanın amaçlarına hizmet edecek koşulların oluşturulması için belirli kriterler çerçevesinde çalışma grubu belirlenmektedir (Berg ve Lune, 2019, s.65; Hayran, 2012, s.66). Örneklemi oluşturan sınıfların seçilme sürecinde okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşme sağlanarak, sosyo-kültürel ve demografik yapıları bakımından benzer özelliklere sahip çocukların yer aldığı ve hiçbir deneysel eğitim programına dahil olmamış sınıflar seçilmiştir. Deney ve

kontrol grubu sınıfının öğretmenleri arasında, araştırma kapsamında uygulanan "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" ile ilgili paylaşımı önlemek amacıyla deney ve kontrol grupları farklı zaman dilimlerinde eğitim-öğretime devam eden sınıflar arasından tercih edilmiştir. Sınıflar belirlendikten sonra "Olasılık Örneklem" yöntemlerinden "Sistematik Örnekleme" yöntemi ile bu sınıflara devam eden çocuklar arasından çalışma grubu belirlenmiştir. Olasılık örnekleme yönteminde daha büyük bir grup içerisinden büyük grubu temsil edecek şekilde alt grubun seçilmesi sağlanmaktadır. "Sistematik Örnekleme"de büyük grubun bir listesi hazırlanır ya da mevcut hazır listesi kullanılarak çalışmanın yapılacağı alt grup sistematik hesaplamalarla seçilir (Berg ve Lune, 2019, s.66). Bu örneklem belirleme yöntemleriyle deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk örneklemi oluşturmuştur.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Değişkenler	Alt Kategoriler	(n=20)	%	(n=20)	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	10	50.0	11	55.0
	Erkek	10	50.0	9	45.0
Çocuğun Yaşı	5 Yaş	8	40.0	11	55.0
	6 Yaş	12	60.0	9	45.0
Annenin Eğitim Düzeyi	Lise	7	35.0	5	25.0
	Ön Lisans	2	10.0	1	5.0
	Lisans	10	50.0	12	60.0
	Lisans Üstü	1	5.0	2	10.0
Babanın Eğitim Düzeyi	Lise	2	10.0	3	15.0
	Ön Lisans	2	10.0	-	-
	Lisans	12	60.0	14	70.0
	Lisans Üstü	4	20.0	3	15.0
Annenin Mesleği	Memur	11	55.0	16	80.0
	Çalışmıyor	9	45.0	4	20.0
Babanın Mesleği	İşçi	-	-	2	10.0
	Memur	15	75.0	16	80.0
	Serbest Meslek	5	25.0	2	10.0

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %50,0'sinin kız, %50,0'sinin erkek olduğu; %40,0'ının 5 yaşında, %60,0'ının 6 yaşında olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; annelerin eğitim düzeyinin %50'sinin lisans, %35'inin lise, %10'unun ön lisans, %5'inin lisans üstü; mesleğinin %55,0'inin memur, %45,0'inin çalışmadığı; babaların eğitim düzeyinin %60'ının lisans, %20'sinin lisans üstü, %10'unun ön lisans, %10'unun lise; mesleğinin %75,0'inin memur, %25,0'sinin serbest meslek olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında; çocukların %55,0'inin kız, %45,0'inin erkek olduğu; %55,0'inin 5 yaşında, %45,0'inin 6 yaşında olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; annelerinin eğitim düzeyinin %60'ının lisans, %25'inin lise, %10'unun lisans üstü, %5'inin ön lisans; mesleğinin %80,0'inin memur, %20,0'sinin çalışmadığı; babaların eğitim düzeyinin %70'inin lisans, %15'inin lisans üstü, %15'inin lise; mesleğinin %80,0'inin memur, %10,0'unun işçi ve %10,0'unun serbest meslek sahibi olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerinin birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine katkı sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Felsefi ve Kuramsal Temelleri

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nın temelinde ilerlemeci eğitim (Progressive Education) felsefesinden yararlanılmıştır. İlerlemeci yaklaşım "deneyim" üzerine şekillenmiştir. Eğitimde aktif, hareket halinde olan birey keşfederek, araştırarak, kendi istekleri ve ilgisi doğrultusunda şekillenen eylemleri sonucu bilgiye ulaşır ve ulaştığı bilgi çok yönlü ve kalıcı bir deneyim görevi görmektedir. İlerlemeci yaklaşıma göre bireyin kendi istek, ilgi, ihtiyaçlarıyla ilgili olması, kendi eylemlerine odaklanması ve böylelikle öz denetim geliştirmesi, kendisini merkeze alması olarak açıklanmaktadır. Bireyin merkeze alındığı ve bireyin deneyim kazanmasının amaçlandığı bu yaklaşımda bunu sağlayacak olan ise bireyin deneyim kazanımına olanak sağlayacak, zengin ve nitelikli çevre oluşturabilecek,

mesleki deneyime ve bilgi birikimine sahip öğretmendir (Dewey, 1938). İlerlemeci yaklaşımın bu temel ilkelerinden hareketle "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nda çocukların duygu, düşünce, ilgi, isteklerine odaklanmaları, bu unsurları bedenlerini kullanarak kendilerine özgü hareketlere dönüştürmeleri, böylelikle kendilerini merkeze almaları ve beden-zihin bütünlüğünü ve bedensel ifade yoluyla harekette yaratıcılığı deneyimlemeleri sağlanmaktadır.

"Yaratıcı Öğrenme" ve "Yaratıcı Öğretim" yaratıcı düşünme sürecinin temelini oluşturan kavramlardır. Sorunlara, eksikliklere, bilgi boşluklarına, eksik öğelere, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma ve bunların farkına varma, mevcut bilgileri bir araya getirme, zorluğun tanımlanması veya eksik unsurun belirlenmesi, çözümler arama, tahminlerde bulunma, eksikler hakkında hipotezler oluşturma, bu hipotezleri test etme ve sonuçların bildirilmesi yaratıcı öğrenme sürecini tanımlamaktadır. Yaratıcı öğrenme süreci ise yaratıcı öğretim kavramıyla desteklenmektedir. Yaratıcı öğretimde eğitimcinin yaklaşımı, çocuğu desteklemesi, doğru zamanda doğru sorular yöneltmesi, yaratıcı öğrenme sürecine uygun ortam oluşturması, çocukların meraklarını teşvik etmesi, yaratıcı düşünmeye motive etmesi söz konusudur (Torrance ve Myers, 1970, s. 22). Bu doğrultuda oluşturulan "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nda olaylar, durumlar, varlıklar, olgular vb. ele alınan her türlü unsur problem durumları, yaratıcı düşünmeye yöneltici yönergeler ve sorular ile çocuklara sunulmaktadır. Çocukların ele alınan konu üzerine düşünmesi, mevcut bilgilerini kullanması, hayal etmesi, zihinsel süreç geliştirmeleri ile yaratıcı düşünme sürecine dahil olmaları sağlanmaktadır. Bu süreç içerisinde problem durumlarına çözüm aramaları, var olan bilgilerini kullanarak yeni özgün fikirler ve çözüm yolları geliştirmeleri, bu çözüm önerilerini ve özgün fikirlerini bedenlerini kullanarak yaratıcı hareket formunda ortaya çıkarmaları, ürünlerini gözlemlemeleri, daha farklı nasıl olabileceği üzerine düşünmeleri yaratıcı öğrenme sürecini oluşturan aşamalardır. Eğitimci ise "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" süresince çocukların bedenlerine, hareketlerine, hareketle ifade yeteneklerine, fikirleri yaşamsal formda canlandırma becerilerine vurgu yaparak motive etmesi; problem durumlarına çözüm bulmalarını, fikirlerini bedenlerini kullanarak sergilemelerini desteklemesi; bedenlerini rahatlıkla kullanabilecekleri gerekli ortamı sağlaması ile de yaratıcı öğretimi sağlamaktadır.

1900'lerin başlarında yaratıcılık, sonunda yaratıcı ürünün ortaya çıktığı bir düşünce olarak kabul edilirken; günümüzde "Yaratıcı Süreç", "Yaratıcı Ürün", "Yaratıcı Birey" ve "Yaratıcı Ortam" olmak üzere dört farklı açıdan ele alınmaktadır (Aslan, 2001a, s.15; Rhodes, 1961, s. 305-310; Yıldırım, 2015, s.114). Bu bakış açısından hareketle yaratıcılığın bu dört farklı

yanının bir arada olduğu "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" oluşturulmuştur. Öncelikle "Yaratıcı Birey"in ortaya çıkabilmesi için "Yaratıcı Süreç" tasarlanmıştır. Yaratıcı sürecin işleyebilmesi için "Yaratıcı Ortam"da gereksinimler tespit edilerek, mevcut durumda olabilecek en iyi koşullara sahip hale getirilmiştir. Birey, yaratıcılığının aktif rol oynayacağı "Yaratıcı Süreç" ve "Yaratıcı Ortam"a dahil olduğunda "Yaratıcı Birey" olma yolunda yaşantı ve deneyim sahibi olacaktır. Bu deneyimler bireyi yaratıcı birey yaparken, kazanılan her bir yaşamsal formdaki deneyim ve bedenini kullanarak hareketleriyle sergilediği özgün ürünler ise "Yaratıcı Ürün" olarak adlandırılacaktır.

Bireyin hareketlerinin yaratıcılık kapsamında değer taşıması ve değerlendirilmesi için yaratıcı hareket eğitimi, çok eski zamanlara dayanan beden/zihin ayrışmasının iyileştirilmesini ve ruh-beden birliğinin yeniden canlandırılmasını amaçlar. Çünkü yaratıcılığın temelinde ruh ve beden bütünlüğü yer almaktadır. Bu nedenle yaratıcı hareketin temelinden ruhu eksiltmeden bedene hâkim olabilme becerisi büyük önem taşımaktadır. Bireyin de hayat süresince çabaladığı ve ihtiyacı olan şey zihin/ruh/beden uyumudur. Bu uyum ise gelişim alanlarının koordineli çalışmasına zemin oluşturacağı için bireyin ihtiyacı olan dengeyi sağlayacaktır (Fraser, 2000, s. 1; Garcia, Plevin ve Macagno, 2018, s. 14, 15). Bu nedenle "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nda çocukların dikkatlerini bedenlerine, düşüncelerine, hislerine, duygularına, düşüncelerine odaklamalarını ve bunlar arasında bağ kurarak, bunların bütünlüğünü temsil eden yaratıcı ürünü hareketlerinde ortaya çıkarmalarını sağlamak programın temelini oluşturmaktadır.

Maslow (1974) yaratıcı insanla karşılaştıktan sonra yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme ile ilgili düşüncelerinin değiştiğini belirtmiştir. Öyle ki bireyin yaratıcı yönü kendini gerçekleştirmesini desteklemektedir. Çünkü yaratıcı düşünme süreci içerisinde "doruk deneyim" anları bulunmaktadır. Bu doruk deneyim anlarında birey içsel gücünü en üst seviyede deneyimlemektedir. Bu ise bireyin öz güven, öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algısı geliştirmesini desteklemektedir. Özellikle bireyin doğuştan getirdiği yaratıcı gücünü keşfetmesi, birey için "doruk deneyim" anıdır. Bu anlarda ise benliği, gücü, yeterliliği açısından farkındalık kazanmakta, bu durum kendisine olan güvenini ve saygısını geliştirmekte ve böylelikle kendisini bütünüyle keşfederek kendini gerçekleştirme deneyimi yaşamaktadır. Bu gözlemlenen yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme olgularının ise çocukların davranışlarında doğal olarak var olduğu vurgulanmıştır (s. 107,109,112). "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nda da çocukların yaratıcı güçlerini keşfetmeleri, ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve yaratıcı güçleriyle olayları, olguları, durumları bedenlerini ve hareketleri kullanarak, kendilerine özgü ürünlere dönüştürmeleri amaçlanmıştır. Böylelikle

programa dahil olan çocukların kendi yaratıcı güçleriyle tanışarak ve kendilerine özgü ürünleri ortaya çıkararak "doruk deneyim" tecrübe etmeleri sağlanmaktadır. Bu tecrübe ise çocukların kendini gerçekleştirme durumlarını desteklemektedir.

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Temel Özellikleri

Program, 5-6 yaş çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine göre geliştirilmiş hareket ve yaratıcılık odaklı bir programdır. Programın temel özellikleri literatürde yaratıcılık, yaratıcı düşünme kuramları, yaratıcılığın geliştirilmesi, yaratıcı hareket, yaratıcı hareket kuramları, kendini gerçekleştirme ile ilgili kavramsal, kuramsal ve uygulamaya yönelik çerçeve ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının özellikleri doğrultusunda incelenip değerlendirilerek oluşturulmuş ve programın özellikleri aşağıda sunulmuştur (Andrews, 1955; Bloom ve Shreeves, 1998; Daniels ve Peters, 2015; Fauman, 1983; Fraser, 2000; Kaufman, 2006; Maslow, 1954, 1964, 1974; MEB, 2013; Melling, 2006; Pica, 2013; Torrance, 1962, 1963, 1972, 1981; Zukowski ve Dickson, 1990).

Hareket Odaklıdır

Yaratıcı hareket eğitimi programı kapsamında kullanılan müzik/şarkı, dans, drama, hikâye ve oyun etkinlikleri hareket içermektedir. Hareket bakımından zengin örüntülere sahip müzik/şarkı, dans, drama, hikâye ve oyun kullanılmıştır. Programda ele alınan hareketler bilinen, günlük hayatta kullanılan hareketlerden; hayal gücü, yaratıcılık sonucu çocuğa özgü olarak ortaya çıkan, özgün hareketlere doğru evrilmektedir (Bloom ve Shreeves, 1998).

Yaratıcılık Odaklıdır

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nda süreç, çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici niteliktedir. Çocuğun süreç boyunca düşünmesi, durumla ilgili kendi yorumunu keşfetmesi ve yorumunu yani kendine özgü olan ürününü, davranışsal boyuta aktarması desteklenmektedir (Torrance, 1963, 1972).

Özgünlük Esastır

Yaratıcı hareket eğitimi programı ile çocuk yaratıcı düşüneceği bir sürece dahil olacaktır. Yaratıcı sürece dahil olan çocuk bu süreç boyunca ortaya yeni, daha önce düşünülmemiş ürünler çıkaracaktır. Bu ürünler çocuğa özgü yaratıcı düşüncenin, duyguların, bakış açısının

bir ürünü olacağı için süreç sonunda ortaya çıkan ürünler çocuklara özgü ürünler olurken; süreçte özgünlük esas olacaktır (Torrance, 1962, 1995; Zukowski ve Dickson, 1990).

Kendini Gerçekleştirmeye Yöneliktir

Programın kendini gerçekleştirmeye yönelik olmasının ilk adımı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının "Çocuk Merkezlidir" özelliğidir (MEB, 2013). Programın çocuk merkezli olmasıyla çocuk benliğini merkeze alarak varlığını okulda ve sınıfta görünür ve yaşanır kılabilir. Bu ilk adımla birlikte çocuk benliğini keşfe çıkar. İlgisini, yeteneklerini, yaratıcı gücünü, fikirlerini ve bunun gibi kendisini oluşturan unsurları tespit ederek, yaşamında, davranışlarında görünür hale getirir. Bu süreç eğitimcinin tutum ve yaklaşımı ile çocuğun her yönüyle kabul gördüğü bir sınıf ortamıyla desteklenmelidir. Bu koşullar ile çocuk olumlu benlik algısı geliştirebilir, kendi değerinin ve gücünün farkına varabilir. Bu çıktılar ise "Kendini Gerçekleştirme" kapsamında yer almaktadır. Yaratıcı hareket eğitimi programı ile çocuğun bedeni, hareketleri, düşünceleri, duyguları, fikirleri, ilgisi, ihtiyaçları, yetenekleri ve yaratıcı becerileri desteklenirken, çocuk kendi gücünün farkına varır. Yaratıcılığı ile birlikte kendine özgü ürünler üretirken, bu durum çocuğun kendi gücünün farkına varmasının yanında öz güvenini destekler niteliktedir. Bu süreç Maslow'un ifade ettiği "Doruk Deneyim" anlarıdır (Maslow, 2011, s.104). "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" ile çocukların doruk deneyim yaşamaları için gerekli eğitim-öğretim süreci oluşturulur. Böylelikle çocuk olumlu benlik algısı geliştirerek kendini gerçekleştirebilir.

Sanat ve Estetiksel Değerlere Yer Verilmiştir

Çocukların sanat ve estetik ile ilgili olumlu tutum geliştirmeleri ve bu tutumu hayatlarına da yansıtmaları için, sanat ve estetiksel değerler kapsamında etkinlikler oluşturularak yaratıcı hareket eğitimi programı süreci zenginleştirilmiştir (Melling, 2006; Pica, 2013).

Sarmaldır

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" boyunca belirli aralıklarla, farklı etkinlikler kapsamında kazanım-göstergelere tekrar tekrar yer verilmesi ile kazandırılmak istenen unsurların süreç boyunca ele alınması, pekiştirilmesi, çocuklara kazandırılmak istenenlerin tekrar edilmesi bu özellik ile sağlanmaktadır. Böylelikle "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" ve öğrenme süreci devamlı, sürekli, tekrarlı bir yapıda sunulmuştur (MEB, 2013).

Esnektir

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" çocuklara ve sınıf ortamına göre birçok alternatifin uygulanabilir olmasına olanak sağlayacak formattadır. Kazanım-göstergeler, kavramlar ve etkinlikler, ortamın ve çocukların durumlarına en uygun şekilde uyarlamaya, yeniden yorumlamaya ve değiştirilebilmeye açıktır. Böylelikle eğitimci eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan durumlara göre "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nda gerekli düzenlemeleri, değişiklikleri, uyarlamaları yapabilmektedir (MEB, 2013).

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Hazırlanması

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine katkı sağlamak amacı ile oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda ilk etapta 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan "Yaratıcılık", "Harekette Yaratıcılık" ve "Kendini Gerçekleştirme" ile ilgili kazanım göstergeler belirlenmiştir. Ayrıca 1994, 2002 ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programları "Yaratıcılık, "Harekette Yaratıcılık" ve Kendini Gerçekleştirme"ye yönelik kazanımlar açısından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrası 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımların mevcut 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" kapsamına 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ek olarak 1994 ve 2006 programlarında yer alan "Yaratıcılık, Harekette Yaratıcılık ve Kendini Gerçekleştirme" ile ilgili kazanım göstergeler de dahil edilmiştir (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013; Yazar, 2007).

Programa dahil edilmesine karar verilen kazanım göstergelerin ifadelerinde "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nın içeriğini ve amaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra programın içeriğine ve amaçlarına yönelik özel kazanım göstergelere de ihtiyaç duyulduğundan araştırmacı tarafından yeni kazanım ve göstergeler geliştirilerek kazanım-gösterge listesine eklenmiştir. Kazanım ve göstergeler belirlendikten sonra "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı Kazanım Göstergelerini Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Form Uygun-Uygun Değil-Geliştirilebilir şeklinde 3'lü skaladan oluşmaktadır. Hazırlanan form aracılığı ile okul öncesi eğitim alanından iki ve çocuk gelişimi alanından bir olmak üzere yaratıcılık üzerine çalışan üç uzman tarafından "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı"nın kazanım göstergeleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler ışığında kazanım göstergelerde gerekli düzenlemeler yapılarak "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı Kazanım Gösterge Listesi" kullanıma hazır hale getirilmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı Kazanım Gösterge Listesi

Gelişim Alanları	Kazanım-Göstergeler	Yararlanılan Program
Sosyal Duygusal Gelişim	Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. Göstergeler: 1. Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.	MEB 2013 (K.1-G.1)
	Kazanım 2: Bir birey olarak kendine ait ilgi, istek ve yeteneklerin farkına varır. Göstergeler: 1. Yapmaktan hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını çeşitli yollarla gösterir (hareket, resim, sözel ifadeler). 2. Yapabildiklerini ve yapamadıklarını söyler. 3. Yapamadıklarının nedenlerini söyler. 4. Yapamadıkları için, hangi çözüm yollarını bulursa daha başarılı olabileceğini söyler.	MEB 1994 (H.3-HD.1,2,3,4)
	Kazanım 3 – Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeler: 1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. 2. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. 3. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.	MEB 2013 (K.3-G.1,2,3)
	Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Göstergeler: 1. Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. 2. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir. 3. Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır. 4. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.	MEB 2013 (K.5-G.1,2) MEB 2006 (A.3-K.2,3)
	Kazanım 5 – Bir olay ve durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Göstergeler: 1. Başkalarının duygularını söyler. 2. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. 3. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.	MEB 2013 (K.4-G.1,2,3)
	Kazanım 6 – Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. Göstergeler: 1. Haklarını söyler. 2. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler.	MEB 2013 (K.6-G.1,3)
	Kazanım 7 – Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler. Göstergeler: 1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. 2. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.	MEB 2013 (K.7-G.1,2)
	Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. Göstergeler: 1. Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. 2. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. 3. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.	MEB 2013 (K.8-G.1,2,3)
	Kazanım 9 – Estetik değerleri korur. Göstergeler: 1. Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. 2. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. 3. Çevredeki güzelliklere değer verir. 4. Çevresini güzelleştirmek için önerilerde bulunur.	MEB 2013 (K.13-G.1,2,3) MEB 1994 (H.37- HD.3)
	Kazanım 10. Sanat eserlerinin değerini fark eder. Göstergeler: 1. Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. 2. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. 3. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.	MEB 2013 (K.14-G.1,2,3)
	Kazanım 11 – Kendine güvenir. Göstergeler: 1. Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. 2. Grup önünde kendini ifade eder. 3. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. 4. Gerektiğinde liderliği üstlenir.	MEB 2013 (K.15-G.1,2,3,4)
	Kazanım 12. Başkalarıyla sorunlarını çözer. Göstergeler: 1. Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. 2. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. 3. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır. 4. Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak için Paylaşma, İş birliği, Saygı, Sevecenlik, Dostluk kurma vb. şekilde davranır.	MEB 2013 (K.17-G.1,2,3) AG*

Bilişsel Gelişim	Kazanım 13. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeler: 1. Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. 2. Tahmini ile ilgili ip uçlarını açıklar. 3. Gerçek durumu inceler. 4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.	MEB 2013 (K.2-G.1,2,3,4)
	Kazanım 14 – Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler: 1. Problemi söyler. 2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. 3. Çözüm yollarından birini seçer. 4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. 5. Seçtiği çözüm yolunu dener. 6. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. 7. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.	MEB 2013 (K.19- G.1,2,3,4,5,6,7)
Dil Gelişimi	Kazanım 15. Dinlediklerini/İzlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeler: 1. Dinlediklerini/İzlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler. 2. Dinlediklerini/İzlediklerini dans, hareket, jest-mimik gibi çeşitli yollarla sergiler.	MEB 2013 (K.8-G.4) AG*
	Kazanım 16. Görsel materyalleri okur. Göstergeler: 1. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. 2. Görsel materyalleri kullanarak oluşturduğu özgün ürünleri hareket, dans, jest-mimik kullanarak sergiler.	MEB 2013 (K.10-G.5) AG*
	Kazanım 17: Düzeyine uygun, dile duyarlı, özgün bir ürün oluşturur. Göstergeler: 1. Tamamlanmamış olarak verilen bir hikâyeyi özgün bir şekilde tamamlar. 2. Düzeyine uygun özgün bir hikâye anlatır.	MEB 1994 (H.38-HD.1,2)
Motor Gelişimi	Kazanım 18. Yer değiştirme hareketleri yapar. Göstergeler: 1. Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. 2. Yönergeler doğrultusunda yürür. 3. Yönergeler doğrultusunda koşar.	MEB 2013 (K.1-G.1,2,3)
	Kazanım 19. Denge hareketleri yapar. Göstergeler: 1. Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.	MEB 2013 (K.2-G.6)
	Kazanım 20. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeler: 1. Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. 2. Basit dans adımlarını yapar. 3. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. 4. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.	MEB 2013 (K.5-G.1,2,3,4)
	Kazanım 21. Büyük ve küçük kaslarını kullanarak düzeyine uygun özgün bir ürün meydana getirir. Göstergeler: 1. Değişik materyallerle, özgün ürünler meydana getirir. 2. Verilen bir durumu hareketle, dansla özgün bir biçimde canlandırır. 3. Vücudun el, kol, ayak, bacak, baş, omuz vb. bölümlerini kullanarak özgün hareketler yapar. 4. Vücudun el, kol, ayak, bacak, baş, omuz vb. bölümleri arasında bağlantı kurarak özgün hareketler yapar. 5.Çeşitli hareketleri bir araya getirerek özgün bir dans oluşturacak şekilde kullanır.	MEB 1994 (H.35-HD.1,2) AG*
Bilişsel &Motor Gelişim	Kazanım 22. Hareketlerle örüntü oluşturur. Göstergeler: 1. Modele bakarak *Hareketlerle* örüntü oluşturur. 2. En çok üç öğeden oluşan *Hareket* örüntüsündeki kuralı söyler. 3. *Hareket* örüntüsündeki eksik bırakılan ögeyi söyler, tamamlar. 4. *Hareketlerle* özgün bir örüntü oluşturur.	MEB 2013 U** (BG-K.14- G.1,2,3,4)
Dil& Motor Gelişim	Kazanım 23. Beden dilini kullanarak durum, duygu, nesne vb. ifade eder. Göstergeler: **1.** Jest ve mimik kullanarak durum, duygu, nesne vb. anlatır. **2.** Jest ve mimikler ile anlatılanlara uygun tepkiler gösterir.	MEB 2013 U** (DG-K.5-G.2,3)

*AG: Araştırmacı Tarafından Geliştirilmiş Kazanım Göstergeler
** U: Uyarlanan Kazanım Göstergeler

"Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" kapsamında yer alan oturum planları araştırmanın ve programın amacına uygun olarak ortalama 1 saatlik eğitim süresini kapsayan toplam 24 oturum planından oluşmaktadır. Hazırlanan program "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı Değerlendirme Formu" aracılığıyla okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanından, yaratıcılık üzerine çalışan toplam dört uzmana gönderilerek değerlendirmeye sunulmuştur.

Uzman değerlendirmeleri ışığında program için gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Değerlendirme sonrasında sabah ve öğle olmak üzere günde iki oturum planının uygulanması şeklinde 19-23 Ağustos 2019- 26-29 Ağustos 2019 tarihleri aralığında (9 gün) toplam 18 oturum planının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada etkinlikler içerisinde yer alan "Daha farklı nasıl yaparız? sorusuna programın ilk oturumlarında çocukların dönüt veremedikleri ve yaptıkları hareket dışında yeni, farklı hareket ortaya çıkaramadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle programın ilk oturumlarında daha yoğun olmak koşuluyla "Daha farklı nasıl yaparız? sorusuna ilaveten çocukların beden ve beden bölümlerinin farkındalığını kazanarak, farklı hareketler ortaya çıkarmalarını sağlamak amacıyla "Bu hareketi vücudumuzun …….. bölümüyle yapsaydık nasıl bir hareket olurdu?; Bu hareketi vücudumuzun başka hangi bölümü ya da bölümleriyle yapabiliriz?" şeklinde yönergeler eklenmiştir. Uygulama sırasındaki bu deneyimler doğrultusunda program güncellenerek son halini almıştır.

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının İçeriği

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı" 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda program kapsamında çocukların beden keşfi, beden kontrolü, beden dengesi, duygu-düşünce-fikirlerin keşfi, hareketle ifade, hareketlerle yaratıcı ürün oluşturma gibi yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyici eğitim-öğretim süreci hazırlanmıştır.

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı" toplam 24 oturum planından oluşmaktadır. Oturum planı belli bir şablona göre oluşturulmuştur. Oturum planı başında "Oturum Numarası" ve "Oturum Adı" yer almaktadır. Bu bilgilerden sonra sırasıyla "Kazanım-Göstergeler, Materyaller, Hazırlık, Öğrenme Süreci ve Değerlendirme" bölümleri yer almaktadır. Oturum planları uygulama sırasına göre numaralandırılarak "Oturum Numarası" kısmında uygulama sırası verilmiştir. Oturumun içeriğini yansıtacak şekilde oturum planı adlandırılarak "Oturum Adı" kısmında sunulmuştur. Oturum planının içeriği doğrultusunda ulaşılacak kazanım göstergelere "Kazanım-Göstergeler" bölümünde, oturum kapsamında kullanılan her türlü araç-gereç, müzik, videoya "Materyaller" kısmında yer verilmiştir. Oturumun uygulaması "Hazırlık, Öğrenme Süreci ve Değerlendirme Aşaması" olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Hazırlık Aşaması

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı"nın ilk aşaması olan "Hazırlık Aşaması"nda oturum planının kazanım-göstergeleri doğrultusunda oluşturulmuş öğrenme sürecinin, planda yer aldığı haliyle eksiksiz uygulanabilmesi için gerekli olan materyal, araç-gereç temini ve eğitim ortamının temin edilen materyallerle uygulamaya hazır hale getirilmesi sürecinin açıklandığı bölümdür.

Öğrenme Süreci Aşaması

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı"nın genel amaçlarına ulaşılabilmesi ve oturum planlarının her birinde yer alan kazanım göstergelerin çocuklara kazandırılması için planlarda yer alan etkinliklerin uygulama sırasının, yöntemlerinin açıklandığı aşamadır. Bu aşamada kazanım-göstergelere ulaşılması için ele alınan konular ve temaları çocuğun hareketlerle yaşamsal forma dönüştürmesine, çocuğun ilk etapta bedenini keşfetmesine, bedeniyle ifade etme yöntemiyle tanışmasına; çocuk bedenini keşfedip, bedeniyle ifadeyi deneyimledikten sonra ise çocuğun duygu, düşünce, fikirlerini, problem durumlarına çözüm önerilerini, nesne, hayvan, bitki, olay veya durumları kendisine özgü olan "Yaratıcı Hareket" formunda hareketlerle canlandırmasına olanak sağlayan eğitim-öğretim süreci, yöntem ve teknikler, yaklaşımlar, eğitimci rehberliği yer almaktadır.

Değerlendirme Aşaması

Öğrenme süreci tamamlandıktan sonra oturum planında ulaşılması hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşılıp ulaşılmadığının belirlendiği aşamadır. Bunun belirlenmesi için değerlendirme aşamasında kullanılan tekniklerden ilki soru-cevap tekniğidir. Soru cevap tekniği kapsamında sorulan soru tipleri ise; oturumda ele alınan konu, olay, durum nesne vb. ile ilgili özelliklerin, niteliklerin cevabının alındığı "Betimleyici Sorular"; çocuğun etkinliklerle ilgili duygu, düşünce, hislerinin cevabının alındığı "Duyuşsal Sorular"; etkinliklerle ele alınan konuyla çocuğun kendi yaşantısı arasında nasıl bir bağlantı olduğunun cevabının alındığı "Yaşamla İlişkilendirme Soruları" ve kazanım göstergelere ne derece ulaşıldığının cevabının alındığı "Kazanıma Yönelik Sorular"dır (MEB, 2013). Soru cevap tekniğinin yanı sıra öğrenme süreci sonunda ulaşılması hedeflenen kazanım göstergelere ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilebileceği yaratıcı ürün (afiş, poster, resim, hikâye, dans vb.) ortaya çıkarılabilecek etkinliklere de değerlendirme aşamasında yer verilmiştir.

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı"nda yer alan oturum planları ve etkinlik türlerinin haftalara göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yaratıcı Hareket Eğitim Programında Yer Alan Oturum Adları ve Etkinliklerin Dağılımı

Haftalar	Oturum Numarası-Adı	Etkinlik Türü
1. Hafta	1. Arkadaşım Tanışmış mıydık?	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği
	2. Günün Hareketleri	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği
2. Hafta	3. Bil Bakalım Neredeyim?	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Etkinliği
	4. Temizlik Vakti	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
3. Hafta	5. Bedenim Yerinde Durmuyor	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği
	6. Hareketli Heykeller	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
4. Hafta	7. Bir Poz Ver	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği, Türkçe Etkinliği
	8. Bana Duygunu Gösterir misin?	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Etkinliği
5. Hafta	9. Sevginin Dili	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Sanat Etkinliği
	10. Bebekler Dans Ederse	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği
6. Hafta	11. Kedi ve Köpekler Dans Ediyor	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Sanat Etkinliği
	12. Bil Bakalım Hangi Meslek?	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği, Türkçe Etkinliği
7. Hafta	13. Çiftçileri İzleyelim	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği
	14. Müzisyenleri İzleyelim	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
8. Hafta	15. Renkler Dans Etseydi?	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği
	16. Bedenimin Şekilleri	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Hareket Etkinliği
9. Hafta	17. Gölgelerin Dansı	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
	18. Dans Edelim	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği
10. Hafta	19. Minik Dansçılar	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Türkçe Etkinliği
	20. Mevsimlerin Dansı	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
11. Hafta	21. Kar Taneleri	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
	22. Nesne Olalım	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Etkinliği
12. Hafta	23. Benim Şeklim Ne?	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Sanat Etkinliği
	24. Sınırlarımız Olursa	Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Etkinliği

Tablo 7 incelendiğinde Drama ve Müzik Etkinliğinin tüm haftalarda yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin yanı sıra Oyun, Sanat ve Türkçe etkinliklerine de programda yer verilmiştir. Etkinlikler birbirinden bağımsız olmayıp bütünleşik olmaları sağlanmıştır.

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı"nda yer alan bir oturum planı örneği EK 2'de sunulmuştur.

Yaratıcı Hareket Eğitimi Programının Uygulanması

"Yaratıcı Hareket Eğitim Programı" 12 hafta boyunca haftada 2 gün uygulanmak üzere 24 oturum planından oluşmaktadır. Uygulama öncesi etkinliklerde kullanılan materyal, araç-gereç, müzik, video hazırlıkları ve temini gerçekleştirilmiştir. "Yaratıcı Hareket Eğitimi" 30 Ekim 2019-14 Ocak 2020 tarihleri arasında uygulanmıştır. Belirtilen tarihler arasında 18-22 Kasım 2019 arası birinci dönem ara tatili olması sebebiyle bu hafta uygulanması gereken oturum planları ara tatilden bir önceki ve bir sonraki haftalarda uygulanmıştır. Böylelikle "Yaratıcı Hareket Eğitimi" 9 hafta boyunca haftada iki gün ve 2 hafta süresince haftada üç gün olmak üzere toplam 11 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise sınıf öğretmeni tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında verilen günlük eğitim akışına devam etmişlerdir. Araştırma için Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Aslan (2001b) tarafından Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", Karaca (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve Turaşlı (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dahil olan çocukların ve ebeveynlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"nda çocukların yaşı, cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve meslekleri ile ilgili bilgilere yönelik sorular yer almaktadır (EK 1). Bu form okul yönetimi ve sınıf öğretmeni rehberliğiyle okulda bulunan çocuklara ait dosyalarından elde edilen bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

"Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen ve

doğrudan yaratıcılığı ölçen önemli bir ölçme aracıdır. "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" sözel ve şekilsel olmak üzere iki testten oluşmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları okuma yazma bilmediklerinden dolayı bu dönem çocuklarına yönelik şekilsel test kullanılmaktadır. Ölçeğin şekilsel formunda üç alt test bulunmaktadır. Bunlar: resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel/dairesel çizgiler testleridir. Testin şekilsel formu 1984 yılında revize edilerek norm dayanaklı; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler/kriter dayanaklı ölçüler eklenmiştir (Aslan, 2006; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Dilsel Eşdeğerlilik, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları

1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeğinin sözel ve şekilsel testleri Aslan (2001b) tarafından Türkçeye uyarlanarak Türkçe dilsel eşdeğerliliği, güvenirliği ve geçerliliği araştırılmıştır. Testin Türkçe dilsel eşdeğerliliği ile ilgili İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması sonucu elde edilen puanlar arasındaki korelasyon kat sayılarının alt boyutların tümü için anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). En düşük korelasyon kat sayısı şekilsel testte başlıkların soyutluğu alt boyutunda ($r=.50$), en yüksek kat sayı ise erken kapamaya direnç alt boyutunda ($r=.96$) elde edilmiştir. Testin güvenirliğine ilişkin ise iç tutarlılık çalışmaları hesaplamaları yapılmıştır. İç tutarlılık hesaplamaları yapılırken okul öncesi grubu okuma yazma bilmediğinden anaokulu yaş grubuna sözel test uygulanmamış, sadece şekilsel test uygulanarak şekilsel yaratıcılık güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. İç tutarlılık hesaplamalarına göre okul öncesi grubunun en düşük puanı Cronbach Alfa değeri olarak .62, en yüksek iç tutarlılık katsayısı Spearman Brown değeri olarak .71 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak şekilsel testin okul öncesi yaş grupları için tüm puan türleri noktasında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçerlik çalışmasında okul öncesi grubunda dahil edildiği şekilsel yaratıcılık testi için yapılan analizler sonucunda testin tüm alt boyutlarının yaratıcı düşünce düzeylerini ölçtüğü ve geçerliliğinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin İçeriği

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekilsel bölümü "Resim Oluşturma, Resim Tamamlama ve Paralel/Dairesel Çizgiler" olmak üzere üç faaliyetten oluşmaktadır (Aslan, 2006; Aslan ve Puccio, 2006).

Faaliyet 1-Resim Oluşturma: Şekilsel yaratıcılık testi A formunun resim oluşturma bölümünde yumurtaya benzer bir şekil; B formunda ise fasulye tanesine benzer bir şekil yer almaktadır. Resim oluşturma bölümünde çocuğa bu şekil sunularak *"Bu şekli kullanarak başkalarının düşünemeyeceği bir nesne, obje ya da aklına gelen herhangi bir şey çizebilirsin. Bu çizimine istediğin eklemeler yaparak resminin ilginç ve heyecan verici bir hikâye anlatmasını sağlayabilirsin. Çizimin bittiğinde resminin hikayesini anlatan alışılmadık, ilginç bir isim hikayene verebilirsin."* yönergesi çocuğa söylenir. Çocuk çizimini bitirdiğinde resmine verdiği isim ise alt kısımda yer alan boşluğa yazılır (Aslan, 2006; Aslan ve Puccio, 2006; Torrance, 1962, s. 214-216).

Faaliyet 2-Resim Tamamlama: Şekilsel yaratıcılık testinin A ve B formunun bu aşamasında bitmemiş, tamamlanmamış, çizimi yarım kalmış 10 adet şekil yer almaktadır. Resim tamamlama bölümünde çocuğa bu tamamlanmamış şekiller sunularak *"Burada yer alan tamamlanmamış şekillere çizgiler ekleyerek ilginç farklı nesneler, objeler ya da aklına gelen herhangi bir şey çizebilirsin. Bu çizimlerine istediğin eklemeleri yaparak resminin ilginç ve bütün bir hikâye anlatmasını sağlayabilirsin. Çizimin bittiğinde her bir resmin için ilginç bir başlık verebilirsin"* yönergesi çocuğa söylenir. Çocuk çizimini bitirdiğinde resmine verdiği başlık ise alt kısımda yer alan boşluğa yazılır (Aslan, 2006; Aslan ve Puccio, 2006; Torrance, 1962, s. 216-219).

Faaliyet 3-Paralel/Dairesel Çizgiler: Şekilsel yaratıcılık testinin bu aşamasında A formunda paralel çizgiler; B formunda ise dairesel çizgiler yer almaktadır. Bu bölümde ise çocuğa bu çizgiler sunularak *"Bu sayfada yer alan paralel/dairesel çizgileri kullanarak farklı nesne, obje ya da aklına gelen herhangi bir şey çizebilirsin. Bu paralel/dairesel çizgiler ise yapacağın resmin ana parçası olmalıdır. Bu resimlerin ilginç hikayeler anlatmasını sağlayabilirsin. Çizimin bittiğinde her bir resmin için ilginç bir başlık verebilirsin"* yönergesi çocuğa söylenir. Çocuk çizimini bitirdiğinde resmine verdiği başlık ise alt kısımda yer alan boşluğa yazılır. Bu faaliyette resme verilen başlıklar "Başlıkların Soyutluğu" alt boyutunda değerlendirilmez. Sadece yapılan resmin anlamlı olup olmaması ve orijinalliğinin puanlanabilmesi için puanlama kılavuzunda yer alıp almamasının tespiti için gereklidir. Testin genelinde sadece son aşama olan "Paralel/Dairesel Çizgiler" aşaması 10 dakikalık süre sınırına tabidir (Aslan, 2006; Aslan ve Puccio, 2006; Torrance, 1962, s. 219-221).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Uygulanması

Araştırmacı tarafından testin uygulanması, çocukların cevaplarının kendilerine özgü olması ve diğer çocukların cevaplarından etkilenmemesi için her bir çocuk ile bire bir yapılmıştır.

Test uygulaması yapılırken yönergeler dışında yönlendirmeler ya da örneklere yer verilmemiştir. Testin uygulanması bittikten sonra her bir çocuğa ait şekilsel yaratıcılık testi formu yaratıcılık alt boyutlarına göre araştırmacı tarafından "Şekilsel Test A ve B Formu Puanlama Kılavuzu" aracılığıyla yapılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlanması

Testin puanlaması araştırmacı tarafından "Şekilsel Test A ve B Formu Puanlama Kılavuzu" aracılığıyla yapılmıştır. Bu puanlama testin alt boyutlarının değerlendirilmesini içermektedir. Bu alt boyutlar ve puanlama kriterleri şu şekildedir (Torrance, 2018).

Akıcılık: Akıcılık boyutu kapsamında faaliyet 2 ve faaliyet 3 değerlendirilir. Bu faaliyetler içerisinde çocukların ortaya çıkardığı her bir yorumlanabilir resim bir puan olarak akıcılık alt boyutuna eklenir. Faaliyet 2 ve faaliyet 3'e ait puanların toplamı akıcılık alt boyutu puanı olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 2018).

Orijinallik: Faaliyet 1, faaliyet 2 ve faaliyet 3'te çocukların ortaya çıkardığı her bir resim farklılık, özgünlük özelikleri açısından puanlama kılavuzu aracılığı ile puanlanarak değerlendirilir. Bu puanlar orijinallik alt boyutuna eklenir. Faaliyet 1, faaliyet 2 ve faaliyet 3'e ait puanların toplamı orijinallik alt boyutu puanı olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 2018).

Başlıkların Soyutluğu: Başlıkların soyutluğu boyutu kapsamında faaliyet 1 ve faaliyet 2 değerlendirilir. Bu faaliyetlerde yapılan resimlere verilmiş başlıklar puanlama kılavuzunda yer alan kriterler ve puan aralıkları aracılığıyla puanlandırılır. Faaliyet 1ve faaliyet 2'ye ait puanların toplamı başlıkların soyutluğu alt boyutu puanı olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 2018).

Zenginleştirme: Zenginleştirme boyutu kapsamında faaliyet 1, faaliyet 2 ve faaliyet 3 değerlendirilir. Bu faaliyetlerde resmi oluşturan detaylar tespit edilerek, detay sayısına göre puanlama kağıdındaki puan seçilir. Faaliyet 1, faaliyet 2 ve faaliyet 3'e ait puanların toplamı zenginleştirme alt boyutu puanı olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 2018).

Erken Kapamaya Direnç: Faaliyet 2'deki tamamlanmamış çizgilerin kısa yoldan birleştirilmesi veya çizgilerin bir resmin ana parçasını oluşturacak şekilde kullanılması veya çizgilerin hiçbir şekilde birleştirilmemesi erken kapamaya direnç boyutu kapsamında değerlendirilir (Torrance, 2018).

Yaratıcı Kuvvetler: Yaratıcı kuvvetler boyutu 13 alt yaratıcı kuvvetten oluşmaktadır. Bunlar "1. Duygusal ifadeler, 2. Hikâye anlatma, 3. Hareket ya da faaliyet, 4. Başlıkların

açıklayıcılığı, 5. Tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, 6. Tamamlanmamış şekillerin sentezi, 7. Alışılmadık görselleştirme, 8. İçsel görselleştirme, 9. Sınırları uzatma veya geçme, 10. Mizah, 11. Hayal gücü zenginliği, 12. Hayal gücünün renkliliği, 13. Fantezi"dir. Yaratıcı kuvvetlerin faaliyetler içerisindeki varlığı tespit edilerek, bir faaliyet içerisinde yer alma sayısına göre puanlama yapılır. Yaratıcı kuvvetler listesinden 4 numaralı kuvvet, faaliyet 3; 5 numaralı kuvvet, faaliyet 2; 6 numaralı kuvvet, faaliyet 3; diğer yaratıcı kuvvetler tüm faaliyetler için değerlendirilir (Torrance, 2018).

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" E. Paul Torrance tarafından 1981 yılında geliştirilmiş, üç-sekiz yaş çocuklarının eylem ve harekette yaratıcılık düzeylerini test eden bir ölçme aracıdır. Test "Kaç farklı şekilde? Şu şekilde hareket edebilir misin? Diğer yollar nelerdir? Bu ne olabilir?" olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Torrance, 1981).

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

1981 yılında Torrance tarafından geliştirilen "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin Türkçeye uyarlanarak Türkçe dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Karaca (2015) tarafından yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlilik incelemesi çalışmalarında İngilizce dil uzmanları tarafından testin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çeviriler İngilizce ve Türkçeye hâkim olan iki ayrı uzman tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak Türkçe ve İngilizceye hâkim olan bir uzman tarafından her iki çevirinin karşılaştırması ve sonrasında ise orijinal form ile çeviri formun anlamsal yönden karşılaştırması yapılmıştır. Türkçeye çevirisi yapılan form ile orijinal form arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevirisi yapılan testin uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği incelenmiştir. Teste ait dört aşamanın bulguları incelendiğinde soruların tümünün uygunluk düzeyi için kapsam geçerliliği değerinin ve bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliliği indeks değerinin her ikisinin de 1,00 olduğu; bu değerlere göre de soruların uygun ve kapsam geçerliliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için 170 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. 170 çocuğa "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" uygulandıktan sonra puanlama güvenirliği için birbirinden bağımsız üç değerlendirmeci tarafından testin puanlaması yapılarak değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. Değerlendirmecilerin puanları arasında korelasyonun yüksek olduğu; anlamlı, pozitif ve

yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve değerlendirmecilerin puanları arasında güvenirliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Daha sonra "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"ne ait değerlendirme ölçütlerinin korelasyonuna bakılmıştır. Testin tümü için güvenirlik katsayısı .74 olarak belirlenmiştir. Bu değere göre test puanlarının güvenirlik düzeyi yeterlidir. Testin birinci ve ikinci uygulamalarından elde edilen puanları ile test-tekrar test korelasyonu incelenmiştir. Testin akıcılık, orijinallik ve hayal gücü alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki güvenirlik katsayılarının üçünün de .999 olarak yüksek düzeyde ve iki test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"ne ait değerlendirme maddelerinin ayırt ediciliği ve iç tutarlılığının yüksek olduğu ve eylem ve harekette yaratıcılığı ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar "Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin, okul öncesi dönemdeki çocukların eylem ve harekette yaratıcılıklarını ölçmede dilsel eşdeğerliliğinin, geçerliliğinin ve güvenilirliğinin olduğunu göstermiştir (Karaca, 2015; Karaca ve Aral, 2017).

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin İçeriği

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar "Kaç farklı şekilde? Şu şekilde hareket edebilir misiniz? Diğer yollar nelerdir? ve Bu ne olabilir?"dir (Torrance, 1981, s.13,14).

Etkinlik 1-Kaç farklı şekilde?: "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Kaç farklı şekilde?" aşamasının temelinde farklı, ilginç yürüme ve koşma şekilleri oluşturma süreci yer almaktadır. Bunun için çocuğun rahatlıkla hareket edeceği mekân ayarlandıktan sonra bir başlangıç bir bitiş çizgisi belirlenir. Öncelikle bu çizgiler arasında araştırmacı çocukla beraber normal yürüme ve koşma hareketlerini yapar. Ardından araştırmacı çocuğun yapacağı farklı yürüme/koşma hareketlerini not almak için gözlem yerine geçer. O sırada çocuğa ise *"Şimdi ise yürüme ve koşma sırası sende. Düşünebildiğin kadar eğlenceli, farklı yürüme ve koşma hareketlerini yapabilirsin. Sen bu hareketleri yaparken ben de bunları not alacağım."* yönergesi söylenir. Çocuklar üretebildikleri kadar yürüme ve koşma şekillerini sergiler ve bu sırada araştırmacı bu hareketleri en ince ayrıntısına kadar forma kaydeder (Torrance, 1981).

Etkinlik 2-Şu şekilde hareket edebilir misiniz?: "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Şu şekilde hareket edebilir misiniz?" aşamasında söylenen nesne, obje, hayvan veya bitki rolünü üstlenmek, onun yerine geçmek, onunla empati kurmak, onu taklit etmek ve canlandırmak söz konusudur. Bu aşamada canlandırılması ve taklit edilmesi

beklenen altı durum vardır. Bu altı durumun dördünde hayvan ve bitki yer alırken, ikisinde ise bir nesne ile etkileşime dair durum yer almaktadır. Bu aşamanın başında araştırmacı ile çocuk birlikte birkaç durum canlandırırlar. Bununla canlandırma öncesi çocuğun rahatlaması sağlanır. Sonrasında araştırmacı çocuğun yapacağı canlandırma ve taklitleri not almak için gözlem yerine geçer. O sırada çocuğa ise *"Şimdi bazı şeylerin isimlerini söyleyeceğim. Sen de bunların taklitlerini yapacaksın. Sen bu taklitleri yaparken ben de bunları not alacağım."* yönergesi söylenir. Çocuklar taklitlerini sergilerken araştırmacı ise gözlemlediği taklidin derecesine ve niteliğine göre puanlamasını yapar. Bu aşama uygulama sırasında puanlama yapılan tek aşamadır (Torrance, 1981).

Etkinlik 3-Diğer yollar nelerdir?: "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Diğer yollar nelerdir?" aşamasında çocuklar bir karton bardağını çöp sepetine ne kadar farklı şekillerde atılabileceğini deneyimlemektedir. Aşama öncelikle *"Karton bardağı çöp sepetine atabilir misin?"* yönergesiyle başlatılır. Çöp sepetine ilk atıştan sonra *"Peki sence daha farklı şekillerde atabilmen için başka hangi yollar olabilir? Bu bardağı çöp sepetine daha farklı nasıl atabilirsin? Sen bu atışları yaparken ben de bunları not alacağım."* yönergesi söylenir. Çocuklar farklı atma yollarını sergiler ve bu sırada araştırmacı bu hareketleri forma kaydeder (Torrance, 1981).

Etkinlik 4-Bu ne olabilir?: "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Bu ne olabilir?" aşamasında bir önceki aşamada kullanılan karton bardak kullanılır. Çocuklara *"Az önce bu karton bardağı çok farklı şekillerde çöpe atıyorduk. Şimdi ise bu karton bardakla ne kadar farklı şekillerde oynayabileceğini ve bu karton bardağın bardak dışında başka ne olabileceğini düşünmeni, hayal etmeni istiyorum."* yönergesi verilir. Çocuk bardağı ne kadar farklı şekilde hayal eder, bardağın daha başka neler olabileceğini ifade eder ve canlandırırken araştırmacı ise bu cevapları forma kaydeder (Torrance, 1981).

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Uygulanması

Çocukların birbirinden etkilenmemeleri ve özgün cevap vermelerinin sağlanması adına testin uygulanması araştırmacı tarafından her çocuk ile birebir yapılmıştır. Çocukların daha rahat hareket edebilmeleri için halı kaplı, uygun genişlikte ve çocukların dikkatlerini dağıtabilecek unsurlardan arındırılmış bir ortam oluşturulmuştur. Test sırasında her bir aşamada çocuklara gerekli yönergeler verilmiştir. Çocuklar yönergelere uygun hareket ederken, araştırmacı çocuğun yaptığı hareketleri forma kaydetmiştir. Testin uygulanması bittikten sonra araştırmacı tarafından her bir çocuğa ait eylem ve harekette yaratıcılık testinin "Puanlama Kılavuzu" aracılığıyla puanlaması yapılmıştır.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlanması

Testin puanlaması araştırmacı tarafından "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcılık Testi Puanlama Kılavuzu" aracılığıyla yapılmıştır. Bu puanlama testin alt boyutlarının değerlendirilmesini içermektedir. Bu alt boyutlar ve puanlama kriterleri şu şekildedir (Torrance, 1981).

Akıcılık: Akıcılık boyutu kapsamında etkinlik 1, etkinlik 3 ve etkinlik 4 değerlendirilir. Bu etkinliklerde çocukların sergiledikleri her bir hareket bir puan olarak akıcılık alt boyutuna eklenir. Etkinlik kapsamında yapılan toplam hareket sayısı etkinliğin akıcılık boyutuna ait puanı; etkinliklerin akıcılık boyutuna ait puanlarının toplamı ise akıcılık boyutunun toplam puanını vermektedir (Torrance, 1981).

Orijinallik: Etkinlik 1, etkinlik 3 ve etkinlik 4'te çocukların ortaya çıkardığı her bir hareket farklılık, özgünlük özelikleri açısından puanlama kılavuzu aracılığı ile puanlanarak değerlendirilir. Bu puanlar her bir etkinliğin orijinallik boyutuna eklenir. Etkinlik 1, etkinlik 3 ve etkinlik 4'e ait orijinallik puanlarının toplamı ise orijinallik boyutu toplam puanı olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 1981).

Hayal Gücü: Etkinlik 2 ise sadece Hayal gücü boyutu kapsamında değerlendirilir. Bu etkinlikte çocuk verilen yönergedeki canlandırmayı sergiler. Araştırmacı ise her bir canlandırmayı 1-5 aralığında bir puanlama ile değerlendirir. Bu etkinlikten alınan puan ise hayal gücü boyutunun toplam puanı olarak değerlendirilmektedir (Torrance, 1981).

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)

"Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" 1995-1998 yılları arasında Dr. Donald Demoulin tarafından geliştirilmiş, okul öncesi dönem çocuklarının öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algılarının değerlendirilmesini sağlayan 30 sorudan oluşan bir ölçme aracıdır (Turaşlı, 2006).

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Turaşlı (2006) tarafından "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)"nin Türkçe adaptasyonu, dilsel eşdeğerliliği, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Türkçe adaptasyonu ve dilsel eşdeğerliliğinin incelendiği çalışma kapsamında anadili Türkçe ikinci dili İngilizce olan 5 uzman tarafından orijinal ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Elde

edilen beş ayrı Türkçe dilindeki ölçek iki uzman görüşüne sunularak tek bir ölçek haline getirilmiştir. Oluşturulan bu Türkçe form ana dili İngilizce ikinci dili Türkçe olan bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrisi yapılmıştır. Çeviri sonucu elde dilen İngilizce form ile ölçeğin orijinal formu uzman görüşüne sunularak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu her iki form arasında dilsel eşdeğerlilik uyum düzeyi oldukça yüksek bulunmuştur. Çalışmanın geçerlilik ve güvenirlik çalışması 170 okul öncesi öğrencisi ile yapılmıştır. En yüksek güvenirlik Cronbach alfa ve Spearman tekniklerinde 0,885 değerinde bulunurken; en düşük güvenirlik Guttman tekniğinde 0,880 olarak elde edilmiştir. Bu değerler ölçeğin %88 güvenilir ve bu güvenirliğinde okul öncesi dönem çocukları açısından düşünüldüğünde oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Madde analizleri sonuçları doğrultusunda öz yeterlilik alt boyutunda yer alan bir soru istatistiksel olarak anlamsız bulunduğundan ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Böylelikle öz yeterlilik alt boyutunda 14, öz saygı alt boyutunda 15 olmak üzere, ölçek toplam 29 sorudan oluşmuştur. Test tekrar test güvenirlik kat sayısı .607 olarak bulunmuş, yüksek ve anlamlı olduğu ifade edilmiştir ($p<,01$). Ölçeğin iç tutarlılık noktasında elde edilen değerler öz yeterlilik alt boyutu için en yüksek Spearman tekniğinden 0,836, en düşük sonuç ise Cronbach alfa tekniğinden 0,795; öz saygı alt boyutu için en yüksek Spearman tekniğinden 0,831, en düşük sonuç ise Cronbach alfa tekniğinden 0,801 olarak elde edilmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin kriter geçerliliğinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Turaşlı, 2006; Turaşlı, 2014; Turaşlı ve Zembat, 2013).

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin İçeriği

"Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)"nde yer alan sorular çocuğun kendisi ve çevresi ile ilgili yaşayabileceği durumları içermektedir. Her bir soruda belirtilen durum "…….. hissederim." şeklinde bitmektedir. Ölçek uygulamasında ise "…….. olduğunda nasıl hissedersin?" sorusu çocuğa yöneltilir. Bu sorulara çocukların vereceği cevaplar ölçek değerlendirme formunda üç ayrı yüz ifadesi ile kategorize edilmişlerdir. Bu yüz ifadelerinin kategorileri ise mutlu, kararsız ve üzgün duygu durumlarını temsil etmektedir. Değerlendirme formunda mutlu, kararsız ve üzgün olarak resmedilen bu yüz ifadeleri, her bir soruya ait cevap satırında mutlu, kararsız, üzgün sıralamasıyla yer almaktadır (Turaşlı, 2006).

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Uygulanması

"Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" çocukların birbirinden etkilenmemeleri için her bir çocuk ile birebir uygulanmalıdır. Ölçeğin uygulanması ortalama 15 dk. sürmektedir. Uygulamanın başında çocuğa renkli kalemler ve ölçeğin değerlendirme formu/cevap kâğıdı verilir. Ölçeğin uygulanmasına başlanmadan önce değerlendirme formunda yer alan yüz ifadelerinin hangi duyguyu ifade ettiği üzerine çocukla sohbet edilir. Sonrasında çocuğa "Şimdi sana sorular soracağım ve bu sorular içerisindeki anlatılan durum gerçekleştiğinde senin yüzün buradaki yüz ifadelerinden hangisi gibi olur? Sen o yüz ifadesini istediğin renk boyalı kalemle boyayabilirsin." yönergesi verilerek uygulamaya başlanır. Soruların içeriğinin çocuk tarafından doğru anlaşılması için gerekli görülen yerlerde teyitler veya anlaşılmasına yönelik örneklendirmeler yapılabilir (Turaşlı, 2006).

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin uygulanması her bir çocuk ile birebir gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanmasının yapıldığı ortam çocukların dikkatlerinin dağılmasını önleyici şekilde hazırlanmıştır. Ölçek uygulamasına geçilmeden önce çocuğa renkli kalemler, ölçeğin cevap kâğıdı verilmiştir. Cevap kağıdındaki yüz ifadelerine dikkat çekilerek, bu yüz ifadelerinin hangi duygu durumunu temsil ettiği üzerine kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Yüz ifadeleri ile duygu durumları netleştirildikten sonra ölçeğin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede araştırmacı ölçeği uyguladığı çocuğa sorular soracağını ve bu sorularda belirtilen durumlar gerçekleştiğinde hangi duyguyu hissederse o duyguya ait yüz ifadesini istediği renk ile boyayabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı uygulama sırasında ölçekte yer alan soruların çocuk tarafından anlaşıldığını teyit ederek ölçeğin uygulanmasına devam etmiştir.

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Değerlendirilmesi

"Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)"nin uygulanmasında ölçekte yer alan her bir soru için çocukların seçimine sunulmuş duygu durumlarını yansıtır yüz ifadeleri; ölçek değerlendirmesi ve "Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Benlik Algısı" alt boyutlarının düzeylerini belirlemek amaçlı belli değerde puan aralıklarına sahiptir. Bu değerlendirme yapılırken "Mutlu yüz 3 puan, Kararsız yüz 2 puan ve Üzgün yüz 1 puan" olarak değerlendirilmektedir. Ölçek uygulaması tamamlandıktan sonra "Öz Yeterlilik" alt boyutu düzeyini belirlemek için ilk 14 soruya verilen yanıtların toplam puanı, "Öz Saygı" alt boyutu düzeyini belirlemek için son 15 soruya verilen yanıtların toplam puanı ve "Benlik Algısı" alt boyutu düzeyini belirlemek için 29 soruya verilen yanıtların toplam puanı, bu sorulara verilen cevaplardaki

yüz ifadelerine karşılık gelen puanların toplanması sonucu elde edilir. Ölçeğin alt boyutlarının düzeylere göre puan aralıkları ise Tablo 8'de sunulmuştur (Turaşlı, 2006).

Tablo 8

Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Düzeylere Göre Puan Aralıkları

		Alt Boyutlar		
	Düzey	Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Benlik Algısı
Puan Aralığı	Düşük	14-23	15-24	29-48
	Orta	24-33	25-34	49-68
	Yüksek	34-42	35-45	69-87

Verilerin Toplanması

Çalışma grubu belirlendikten sonra demografik bilgilerin elde edilmesi amaçlı okul yönetimi ve sınıf öğretmeni rehberliğinde okul kayıtlarından elde edilen bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" ile her bir çocuk için doldurulmuştur. Araştırmacı araştırmanın yapılacağı çalışma grupları belirlendikten sonra ön testlerin uygulama sürecine kadar deney ve kontrol gruplarının eğitim sürecine haftada üç gün dahil olarak çocuklarla tanışma sürecini gerçekleştirmiştir. Ön test uygulama süreci öncesi okul yönetimi rehberliğinde ölçeklerin uygulanabileceği, çocukların dikkatini dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin de uygulanabilmesi için halı kaplı, çocukların rahat hareket edebilecekleri şekilde fazla materyal ve mobilyalardan arındırılmış, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği"nin uygulamasında araştırmacı ve ölçek uygulanan çocuğun kullanacağı ve "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin uygulanmasında araştırmacının uygulama sırasında yapılan hareketleri not alırken kullanacağı bir masa ve iki sandalye bulunan ölçek uygulama mekânı hazırlanmıştır. Ölçek uygulama mekânı hazırlandıktan sonra "Yaratıcı Hareket Eğitimi" öncesi "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" deney ve kontrol grubuna ön test olarak 23-24-25 Ekim 2019 tarihlerinde uygulanmıştır. Ön test sonrasında deney grubuna "Yaratıcı Hareket Eğitimi" 30 Ekim 2019-14 Ocak 2020 tarihleri arasında uygulanmıştır. Belirtilen tarihler arasında 18-22 Kasım 2019 arasında bir hafta ara tatil olması sebebiyle bu hafta uygulanması gereken oturum planları ara tatilden bir önceki ve bir sonraki haftalarda uygulanmıştır. Böylelikle "Yaratıcı Hareket Eğitimi" 9 hafta boyunca haftada iki gün ve 2 hafta süresince de haftada üç gün olmak üzere toplam 11 hafta boyunca uygulanmıştır. "Yaratıcı Hareket Eğitimi" bitiminde deney ve kontrol gruplarına ölçme araçları son test olarak 15-16-17 Ocak 2020 tarihlerinde uygulanmıştır. Son test

uygulamalarından 4 hafta sonra ise ölçme araçları sadece deney grubuna izleme testi uygulaması kapsamında 17-18-19 Şubat 2020 tarihlerinde uygulanarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

"Kişisel Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" aracılığıyla toplanan veriler istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma deney ve kontrol grup karşılaştırmalı yarı-deneysel modelde eşleştirilmiş/denkleştirilmemiş desende bir çalışmadır. Deneysel çalışmalarda grupların karşılaştırılabilmesi için başlangıçtaki eşdeğerliklerinin sağlanması gerekmektedir. Bu eşitlemeyi sağlamak için doğrudan müdahale ile yapılan yapay eşitleme yanlılık içerdiğinden deneysel çalışmayı daha zayıf hale getirmektedir. Araştırmada bu nedenle istatistiksel açıdan grupların başlangıçtaki düzeylerinin eşitlendiği, grupların ön test sonuçlarının kontrol altına alındığı Kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 111; Deniz, 2020, s.143). Ancak ANCOVA analizi için ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu ön koşullar her bir ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve regresyon eğimlerinin eşitliğidir. Bu nedenle öncelikle dağılımın normalliği ve regresyon eğimlerinin eşitliği ön koşulları incelenmiştir. Ayrıca analizde kullanılacak testlerin parametrik veya non-parametrik olarak belirlenmesi için de dağılımın normalliği incelenmiştir.

Araştırmada deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 çocuk bulunduğundan normallik testi olarak Shapiro-Wilk (α=.01) testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 42, 112; Deniz, 2020, s.94, 136). "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)"nin ön test- son test puanlarının normallik testi sonuçları Tablo 9 – Tablo 11 arasında yer almaktadır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Normallik Testi Sonuçları

"Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test, son test ve deney grubu izleme testi puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Deney Grubu İzleme Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	Grup	Shapiro-Wilk		
			Değer	sd	p
Şekilsel Akıcılık	Ön test	Deney	,902	20	,045
		Kontrol	,911	20	,065
	Son test	Deney	,901	20	,044
		Kontrol	,945	20	,294
	İzleme testi	Deney	,854	20	,006
Şekilsel Orijinallik	Ön test	Deney	,921	20	,102
		Kontrol	,978	20	,904
	Son test	Deney	,951	20	,380
		Kontrol	,967	20	,680
	İzleme testi	Deney	,975	20	,849
Başlıkların Soyutluğu	Ön test	Deney	,862	20	,009
		Kontrol	,843	20	,004
	Son test	Deney	,903	20	,046
		Kontrol	,565	20	,000
	İzleme testi	Deney	,823	20	,002
Zenginleştirme	Ön test	Deney	,919	20	,096
		Kontrol	,951	20	,381
	Son test	Deney	,936	20	,198
		Kontrol	,955	20	,457
	İzleme testi	Deney	,945	20	,292
Erken Kapamaya Direnç	Ön test	Deney	,958	20	,506
		Kontrol	,943	20	,273
	Son test	Deney	,937	20	,210
		Kontrol	,964	20	,619
	İzleme testi	Deney	,929	20	,145
Yaratıcı Kuvvetler	Ön test	Deney	,890	20	,027
		Kontrol	,950	20	,371
	Son test	Deney	,950	20	,364
		Kontrol	,810	20	,001
	İzleme testi	Deney	,985	20	,982
Toplam Şekilsel Yaratıcılık	Ön test	Deney	,952	20	,399
		Kontrol	,971	20	,775
	Son test	Deney	,973	20	,815
		Kontrol	,963	20	,615
	İzleme testi	Deney	,981	20	,940

Tablo 9'da "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi"nin şekilsel orijinallik, zenginleştirme, erken kapamaya direnç alt boyutları ve toplam şekilsel yaratıcılık boyutuna ait deney ve kontrol

gruplarının ön test, son test ve deney grubu izleme testi dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p>.01).

Şekilsel akıcılık alt boyutunun deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları normal dağılım gösterirken (p>.01), deney grubu izleme testinde normal dağılıma ulaşılamamıştır (p<.01). Deney grubu izleme testinde kritik değerin altında bir değer elde edilmesi sebebiyle betimsel istatistikler incelenmiştir. Şekilsel akıcılık alt boyutu deney grubu izleme testinde çarpıklık (Skewness) değerinin 0,298 ve basıklık (Kurtosis) değerinin -1,636 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2,00 arasında değerlerde olması normal dağılım için kabul edilen değerlerdir (George ve Mallery, 2007, s.98,99). Bu bilgilere göre şekilsel akıcılık alt boyutu deney grubu izleme testinde dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir.

Başlıkların soyutluğu alt boyutunun deney grubu son testi puanları normal dağılım gösterirken (p>.01); deney ve kontrol grubu ön testinde, kontrol grubu son testinde ve deney grubu izleme testinde normal dağılımın sağlanmadığı görülmektedir (p<.01). Normallik testi sonuçlarında kritik değerin altında bir değer elde edilmesi sebebiyle betimsel istatistikler incelenmiştir. Deney grubu ön testinde çarpıklık (Skewness) değerinin 1,036 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 1,345; kontrol grubu ön testinde çarpıklık (Skewness) değerinin 0,864 ve basıklık (Kurtosis) değerinin -0,731; kontrol grubu son testinde çarpıklık (Skewness) değerinin 3,447 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 13,470 ve deney grubu izleme testinde çarpıklık (Skewness) değerinin 1,397 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 1,264 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2,00 arasında değerlerde olması normal dağılım için kabul edilen değerlerdir (George ve Mallery, 2007, s.98,99). Bu bilgilere göre deney ve kontrol grubunun ön testinde ve deney grubu izleme testinde çarpıklık ve basıklık değeri gerekli aralıkta olduğu; kontrol grubu son testinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin istenilen aralıkta olmadığı tespit edilerek deney ve kontrol grubunun ön testinde ve deney grubu izleme testinde normal dağılım koşulunun sağlandığı; kontrol grubu son testinin ise normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir.

Yaratıcı kuvvetler alt boyutunun deney ve kontrol ön testinde ve deney grubu son test ve izleme testinde normal dağılım gösterirken (p>.01); kontrol grubu son testinde normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p<.01). Kontrol grubu son testinde kritik değerin altında bir değer elde edilmesi sebebiyle betimsel istatistikler incelenmiştir. Çarpıklık (Skewness) değerinin 1,872 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 3,838 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2,00 arasında değerlerde olması normal dağılım için kabul edilen değerlerdir (George ve Mallery, 2007, s.98,99). Yaratıcı kuvvetler

alt boyutunun kontrol grubu son testi için çarpıklık değeri gerekli aralıkta olmasına rağmen basıklık değerinin istenilen aralıkta olmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre yaratıcı kuvvetler alt boyutunun kontrol grubu son testinin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Normallik Testi Sonuçları

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test, son test ve deney grubu izleme testi puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Deney Grubu İzleme Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	Grup	Shapiro-Wilk		
			Değer	sd	p
Harekette Akıcılık	Ön test	Deney	,933	20	,179
		Kontrol	,874	20	,014
	Son test	Deney	,974	20	,843
		Kontrol	,900	20	,042
	İzleme testi	Deney	,965	20	,640
Harekette Orijinallik	Ön test	Deney	,965	20	,647
		Kontrol	,881	20	,018
	Son test	Deney	,642	20	,000
		Kontrol	,933	20	,178
	İzleme testi	Deney	,481	20	,000
Harekette Hayal Gücü	Ön test	Deney	,944	20	,287
		Kontrol	,891	20	,028
	Son test	Deney	,879	20	,017
		Kontrol	,972	20	,790
	İzleme testi	Deney	,812	20	,001
Toplam Harekette Yaratıcılık	Ön test	Deney	,960	20	,537
		Kontrol	,958	20	,499
	Son test	Deney	,944	20	,284
		Kontrol	,950	20	,364
	İzleme testi	Deney	,919	20	,094

“Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi”nin harekette akıcılık alt boyutu ve toplam harekette yaratıcılık boyutuna ait deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve deney grubu izleme testi dağılımlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (p>.01).

Harekette orijinallik alt boyutunun deney ve kontrol gruplarının ön test ve kontrol son test dağılımları normal dağılım gösterirken (p>.01); deney grubu son testi ve izleme testinde normal dağılımın sağlanmadığı (p<.01) ve harekette hayal gücü alt boyutunun deney ve kontrol gruplarının ön test son test dağılımları normal dağılım gösterirken (p>.01); deney grubu izleme testinde normal dağılımın sağlanmadığı (p<.01) sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu harekette orijinallik son test, izleme testi ve harekette hayal gücü deney grubu izleme testinde kritik değerin altında bir değer elde edilmesi sebebiyle betimsel istatistikler incelenmiştir. Harekette orijinallik deney grubu son test çarpıklık (Skewness) değerinin -1,663 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 1,524; harekette orijinallik deney grubu izleme testi çarpıklık (Skewness) değerinin -2,984 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 9,278 ve harekette hayal gücü deney grubu izleme testi çarpıklık (Skewness) değerinin -1,461 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 1,646 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2,00 arasında değerlerde olması normal dağılım için kabul edilen değerlerdir (George ve Mallery, 2007, s.98,99). Bu bilgilere göre harekette orijinallik deney grubu son test ve harekette hayal gücü deney grubu izleme testi puanlarında normallikten önemli bir sapma tespit edilmemiştir. Harekette orijinallik deney grubu izleme testinin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir.

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları

“Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test son test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	Grup	Shapiro-Wilk		
			Değer	sd	p
Öz Yeterlilik	Ön test	Deney	0,949	20	0,353
		Kontrol	0,945	20	0,295
	Son test	Deney	0,920	20	0,097
		Kontrol	0,902	20	0,045
Öz Saygı	Ön test	Deney	0,919	20	0,093
		Kontrol	0,860	20	0,008
	Son test	Deney	0,969	20	0,730
		Kontrol	0,928	20	0,142
Benlik Algısı	Ön test	Deney	0,925	20	0,124
		Kontrol	0,893	20	0,030
	Son test	Deney	0,964	20	0,617
		Kontrol	0,905	20	0,051

"Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)"nin öz yeterlilik ve benlik algısı alt boyutlarına ait deney ve kontrol gruplarının ön test son test dağılımlarının normal dağılım gösterdiği sonucu elde edilmiştir (p>.01).

Öz saygı alt boyutunun deney grubu ön test ve deney ve kontrol grubu son test dağılımları normal dağılım gösterirken (p>.01); kontrol grubu ön testinde normal dağılımı sağlamadığı görülmektedir (p<.01). Kontrol grubu ön testinde kritik değerin altında bir değer elde edilmesi sebebiyle betimsel istatistikler incelenmiştir. Çarpıklık (Skewness) değerinin -0,539 ve basıklık (Kurtosis) değerinin -0,427 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2,00 arasında değerlerde olması normal dağılım için kabul edilen değerlerdir (George ve Mallery, 2007, s.98,99). Bu bilgilere göre normallikten önemli bir sapma tespit edilmemiştir.

Normal dağılım göstermesi ANCOVA için bir ön gerekliliktir. Ancak diğer ön gereklilik ise regresyon eğimlerinin eşitliğidir. Bu nedenle "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" ölçeklerinden elde edilen ön test son test puanları regresyon eğimlerinin eşitliğinin belirlenmesi amacıyla test edilmiştir ve sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları

"Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test son test puanlarına ilişkin regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Şekilsel Akıcılık	Ön Test	1725,22	1	1725,223	24,89	0,000
	Grup*Ön Test	16,58	1	16,583	0,24	0,628
	Hata	2495,34	36	69,315		
	Düzeltilmiş toplam	4237,14	38			
Şekilsel Orijinallik	Ön Test	525,53	1	525,534	20,89	0,000
	Grup*Ön Test	3,96	1	3,960	0,16	0,694
	Hata	905,46	36	25,152		
	Düzeltilmiş toplam	1434,95	38			
Başlıkların Soyutluğu	Ön Test	22,92	1	22,917	1,47	0,233
	Grup*Ön Test	4,85	1	4,855	0,31	0,580
	Hata	561,35	36	15,593		
	Düzeltilmiş toplam	589,12	38			
Zenginleştirme	Ön Test	39,01	1	39,008	3,69	0,063
	Grup*Ön Test	16,09	1	16,094	1,52	0,225
	Hata	380,33	36	10,565		
	Düzeltilmiş toplam	435,43	38			
Erken Kapamaya Direnç	Ön Test	45,63	1	45,632	2,62	0,114
	Grup*Ön Test	4,65	1	4,654	0,27	0,608
	Hata	626,65	36	17,407		
	Düzeltilmiş toplam	676,93	38			
Yaratıcı Kuvvetler	Ön Test	1802,76	1	1802,762	10,66	0,002
	Grup*Ön Test	168,91	1	168,905	1,00	0,324
	Hata	6091,02	36	169,195		
	Düzeltilmiş toplam	8062,69	38			
Toplam Şekilsel Yaratıcılık	Ön Test	1381,14	1	1381,137	8,29	0,007
	Grup*Ön Test	23,21	1	23,212	0,14	0,711
	Hata	6000,84	36	166,690		
	Düzeltilmiş toplam	7405,19	38			

Tablo 12'de Torrance Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin yapılan regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmaması testin bütün alt boyutlarında regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlandığını göstermektedir.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test son test puanlarına ilişkin regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçları Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Harekette Akıcılık	Ön Test	909,56	1	909,557	3,93	0,055
	Grup*Ön Test	0,39	1	0,390	0,002	0,967
	Hata	8321,58	36	231,155		
	Düzeltilmiş toplam	9231,53	38			
Harekette Orijinallik	Ön Test	949,42	1	949,421	7,01	0,012
	Grup*Ön Test	5,54	1	5,542	0,04	0,841
	Hata	4879,23	36	135,534		
	Düzeltilmiş toplam	5834,19	38			
Harekette Hayal Gücü	Ön Test	3102,17	1	3102,172	48,95	0,000
	Grup*Ön Test	22,59	1	22,591	0,36	0,554
	Hata	2281,27	36	63,368		
	Düzeltilmiş toplam	5406,03	38			
Toplam Harekette Yaratıcılık	Ön Test	1671,73	1	1671,734	19,18	,000
	Grup*Ön Test	0,02	1	0,017	,000	,989
	Hata	3138,02	36	87,167		
	Düzeltilmiş toplam	4809,77	38			

Tablo 13'de Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin yapılan regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre tüm alt boyutlarda grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmaması ise regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlandığını göstermektedir.

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları

"Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test son test puanlarına ilişkin regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Regresyon Eğimlerinin Eşitlik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz Yeterlilik	Ön Test	81,94	1	81,941	19,61	0,000
	Grup*Ön Test	6,54	1	6,536	1,56	0,219
	Hata	150,38	36	4,177		
	Düzeltilmiş toplam	238,85	38			
Öz Saygı	Ön Test	15,42	1	15,423	1,92	0,174
	Grup*Ön Test	0,64	1	0,637	0,08	0,780
	Hata	288,86	36	8,02		
	Düzeltilmiş toplam	304,92	38			
Benlik Algısı	Ön Test	195,57	1	195,569	11,03	0,002
	Grup*Ön Test	1,14	1	1,140	0,06	0,801
	Hata	638,04	36	17,723		
	Düzeltilmiş toplam	834,75	38			

Tablo 14'de Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş) alt boyutlarına ait deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin yapılan regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı

olmadığı görülmektedir (p>.05). Grup ve ön testin ortak etkisinin tüm alt boyutlar için anlamlı olmaması ise regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlandığını göstermektedir.

Analiz için gerekli unsurlardan dağılımın normalliği ve regresyon eğimlerinin eşitlik testi sonuçlarına göre "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" analizleri "Kovaryans (ANCOVA)" analizi ile yapılmıştır. Kovaryans (ANCOVA) analizinde eta kare değerine göre eğitimin etkililiği, p değerine göre deney ve kontrol grubu arasındaki farkın durumu tespit edilmiştir. Eta kare değer aralıkları ise 0-0,05 arası düşük, 0,06-0,14 arası orta ve 0,15 ve üzeri yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1992).

ANCOVA için gerekli unsurlardan dağılımın normalliği gerekliliğinin sağlanamadığı "Başlıkların Soyutluğu" ve "Yaratıcı Kuvvetler" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu son test karşılaştırmaları analizi Mann-Whitney U testi; "Harekette Orijinallik" alt boyutunun son test – izleme testi karşılaştırmaları ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 155,162; Deniz, 2020, s.146,149).

"Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" sonuçlarının ölçek puanlama kılavuzunda belirtilen düzeyler (Düşük-Orta-Yüksek) kapsamında değerlendirilip açıklanması için bağımsız olan deney ve kontrol grubunun ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla "Bağımsız Gruplar T-Testi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ile "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" son test – izleme testi karşılaştırmaları ve analizinde ise sadece deney grubuna ait puanların ortalamaları üzerine inceleme yapmak amacıyla "Bağımlı Gruplar T-Testi" kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 39, 67; Deniz, 2020, s.101,105).

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde *"Yaratıcı Hareket Eğitimi"*nin 5-6 yaş çocuklarının, yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular üç bölümde tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

- "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç, Yaratıcı Kuvvetler ve Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular Tablo 15 -Tablo 18 arasında;

- "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının harekette yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan "Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" Harekette Akıcılık, Harekette Orijinallik, Hayal Gücü ve Toplam Harekette Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular Tablo 19 -Tablo 22 arasında;

- "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının kendini gerçekleştirme durumlarına etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (5-6 yaş)" Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular Tablo 23 ve Tablo 24'de sunulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç, Yaratıcı Kuvvetler ve Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi "Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç" alt boyutları ve "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney-Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama Farkları D-K
Şekilsel Akıcılık	Deney	20	24,60	25,77	6,64
	Kontrol	20	20,30	19,13	--
Şekilsel Orijinallik	Deney	20	16,80	16,97	4,29
	Kontrol	20	12,85	12,68	--
Zenginleştirme	Deney	20	12,30	13,11	4,32
	Kontrol	20	9,60	8,79	--
Erken Kapamaya Direnç	Deney	20	11,85	11,88	4,57
	Kontrol	20	7,35	7,31	--
Toplam Şekilsel Yaratıcılık	Deney	20	58,41	61,77	23,54
	Kontrol	20	41,59	38,23	--

Tablo 15'de "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutlarının deney ve kontrol gruplarına ait son test puanları incelendiğinde "Şekilsel Akıcılık" alt boyutunun deney grubuna ait düzeltilmiş ortalamasının (25,77), kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (19,13); "Şekilsel Orijinallik" alt boyutunun deney grubuna ait düzeltilmiş ortalamasının (16,97), kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (12,68); "Zenginleştirme" alt boyutunun deney grubuna ait düzeltilmiş ortalamasının (13,11), kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (8,79); "Erken Kapamaya Direnç" alt boyutunun deney grubuna ait düzeltilmiş ortalamasının (11,88), kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (7,31) ve "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutunun deney grubuna ait düzeltilmiş ortalamasının (61,77), kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (38,23) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi "Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç" alt boyutlarının ve "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Deney-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Şekilsel Akıcılık	Ön test	2131,08	1	2131,08	31,39	0,000	0,459
	Grup	429,41	1	429,41	6,33	0,016	0,146*
	Hata	2511,92	37	67,89			
	Düzeltilmiş toplam	5072,41	39				
Şekilsel Orijinallik	Ön test	566,33	1	566,33	23,04	0,000	0,384
	Grup	183,66	1	183,66	7,47	0,010	0,168*
	Hata	909,42	37	24,58			
	Düzeltilmiş toplam	1659,41	39				
Zenginleştirme	Ön test	116,58	1	116,58	10,88	0,002	0,227
	Grup	152,22	1	152,22	14,21	0,001	0,277*
	Hata	396,42	37	10,71			
	Düzeltilmiş toplam	665,22	39				
Erken Kapamaya Direnç	Ön test	57,80	1	57,80	3,39	0,074	0,084
	Grup	208,88	1	208,88	12,24	0,001	0,249*
	Hata	631,30	37	17,06			
	Düzeltilmiş toplam	897,98	39				
Toplam Şekilsel Yaratıcılık	Ön test	1890,03	1	1890,03	11,61	0,002	0,239
	Grup	4472,55	1	4472,55	27,47	0,000	0,426*
	Hata	6024,05	37	162,81			
	Düzeltilmiş toplam	12386,63	39				

**Eta kare (η^2): 0 – 0,05 arasında ise düşük, 0,06 – 0,14 orta, 0,15 ve üstü yüksek*

Tablo 16'da yer alan sonuçlara göre "Şekilsel Akıcılık" ($F_{(1, 37)}$ = 6,33, p<.05; η^2=0,15), "Şekilsel Orijinallik" ($F_{(1, 37)}$ = 7,47, p<.05; η^2=0,17), "Zenginleştirme" ($F_{(1, 37)}$ = 14,21, p<.05; η^2=0,28), "Erken Kapamaya Direnç" ($F_{(1, 37)}$ = 12,24, p<.05; η^2=0,25) alt boyutları ve "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" ($F_{(1, 37)}$ = 27,47, p<.05; η^2=0,43) boyutunda, deney ve kontrol

grubundaki çocukların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Eta kare sonuçlarına bakıldığında "Şekilsel Akıcılık" 0,15, "Şekilsel Orijinallik" 0,17, "Zenginleştirme" 0,28, "Erken Kapamaya Direnç" 0,25 ve "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" 0,43 olması ise bu alt boyutlarda verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi "Başlıkların Soyutluğu" ve "Yaratıcı Kuvvetler" alt boyutlarının ön test ve son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Başlıkların Soyutluğu ve Yaratıcı Kuvvetler Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlıkların Soyutluğu	Ön Test	Deney	20	15,90	318,00	108,00	.012
		Kontrol	20	25,10	502,00		
	Son Test	Deney	20	25,75	515,00	95,00	.004
		Kontrol	20	15,25	305,00		
Yaratıcı Kuvvetler	Ön Test	Deney	20	15,83	316,50	106,50	.011
		Kontrol	20	25,18	503,50		
	Son Test	Deney	20	26,75	535,00	75,00	.001
		Kontrol	20	14,25	285,00		

Tablo 17'de Yaratıcı Düşünme Testi "Başlıkların Soyutluğu" ($U=108,00$, $p<.05$) ve "Yaratıcı Kuvvetler" ($U=106,50$, $p<.05$) alt boyutlarının deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının arasında kontrol grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ön test puanına ait sıra ortalamaları incelendiğinde "Başlıkların Soyutluğu" alt boyutunda kontrol grubuna ait ortalamanın (25,10), deney grubu ortalamasından (15,90); "Yaratıcı Kuvvetler" alt boyutunda kontrol grubuna ait ortalamanın (25,18), deney grubu ortalamasından (15,83) yüksek olduğu görülmektedir. Yaratıcı hareket eğitimi programının uygulanması sonrası uygulanan son test puanları arasında ise her iki alt boyut için deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [Başlıkların Soyutluğu ($U=95,00$, $p<.05$); Yaratıcı Kuvvetler ($U=75,00$, $p<.05$)]. Son teste ait sıra ortalamaları dikkate alındığında "Başlıkların Soyutluğu" alt boyutunda deney grubu ortalamasının (25,75), kontrol grubu ortalamasından

(15,25); “Yaratıcı Kuvvetler” alt boyutu için deney grubu ortalamasının (26,75), kontrol grubu ortalamasından (14,25) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

“Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” “Şekilsel Akıcılık, Şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç, Yaratıcı Kuvvetler” alt boyutlarının ve “Toplam Şekilsel Yaratıcılık” boyutunun son test ve izleme testi puanlarının bağımlı gruplar T testi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney Grubu Son Test İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama Farkı	t	sd	p
Şekilsel Akıcılık	Son test	20	24,60	9,89	-4,90	-2,180	19	0,042
	İzleme testi	20	29,50	11,81				
Şekilsel Orijinallik	Son test	20	16.80	5,97	-0,70	-0,543	19	0,594
	İzleme testi	20	17.50	5,77				
Başlıkların Soyutluğu	Son test	20	5,35	4,61	0,70	0,756	19	0,459
	İzleme testi	20	4,65	4,42				
Zenginleştirme	Son test	20	12,30	2,69	-0,70	-1,234	19	0,232
	İzleme testi	20	13,00	3,44				
Erken Kapamaya Direnç	Son test	20	11,85	4,90	-1,20	-1,442	19	0,166
	İzleme testi	20	13,05	3,54				
Yaratıcı Kuvvetler	Son test	20	32,50	16,72	-7,40	-1,710	19	0,104
	İzleme testi	20	39,90	17,36				
Toplam Şekilsel Yaratıcılık	Son test	20	58,41	15,33	8,41	2,437	19	0,025
	İzleme testi	20	50,00	14,74				

Elde edilen bulgulara göre “Şekilsel Akıcılık” alt boyutuna ait izleme testi puan ortalamasının (29.50), son test puan ortalamasından (24.60); “Şekilsel Orijinallik” izleme testi puan ortalamasının (17.50), son test puan ortalamasından (16.80); “Başlıkların Soyutluğu” alt boyutuna ait son test puan ortalamasının (5,35), izleme testi puan ortalamasından (4,65); “Zenginleştirme” alt boyutuna ait izleme testi puan ortalamasının (13.00), son test puan ortalamasından (12.30); “Erken Kapamaya Direnç” alt boyutuna ait izleme testi puan ortalamasının (13.05), son test puan ortalamasından (11.85); “Yaratıcı

Kuvvetler" alt boyutuna ait izleme testi puan ortalamasının (39,90), son test puan ortalamasından (32,50); "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutuna ait son test puan ortalamasının (58,41), izleme testi puan ortalamasından (50,00) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

T testi sonuçları incelendiğinde "Şekilsel Orijinallik" (t (19) =-0,543, p>.05), "Başlıkların Soyutluğu" (t (19) =0,756, p>.05), "Zenginleştirme" (t (19) =-1,234, p>.05), "Erken Kapamaya Direnç" (t (19) =-1,442, p>.05), "Yaratıcı Kuvvetler" (t (19) =-1,710, p>.05) alt boyutları izleme testi lehine anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutunda son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (t (19) =2,437, p<.05). "Şekilsel Akıcılık" alt boyutunda ise izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir (t(19) =-2,180, p<.05).

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin Harekette Akıcılık, Harekette Orijinallik, Hayal Gücü ve Toplam Harekette Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi "Harekette Akıcılık, Harekette Orijinallik, Hayal Gücü alt boyutları ve Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutu ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney-Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama Farkları D-K
Harekette Akıcılık	Deney	20	154,10	152,75	76,41
	Kontrol	20	75,00	76,34	--
Harekette Orijinallik	Deney	20	169,25	168,59	86,23
	Kontrol	20	81,70	82,36	--
Hayal Gücü	Deney	20	115,80	115,68	31,51
	Kontrol	20	84,05	84,17	--
Toplam Harekette Yaratıcılık	Deney	20	146,38	145,41	64,19
	Kontrol	20	80,25	81,22	--

Tablo 19'a göre "Harekette Akıcılık" alt boyutunda deney grubunun düzeltilmiş ortalamasının (152,75) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (76,34); "Harekette Orijinallik" alt boyutunda deney grubunun düzeltilmiş ortalamasının (168,59) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (82,36); "Hayal gücü" alt boyutunda deney grubunun düzeltilmiş ortalamasının (115,68) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (84,17) ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutunda deney grubunun düzeltilmiş ortalamasının (145,41), kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (81,22) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi "Harekette Akıcılık, Harekette Orijinallik, Hayal Gücü alt boyutları ve Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA analizi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcılık Testi Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Deney-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Harekette Akıcılık	Ön test	919,83	1	919,83	4,09	0,050	0,100
	Grup	54146,30	1	54146,30	240,74	0,000	0,867*
	Hata	8321,97	37	224,92			
	Düzeltilmiş toplam	63388,10	39				
Harekette Orijinallik	Ön test	945,18	1	945,18	7,16	0,011	0,162
	Grup	73005,70	1	73005,70	552,99	0,000	0,937*
	Hata	4884,77	37	132,02			
	Düzeltilmiş toplam	78835,65	39				
Hayal Gücü	Ön test	3380,29	1	3380,29	54,29	0,000	0,595
	Grup	9930,10	1	9930,10	159,48	0,000	0,812*
	Hata	2303,86	37	62,27			
	Düzeltilmiş toplam	15614,25	39				
Toplam Harekette Yaratıcılık	Ön test	1673,33	1	1673,33	19,73	0,000	0,348
	Grup	40290,02	1	40290,02	475,05	0,000	0,928*
	Hata	3138,04	37	84,81			
	Düzeltilmiş toplam	45101,39	39				

** Eta kare (η^2): 0 – 0,05 arasında ise düşük, 0,06 – 0,14 orta, 0,15 ve üstü yüksek*

Tablo 20'de Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarının ön test puanlarının ortak değişken açısından değerlendirilerek yapılan ANCOVA sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre "Harekette Akıcılık" ($F_{(1, 37)}$ = 240,74, p<.05; η^2=0,87), "Harekette Orijinallik" ($F_{(1, 37)}$ = 552,99, p<.05; η^2=0,94), "Hayal gücü" ($F_{(1, 37)}$ = 159,48, p< .05; η^2=0,81) alt boyutları ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" ($F_{(1, 37)}$ = 475,05, p<.05; η^2=0,93) boyutunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Eta kare sonuçları ise "Harekette Akıcılık" (0,87), "Harekette Orijinallik" (0,94), "Hayal gücü" (0,81) alt boyutları ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" (0,93) boyutunda verilen eğitimin etkililiğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 19 ve Tablo 20'de yer alan Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi "Harekette Akıcılık, Harekette Orijinallik, Hayal Gücü alt boyutları ve Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutunun ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları ve ANCOVA sonuçları incelendiğinde "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" uygulanan deney grubunun son test puanlarının, geleneksel eğitim sürecine devam eden kontrol grubunun ortalamalarından oldukça yüksek olduğu ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi "Harekette Akıcılık, Hayal Gücü alt boyutları ve Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutunun son test ve izleme testi puanlarının bağımlı gruplar T testi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutlarının Deney Grubu Son Test İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama Farkı	t	sd	p
Harekette Akıcılık	Son test	20	154,10	20,44	-11,40	-2,656	19	0,016
	İzleme testi	20	165,50	21,60				
Hayal Gücü	Son test	20	115, 80	11,34	-6,45	-3,362	19	0,003
	İzleme testi	20	122,25	6,81				
Toplam Harekette Yaratıcılık	Son test	20	146,38	12,79	-7,70	-3,345	19	0,003
	İzleme testi	20	154,08	11,25				

Elde edilen bulgulara göre "Harekette Akıcılık" alt boyutuna ait izleme testi puan ortalaması (165,50), son test puan ortalamasından (154,10); "Hayal Gücü" alt boyutuna ait izleme testi puan ortalaması (122,25), son test puan ortalamasından (115,80) ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutuna ait izleme testi puan ortalaması (154,08), son test puan ortalamasından (146,38) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T testi sonuçları incelendiğinde "Harekette Akıcılık" (t (19) =-2,656, p<.05), "Hayal Gücü" (t (19) =-3,362, p<.05) alt boyutları ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" (t (19) =-3,345, p<.05) boyutunda izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" "Harekette Orijinallik" alt boyutunun son test ve izleme testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Harekette Orijinallik Alt Boyutu Deney Grubuna Ait Son Test İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

	İzleme Testi-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Harekette Orijinallik	Negatif Sıra	2	2,50	5,00	-1,524*	.128
	Pozitif Sıra	5	4,60	23,00		
	Eşit	13				
	Toplam	20				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Yapılan analiz sonucu "Harekette Orijinallik" alt boyutuna ait son test (2,50), izleme testi (4,60) olup sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (z =-1,524, p>.05).

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği "Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Benlik Algısı" alt boyutlarının deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarının bağımsız gruplar T testi ile incelenerek elde edilen bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

		Grup	$\bar{X}$	Std. Sapma	Ortalama Farkı	t	sd	p
Öz Yeterlilik	Ön test	Deney	34,10	4,25	0,70	0,540	38	0,592
		Kontrol	33,40	3,94				
	Son test	Deney	34,80	2,74	0,05	0,063	38	0,950
		Kontrol	34,75	2,29				
Öz Saygı	Ön test	Deney	37,40	4,69	0,75	0,539	38	0,593
		Kontrol	36,65	*4,08*				
	Son test	Deney	37,65	3,06	-0,45	-0,503	38	0,618
		Kontrol	38,10	2,57				
Benlik Algısı	Ön test	Deney	71,50	8,41	1,45	0,578	38	0,567
		Kontrol	70,05	*7,43*				
	Son test	Deney	72,45	5,23	-0,40	-0,269	38	0,790
		Kontrol	72,85	4,12				

Tablo 23'de görüldüğü üzere "Öz Yeterlilik" alt boyutuna ait ön test (Deney $\bar{X}$=34,10) ve son test puan ortalamaları [(Deney $\bar{X}$=34,80); (Kontrol $\bar{X}$=34,75)] "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği"nin "Öz Yeterlilik" alt boyutuna ait puan aralığına göre (34-42 aralığı Yüksek) yüksek düzey iken; Kontrol grubu ön test puan ortalaması ise ($\bar{X}$=33,40) orta düzeyde (24-33 aralığı Orta) olup yüksek düzeye en yakın değerdedir. Tablo incelendiğinde Öz Yeterlilik alt boyutu ön test ve son test ortalamaları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [(Ön test t (38) =,540, p>.05); (Son test t (38) =,063, p>.05].

Tablo 23'de "Öz Saygı" alt boyutuna ait ön test (Deney $\bar{X}$=37,40; Kontrol $\bar{X}$=36,65) ve son test puan ortalamaları [(Deney $\bar{X}$=37,65); (Kontrol $\bar{X}$=38,10)] "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği"nin "Öz Saygı" alt boyutuna ait puan aralığına göre (35-45 aralığı Yüksek) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde "Öz Saygı" alt boyutu ön test ve son test ortalamaları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [(Ön test t (38) = 0,539, p>.05); (Son test t (38) =-0,503, p>.05].

Tablo 23'de "Benlik Algısı" alt boyutuna ait ön test (Deney $\bar{X}$=71,50; Kontrol $\bar{X}$=70,05) ve son test puan ortalamaları [(Deney $\bar{X}$=72,45); (Kontrol $\bar{X}$=72,85)] "Demoulin Benlik

Algısı Ölçeği"nin "Benlik Algısı" alt boyutuna ait puan aralığına göre (69-87 aralığı Yüksek) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde "Benlik Algısı" alt boyutu ön test ve son test ortalamaları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [(Ön test t (38) = 0,578, p>.05); (Son test t (38) =-0,269, p>.05].

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği "Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Benlik Algısı" alt boyutlarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA analizi sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Deney-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öz Yeterlilik	Ön test	86,04	1	86,04	20,29	0,000	0,354
	Grup	0,42	1	0,42	0,10	0,753	0,003*
	Hata	156,91	37	4,24			
	Düzeltilmiş toplam	243,37	39				
Öz Saygı	Ön test	14,85	1	14,85	1,90	0,177	0,049
	Grup	*3,07*	1	*3,07*	0,39	0,535	0,011*
	Hata	289,50	37	7,82			
	Düzeltilmiş toplam	307,42	39				
Benlik Algısı	Ön test	202,32	1	202,32	11,71	0,002	0,240
	Grup	6,69	1	6,69	0,39	0,537	0,010*
	Hata	639,18	37	17,28			
	Düzeltilmiş toplam	848,19	39				

**Eta kare (η^2): 0 – 0,05 arasında ise düşük, 0,06 – 0,14 orta, 0,15 ve üstü yüksek*

Tablo 24'de "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" alt boyutlarının ön test puanlarının ortak değişken bakımından değerlendirilerek yapılan ANCOVA sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre "Öz Yeterlilik" ($F_{(1, 37)}$ = 0,10, p>.05; η^2=0,003), "Öz Saygı" ($F_{(1, 37)}$ = 0,39, p> .05; η^2=0,011) ve "Benlik Algısı" ($F_{(1, 37)}$ = 0,39, p> .05; η^2=0,010) alt boyutlarında, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Eta kare sonuçları incelendiğinde "Öz Yeterlilik" (0,003),

“Öz Saygı” (0,011) ve “Benlik Algısı” (0,010) alt boyutları için verilen eğitimin etkisinin düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($0 \leq \eta^2 \leq 0,05$).

“Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” sonuçlarında deney ve kontrol grubu son testleri arasında anlamlı fark çıkmaması sebebiyle izleme test sonuçları değerlendirmeye alınmamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

"Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine, harekette yaratıcılık düzeylerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu bölümde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sonuçları ve Tartışma

"Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" "Şekilsel Akıcılık", "Şekilsel Orijinallik", "Başlıkların Soyutluğu", "Zenginleştirme", "Erken Kapamaya Direnç", "Yaratıcı Kuvvetler" alt boyutları ve "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutu deney ve kontrol gruplarına ait son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ve bu sonuçlara göre verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları deney grubuna uygulanan "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin etkili olduğunu ve çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Alanda yapılmış çalışmalardan Daniel (2015) "Linked Together" adlı yaratıcı hareket programında hareket kavramları, orijinal hareket geliştirme, zihin-beden koordinasyonu, doğaçlama hareket becerisi kazanımına yönelik etkinliklere yer vermiş ve yaratıcı hareket programına dahil olan çocukların yaratıcılıklarının olumlu yönde gelişme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Cheung (2010)'un yaratıcı hareket etkinliklerinin çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisini incelediği araştırmasında da benzer şekilde çocukların hareket çeşitliliğinin arttığı ve yaratıcılıklarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Jaarsveldt (2011) erken yaşlardan itibaren yaratıcı gücün desteklenmesi ve ortaya çıkarılması amacıyla akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarını kapsayan yaratıcı eğitim programı sonrasında çocukların yaratıcılığın alt boyutları açısından ilerleme kaydettiğini ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklendiğini ortaya çıkarmıştır. Metin (2019) müzikli hikâye ve masalların okul öncesi

dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında müzikle hikâye anlatma ve canlandırma etkinlikleri uygulanan deney grubunun yaratıcılık düzeylerinin, geleneksel eğitim yöntemiyle eğitimine devam etmiş kontrol grubundan deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Özdağ (2019)'ın araştırmasında yaratıcı drama, Türkçe ve oyun etkinliğiyle desteklenerek oluşturulan "Seramik Eğitimi Programı"nın beş yaş grubu çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuşcu (2017) ise Orff-Sculwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu çocuklarının yaratıcı düşüncem becerilerine olumlu etkisini ortaya koymuştur. Kandemir (2009)'in çalışmasında da Orff yöntemi kullanılarak yapılan doğaçlama çalışmalarının çocukların sessel ve sözcüksel yaratıcılıklarında anlamlı düzeyde gelişme olduğunu göstermiştir. Garaigordobil ve Berrueco (2011) oyun programının 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özelliklerine etkisini inceledikleri araştırmalarında oyun programı uygulanan deney grubundaki çocukların sözel ve şekilsel yaratıcı düşünce becerilerinin ve yaratıcı davranış ve kişilik özelliklerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sevgen (2016) de araştırmasında yaratıcı drama temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur. Gizir Ergen (2013)'in çalışmasında ise proje yaklaşımına dayalı oluşturulmuş eğitim programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği tespit edilmiştir. Sözer Çapan (2014) "Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı Temelli Eğitim Programı"nın çocukların yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları ve alanda yapılmış çalışmaların sonuçları yaratıcı hareket, yaratıcılık ya da yaratıcılığı destekleyici eğitimlerin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine olumlu yönde etkili olduğunu desteklemektedir. Araştırmada deney grubuna uygulanan "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin çocukların farklı ve özgün hareketler üretmesini, beden-zihin koordinasyonu kazanmasını, duygu-düşüncelerini hareketleriyle ifade etmesini, hareketlerin ifade gücünü fark etmesini sağlaması çocuğun yaratıcılığını destekleyen unsurlardır. Çocukların bu unsurları eğitim programı ile deneyimlemesi, böylelikle zihinsel süreçlerinin yansımalarını hareketleriyle ve özgün ürünlerle ortaya çıkarması, çocukların yaratıcı hareket süresince zihinsel olarak da aktif olduğunu yansıtmaktadır. Zihinsel olarak aktif olan çocukların ise böylelikle yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmiş olduğu söylenebilir. "Yaratıcı Hareket Eğitimi" süresince açık uçlu materyaller kullanılarak çocukların keşfetmesine, kendilerine özgün ürün ortaya çıkarmalarına olanak sağlanmıştır. Kullanılan materyallerin yanı sıra programın uygulandığı süreç boyunca yaratıcı düşünmeye teşvik edici yönergelere ve rehberliğe yer verilmesi çocukları sorgulayan, düşünen, araştıran, kendi

özgün fikrine ulaşmaya çalışan davranışlara ulaştırmıştır. Programın uygulama süresince müzikten de yararlanılmıştır. Program süresince çocuğun bedeniyle müzik arasında bağlantı kurmasına yönelik etkinliklere yer verilerek, çocuğun aynı anda hem ritimleri hem de bedenini ve hareketlerini algılaması, bunlar arasında bağlantı kurması ve bu bağlantıları kullanarak özgün yaratıcı hareketler oluşturması desteklenmiştir. Bu süreç oldukça karışık olup birden fazla unsurun aynı anda algılanması, bu unsurlar arasında bağlantı kurulması ve bu unsurları bir arada barındıran yaratıcı ürün ortaya çıkarmayı içermektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının "Yaratıcı Hareket Eğitimi"ne dahil olarak yaratıcı düşünme sürecine aktif olarak dahil oldukları ve yaratıcılık becerilerinin desteklendiği söylenebilir. "Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı" kapsamında yer verilen sanat etkinliklerinde kullanılan materyallerin çocukların özgür kullanımına sunulması ile çocuklar kendi zihinsel ve yaratıcı süreçleri sonucunda yaratıcı ürünlerini oluşturmuşlardır. Bu sanat etkinlikleri süresince de çocuklar ele alınan kavramlar ile ilgili içsel düşünce süreçlerini yürütmüş, bu süreç içerisinde duyguları, düşünceleri, fikirleri ve çözüm önerilerini zihinsel süreçlerden geçirerek kendilerine özgü ürünler ortaya çıkarmışlardır. Bu etkinlikler ile de çocuklar yaratıcı düşünme sürecine dahil olarak yaratıcı becerilerini ortaya çıkarma ve yaratıcı güçleriyle tanışma fırsatı buldukları ifade edilebilir.

Araştırmada program uygulandıktan 4 hafta sonra yapılan değerlendirmede "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Şekilsel Orijinallik", "Başlıkların Soyutluğu", "Zenginleştirme", "Erken Kapamaya Direnç" ve "Yaratıcı Kuvvetler" alt boyutlarında izleme testi lehine anlamlı fark tespit edilmemiştir. "Şekilsel Akıcılık" alt boyutunda izleme testi lehine; "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutunda ise son test lehine anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yaratıcılık alt boyutları açısından son test ve izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde izleme testi puan ortalamalarının "Toplam Şekilsel Yaratıcılık" boyutu ve "Başlıkların Soyutluğu" alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda son testten yüksek olduğu görülmektedir. Ancak son test izleme testi arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilen eğitimin yaratıcılığın bu alt boyutlar açısından etkili olduğunu düşündürebilir. Sadece "Şekilsel Akıcılık" alt boyutunda son test ve izleme testi arasındaki fark izleme testi lehine anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ile "Şekilsel Akıcılık" alt boyutunda verilen eğitimin etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir. Yaratıcılığın "Başlıkların Soyutluğu" alt boyutunda kazanımların devam etmesi için çocuklara özgün yaratıcı ürünlerine bir isim vermeleri yönünde çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yaratıcılık doğası gereği eğitimle veya motive edici yaklaşımlar ile desteklendiğinde artmakta aksi takdirde zamanla azalma

gösterebilmektedir (Torrance ve Myers, 1970). Çocukların eğitimden ayrı kaldıkları bu süre zarfında ortaya çıkardıkları özgün ürünleri için bir başlık, isim vermeleri yönünde çalışmalarda sınırlı kaldıklarından bu alt boyutun izleme testi puanında azalma ortaya çıkmış olabilir.

Alanda yapılmış çalışmalardan Yalçın (2020)'ın STEM etkinliklerinin yaratıcılık beceri puanlarına etkisini incelendiği çalışmasında deney grubu son test ve izleme testi arasında anlamlı ilişki olmadığı ancak programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koyuncuoğlu (2017) ise duyu eğitiminin çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisini incelediği çalışmasında son test ve izleme testi arasında önemli bir farklılık olduğunu ve duyu eğitiminin hem etkili hem de kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Gizir Ergen (2013)'in çalışmasında ise proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların yaratıcıkları üzerine etkili ve kalıcı olduğu bulunmuştur. Kuşcu (2017) da çalışmasında Orff-Schulwerk destekli müzik eğitiminin çocukların yaratıcılıkları üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi Sonuçları ve Tartışma

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" "Harekette Akıcılık", "Harekette Orijinallik", "Hayal Gücü" ve "Toplam Harekette Yaratıcılık"a ait deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu ve eta kare sonuçlarına göre verilen eğitimin etkililiği oldukça yüksek olarak bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin çocukların harekette yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Benzer olarak Karaca (2015)'nın yaratıcı rahatlama eğitim programının anaokuluna devam eden çocukların motor yaratıcılıklarına etkisini incelediği araştırmasında, programa dahil olan deney grubundaki çocukların harekette yaratıcılık düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı olarak yüksek olduğu ve yaratıcı rahatlama eğitim programının çocukların harekette yaratıcılık düzeylerini desteklediği tespit edilmiştir. Wang (2003) de yaratıcı hareket programının okul öncesi dönem çocuklarının motor yaratıcılıkları üzerine etkisini incelediği çalışmasında yaratıcı hareket programına dahil olan çocukların motor yaratıcılıklarının önemli ölçüde geliştiğini tespit etmiştir. Cheung (2010) çalışmasında yaratıcı hareket etkinliğine katılan çocukların daha yaratıcı özgün hareketler ürettikleri ve oluşturdukları hareketlerin çeşitliliğinin arttığı da belirlenmiştir. Franco Justo (2008) da yaratıcı rahatlama programının motor yaratıcılığın akıcılık, özgünlük ve hayal gücü alt boyutlarında olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Sacha ve Russ (2006) ise dans öğreniminde geleneksel öğretim ile hayali davranış öğretimin çocukların yeni hareket oluşturma becerilerini

desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Dere (2014)'nin araştırmasında ise yaratıcılık eğitimi programının çocukların yaratıcı davranış puanlarının daha yüksek olduğunu ve çocukların yaratıcı davranış yönünden gelişimlerini desteklediğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın bulguları ve alanda yapılmış çalışmaların sonuçları "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin çocukların harekette yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğini destekler niteliktedir. Yaratıcı hareket eğitimi ile çocuk bedeniyle daha önce kurmadığı bağları kurmaktadır. Böylelikle bedenini daha iyi ve daha detaylı keşfetme olanağı bulup, bedeniyle iletişime geçmektedir. Bedeniyle iletişiminde esas olan beden-zihin koordinasyonunun sağlanmasıdır. Zihinsel süreçlerinin bedende yansıması olarak da ifade edilebilir. Zihnine konu olan her duygu, düşünce, olay, olgu ve durumu bedeniyle canlandırma sürecine giren çocuk artık yaratıcı özgün hareketler oluşturmaktadır. Bu sürecin deneyimlenmesinin ise çocukların özgün yaratıcı hareket oluşturma becerilerinin desteklenmesinin ve harekette yaratıcılık düzeylerinin gelişmesinin temelini oluşturduğu söylenebilir. "Yaratıcı Hareket Eğitimi" uygulamasında hareketle ilgili unsurlar öncelikle bilinen, aşina olunan formuyla çocuklara sunulmuştur. Böylelikle çocukların dikkatleri bedene, hareketlere yoğunlaşmıştır. Beden farkındalığı, beden kontrolü, denge kazanımı ve bilinen hareketlerin sergilenmesinden sonra hareketlerin bilinenden bilinmeyene evrilmesi amacıyla yönergeler ve rehberlikle çocukların farklı ve özgün hareketler oluşturmaları desteklenmiştir. Bu süreçte çocuklara "Daha farklı nasıl yapabiliriz? Bu hareketi vücudumuzun ……. bölümüyle yapsaydık nasıl bir hareket olurdu? Bu hareketi vücudumuzun başka hangi bölümüyle yapabiliriz?" şeklinde çocukları alışılmışın dışında düşünmeye sevk eden sorular yöneltilerek yaratıcı düşünme becerilerini desteklemenin yanı sıra harekette yaratıcı düşünme becerilerini keşfetmeleri ve bu becerilerinin desteklenmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte etkinlikler kapsamında ele alınan olayları, durumları, olguları, kişileri, nesneleri, bitkileri, hayvanları kısaca her türlü unsurun hareketlerle canlandırılmasına yer verilmiştir. Bu ilk aşamadan sonra bu unsurların farklı koşullarda nasıl olduklarına yönelik yönergeler yöneltilerek çocukların farklı koşullar içerisindeki unsurların durumlarını canlandırması sağlanmıştır. Sonraki aşamada bu unsurların daha önce yer almadığı ve normal koşullarda yer almayacağı koşullarda yer alması durumunda nasıl olduklarının canlandırılması yönünde yönergeler verilmiştir. Son olarak etkinlik kapsamında ele alınan konu ile ilgili çocukların kendilerinin daha önce düşünülmemiş, farklı, akla gelmemiş herhangi bir olay, durum, olgu, kişi, nesne, bitki, hayvan oluşturmaları ve bunu canlandırmaları istenerek hem yaratıcı düşünme hem de harekette yaratıcılık becerileri desteklenmiştir. Bununla birlikte etkinliklerde kullanılan materyaller açık uçlu olup çocukların çok farklı hareket üretmelerine olanak sağlayacak şekilde etkinlikler içerisinde

çocukların kullanımına sunulmuştur. Çocuklar bu materyalleri kullanırken bedenlerinin çok farklı hareketlerinin, kullandıkları materyal ile farklı şekillere dönüştüğünü gözlemlemiştir. Ayrıca harekete yönelik olmayan açık uçlu materyallerin kullanıldığı etkinliklerde ise bu materyallerle yaratıcı hareketlerin görselleştirilmesine olanak sağlanmıştır. Dolayısıyla etkinlikler kapsamında çocukların kendi bedenlerinin farkında olmaları; beden kontrolü ve dengesi kazanmaları; beden-zihin bağlantısı sağlanarak zihinsel süreçlerinde oluşan her türlü unsurun yansımasını hareketlerinde canlandırabilmeleri; olağan hareketlerden olağan dışı hareketlerin canlandırılmasına yönelik deneyim kazanmaları; beden, vücudun bölümleri, bedenle ifade, düşüncelerin harekette yansıması kavramlarının zihinsel ve yaratıcı süreçlerini deneyimlemeleri sağlanarak harekette yaratıcı düşünme becerilerinin desteklendiği düşünülebilir.

"Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin "Harekette Akıcılık", "Hayal Gücü" alt boyutları ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutunda izleme testi lehine anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir. "Harekette Orijinallik" alt boyutunda ise izleme testi sıra ortalaması son test sıra ortalamasından yüksek olsa da izleme testi lehine anlamlı fark bulunmamıştır.

Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutlarının izleme testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından yüksek olmasından dolayı "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin etkili olduğu söylenebilir. "Harekette Akıcılık", "Hayal Gücü" alt boyutları ve "Toplam Harekette Yaratıcılık" boyutundaki bu farkın izleme testi lehine anlamlı olması bu alt boyutlar açısından verilen eğitimin kalıcı olduğunu göstermektedir. "Harekette Orijinallik" alt boyutunda izleme testi puan ortalaması yüksek olsa da aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. Diğer alt boyutlarda eğitimin etkisi anlamlı bir şekilde devam ederken "Harekette Orijinallik" alt boyutunda anlamlı olmaması ise "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin geleneksel eğitim sürecinde sürdürülür olmamasından kaynaklanabilmektedir. Bununla birlikte "Harekette Orijinallik" alt boyutunda çocukların özgün hareketler ortaya çıkarabilmeleri için "Daha farklı nasıl?" gibi dışsal bir yönlendirme ve yönerge gereksinimleri olabilir. Çocuklar geleneksel eğitim sürecinde bu yönergeyle karşı karşıya kalmadıkları için özgün hareket oluşturma sürecinden uzaklaşmış olabilirler. Diğer alt boyutlar için ise böyle bir koşul söz konusu değildir. Çocuklar yapıları gereği hareketi daha çok tercih ederler. Gün içinde sergiledikleri hareketin sayısı "Harekette Akıcılık" alt boyutu kapsamında değerlendirilir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde çocukların dramatik ve hayali oyunları tercih etme oranları oldukça yüksektir. Bu oyunlar içerisinde yaptıkları canlandırmalar, taklitler, doğaçlamalar "Hayal Gücü" alt boyutu kapsamında

değerlendirilirken; çocukların hayali/dramatik oyunları içerisinde bu hareketlerine devam ettikleri söylenebilir.

Karaca (2015)'nın yaratıcı rahatlama eğitim programının çocukların harekette yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında ise deney grubu çocuklarının son test ve izleme testi arasında belirgin fark olmasa da programın etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sacha ve Russ (2006) ise çalışmalarında hayali davranış öğretimine dahil olan çocukların süreçte kazandıkları yeni hareket oluşturma becerilerini gelecekte hatırlama davranışı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Jaarsveldt (2011) ise "*Çocuk içindeki yaratıcı güçle tanıştığında ve onu hayatında kullanmaya ve deneyimlemeye başladığında bunu yaşam biçimi haline getirecektir. Çünkü yaratıcılık bir sürelik değil, hayat boyu bireyde var olan bir olgudur. Önemli olan bu olguyu ortaya çıkaran uyaranla bireyin karşılaşmasıdır*." şeklinde çocukların yaratıcı davranışları kalıcı kazanmaları konusunda uyaranların önemine dikkat çekmiştir.

Araştırmanın bulguları ve alanda yapılmış çalışmalar bireyin yaratıcı güce zaten sahip olduğunu ve o gücü ortaya çıkaran bir uyaranla karşılaştığında bu yaratıcı gücü hayatının bir parçası haline getireceği yönünde ortak noktada buluşmaktadır. Bu nedenle özellikle uyaranlara daha açık oldukları okul öncesi dönemde çocukların içindeki yaratıcı gücü otaya çıkarıcı yaratıcı eğitimle desteklenmeleri yaratıcılık ve alt boyutlarda gelişim göstermelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Sonuçları ve Tartışma

"Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde birbirine yakın olduğu, ölçek puan aralığına göre yüksek düzey olduğu ve deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Gür Erdoğan ve Yurtkulu (2017)'nun üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan çocukların kendini gerçekleştirme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında da okul öncesine devam eden çocukların kendini gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan Karaca (2015)'nın araştırmasında yaratıcı rahatlama eğitim programının çocukların benlik kavramı gelişimlerini de desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Theodorakou ve Zervas (2003) da araştırmasında çocukların benlik saygısı gelişimlerinde yaratıcı hareket eğitiminin etkisinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lobo ve Winsler (2006) ise yaratıcı dans/hareket eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterlilikleri üzerine etkisini incelediği çalışmasında yaratıcı dans/hareket programına dahil olan çocukların sosyal yeterliliklerinin

geliştiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda eğitimin içeriği ve süresine bağlı olarak çocukların kendini gerçekleştirme düzeylerinde farklılık görülebileceği söylenebilir. "Yaratıcı Hareket Eğitim"i yaratıcılığı, yaratıcı hareketi ve kendini gerçekleştirmeyi içeren etkinliklerden oluşmuştur. Bu eğitim çocuklara içlerinden geldiği gibi, akıllarına geldiği haliyle, içsel güçlerini yansıtabilme, bu güçlerini temsil eden özgün ürünleri sergileyebilme ve kendileri olma imkânı sunmaktadır. Bu anlar Maslow (2011)'un ifade ettiği gibi "doruk deneyim" anlarıdır. Doruk deneyim anlarında birey kendini gerçekleştiren bireylerin sahip olduğu özellikleri o anlarda sergileyebilmektedir (s.104). Kendini gerçekleştirme; yaratıcılık, kendi güçlerini ortaya koyma, öz yeterlilik, öz saygı ve olumlu benlik algısı gibi birçok özelliği içerir (Maslow, 1962, s.91). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ise kendini gerçekleştirme en üst aşamada yer almakta, çok az bireyin bu aşamaya ulaşabildiği belirtilmektedir (Maslow, 1943; Black, 2003, s.15). Bu araştırmada çocuklar toplamda 11 hafta ve haftada 2-3 gün süresince yaratıcı hareket eğitimi etkinlikleri içinde yer almışlardır. Bu araştırmada çocukların doruk deneyim yaşama anlarının sınırlılığı göz önüne alındığında, kendini gerçekleştirme için daha fazla zamana ve deneyime olan ihtiyacı düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerini ve harekette yaratıcılık düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yaratıcı düşünme ve harekette yaratıcılık becerilerinin kazanılması öncelikle problemlere, olaylara, durumlara daha farklı açılardan bakabilme, problem durumlarına akla gelmedik özgün, farklı çözüm yolları sunabilme, özgün ürünler ortaya çıkarma davranışlarının bireylerde görülür olmasını sağlayacaktır. Ayrıca birey duygu, düşünce, his ve fikirlerini bedenini yaratıcı bir şekilde kullanarak hareketleriyle de ifade edebilecektir. Kendi içsel yaratıcı gücüyle tanışan ve bu sayede benliğiyle bütünleşen birey, kendisini her yönüyle keşfedip tanıyacak, benliğine saygı duyacak ve kendini gerçekleştirmeyi deneyimleyecektir. Okul öncesi dönemin bireyin davranışlarının, alışkanlıklarının, kişiliğinin tamamına yakınının oluştuğu kritik dönem olduğu düşünülürse, çocukların erken yaşlardan itibaren içlerinde var olan yaratıcı güçleriyle tanışmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- "Yaratıcı Hareket Eğitimi"nin çocukların yaratıcı düşünmeleri ve yaratıcı hareket üretmeleri üzerindeki etkisinden yola çıkılarak eğitimciler programlarında yaratıcı harekete yer vererek çocukların yaratıcı güçlerini keşfetmelerine, yaratıcı düşünme becerilerinin ve harekette yaratıcılık düzeylerinin gelişimine olanak sağlayan uygulamalar sunabilirler.

- Bu araştırmada “Yaratıcı Hareket Eğitimi” programı 11 hafta ve haftada 2-3 gün süresince uygulanmıştır. “Yaratıcı Hareket Eğitimi”nin çocukların kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini artırmak amacıyla sonraki çalışmalarda daha fazla zaman ve deneyim sunulabilir veya farklı zaman aralıklarında yapılan uygulamalar karşılaştırılabilir.

- Çocuklar daha çok hareketli yapılarıyla ve kendilerini hareketlerle ortaya koymalarıyla dikkat çekerler. Eğitim sürecinde herhangi bir yönergeye ihtiyaç duymaksızın içgüdüsel olarak birçok hareket ortaya koyabilirler. Dolayısıyla eğitimciler çocukların farklı hareket üretmelerine açık olabilir ve çocukların bu deneyimlerini ortaya koymaları için motivasyon ve ortam sağlayabilir, hareketle öğrenmeyi destekleyici etkinlikler sunabilirler.

- Okul öncesi eğitim diğer kademelerden oldukça yüksek hareket seviyesine sahiptir. Öğretmenlerin de çocuğun hareket hızına, çeşidine ve anlayışına uyum sağlayabilmesi, öğrenme sürecini buna uygun koordine edebilmesi amacıyla atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenebilir. Okulöncesi öğretmenliği lisans ve lisansüstü düzeyde yaratıcı hareket ile ilgili dersler artırılarak öğretmenlerin adaylık sürecinde bu mesleki becerileri kazanmaları sağlanabilir.

- Araştırmada kullanılan “Yaratıcı Hareket Eğitimi Programı” gibi çocukların yaratıcı düşünme ve harekette yaratıcılık becerilerini ve kendini gerçekleştirmelerini destekleyici eğitim programları farklı yaş gruplarına uygulanarak farklı yaşlar üzerindeki etkileri ve farklılıkları açısından incelenebilir.

- Belirlenmiş koreografilerden ve hareketlerden oluşan dans eğitimi ile yaratıcı hareket eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme ve harekette yaratıcılık becerileri ve kendini gerçekleştirme üzerindeki etkileri incelenerek, karşılaştırılabilir.

- Yaratıcı hareket eğitimi almış öğretmenler ile almamış öğretmenlerin uygulamalarının karşılaştırılması yapılabilir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı hareket uygulamaları incelenebilir. Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen çocukların yaratıcı düşünme, harekette yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme düzeyleri karşılaştırılarak okul öncesi eğitimin etkisi ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, H. Ö. (2007). Yaratıcılık kuramları. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama* içinde (s.15-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akkoyun, F. (2005). *Gestalt terapi: Büyüme ve gelişme gücümüzün harekete geçişi.* Ankara: Nobel.

Aksoy, M. (2018). *Blok oyunlarının çocukların yaratıcılığına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Alder, H. (2004). *Yaratıcı zekâ* (M. Zaman & C. Avşar, Çev.). İstanbul: Hayat.

Alper, I. T. & Ulutaş, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı hareket üzerine görüş ve uygulamaları. *The Journal of Academic Social Sciences, 115,* 311-327. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.49389

Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2016). Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study. *Educational Research and Reviews, 11*(6), 204-210. https://doi.org/10.5897/ERR2015.2305

Andrews, G. (1955). *Creative rhythmic movement for children.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Andrews, G. (1956). *Creative rhythmic movement for children. New York: Prentice-Hall,* https://archive.org/details/creativerhythmic00andr/page/n5/mode/2up?view=theater&q=children sayfasından erişilmiştir.

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

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

Aslan, A. E. (2001a). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik*

Dergisi. 16(2), 15- 22.

Aslan, A. E. (2001b). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*, 19- 40.

Aslan, A. E. (2002). Yaratıcı problem çözme. A. E. Aslan (Ed.), *Örgütte kişisel gelişim* içinde (s. 325-370). Ankara: Nobel.

Aslan, A. E. (2006). *Torrance tests of creative thinking (form a) nursery age level Turkish version.* 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, *1*(1), 284-295, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, A. E., & Puccio, G. (2006). Developing and testing a Turkish version of torrance tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior, 40*(3), 163-178.

Aslan, A. E., Aktan, E. & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9,* 37-48. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1832 sayfasından erişilmiştir.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş.

Babunova, Y. S., Gradusovas, L. V., Pustovoytova, O. V., & Shepilova, N. A. (2017). Psychological and pedagogical support in positive socialization of preschool-aged children. *Revista Espacios, 38*(55), 11. http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p11.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baer, J. (1999). Domains of creativity. M. A. Runco & S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity* içinde (s. 591-596). California: Academic, https://books.google.com.tr/books?id=cjPlhZ9WBqgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Bartenieff, I., & Lewis, D. (1982). *Body movement: Coping with the environment.* New York: Gordon and Breach Science, https://archive.org/details/bodymovementcopi0000bart/page/n6/mode/1up?view=theater sayfasından erişilmiştir.

Bayazıt, B., Acar, F., Ateş, O. & Sağıroğlu, İ. (2003). 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan yaratıcı drama ve modern dans etkinliklerinin çocukların sosyal gelişime etkisi. *İ. Ü. Spor Bilim Dergisi, 11*(3), 119-122. https://rissjournal.org/tr/5-6-yas-grubu-cocuklara-uygulanan-yaratici-drama-ve-modern-dans-etkinliklerinin-cocuklarin-sosyal-gelisimine-etkisi-13204 sayfasından erişilmiştir.

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Çev.). *Konya: Eğitim,* https://books.google.com.tr/books?id=TF-zDwAAQBAJ&pg=PA66&dq=örneklem+yöntemleri&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjTqceUgefxAhVPhv0HHcdUAwcQ6AEwBnoECAUQAg#v=onepage&q=örneklem%20yöntemleri&f=false sayfasından erişilmiştir.

Biasutti, M., & Habe, K. (2020). Dance improvisation and motor creativity in children: Teachers' conceptions. *Creativity Research Journal, 33*(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1833576

Black, R. A. (2003). *Kırık mum boyalar* (A. E. Aslan, Çev.). Ankara: Nobel.

Black, K. (2004). *Mothering without a map: The search for the good mother within. New York: Viking Penguin,* https://archive.org/details/motheringwithout00blac/page/n7/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Bloom, K., & Shreeves, R. (1998). *Moves: A sourcebook of ideas for body awareness and creative movement.* Netherlands: Harwood Academic.

Bourassa, T. (2016). *Child development-fostering self-actualization at a young age.* http://www.brainblogger.com/2016/05/03/child-development-fostering-self-actualization-at-a-young-age/ sayfasından erişilmiştir.

Bouverat, R. A. (1970). *A study of self-actualization and perceptions of teaching roles of prospective teachers of young children.* (Doktora tezi). https://www.proquest.com/openview/b4f3ece793df22c74d3657097eba1c5b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y sayfasından erişilmiştir.

Burgazlı Osanmaz, M. S. (2018). *5-6 yaş çocuklarının matematik kavramları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Burton, L. H.; & Kudo, T. (2000). *Soundplay: Understanding music through creative movement.* Reston, VA: MENC, The National Association for Music Education.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cevher Kalburan, N. (2012). *Erken çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat.* Ankara: Eğiten Kitap.

Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Chaplin, L. N., & Norton, M. I. (2015). Why we think we can't dance: Theory of mind and children's desire to perform. *Child Devolopment, 86*(2), 651-658. *https*://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/chaplin%20norton2_fc79b53e-276c-4b22-8dcf-78b319ee5868.pdf sayfasından erişilmiştir.

Chaudhuri, H. (1978). B. Carter-Haar ve S. Miller tarafından gerçekleştirilen röportaj (kitapta bölüm). The meeting of east and West: A conversation with Haridas Chaudhuri. R. Assagioli (Ed.), *Synthesis: The realization of the self* içinde (s. 20-40). *Redwood City, California: The Synthesis,* https://archive.org/details/synthesis200/page/n3/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, *180*(3), 377-385. https://doi.org/10.1080/03004430801931196 sayfasından erişilmiştir.

Cheung, R. H. P., & Leung, C. H. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal, 25*(4), 397-407. https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843334

Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. https://web.mit.edu/hackl/www/lab/turkshop/readings/cohen1992.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cox, D. (2018). *Yaratıcı düşünme for dummies* (E. Ün, Çev.). Ankara: Nobel Yaşam.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperPrennial,* https://kupdf.net/queue/mihaly-csikszentmihalyi-creativity-flow-and-the-psychology-of-discovery-and-invention-1997_58fd5721dc0d600867959eb9_pdf?queue_id=-1&x=1621080196&z=OTUuNzAuMjM0LjY5_sayfasından erişilmiştir.

Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale Örneği).* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çelebi Öncü, E. (2015). Yaratıcılığa kavramsal bakış. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* içinde (s. 11-21). Ankara: Hedef CS.

Çetin, Z. (2020). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s. 77-91). Ankara: Pegem.

Daniel, C. (2015). *Linked together: Creative movement as a way to promote creativity, collaboration and ownership among at-risk youth* (Master's thesis). Retrieved from https://repository.asu.edu/attachments/150560/content/Daniel_asu_0010N_14814.pdf

Daniels, S., & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek raising creative kids* (Ü. Ogurlu & F. Kaya, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Daş, C. (2002). Geştalt ekolü öğretilerinin kişisel gelişime katkıları. A. E. Aslan (Ed.), *Örgütte kişisel gelişim* içinde (s. 533-562). Ankara: Nobel.

Deans, J. (2016). Thinking, feeling and relating: young children learning through dance. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*(3), 46-57. https://doi.org/10.1177/183693911604100307

Deniz, K. Z. (2020). *Herkes için istatistikolay.* Ankara: Nobel.

Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Dewey, J. (1938). *Experience and education. New York: Macmillan,* https://archive.org/details/experienceeducat00john/page/n3/mode/2up?q=Progressive sayfasından erişilmiştir.

Dominguez, A., Diaz Pereira, P. M., & Martinez-Vidal, A. (2015). The evolution of motor creativity during primary education. *Journal of Human Sport and Exercise*, *10*(2),

583-591. http://dx.doi.org/10.14198/jhse.2015.102.05

Eagleman, D., & Brandt, A. (2020). *Yaratıcı tür: Fikirler dünyayı nasıl yeniden yaratıyor* (Z. Arık Tozar, Çev.). İstanbul: Domingo.

Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: Perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(3), 240-255. https://doi.org/10.1080/10901027.2011.594486

Epstein, R. (2000). *The big book of creativity games. New York: McGraw-Hill,* https://archive.org/details/bigbookofcreativ00epst/page/18/mode/1up sayfasından erişilmiştir.

Epstein, R., & Laptosky, G. (1999). Behavioral approaches to creativity. M. A. Runco & S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity* içinde (s. 175-183). *California: Academic,* https://books.google.com.tr/books?id=cjPlhZ9WBqgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Erkan, H. (2005). *Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Esquivel, G. B., & Peters, K. M. (1999). Diversity, Cultural. M. A. Runco & S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity* içinde (s. 583-590). *California: Academic,* https://books.google.com.tr/books?id=cjPlhZ9WBqgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Exiner, J., & Lloyd, P. (1974). *Teaching creative movement. Boston: Plays*, https://archive.org/details/teachingcreative0000exin/page/32/mode/2up?view=theater sayfasından erişilmiştir.

Fauman, L. S. (1983). Dance for Preschool Children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 54*(6), 56-58. http://dx.doi.org/10.1080/07303084.1983.10631250

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

Fox, M. (2004). *Creativity: Where the divine and the human meet. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin,* https://archive.org/details/creativitywhered00foxm/page/n7/mode/1up?view=theater&q=creativity sayfasından erişilmiştir.

Franco Justo, C. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(1), 29-50. http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/14/english/Art_14_188.pdf sayfasından erişilmiştir.

Fraser, D. L. (2000). *Danceplay: Creative movement for very young children.* Lincoln: Authors Choice.

Fromm, E. (2004). *Barışın tekniği ve stratejisi* (A. Arıtan & K. H. Ökten, Çev.). İstanbul: Arıtan.

Fuller, L. (2011). Işık ve dans. Ş. Selışık Aksan & G. Ertem (Ed.), *Yirminci yüzyılda dans sanatı* (İ. Kemer, Çev.) içinde (s. 92-98). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(2), 608-618. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9

Garcia, M. E., & Plevin, M. (2002a). Body and creativity disciplines dance movement therapy, creative movement, authentic movement territories, borders and crossroads. *Babele, Associaton Sammarinese of Psychologists, 4*(22), 30-34. https://www.movimentocreativo.it/wp/wp-content/uploads/2018/11/Body-and-Creativity-disciplines.pdf sayfasından erişilmiştir.

Garcia, M. E., & Plevin, M. (2002b). Discipline del corpo e della creativita. *Babele, Associazione Sammarinese degli Psicologi. IV*(22). https://movimentocreativo.wordpress.com/2019/06/11/discipline-del-corpo-e-della-creativita/ sayfasından erişilmiştir.

Garcia, M. E., Plevin, M., & Macagno, P. (2018). *Yaratıcı hareket ve dans: Garcia plevin yöntemi* (E. Salman, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Gardner, H. (2004). *Zihniyetleri değiştirmek* (A. Kardam, Çev.). İstanbul: BZD.

Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (F. Şar & A. Hekimoğlu Gül, Çev.). İstanbul: Optimist.

Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı* (E. Kılıç & G. Tunçgenç, Çev.). İstanbul: Alfa-Bilim.

George, D., & Mallery, P. (2007). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. Boston: Pearson,* https://archive.org/details/sppssicforwindow0000geor/page/n1/mode/2up?view=theater&q=Skewness sayfasından erişilmiştir.

Gersak, V., & Tancig, S. (2018). Teachers' viewpoints on creative movement in teaching. *Dance: Current Selected Research, 9*, 1-15. https://udspace.udel.edu/bitstream/handle/19716/28721/Dance_Gercak_Tansig_PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, *12*(1), 5-28. https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975

Gizir Ergen, Z. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454. https://doi.org/10.1037/h0063487

Günseli, R. Ş. (2016). *Kuantum düşünce tekniği.* İstanbul: Büyükada.

Gür Erdoğan, D., & Yurtkulu, T. (2017). Perceptions of gifted and non-gifted students related to their levels of self-actualization. *Eurasian Journal of Educational Research. 68.* 203-220. https://www.researchgate.net/publication/317018805_Perceptions_Of_Gifted_And_NonGifted_Students_Related_To_Their_Levels_Of_Self_Actualization sayfasından erişilmiştir.

Hayran, O. (2012). *Sağlık bilimlerinde araştırma ve istatistik yöntemler. İstanbul: Nobel Tıp,* https://books.google.com.tr/books?id=VRl0DwAAQBAJ&pg=PA66&dq=örneklem+yöntemleri&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjTqceUgefxAhVPhv0HHcdUAwcQ6AEwBHoECAIQAg#v=onepage&q=örneklem%20yöntemleri&f=false sayfasından erişilmiştir.

Hall, E. G. (1993). Educating preschool gifted children. *Gifted Child Today Magazine, 16*(3), 24-27. https://doi.org/10.1177/107621759301600306

Hussain, S. (1988). *Creativity: concept and findings. India: Motilal Banarsidass,* https://books.google.com.tr/books?id=018XlrPXP14C&pg=PA4&dq=creativity+fluency&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjRiKnE3L7rAhWFi8MKHYYtC5cQ6AEwAHoECAYQAg#v=onepage&q=fluency&f=false sayfasından erişilmiştir.

Jaarsveldt, N. V. (2011). *Creativity as a crucial process in the development of the young child* (Master's thesis). Retrieved from http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/5109/dissertation_van_jaarsveld_n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jasmine, G. (1995). *Early childhood assessment. Huntington Beach, CA: Teacher Created Materials,* https://archive.org/details/earlychildhoodas0000jasm/page/122/mode/2up?q=cared+for sayfasından erişilmiştir.

Kamakil, W. C. (2013). *Play and creative drawing in preschool. München: Herbert Utz Verlag,* https://books.google.com.tr/books?id=_tLwzM5caQ8C&pg=PA75&dq=creativity+preschool&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjsmuKi9p3rAhXBShUIHQ44BkwQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Kandaz, U. (2015). Yaratıcılığın kuramsal temelleri. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* içinde (s. 23-33). Ankara: Hedef CS.

Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik eğitiminde orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karaca, N. H. (2015). *Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karaca, N. H. & Aral, N. (2017). Adaptation of Thinking Creatively in Action and Movement Test for Turkish Children. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 240-253. https://dx.doi.org/10.21764/efd.26968

Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). *60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi).

https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kaufman, K. A. (2006). *Inclusive creative movement and dance. Champaign : Human Kinetics,* https://books.google.com.tr/books?id=2iJ1C3o7WbkC&printsec=frontcover&dq=Creative+movement+activities&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Creative%20movement%20activities&f=false sayfasından erişilmiştir.

Kaufman, S. B. (2018). *What does it mean to be self-actualized in the 21st century?*. https://blogs.scientificamerican.com/beautiful-minds/what-does-it-mean-to-be-self-actualized-in-the-21st-century/ sayfasından erişilmiştir.

Keys, D. (1978). The synthesis of nations. R. Assagioli (Ed.), *Synthesis: The realization of the self* içinde (s. 8-19). *Redwood City, California: The Synthesis,* https://archive.org/details/synthesis200/page/n3/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Kim, K. H. (2009). Creative problem solving. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent* içinde (Vol. 1, ss. 188-191). *USA: SAGE,* https://books.google.com.tr/books?id=nCMWxjkTAvEC&pg=PA189&dq=wallas+creativity+stages&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjlhcCp97PrAhVypIsKHQdBD94Q6AEwAnoECAEQAg#v=onepage&q=wallas%20creativity%20stages&f=false sayfasından erişilmiştir.

King, M. E. (1974). *Parental self-actualization and child's self-concept* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6993&context=rtd

Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Koster, J. B. (2012). *Growing artists: Teaching the arts to young children. USA: Wadsworth Cengage Learning,* https://books.google.com.tr/books?id=0ORGuyhwtd8C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kuffner, T. (2015). *3-6 yaş anaokulu öğrencilerinin 365 yaratıcı oyunlar ve etkinlikleri* (BTK Çeviri Grubu, Çev.). İstanbul: Platform Kitap.

Kuşcu, Ö. (2017). *Orff-schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kuzgun, Y. (1972). Kendini Gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, *10,* 162-178. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/970/11942.pdf sayfasından erişilmiştir.

Laborit, H. (1996). *Yaratıcı insan* (B. Onaran, Çev.). İstanbul: Payel.

Lagowski, J. J. (1985). Creativity and the individual. *Journal of Chemical Education, 62*(6), 457. https://doi.org/10.1021/ed062p457

Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal. 6*(2). 194-199. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854970.pdf sayfasından erişilmiştir.

Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers*, Social Development, 15*(3), 501-519. https://www.researchgate.net/publication/227658073_The_Effects_of_a_Creative_Dance_and_Movement_Program_on_the_Social_Competence_of_Head_Start_Preschoolers sayfasından erişilmiştir.

M. Bogard, J., & Creegan-Quinquis, M. (2013). *Strategies to integrate the arts in social studies. CA: Shell Education,* https://books.google.com.tr/books?id=sXbhBAAAQBAJ&lpg=PA21&hl=tr&pg=PA2#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality. New York: Harper&Row,* https://archive.org/details/motivationperson00masl_0/page/n7/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being. Princeton, New Jersey: Van Nostrand Company,* https://archive.org/details/towardpsychology00masl/page/n1/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences. Columbus: Ohio State University,* https://archive.org/details/religionsvaluesp0000masl/page/n5/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature. New York: The Wiking,* https://archive.org/details/fartherreacheso000masl/page/n9/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Maslow, A. H. (1974). Creativity in self-actualizing people. T. M. Covin (Ed.), *Reading in human development: A humanistic approach* içinde (s. 107-117). New York: MSS, https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=wmxZIaW03QkC&oi=fnd&pg=PA107&dq=maslow+and+creativity&ots=RGXzcbjjpW&sig=xOFrMnFfvbqKi7Yindk-13oSDac&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Maslow, A. H. (2011). *İnsan olmanın psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.

May, R. (2016). *Yaratma cesareti* (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis.

Mayesky, M. (2015). *Creative activities and curriculum for young children. USA: Cengage Learning,* https://www.amazon.com/Creative-Activities-Curriculum-Young-Children/dp/128542817X/ref=sr_1_3?dchild=1&keywords=Creative+children&qid=1597588579&s=books&sr=1-3 sayfasından erişilmiştir.

Mclaughlin, E. M. (2011). *The Influences of Creative Movement Activities in The Preschool Classroom and Children's Ability to Move on Children's Social Competence* (Master's thesis). Retrieved from http://acumen.lib.ua.edu/u0015/0000001/0000790/u0015_0000001_0000790.pdf

Melling, B. (2006). *Creative activities fort he early years: Thematic art and music activities. UK: Brilliant,* https://books.google.com.tr/books?id=fbK5BAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Metin, Ö. (2019). *Müzikli hikâye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Michalko, M. (2008). *Yaratıcı dehanın sırları* (Z. Abat, Çev.). İstanbul: Koridor.

Millî Eğitim Bakanlığı (1994). *Okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Milli Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Milojkovic, M. (2019). *What is self-actualization? It makes children become satisfied and independent.* https://mariamilojkovic.com/2019/07/29/what-is-self-actualization-it-makes-children-satisfied-and-independent/ sayfasından erişilmiştir.

Negovan, V., Sterian, M., & Martin, O. P. (2015). Interparental relationships ans preparatory class children's self-esteem and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences, 187*(2015), 637-641. http://dx.doi.org /10.1016/j.sbspro.2015.03.118

Nystul, M. S. (1984). Positive parenting leads to self-actualizing children. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 40*(2), 177-183. https://psycnet.apa.org/record/1985-06505-001 sayfasından erişilmiştir.

Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: a longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology, 114,* 637-655. http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000143

Osho (2015). *Yaratıcılık* (S. Mıhladız, Çev.). İstanbul: Ganj.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi.* (Doktora tezi).

https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özcan, A. O. (2000). *Algıdan yoruma yaratıcı düşünce.* İstanbul: Avcıol.

Özdağ, D. E. (2019). *Seramik eğitimi programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir Beceren, B. & Ünsal, F. Ö. (2015). Yaratıcılıkta zihinsel süreçler. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* içinde (s. 35-51). Ankara: Hedef CS.

Özevin Tokinan, B. & Bilen, S. (2007). Okul öncesi eğitimi ve yaratıcı dans. *Ege Eğitim Dergisi, 8*(2), 69-85. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57063 sayfasından erişilmiştir.

Özevin Tokinan, B. & Bilen, S. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 363-374. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87376 sayfasından erişilmiştir.

Özevin, B. & Bilen, S. (2011). *Yaratıcı dans.* Ankara: Müzik Eğitimi.

Öztürk, A. (2007a). Okul öncesinde yaratıcı dans/devinim. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama* içinde (s.65-78). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öztürk, A. (Ed.). (2007b). *Çocukta yaratıcılık ve drama.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Pica, R. (2013). *Experiences in movement & music: Birth to age 8. Belmont : Wadsworth, Cengage Learning,* https://books.google.com.tr/books?id=qbsKAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Creative+movement+activities&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Pollman, M. J. (2017). *The young artist as scientis. New York: Teachers Collage,* https://www.amazon.com/Young-Artist-Scientist-Leonardo-Teach/dp/0807757950/ref=pd_sbs_14_7?_encoding=UTF8&pd_rd_i=0807757950&pd_rd_r=aac68a21-04e2-4bf6-bc88-a92a603fa43a&pd_rd_w=BbQwY&pd_rd_wg=wqeFE&pf_rd_p=703f3758-d945-4136-8df6-a43d19d750d1&pf_rd_r=ATJQS3K6888YWRPNSQYT&psc=1&refRID=ATJQ

S3K6888YWRPNSQYT sayfasından erişilmiştir.

Rank, O. (1978). *Will therapy. New York: Norton,* https://archive.org/details/willtherapy00rank/page/88/mode/2up?view=theater&q=creative sayfasından erişilmiştir.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310. https://www.jstor.org/stable/20342603 sayfasından erişilmiştir.

Robinson, K. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education* (National Advisory Committe on Creative and Cultural Education). http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf sayfasından erişilmiştir.

Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi* (D. Boyraz, Çev.). İstanbul: Sola.

Rogers, C. R. (2012). *Yarının insanı* (F. C. Dansuk, Çev.). İstanbul: Okyanus.

Sacha, T. J. & Russ, S. W. (2006). Effects of pretend imagery on learning dance in preschool children. *Early Childhood Education Journal*, *33*(5), 341-345. https://www.researchgate.net/publication/225335467_Effects_of_Pretend_Imagery_on_Learning_Dance_in_Preschool_Children sayfasından erişilmiştir.

San, İ. (2007). Yaratıcılıkta temel kavramlar. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama* içinde (s.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Samples, B., & Wohlford, B. (1975). *Opening a primer for self-actualization. Menlo Park, California: Addison-Wesley,* https://archive.org/details/openingprimerfor00samp/page/n1/mode/2up?q=actualization sayfasından erişilmiştir.

Scibinetti, P., Tocci, N., & Pesce, C. (2011). Motor creativity and creative thinking in children: the diverging role of inhibition. *Creativity Research Journal, 23*(3), 262-272. http://dx.doi.org/ 10.1080/10400419.2011.595993

Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research. *TOPIC,* 32. 5-12. https://www.nfer.ac.uk/publications/55502/55502.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sözer Çapan, A. (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sternberg, R. (2007). Creativity as a habit. A-G. Tan (Ed.), *Creativity a handbook for teachers* içinde (s.3-25). *Singapore: World Scientific,* https://books.google.com.tr/books?id=y_YUdmkgdm0C&printsec=frontcover&dq=creativity&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjs49zu2ZzrAhUSSxUIHVegD80Q6AEwAXoECAIQAg#v=onepage&q=conceptions%20of%20creativity&f=false sayfasından erişilmiştir.

Stinson, S. (1988). *Dance for Young Children Finding the Magic in Movement. Virginia: The American Aliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance,* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294866.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sturza-Milic, N. (2012). Motor knowledge accumulation and motor creativity manifestation. *Research in Pedagogy, 2*(2), 54-64. https://search.informit.com.au/fullText;dn=751596605401949;res=IELHSS sayfasından erişilmiştir.

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

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar.* İstanbul: Evrim.

Sungur, P. (2008). *Son sınıf öğretmen adaylarının benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tanju Aslışen, E. H. (2020). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s. 15-43). Ankara: Pegem Akdemi.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Taylor, J. (2015). *The five stages of the creative process.* https://www.jamestaylor.me/creative-process-five-stages/ sayfasından erişilmiştir.

Theodorakou, K., & Zervas, Y. (2003). The effects of the creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school children's self-esteem. *Sport, Education and Society, 8*(1), 91-104.

http://dx.doi.org/10.1080/1357332032000050088

Thornton, S. (1971). *Laban's theory of movement: A new perspective. Boston: Plays*, https://archive.org/details/labanstheoryofmo0000thor/page/n6/mode/1up?view=theater&q=body sayfasından erişilmiştir.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent. Englewood Cliffs: Prentice-Hall,* https://archive.org/details/guidingcreativet0000torr/page/n7/mode/2up?view=theater&q=elaboration sayfasından erişilmiştir.

Torrance, E. P. (1963). *Creativity. The United States: The National Education Association,* https://archive.org/details/creativity0000torr/page/n3/mode/2up?view=theater&q=fluency sayfasından erişilmiştir.

Torrance, E.P. (1972). *Can we teach children to think creatively?* Paper presentes at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April, 1972. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061544.pdf

Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement.* Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly?.* Norwood, New Jersey: Ablex.

Torrance, E.P. (2018). *Torrance tests of creative thinking: Interpretive manual. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service,* https://www.ststesting.com/gift/TTCT_InterpMOD.2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

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

Turaşlı, N. K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Turaşlı, N. K. (2020). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.

Turaşlı, N. K. & Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın Etkililiğinin İncelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 1-16. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nevsosbilen/article/view/1043000145/1043000092

sayfasından erişilmiştir.

Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, *55,* 55-72. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2014.55.4

Tyler, D. M. (1980). Gestalt movement therapy in groups. B. Feder & R. Ronall (Ed.), *Beyond the hot seat gestalt approaches to group* içinde (s. 105-115). New York: Brunner/Mazel.

Ülkü Yıldız, F. & Şener, T. (2016). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama.* Ankara: Nobel.

Ünlüer, E. (2015). Yaratıcı dehaların sırları. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* içinde (s. 95-112). Ankara: Hedef CS.

Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk.* Ankara: Pegem.

Voltan-Acar, N. (2017). *Gestalt terapi-Ne kadar farkındayım?.* Ankara: Nobel.

Von Rossberg-Gempton, I. E. (1997). *Creative dance potentiality for enhancing psychomotor cognitive and social-affective functioning in seniors and young children* (Doctoral dissertation). Retrieved from http://summit.sfu.ca/item/7413

Wahl, C. (2019). *Laban/Bartenieff movement studies: contemporary applications. Champaign: Human Kinetics,* https://books.google.com.tr/books?id=MPJ6DwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=laban+bartenieff&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Wallas, G. (1926). *The art of thought. London: Butler&Tanner,* https://archive.org/details/theartofthought/page/n1/mode/2up sayfasından erişilmiştir.

Wallis, P. (2013). *The creative process* [Kindle edition]. https://www.amazon.com/Creative-Process-Paul-Wallis-ebook/dp/B00EGH9L4Y/ref=sr_1_1?dchild=1&keywords=creative+processes&qid=1597653441&s=digital-text&sr=1-1

Wang, J. H. (2003). *The effects of a creative movement program on motor creativity of children ages three to five.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical ducation, Recreation and Dance, Philadelphia, PA, April 2003. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479276.pdf

Wiener, J., & Lidstone, J. (1969). *Creative movement for children: A dance program for the classroom. New York: Van Nostrand,* https://archive.org/details/creativemovement00wien/page/n6/mode/2up?view=theater&q=creative sayfasından erişilmiştir.

Yağcı, A. (2019). *Yaratıcılığın bileşenleri*. https://www.egitimpedia.com/yaraticiligin-bilesenleri/ sayfasından erişilmiştir.

Yalçın, V. (2020). *Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi stem etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık.* İstanbul: BAMM.

Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi programlarında yaratıcılığın incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yemenici, B. (2006). *Anadolu üniversitesi öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engelleri ile ruhsal belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. (2015). Yaratıcılığa dayalı eğitim programları oluşturma. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* içinde (s. 113-127). Ankara: Hedef CS.

Yıldız Ç., C. & Alakoç P., D. (2015). *48-72 aylar arasında çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirmede davranışları ile çocuklarının benlik kavramlarının incelenmesi.* Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88885

Yılmaz, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, mesleki doyumlarının, özyeterlilik inançlarının ve bireysel yenilikçiliklerinin kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ylönen, M. E. & Cantell, M. H. (2009). Kinaesthetic narratives: Interpretations for children's dance mevement therapy process. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 4*(3), 215-230. http://dx.doi.org/10.1080/17432970903259683

Zukowski, G. & Dickson, A. (1990). *On the move: A hand book for exploring creative movement with young children. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University,*

https://books.google.com.tr/books?id=1NNOtgq2LEMC&printsec=frontcover&dq=Creative+movement+activities&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Creative%20movement%20activities&f=false sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu		
1.	**Çocuğun Adı-Soyadı:**	
2.	**Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): …../…../……**	
3.	**Çocuğun Cinsiyeti:** Kız ( ) Erkek ( )	
4.	**Anne Babanın Eğitim Düzeyi**	
	Anne	Baba
İlkokul	( )	( )
Ortaokul	( )	( )
Lise	( )	( )
Ön lisans	( )	( )
Lisans	( )	( )
Lisans Üstü	( )	( )
5.	**Anne Babanın Mesleği**	
	Anne	Baba
Çalışmıyor	( )	( )
Memur	( )	( )
İşçi	( )	( )
Serbest	( )	( )
Diğer	( )	( )

EK 2. Yaratıcı Hareket Eğitim Programı Oturum Planı Örneği

OTURUM NUMARASI: 14

OTURUM ADI: MÜZİSYENLERİ İZLEYELİM

Kazanım ve Göstergeler

Kazanım 3 – Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeler:

1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

2. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.

3. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 13. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeler:

1. Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.

2. Tahmini ile ilgili ip uçlarını açıklar.

3. Gerçek durumu inceler.

4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 15. Dinlediklerini/İzlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeler:

1. Dinlediklerini/İzlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

2. Dinlediklerini/İzlediklerini dans, hareket, jest-mimik, drama gibi çeşitli yollarla sergiler.

Kazanım 20. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeler:

1. Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.

Materyaller

- **Müzik aleti modelleri (Keman, Bateri, Gitar, Piyano, Çello)**
- **Müzik aletleri resim kartları (Keman, Bateri, Gitar, Piyano, Çello)**
- **Keman videosu**
- **Bateri videosu**
- **Gitar videosu**
- **Piyano videosu**

- **Çello videosu**

Hazırlık:

Eğitimci videoları bilgisayarda hazır hale getirir. Müzik aletlerinin modelleri ve müzik aletlerinin resimli kartları sınıfta uygun yerlerde konumlandırılır.

Öğrenme Süreci:

Eğitimci çocukları sınıfın selamlama hareketi (yeni selamlama hareketi önerisi gelirse değerlendirilir.) ile karşılar. Müzik aletlerinin ve müzik aletlerini çalan müzisyenlerin videolarını izlemek üzere çocuklar minderlerini alarak otururlar. Sırasıyla müzik aletinin tanıtımı video gösterimiyle yapılır. Her bir müzik aleti tanıtımı sonrası video durdurulur. Tanıtımı yapılan müzik aletinin kartondan hazırlanmış modelini sırasıyla çocuklar alarak müzik aletinin nasıl çalındığını canlandırırlar. En son olarak ise tüm çocuklar hep birlikte müzik aletinin modeli olmaksızın tanıtımı yapılan müzik aletini çalıyormuş gibi yaparlar. Aynı anda bu müzik aletinden çıkan sesi taklit ederler. Video gösteriminden sonra çocuklar çember olur. Çemberin ortasına sayışma yoluyla bir çocuk seçilir. Ortaya gelen çocuğa eğitimci müzik aletlerinin olduğu resimli kartları ters olarak sunar. Çocuk bir tanesini seçer. Seçtiği karta sadece kendisi bakar. Kimseye göstermez. Çemberin ortasına gelerek seçtiği kartta yer alan müzik aletinin nasıl çalındığını beden hareketleriyle canlandırır. Çemberdeki çocuklar bu müzik aletinin hangisi olduğunu bilmeye çalışır. Doğru cevabı veren çocuk çember ortasına gelir. Oyun bu şekilde ve çocukların istekleri doğrultusunda devam eder. Oyundan sonra çocuklar sanat etkinliği için masalara yönlendirilir. Çocuklara resim kâğıdı, boya kalemi, yapıştırıcı, makas, renkli ip, düğme, pul, sim vb. materyaller verilir. Bu materyallerle yeni bir müzik aleti tasarlamaları, bu müzik aletine bir isim vermeleri, bu müzik aletinin nasıl çalındığını ve nasıl ses çıkardığını belirlemeleri için çocuklara rehberlik edilir. Müzik aletleri tasarlandıktan sonra her çocuk sırayla sınıfa müzik aletini tanıtır. Tasarlanan yeni müzik aletinin nasıl çalındığı ve nasıl ses çıkardığı tanıtıldıktan sonra, tüm sınıfta bu müzik aletini çalıyormuş gibi canlandırmalarını yaparlar. Yeni müzik aletlerinin tanıtımından sonra sınıf 4 gruba ayrılır. Her bir gruptaki çocuklar tasarladıkları müzik aletlerini kullanarak bildikleri bir şarkıyı çalan bir orkestra oluştururlar. Gruptaki her çocuk kendi tasarladığı müzik aletini beden hareketlerini kullanarak çalıyormuş gibi yapar ve bu müzik aletinin çıkardığı sesi çıkararak grupça karar verdikleri şarkıyı çalarlar. Gruplar hazır olduğunda her bir grup orkestra olarak sınıfa gösterilerini sunar. Orkestralar izlendikten sonra çocuklar minderlerini alarak çember olup otururlar. Eğitimci "*Vücudumuzu bir müzik aleti olarak kullansaydık hangi hareketlerle nasıl sesler çıkarabilirdik?*" sorusunu sorar. Çocuklar buldukları hareketleri ve bu hareketler neticesinde çıkan sesleri sergilerler. Her

yeni hareket ve ses sergilendikten sonra tüm sınıfça da tekrar edilir. Çocukların fikirleri sergilendikten sonra sınıfça bilinen bir şarkı, beden hareketleri neticesinde çıkan sesler kullanılarak çalınması için çocuklar hep birlikte çalışırlar.

Değerlendirme:

Şarkı beden hareketleri ve sesleri ile çalındıktan sonra günün değerlendirmesi için çocuklar minderleri alıp çember olarak otururlar. Değerlendirme soruları kapsamında günün değerlendirmesi yapılır.

- Hangi müzik aletinin beden hareketini izlerken daha rahatlıkla tanıyabiliyorsunuz? Neden?
- Müzisyenler müzik aletlerini çalarken sizce yoruluyor olabilirler mi? Neden?
- Tasarlanan müzik aletlerinden hangisi daha çok aklınızda kaldı? Neden?
- Vücudumuza müzik aleti olarak bir isim verseydiniz hangi ismi verirdiniz?
- Şarkıları beden hareketlerini kullanarak çalmak nasıl bir deneyimdi? Neden?

Değerlendirme soruları kapsamında çocuklar fikirlerini sunarlar. Değerlendirmeden sonra çocuklarla sınıfın vedalaşma hareketi kullanılarak bir sonraki gün görüşmek üzere vedalaşılır.

EK 3. Araştırma İzni

T.C.
ADIYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12705949-774.01.01-E.25250917 19.12.2019
Konu: Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Tümay ALPER)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 13.09.2019-E.29917 tarih sayılı yazısı.
b) İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 16.12.2019 tarihli kararı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (a) yazısında; Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Tümay ALPER'in Prof Dr. İlkay ULUTAŞ danışmanlığında "Yaratıcı Hareket Eğitiminin 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma uygulamasının yapılması talep edilmektedir.

Bu bağlamda; İlimiz merkez ilçeye bağlı adı geçen Anaokul öğrencilerine yönelik yukarıda belirtilen araştırma uygulamasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğu ve gözetiminde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (b) komisyon kararı doğrultusunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdurrahman ÇELİK
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
19.12.2019
Kazım ÇOBAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tümay ALPER
Kurumu / Üniversitesi	Gazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	Adıyaman
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İl Merkezinde adı geçen Anaokulları
Araştırmanın Konusu	"Yaratıcı Hareket Eğitiminin 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	Uygulama
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Tümay ALPER'in Prof.Dr. İlkay ULUTAŞ danışmanlığında İlimiz Merkezinde adı geçen Anaokullarındaki öğrencilerine yönelik "Yaratıcı Hareket Eğitiminin 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma uygulaması yapması uygundur.	
Komisyon Kararı	Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi: …… …… …… ……

Abdurrahman ÇELİK Milli Eğitim Şube Müdürü	Dr.Fuat TOKUR BİLSEM Müdürü Fen Bilimleri Öğretmeni	Muhammed Kürşat LEBA Teknoloji ve Tasarım Öğrt

EK 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi İzin Belgesi


Bu belge

Sayın TÜMAY ALPER

Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri Puanlama eğitim atölyesine katılarak başarıyla tamamlaması nedeniyle 19 Mayıs 2017 tarihinde verilmiştir.

Prof. Dr. A. Esra Aslan

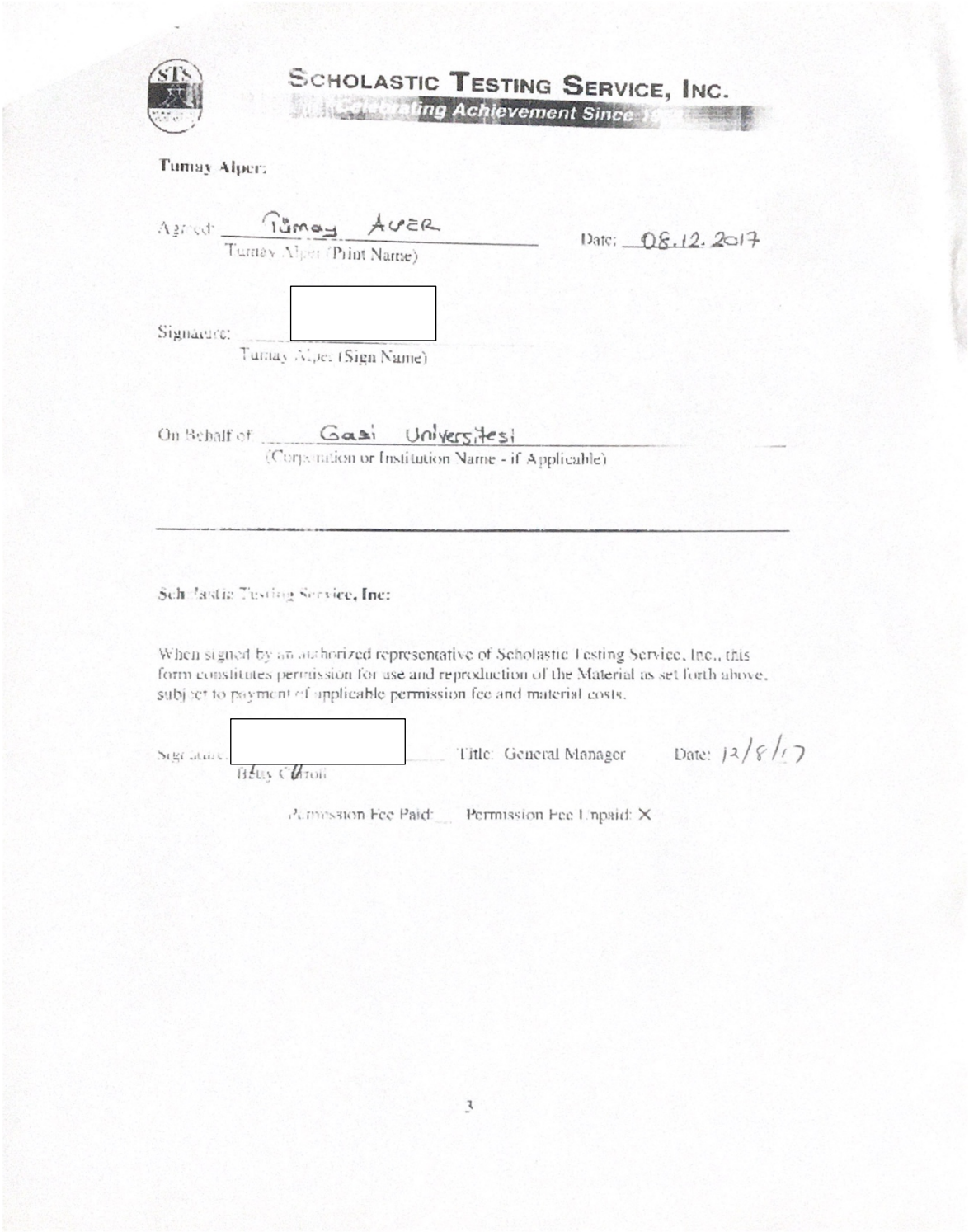
19 Mayıs 2017

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ANKARA

Üniversitenizin Okul Öncesi Öğretmenliği doktora programına kayıtlı TÜMAY ALPER tezinde ölçek olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (A ve B Formları)'ni kullanmak istemektedir. Türkçe Versiyonu kullanım hakkına sahip olduğum Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir. Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. öğretim üyesi

EK 5. Torrance Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi İzin Belgesi



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.

Celebrating Achievement Since 19

Tumay Alper:

Agreed: Tümay AVER Date: 08.12.2017

Tumay Alper (Print Name)

Signature:

Tumay Alper (Sign Name)

On Behalf of: Gazi Universitesi

(Corporation or Institution Name - if Applicable)

Scholastic Testing Service, Inc:

When signed by an authorized representative of Scholastic Testing Service, Inc., this form constitutes permission for use and reproduction of the Material as set forth above, subject to payment of applicable permission fee and material costs.

Signature: Title: General Manager Date: 12/8/17

Betty Citron

Permission Fee Paid: Permission Fee Unpaid: X

3

SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.

Celebrating Achievement Since 1953

Isik Tumay Alper:

Agreed: IŞIK TÜMAY ALPER Date: 30.01.2020

Isik Tumay Alper (Print Name)

Signature: [redacted]

Isik Tumay Alper (Sign Name)

On Behalf of: GAZİ ÜNİVERSİTESİ

(Corporation or Institution Name - if Applicable)

Scholastic Testing Service, Inc:

When signed by an authorized representative of Scholastic Testing Service, Inc., this form constitutes permission for use and reproduction of the Material as set forth above, subject to payment of applicable permission fee and material costs.

Sig[redacted]tle: Senior Manager of Assessments Date: 1/30/20

Scott Rich

Permission Fee Paid: _X_ Permission Fee Unpaid:

3

SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.

Celebrating Achievement Since 1953

Date: June 21, 2021

From: Scott Rich
Senior Manager of Assessments
Scholastic Testing Service, Inc
[redacted]

To: Isik Tumay Alper
Reseacher & Doctoral Student
Gazi Universitesi
Ankara, 06500
Turkey
[redacted]

This Addendum to Permission to Reproduce and Research Material (the "**Agreement**") as made and entered into on December 8, 2017 by and between Scholastic Testing Service, Inc. ("the **Publisher**"), and Isik Tumay Alper, Doctoral Student, Gazi University. Scholastic Testing Service, Inc. and Isik Tumay Alper shall hereinafter collectively be referred to as the "parties" and generically as a "party."

1. This addendum, made and entered into by the parties herein, amends and modifies the Agreement, attached and incorporated herein as Exhibit A, as follows:

a. Paragraph "F" of the Agreement is hereby modified to terminate automatically on January 30, 2022.
b. Permission Fee Unpaid as stated under signatory of authorized representative of Scholastic Testing Service, Inc., is hereby modified to Permission Fee Paid

2. All other provisions of the Agreement remain in full force and effect as applicable, other than any provision that conflict with the terms and spirit of the Agreement, which shall be deemed to be amended appropriately in order to be consistent with this addendum.

IN WITNESS WHEREOF, the parties have executed the addendum on the date first written above.

Publisher

By: [redacted]
Betty Carroll
General Manager

Date: June 21, 2021

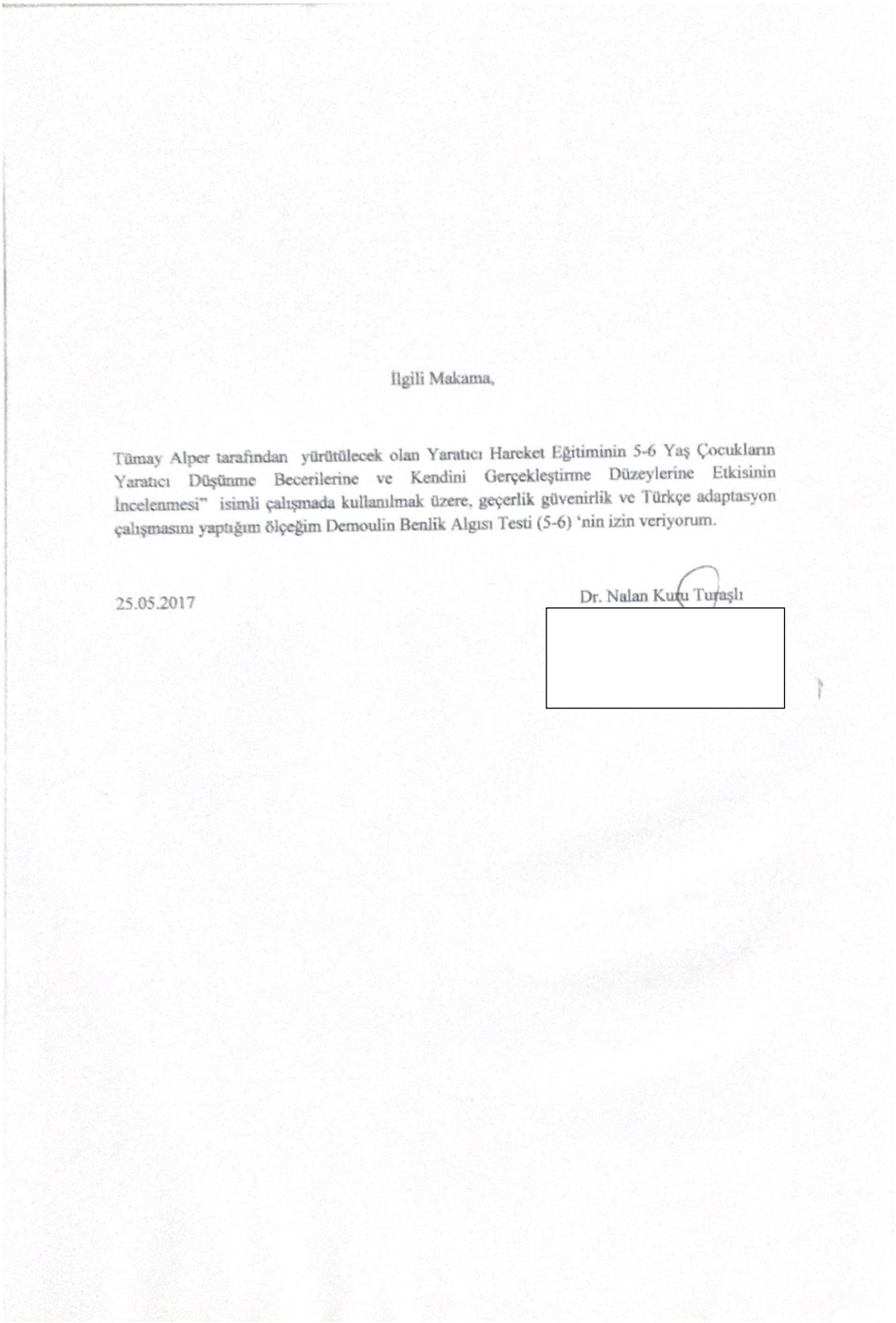
Researcher

By: [redacted]
Isik Tumay Alper
Doctoral Student

Date: _____

[redacted]

EK 6. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği İzin Belgesi



İlgili Makama,

Tümay Alper tarafından yürütülecek olan Yaratıcı Hareket Eğitiminin 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (5-6) 'nin izin veriyorum.

25.05.2017

Dr. Nalan Kutu Turaşlı

EK 7. Hareket Müzesi Oluşturma Etkinliği Yaratıcı Ürünleri





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR.