

**T.C**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**  
**2020-YL-106**

**WALDORF YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİM**  
**PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ**  
**ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE BİLİŞSEL**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Senem KORKMAZ**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR**

**AYDIN-2020**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2020

Senem KORKMAZ

## ÖZET

# WALDORF YAKLAŞIMINA DAYALI EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE BİLİŞSEL BECERİLERİNE ETKİSİ

Senem KORKMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

2020, XIV+ 114sayfa

Araştırmanın amacı; Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı bir okulda eğitim gören 32 çocuk deney grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet anaokulunda eğitim gören 45 çocuk kontrol<sub>1</sub>, özel anaokulunda eğitim gören 48 çocuk kontrol<sub>2</sub> grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri yaratıcılık becerileri ve bilişsel beceriler; bağımsız değişkeni ise Waldorf yaklaşımında uygulanan eğitim programıdır. Yaratıcılık becerilerinin ölçülmesi amacıyla veri toplama aracı olarak Hibrit Yaratıcılık Testi ve bilişsel becerilerin ölçülmesi amacıyla Renkli Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS programı kullanılmıştır. Çocukların yaratıcılık ve bilişsel beceri düzeylerinin deneysel işlem öncesi karşılaştırmak amacıyla ön testler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve ön testler arasında fark bulunmaması üzerine sekiz aylık bir sürede uygulanan deneysel işlem sonrasında uygulanan son testler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak yaratıcılığın, esneklik, akıcılık, özgünlük alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık puanlarında Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı grubun lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bilişsel beceriler son test karşılaştırılmasında ise gruplar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Waldorf yaklaşımı, Alternatif Yaklaşımlar, Okul Öncesi Eğitim Programı, Yaratıcılık, Bilişsel Beceri.

## **ABSTRACT**

# **THE EFFECT OF THE WALDORF BASED EDUCATION PROGRAM ON THE CREATIVITY AND COGNITIVE SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN**

Senem KORKMAZ

Master Thesis, Department of Education

Thesis Advisor: Associate Professor Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

2020, XIV+ 114 pages

Purpose of the research is to investigate the effects of Waldorf-based education program on creativity and cognitive skills of preschool children. A quasi-experimental design was used as the experimental research model for the research. 32 children from a Waldorf-based education program school constituted the experiment group, 45 children from a state kindergarten constituted the control<sub>1</sub>, and 48 children from a private kindergarten constituted the control<sub>2</sub> group where for both schools the Ministry of National Education Preschool Education Program was applied. The dependent variables of the research are creativity skills and cognitive skills; The independent variable is the education program applied in the Waldorf approach. Hybrid Creativity Test was used to measure creativity skills, and Colored Progressive Matrices Test was used to measure cognitive skills. SPSS program was used in the analysis of the data. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was applied for the pre-tests in order to compare the children's creativity and cognitive skill levels before the experimental process, and no significant differences were found for the pre-tests. The post-tests applied after the eight months of experimental process were compared with One-Way Analysis of Variance (ANOVA). As a result, a significant result was found in the sub-dimensions of creativity, flexibility, fluency, originality and total creativity, in favor of the group in which the Waldorf approach-based education program was applied. In the post-test comparison of cognitive skills, no significant difference was observed between the groups.

**KEYWORDS:** Waldorf Approach, Alternative Approaches, Preschool Education Program, Creativity, Cognitive Skills.

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren; bilgisi ve tecrübesiyle yol gösterici olan, zamanını ve desteğini hiç esirgemeyen, en önemlisi her zaman önce emeğime kıymet veren değerli hocam Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü çalışma sürecimde araştırma yapmayı kendine has diliyle öğreten; kapısını her çaldığımda sorularıma sabırla karşılık veren kıymetli hocam Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Gerek ders dönemindeki kıymetli katkıları gerekse tezimle ilgili her aşamada bilgilerini ve desteklerini esirgemeyen, sabırla sorularıma çözüm arayan değerli hocalarım Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT ve Dr. Öğretim Üyesi Nisa Başara BAYDİLEK'e en içten sevgi ve saygılarımı sunarak çok teşekkür ederim. Yaratıcılık ölçeğini benimle paylaşan, desteğini esirgemeyen Züleyha YUVACI' ya teşekkür ederim. Bu çalışmanın her aşamasında yardımcı olan; özellikle veri toplama aşamasında kendi çalışmalarımı gibi titizlikle ve sabırla destek veren Nudar YURTSEVEN ve Gülce KESEBİR'e teşekkür ediyorum.

Aldığım her kararda ve işte olduğu gibi bu yoğun ve stresli geçen süreç boyunca bana inanan, güvenen, kararlarımın arkasında olan, beni her zaman yüreklendiren, gereken hiçbir desteği benden esirgemeyen, sabır ve emekle beni yetiştirip bugünlere getiren canım annem Nursen KORKMAZ ve canım babam Bayram KORKMAZ'a minnet ve şükran duyuyorum. “Sabret, bunu da başaracaksın” cümleliz bana hep güç verdi, iyi ki varsınız. Hayatın her anında olduğu gibi tez yazma sürecinde de her desteğe ihtiyacım olduğunda hemen çözümün bir parçası olup yükümü hafifleten, kız kardeşliğin konforunu yaşatan canım ablam Esin KORKMAZ'a çok teşekkür ediyorum. Tez aşamasında yuvada uygulama fırsatı veren, son aşamaya kadar çalışmalarımında gerekli zamanı ve desteği bana sağlayan canım Özge YILMAZ'a; sohbetine ve desteğine ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan beni motive eden canım Müge AYGÜRLER' e ve varlığına şükrettiğim, bu yola birlikte başladığım ve hep omuz omuza yürüdüğüm Elif AK' a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana en büyük yardımı yapan okullara, ailelere ve tüm çocuklara teşekkürü bir borç bilirim. Siz olmasanız bu çalışma yeterince anlamlı olmayacaktı, iyi ki varsınız çocuklar.

Senem KORKMAZ

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ .....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM.....	8
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
1.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
1.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı .....	8
1.1.2. Alternatif Eğitim Programları.....	9
1.1.3. Waldorf Yaklaşımı.....	10
1.1.4. Yaratıcılık ve Gelişimi.....	16
1.1.4.1. Yaratıcı düşünce ve önemi .....	17
1.1.4.2. Yaratıcılığın evreleri .....	18
1.1.4.3. Yaratıcılığın boyutları .....	19
1.1.4.4. Çocuklarda yaratıcılık gelişimi .....	20
1.1.4.5. Yaratıcı çocukların özellikleri.....	21
1.1.4.6. Yaratıcılığı etkileyen faktörler .....	22
1.1.4.7. Yaratıcılık ve zekâ.....	24
1.1.4.8. Yaratıcılıkla ilgili kuramlar.....	24
1.1.4.9. Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi .....	29

1.1.5. Bilişsel Gelişim.....	30
1.1.5.1. Bilişsel becerileri etkileyen diğer beceriler .....	30
1.1.5.2. Bilişsel gelişim kuram ve kuramcıları.....	32
1.1.5.3. Bilişsel gelişimi etkileyen faktörler.....	37
1.2. İlgili Araştırmalar .....	39
1.2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar .....	39
1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	44
2. BÖLÜM.....	49
2. YÖNTEM.....	49
2.1. Araştırmanın Modeli.....	49
2.2. Çalışma Grubu .....	50
2.3. Veri Toplama Araçları .....	51
2.3.1. Demografik Bilgi Formu .....	51
2.3.2. Hibrit Yaratıcılık Testi.....	52
2.3.3. Renkli Progresif Matrisler Testi .....	53
2.4. Verilerin Toplanması .....	54
2.5. Deneysel İşlem Süreci .....	55
2.5.1. Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı .....	55
2.6. Verilerin Analizi .....	64
3. BÖLÜM.....	66
3. BULGULAR VE YORUM .....	66
4. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	82
4.1. Öneriler .....	92
5. KAYNAKLAR.....	96
6. EKLER .....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	114

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Kontrol Grublu Ön Test Son Test Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Desen .....	50
Tablo 2.2. Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımları .....	50
Tablo 2.3. Verilerin Analizinde Kullanılan Testler .....	65
Tablo 3.1. Deney Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Normallik Analizi Değerleri .....	66
Tablo 3.2. Kontrol <sub>1</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Normallik Analizi Değerleri .....	67
Tablo 3.3. Kontrol <sub>2</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Normallik Analizi Değerleri .....	67
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	69
Tablo 3.5. Deney Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Normallik Analizi Değerleri .....	70
Tablo 3.6. Kontrol <sub>1</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Normallik Analizi Değerleri .....	70
Tablo 3.7. Kontrol <sub>2</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Normallik Analizi Değerleri .....	71
Tablo 3.8. Deney Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	72
Tablo 3.9. Kontrol <sub>1</sub> Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	73
Tablo 3.10. Kontrol <sub>2</sub> Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	74
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	75
Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları .....	76
Tablo 3.13. Deney Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Normallik Analizi Değerleri .....	76
Tablo 3.14. Kontrol <sub>1</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Normallik Analizi Değerleri .....	77



Tablo 3.15. Kontrol <sub>2</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Normallik Analizi Değerleri .....	77
Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	78
Tablo 3.17. Deney Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Son Test Normallik Analizi Değerleri .....	78
Tablo 3.18. Kontrol <sub>1</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Son Test Normallik Analizi Değerleri .....	79
Tablo 3.19. Kontrol <sub>2</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Son Test Normallik Analizi Değerleri .....	79
Tablo 3.20. Deney Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisler testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	80
Tablo 3.21. Kontrol <sub>1</sub> Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisler testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	80
Tablo 3.22. Kontrol <sub>2</sub> Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisler testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	81
Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Renkli Progresif Matrisler testi Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	81

## GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1. Bahçede Serbest Oyun .....	57
Görsel 2.2. Bahçede Serbest Oyun .....	57
Görsel 2.3. Sınıfta Çember Zamanı .....	57
Görsel 2.4. Sınıfta Çember Zamanı .....	57
Görsel 2.5. Yapılandırılmamış Materyaller .....	59
Görsel 2.6. Sınıfta El İşi Zamanı .....	59
Görsel 2.7. Islak Üstüne Islak Zamanı .....	59
Görsel 2.8. Gerçek İş Zamanı .....	59
Görsel 2.9. Gerçek İş Zamanı .....	60
Görsel 2.10. Gerçek İş Zamanı .....	60
Görsel 2.11. Serbest Oyun Zamanı .....	61
Görsel 2.12. Serbest Oyun Zamanı .....	61
Görsel 2.13. Masal Karakterleri .....	62
Görsel 2.14. Masa Tiyatrosu Zamanı .....	62
Görsel 2.15. Bahçede Serbest Oyun .....	62
Görsel 2.16. Bahçede Serbest Oyun .....	62
Görsel 2.17. Bahçe Atölyesi .....	63
Görsel 2.18. Ahşap Atölyesi .....	63

## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Hibrit Yaratıcılık Testi .....	107
Ek 2. Aydın Valiliği İzin Belgesi .....	111

## **KISALTMALAR DİZİNİ**

ESDD : Eğitim Sanatı Dostları Derneği

HYT : Hibrit Yaratıcılık Testi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

RPMT : Renkli Progresif Matrisler Testi

# GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, çalışmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

## Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarında çocukların gelişimlerinden daha çok ebeveyn ve yakın çevresi sorumluyken bir müddet sonra eğitim kurumları da bu gelişimi desteklemekle yükümlüdür. Bu eğitim ayrıca çocukların, bedensel, sosyal duygusal, bilişsel tüm yönlerini desteklemeli ve bir bütünlük içinde çocukları ilkokula hazırlayacak içerikte olmalıdır (Kartal, 2007). Ülkemizde devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) doğrultusunda bir eğitim verilmekte, belirli ilke ve kurallar çerçevesinde eğitimciye de esneklik sağlamaktadır. Programın belli başlı bazı özellikleri; eklettik, sarmal, dengeli, esnek, çocuk merkezli ve oyun temelli olmasıdır. Ayrıca keşfederek öğrenmenin temel alınması, temaların amaç değil araç olarak görülmesi, günlük yaşam deneyimlerinin önem taşıması, öğrenme merkezlerinin önem taşıması ve yaratıcılığın gelişmesinin ön planda olması da programın özellikleri arasındadır (MEB, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitim programının yanı sıra farklı programların uygulandığı okullar da mevcuttur. Bu okullar eğitim felsefeleri doğrultusunda hazırlanmış oldukları programı Milli Eğitim Bakanlığı'na sunarlar ve gerekli izinler alındığında programlarını uygulayabilirler (MEB, 2012).

Alternatif eğitim yaklaşık 200 yıl önce ana akım eğitime eleştirel yaklaşanlar tarafından ortaya koyulmuş ve insanın bireysel gelişimine, kendini özgür bir biçimde gerçekleştirip bir birey olmasına imkan sağlamak amacıyla gelişmeye başlamıştır. Öğrenmek için tek bir yol yoktur anlayışı ile yola çıkılarak alternatif eğitim modelleri günümüze kadar gelmiştir. Alternatif okullarda eğitim, çoğunlukla öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkan, yenilikçi ve esnek programlar çerçevesinde uygulanmaktadır. Ülkemizde de ana akım eğitimlerin dışında uygulanan alternatif modeller mevcuttur. Rousseau'nun doğacı yaklaşımı, Tolstoy'un İasnai Poliana okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia girişimi, Montessori yöntemi, Alexander Sutherland Neill'in Summerhill Okulu, veli inisiyatifi ile kurulan Sudbury Valley okulları, Paulo Freire girişimi ve Waldorf okulları gibi pek çok girişim örnek olarak gösterilmektedir (Akdağ, 2006). Giderek yaygınlaşan alternatif

yaklaşımlarla ilgili çalışmalar da zamanla artmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemizde hızla bilinirliği artan ve okulları yaygınlaşan Waldorf yaklaşımı ana akım eğitime bir alternatif olarak gösterilmektedir.

Waldorf yaklaşımı özgür bireyler yetiştirme önceliğini ilke edinerek çocukların bütünsel gelişimleri üzerine odaklanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde akademik bilgiye yer vermeyerek çocuğun öncelikle tüm enerjisini beden gelişimine vermesi gerektiğini görüşü hakimdir. Çocuğun bedeni kadar ruhunun da oyun sayesinde geliştiği; çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için ön koşulun özgürce ve bolca oyun oynamaları gerektiği ifade edilmektedir. Çok iyi tasarlanmış besleyici bir çevre, gelişimi çok iyi bilen ve bireysel ihtiyaçlara göre esneklik gösteren öğretmenler ve yapılandırılmamış oyun malzemeleri ve etkinlikler aracılığıyla çocukların yaratıcılıklarının gelişimi ön planda tutulmaktadır. Okul öncesi dönemde bilişsel olarak henüz “öğretim” yaşında olmadıkları gerekçesiyle çocuklara herhangi bir bilgi verilmez aksine bundan özellikle kaçınılmaktadır. Akademik olarak bilgi yüklemek yerine bütüncül gelişimi gözetilerek, tüm gelişim alanları dengeli bir şekilde desteklenmeye çalışılır. Genel olarak yaklaşımın ilkelerine bağlı kalınırken okuldan okula farklı uygulamalar görülmekle birlikte çocukların ilgi ve ihtiyaçları öğretmenler tarafından gözetilerek günlük eğitim akışı şekillendirilir. Waldorf yaklaşımının çocuklara teknolojiden uzak, sanatla iç içe bir eğitim sunarak yaratıcılık gelişimine önem veren; salt bilgi vermek yerine, çeşitli sanatsal faaliyetler, müzik, ritim ve rutinlerle çocuğu bir bütün olarak ele alması fiziksel, duygusal, zihinsel tüm gelişimlerini dengeli bir şekilde destekleyen bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılık, yaşamın ilk yıllarında görülür ve ilk kez çocuğun oyununda ortaya çıkar. Yaratıcı potansiyelin en üst düzeyde olduğu okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık potansiyellerinin desteklenmesi de önem kazanmaktadır. Bu süreç içerisinde kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Bu nedenle bu dönemin en iyi şekilde değerlendirilmesi, yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Çocuklara özellikle bu dönemde yaratıcı ortamlar sunmak gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Yavuzer, 2016). Çocuğun kişiliğinin oluşması, becerilerini geliştirmesi ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarılıp geliştirilmesi açısından okul öncesi dönemin önemli görüldüğü Waldorf yaklaşımında tüm eğitim süreci düşünme, hissetme ve istekli olma yapılanmasına göre şekillendirilmiştir. Böylece çocuklar aktif bir rol oynar ve yeteneklerini geliştirmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde öğretime yer

vermeden çocuklar tecrübe ederek, bağlantı kurarak kendini ortaya koymaktadır. Waldorf yaklaşımında yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi oldukça önemli görülmekte ve tüm eğitim süreci bu önem göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Çevre düzeninden kullanılan materyallere, yapılan etkinliklerden oyuncaklara kadar her şey hayal gücünü aktif hale getirici ve yaratıcılık için bir zemin niteliğindedir. Eğitimin bir sanat olarak görüldüğü ve sanatın önemli bir yer kapladığı yaklaşımda; teknolojiye yer vermemenin, çocuğun doğal olanla temas kurmasının, doğada var olmalarının, bolca oyun oynamanın, masallarla çocuklara geçen imgelerin yaratıcılığı desteklediği düşünülmektedir. Oyunun ve oyuncağın niteliği konusunda Steiner, çocukların oynadıkları oyuncakların azlığı ve sadeliği ile yaratıcılıklarının doğru orantılı olduğu ifade etmektedir.

Bilişsel beceriler ise kişinin doğaya ve çevreye olan bir çeşit uyumunu kapsar, kişi bu uyumu gerçekleştirirken, etrafındaki uyaranları algılar, işlemlerden geçirir, dönüştürür veya algıladığı şekli ile depolar ve anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturur (Kartal, 2007; Yavuzer, 2014). Okul öncesi dönemde alınan eğitim de aileden sonra çocuğun bilişsel gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. Okul öncesi eğitimin en temel amacı da çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektir. Bu dönemde aldığı eğitim kadar içeriği de çocukların bilişsel gelişimleri açısından önemlidir. Yapılan araştırma sonuçları; bir yetişkin ve diğer çocuklarla düzenli olarak bir arada olan çocuğun bilişsel gelişiminin beslendiği ve kapasitesinin en üst düzeyde kullanabildiği sonucunu göstermektedir (Senemoğlu, 2018). Uzman kişiler tarafından hazırlanmış bir programa dahil olmak, çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Kandır, 2001). Waldorf yaklaşımında uygulanan eğitim programlarında içerik bilişsel becerileri tek yönlü geliştirmek yerine çocuğun bütüncül gelişimine odaklanmaktadır. Çocukların yalnızca zihinlerine odaklanan uygulamaların faydadan çok zarara yol açacağı, bir uygulamanın çocuğun bedeni ve ruhunu da iyi geliyor olması gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde salt öğretim yerine bedenlerinin, zihinlerinin ve yaratıcılıklarının gelişimine odaklanılması gerektiği savunulmaktadır. Yaklaşımdaki tüm uygulamalar; sanatın, müziğin, masalın, ritmin harmanlanarak çocukların bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelik ve içerikte hazırlanmaktadır. Çocuğun tek bir beceri alanına odaklanan etkinlikler yerine; tüm beceri alanları göz önünde bulundurulularak bedeni kadar ruhunun da besleniyor olması gün içinde yapılan uygulamalar da göz önünde bulundurulmaktadır. Masallar, el işleri, yapılan gerçek işler, rutinler ve pek çok uygulama çocukların bedenlerini ve ruhlarını geliştirirken zihinlerini de harekete geçirip desteklemektedir. Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel

becerileri desteklemek amacıyla yapılan öğretim niteliği taşıyan her türlü uygulama yerine uygun bir çevre, bolca oyun ve hareket deneyimi daha uygun görülmektedir.

Waldorf yaklaşımı ile ilgili yurt dışında da hem nitel (Edward, 2002; Shell, 2013; Smith, 1998) hem nicel (Cunningham ve Julia'dan akt. Koca, 2015; Dahlin 2010; Martzog, Kuttner ve Pollar, 2016; Ogletree, 1996) çalışmalar yapılmış; yaratıcılık, dil, ahlaki becerilerde etkililiği ortaya koyulmuştur. Türkiye'de Waldorf yaklaşımına yönelik araştırmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve bu araştırmaların nitel (Çelik, 2013; Dündar, 2007; Ekici, 2015; Kaya ve Gündüz, 2015; Kotaman, 2009; Tuncer, 2015; Yalçın ve Schieren, 2017) araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarla Waldorf yaklaşımının temel ilkeleri, felsefesi, uygulamaları doküman analizi, literatür tarama gibi yöntemlerle ortaya koyulmuştur.

Ülkemizde alternatif yaklaşımlar arasından Montessori (Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurteri Tiryaki, Çetin Sultanoğlu ve Şahin, 2015; Berat Uzun ve Kayılı, 2019; Kayılı, 2010; Kayılı, Koçyiğit ve Erbağ, 2010; Şahintürk, 2012; Şeker, 2015) ve Reggio Emilia (Akar Gençler, 2014; Dereli, 2013; İmir, 2018; Özdemir, 2013) yaklaşımlarının etkililiğine yönelik yapılan deneysel çalışmalara rağmen Waldorf yaklaşımının etkililiğinin ortaya koyulduğu deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle okul öncesi dönemde yaratıcılık gelişiminin ve bilişsel gelişimin desteklenmesinin önemi göz önünde bulundurulmuş ve Waldorf Yaklaşımı uygulamalarının bu konudaki etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma ile Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerini geliştirmedeki etkililiğinin ortaya koyulması hedeflenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; Waldorf yaklaşımının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisini nicel yöntemlerle ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Erken çocukluk eğitimi programları üzerinde yürütülen deneysel çalışmaların önemi oldukça büyüktür (Aktan Acar, 2017). Türkiye'de uygulanan farklı alternatif eğitim programları ile MEB programı bir kaç çalışmada karşılaştırılmış ve benzerlik ve farklılıklar betimsel olarak ortaya koyulmuştur (Ekici, 2015; Tuncer, 2015). Ancak Waldorf pedagojisi



ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte karşılaştırmalı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Waldorf pedagojisi ile ilgili araştırmaların ise; Demirtaş'ın 1999'da yaptığı "Waldorf pedagojisi ve Waldorf okullarında yabancı dil öğretimi" ve Koca'nın 2015'te yaptığı "Bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri" başlıklarıyla hazırladıkları yüksek lisans tezleri; Rudolf Steiner'in insan gelişimi ve eğitimi ile ilgili düşüncelerini ele alan (Kotaman, 2009), alternatif eğitimin temel ilkelerini ortaya koyan ve Waldorf Okulları'nı inceleyen (Kaya ve Gündüz, 2015), Waldorf pedagojisini anlatan (Çelik, 2013) ve tüm alternatif yaklaşımları açıklayan (Akdağ, 2006) makaleler ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte farklı eğitim yaklaşımlarına ilişkin eğitim ortamlarının, öğretmenlerinin ve kuramsal temellerinin (Ekici, 2015), alternatif okulların programının ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (Tuncer, 2015), farklı eğitim yaklaşımlarına ait okulların mimarilerinin karşılaştırıldığı (Esin ve Tekçe, 2012) çalışmalar yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerinin ele alındığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi araştırılmış ve okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012), yaratıcılığın geliştirilmesinin, okul öncesi eğitim müfredatına, ortamına, eğitim veren uzmana bağlı olduğunu ortaya koyulmuştur (Akçum, 2005; Alkuş ve Olgan, 2014; Can Yaşar ve Aral, 2010; Öztürk, 2001; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Ayrıca yaratıcılığın, yaş, sosyo ekonomik düzey, çevre koşulları, anne baba eğitim düzeyi gibi pek çok farklı değişkenden etkilendiği (Atay, 2009; Can Yaşar ve Aral, 2011; Çakmak, 2005) ortaya koyulmuş ve yaratıcılığın boyutlarının bilişsel tempo ile arasında bir ilişki olduğu (Ceylan, 2008) araştırmalarla ifade edilmiştir.

Bilişsel gelişimle ilgili yapılan çalışmalarda da oyun temelli, ev temelli programların, anne çocuk eğitim programlarının, ritim çalışmalarının ya da aile tutumları gibi değişkenlerin etkileri incelenmiş (Atli, 2019; Demir, 2010; Kartal, 2005; Özkale, 2010; Türkoğlu, 2016; Ucur, 2005) ve bir ölçüde tüm dinamiklerin bilişsel gelişimi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu çalışmaların yanı sıra Waldorf yaklaşımının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkilerinin araştırıldığı yurt içinde deneysel bir araştırmanın olmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çalışmanın özellikle ülkemizde

Waldorf Yaklaşımına ilişkin çalışmaların sayısı ve çocuklarla yürütülen herhangi bir çalışmanın olmaması dikkate alındığında, çalışma sonuçlarının; eğitimcilere, program oluşturanlara ve alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi “Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

- Grup içi yaratıcılık becerileri ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Gruplar arası yaratıcılık becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Grup içi bilişsel beceriler ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Gruplar arası bilişsel beceriler son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

### **Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerini ölçebilecek yeterlilikte olduğu,
2. Kontrol altına alınmayan dış etmenlerden, deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer derecede etkilendiği varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma Hibrit Yaratıcılık Ölçeği ve Renkli Progresif Matrisler ölçekleri ve ölçtükleri yaratıcılık ve bilişsel gelişim düzeyleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada uygulama süreci 2018-2019 Eğitim Öğretim dönemi Eylül-Mayıs ayları arası ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Alternatif eğitim:** Ana akım okullarının eğitim felsefeleri ve ilkeleri dışında bireylere farklı öğrenme yaşantıları sunan, genellikle bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelen yenilikçi ve esnek eğitim modelleridir (Kaya ve Gündüz, 2015).

**Waldorf Yaklaşımı:** Rudolf Steiner tarafından oluşturulan Waldorf pedagojisi ilkelerine bağlı kalan, Waldorf Pedagoji Hareketi Uluslararası Konseyi tarafından kararlaştırılan ayırıcı nitelikleri taşıyan okullarda verilen bir eğitim yöntemidir (Eğitim Sanatı Dostları Derneği, 2009).

**Yaratıcılık:** Bir öğrenme, düşünme, algılama biçimi olarak ileri sürülebilir. Torrance yaratıcılığı sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; çözüm arama, denenceler geliştirme ve değiştirip yeniden deneme sonra da sonucu ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1992).

**Bilişsel beceri:** Zeka ve beden arasındaki fonksiyonel ilişkiyi ile bilginin kazanılması, organize edilmesi ve geliştirilmesini içeren; bireyin düşünme, akıl yürütme, bellek ve kavrama sistemlerini meydana getiren değişimlerdir (Özdenk, 2007).

# 1. BÖLÜM

## 1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

#### 1.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı

Ülkemizde 1994 yılına kadar okul öncesi dönemde; konu öğretimini temel alan hedef ve hedef davranışlara göre oluşturulan programlar uygulanmış ancak bu uygulamalar çocukların yalnızca bilişsel gelişimlerini desteklemekle sınırlı kalmıştır. Bu farkındalıkla 1989 yılında ilk taslak program olarak geliştirilmiş ve 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Program yıllar içinde geliştirilerek 2002 ve 2006 yıllarında yeni programlar hazırlanmıştır. 2006 yılında uluslararası normlara da uygunluk sağlamak amacıyla bir değişime gidilmiş ve gerekli çalışmalar yapılarak gelişimsel, bütüncül anlayış ve sarmal yaklaşım gösteren Okul Öncesi Eğitim Programı ve öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012; Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014).

2006 programı gelişimsel, bütüncül anlayış ve sarmal bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Ayrıca 36- 48, 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar için gelişim özellikleri ayrılmış ve çocukların psiko-motor, sosyal duygusal, dil ve bilişsel gelişimleri ile öz bakım becerilerinin desteklenmesi ve ilköğretime hazır oluşlarının sağlanması amaçlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

“36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı” 2012 yılında düzenlenerek, okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri elde etmelerini, sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Bu program aynı zamanda çocukların gelişim özelliklerini dikkate alacak, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çevre düzenlemesi sunacak şekilde tasarlanmıştır; gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıda bir program halini almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Program geliştirildikten sonra 10 pilot ilde uygulamaya koyulmuş ve pilot okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Öğretmenler programın ve yapılan yeniliklerin; çocuk merkezli olduğunu, öğretmene esneklik sağladığını, aktif öğrenmeye fırsat tanıdığını, kazanım ve göstergelerin amacına uygun, açık şekilde ifade edildiği şeklinde olumlu görüş belirtirmişlerdir (Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014).

Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amaçlarını taşımaktadır.

Programın belli başlı bazı özellikleri; eklektik, sarmal, dengeli, esnek, çocuk merkezli ve oyun temelli olmasıdır. Ayrıca keşfederek öğrenmenin temel alınması, temaların amaç değil araç olarak görülmesi, günlük yaşam deneyimlerinin önem taşınması, öğrenme merkezlerinin önem taşınması ve yaratıcılığın gelişmesinin ön planda olması da programın özellikleri arasındadır. Bunun dışında, kültürel ve evrensel değer, aile katılımı, rehberlik hizmetleri, özel çocuklar için uyarılma ve değerlendirme sürecinin çok yönlü olması gibi özelliklerde dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2016).

### **1.1.2. Alternatif Eğitim Programları**

Yaklaşık 200 yıl önce modern kitlesel eğitimin ortaya çıkışı ile beraber eğitime eleştirel bakışlar da gelişmeye başlamıştır. Modern kitlesel eğitimin (anaokul eğitimi) amacı bireysel ihtiyaç ve ilgilerden yola çıkarak insanın kendini gerçekleştirmesini desteklemek, özgürleştirmek olması gerekirken daha çok politik ve ekonomik sistemin devamlılığını sağlamaya yönelik bir anlayış oluşturmuştur. Tam da bu noktada eleştirel olarak yaklaşan farklı görüşler ortaya çıkmaya başlamıştır. “İnsan nedir” sorusunun felsefenin temel sorularından biri olması da yine konuyu eninde sonunda eğitime getirmiştir. Böylece eğitimde insan nedir, nasıl olmalıdır gibi soruların cevapları aranarak; devlet, sivil toplum örgütleri, politikalar, yerel yönetimler otorite olarak etkili olmuşlardır. Bu soruların karşılığı olarak yeniden insana dönmüş ve insan ihtiyaçlarından yola çıkılarak alternatif eğitim modelleri oluşturulmaya başlanmıştır. Alternatif eğitim; öğretime geleneksel kamu veya özel okullardaki eğitimden farklı yaklaşan geleneksel olmayan, bir felsefesi olan bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Akdağ, 2006; Schreglmann, 2019). Bu tanımdan hareketle alternatif okulları öğrencilerine geleneksel okulların felsefe ve ilkelerinden farklı yaşantılar

sunan her türlü okul olarak kabul edebiliriz. Öğrenmek için tek bir yol yoktur anlayışı ile yola çıkılarak alternatif eğitim modelleri günümüze kadar gelmiştir. Alternatif okullarda eğitim, çoğunlukla öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkan, yenilikçi ve esnek programlar çerçevesinde uygulanmaktadır. Aynı zamanda alternatif okulların kişilerin kendilerini dönüştürme ve en yüksek potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda gereken ortamı sağladığı düşünülmektedir (Kaya ve Gündüz, 2015). Bu araştırmada alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan Waldorf Yaklaşımı ele alınmıştır.

### **1.1.3. Waldorf Yaklaşımı**

Avusturya asıllı bir bilim insanı olan Rudolf Steiner 20. Yüzyılın başlarında bir reform pedagojisi başlatan çok sayıda insandan biridir. Steiner “İnsanın yüce benliği tarafından üretilen bilgi” tanımlamasında anlamını bulan; özgürlük, eşitlik ve toplumsal birlik temalarını yeniden yorumladığı “antroposofi” terimini kullanmıştır (Gürkan ve Ültanır, 1972; Kaya ve Gündüz, 2015). Antroposofi sözcük anlamı olarak “insanın bilgeliği” anlamına da gelmektedir. Steiner, aklın mistik işleyişinin, doğal bilimi aşan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Sanatın, bilimin ve dinin entegrasyonu ile insanı özgürleştirmeyi amaçlayan bir özgürlük felsefesi düşüncesinin temelini oluşturmaktadır (Ashley, 2009). İnsan yaşamı, geleceğe ilişkin gizil güç ve yetiler taşımaktadır; bunları bilmek için de insanın saklı doğasına inmek gerektiğini söylemektedir (İnci, 2016). Uzun yıllarda edindiği fizik, kimya, matematik, geometri, müzik, resim, klasik dil eğitimleri ve büyük ilgi duyduğu felsefe eğitimi sonrasında çeşitli kitaplar yazmış ve 1907 yılında eğitimle ilgili ilk kitabı olan “Tin Bilim Açısından Çocuk Eğitimi” kitabını yayınlamıştır (Onur ve Topkaya, 2017). 1919 yılında ise Almanya Stuttgart’ta, fabrika sahibi Emil Molt’un daveti neticesinde, Waldorf - Astoria sigara fabrikasında 12 öğretmene verdiği kurslar sonrasında, çalışanların çocukları için ilk Waldorf Okulu’nu kurmuştur (Ashley, 2009; Onur ve Topkaya, 2017).

Türkiye’de Waldorf Pedagojisi ile ilgili çalışmalar, 2000 yılında İstanbul’da tanıtıcı yazılara yer verilen dergilerle başlamıştır. Alternatif Eğitim Derneği üyeleri tarafından düzenlenen toplantılarda 2004-2005 yıllarında, Waldorf Pedagojisi gündeme gelmeye başlamıştır. İlk olarak 2007 yılında İzmir’de Waldorf Pedagojisinden esinlenen yuva açılmış, ancak bilgilendirmenin yetersiz olması, pedagojinin yeterli tanıtılmaması ve Waldorf eğitmeni olmaması gibi sebeplerle bu girişim kısa sürmüştür. Çocukların yaşamlarının ilk yedi yılında bedensel, ruhsal, zihinsel yaratıcı yeteneklerini geliştirebilecek

biçimde bağımsız yetişmelerini önemseyen anne babalar ve eğitimciler bir araya gelerek ve Ekim 2008’de Waldorf Girişimi İstanbul’u kurmuşlardır (Yalçın ve Schieren, 2017). Almanya’dan gelen Peter Lang ve Marie-Luise Sparka gibi Waldorf pedagoğları ile Eyalet Çalıştayı LAG Hamburg’un destekleriyle Waldorf Pedagoğisi - Çocuk Yuvası ve Okulda Çağdaş Eğitim Sempozyumu gerçekleştirilmiştir (Eğitim Sanatı Dostları Derneği, T.Y.). Türkiye’de Waldorf Pedagoğisi Eğitmeni olmadığı için, öncelikle iki yıllık bir Waldorf Pedagoğisi Eğitmen Eğitimi Semineri ve ardından iki haftalık yurt dışında yuvada staj başlatılmış, Almanya’dan gelen öğretim üyeleri ve 26 katılımcı ile ana dersler, metodik, didaktik ve sanat dersleri gerçekleştirilmiştir. 2011 yılının sonunda ilk katılım belgeleri dağıtılmıştır. Almanya’dan gelen öğretim üyeleri ile 2011-2014 arası her yıl çeşitli Waldorf Pedagoğisi konularında “Derinleşme Seminerleri” ve atölye çalışmaları düzenlenmiş; Waldorf mimarisi, şifalı pedagoği, antroposofi, bebek yapımı, euritmi, kille çalışma, keçe çalışması gibi konularda eğitim verilmiştir. 2010 yılında Alanya’da bir yuva ve okul girişimi başlatılmış, bunu İstanbul, Bodrum’da başlatılan oyun grupları takip etmiştir (Yalçın ve Schieren, 2017).

2016 yılı itibariyle Dünya üzerinde 70’ten fazla ülkede 1843 Waldorf yuvası bulunmaktadır. Türkiye’de Waldorf Pedagoğisi ile ilgili çalışmaları takip eden ve yürüten, destekleyen tek kurum ise Eğitim Sanatı Dostları Derneği’dir. Eğitim Sanatı Dostları Derneği (ESDD), Türkiye’de kurulacak yuvalar için öncelikle mentor olarak atanan Ulla Middelpkamp’ın danışmanlık yapmasını sağlamaktadır. Bu kurumun desteklediği Türkiye’de; İstanbul’da üç, Eskişehir’de bir, Bodrum’da bir, İzmir’de bir ve Alanya’da bir okul olmak üzere toplam yedi Waldorf okulu vardır (Eğitim Sanatı Dostları Derneği, T.Y.).

Bir okulun Waldorf okulu olarak adlandırılması için, Waldorf pedagoğisi ilkelerini uygulamalı ve Waldorf Pedagoği Hareketi Uluslararası Konseyi tarafından kararlaştırılan ayırıcı nitelikleri taşıyor olması gerekmektedir. Bu ayırıcı niteliklerden biri de eğitim veren bütün eğitmenlerin Waldorf eğitimlerini tamamlamış olmaları gereğidir. Waldorf pedagoğisinden esinlenen okullar olarak nitelenen okullar ise; henüz tüm nitelikleri taşımayan ancak tamamlama yolunda olan okullardır (Eğitim Sanatı Dostları Derneği, 2009).

Waldorf Pedagoğisinin temel amacı, her çocuğun kendi doğal ve insan-kültürel çevresine, kendine ve yeteneklerine uyan gerçek benliğin gerçek potansiyelinin kilidini açmaktır (Clouder ve Nicol, 2010; Ensing, 1996; Kotaman, 2009; Schmitt Stegmann, 1997).

Waldorf okullarının kaynağı olan antroposofi, çocukların fiziki bedenlerine yerleşmelerine yardımcı olma ve özgürlüğe yönelik bir eğitim pedagojisine dayanır. Çocuk gelişimi üzerine detaylı ve sürekli bir çalışma Waldorf okullarında temel olarak görülmektedir (Ashley, 2009). “Çocuk özgürlük için eğitilir.” Bu tam olarak çocuğun istediğini yapabileceği anlamı taşımamakla birlikte, iyi olan güzel ve doğru olan için dünyayı etkilediğinin farkına varması yaratıcı biçimde davranması anlamı taşımaktadır (Onur ve Topkaya, 2017). Özgürlüğün önceliğini tüm felsefenin temeline oturtmuş olan Steiner, eğitimin devlete değil çocuğa hizmet etmesi gerektiğini belirtmiştir. Waldorf okullarında özgürlüğün bir eğitim yöntemi değil ancak eğitimin bir sonucu olması gerektiğini ifade etmiştir (Ashley, 2009). Kendinden sorumlu bireylerin ancak gerçek anlamda özgür olduğunda dünya ile uyumlu olabileceklerini söylemiştir (İnci, 2016).

Waldorf Eğitiminde bütün çocuklar için “Kalp, akıl ve yetenek” felsefesi benimsenmektedir. Çocuğun bütünsel olarak gelişmesi ve benlik bilincinin oluşması Waldorf’ta temel ilkedir. Ayrıca Steiner, Waldorf eğitiminin üç önemli unsuru olarak sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayal gücünü ele almaktadır (Onur ve Topkaya, 2017; Schmitt Stegmann, 1997; Kotaman, 2009). Akıl, kalp ve ruh unsurlarının bütün olarak ele alınıp çocuk gelişiminde bu unsurları beslemenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Clouder ve Nicol, 2010).

Rudolf Steiner, insanlarda var olan dört temel boyuttan ya da var olan bedenden söz etmektedir. Bunlar; fiziksel beden, eter beden, astral beden ve “ben” dir. Tüm bu bedenlerin gelişim süreçleri vardır ve özellikle çocukluk döneminde kolayca algılanabilmektedir. Hayatın yedi yıllık süreçlerden oluştuğunu da ifade ederek, yedi yılda bir değişimlerden geçildiğini vurgular. Bu yedi yıllık dönemlerden ilki süt dişlerin dökülmesi yeni dişlerin çıkmasıyla son bulan erken çocukluk dönemini kapsamaktadır. İkinci yedi yıllık süreç ise ergenlikte yaşanan süreci kapsamaktadır. Fiziksel beden, ana rahminde hazırlanır ve doğumla birlikte serbest kalır. Eter beden ise ilk yedi yıllık dönemde gelişip olgunlaşır ve yedi yaş civarında doğar. Astral beden, ikinci yedi yıllık sürecin sonunda on dört yaş civarında doğarken, “ben” kendini yirmi yaş civarında göstermektedir (Clouder ve Nicol, 2010; Ensing, 1996; İnci, 2016; Kotaman, 2009).

Erken çocukluk döneminde eter beden gelişmekte olduğu için çocukların tekrarlara ihtiyaçları vardır. Aynı öyküyü tekrar tekrar duymak isterler, burada tekrarlardaki amaç öyküyü öğrenmek değil beyindeki sinapsların gelişimini hızlandırmaktır. Bu gelişim ne



kadar çok olursa hayal kurma, dikkat becerileri de o kadar çok olur. Çocukların hayatlarında sürekli kendini tekrarlayan olgular, olaylar; haftalık, aylık, yıllık rutinler, ritüeller; oyunlarda, masalarda, günlük etkinliklerdeki tekrarlar; onların eter bedenini güçlendirirken, “ben” gelişimine de destek olmaktadır (Clouder ve Nicol, 2010; Onur, 2006).

Ritmik oyunlar aracılığıyla yaşanan hareket temelli deneyimlerin hayal gücünü artırmaya yönelik serbest oyunların, el işleri ve evde gerçekleştirilen rutin işlerin, doğa deneyimlerinin, müziğin, masalın, kukla oyunlarının, masa tiyatrosunun Waldorf eğitiminde ciddi bir önemi vardır (Williams ve Johnson, 2005).

Çocuğun erken çocukluk eğitimi dönemine denk düşen ilk yedi yılında Waldorf pedagojisindeki temel ilke taklittir. Çocuk üç yaş itibariyle ben demeye başlar ve öğrenme; bir fikirle ilgili hayal kurma, daha sonra onu dışa yansıtması ile gerçekleşir (Kotaman, 2009; Onur, 2006).

Waldorf yuvalarında çocuğun gelişim ve olgunlaşma sürecine uygun olarak hareketin öneminden yola çıkılarak bedensel zekâyâ önem verilmektedir. Bedensel zekânın gelişimi uygulamaya, oyuna, harekete dayalıdır. Çocuk sağlıklı bir şekilde oyun oynarsa bedensel gelişiminin hızlı olacağı görüşü savunulmaktadır (Bayhan ve Bencik, 2008; Onur, 2006).

Yaşamın ilk yıllarında her şey oyun ve karşılaşılan her nesne keşfe açık bir oyuncaktır. Çocuklar şimdi ve burada oldukları için, Steiner okul öncesi dönemde çocukların oyun oynayarak öğrenmesi gerektiğine inanmış ve oyun oynayarak yaratıcılıklarını ve fiziksel güçlerini daha rahat ifade edebileceğini belirtmiştir (Ekici, 2015). Serbest oyun ve hayal gücünün çocuk gelişimi üzerindeki önemini fark eden Rudolf Steiner’in bu pedagojik yaklaşımı; çocukların kendilerini güvende hissettikleri, sevildikleri ve özellikle gereksiz müdahalelerle sınırlandırılmadıkları bir atmosfere dayanmaktadır. Ancak böyle bir ortama hayal gücü hâkim olmaktadır (Clouder ve Nicol, 2010).

Steiner’in öğretisinin en önemli hususlarından biri de öğretmenlerin coşkusudur. Çocuk öğretmenin coşkusu hisseder ve aynı coşkuyu içinde taşır. Öğretmenlerin, çocukların yaratıcılıkları ile ilişkisi, pedagojiye bağlı oluşturulan sanatsal etkinlikler, tinsellikle kurulan bağlantı ve oluşturulan olumlu atmosfer Waldorf yuvalarına özgü niteliklerdir. Edinilen pek çok görüşe göre diğer okullara oranla çok daha sıkı öğretmen çocuk ilişkisi olduğu ileri sürülmektedir. Waldorf öğretmenleri çocuklar tarafından klasik sistemlere göre farklı

algılanır, bir Waldorf eğitmeni çocuğun gözünde bir düşünür, bilim insanı, şair, sanatçı, müzisyen ve çevrecidir (Edwards, 2002; İnci, 2016). Geniş yaş aralıklarının yer aldığı yuvalarda eğitmenler çocuklara bir ev atmosferi yaratırlar. “Eğitmenlerin; teknolojinin hatta kitapların arkasına saklanmaması gerektiği ifade edilmektedir” (Ashley, 2009). Eğitmenler yuvalarda yönerge vermeyi tercih etmezler bunun yerine çocukları her türlü eylem için teşvik ederler. Böylece çocuklara dünyayı nasıl keşfedeceklerini dolaylı yolla öğretmiş olurlar. Eğitmenlerin sınıfta gerçek işle meşgul olmaları, örneğin örgü örmeleri bile bilinçli yapılmış bir eylemdir ve çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır. Örgü örerken şişlerin birbirine çarparken oluşturduğu ritmik seslerin dahi çocukları rahatlattığı, dikkati topladığı düşünülmektedir (Clouder ve Nicol, 2010).

Yaratıcı etkinliklerin bir arada bulunduğu, yapılan her şeyin anlam ve çocuklardaki etkisinin eğitmenler tarafından bilindiği Waldorf yuvalarında, sanata ve her türlü sanatsal etkinliğe oldukça önem verilmektedir. Çocuk sanatı kullanarak hayal gücünü öğrenir (Ensing,1996). Steiner’in devinim sanatı olarak adlandırdığı euritmi; resimlerin, müziğin ve plastik biçimlerin bir araya getirildiği, müziğin ve dilin görünür kılındığı bir bedensel etkinliktir (İnci, 2016; Kotaman, 2009).

Tinsellik ve bedeninin bir sanatsal doğallık içinde gelişen bir yapı olarak ele alındığı Waldorf pedagojisinde doğal yaşam da oldukça önemsenmektedir. Yuvalarda plastikten hiç bir malzeme kullanılmamakla birlikte çocuklar için elektronik kullanımı da uygun görülmemektedir. Çocuklar tahta bloklar, ipek, yün, taşlar, çam kozalakları gibi doğal materyallere temas kurmaktadır. Oyuncakların basit ve doğal olması çocuğun hayal gücünü daha aktif hale getirmekte ve böylece yaratıcı akıl için iyi bir atmosfer sağlanmış olmaktadır (Bayhan ve Bencik, 2008). Uygulanan bilginin kazanılması, çocuğun bu beceriyi uygulaması, yaratıcılığının güçlendirilmesi, hayal gücünün uyarılması ve desteklenmesi, anlama ve empati duygularının beslenmesi, sosyal sorumluluğun oluşması ve gelişmesi, ahlaki ilkeler gibi alanlara eşit derecede önem verilmiştir (Kotaman, 2009). Yaratıcılığın gelişimi için kullanılan her materyalin önemi büyüktür. Doğadan toplanılan malzemelerden yapılan basit oyuncaklar ve objeler, çocuğun dikkatini çeker ve hayal gücünün harekete geçirir. Örneğin; kusursuz şekli olan, canlı renkli, plastik bir çilek yalnızca bir çilektir ancak ufak bir deniz kabuğu; tabak, araba, fare, şapka gibi pek çok şey yerine kullanılabilir.

Steiner bu durumu şu sözleriyle de ifade etmiştir. “Arada ne kadar büyük fark var: Bir tarafta mümkün olduğunca hayal gücünü harekete geçiren basit oyun malzemeleri, diğer

tarafıta çocuğunuzun zihinsel faaliyetine hiçbir katkıısı olmayan hazır oyuncaklar...” (Clouder ve Nicol, 2010; Kotaman, 2009).

El rgüsü hayvan figürleri, keçeden figürler, binek atlar, ahşap bloklar, bebek evleri ve mobilyaları, keçeden kuklalar, hareketli resimler, ahşap araba, tren gibi oyuncaklar, farklı renklerde kumaşlar, talar ve pelerinler, içinde farklı kostümlerin olduğu bir sandık, keçe toplar ve Waldorf bebekleri; Waldorf yuvalarının belirleyici oyuncak materyalleri arasındadır. Bunun yanında, mevsime göre doğadan toplanmış; kozalak, deniz kabuğu gibi pek çok malzeme de oyun aracı olarak kullanılabilir. Bu oyun araçlarının pek çoğu, çocukların nesnelere farklı şeyler yerine kullanabileceği “mış” gibi oyuna ortam sunan, derinliği olan uzun soluklu oyunlara fırsat sağlamaktadır.

Hayali, yaratıcı oyun Waldorf yuvalarının en temel etkinliğidir. Hayal kurmak, yaratıcı dūřünebilmek ileriki yaşamında çocuğun entelektüel etkinliklerinin de temelini oluşturmaktadır (Schmitt Stegman, 1997). Steiner ocukların en çok, hayal gūçlerini kullanmaya teşvik edildiklerinde rendiklerine inanarak, eğitimin fiziksel, davranışsal, duygusal, bilişsel, sosyal ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak dikkate alınması gerektiğini ileri sürmüştür (Kotaman, 2009). Çocuklarda doğalında yer alan fantezi oldukça büyölüdür ve Waldorf eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır. Eęitmenler de çocukların fantezilerini destekleyici etkinlikler uygular ve hayali oyun için gereken ortam ve zamanı sağlar (Shell, 2013).

El rgüsü hayvan figürleri; hayal gūcünü kullanmaları, bol etkileşim içine girebilmeleri için birer fırsattır. Bezden yapılmış yumuşacık bir Waldorf bebeği, çocuklar için oldukça gerçektir. Kendine ait kıyafetleri olan, ağlayan, gūlen, uyuyan, karnı doyurulan bir bebektir. Hayali oyun döneminde çocukların kendi benliğiyle kuşattığı bez bebekler pek çok ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Yuvalarda yer alan binek atlar, bedensel gelişimin yanı sıra dil gelişimine ve hayal gūcü gelişimine de aynı oranda katkı sağlar. Oyunlarda hayal dūnyası açığa çıkmadan belli bir gerçeklikten beslenmeye ihtiyaç vardır. Bu anlamda atlar, el örgüsü hayvan figürler, farklı renkte kumaş parçaları ile bir ortam oluşturup, yaratıcılığını ortaya çıkarabileceği hayali oyunlara dalabilirler. Kumařlarla kendilerini çeşitli kıyafetler yapabildikleri gibi, zemin olarak farklı renkleri de kullanabilirler (Clouder ve Nicol, 2010; Kotaman, 2009; Schmitt Stegman, 1997).

Waldorf okullarında eğitimin ilk yıllarında akademik bilgiye çok az yer verilerek bunun yerine çocuklar sanat, müzik, bahçe işlerinde yoğunlaşır. Çocukların yetişkin olmak için acele ettirilmemesi gerektiği önemli görüşlerden biridir. Çocukların çocuk olmasına izin verirler. Bu sebeple de öğrenme adı altındaki eylemler ilkokul yaşlarında gerçekleştirilir. Çocuklara erken yaşlarda entelektüel bilgi verilmesinin gelişimleri için sağlıklı olmadığı düşünülür ve küçük çocuğun hayal gücünün ve yaratıcı düşünme güçlerinin sağlıklı gelişimi için onu beslemeye ve hayatta tutmaya çalışılır. Çocukların öğrenmelerini daha iyi gerçekleştirdikleri görüşünden yola çıkarak okul öncesi eğitim sanatsal ortamda gerçekleştirilir (Astley ve Jacson, 2000; Koca, 2015; Shell, 2013).

Çocukların dünyada olup bitenlere derinlemesine ilgi duydukları ve bu hareketleri ya da olayları büyük sevinçle taklit ettikleri bir gerçektir. Bu dönemde her şey somuttur; sayı ve harf gibi soyut kavramların algılanmadığı belirtilir ve çocuklara akademik bilgi aktarılmamalıdır (Bayhan ve Bencik, 2008; Çelik, 2013; Schmitt Stegmann, 1997).

Çocuklar kendi hallerinde bırakıldıklarında meşgul olabilecekleri bir uğraş bulabilirler. Bir çocuğun oyalanmak için ya da herhangi bir nedenle televizyon, tablet gibi teknolojik aletlere ihtiyacı yoktur. Bu dönemde çocukların, sağlıklı bir gelişim için hareketlerini güçlendirecek fiziksel aktivitelere, dil becerileri ile öğrenme becerilerini geliştirmeye ve hayal dünyasını keşfetmeye ihtiyacı vardır. Televizyon gibi aletler tüm bu ihtiyaçların karşılanmasını engeller (Clouder ve Nicol, 2010).

#### **1.1.4. Yaratıcılık ve Gelişimi**

Yaratıcılık insan tarihi kadar eski olması dolayısıyla çeşitli görüşler tarafından zaman içerisinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak tek bir tanımda uzlaşımılarak farklı görüşler ortaya koyulmuştur.

Yaratıcılığı tanımlamanın pek çok yolu vardır. Bazı kabul görmüş tanımların ortak özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Farklı bakış açılarıyla bakabilme,
- Verilen bilginin ötesine geçebilme, sınırların dışına çıkabilme,
- Özgün bir şey yapma,

- İlgisiz gibi görünen şeyleri bir araya getirerek yeni bir şey yapma (Kuru Turaşlı, 2012; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Günümüzde yaratıcılık ve yaratıcı insan kavramları çok sık kullanılmakta, yaratıcı bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Çetingöz, 2002). Bu nedenle toplumun her alanında aktif olan, yaratıcı bireylere daha çok ihtiyaç duyulmakta ve her türlü etkinlikte yaratıcılık, esinlenme ve imgelem gücünü, farklılıkları ortaya çıkarabilmeye yönelik bir eğitim gerekmektedir (Karayağmurlar ve Tan, 2003).

Merak duygusuyla her şeyi keşfetme arzusuna sahip olan çocukların hayal güçleri de oldukça kuvvetlidir. Çocuklarda tüm gelişim alanlarında gösterdikleri performans, kavrama yeteneği, problemlere ürettikleri çözümler gibi farklı boyutlarla oyunlar yoluyla yaratıcılıklarını ortaya koyarlar (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013).

Daniels ve Peters (2015), çocuktaki yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarmak geliştirmek için erken yaşta eğitime başlamak, çocuğun duyularını eğitmek ve yetiştirmenin öneminden söz etmektedir. Çocuğun çevresini algılayabileceği, gözlem yapıp gözlemlerini değerlendirebileceği eğitim ortamı yaratılmasının önemini; onlarla konuşularak, tartışılarak, yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olunması gerektiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitim veren kurumlarda da çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için eğitimciler gerekli bilgiye sahip olmalı ve gerekli eğitim ortamı ve materyal çocuklara sağlanmalıdır. Eğitimcilerin gerekli materyallerle ortamı düzenleyebilmesi, farklı fikirleri destekleyerek açık görüşlü, eğlenceli olması ve yaratıcı uğraşlara katılmaya istekli olması da önem taşımaktadır (Çetingöz, 2002; Daniels ve Peters, 2015; Gönen, Yıldız Çiçekler, Akyüz, Çelik Arslan ve Baydemir, 2010; Öztürk, 2001).

#### **1.1.4.1. Yaratıcı düşünce ve önemi**

Hızlı gelişen dünyada toplumların ancak ve ancak gelişmeleri takip edip uyum sağlamaları ile ayakta kalabilecekleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı düşüncenin ve yaratıcı düşünceye sahip insanların ortaya koydukları düşünce ve eylemlerin önemi ortaya çıkmaktadır (Akçum, 2005).

Barışık (2019), Guilford'un yaratıcı düşünmenin çok yönlü düşünme ile mümkün olduğu görüşünü, benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerini incelediği çalışmasında aktarmıştır. Guilford yakınsak düşünme ve ıraksak düşünme arasındaki farkı ortaya koyup

yaratıcılık için gerekli olan düşünme tarzını da açıklamıştır. Yakınsak düşünme, herkesin mantık yürüterek ulaştığı en bilindik sonucu ifade ederken, ıraksak düşünme; pek çok yanıtı olan ya da yanıtı olmayan sorulara çözüm aramak olarak ifade edilebilir. Böylece ırak düşünme tarzında birey, kendiliğinden ve özgürce düşünce oluşturabilir. Bu da yaratıcı düşünme için gereklidir. Böylece yaratıcı düşünmede yeni alternatifler üretmek esasına bağlı olarak ıraksak düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Can Yaşar, 2009).

Bazıları için yaratıcı düşünce yalnızca yetişkinlere özgüdür ancak bu doğru ifade değildir. Yaratıcı düşünce çocuklar için de var olan bir beceridir, çocuklar yaratıcı düşünce ile yalnızca problemlere çözümler yaratmaz; bu beceri onları aynı zamanda modern dünyaya da hazırlar (Aral ve Yıldız Bıçakçı, 2014). Yaratıcılık, pek çok alanda üzerinde durulan bir kavram olmakla birlikte eğitim alanında da eğitim önemli bir çıktısı olarak nitelendirilir. Yapılan bilimsel çalışmalarda her insanda yaratıcı düşüncenin bir miktar da olsa olduğu ifade edilmektedir. Bu düşüncenin gelişimi de büyük oranda aileler ve eğitim kurumları aracılığıyla desteklenmelidir (Akçum, 2005; Aslan'dan akt. Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012).

Torrance'a göre eğitimciler ancak yaratıcı eylemler yoluyla çocukları daha iyi tanıyabilir; çocukların kendilerinin farkında olma, çevrelerini daha iyi tanıma ve gerçekçi düşünceye ulaşabilmelerine yardımcı olabilirler (Ceylan, 2008). Yaratıcılık çocukların kişilik özelliklerini, eylemlerini, ilişkilerini kısaca yaşamını önemli ölçüde etkiler. Yaratıcı düşüncenin ve gelişiminin tam da bu sebeplerle erken yaşlarda desteklenmesi oldukça önemlidir (Akçum, 2005).

#### **1.1.4.2. Yaratıcılığın evreleri**

Yaratıcılık birden ortaya çıkan bir sonuç değil süreç olması sebebiyle merak, sabır, gözlem gibi çeşitli beceri ve erdemler gerektirir. Graham Wallis yaratıcı bireyin ürünlerini tamamlayabilmesi için bazı aşamaların oluşması gerektiğini belirtmiştir ve bu aşamalar yaratıcılığın evrelerini oluşturmaktadır (Okutan, 2012).

##### **Hazırlık Aşaması**

Bilgilerin toplandığı, karşılaşılan problemin tanımının yapıldığı evredir. Çözüm için ihtiyaç hissedilen malzemeler toplanır ve birey yaratıcı güçlerini kullanmaya başlar (Akçum, 2005; Zeytun, 2010).

### **Kuluçka Aşaması**

Bu aşamaya geçildiğinde artık problem bilinçli olarak zihinde tartışılmaz, çözümler araştırılmaz. Problem artık zihnin derinliklerine bırakılmıştır. Problem bir nevi bilinçaltına bırakılır ve eski bilgiler ile yeni bilgiler etkileşime geçerek çözüm için zihinde çalışma başlar. Bu dönem çok kısa sürebileceği gibi çok uzun zaman da alabilmektedir (Akçum, 2005; Zeytun, 2010).

### **Aydınlanma Aşaması**

Problemin çözümünün bireyin zihninde birden ortaya çıktığı aşamadır. Zihninde kuluçkaya bırakılan problem için eski ve yeni bilgiler ile sentezler yapan birey aydınlanma ile çözüme ulaşılır. Bu aşama hazırlık ve kuluçka aşaması kadar uzun sürmez, genellikle bir an ya da kısa bir sürede gerçekleşir (Akçum, 2005; Zeytun, 2010).

### **Sonuçların Doğrulanması Aşaması**

Aydınlanma ile ortaya çıkan çözümün ya da sonucun probleme çözüm olup olmadığını, ihtiyaca cevap verip vermediğinin sınındığı aşamadır. Mevcut probleme çözüm olabileceği gibi bazen olumsuz sonuç verebilir ve ihtiyacı karşılamayabilir. Bu durumda birey yeniden kuluçka evresine döner ve mevcut aksilikler ve eksiklikleri de gözetererek yeniden çözüm yolları arama yoluna başvurur (Rıza'dan akt. Akçum, 2005; Zeytun, 2010).

Çocuklara sunulacak tutarlı ve donanımlı bir çevre yaratıcılık gelişimlerini desteklemektedir. Örneğin; hayal gücünü ortaya koyabileceği tahta bloklarla kuracağı bir oyun çocuğun her zaman yaratıcı gücünü destekler. Çocuk aktif oyun içerisinde daima hayal gücünden beslenir. Çocukların sınıf içinde veya bahçe zamanlarında kullanacakları yapılandırılmamış tüm malzemeler yaratıcı oyun için birer araçtır (Akçum, 2005).

#### **1.1.4.3. Yaratıcılığın boyutları**

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, yaratıcı düşünmenin; akıcılık, orijinallik, esneklik ve derinleştirme becerileri içinde barındırdığı ifade etmektedir. Yaratıcılığın bu alt bileşenlerin bir ürünü olarak ortaya çıktığını öne sürmektedir. Guilford da yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük içeren zihinsel bir süreç olduğunu ve insanın mevcut bilgilerinin parçalarıyla yeni bileşimler oluşturduğunu söyler. Pek çok araştırmacının da

hemfikir olduğu bu alt boyutlar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Ayden ve İşgüzar, 2016; Kuru Turaşlı, 2012).

Akıcılık boyutu; zihinde mevcut tutulan bilgilerin ihtiyaç anında akıcı ve hızlı bir şekilde ortaya koyabilmesidir. Bir bakıma bireyin karşılaştığı probleme çözüm olabilecek alternatifleri anında sıralayabilme yeteneğidir. Mevcut probleme ne kadar çok alternatif çözüm yolu üretilebilirse kişideki yaratıcılığın akıcılığında o denli söz edilebilmektedir (Kuru Turaşlı, 2012).

Orijinallik (özgünlük) boyutu; probleme bulunan çözüm alternatiflerinin özgün olup olmamasıyla ilgilidir. Birbirinden farklı fikirleri ortaya koyabilme, daha önce denenmemiş olan yolları deneme becerilerin olarak ifade edilmektedir (Erten Tatlı, 2017).

Esneklik boyutu bireyin gelişen duruma uyum gösterebilmesi bir başka deyişle önceden kendisinde yerleşmiş olan belirli düşünce kalıplarına takılıp kalmaması, duruma göre değişkenlik gösterebilmesi olarak ifade edilmektedir. Bir noktada özgür olarak düşünebilme, var olan kalıpları yıkmaya, duruma ve olaya farklı perspektiflerden bakabilme olarak nitelendirilebilir (Ayden ve İşgüzar, 2016).

Bir diğer boyutu olan derinleştirme becerisi ise; üretilen farklı çözüm yollarının ne kadar detaylandırılabilirdiği ile alakalıdır. Probleme bulunan alternatif çözüm yoluna eklemeler yaparak derinleştirmek ve geliştirilmiş farklı çözümler elde etmektir (Ayden ve İşgüzar, 2016; Kuru Turaşlı, 2012).

#### **1.1.4.4. Çocuklarda yaratıcılık gelişimi**

Çocuklarda yaratıcılığın gelişiminde belirli bir yol vardır ve adımlar belirli bir sırayla gerçekleşir. Yaratıcılığın gelişimi için bir ön koşul niteliğinde algılama gibi bazı bilişsel becerilerin gelişimi gerekmektedir. Bu gelişimsel evreler her çocukta farklılık gösterebilmektedir (Sak, 2016).

Her ne kadar tüm çocuklar yaratıcı özellikler sergileseler de pratik yapılmadan yaratıcılık bireyde saklı kalır. Yaratıcılık ancak pratik ile ortaya çıkar (Aral ve Yıldız Bıçakçı, 2014). Bloom ve Hunt'a göre çocuklar erken çocukluk dönemi çağlarında bu pratikleri edinebilecekleri deneyimleri yaşamazlarsa, bu potansiyel de ortaya çıkarma fırsatını kaybeder. Çocukların akıcı, esnek düşünmelerine, karşılaştıkları problemlere alternatif, orijinal çözümler üretebilmelerine yardımcı olunmalıdır. Çocuklara sağlanacak



olan demokratik bir atmosferde, tehdit edici olmayan, duygulara yer verilen ve kabul edilen bir iletişim dili kullanılmalıdır (Akçum, 2005).

#### **1.1.4.5. Yaratıcı çocukların özellikleri**

Yaratıcı çocukların ortak özelliklerinin bilinmesi hem yaratıcılığın doğasını anlamamıza hem de yaratıcılığı daha bütünsel ele alıp bu yeteneği geliştirmeye, çabalarına yardımcı olmaya yol gösterici olacaktır.

Yaratıcı bireylerde, merak duygusu ile birlikte düşünme becerilerini daha aktif kullanma birlikte görülür. Bunların yanı sıra hırs, sorumluluk duygusu, liderlik özelliği gibi kişisel özelliklerin yanında; hayal gücünü aktif kullanma, imgeler aracılığıyla düşünebilme, eleştirel düşünebilme, analogik-metaforik düşünebilme becerilerinin yüksek olması gibi bilişsel özellikleri de taşıdıkları görülmektedir (Sak, 2016; San'dan akt. Dağlıoğlu, 2012).

Yaratıcı kişilik özellikleri ile ilgili pek çok farklı tanım olmakla beraber bazı genel özelliklerde fikir birliğine varılmıştır. Kendilerine olan güven, problemlere pratik esnek ve orijinal çözümler bulabilme, karmaşık ve zor işlerden kaçmama aksine bunlarla ilgilenmekten keyif alma, kendisine ve çevresine daha duyarlı olma, yeniliklere açık ve değişime hızlı ayak uydurabilme bu özellikler arasında gösterilmektedir (Aslan'dan akt. Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012; Çetin, 2012; Dağlıoğlu, 2012; Sak, 2016). Yaratıcı çocuklar; bağlantı ve çağrışım kurma yeteneği yüksek, farklı fikirler üretebilen, iyi bir mizah anlayışına sahip, ileri hikâye becerileri olan, azim, odaklanma, sorumluluk duygusuna sahip, soru sormayı bilen, öz eleştiri yapabilen, değişime-yeniliğe açık, kendine güvenen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Can Yaşar, 2009; Sak, 2016).

Yaratıcı diye nitelendirilen bireyler için karşılaşılan her yeni durum merak edilmesi gereken bir sorudur. Bu sebeple de sıklıkla neden, nasıl gibi sorular sorarlar. Hatta bazen cevap için alternatifler üretip tahminlerde bulunmaktan çekinmezler. Çocuklar da sonsuz bir merak duygusuna sahiptir, karşılaştıkları her durum onlar için yenidir ve merak edilmeye değerdir. Bu da yaratıcı eylemi tetikler ve ortaya çıkarır (Ceylan, 2008).

Bunların yanı sıra; sanatla ilgili olma hali, güzelliğe olan duyarlılık, estetik bir anlayış da yaratıcı bireylerde sık karşılaşılan özelliklerdir. Yalnız çalışabilme becerisi yaratıcı eylemler ortaya koyabilmeleri için gereklidir. İçe dönebilme, yansıtıcı düşünme,

kendi içinde meşgul kalabilme becerileri de buna dahildir (Sak, 2016; Şahin ve Danışman, 2017).

Yaratıcı çocukların da yaratıcı bireyler gibi ortak özellikler vardır. Bu özellikleri çocuklar özelinde toplamak gerekirse; ortaya koyulan pek çok farklı görüşü bir araya getirerek şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kendine güvenen
- Çevresinde olup bitenlere karşı ilgili ve meraklı
- Duygularının farkında olan ve çeşitli yollarla yansıtabilen
- Soru sormaktan çekinmeyen
- Hayal gücü yüksek
- Oyunlarında maceracı eylem-söylemde bulunan
- Kendi başına da vakit geçirebilen, oyunda kalabilen
- Karmaşık, kompleks meselelerle uğraşmayı seven
- Estetik bir takım değerlere sahip
- Hata yapmaktan çekinmeyen

Yukarıdaki betimlemeler yaratıcı çocukların gösterdiği bir takım ortak özelliklerdir. Yaratıcı çocuklar görüldüğü gibi pek çok özelliği barındırırlar ve iyi bir gözlem sonucu eğitimciler, anne babalar tarafından bu özellikler keşfedilebilir. Bu özelliklerin varlığını sürdürebilmesi de doğumdan itibaren fark edilip desteklenmesine bağlıdır (Bilir'den akt. Akçum, 2005; Dağlıoğlu, 2012; Isbell ve Raines'ten akt. Can Yaşar, 2009).

#### **1.1.4.6. Yaratıcılığı etkileyen faktörler**

Yaratıcılık bazen özel bir yetenek olabiliyorken bazen de sıradan günlük işlerde ortaya çıkabilir. Bu durumda yaratıcılık geliştirilebilen bir olgu olmakla birlikte çeşitli faktörlerle körelebilmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık kalımdan ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu gelişimde etkili olan çevre faktörleri arasında okul, eğitim programı, aile ve toplum yer almaktadır. Okul ortamı çocuğun keşfetmesine olanak sağlamalı, araştırarak öğrenmesi için zengin bir çevreye ve hayal gücünü kullanabilmesine imkân tanınmalıdır. Bu şartların sağlanmadığı durumda yaratıcılık gelişimi engellenmektedir. Aynı

şekilde eğitim programı da bu doğrultuda hazırlanmalıdır; böylece çocuklar ezbere eğitime maruz kalmadan, düşünme, merak etme, sorgulama yeteneklerini desteklemelidir. Aynı zamanda iklim, coğrafi koşullar da toplumsal koşullar kadar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. Sosyo ekonomik düzey arttıkça yaratıcılığın olumlu yönde geliştiği; cinsiyet rollerinin aşırı vurgulanmasının, farklı cinsiyete ait olduğu düşünülen tavır ve davranışların uygulanmasının hoş karşılanmamasının yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediği de belirtilmektedir. Doğum sırasına göre ilk doğan çocukların sonra doğan çocuklara göre daha baskı altında yetiştirilmesi dolayısıyla yaratıcılıklarının olumsuz yönde etkilenmiş olması da bu faktörler arasında gösterilmektedir (Akçum, 2005; Ceylan, 2008; Çetin, 2012; Okutan, 2012; Sungur, 1992; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Duyusal faktörler de yaratıcılık gelişimini etkilemektedir. Utangaçlık, yanlış yapma korkusu, aşırı özeleştirici gibi kişisel faktörler de yaratıcılığı engelleyebilmektedir. Hayal kurmayı bırakmak, risk almayı anlamsız bulmak, soru sormaktan çekinmek de var olan yaratıcılığı köreltmektedir. Tam da bu noktada hayal gücünün en yoğun kullanıldığı yaş dönemi olan erken çocukluk döneminde elde edilen her tecrübe ile yaratıcılık daha çok ortaya çıkmaktadır. Hayal gücü yüksek olan çocuklarda artan yaş ile edinilen tecrübe birleştikçe artan yaratıcılık, desteklenmezse zayıflayabilir. Aynı şekilde yaş ilerledikçe toplumsal normlar, kurallar, yasalar ve tüm toplumsal etmenler birey üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğu için yaratıcılık ile yaş arasında tam bir korelasyon kurmak doğru bir sonuç vermemektedir (Akçum, 2005; Okutan, 2012).

Teknolojinin de çocuklar üzerinde yaratıcılığı etkilediği yönünde görüşler mevcuttur. Özellikle üç yaşın altında televizyona maruz kalmanın pek çok gelişim alanına zarar verdiği araştırma sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur. Her türlü ekranın duyusal yoksunluğa sebep olduğu, sosyal çevreleriyle etkileşimlerini kısıtladığı ve yaratıcılık becerilerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ekran kullanımının, bireysel bir uğraş olması sebebiyle iletişimi, ilişkiyi en aza indirmesi, ekrandaki görüntülere ve hareketlere bakarak zamanını hareketsiz geçirmesi, enerjiyi boşaltamamaları da negatif etkileri arasında gösterilebilir. Tüm bunlar hayal güçlerini kullanabilecekleri pek çok eylemden çocukları alıkoymaktadır (Lang, 2000; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Razak Özdiğerler, 2018).

#### **1.1.4.7. Yaratıcılık ve zekâ**

Yaratıcılık ve zekâ birbirinden farklı kavramlar olmakla birlikte birbiriyle bağlantılıdır. Ancak ikisi arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar yine de doğru ve kesin bir bilgi elde edememişlerdir. Zekâ yaratıcılık için gereklidir ancak her zeki insan için yaratıcı demek doğru değildir. Yani ileri bir zekâ düzeyi, yüksek bir yaratıcılığı içermemektedir. Yapılan araştırma sonuçlarında yaratıcılık için minimum zekâ düzeyinin 125 IQ olduğu ortaya koyulmuştur (Akçum, 2005; Dağlıoğlu, 2012; Okutan, 2012; Sak, 2016; Sungur, 1992).

Yüksek zekâ ve yüksek yaratıcılık bileşeninde; çocukların özdenetimlerinin yüksek olduğu, rahat davranmada daha ileri olduğu, farklı yaş gruplarına uyan davranışlarda bulunabildiği gözlenmiştir. Yüksek zekâ ve düşük yaratıcılık bileşeninde; sakin ve içe kapanık oldukları, sosyal ilişkilerde zorluk yaşadıkları, enerjilerini daha çok akademik çalışmalara yoğunlaştırdıkları; bu sebeple başarısızlığı kabul etmedikleri gözlenmiştir. Düşük zekâ ve yüksek yaratıcılık bileşeninde; sosyal ilişkilerin zayıf olduğu, akademik başarının yetersiz olduğu, tedbirli oldukları ancak rahat bir ortamda yaratıcı ve mutlu oldukları gözlenmiştir. Düşük zekâ ve düşük yaratıcılık bileşeninde ise; arkadaşları tarafından en az kabul gören, genelde onları taklit eden grup olarak belirlenmiş, çevreye ve kişisel özelliklere göre spora ya da saldırganlığa yönelebildikleri gözlenmiştir (Gürsoy'dan aktaran Akçum, 2005).

#### **1.1.4.8. Yaratıcılıkla ilgili kuramlar**

Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünme olgusunun daha iyi anlaşılması ve içeriğinin oluşturabilmesi için alandaki uzmanlar tarafından farklı ekoller geliştirilmiştir. Bu kuramlardan bazıları; Psikoanalitik Kuram, İnsancıl Kuram, Bilişsel Gelişimsel Kuram, Gestalt Kuramı, Çağrışım Kuramı, Çevresel Kuram ve Algısal Kuramdır.

##### **Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik kuramın kurucusu Sigmund Freud'a göre yaratıcılık, bilinçaltının dışavurumu olarak içgüdülerin ve dürtülerin bir ürünü olan imgesel ürünler yaratma sürecidir. Freud'a göre insan haz peşindedir ancak toplumun ezici baskısı ile uyumsuzluk ortaya çıkar. İşte burada insan bu uyumsuzluk arasında bir uzlaşma yolu arar ve bunu savunma mekanizmaları yoluyla yapar. Bu savunma mekanizmalarını toplumun da karşı

çıkmayacağı, kabul edeceği yollarla yapmak zorundadır. Bunu da ancak yaratıcı düşünme becerileri yoluyla gerçekleştirebilir (Tanju, 2012).

Kuramın diğer temsilcileri ise Adler, Jung, Ernest Kris ve Lawrence Kubie'dir. Adler yaratıcılığı, insanın sahip olduğu ve hayat boyu etkinliklerle devam ettirdiği gizilgüçler arasında gösterir. İnsanın düşüncelerini, eylemlerini oluşturma konusunda, doğuştan getirdiği yetenekler vardır ve yarattığı bu kavramlar onu temsil eder. İşte Adler bu süreci yaratıcı düşünme olarak adlandırmaktadır (Yolcu'dan akt. Akçum, 2005).

Carl Jung da benzer şekilde yaratıcılığın kökeninin bilinçaltından geldiğini ve buna ek olarak bireysel bilinçaltının varlığı gibi toplumsal bilinçaltı yani kolektif bilinçaltının varlığını savunur. İnsanlığın ortak mirasını oluşturan düşüncelerdir ve bunlara 'arketip' adını verir. Psikolojik ve düşünsel olmak üzere iki tip yaratıcı süreçten söz eder. Psikolojik süreç, bireyin bilinç alanıyla ilgilendir, yaşamında yer alan duygusal anları ve yaşam krizlerini içerir. Düşünsel süreç ise kolektif bilinçaltının derinliklerinden yani insan zihninin en derinliklerinden gelen ilkel bir süreçtir. Ve ruhsal, sosyal, dinsel pek çok oluşuma dönüşebilir (Argun'dan akt. Can Yaşar, 2009).

Bir diğer temsilci olan Kris, yaratıcılığı esinlenme (inspirational) ve ayrıntılara girme (elaborational) olarak iki süreçten oluştuğu görüşünü öne sürer. Çalışmalarında daha çok birinci aşamaya yoğunlaşan Kris, bu aşamanın kontrolsüz bir şekilde bilinçaltında oluşan ilham evresi olduğunu ifade eder. Diğer bir aşama olan ayrıntılara girmede, bilinç devrededir, süreci ego yönlendirir. Birey ilk evrede mantıksal düşünce süreçlerinden bir süreliğine de olsa uzaklaşır, ortaya çıkan nötr enerji serbest kalır ve zevk verir. İşte bu işlevsel zevk de bireyi yaratıcı düşünceye sevk eder (Onur, 2018).

Lawrence Kubie ise yaratıcılığın bilinç ve bilinç öncesinin arasındaki gel gitlerin yaşandığı bilinç eşiği düzeyinde gerçekleştiğini söyler. Yaratıcılık var olabilmek için idin baskılarından sıyrılmak zorundadır. Ayrıca Kubie; bilinç öncesindeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulayarak, korku, suçluluk gibi duyguların yaratıcılığı negatif etkileyerek ona ket vurduğunu ifade etmiştir (Onur, 2018; Sungur, 1992).

Psikanalitik kurama göre yaratıcılık, bilinçaltındaki çatışmalardan meydana gelir. Doyurulmamış ihtiyaç ve istekler ile doyurulmamış cinsellik; yaratıcılığa ya da nevroza neden olur. Burada nevrozu ve yaratıcılığı ayıran şey, nevrozun tamamen gerçeklikten kaçmaya sebep olurken yaratıcılığın savunma mekanizmasıyla üretme yoluna

başvurmasıdır. Burada psikanalitik kuramın en çok sorgulanan yanı da ortaya çıkmaktadır. Bireyin olumsuz yönlerine açıklık getirmesi yönüyle eleştirilmiştir (Barışık, 2019).

### **İnsancıl (Hümanistik) Kuram**

İnsan potansiyellerine önem veren bu yaklaşım bireyin iç ve dış yaşamının niteliği ile ilgilenir. İnsanlık niteliğini ön planda tutmanın gerekliliğini öne sürerken zarar verici, yok edici, insanlığı yıkan amaçları ilke edinen yaratıcılığa karşı çıkmaktadır.

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu kuram, yaratıcı bireyi kendini gerçekleştirmiş birey olarak tanımlamaktadır. Psikanalitik kuramın aksine insanın doğuştan iyi olduğuna inanırlar ve yaratıcılığın gerileyici değil ileri götüren bir faaliyet olduğunu söylerler. Yaratıcılık stres altındaki gergin ortamlarda değil rahatlatan, kabulün olduğu ortamlarda oluşur (Aslan, 1994).

Kuramın temsilcilerin Rogers'a göre insanın kendine has bir dünyası vardır ve kendini gerçekleştirmek için çana sarf eder. Bireysel gelişme, büyüme ile tüm potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirmeyi yaratıcılık aracılığıyla yapar. Bu kabul edici toplumda birey ancak yaratıcılığını ortaya koyabilir. Psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlük kavramlarını yaratıcılığın iki ana koşulu olarak kabul eder. Psikolojik güven, bireyin koşulsuz iyi ve değerli olduğunu kabul etmek, insana empatik anlayışla yaklaşmak olarak açıklanırken; psikolojik özgürlük, yaratıcılığın bireyin kendisinde var olduğunu kabul etmesi olarak açıklanmaktadır (Isbell ve Raines'ten akt. Can Yaşar, 2009).

Maslow da yaratıcılığın, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde bir yol olduğunu ifade eder ve özel bir yetenek gerektiren yaratıcılık ile bu bahsedilen yaratıcılığı kişilik özelliklerinden ayırır. Yaratıcılık; bir ürün, etkinlik, tutumdur ve yaratıcı bireyler bir çocuğun gözünden görebilirler, önemli olan bireylerin bu bakış açısını yakalayabilmesidir. Rogers gibi Maslow da kendini gerçekleştirmiş insanı erişilebilecek en üst seviyeye erişmiş birey olarak kabul eder. En üst seviyeye ulaşıp kendini gerçekleştirmiş insanın da yaratıcı ürünler ortaya koyabildiğini vurgulamıştır. Sanat eğitiminin yaratıcılık için önemli olduğunun ve iyi insanlar yetiştirmek için gerekliliğinin altını çizmiştir. Yaratıcılığın iki türü olduğunu, bunların; temel yaratıcılık ve ikincil yaratıcılık olduğunu ifade etmiştir. Çaba gerektirmeden, kolaylıkla kendiliğinden ortaya çıkan temel yaratıcılık ve kontrol gerektiren disiplinle ancak mümkün olan ikincil yaratıcılık olarak iki temel başlıkla açıklar (Onur, 2018; Rouquette'den akt. Aslan, 2001).

İnsancıl (Hümanistik) Kuram yaratıcılığı, kendini gerçekleştirmiş bireylerin bir özelliği olarak tanımlamaktadır. Kendini gerçekleştirme her insanın ulaşamadığı en üst seviyedir, yaratıcılık da buna bağlı olarak çok az sayıda insanda görülebilen bir özellik olarak görülmüştür. Yaratıcılık kendini gerçekleştirememiş insanların yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesi söz konusu değildir. Kendini gerçekleştirmiş insan sayısı toplum içerisinde son derece az olduğu için yaratıcı potansiyele sahip insan sayısı da oldukça azdır görüşü insancıl kuramın en çok eleştirilen yönü olmuştur (Kenç'ten akt. Akçum, 2005).

### **Bilişsel Gelişimsel Kuram**

Bilişsel gelişimsel kuramını ortaya atan kişi David Feldman'dir. Piaget'nin zihinsel gelişim kuramını temel alarak eğitimin amacını yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek olarak ifade eder. Piaget de benzer şekilde eğitimin en üst amaçlarından birinin yaratıcılığı geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bireysel bilgi birikiminin inşasında aktif rol oynarlar, bilgiyi özümser ve işlerler. Yaratıcı süreç de bireyin aktif katılımı ile gerçekleşir. Feldman, Piaget'nin zihinsel aşamalı gelişmesiyle yaratıcı başarıma arasında benzerlikler olduğunu söyler. Yaratıcı başarmanın aşamalarını ise şu şekilde belirlemiştir:

1. Çözüme tepki çoğunlukla sürprizlerden biridir.
2. Çözüm bir defa başarıldığında açık, anlaşılır görülür.
3. Sorun üzerinde çalışmada çözüme doğru çekilme duygusu olur.
4. Çözüm bir kez başarıldığında artık önemi kalmaz.

Yaratıcılık olgusuna problem çözme süreci olarak yaklaşan bilişsel gelişimsel kuram, geçmiş deneyimler ve çevrenin etkisiyle yaratıcı süreç sonucunda ortaya bir ürün koyulması gerektiğini vurgular (Onur, 2018; Sungur, 1992).

### **Gestalt Kuramı**

Gestalt kuramında yaratıcılık genellikle üretken düşünce ya da sorun çözme kavramlarını kullanılır. Bütün, parçaların toplamından daha büyüktür, birey parçaları birleştirerek değil bir bütün olarak algılar. Kurt Koffka, Wolfgang Köhler ve Max Wertheimer'in öncülüğünü yaptığı Gestalt kuramına göre yaratıcılık; bir probleme yönelik çözüm yolu alternatiflerini bulup en uygun olanını yeniden yapılandırmayı gerektirir. Ve

Max Wertheimer'a göre yaratıcı düşüncede probleme alternatif çözümler üretme süreci bireyde stres ve gerilim yaratmaktadır (Argun'dan akt. Tanju, 2012).

### **Çağrışım Kuramı**

Temelleri İngiliz ampiristlerinden Hume ve J.S. Mill'e kadar dayanan kurama göre düşüncenin temelini fikirler arasındaki çağrışımlar oluşturur. Bu çağrışımların sayısı ne kadar çoksa ve ne kadar alışılmadıkça yaratıcılık işte buna bağlıdır.

Çağrışımsal yaklaşımı benimseyen Sarnoff Mednick; bir bireyin yaratıcılığının onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Yaratıcı bireylerin ıraksak düşünceye ulaşabilme imkanı vardır (Sungur, 1992).

Mednick'e göre yaratıcı çözüm ancak üç sürecin gerçekleşmesiyle meydana gelir:

- Olumlu rastlantı
- Benzerlik
- Aracılık

Olumlu rastlantıda, bireyler istenilen çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu bir araya getirerek yaratıcı süreç oluşur. Birey bir şeyi ararken beklenmeyen başka bir şeyi bulabilir. Benzerlik ise, gerekli çağrışım elemanları uyarıcıların benzerlikten ötürü ortaya çıkabilmesidir. Eş sesli, uyaklı kelimelerin kullanıldığı yaratıcı yazarlıkta sıklıkla kullanılan çağrışımsal benzerliktir. Son olarak aracılık süreci, birbiri ile uzak ilişkiye sahip unsurları bazı ortak öğeler aracılığıyla akla gelmesinin sağlanmasıdır. Çağrışım öğelerini bir araya getirecek olan simgelerin mühim olduğu kimya, matematik gibi alanlarda bu sürecin kullanılması mecburidir.

Çağrışımsal kuramın eleştirilen noktası yaratıcılığın geçmiş birikimlerle bağlantılı olduğu düşüncesidir. Oysa yaratıcılık alışılmış olan uzaklaşıp yaratıcı bir faaliyetle yeni bağlantılar meydana getirmek, özgün bir ürün ortaya koymaktır (Öztunç'tan akt. Akçum, 2005).

### **Çevresel Kuram**

Çevresel kurama göre yaratıcı davranış nitelikli deneyimler sonucu elde edilmiş öğrenilmiş olan davranıştır. Problem çözmede özgün bir yola işaret eder. Bu da demektir ki



bireyden yaratıcı davranış beklemek için, eğitim alması gerekmektedir. Söz konusu probleme gerçek bir çözüm düzeni bulunana kadar denemeler devam eder. Bu düzende zihinde oluşan, imgelerdir. Yaratıcı birey çok sayıda imge geliştirir (Kenç'ten akt. Akçum, 2005).

### **Algısal Kuram**

Algısal Yaratıcı Süreç Kuramı Ernest Schachtel (1959) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaratıcılık kuramına göre, yaratıcılık güdülenme ve dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık bir objeye değişik ve farklı açılardan bakabilme imkanı sağlayan algısal açıklıktan doğar. Bu algısal eylem yoğun ilgiyle birlikte bulunur. Burada bireyin kültürel değerleri, dikkati, güdüsü, problemin tanımlanmasında önemli bir yer tutar. Böylece birey algılama kapasitesini ne kadar geliştirirse problemleri algılama ve tanıma yeteneği o kadar gelişmiş olur (Sungur, 1992).

#### **1.1.4.9. Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi**

Yaratıcılık, yaşamın ilk yıllarında görülür ve ilk kez çocuğun oyununda ortaya çıkar. Yaratıcı potansiyelin en üst düzeyde olduğu okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık potansiyellerinin desteklenmesi de önem kazanmaktadır. Bu süreç içerisinde kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Bu nedenle bu dönemin en iyi şekilde değerlendirilmesi, yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Çocuklara özellikle bu dönemde yaratıcı ortamlar sunmak, gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Yavuzer, 2016).

Yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesi tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çocuktan çocuğa farklılık gösterir. Her çocuk probleme kendi algısına, duygusuna ve anlama, yorumlama becerisine göre çözüm yolları arar. Okul öncesi dönemde çocuklar çevreyi keşfetme arzusu içindedir. Bu keşif yıllarında çocukların duyularını eğitmek tüm yeteneklerin gelişimi açısından önemlidir. Çünkü çocuklar duyuları aracılığıyla algılar ve keşfeder (Akçum, 2005; Çağdaş ve Yıldız, 2001).

Bu dönemde onlara gözlem yapabileceği, deneyim elde edeceği, özgürce fikrini söyleyebileceği ve tüm bu aşamaları değerlendirebileceği ortamlar sunmak yaratıcılıklarının gelişimine yardımcı olmaktadır. Özellikle sordukları sorular içinde buldukları zihinsel

süreç için önem taşımakla birlikte onlara verilecek her sabırlı ve tatmin edici cevap da aynı oranda önem taşımaktadır (Okutan, 2012; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Çocukların özgürce yaratıcı güçlerini kullanmalarında resim, müzik gibi sanatsal etkinliklerin önemi büyüktür. Sanatsal etkinlikler çocuğun estetik anlayışını özgürce ortaya koymasıyla oluşur ve bu süreçte tüm yaratıcı güçlerini ortaya koyar. Resim yapmaya başlar ve iç dünyasını dolaylı ya da doğrudan kağıda yansıtır (Akçum, 2005; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Can Yaşar ve Aral, 2009; Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012).

### **1.1.5. Bilişsel Gelişim**

Bilişsel gelişim, kişinin doğaya ve çevreye olan bir çeşit uyumunu kapsar, kişi bu uyumu gerçekleştirirken, etrafındaki uyaranları algılar, işlemlerden geçirir, dönüştürür veya algıladığı şekli ile depolar. En sonunda tüm bunların ışığında anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturur (Kartal, 2007; Yavuzer, 2014). Ataç (1991), bilişsel gelişimi; bellek ve zekâ gelişimi olarak açıklarken zekâyı olayların anlam ve ilişkilerinden bir sonuca varabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bilişsel gelişim; zihinsel süreç içinde algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi olgulardan meydana gelen değişikliklerin tümünü kapsar. Dikkat, imgelem, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçlerin kullanılması bilişsel bir işlemdir (Şendurur ve Barış, 2002).

#### **1.1.5.1. Bilişsel becerileri etkileyen diğer beceriler**

Bilişsel gelişim konusunda; Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılar bilginin dış dünyadan duyular aracılığıyla algılanıp beyinde çeşitli işlemlerden geçirilerek anlamlı bir şekle dönüştürüldüğünü ifade etmektedirler. Dikkate ve seçici algılamaya bağlı olarak oluşturulan bu anlamın bir kısmı kısa süreli bellekte bir kısmı da uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Bilişsel becerilerin gelişiminde; dil gelişimi, kavram gelişimi, algısal gelişim, bellek, düşünme, mantık yürütme, planlama ve problem çözme becerileri etkilidir (Erdem, 2017).

#### **Dil Gelişimi**

Bilişsel becerilerde dil gelişiminin de önemli bir payı vardır. “Piaget’e göre dil, dünyayı temsil eden semboller sistemidir.” (Yavuzer, 2014). Birey kendini dil aracılığıyla ifade eder. Dil gelişimi; bilişsel gelişimin bileşenleri olan dikkat, algılama, bellek, mantık yürütme gibi tüm süreçlere bağlı olarak gelişmektedir. Tüm bunlar bilişsel gelişim ve dil

gelişiminin ortak ve birbirine bağlı hareket ettiklerinin bir göstergesidir (Çakır, 2013; Yavuzer, 2014). Dışarıdan gelen sesleri duyar, ayırt eder, dilin gramer yapısını kavrar, sesi telaffuz etmek için düşünceleri sözcüklere aktarır. Böylece bilişi hep aktif kullanır. Ayrıca; dil ve düşünce iç içe iki kavramdır. Çocuklar dil elverdiğince düşünür ve kavramsal olarak kendini geliştirir (Erdem, 2017; Kol, 2011).

### **Kavram Gelişimi**

Kavram insan düşüncesinin en küçük yapı taşıdır. Doğumdan itibaren başlayan düşüncenin gelişmesiyle birlikte zihinsel becerilerin oluşumunda çocuğa yardımcı olan deneyimleri oluşturan içsel bir gelişim sürecidir. Kavramlar gruplamada kullanıldığı gibi gruplar arası ilişkilerin ortaya koyulmasında da rol almaktadır. Çevreyle aktif bir şekilde gerçekleştirilen etkileşim kavram gelişimini desteklerken çocuk bu yolla kendi bilgisini oluşturur. Yaklaşık bir-iki yaşlarında kavram edinmeye başlayan çocuklar için okul öncesi dönem temel kavram edinimi bilişsel gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu bilişsel gelişimin basamakları arasında benzerlik, farklılıkları ayırt etme, sıraya dizme, sınıflama ve genelleme becerileri örnek gösterilebilir (Erdem, 2017; Yoleri, 2014).

### **Algısal gelişim**

Algı; bireyin tüm yaşamı boyunca duyularını kullanarak edindiği bilgilerin merkezi sinir sisteminde organize edilerek anlama, yorumlama, soyutlama, genelleme, sınıflama kavramsallaştırma gibi işlemlerden geçmesi ve bunları anlamlandırıp yeni durumlarda kullanabilmesi sürecidir. Algılamanın temelinde, doğuştan getirilenler ve çevreyle etkileşim sonucu öğrenilenler olduğu belirtilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2014; Bee ve Boyd, 2009; Senemoğlu, 2018; Türkoğlu, 2016).

Piaget'e göre çocuğun ilgilendiği nesnelere onun için yenidir. Çocuk dikkatini bir şeye yönelterek zamanla bu dikkat süresini uzatır (Erdem, 2017).

### **Bellek**

Bellek; tecrübelerden edinilen ve öğrenilen bilgileri güvenilir şekilde tam ve doğru olarak zihinde tutmayı ve gerekli olan yerlerde ve zamanda onu kullanmaya yarayan yetenektir. Bellek, üç ana bölümden oluşur. Bunlar; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Duyuşsal kayıt, duyu organları aracılığıyla dikkat ve algı ile belirlenen uyarıcılardan gelen bilgilerin ilk işlendiği basamaktır. Kısa süreli bellek ise, duyuşsal

kayıttan uzun süreli belleğe bir geçiş görevi üstlenen ve belli bir kapasitesi olan geçiş belleğidir. Bilgiyi kısa süreli olarak zihinde tutmakta ve yapılan tekrarlar aracılığıyla bilgiler uzun süreli belleğe geçebilmektedir, tekrarlanmayan ve uzun süreli belleğe geçirilemeyen bilgiler kısa sürede unutulmaktadır. Öğrenme süreci, bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesi ile oluşmaktadır. Uzun süre bilgiler saklanır ve burada depo edilir. Kapasitesi oldukça geniştir ve pek çok bilgiyi barındırır, gerekli zamanda zihin bunları aktif hale getirip kullanır (Türkoğlu, 2016). Belleğin ilk göstergeleri nesne kalıcılığının oluşmasıyla başlamaktadır. 6-7 aylık bir bebek saklanan bir nesneyi aramaya başlar, böylece belleğin ilk göstergeleri oluşur (Erdem, 2017).

### **Düşünme, Mantık yürütme, Planlama ve Problem Çözme**

Düşünme, bireyin çevresinde maruz kaldığı uyarıcılar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Düşünmenin gerçekleşmesi için bir takım kavramların hatırlanması gerekmektedir. Düşünme küçük yaşlarda başlar ve zaman içerisinde toplumsal normlara uygun bir nitelik kazanır. Yaklaşık iki yaş sonlarında kendini gösteren mantık yürütme, çocuğun karşılaştığı yeni bir durum karşısında önceden edindiği bilgiyi, deneyimleri organize edebilmesi; probleme çözüm üretebilmesi için birleştirilmesi, düzenlenmesi, tahminler yürütülmesi, çıkarım yapılması ve karar verilmesi sürecidir. Çocuğun belirli bir bilişsel olgunluğa ulaşması; düşünmenin ve mantık yürütmenin belli bir gelişim göstermesi sonucunda gerçekleşir. Bu sebeple düşünme ve mantık yürütme yetenekleri gelişimleri; gelişim ve ilerlemenin en hızlı gerçekleştiği okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken yeteneklerdir (Erdem, 2017).

Planlama da bu yeteneklerin gerçekleşmesini mümkün hale getiren yeteneklerden biridir. Çocuklar plan yapmaya yöneltilirlerse, düzenleme yapma, karşılaştıkları problemlerin farkına varma ve bu problemlere çözüm bulma ve tüm bu süreci anlama becerileri gelişir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007; Erdem, 2017; Türkoğlu, 2016).

#### **1.1.5.2. Bilişsel gelişim kuram ve kuramcıları**

Bilişsel gelişim süreçleri ilk olarak 1930'lu yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. Çocuğun farklı yaşlarda farklı özelliklere sahip olduğunu ve bir dönemin gelişim görevleri başarı ile tamamlanmadan diğer döneme geçilemeyeceği öne sürülmüş ve çocuğun bu görevleri nasıl tamamladığı araştırılmıştır. Bilişsel gelişim kuramlarında akla ilk gelen,

bilişsel gelişim dönemini evrelere göre ayıran Jean Piaget'dir (Aydın, 2018; Erdem, 2017; Senemoğlu, 2018).

### **Jean Piaget ve bilişsel gelişim kuramı**

Piaget'nin başlıca ilgisi nasıl bildiğimizin biyolojik olarak kökenlerini araştırmaktır. İnsanları hayvanlardan ayıran temel farkın insanın kuramsal sembolik akıl yürütme becerisinin varlığı olduğunu savunmaktadır. Piaget'ye göre gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir ürünüdür. İnsanlar çevreyle etkileşimde bulunurlar, bu etkileşimden ilgilere göre anlamlar çıkarıp zihinde şemalar oluşturur ve bilgiyi işleyerek öğrenirler. Piaget, davranışlarımızın "şema" adını verdiği bilişsel yapılar tarafından yönlendirildiğini ifade eder. Bireyin geliştirdiği bu şemalar aracılığıyla çevresine uyum sağlamasını da dengeleme olarak adlandırmıştır. Bebeklerin bir takım reflekslerle dünyaya geldiğini, zaman içerisinde çevreyle girdiği etkileşim sonucunda yaşantılarla çevreye uyum sağladığını, böylece refleksif davranışların yerini yapılandırılmış bilinçli davranışların aldığı görüşünü ileri sürmektedir (Erdem, 2017; Kartal, 2007; Yavuzer, 2014).

Çocuklarda düşünme, akıl yürütme, kavram geliştirme gibi süreçleri incelemiş, çocukların bilgiyi alırken pasif olmadığı görüşünü ileri sürmüştür. Gelişimi biyolojik ilkelerle açıklamış ve farklı yaşlardaki çocukların gelişimlerinin birbirinden ayrıldığını ifade etmiştir. İlk büyük bilişsel gelişim kuramını ortaya koyan Piaget, çocukların dünyaya bir takım kalıp davranışlarla geldiğini ifade eder. Önemli olan çocuğun bilişsel olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşim kurarak öğrenmeyi gerçekleştirmesidir (Bee ve Boyd, 2009; San Bayhan ve Artan, 2014; Senemoğlu, 2018; Trawick Swith, 2016).

Piaget gelişimi biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Bu ilkeler; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengelemedir. Bilişsel gelişim, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla çevreye adapte olmanın bir birleşimidir. İnsan çevresine, değişen koşullara uyum sağlayan bir organizmadır. Şema, bireyin çevreyle uyumu için zihninde oluşturduğu örgütlenmiş davranış ve düşünce kalıpları olarak adlandırılmaktadır. Uyum ise, bireyin eski davranış örüntülerini değişen çevre koşullarına bağlı olarak yeni davranış örüntüleriyle değiştirmesidir. Örgütlenme; kavram ve olayları birbiriyle tutarlı hale getirmeyi ifade eder. Son olarak dengeleme; bireyin çevreye uyum sağlayarak sonuç itibarıyla dengeye ulaşma sürecidir ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Piaget'e göre her denge-dengesizlik süreci yeni bir denge sürecini doğurmaktadır (Atli, 2019; Bee ve Boyd, 2009; Birney ve

Sternberg, 2011; Erdem, 2017; Kol, 2011; Onur, 2008; San Bayhan ve Artan, 2014; Senemoğlu, 2018; Trawick Swith, 2016; Türkoğlu, 2016).

### **Duyu Motor Dönem**

Duyu motor evresi Piaget'nin bilişsel gelişim basamaklarından ilkidir ve yeni doğan bebeğin yaklaşık ilk iki yılını kapsar. Bebek bu dönemde kendini dış dünyadan ayrı bir varlık olarak algılayamaz. Dış dünyadaki devinimlerden habersizdir. Tüm çocuklar doğuştan refleksif hareketlere sahiptir. Zaman ilerledikçe refleksif hareketler yerini amaçlı davranışlara bırakır (Kol, 2011). Duyu motor dönem bazı alt aşamalardan meydana gelmektedir. Bunlar; refleksler aşaması, ilk alışkanlıklar ve birinci döngüsel tepkiler aşaması, ikinci döngüsel tepkiler aşaması, ikinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu ve amaca yönelik davranışlar aşaması, yenilik ve merak aşaması, zihinsel kombinasyonlar ve problem çözme aşamasıdır (San Bayhan ve Artan, 2014). Zamanla çevresindeki insanlara, olaylara büyük ilgi duyar; nesneye uzun süre dikkatle bakar, inceler, uzatılan nesneyi alır, bir elinden diğesine geçirir, nesnelere parmaklarını kullanarak iter, gösterir, elindekini istemeden düşürdüğü zaman doğru yöne bakar ve arar. Dikkati nesnelere dedir (Türkoğlu, 2016).

### **İşlem Öncesi Dönem**

Çocuklar bu dönemde işlem yapacak bilişsel yeterlikten yoksundurlar. Bu dönem de kendi içinde; sembolik dönem ve sezgisel dönem olmak üzere ikiye ayrılır. Okul öncesi döneme denk gelen bu gelişim döneminde, 2 ve 7 yaşları arasında çocuklar benmerkezcidir. Kendi algıları dışında farklı bir bakış açısı olduğunu anlayamazlar. Korunum kavramı henüz oluşmamıştır; herhangi bir nesnenin biçimi ya da mekândaki konumu değiştiğinde miktar, sayı alan, ağırlık ve hacminde değişiklik olmayacağı konusunu algılayamazlar. Ayrıca düşünce ve eylemleri tersine dönüştüremezler. Hayal ile gerçeği ayırt edemezler ve tekrarlardan zevk alırlar. Cansız nesnelere canlıymış gibi davranabilirler. Bir kitabı defalarca okutmak, masalı tekrar tekrar anlattırmak, aynı eylemi yinelemek gibi tekrarlardan hoşlanırlar. Bu dönemde tek yönlü düşünme ve mantık yürütme görülür ancak tüm dengelim ve tümevarımı henüz kullanamazlar. Bu dönemin sonuna doğru yavaş yavaş karmaşık olmayan zihinsel işlemler konusunda kendini geliştirir ve sembolik düşünce başlar (Kol, 2011; San Bayhan ve Artan, 2014; Trawick Swith, 2016; Türkoğlu, 2016; Ülke Kürkçüoğlu, 2014).

## **Somut İşlemler Dönemi**

Bir önceki dönemde kavramları öğrenen çocuk artık zihinsel olarak işlem yapabilir hale gelmektedir. 7 yaş ile yaklaşık 11-12 yaşları arasında mantıksal düşünmenin başladığı bu dönemde işlemler yalnızca somut olarak yapılmaktadır. Çocuklar hala soyut olan; adalet, eşitlik vs. gibi kavramları anlayamamaktadır. Kuralları anlama, tersine çevirme, nesnenin korunumu artık bu dönemde kazanılmıştır ve problem çözmek için çevrelerindeki nesne ve olayları anlayabilir, dünyayı başkalarının bakış açısından da görmeye başlamaktadırlar. Bir başka deyişle benmerkezci düşünceden uzaklaşmıştır. Tümdengelimsel düşünce de hala zorlanan çocuklar tümevarım yöntemini kullanmaya başlarlar (Atli, 2019; ; Erdem, 2017; Hamamcı ve Hamamcı, 2015; San Bayhan ve Artan, 2014; Türkoğlu, 2016; Trawick Swith, 2016).

## **Soyut İşlemler Dönemi**

Yaklaşık olarak 11-12 yaşlarından yetişkinlik yaşlarına kadar süren bu dönem bilişsel gelişim dönemlerinin en üst basamağıdır. Dönemin en temel özelliği soyut düşüncedir. Çocuklar ergenlikle birlikte artık problem çözümlerinde yalnızca somut yollara başvurmakla kalmaz, neden sonuç ilişkisi kurmaya başlar ve tümdengelim-tümevarım gibi tüm zihinsel süreçlerden faydalanır. Bu dönemde ergenlerde ben merkezci düşünce yeniden ortaya çıkar, kendi düşüncelerinin en doğru olduğunu düşünür ve olayları yalnızca kendi bakış açılarıyla değerlendirirler. 16 yaş civarında artık bilişsel olarak en üst seviyeye ulaşmaktadır (Hamamcı ve Hamamcı, 2015; San Bayhan ve Artan, 2014; Senemoğlu, 2018).

## **Jerome Bruner ve bilişsel gelişim kuramı**

Jerome Bruner, Piaget'den sonra bilişsel gelişim kavramını incelemiş; eylemsel (enactive), imgesel (imaginative) ve sembolik (symbolic) olarak üç evreye ayırmıştır. Bruner; öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmüş ve öğrenme için aktif katılım gerektirdiğini savunmuştur. Bilişsel gelişimin duyu organlarından bağımsızlaştığı görüşünü ileri sürmüş, sembollerin ve dilin önemi üzerinde durmuştur. Dili, bilişsel gelişimin anahtarı olarak görmüştür (Atli, 2019; Kol, 2001; Senemoğlu, 2018).

## **Eylemsel Evre**

Çocuklar bu evrede bir nesne ya da olayla ilgili bilgiyi o nesneyle gerçekleştirdikleri eylemleriyle gösterirler. Piaget'nin duyuşsal motor dönemi ile benzer özellikler göstermektedir. Çocuklar en iyi eylemleriyle öğrenir; çevresindeki nesnelere ilgili bilgiyi, dokunarak, vurarak, ısıarak, hareket ettirerek kazanır. Semboller ve imgeler henüz kazanılmamıştır (Atli, 2019; Senemoğlu, 2018; Türkoğlu, 2016).

## **İmgesel Evre**

Görsel belleğin artık kendini gösterip geliştiiği bu evrede artık duyuş organlarıyla edinilen duyuşsal etkiler çocuğun kararlarına yansımaktadır. Artık çocuklar bilgi inşa edebilir ve organize edebilir yeterliliktedirler. Algıların son derece önemli olduğu bu evrede çocuklar bir olayı, nesneyi algıladıkları şekliyle zihinlerinde canlandırırılar. Piaget'nin işlem öncesi dönemine karşılık gelen bu dönemde çocukların resim çizmesi, görsel izleme yapması bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Aydın, 2003; Erdem, 2017; Senemoğlu, 2018).

## **Sembolik Evre**

Pek çok gelişim kuramcısı gibi Bruner da yedi yaş civarında çocuğun düşünme biçiminin özellikle sembol kullanımına ve dil gelişimine bağlı olarak değiştiiğini vurgulamaktadır. Artık yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla kavranması, anlaşılması ve anlatımını içeren evredir. Zengin yaşantılar yoluyla sembollerini kazanması kendi bilgisini inşa eden bir birey olmayı sağlamaktadır (Atli, 2019; Aydın, 2003; Erdem, 2017; Senemoğlu, 2018).

## **Vygotsky ve sosyal bilişsel gelişim kuramı**

Çocukların bilişsel gelişimlerinin onların konuşmaları ve çevreleriyle girdiği etkileşimden etkilendiğini öne sürmüş ve bu bilişini anlamak için çocukları doğal yollarla gözlemlemek gerektiğini belirtmiştir. Sosyal etkileşim ve kültürün bilişsel gelişimde etkili olduğunu ifade eden Vygotsky, daha çok çocukların neyi nasıl öğrendikleri üzerinde durmuştur. Vygotsky'e göre çocuklar bir şeyi öğrenirken hem araçlar aracılığıyla hem de çevreyle etkileşim sonucu bu süreci içselleştirerek kendilerine ait yeni bir bakış açısı geliştirirler. Bu öğrenme farklı yollarla gerçekleşir. Bunlar taklit yoluyla öğrenme, birinin rehberliğinde öğrenme veya işbirliği içinde öğrenilecek davranışı anlamaya yönelik



gerçekleşen öğrenme şeklindedir. Çocuğun sosyal çevresinin zenginliğinin ve çevresinde bulunan yetişkinin önemini vurgulayan Vygotsky, yakınsak gelişim alanından söz eder. Yakınsak gelişim alanı; çocuğun bir problemi bağımsız çözebilme düzeyi ile yetişkin desteği, işbirliği ile çözebilme düzeyi arasında kalan farktır. Yetişkin desteği oldukça önemlidir. Aynı zamanda çocuk diğer çocuklarla girdiği etkileşimler sayesinde de kendi öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Böyle zengin, bol uyarıcı bir çevrede ancak bilişsel gelişim desteklenebileceği görüşünü savunur. Her çocuğun ihtiyacı olan yardım düzeyi farklı olduğu için yakınsak gelişim alanı da her çocuk için bireyseldir. Çocuğun bilişi yalnızca kendi keşiflerinin bir sonucu değildir aynı zamanda çevreden edindiği bilgi ve kavramların da bir sonucudur. Vygotsky bireysel öğrenmenin gerçekleştiğini inkâr etmez ancak grup içerisinde işbirliği ile gerçekleşen öğrenmenin bilişsel gelişimin merkezinde olduğunu ifade eder. Tüm bu sebeplerle dilin gelişimi oldukça önemlidir, yetişkinin çocukla iletişimindeki en etkili araç dildir ve sosyal etkileşimin temelinde bulunur. Vygotsky'ye göre de ileri düzeyde bilişsel becerilerin temelinde dil vardır. Çocuklar başlarda kendi kendilerine konuşurlar yaş ilerledikçe ve problem çözme becerileri arttıkça bu konuşma içsel bir konuşmaya dönüşür (Bee ve Boyd, 2009; Erdem, 2017; Hamamcı ve Hamamcı, 2015; Kartal, 2005; Kol, 2011; Türkoğlu, 2016).

Vygotsky'nin kuramındaki önemli kavramlardan biri de yapı iskelesidir. Yapı iskelesi; erken çocuklukta büyük oranda yetişkin desteğiyle gerçekleşen öğrenmelerde, öğrenme gerçekleştikçe yetişkin desteğinin giderek azalmasıdır. Bir süre sonra da çocuk problemi çözebilir düzeye geldiğinde, söz konusu davranışı kazandığında bu desteğin tamamen çekilmesi ve çocuğun bağımsız hareket etmesidir. Öğrenme kademeli bir şekilde destek azaltılarak gerçekleştirilir (Bee ve Boyd, 2009).

### **1.1.5.3. Bilişsel gelişimi etkileyen faktörler**

Erken çocukluk döneminde alınan eğitim aileden sonra çocuğun bilişsel gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. Okul öncesi eğitimin en temel amacı da çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektir. Yapılan araştırma sonuçları; bir yetişkin ve diğer çocuklarla düzenli olarak bir arada olan çocuğun bilişsel gelişiminin beslediği ve kapasitesinin en üst düzeyde kullanabildiği sonucunu göstermektedir. Uygulanan eğitim programları bilişsel gelişimi etkileyen öğelerden biridir. Program, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre doğru yönlendirmeler yapmak için bir araçtır. Bu dönemde aldığı eğitim kadar programın içeriği de çocukların bilişsel gelişimleri açısından önemlidir. Uzman kişiler tarafından hazırlanmış

bir programa dahil olmak, çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların kabul edildiği, zengin uyarıcı, bolca gerçek yaşam deneyimi sunan bir eğitim ortamı bilişsel gelişimi olumlu etkilemektedir. Oyun gelişimi çoğu zaman bilişsel gelişime paralel bir ilerleme göstermekte, çocuklara sunulan oyun fırsatları bilişsel gelişimi etkilemektedir (Kandır, 2001; Ramazan ve Demir, 2011; Senemoğlu, 1994; Ucur, 2005).

Beyin gelişimi döllenmeden kısa süre sonra başlar ve yaşamın ilk yıllarında en önemli kısmı yaşamın ilk yıllarında oluşur. Erken dönem beyin gelişiminde, annenin hamileliği sırasında kullanılan ilaçlar, alkol ve sigara kullanımı, röntgen vb. ışınlarına maruz kalmak, annenin duygu durumu gibi pek çok faktör zihin gelişimini etkilemektedir. Genetik hastalıklar; Down sendromu, Frajil X sendromu gibi kromozom anomalileri; geçirilen enfeksiyonlar sağlıklı zihinsel gelişimi engellemektedir. Ayrıca yoksulluk, bakım verenden ve çevreden gördüğü sevgi ve uyaran eksiklikleri de beyin gelişimi etkileyen faktörler arasında literatürde yer almaktadır. Çocuklara sağlanan bol ve uygun uyaran öğrenme kapasitesini arttırmaktadır (Çukur'dan akt. Ucur, 2005; Kartal, 2005).

Çocuğun çevresinden en çok etkilendiği dönem olan erken çocuklukta tüm gelişim alanları gibi bilişsel gelişim de çeşitli değişkenlerden etkilenir. Bu dönemde dengesiz ve yetersiz yalnızca bedensel gelişimi değil bilişsel gelişimi de engellemektedir.

Aile de bilişsel gelişim üzerinde son derece etkilidir. Tıpkı yetersiz ve dengeli beslenme gibi; sevgi gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması da bilişsel gelişim üzerinde etkilidir. Yapılan araştırma sonuçları; bebeğin fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması kadar, sevmenin, fiziksel temasın, çocukla kurulan pozitif ilişkinin ve bakım verenle kurulan bağın güçlü olmasının bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocuğun bakım verenle kurduğu sağlıklı bağ ile fiziksel temas ile edindiği olumlu yaşam deneyimleri ile zihinsel bağlantıları gelişir. Tüm bu yaşantılardan mahrum kalan çocukta ise bilişsel gelişim açısından gerilik yaşamaktadır (Bradley Scott, 1988). Kurulan iletişim kadar iletişimin şekli de bebeğin sosyal ve duygusal gelişiminin yanı sıra bilişsel gelişimini de benzer şekilde etkilediği araştırmalar sonucu ortaya koyulmuştur (Kartal, 2005).

Ayrıca ebeveynin eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, eşler arası ilişki, anne babanın çocuk yetiştirme stilleri ve çocuğun eğitime duyarlılıkları, çocuğa sağladıkları

uyarıcılar da özellikle bu dönemde gelişimi olumlu-olumsuz etkiler (Bertan vd., 2009; Çukur'dan akt. Ucur, 2005).

## **1.2. İlgili Araştırmalar**

### **1.2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar**

Okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, literatürde oldukça fazla çalışmayla karşılaşılmaktadır. Özellikle gelişimin farklı boyutları araştırmalara sıklıkla konu olmuştur. Bu bölümde sırasıyla alternatif eğitimler ve Waldorf eğitimi, yaratıcılık ve son olarak bilişsel gelişimle ilgili çalışmalar tarih sırasıyla sunulmuştur.

Dündar (2007), literatürdeki alternatif eğitim olarak adlandırılan felsefi temelleri ve bu temellere dayanan okullardaki uygulamaları incelemiştir. Çalışma kapsamında Waldorf okulları da incelenmiş; amacı, yönetim şekli, finans yapısı, öğretim ilke ve yöntemleri ile müfredatı ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmada da Waldorf yuvalarında serbest oyunun ve taklitin önemi üzerinde durulmuştur.

Kalıpçı (2008), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin bu yaklaşımların niteliklerini tam olarak bilmedikleri ve uygulamaya tam koyamadıkları çıkarımında bulunmuştur.

Kotaman (2009), çalışmasında; Waldorf pedagojisinin kurucusu Rudolf Steiner'in insan gelişimi ve eğitimi ile ilgili düşüncelerini incelemiştir. Yapılan çalışmalarla pedagojinin başarılı noktalarının belirlendiğini, ancak daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Sistemin henüz ülkemizde uygulanmadığı yıllarda yürüttüğü bu çalışma ile uygulanması halinde eğitim sistemine sunacağı katkıları belirtmiştir.

Çelik, 2013'te yayımlanan "Öğrenme Çocuk İle Büyür: Erken Çocukluk Eğitiminde Waldorf Yaklaşımı" çalışmasında da diğer çalışmalara benzer şekilde Waldorf yaklaşımın temelleri, çocuğa yaklaşımı gibi konulara değinilmiş ve eğitim ilkelerinin Rudolf Steiner'in ruhsal-bilimsel araştırmalarına dayandığından söz edilmiştir.

Tuncer, 2015'te yayınlanan çalışmasında çağdaş yaklaşımları ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı doküman analizi yöntemiyle karşılaştırmış ve MEB programının diğer programlara göre pek çok yönden daha pasif kaldığı, daha öğretmen merkezli olduğu

sonucunu ortaya koymuştur. Waldorf yaklaşımında MEB programında olduğu gibi net olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımları olmamasını ayırt edici özelliği olarak ifade etmiştir.

Kaya ve Gündüz 2015 yılında yayınlanan çalışmalarında, ana akım eğitimi ve alternatif eğitim modeline açıklık getirmiş; alternatif eğitimin gelişimi ile ilgili ilkeleri ortaya koyarak alanda en özgün bulunan sistem olan Waldorf okullarını gözlem ve literatür tarama yoluyla incelemiştir. Çalışmanın yürütüldüğü yıllarda henüz sistemin Türkiye’de uygulamaya geçmemiş oluşunu, klasik eğitim sistemi açısından tutarlı olduğunu ancak alternatif sistemlerin uygulamaya koyulmasının ne kadar faydalı olacağını aktarmıştır. Farklı ülkelerde başarısını ispatlamış olan Waldorf pedagojisinin ülkemizdeki eğitim sistemine yeni bir soluk getireceği önerisinde bulunmuştur.

Ekici (2015), okul öncesi eğitimde çocuğu merkeze alan yaklaşımların; temellerini, eğitim ortamlarını ve öğretmenlerin rollerini doküman incelemesi yöntemiyle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Waldorf yaklaşımının sanat yoluyla irade, duygu ve düşüncenin geliştirilmesi, doğa ile bütünlük, benlik bilincine verilen önem, sınıfların bir ev ortamı gibi oluşturulması ve öğretmenin ikame ebeveyn rolünde olması; onu diğer yaklaşımlardan ayıran temelleri olduğu ortaya koyulmuştur.

Yalçın ve Schieren (2017), Türkiye’de Waldorf eğitime yönelik girişimleri incelemiş, Waldorf’un temel ilkelerini, amaçlarını ve Türkiye’deki girişimlerin yapısal özelliklerini aktarmıştır. Çalışmada bunlara ek olarak konu ile ilgili çalışmalardan alıntılar yapılarak Milli Eğitim Programı ile Waldorf Programı karşılaştırılmıştır. Burada da temel fark olarak öğretmenden çocuğa bir bilgi aktarımının olmaması gösterilmiştir.

Ülkemizde yapılan alternatif yaklaşımlar ve Waldorf yaklaşımına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle ilkelerinin, yöntemlerinin, felsefi temellerinin; gözlem, literatür tarama, doküman incelemesi gibi yöntemlerle ortaya koyulan nitel çalışmalar olduğu; çocuklarla ve uygulamaya dönük yürütülen herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Alternatif yaklaşımların klasik eğitim programlarına göre çocuğu daha çok merkeze alan, bireysel ve gelişimsel ihtiyaçların daha çok gözetildiği programlar olması sebebiyle eğitime yeni bir soluk getirdikleri belirtilmiştir.

Waldorf pedagojinin tarihi, felsefesi, ilkesi, yöntemi, çocuğa yaklaşımı, okullarda yapılan uygulamaları farklı araştırmacılar tarafından zaman içerisinde ayrıntılı şekilde ele

alınmış ve diğer yaklaşımlara göre ayırıcı özelliklerinin çocuklar açısından olumlu etkileri ortaya koyulmuştur. Pek çok çalışmada da Waldorf pedagojinin daha çok tanıtılması ve uygulamaların artması gerektiği bir öneri olarak sunulmuştur.

Aslan ve arkadaşları (1997), anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, anaokulun eğitiminin yaratıcılık üzerinde etkili olduğu, problem çözme ve yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Akçum (2005), 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitimin yaratıcılık becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığını ve yaratıcılığı artan çocukların öğrenime hazır oluş düzeylerinin arttığını ifade etmiştir.

Çakmak (2005), altı yaşındaki anasınıfına devam eden köy ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Köy ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılık becerilerinin ve kız çocuklarının yaratıcılığın zenginleştirme-yaratıcılık indeksi boyutundaki becerilerinin erkek çocuklarının aldıkları puana göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit etmiştir. Anne ve baba öğrenim düzeyinin, babanın mesleğinin, annenin çalışma durumunun, çocukların evde kullanabilecekleri resim malzemesinin olup olmasının yaratıcılığın farklı boyutlarında köyde ve kentte yaşayan çocukların puanlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak doğum sırasının, kardeş sayısının, anne-baba yaşının, çocukların okul dışında en çok hoşlandığı oyun türünün ve bir günde televizyon izleme süresinin yaratıcılıklarını etkilemediği ifade etmiştir.

Ceylan, 2008 yılında yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bilişsel tempoda süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çocukların bilişsel tempo ölçeğinde soruları bilme süreleri arttıkça yaratıcılık ölçeğindeki akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

Atay (2009), okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Bu çalışma sonucunda çocukların yaşları ile orijinallik ve akıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetinde akıcılık, esneklik ve zenginleştirme puanlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anne babanın

eğitim durumunun ise çocukların akıcılık ve zenginleştirme puanlarında etkili olduğunu ifade etmiştir.

Can Yařar (2009), anasınıfına devam eden altı yař çocukların yaratıcı dūřünme becerilerine drama eğitimin etkisini incelediği çalışmasında deney grubundaki çocuklara 12 hafta sūre ile drama eğitim programı uygulanmış, deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcı dūřünme son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Can Yařar ve Aral (2010), yaratıcı dūřünme becerilerine okul öncesi eğitimin etkisini 210 çocuk dāhil ederek incelemiş, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı dūřünme puanlarının, okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Ancak araştırma sonucuna gōre cinsiyetin yaratıcı dūřünme üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Gōnen ve arkadaşları (2010), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okulların anasınıflarına devam eden 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerini incelemiş ve özel okula devam eden çocukların lehine bir farklılık bulmuştur.

Can Yařar ve Aral (2011), altı yař çocuklarının yaratıcı dūřünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba eğitim düzeyinin etkisini incelemiştir. 300 çocukla yūrütölen çalışmada her iki bağımsız değişkenin de yaratıcı dūřünme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymuşlardır.

Riza (2012), okul öncesi eğitimde yaratıcılıkla ilgili kavramların kullanılabilirliğinin öğretmen gōrūřüne gōre belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin araştırma, keşfetme, farklı çözüm yolları üretme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere programlarında sıklıkla yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara özgür öğrenme ortamı sunduklarını, eleştirel dūřünme becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler uyguladıklarını, estetik duyarlılık kazandırmaya çalıştıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Okutan (2012), karma ve izole yaş grup eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişimleri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini incelenmek amacıyla yaptığı çalışmada yaratıcılık becerilerinde karma yaş grubunun lehine bir sonuç bulmuştur.

Şahintürk (2012), okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık becerilerinde Montessori yaklaşımının etkililiğini incelemiş ve Montessori yaklaşımı uygulanan çocuklarda MEB programı uygulanan çocuklara göre yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur.

Gizir Ergen ve Köksal Akyol (2012), anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada cinsiyet, baba öğrenim düzeyinin, çocukların yaratıcılık puanlarına etki etmediğini ancak okula devam süresinin, anne öğrenim düzeyinin çocukların yaratıcılık puanlarına etki ettiğini ifade etmiştir.

Akar Gençler (2014), Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projelerin anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda Reggio Emilia yaklaşımını temel alarak oluşturulan projelerin çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkarmış olabileceğini, sınıftaki değişik kültürden dolayı yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etkideği sonucuna ulaşmıştır.

Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018), okul öncesi eğitim alan çocukların sınıf ortamları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularında, çocukların buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyi ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Karlıdağ (2018) ise okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin yaratıcılığı önemli ve özgün bir ürün yaratma süreci olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler çocuklara yeni bir öğrenme ortamı sağlamanın, farklı materyaller kullanmanın, açık uçlu soruların dil, oyun, sanat, dramatizasyon ve yaratıcı dans etkinliklerinin yaratıcılığı desteklediği belirtmişlerdir.

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarının; cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, sınıf ortamı, yaşadıkları çevre, aldıkları çeşitli eğitimler gibi pek çok farklı değişken açısından değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca iki farklı alternatif yaklaşımla MEB programına devam eden çocukların yaratıcılık becerileri karşılaştırılmış ve her iki çalışmada da alternatif yaklaşımın lehine bir sonuç bulunmuştur.

Kartal, 2005'te erken çocukluk programlarından biri olan anne çocuk eğitim programının altı yaşındaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkilerini incelemiş ve pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Ucur (2005), aile tutumlarının çocukların bilişsel performans düzeylerine etkisini incelemiş ve çocuk yetiştirme tutumlarının bilişsel gelişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Demir (2010), 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında söz edilen becerileri çocukların ne derece taşıdıklarını tarama deseniyle araştırdığı çalışmada, programın 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Özkale (2010), ritim çalışmalarının altı yaşındaki çocukların bilişsel becerilere etkisini incelemiş ve anlamlı bir etkiye rastlamıştır. Çocuklarla yapılan ritim çalışmaları bilişsel becerilerin gelişiminde olumlu bir etkiye sahiptir.

Türkoğlu (2016), oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkilerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, alt boyutlarda bazı farklılıklar göstermekle beraber programın bilişsel gelişimde etkili olduğu ve kalıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Atli (2019), ev merkezli bilişsel destek programının 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptatif davranışlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında benzer şekilde bilişsel gelişimi pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel gelişimle ilgili yapılan çalışmalarda ise; okul öncesi eğitimi alma durumu, zengin uyaranlı bir çevre, aile tutumları gibi faktörlerin bilişsel becerilerini arttırdığı araştırma sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur. Ayrıca ev destekli ve oyun temelli gibi bilişsel gelişim programları ile anne çocuk eğitim programlarının da bilişsel beceriler üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Ogletree 1996'da Waldorf okullarına devam eden üç farklı ülkedeki sosyo ekonomik durumu eşit 3-6 yaş arası çocukların yaratıcılık becerilerini karşılaştırmış ve iki yıldan fazla süredir Waldorf okuluna devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerinin farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda baskıcı olmayan eğitim anlayışının gerekliliği vurgusu yapılmıştır.

Smith (1998), 150 kişi ile yürüttüğü bir çalışmada ebeveynlerin Waldorf pedagojisini tercih sebeplerinin çocuğa bütüncül yaklaşmasıyla ilgili olduğunu, "kalp, akıl ve eller"



anlayışıyla hareket etmesini ve öz gelişim temeline dayanması olduğunu ortaya koymuştur. Waldorf eğitiminin sonuçlarında ise katılımcıların büyük çoğunluğu, çocukların sanatsal yeteneklerini geliştirdiği konusunda hemfikirdir. Ebeveynler, Waldorf pedagojisindeki bütüncül anlayışın çocukların hayal gücünü ve sezgisel güçleri geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Montessori, Reggio Emilia yaklaşımları ile Waldorf yaklaşımlarının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına göre, özellikle hayali oyun Waldorf yaklaşımında çocukların en önemli işi olmakla birlikte çocuğu fiziksel, entelektüel ve duygusal olarak büyüten etkinlik olarak görülmektedir. Çocukların gün içinde meşgul oldukları; şarkı söylemek, suluboya ile boyamak, balmumu ile çalışmak, yemek pişirmek, ahşap işleri, bahçe işleri gibi pek çok aktivitenin, çocukların motivasyon ve konsantrasyon güçlerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Edwards, 2002).

Cunningham ve Julia 2010'da Waldorf okulundaki 4-6 yaş çocuklar ile İngiltere'deki eğitim programına göre eğitim veren bir okuldaki 7-9 yaş arası çocukların dil gelişimlerini kıyaslamıştır. Araştırma sonuçlarında çocukların dil gelişimlerinin aynı seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Koca, 2015).

Dahlin (2010), İsveç'teki ana akım eğitim ile Waldorf okullarındaki öğrencilerin sivil ve ahlaki konulara ilişkin inanç ve değerlerini karşılaştırmış ve Waldorf okullarındaki yaşları 15-16 ve 18-19 arasında değişen çocukların lehine bir sonuç bulmuştur. Ana akım eğitimdeki çocukların kendi aralarında bir fark bulunmazken, Waldorf okullarına devam eden çocukların yaş ilerledikçe sosyal ve ahlaki konuları daha sık dile getirdiklerini belirtmiştir.

Montessori ve Waldorf yaklaşımlarının karşılaştırıldığı başka bir çalışmada, her iki programın farklılıkları ortaya koyulmuştur. Montessori yaklaşımında erken yaşlarda çocukların emici bir zihne sahip oldukları ve bu sebeple zorlu entelektüel becerilerin kazandırılması gerektiği düşünülürken, Waldorf yaklaşımında bunun sağlıklı bir sonuç vermeyeceği vurgulanmaktadır. Waldorf yaklaşımı bu entelektüel becerilerin yerine çocukların sağlıklı hayal gücünü ve yaratıcı düşünme güçlerini beslemeye ve hayatta tutmaya çalışır. Montessori yaklaşımında çocukların gerçek ve fantezi ayrımı yapamadıkları bu sebeple fanteziyi olabildiğince erteledikleri; çocukların faaliyetlerinin hep gerçekliğe yönelik olduğu ifade edilmektedir. Ancak Waldorf'ta her çocukta canlı olan fantezi büyüğü programın ayrılmaz bir parçasıdır ve yaratıcı oyun desteklenir (Shell, 2013).

Martzog, Kuttner ve Pollak (2016), Waldorf'lu öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliliklerini karşılaştırmıştır. Sanat etkinliklerine sıkıca bağlı olan Waldorf öğretmenleri ile öğrencilerinin, empati becerilerinin duygusal ve bilişsel boyutlarında yüksek puanlar aldıklarını ifade etmiştir.

Yurtdışında yapılan Waldorf yaklaşımına ve alternatif yaklaşımlara ait çalışmalar, yurt içinde yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar göstermiştir. Nitel çalışmalarla Waldorf yaklaşımının nitelikleri ortaya koyulmuş ve deneysel çalışmalarla etkililiği ortaya koyulmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yürütülen çalışmalarda; yaratıcılık becerilerinde, sosyal duygusal becerilerde Waldorf okuluna devam eden çocukların lehine bir sonuç bulunurken, dil becerilerinin kıyaslandığı bir çalışmada bir farklılığa rastlanmamıştır. Waldorf okullarına devam eden daha büyük çocuklarla yapılan bir başka çalışma sonucu ise sosyal ve ahlaki konular hakkında farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerle yapılan çalışmada; ebeveynlerin; Waldorf okulunu tercih sebepleri, yaklaşımın çocukları bütüncül ele alıyor olması, öz gelişim temeline dayanması ve sanat eğitimi ile hayal güçlerini destekliyor olması olarak belirlenmiştir.

Lichtenwalner ve arkadaşları (1969) anasınıfına devam eden altmış sekiz çocuğun yaratıcılık puanları ile doğum sırası arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada ilk ve tek doğan çocukların sonra doğanlara oranla daha yaratıcı oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Moran (1984), çocuklarda bilişsel kapasite ile yaratıcı oyunlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları üç ile beş arası değişen on beş çocukla yürüttüğü çalışmada yaratıcı oyun davranışları ile bilişsel kapasite arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Amabile ve Gitomer (1984), anaokuluna devam eden iki ile altı yaş arasında olan çocukların yaptıkları çalışmada kullanacakları malzemeyi çocuklara seçme fırsatı verildiğinde yaratıcılıkların arttığını belirtmişlerdir. Çocuklara seçme fırsatı verilmediğinde, malzemeyi öğretmen seçip çocuklara verdiğinde yaratıcılıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Moran (1988), yaptığı bir başka çalışmada yetişkinlerin, çocukların yaratıcılıklarını arttırabileceğini, farklı ve bağlantılı düşünme üzerinde yoğunlaşmalarının bu desteğe katkı sunacağını belirtmiş; çocukların farklı alternatifleri olduğunu bilmelerinin de pozitif etkisinden söz etmiştir (Akçum, 2005).

Broinowski (2002), erken çocukluk eğitimi veren kurumların müfredat planlamasında kullandıkları yaratıcı süreçler ile eğitimcinin hayal gücü ve yaratıcılık duygusu ile çocuklara sunulan programın kalitesi arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Araştırma bulgularında eğitimcinin yaratıcı tutumunun, çocuklara verdikleri eğitimin kalitesinin, çocukların yaratıcılıklarını zenginleştirdiğini ifade etmiştir.

Komarik ve Brutenicova (2003), okul öncesi dönemdeki çocuklar için tasarlanmış bir yaratıcılık eğitim programının etkisini değerlendirmiş ve yaklaşık beş ay sonra bile etkisini olumlu şekilde gösterdiği bulgusuna ulaşmış ve böyle bir programın eğitim faaliyetlerinin bir parçası olmasının faydalı olacağını ifade etmiştir.

Epstein (2005), yaptığı araştırmada Montessori eğitimi merkezlerinde yaratıcılık odaklı fen müfredatının çocukların yaratıcılığı üzerine etkisine bakmış ve karma grupların bir arada olduğu eğitim merkezindeki çocukların daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yaratıcılık becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda, doğum sırası, yaratıcılıkla ilgili çeşitli eğitim programları, yaratıcı oyun oynama, çocuklara kullandıkları malzemeyi seçme özgürlüğünün tanınması gibi değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmiş ve her birinin olumlu etki ettiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca yetişkinlerin yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve eğitimcilerin yaratıcılık duygusu ve hayal gücüyle hazırladıkları programların ve alternatif yaklaşımların çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalarla benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Duncan (2003), çocuklara verilen bakımın türünün, kalitesinin bilişsel ve akademik becerilere etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla 24-54 aylık çocuklarla çalışmış ve araştırma sonucunda hem bebeklere hem okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen bakımın kalitesi arttıkça bilişsel becerilerde de benzer şekilde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gmitrova ve Gmitrov (2003), 3-6 yaş arasından toplam 51 çocukla yürüttüğü; bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyunları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla öğretmen merkezli oyunları ile çocuk merkezli oyunları deneysel olarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise özellikle 6 yaş altındaki çocukların bilişsel gelişiminde oyun temelli programların daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Holt (2006), ev merkezli Head Start programının çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, Head Start kapsamında ailelere verilen eğitimin, çocukların bilişsel becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Moss ve Gosselin (2006), bağlanma türünün okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme gibi bilişsel becerilere etkisini incelemiş ve güvenli bağlanan çocukların üst bilişsel beceri performanslarının ölçüldüğü testten, güvensiz bağlanan akranlarına göre daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir.

Schady (2011), annelerin kelime hazineleriyle, eğitim durumlarının yaşları en fazla beş olan çocukların bilişsel gelişimine olan etkisini incelemiş ve pozitif yönlü bir ilişki saptamıştır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça ve kelime hazineleri arttıkça çocukların bilişsel becerilerinin de benzer oranda arttığını belirtmiştir.

Thenes (2012), taklit oyunları ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; rol yapma oyunları sırasında hayal gücünün devrede olduğu; çocukların planlama, problem çözme gibi bilişsel stratejileri kullandığı; çocuk tarafından başlatılan oyunda, öğretmen yönergesiyle başlatılan oyuna göre daha çok bilişsel strateji kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Ramani (2005), anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarının birlikte oynadıkları oyun ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla çocukların oyunlarında problem durumları oluşturulmuş ve gözlem yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında çocukların birlikte oynadıkları oyunların problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Yurt dışında yapılan bilişsel gelişimle ilgili çalışmalarda, bilişsel gelişim çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiş ve çocuklara verilen bakım türünün, hayal gücünün etkin olduğu taklit oyunlarının, çocukların birlikte oyun oynamalarının, bağlanma türlerinin, annelerin kelime hazinelerinin ve eğitim durumlarının çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 2. BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi ve Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programı yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisi, yarı deneysel yöntem ile test edilmiştir. Araştırma modelinde, deneysel yöntemlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen doğal okul koşullarında program uygulamaları için uygun bir modeldir. Eğitim programlarının etkililiği ve geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarda, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve gerçek deneysel desen ilkelerine bağlı kalırken seçkisiz örneklemenin yapılamadığı durumlarda grubun tesadüfi olarak belirlenemediği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Yarı deneysel araştırmalarda, gruplar, yapay gruplar oluşturulmadan hazır gruplardan seçkisiz olarak atanır (Fraenkel ve Wallen, 2006)

Bu sebeple araştırmanın çalışma grubunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet anaokulundan 45 çocuk ve bir özel anaokulundan 48 çocuk kontrol grubu olarak; Waldorf yaklaşımının uygulandığı özel bir anaokulundan 32 çocuk ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alan gruplara uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda yer alan çocuklara, Waldorf yaklaşımını temel alan bir eğitim programı, kontrol gruplarında ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Çocukların yaratıcılık becerilerinin ölçülmesi amacıyla veri toplama aracı olarak Hibrit Yaratıcılık Testi ve bilişsel becerilerinin ölçülmesi amacıyla Renkli Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır. Araştırmada aynı gruplara ve aynı ölçme araçları kullanılarak grupların sonuç değişkenine ilişkin tekrarlı ölçümleri, uygulama öncesinde ön test, uygulamadan sonra son test olarak elde edildiğinden, bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak adlandırılmıştır. Desenin simgesel gösterimi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1. Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Desen

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	+	+	+
Kontrol Grubu <sub>1</sub>	+		+
Kontrol Grubu <sub>2</sub>	+		+

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için örneklem belirlemede amaçsal örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, durumlar oluşturulabilir. Örneklem için belli bir ölçüt karşılayan kişiler örnekleme alınır. (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışma grubuna 48 ay ve üzeri çocuklar dahil edilmiştir. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı okulun özel okul olması nedeniyle, gruplar arasındaki sosyo ekonomik farkın etkisini kontrol etmek amacıyla, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı bir devlet anaokulunun yanı sıra özel bir anaokulu da kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların daha önce, herhangi bir alternatif yaklaşımın uygulandığı okula devam etmemiş olmasına dikkat edilmiştir. Bu bilgiler okul müdürlerinden alınan izinle, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Araştırmada; Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı özel bir anaokuluna devam eden 32 çocuk araştırmanın deney grubunu, MEB'e bağlı bir devlet anaokuluna devam eden 45 çocuk birinci kontrol grubunu ve MEB'e bağlı bir özel anaokuluna devam eden 48 çocuk ise ikinci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 2.2.'de çalışmada yer alan çocukların cinsiyete ilişkin frekans dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımları

		Grup							
		Deney Grubu		Kontrol Grupları				Toplam	
				Kontrol <sub>1</sub>		Kontrol <sub>2</sub>			
		n	%	n	%	n	%	N	%
Cinsiyet	Kız	15	46.9	29	64.4	28	58.3	72	57.6
	Erkek	17	53.1	16	35.6	20	41.7	53	42.4
	Toplam	32	100.0	45	100.0	48	100.0	125	100.0

Yukarıda tabloda verilen değerlere göre Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanan okuldan 32 (15 kız, 17 erkek), MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan

özel okuldan 48 (28 kız, 20 erkek) ve yine MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan devlet okulundan 45 (29 kız, 16 erkek) çocuk araştırmaya dahil edilmiştir.

Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanan okulda tam gün eğitim verilmekte olup eğitim 09.00-16.00 saatleri arasında devam etmektedir. Kontrol<sub>1</sub> grubunda okul yarım gün olup eğitim 08.00-12.30 saatleri arasında, Kontrol<sub>2</sub> grubunda tam gün eğitim 08.00-17.00 saatleri arasında devam etmektedir. Deney grubunda her sınıfta iki sorumlu öğretmen, kontrol gruplarında her sınıfta bir sorumlu öğretmen bulunmaktadır.

Uygulamayı yapan araştırmacı, deney grubunun bulunduğu sınıfta öğretmen olup, uluslararası geçerliği olan Waldorf Pedagojisi Eğitimci Eğitimlerine devam etmektedir. Üç yıl süren, toplam 540 saat olan eğitimler her yıl içerisinde üç blok seminerden oluşmaktadır. Yurtdışından gelen mentorlerden alınan bu metoda ve uygulamaya dönük eğitimlerin dışında zaman zaman derinleşme seminerleri gerçekleştirilmektedir. Şuanda son dönemin son blok seminer aşamasında olup bir yandan Waldorf pedagojisi ve antroposofi içerikli bir tez hazırlamaktadır. Tez sunumundan sonra yurtdışında bir Waldorf okulunda stajını tamamladıktan sonra Waldorf Eğitmeni unvanına sahip olacaktır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, demografik bilgi formu, yaratıcılık becerilerini istatistiksel olarak test etmek amacıyla Hibrit Yaratıcılık Testi; bilişsel becerilerini istatistiksel olarak test etmek amacıyla Renkli Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması ve değerlendirilmesi için ölçeği uyarlayan uzmanlardan gerekli izinler ve bilgiler alınmıştır.

#### **2.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından çocukların yaş ve cinsiyet bilgilerinin yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Ayrıca bu form içeriğinde çocukların daha önce alternatif bir eğitim yaklaşımının uygulandığı bir okula devam edip etmeme durumları da kaydedilmiştir. Bu bilgiler uygulamalardan önce çalışma grubundaki her çocuk için sınıf öğretmenlerinden bilgi alınarak doldurulmuştur.

### 2.3.2. Hibrit Yaratıcılık Testi

Hibrit Yaratıcılık Testi (Integrated Creative Test for Preschooler- ICT-P- Creative Thinking Ability Section) Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik olarak iki bölümden oluşmaktadır. Yaratıcı düşünme ile ilgili olan kısmının Türkçeye uyarlanması Yuvacı (2017) tarafından yapılan “Hibrit Yaratıcılık Testi (HYT)”nin yaratıcı düşünme yeteneğinin, dil ve çizim alanı olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Dil alanı; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük; çizim alanı ise süreklilik ve bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadıklık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Hibrit Yaratıcılık Testi'nin puanlama kriterlerinde iki farklı alanda puanlama yapılmaktadır. Yaratıcılığın dil alanı alt boyutları; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut için puanlama sistemi vardır. Bunlar imgelem boyutunda, gerçek bir duruma dayanarak genişletilmiş hayali düşüncelerin her biri için puan verilmektedir. Akıcılık boyutu için, özel bir duruma ilişkin olarak problem çözmek için kullanılan düşünce ve yöntemlerin sayısı puanlanmaktadır. Esneklikte puan, verilen cevap sayısına göre verilir. Özgünlük boyutu için, çocuk geleneksel düşünceden uzaklaşıp, özgün ve yeni fikirler oluşturduğunda puan eklenmektedir. Çizim alanı, tek maddeden oluşmaktadır. Çizim alanının alt boyutları; süreklilik ve bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadıklık boyut olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuğun yaptığı çizim her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilir. Çocuğun aldığı puanlar yaptığı resmin ayrıntılarına göre değişebilmektedir (Yuvacı, 2017).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmış ve sonucunda regresyon katsayıları; tema ( $R^2=0,58$ ;  $p<0,05$ ), imgelem ( $R^2=0,56$ ;  $p<0,05$ ), alışılmadıklık ( $R^2 =0,56$ ;  $p<0,05$ ), süreklilik ( $R^2=0,48$ ;  $p<0,05$ ), akıcılık ( $R^2=0,43$ ;  $p<0,05$ ), yeni eleman ekleme ( $R^2=0,43$ ;  $p<0,05$ ), özgünlük ( $R^2=0,42$ ;  $p<0,05$ ) ve tamamlama ( $R^2=0,32$ ;  $p<0,05$ ) olarak belirlenmiştir. Çocukların ölçekten almış oldukları puanların güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve sonucunda 0,837 olarak belirlenmiştir (Yuvacı, 2017).



### 2.3.3. Renkli Progresif Matrisler Testi

Paralel form şeklinde düzenlenen ve revize edilen Renkli Progresif Matrisler Testi 12'şerli 3 set olmak üzere toplam 36 parçadan oluşmaktadır. Bunlar A, AB ve B olarak isimlendirilmiştir (Raven'den akt. Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017).

Ölçekte çocukların dikkatlerini çekmek ve odaklanmalarını sağlamak amacıyla her madde renkli arka planda basılmıştır. Böylece maddelerin daha net algılanmasını ve sözlü anlatıma ihtiyaç duyulmadan çözülmesini sağlamaktadır. Renkli Progresif Matrisleri testi 11 yaş altı çocukların bilişsel süreçlerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Ölçekte çocukların entelektüel yeterlilikleri beş bölüme ayrılmıştır. Öncelikle çocuklar benzer figürleri farklı figürler arasından ayırtılabilmiş ve daha sonra o figürleri diğer figürlerle uyumlandırabilmişlerdir. Üçüncü olarak karakterdeki benzer değişiklikleri kıyaslayabilmişler ve algıladıklarını anlamlandırabilmişlerdir. Ardından algıladıklarını ve kendi kattıkları arasındaki ayrımı analiz edebilmişlerdir. Son olarak bir bütünü ya da bazı maddelerdeki bireysel figürü fark edebilmişlerdir.

RPM' de çocukların fark etmeleri gereken tek husus ne yapacağını bilmesi, problemi çözerken kullanacağı düşünce tarzını anlayabilmesi ve maddelerin tek bir doğru yanıt olduğunu kavramasıdır. Değerlendirmede her doğru cevap için bir puan verilmektedir. Her bölüm kendi arasında toplanır ve son olarak toplam puan alınmaktadır.

- *Entelektüel olarak üstün.* Puan kendi yaş grubunda %95 ve üzeri ise
- *Entelektüel kapasitenin üzerinde.* Puan kendi yaş grubunda %75 ve üzerinde ise
- *Entelektüel ortalama.* Eğer puan %25 ile %75 diliminde ise
- *Kesinlikle ortalama entelektüel düzeyin altında.* Eğer puan %25' in altında ise
- *Entelektüel olarak zayıf.* Puan kendi yaş grubunda %5'in altında ise (Raven'den akt. Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017).

Renkli Progresif Matrisler Testinin güvenilirlik analizi için yapılan test tekrar test puanlarına ilişkin korelasyon katsayıları hesaplanmış; A Seti ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında ( $r=0.268$ ;  $p<.05$ ), AB Seti ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında ( $r=0.436$ ;  $p<.01$ ) ve B Seti ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında ( $r=0.350$ ;  $p<.01$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Renkli Progresif Matrisler Testi toplam test ile Test-Tekrar Test

sonuçları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0.551$ ;  $p<.01$ ). Güvenirlik çalışmasında ayrıca paralel form güvenilirliğini belirlemek amacıyla Bender, WISC-R ve TONI-3 arasındaki korelasyon analizleri hesaplanmıştır. RPMT A seti ile Bender Testi sonuçları arasında ( $r=0.483$ ;  $p<.01$ ), AB seti ile Bender Testi sonuçları arasında ( $r=0.624$ ;  $p<.01$ ), B Seti ile Bender Testi sonuçları arasında ( $r=0.582$ ;  $p<.01$ ) ve RPMT toplam puan ile Bender Testi sonuçları arasında ( $r=0.702$ ;  $p<.01$ ) negatif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bender testinde hatadan puan alınması sebebiyle hata puanı azaldıkça RPMT’nde doğru madde sayısının arttığını göstermektedir.

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarının bulunduğu okulların yöneticileri ile görüşülmüş, ailelere gerekli bilgilendirme metni gönderilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya yalnızca ailesi tarafından izin verilen çocuklar dahil edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların uygulamaları okul saati içerisinde araştırmacı tarafından, eğitim öğretim saatleri ve uygulamaları gözetilerek uygun görülen zaman aralıklarında sakin, sessiz bir ortamda bire bir gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların uygulamaları da okul saati içerisinde öğretmenlerin uygun gördüğü zaman aralıklarında çocukları günlük akıştan uzun süre alıkoymayacak şekilde; sessiz, sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Verilerin okul saatleri içerisinde toplanacak olması, araştırmacının bir eğitim kurumunda tam zamanlı öğretmen olarak çalışıyor olması ve verilerin eş zamanlı toplanabilmesi nedenlerine bağlı olarak kontrol grubundaki çocuklara ön test son test uygulamaları, araştırmacı ile aynı yüksek lisans programına devam eden, ölçekler ve uygulamaları konusunda bilgilendirilen iki araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öncelikle çocuklarla tanışarak, uygulama hakkında bilgi verilmiş, çocukların uygulamaya ilişkin sözlü onayı alınarak uygulamalara geçilmiştir. Hibrit Yaratıcılık Ölçeği uygulanırken sorular çocuklara hikaye gibi sunulmuş, çocukların olabildiğince rahat cevaplar verebilmesi için gerekli zaman tanınarak hiçbir cevap için çocuklar acele ettirilmemiştir. Ardından Renkli Progresif Matrisler Testi uygulanmış ve çocukların performans kaygısı yaşamamaları için bulmaca oyunu gibi oyunlaştırılmaya çalışılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika kadar sürmüş ve bitiminde çocuklar uygulayıcıların eşliğinde sınıflarına geri dönmüştür.

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Tüm gruplarda ön testler Ekim ayında uygulanmış, deney grubunda 8 ay süresince Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanmasının ardından Mayıs ayında tüm gruplara son testler uygulanmıştır.

## **2.5. Deneysel İşlem Süreci**

Kontrol grubunda araştırmacı tarafından herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiş olup, kontrol grubundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerle Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dışında başka herhangi bir program uygulamasının yapılmadığı teyit edilmiştir.

### **2.5.1. Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı**

Waldorf yaklaşımında kavramsal çerçevede de belirtildiği gibi belirli ilke ve temeller vardır. Okullarda yapılan uygulamalar bu temel prensiplere bağlı kalmakla birlikte farklılık gösterebilmektedir. Uygulamanın yapıldığı Waldorf anaokulunda Waldorf ilke ve felsefesine uygun olarak, eğitim öğretim dönemi başında gelişim dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyeceği düşünülen haftalık ve günlük ritim belirlenmiştir.

Haftalık ritimde; Pazartesi ıslak üstüne ıslak boyama, Salı ekmek yapımı, Çarşamba resim yapma, Perşembe el işi yapma ve Cuma kurabiye yapma etkinlikleri belirlenmiştir. Bu etkinlikler her hafta aynı gün programa alınmak, haftanın günleri ritimlerden oluşturulmaktadır.

Belirlenen günlük ritim sırasıyla; bahçede serbest oyun, sınıfta çember zamanı, ara öğün, sınıfta serbest oyun, günün etkinliği, yemek zamanı, dinlenme zamanı, sınıfta serbest oyun, masal zamanı, ara öğün ve son olarak bahçede serbest oyun zamanı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu sıra her gün aynı kalmış ve deney süreci boyunca değiştirilmemiştir.

#### **Bahçede serbest oyun**

Her sabah güne bahçede başlanır ve en az 1 saat bahçede serbest oyun zamanı oluşturulur. Çocuklar okula su geçirmeyen bir tulum ile gelirler, bahçe kapısında öğretmenler tarafından karşılanır ve her çocukla mutlaka temas kurularak içeri girmeleri sağlanır. Çocuklar bahçeden sınıfta hiç girmeden, çantalarını bahçede onlar için ayrılan

askılara asarak bahçede oyun oynamaya başlarlar. Bahçede serbest oyun zamanının bitmesiyle birlikte çocuklar çantalarını alarak bina içinde kıyafetlerini çıkaracakları bölüme geçerler.

Binanın dört tarafı çocukların oynayabileceği alanlardan oluşturulmaktadır. Bahçe yapılandırılmış herhangi bir oyuncak içermemekle birlikte, toprağın engebeli hali doğal bırakılarak çocukların bolca toprakla ve suyla temasları sağlanır. Çocukların her mevsim bahçede suya ulaşabilmeleri, çamurla oynamaları, dilediği gibi şekillendirip özgürce hareket edebilmeleri sağlanır. Bahçede çocukların oyunlarında kullanabileceği tahta parçaları, kalaslar, tekerlekler, kazma, kürek, süpürge, tırmık gibi bahçe malzemeleri ve mutfakta kullanacakları gerçek malzemeler yer almaktadır. Ayrıca tırmanmaları için de alanlar bulunmaktadır. Çocuklar seçimlerinde özgür bırakılır, isteyen mutfak malzemeleri ile oyun oynarken bir grup çocuk hareketli oyunları tercih edebilir başka bir grup ise bahçe temizliği, ağaç bakımı gibi işlerle de meşgul olabilmektedir.

Çocuklar mümkün olduğunca müdahalesiz oyun oynarlar. Öğretmenler yalnızca çocukların ihtiyacı olduğu anda müdahale eder, onun dışında gerçek bir işle meşgul olarak çocukları rahatsız etmeden gözlem yaparlar. Bahçenin dört köşesinde bulunacak öğretmenler önceden belirlenir ve tüm köşelerin emniyetli olduğundan emin olunur. Çocukların öncelikle güvenliği sağlanır ve ihtiyaç anında bir öğretmenin orada muhakkak bulunması sağlanır. Çocuklar oyun oynarken öğretmenler, bahçeyi süpürme, sarmaşık asma, bitkileri sulama gibi işlerle da gün içinde yapılacak işlerin hazırlığı ile meşgul olur.

Bahçe zamanının bitimi bir şarkı ile duyurulur ve çocuklar askıdan çantalarını alıp sınıfa girmek için hazırlanır. Çocukların hazırlandıkları bölümde öğretmenler sessizce bir yerde oturarak yardım talep eden çocuklarla ilgilenir. Burada da olabildiğince sakin ve sessiz bir ortam olmasına özen gösterilir. Her çocuğun kendi hızında hazırlanması imkan sağlanır ve hazırlanan çocuklar ellerini yıkayarak sınıfa girerler. Sınıfta onları bir öğretmen karşılar ve çembere katılmaları sağlanır.



Görsel 2.1. Bahçede Serbest Oyun



Görsel 2.2. Bahçede Serbest Oyun

### Sınıfta çember zamanı

Sınıfa girdiklerinde başlayan çember zamanında, çocuklar ve öğretmenler daire şeklinde halıda toplanır, herkes birbiriyle iletişim kurduktan sonra her sabah aynı günaydın şarkısı ile güne başlanır. Günaydın şarkısının her gün söylenmesi ile ardından mevsim döngülerine uygun çember şarkıları söylenir. Çember şarkıları mevsimler arasındaki geçişe bağlı olarak yaklaşık beş hafta devam eder ve bu süre içerisinde aynı şarkı söylenir. Çember rutininin ardından sınıfta olmayan çocuklar anılır, duygusunu, fikrini paylaşmak isteyen çocuklar için yeterli zaman verilir. Çocukların da ihtiyacına göre parmak oyunları oynanır.



Görsel 2.3. Sınıfta Çember Zamanı



Görsel 2.4. Sınıfta Çember Zamanı

### Ara öğün

Çember zamanının bitmesinin ardından ara öğünde hafif atıştırmalık mevsim sebze-meyvesi yenir.

## Sınıfta serbest oyun

Sınıf çocukların ilgilerini dağıtmayacak şekilde sade ve estetik bir tasarıma sahiptir. Göz yormayan, sade renklerin tercih edildiği sınıfta, açık raflar kullanılır ve çocukların gözü hizasında olmasına dikkat edilir. Çocukların görebildiği raflardan istedikleri malzeme ve oyuncaklara ulaşabilmeleri sağlanır. Malzemelerin ise doğal ve sağlam olmasına dikkat edilir. Genellikle ahşap malzemelerin bulunduğu sınıflarda yapay olan herhangi bir malzeme bulundurulmaz. Ahşap bloklar, kumaşlar, örgüden hayvan figürleri, ahşap denge aletleri gibi oyuncakların bulunduğu sınıflarda çocukların oyunlarında kullanabilecekleri mevsime göre doğal malzemelerin olduğu bir sepette bulundurulmaktadır. Çocukların oyunlarına dahil ettiği materyaller yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış özelliklerden oluşmaktadır. Bu materyaller çocuğun oyununa göre farklı formlara girebilecek niteliktedir. Oyuncak bebekler, evcilik malzemeleri, kostümler, oyuncak mutfak ve malzemeleri, kumaş parçaları, örgüden yapılmış rulolar, bolca ahşap malzeme, kostüm sandığı, çeşitli hayvan figürleri ve ahşap denge aletlerinin bulunduğu sınıflarda pilli herhangi bir oyuncuğa yer verilmemektedir. Bir tahta parçası oyunlarda bazen bir araba olurken bazen bir köprü olarak kullanmak için uygundur.

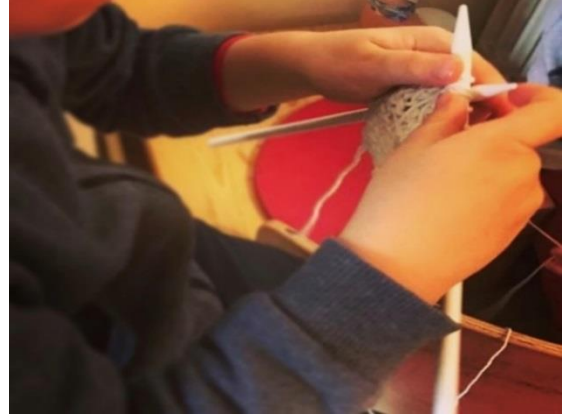
Gün içinde sanat malzemeleri her zaman ulaşılabilir olacak şekilde bir mekan tasarımı hazırlanır ve çocuklar istedikleri zaman istedikleri işle meşgul olabilir. Kağıt, boya, bal mumu gibi malzemeleri kullanmak dışında, keçe iğnelemek, sabun rendelemek, dokuma yapmak, mutfak işleri gibi pek çok gerçek işle meşgul olmaları sağlanır. Öğretmen çocuklarda bu dengeyi sağlamaktan sorumlu olduğu için gün içinde yeterince sanat yeterince gerçek iş ve yeterince serbest oyunun dengesi kontrol edilir.

Serbest oyun süresince çocukların ihtiyacı olmadığı sürece oyuna ve çocuğa herhangi bir müdahalede bulunulmadan oyunun en az bir saat aralıksız devam ettiğinden emin olunduktan sonra günün etkinliği kısmına geçilir.





Görsel 2.5. Yapılandırılmamış Materyaller



Görsel 2.6. Sınıfta El İşi Zamanı

### Günün etkinliği

Günün etkinliği bölümü, sene başında karar verilen haftalık ritimde gerçekleştirilen etkinliklerdir. Oluşturulan haftalık ritimde, her Pazartesi, her Salı aynı etkinlik yapılmasına dikkat edilir. Her pazartesi ıslak üstüne ıslak boyama ritüeli, Salı ekme yapımı, Çarşamba resim günü, Perşembe el işi günü ve Cuma kurabiye günüdür. Ve bu ritim yıl boyunca devam eder. Yalnızca el işi haftalık olarak değişiklik gösterebilir. El işleri; mevsime göre turşu yapmak, zeytin kurmak, marmelat yapmak olabildiği gibi sanatsal bir etkinlik yapmak, ahşap bir ürünle meşgul olmak da olabilmektedir. Günün ritminde de çocuklar katılım göstermekte özgürdür ve katılanlar içinde zorunlu bir form beklemeden her çocuk dilediği gibi çalışmakta, dilediği ürünü ortaya koymakta özgür bırakılmaktadır. Islak boyada, kurabiye yapımında ve tüm etkinliklerde çocuklar serbest bırakılır ve her anda çocuklar için sessiz bir çalışma ortamı hazırlanır.



Görsel 2.7. Islak Üstüne Islak Zamanı



Görsel 2.8. Gerçek İş Zamanı



Görsel 2.9. Gerçek İş Zamanı



Görsel 2.10. Gerçek İş Zamanı

### **Yemek zamanı**

Günün etkinliğinden sonra sınıflardaki masalarda çocukların yardımıyla yemek masası hazırlanır ve öğle yemeği yenir. Tıpkı ev ortamında olduğu gibi, yemek evin bir uzantısı olarak görülen sınıftaki masada yenir. Yemek yine bir şarkıyla başlar ve aynı anda başlanarak aynı anda masadan kalkılmasına dikkat edilmiştir.

### **Dinlenme zamanı**

Yemek zamanı bitiminde çocuklar ellerini yıkadıktan sonra tekrar sınıfa döner ve sınıfta hep birlikte halıya, minderlere uzanarak dinlenirler. Dinlenme zamanına öğretmenin hafif bir ses tonuyla söylediği şarkılar eşlik eder.

### **Sınıfta serbest oyun**

Sabah yapılan serbest oyun zamanında olduğu gibi çocuklar aynı şekilde diledikleri kurguda oyun oynamakta serbest bırakılır. Çocuklarda gerçek iş, sanat çalışmaları ve serbest oyun dengesi oldukça önemlidir. Sabah serbest oyun zamanında gerçek bir işle ya da sanatla meşgul olmayan çocukların ihtiyaçları öğretmen tarafından gözetilmiş ise mutlaka dengeyi kurması sağlanır. Zaman zaman bir davetle çocuklar sanat çalışmalarına ya da gerçek işlere yönlendirilir. Serbest oyun zamanlarında, genellikle küçük gruplar halinde oyunlar oynanır. Bir grubun kendi iradesiyle masada sanat çalışmaları yaparken bir grubun ahşap blokları bir oyun kurgulayabilmesine imkan tanınır. Tüm çocuklar birbirlerinin alanına ve oyununa müdahale etmeden hareket ederler. Öğretmenler ancak müdahale gerektiren durumlarda varlığını hissettirir, onun dışında sınıfın bir köşesinde bir işle meşgul olup gözlem yaparlar.





Görsel 2.11. Serbest Oyun Zamanı



Görsel 2.12. Serbest Oyun Zamanı

### **Masal zamanı**

Toplanma zamanının ardından yine bir şarkı ile masal zamanının geldiği duyurulur, çocuklar halıda yarım ay olur ve masal zamanına geçilir. Yıl boyunca anlatılacak masallar sene başında öğretmenler tarafından ortak kararlarla seçilir. Masal zamanı oldukça önemlidir ve aynı masal dört hafta sürecek şekilde planlanır. Öğretmenin masalı önce çalışıp içselleştirmesi önemlidir ki sakin ve duru bir anlatımla çocuklara sunabilmelidir. İlk hafta öğretmen masalı yalnızca anlatır, ikinci hafta keçe figürlerden hazırlanan karakterlerle masa tiyatrosu yapılır, üçüncü hafta keçe figürleri çocuklar kullanarak masa tiyatrosu yapılır ve son hafta öğretmenin anlatımı sırasında isteyen çocuklar kendisine bir örtüden ya da sınıfta yer alan kostüm sandığından kostüm seçip masal karakterlerini canlandırır. Bu sıra her masal için tekrarlanır. Masalların sırasının seçiminde mevsim ve içinde barındırdıklarına dikkat edilir ve eş zamanlılık gözetilir. Örneğin içinde sıcacık tarhana çorbasının geçtiği bir masal kış mevsimi içinde anlatılırken, bahara doğru hayvanların, bitkilerin uyanışını konu alan masallar tercih edilir.



Görsel 2.13. Masal Karakterleri



Görsel 2.14. Masa Tiyatrosu Zamanı

### **Bahçede serbest oyun**

Masal zamanı bittikten sonra sınıfta yeniden ara öğün yapılır, çocuklar mevsime uygun atıştırmalıkları yedikten sonra öğretmen eşliğinde hazırlanarak yeniden bahçeye çıkarılır. Çocuklar sabah bıraktıkları tulumlarını yeniden giyerler ve hazırlanan çocuğu bahçede öğretmenler karşılar. Çantalarını bahçedeki askıya asan çocuklar serbest oyuna burada devam ederler. Sabah gerçekleştirilen bahçe saatinde olduğu gibi burada da öğretmen müdahalesi olmadan oynamaları sağlanırken bazen de öğretmen eşliğinde katılmak isteyen çocuklarla birlikte kısa süren grup oyunları oynanır. Kazanma ve kaybetme mantığına dayanmayan, çocuklar bedenlerini aktif kullandıkları ve basit kurallar içeren grup oyunları tercih edilir. En az bir saat serbest oyun oynadıktan sonra gün çocuklar için biter.



Görsel 2.15. Bahçede Serbest Oyun



Görsel 2.16. Bahçede Serbest Oyun

Bahçeden içeri girişlerde ve çıkışlarda, sınıf içinde gerçekleştirilen eylemlerde çocukların öz bakım becerilerini kendilerinin yapmaları öğretmenler tarafından önemsenir ve zorlandıkları ve yardım talep ettikleri anlar haricinde çocukların kendi hızlarında yapmalarına fırsat verilir.

### **Atölye çalışmaları**

Bu günlük ritme ek olarak çocuklar her gün bahçe, ahşap ve sanat atölyesine sırasıyla katılır. Ahşap atölyesinde zımpara yaparak, eğitmen kontrolünde testere gibi aletleri kullanılır, tercihe göre ortaya bir ürün koyabilir ya da yalnızca gözlem yapabilir. Bahçe atölyesinde tohum ekmek, bitki sulamak ve hasat gibi pek çok bahçe işi ile uğraşır ve mevsime göre bahçede sebze yetiştirirler. Sanat atölyesinde ise sınıfta yapılan sanat çalışmalarından farklı olarak, farklı boya malzemeleri kullanıp farklı tekniklerle bireysel ya da ortak çalışmalar yapılır. Burada çocukların çalışmaları, sınıftaki resimleri gibi arşivlenir ve gelişimleri kayıt altında tutulur.



Görsel 2.17. Bahçe Atölyesi



Görsel 2.18. Ahşap Atölyesi

### **Pedagojik toplantılar**

Yıl içerisinde her hafta aynı gün bütün öğretmenlerin katıldığı bir pedagojik toplantı yapılır. Bu toplantılarda bazen ihtiyaç doğrultusunda çocuk özelinde fikir alış verişi yapılır ve ortak alınan kararlar hayata geçirilir. Toplantılarda çocukların pedagojik ihtiyaçları üzerine okumalar yapılır ve konu tartışılır. Senenin başında belirlenen pedagojik kitaplar okunur, filmler izlenir ve üzerine konuşularak pedagojik temel desteklenmeye devam edilir. Çocuk gözlemi oldukça önemli görüldüğü için öğretmenler her bir çocuk için yaptığı gözlemleri birbirleri ile paylaşır, gelişimleri, ilgileri ve ihtiyaçları takip edilerek gerekli kayıtlar alınır.

## **Aile toplantıları**

Ailelerle ayda bir kez anne baba akşamları yapılır ve bu toplantılarda da pedagojik ihtiyaçlar konuşularak, aileler bilgilendirilir. Evde de Waldorf yaklaşımının temellerinin ve uygulamalarının devamlılığını sağlayabilmeleri için sık sık önerilerde bulunulur ve sık sık bir araya gelinir.

Bütün bu uygulamalar deney grubundaki çocuklara sekiz aylık süre boyunca uygulanmıştır. Bu süre zarfında kontrol gruplarında yer alan çocuklar herhangi farklı bir program uygulamayıp günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir.

## **2.6. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunda bulunan okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerileri deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Elde edilen Renkli Progresif Matrisler testi verileri doğru cevap sayısına göre alınan puanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hibrit Yaratıcılık Testi verilerinin analizinde ise ölçeğin uyarlamasını, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan uzman ve tez danışmanından değerlendirme için gerekli destek alınmış, ortak bir sonuca ulaşılarak alınan puanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırma verilerinde testlerin uygulanabilmesi için öncelikle normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Normalliği test edebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının sifıra yakınlığına göre normalliği hakkında yorum yapılabilir. Çarpıklık ve basıklık katsayılar -1.96 ile +1.96 aralığında yer aldığında veriler normal kabul edilebilir. Bu çalışmada verilerin normallik durumlarının incelenmesinde çarpıklık basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Testin uygulanabilmesi için varyansların homojenliği sağlanmalı, bunun için Levene testinde sig. değerinin .05'ten büyük olması gerekmektedir (Can, 2017).

Her grupta varyansların homojen olduğu ( $p > .05$ ) ve çarpıklık basıklık değerlerine göre verilerin -1.96 ile +1.96 aralığında yer alarak normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), her grubun kendi içinde ön test son testlerinin karşılaştırılması için İlişkili Örneklemeler için t testi ve Waldorf yaklaşımında uygulanan eğitim programının çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerileri üzerinde etkili



olup olmadığını ortaya koymak amacıyla son testler ANOVA tekniğini kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve anlamlılık değeri  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2.3. Verilerin Analizinde Kullanılan Testler

Testler	Karşılaştırmalar
İlişkili Örneklemeler $t$ testi	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların grup içi yaratıcılık becerileri ve bilişsel beceriler ön test son test puanları arasındaki farkın ortaya konulması
Tek Faktörlü ANOVA	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaratıcılık becerileri ve bilişsel beceriler ön test puanları arasındaki farkın ortaya konulması / Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaratıcılık becerileri ve bilişsel beceriler son test puanları arasındaki farkın ortaya konulması

Araştırmanın, son test puanlarına ilişkin elde edilen anlamlı farkın düzeyini saptamak amacıyla etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri “0.00-1.00” arasında değer alır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının açıkladığını gösterir. Eta-kare ( $\eta^2$ ) aldığı değere göre “.01- .06” düşük, “.06- .14” orta ve “.14 ve üstü” yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017).

### 3. BÖLÜM

#### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan deneysel analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Hibrit Yaratıcılık Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Tek Yönlü ANOVA tekniği uygulanmıştır. Bu testin ön koşulu için tüm puan türlerinde normallik analizleri yapılmıştır.

Tablo 3.1. Deney Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Deney)	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Esneklik	32	1.68	2.00	2.00	1.49	.889	.353
İmgelem	32	0.34	0.00	0.00	0.60	1.601	1.670
Akıcılık	32	5.15	5.00	3.00	2.52	.821	.836
Özgünlük	32	0.96	1.00	0.00	0.93	.574	-.596
Süreklilik-Bağlılık	32	0.59	0.00	0.00	0.71	.791	-.564
Tamamlama	32	0.46	0.00	0.00	0.67	1.144	.191
Yeni Ekleme	32	0.71	0.00	0.00	0.95	1.319	.922
Tema	32	0.93	0.50	0.00	1.16	.917	-.664
Alışılmadıklık	32	0.31	0.00	0.00	0.53	1.506	1.519
Toplam	32	11.18	10.00	8.00	4.99	.716	.641

Deney grubunun yaratıcılık becerileri ön test verilerinin normallik analizi sonucunda esneklik alt boyutu çarpıklık katsayısı (.889) ve basıklık katsayısı (.353), imgelem alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.601) ve basıklık katsayısı (1.670), akıcılık boyutu çarpıklık katsayısı (.821) ve basıklık katsayısı (.836), özgünlük alt boyutu çarpıklık katsayısı (.574) ve basıklık katsayısı (-.596), süreklilik-bağlılık alt boyutu çarpıklık katsayısı (.791) ve basıklık katsayısı (-.564), tamamlama alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.144) ve basıklık katsayısı (.191), yeni ekleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.319) ve basıklık katsayısı (.922), tema alt boyutu çarpıklık katsayısı (.917) ve basıklık katsayısı (-.664), alışılmadıklık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1,506) ve basıklık katsayısı (1.519) ve toplam puan çarpıklık katsayısı (.716) ve basıklık katsayısı (.641) olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre deney grubundaki tüm puan türlerindeki çarpıklık basıklık katsayı değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.2. Kontrol<sub>1</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>1</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Esneklik	45	1.55	1.00	0.00	1.34	.586	-.394
İmgelem	45	0.37	0.00	0.00	0.57	1.254	.678
Akıcılık	45	6.35	6.00	7.00	1.53	-.165	-.796
Özgünlük	45	0.60	1.00	0.00	0.61	.508	-.574
Süreklilik-Bağlılık	45	0.55	0.00	0.00	0.81	1.271	.645
Tamamlama	45	0.73	1.00	0.00	0.80	1.073	.978
Yeni Ekleme	45	0.68	0.00	0.00	0.90	1.260	.870
Tema	45	1.48	2.00	2.00	1.05	-.271	-1.195
Alışılmadıklık	45	0.44	0.00	0.00	0.65	1.210	.332
Toplam	45	12.80	13.00	11.00	16.16	.432	1.011

Kontrol<sub>1</sub> grubunun yaratıcılık becerileri ön test verilerinin normallik analizi sonucunda, esneklik alt boyutu çarpıklık katsayısı (.586) ve basıklık katsayısı (-.394), imgelem alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.254) ve basıklık katsayısı (.678), akıcılık boyutu çarpıklık katsayısı (-.165) ve basıklık katsayısı (-.796), özgünlük alt boyutu çarpıklık katsayısı (.508) ve basıklık katsayısı (-.574), süreklilik-bağlılık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.271) ve basıklık katsayısı (.645), tamamlama alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.073) ve basıklık katsayısı (.978), yeni ekleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.260) ve basıklık katsayısı (.870), tema alt boyutu çarpıklık katsayısı (-.271) ve basıklık katsayısı (-1.195), alışılmadıklık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.210) ve basıklık katsayısı (.332) ve toplam puan çarpıklık katsayısı (.432) ve basıklık katsayısı (1.011) olarak bulunmuştur. Tablo 5'e göre kontrol<sub>1</sub> grubunun yaratıcılık testi çarpıklık basıklık katsayıları değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3. Kontrol<sub>2</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>2</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Esneklik	48	1.39	1.00	0.00	1.39	.911	.190
İmgelem	48	0.39	0.00	0.00	0.57	1.254	.678
Akıcılık	48	6.06	6.00	5.00	2.43	.929	1.292
Özgünlük	48	0.60	0.00	0.00	0.73	1.125	1.068
Süreklilik-Bağlılık	48	0.70	0.00	0.00	0.92	.968	-.283
Tamamlama	48	0.75	1.00	1.00	0.72	.773	.553
Yeni Ekleme	48	0.33	0.00	0.00	0.59	1.635	1.712
Tema	48	1.20	1.50	0.00	1.09	.079	-1.502
Alışılmadıklık	48	0.29	0.00	0.00	0.50	1.458	1.233
Toplam	48	11.75	11.00	9.00	4.61	.828	.513

Kontrol<sub>2</sub> grubunun yaratıcılık becerileri ön test verilerinin normallik analizi sonucunda, esneklik alt boyutu çarpıklık katsayısı (.911) ve basıklık katsayısı (.190), imgelem alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.254) ve basıklık katsayısı (.678), akıcılık boyutu

çarpıklık katsayısı (.929) ve basıklık katsayısı (1.292), özgünlük alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.125) ve basıklık katsayısı (1.068), süreklilik-bağlılık alt boyutu çarpıklık katsayısı (.968) ve basıklık katsayısı (-.283), tamamlama alt boyutu çarpıklık katsayısı (.773) ve basıklık katsayısı (.553), yeni ekleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.635) ve basıklık katsayısı (1.712), tema alt boyutu çarpıklık katsayısı (.079) ve basıklık katsayısı (-1.502), alışılmadıklık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.458) ve basıklık katsayısı (1.233) ve toplam puan çarpıklık katsayısı (.828) ve basıklık katsayısı (.513) olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre kontrol grubunun yaratıcılık ön test puanlarında normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

Analizlerin gerçekleştirilebilmesi için sağlanması gereken bir diğer varsayıma göre ise deney ve kontrol grubunun varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamalıdır (Can, 2017). Varyansların eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol gruplarında yaratıcılık ölçeği ön test puanlarının varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan İlişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.4.'te verilmiştir.



Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	Sd	F	p
Esneklik	Deney	32	1.68	1.491	2	.430	.652
	Kontrol <sub>1</sub>	45	1.55	1.341			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	1.39	1.395			
İmgelem	Deney	32	0.34	0.602	2	.077	.926
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.37	0.576			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.39	0.574			
Akıcılık	Deney	32	5.15	2.775	2	2.953	.056
	Kontrol <sub>1</sub>	45	6.35	1.644			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	6.06	2.436			
Özgünlük	Deney	32	0.96	0.933	2	2.816	.064
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.60	0.618			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.60	0.736			
Süreklilik-Bağlılık	Deney	32	0.59	0.712	2	.419	.659
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.55	0.813			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.70	0.922			
Tamamlama	Deney	32	0.46	0.671	2	1.605	.205
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.73	0.809			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.75	0.729			
Yeni Ekleme	Deney	32	0.71	0.958	2	3.036	.052
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.68	0.900			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.33	0.595			
Tema	Deney	32	0.93	1.040	2	2.319	.096
	Kontrol <sub>1</sub>	45	1.48	1.100			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	1.20	1.091			
Alışılmadıklık	Deney	32	0.31	0.535	2	.931	.397
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.44	0.659			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.29	0.504			
<b>Toplam</b>	Deney	32	11.18	5.229	2	1.296	.277
	Kontrol <sub>1</sub>	45	12.80	4.150			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	11.75	4.620			

Yapılan ölçümlerde alınan puanların birbirine denk olup olmadığını göstermek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucuna göre; deney grubu ve kontrol gruplarının esneklik, imgelem, akıcılık, özgünlük, süreklilik-bağlılık, tamamlama, yeni ekleme, tema ve alışılmadıklık alt boyutları ve yaratıcılık toplam ön-test ölçümleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar yaratıcılık becerileri düzeyleri bakımından birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Grupların kendi içinde ön test son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Bu analizin ön koşulu olarak da son testlerin normallik analizleri sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Deney)	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Esneklik	32	2.40	2.00	1.00	1.62	.300	-1.124
İmgelem	32	0.50	0.00	0.00	0.62	1.020	-.050
Akıcılık	32	9.12	9.00	6.00	3.81	-.062	.415
Özgünlük	32	1.06	1.00	0.00	1.16	.661	-.535
Süreklilik-Bağlılık	32	0.62	0.00	0.00	0.83	1.184	.678
Tamamlama	32	0.65	1.00	1.00	0.60	.295	-.572
Yeni Ekleme	32	0.62	0.00	0.00	0.94	1.591	1.766
Tema	32	1.18	1.00	0.00	1.09	.240	-1.338
Alışılmadıklık	32	0.46	0.00	0.00	0.71	1.233	-.163
Toplam	32	16.65	17.50	20.00	6.37	-.251	.089

Deney grubunun yaratıcılık becerileri son test verilerinin normallik analizi sonucunda, esneklik alt boyutu çarpıklık katsayısı (.300) ve basıklık katsayısı (-1.124), imgelem alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.020) ve basıklık katsayısı (-.050), akıcılık boyutu çarpıklık katsayısı (-.062) ve basıklık katsayısı (.415), özgünlük alt boyutu çarpıklık katsayısı (.661) ve basıklık katsayısı (-.535), süreklilik-bağlılık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.184) ve basıklık katsayısı (.678), tamamlama alt boyutu çarpıklık katsayısı (.295) ve basıklık katsayısı (-.572), yeni ekleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.591) ve basıklık katsayısı (1.766), tema alt boyutu çarpıklık katsayısı (.240) ve basıklık katsayısı (-1.338), alışılmadıklık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.233) ve basıklık katsayısı (-.163) ve toplam puan çarpıklık katsayısı (-.251) ve basıklık katsayısı (.089) olarak bulunmuştur. Tablo 8'e göre deney grubu yaratıcılık becerileri son test çarpıklık basıklık katsayısı değerleri dağılımının normal olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.6. Kontrol1 Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol1)	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Esneklik	45	1.24	1.00	1.00	1.04	.474	-.383
İmgelem	45	0.46	0.00	0.00	0.69	1.191	.141
Akıcılık	45	7.26	7.00	6.00	2.81	-.132	.037
Özgünlük	45	0.48	0.00	0.00	0.66	1.029	-.036
Süreklilik-Bağlılık	45	0.84	1.00	0.00	0.92	.680	-.700
Tamamlama	45	0.84	1.00	1.00	0.79	.574	-.335
Yeni Ekleme	45	0.40	0.00	0.00	0.57	1.141	.391
Tema	45	1.04	1.00	0.00	1.20	.645	-1.206
Alışılmadıklık	45	0.44	0.00	0.00	0.78	1.372	-.113
Toplam	45	13.04	13.00	16.00	4.85	.004	.523

Kontrol1 grubunun yaratıcılık becerileri son test verilerinin normallik analizi sonucunda, esneklik alt boyutu çarpıklık katsayısı (.474) ve basıklık katsayısı (-.383), imgelem alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.191) ve basıklık katsayısı (.141), akıcılık boyutu

çarpıklık katsayısı (-.132) ve basıklık katsayısı (.037), özgünlük alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.029) ve basıklık katsayısı (-.036), süreklilik-bağlılık alt boyutu çarpıklık katsayısı (.680) ve basıklık katsayısı (-.700), tamamlama alt boyutu çarpıklık katsayısı (.574) ve basıklık katsayısı (-.335), yeni ekleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.141) ve basıklık katsayısı (.391), tema alt boyutu çarpıklık katsayısı (.645) ve basıklık katsayısı (-1.206), alışılmadıklık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.372) ve basıklık katsayısı (-.113) ve toplam puan çarpıklık katsayısı (.004) ve basıklık katsayısı (.523) olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olduğu ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.7. Kontrol<sub>2</sub> Grubunun Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>2</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Esneklik	48	1.39	1.00	0.00	1.30	.360	-1.251
İnceleme	48	0.43	0.00	0.00	0.61	1.104	.246
Akıcılık	48	6.75	6.50	4.00	2.53	.179	-.989
Özgünlük	48	0.58	0.00	0.00	0.79	1.176	.555
Süreklilik-Bağlılık	48	1.04	1.00	0.00	0.89	.100	-1.379
Tamamlama	48	0.77	1.00	1.00	0.66	.745	1.544
Yeni Ekleme	48	0.47	0.00	0.00	0.71	1.173	.007
Tema	48	1.12	1.00	0.00	1.17	.318	-1.544
Alışılmadıklık	48	0.33	0.00	0.00	0.59	1.635	1.712
Toplam	48	12.91	13.00	11.00	4.23	.199	-.573

Kontrol<sub>2</sub> grubunun yaratıcılık becerileri son test verilerinin normallik analizi sonucunda, esneklik alt boyutu çarpıklık katsayısı (.360) ve basıklık katsayısı (-1.251), inceleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.104) ve basıklık katsayısı (.246), akıcılık boyutu çarpıklık katsayısı (.179) ve basıklık katsayısı (-.989), özgünlük alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.176) ve basıklık katsayısı (.555), süreklilik-bağlılık alt boyutu çarpıklık katsayısı (.100) ve basıklık katsayısı (-1.379), tamamlama alt boyutu çarpıklık katsayısı (.745) ve basıklık katsayısı (1.544), yeni ekleme alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.173) ve basıklık katsayısı (.007), tema alt boyutu çarpıklık katsayısı (.318) ve basıklık katsayısı (-1.544), alışılmadıklık alt boyutu çarpıklık katsayısı (1.635) ve basıklık katsayısı (1.712) ve toplam puan çarpıklık katsayısı (.199) ve basıklık katsayısı (-.573) olarak bulunmuştur. Analiz sonucuna göre verilerin +1.96 ile -1.96 arasında yer alarak normalliği sağladığı görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların Hibrit Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında İlişkili (Bağımlı) Örneklem İçin t Testi sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Deney Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Esneklik (Ön test)	32	1.68	1.49			
Esneklik (Son test)	32	2.40	1.62	31	-2.154	<b>.039</b>
İmgelem (Ön test)	32	0.34	0.60			
İmgelem (Son test)	32	0.50	0.67	31	-1.000	.325
Akıcılık (Ön test)	32	5.15	2.52			
Akıcılık (Son test)	32	9.12	3.18	31	-6.421	<b>.000</b>
Özgünlük (Ön test)	32	0.96	0.93			
Özgünlük (Son test)	32	1.06	1.16	31	-.649	.521
Süreklilik-Bağlılık (Ön test)	32	0.59	0.71			
Süreklilik-Bağlılık (Son test)	32	0.62	0.83	31	-.205	.839
Tamamlama (Ön test)	32	0.46	0.67			
Tamamlama (Son test)	32	0.65	0.60	31	-1.646	.110
Yeni Ekleme (Ön test)	32	0.71	0.95			
Yeni Ekleme (Son test)	32	0.62	0.94	31	.379	.707
Tema (Ön test)	32	0.93	1.16			
Tema (Son test)	32	1.18	1.09	31	-1.187	.244
Aşılmadıklık (Ön test)	32	0.31	0.53			
Aşılmadıklık (Son test)	32	0.46	0.71	31	-.961	.344
Toplam (Ön test)	32	11.18	4.99			
Toplam (Son test)	32	16.65	6.37	31	-5.291	<b>.000</b>

Tablo 3.8. incelediğinde deney grubunun esneklik [ $t=-2.154$ ,  $p<.05$ ], akıcılık [ $t=-6.421$ ,  $p<.05$ ] alt boyutlarında ve toplam puan [ $t=-5.291$ ,  $p<.05$ ] ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Esneklik, akıcılık alt boyutları ile testten alınan toplam puanlarında artış görülmüştür. Test sonucu hesaplanan esneklik boyutu etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.38$ ) düşük düzeyde, akıcılık boyutu etki büyüklüğünün ( $\eta^2=1.13$ ) yüksek düzeyde ve toplam puan etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.93$ ) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 3.9. Kontrol<sub>1</sub> Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	s	Sd	t	P
Esneklik (Ön test)	45	1.55	1.34	44	1.387	.172
Esneklik (Son test)	45	1.24	1.04			
Akıcılık (Ön test)	45	0.37	0.57	44	-.682	.499
Akıcılık (Son test)	45	0.46	0.69			
İmgelem (Ön test)	45	6.35	1.53	44	-2.382	<b>.022</b>
İmgelem (Son test)	45	7.26	2.81			
Özgünlük (Ön test)	45	0.60	0.61	44	1.044	.302
Özgünlük (Son test)	45	0.48	0.66			
Süreklilik-Bağılılık (Ön test)	45	0.55	0.81	44	-2.002	.052
Süreklilik-Bağılılık (Son test)	45	0.84	0.92			
Tamamlama (Ön test)	45	0.73	0.80	44	-.725	.472
Tamamlama (Son test)	45	0.84	0.79			
Yeni Ekleme (Ön test)	45	0.68	0.90	44	2.052	<b>.046</b>
Yeni Ekleme (Son test)	45	0.40	0.57			
Tema (Ön test)	45	1.48	1.05	44	2.072	<b>.044</b>
Tema (Son test)	45	1.04	1.20			
Alışılmadıklık (Ön test)	45	0.44	0.65	44	.000	1.000
Alışılmadıklık (Son test)	45	0.44	0.78			
Toplam (Ön test)	45	12.80	4.02	44	-.328	.745
Toplam (Son test)	45	13.04	4.85			

Tablo 3.9. incelendiğinde, kontrol<sub>1</sub> grubunun imgelem [ $t=-2.382$ ,  $p<.05$ ], yeni ekleme [ $t=2.052$ ,  $p<.05$ ], ve tema [ $t=2.072$ ,  $p<.05$ ], alt boyutları ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İmgelem alt boyutu son test puanı ön test puanına göre artış gösterirken, yeni ekleme ve tema alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Test sonucu hesaplanan imgelem boyutu etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.10$ ), yeni ekleme boyutu etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.30$ ) ve tema boyutu etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.31$ ) düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 3.10. Kontrol<sub>2</sub> Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
Esneklik (Ön test)	48	1.39	1.39	47	.000	1.000
Esneklik (Son test)	48	1.39	1.30			
Akıcılık (Ön test)	48	0.39	0.57	47	-.340	.736
Akıcılık (Son test)	48	0.43	0.61			
İmgelem (Ön test)	48	6.06	2.43	47	-1.400	.168
İmgelem (Son test)	48	6.75	2.53			
Özgünlük (Ön test)	48	0.60	0.73	47	.261	.830
Özgünlük (Son test)	48	0.58	0.79			
Süreklilik-Bağıllık (Ön test)	48	0.70	0.92	47	-2.182	<b>.034</b>
Süreklilik-Bağıllık (Son test)	48	1.04	0.89			
Tamamlama (Ön test)	48	0.75	0.72	47	-.158	.875
Tamamlama (Son test)	48	0.77	0.66			
Yeni Ekleme (Ön test)	48	0.33	0.59	47	-1.188	.241
Yeni Ekleme (Son test)	48	0.47	0.71			
Tema (Ön test)	48	1.20	1.09	47	.342	.734
Tema (Son test)	48	1.12	1.17			
Alışılmadıklık (Ön test)	48	0.29	0.50	47	-.340	.736
Alışılmadıklık (Son test)	48	0.33	0.59			
Toplam (Ön test)	48	11.75	4.61	47	-1.539	.131
Toplam (Son test)	48	12.91	4.23			

Tablo 3.10. incelendiğinde kontrol<sub>2</sub> grubunun süreklilik-bağıllık [ $t=-2.182$ ,  $p<.05$ ] alt boyutu ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ise ( $\eta^2=0.31$ ) düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Uygulanan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları Varyans Analizi (ANOVA) tekniği ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p
Esneklik	Deney	32	2.40	1.63	2	8.295	<b>.000</b>
	Kontrol <sub>1</sub>	45	1.24	1.04			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	1.39	1.30			
İmgelem	Deney	32	0.50	0.67	2	0.872	.917
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.46	0.69			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.43	0.61			
Akıcılık	Deney	32	9.12	3.81	2	6.298	<b>.002</b>
	Kontrol <sub>1</sub>	45	7.26	2.81			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	6.75	2.53			
Özgünlük	Deney	32	1.06	1.16	2	4.546	<b>.012</b>
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.48	0.66			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.58	0.79			
Süreklilik-Bağlılık	Deney	32	0.62	0.83	2	2.106	.126
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.84	0.92			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	1.04	0.89			
Tamamlama	Deney	32	0.65	0.60	2	0.678	.509
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.84	0.79			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.77	0.66			
Yeni Ekleme	Deney	32	0.62	0.94	2	0.877	.419
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.40	0.57			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.47	0.71			
Tema	Deney	32	1.18	1.09	2	0.145	.865
	Kontrol <sub>1</sub>	45	1.04	1.20			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	1.12	1.17			
Alışılmadıklık	Deney	32	0.46	0.71	2	0.455	.636
	Kontrol <sub>1</sub>	45	0.44	0.78			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	0.33	0.59			
Toplam	Deney	32	16.65	6.37	2	6.262	<b>.003</b>
	Kontrol <sub>1</sub>	45	13.04	4.85			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	12.91	4.23			

Deney grubu ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda esneklik [t=8.295, p<.05], akıcılık [t=6.298, p<.05], özgünlük [t=4.546, p<.05] alt boyutları ve Toplam [t=6.262, p<.05] puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı fark görülen alt boyutlarda ve Toplam puan türünde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden, gruplardaki örneklem sayılarının birbirine eşit olmaması sebebiyle Bonferroni testi uygulanmıştır. Anlamlı fark görülen puan türlerine ait çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 3.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Ölçüm	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Esneklik	Gruplar arası	28.491	2	14.245	8.295	.000	Deney-Kontrol <sub>1</sub> Deney-Kontrol <sub>2</sub>
	Gruplar içi	209.509	122	1.717			
	Toplam	238.000	124				
Akıcılık	Gruplar arası	113.708	2	56.854	6.298	.002	Deney-Kontrol <sub>1</sub> Deney-Kontrol <sub>2</sub>
	Gruplar içi	1101.300	122	9.027			
	Toplam	1215.008	124				
Özgünlük	Gruplar arası	6.766	2	3.383	4.546	.012	Deney-Kontrol <sub>1</sub> Deney-Kontrol <sub>2</sub>
	Gruplar içi	90.786	122	0.744			
	Toplam	97.552	124				
Toplam	Gruplar arası	322.403	2	161.202	6.262	.003	Deney-Kontrol <sub>1</sub> Deney-Kontrol <sub>2</sub>
	Gruplar içi	3140.797	122	25.744			
	Toplam	3463.200	124				

Yapılan çoklu karşılaştırma testinde görüldüğü üzere esneklik, akıcılık, özgünlük ve toplam puan türünde gruplar arasında deney grubu lehine bir sonuç bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan esneklik boyutu etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.11$ ) düşük düzeyde, akıcılık boyutu etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,09$ ), özgünlük boyutu etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.06$ ) ve Toplam puan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.09$ ) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan bilişsel becerilere ilişkin, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Renkli Progresif Matrisler testinden alınan ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya koymak amacıyla Tek Yönlü ANOVA tekniği uygulanmıştır. Bu testin ön koşulu için tüm puan türlerinde normallik analizleri yapılmıştır.

Tablo 3.13. Deney Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Deney)	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
A seti	32	7.12	7.00	7.00	1.84	-.425	-.140
B seti	32	4.03	4.00	5.00	1.69	.543	.370
AB seti	32	4.78	5.00	5.00	2.04	.050	-.358
Toplam	32	16.00	16.00	14.00	4.99	.089	-.195

Deney grubunun bilişsel becerileri ön test verilerinin normallik analizi sonucunda, Renkli Progresif Matrisler testi A seti çarpıklık katsayısı (-.425) ve basıklık katsayısı (-.140), B seti çarpıklık katsayısı (.543) ve basıklık katsayısı (.370), AB seti çarpıklık katsayısı (.050) ve basıklık katsayısı (-.358) ve Toplam puan çarpıklık katsayısı (.089) ve basıklık katsayısı (-.195) olarak bulunmuştur. Deney grubu bilişsel beceriler ön testinden elde edilen verilerin +1.96 ile -1.96 değerleri arasında olduğu ve dağılımın normal olduğu



tespit edilmiştir.

Tablo 3.14. Kontrol<sub>1</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>1</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
A seti	45	7.20	7.00	7.00	1.65	-.425	1.410
B seti	45	4.68	5.00	5.00	1.72	-.017	-.229
AB seti	45	5.95	6.00	4.00	2.16	.271	-.737
Toplam	45	17.84	18.00	14.00	4.26	-.139	-1.130

Kontrol<sub>1</sub> grubunun bilişsel becerileri ön test verilerinin normallik analizi sonucunda, Renkli Progresif Matrisler testi A seti çarpıklık katsayısı (-.425) ve basıklık katsayısı (1.410), B seti çarpıklık katsayısı (-.017) ve basıklık katsayısı (-.229), AB seti çarpıklık katsayısı (.271) ve basıklık katsayısı (-.737) ve Toplam puan çarpıklık katsayısı (-.139) ve basıklık katsayısı (-1.130) olarak bulunmuştur. Tablo 17'ye göre kontrol<sub>1</sub> grubunun bilişsel beceriler ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3.15. Kontrol<sub>2</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>2</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
A seti	48	7.04	7.00	7.00	1.64	-.307	.457
B seti	48	4.64	4.50	5.00	2.23	.550	.152
AB seti	48	5.77	6.00	3.00	2.54	.268	-.445
Toplam	48	17.45	18.00	18.00	4.99	.230	-.518

Kontrol<sub>2</sub> grubunun bilişsel becerileri ön test verilerinin normallik analizi sonucunda, Renkli Progresif Matrisler testi A seti çarpıklık katsayısı (-.307) ve basıklık katsayısı (.457), B seti çarpıklık katsayısı (.550) ve basıklık katsayısı (.152), AB seti çarpıklık katsayısı (.268) ve basıklık katsayısı (-.445) ve Toplam puan seti çarpıklık katsayısı (.230) ve basıklık katsayısı (-.518) olarak bulunmuştur. -1.96 ile +1.96 aralığında yer alan bu değerlere göre kontrol<sub>2</sub> grubunun bilişsel beceriler son test puanlarında normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

Analizlerin gerçekleştirilebilmesi için sağlanması gereken bir diğer varsayıma göre ise deney ve kontrol grubunun varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamalıdır (Can, 2017). Varyansların eşit olup olmadığı Levene Testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol gruplarında yaratıcılık ölçeği ön test puanlarının varyansların eşit olduğu kabul edilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Renkli Progresif Matrisler testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan İlişkiziz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.16.'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Renkli Progresif Matrisler Testi Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p
A seti	Deney	32	7.12	1.84	2	.100	.905
	Kontrol <sub>1</sub>	45	7.20	1.65			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	7.04	1.64			
B seti	Deney	32	4.03	1.69	2	1.293	.278
	Kontrol <sub>1</sub>	45	4.68	1.72			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	4.64	2.23			
AB seti	Deney	32	4.78	2.04	2	2.718	.070
	Kontrol <sub>1</sub>	45	5.95	2.16			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	5.77	2.54			
Toplam	Deney	32	16.00	4.99	2	1.507	.226
	Kontrol <sub>1</sub>	45	17.84	4.26			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	17.45	4.99			

Yapılan ölçümlerde alınan puanların birbirine denk olup olmadığını göstermek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucuna göre Renkli Progresif Matrisler testi ön-test ölçümleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar bilişsel beceri düzeyleri bakımından birbirine benzer özellikler taşımaktadır.

Grupların kendi içinde Renkli Progresif Matrisler testi ön test son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkili örneklemeler testi uygulanmıştır. Bu analizin ön koşulu olarak da son testlerin normallik analizleri sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.17. Deney Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Son Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Deney)	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	S	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
A seti	32	7.43	7.50	9	2.06	.236	-.899
B seti	32	5.53	5.00	5	2.12	1.051	.893
AB seti	32	4.43	4.00	4	2.04	.421	.260
Toplam	32	17.40	17.00	12	5.07	.454	-.797

Deney grubunun bilişsel beceriler son test verilerinin normallik analizi sonucunda, Renkli Progresif Matrisler testi A seti çarpıklık katsayısı (.236) ve basıklık katsayısı (-.899), B seti çarpıklık katsayısı (1.051) ve basıklık katsayısı (.893), AB seti çarpıklık katsayısı

(.421) ve basıklık katsayısı (.260) ve Toplam puan çarpıklık katsayısı (.454) ve basıklık katsayısı (-.797) olarak bulunmuştur. Deney grubu bilişsel beceriler son test verilerinden elde edilen değerlere göre normalliğin sağlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.18. Kontrol<sub>1</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Son Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>1</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	S	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
A seti	45	7.73	8.00	8	1.45	-.349	-.497
B seti	45	6.62	7.00	6	2.63	-.764	-.104
AB seti	45	4.97	5.00	5	2.21	.426	-.082
Toplam	45	19.33	20.00	16	5.22	-.040	-.290

Kontrol<sub>1</sub> grubunun bilişsel beceriler son test verilerinin normallik analizi sonucunda, Renkli Progresif Matrisler testi A seti çarpıklık katsayısı (-.349) ve basıklık katsayısı (-.497), B seti çarpıklık katsayısı (-.764) ve basıklık katsayısı (-.104), AB seti çarpıklık katsayısı (.426) ve basıklık katsayısı (-.082) ve Toplam puan çarpıklık katsayısı (-.040) ve basıklık katsayısı (-.290) olarak bulunmuştur. +1.96 ile -1.96 değerleri arasında yer alan değerlere göre dağılımın normalliği karşıladığı görülmüştür.

Tablo 3.19. Kontrol<sub>2</sub> Grubunun Renkli Progresif Matrisler Testi Son Test Normallik Analizi Değerleri

Grup (Kontrol <sub>2</sub> )	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	s	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
A seti	48	7.37	8.00	8	1.55	-.593	.319
B seti	48	6.12	6.00	5	2.19	-.090	-1.154
AB seti	48	4.81	4.50	4	1.88	.560	.959
Toplam	48	18.35	18.50	14	4.36	.018	-.984

Kontrol<sub>2</sub> grubunun bilişsel beceriler son test verilerinin normallik analizi sonucunda, Renkli Progresif Matrisler testi A seti çarpıklık katsayısı (-.593) ve basıklık katsayısı (.319), B seti çarpıklık katsayısı (-.090) ve basıklık katsayısı (-1.154), AB seti çarpıklık katsayısı (.560) ve basıklık katsayısı (.959) ve Toplam puan çarpıklık katsayısı (.018) ve basıklık katsayısı (-.984) olarak bulunmuştur. Tablo 22'ye göre normallik analizi verilerinin +1.96 ile -1.96 değerleri arasında olduğu ve normalliğin karşılandığı görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların renkli Progresif Matrisler testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında İlişkili (Bağımlı) Örneklemeler İçin t Testi sonuçları Tablo 3.20.'de verilmiştir.

Tablo 3.20. Deney Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisler testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
A (Ön test)	32	7.12	1.84	31	-1.032	.310
A (Son test)	32	7.43	2.06			
B (Ön test)	32	4.03	1.69	31	-3.910	<b>.000</b>
B (Son test)	32	5.53	2.12			
AB (Ön test)	32	4.78	2.04	31	1.009	.321
AB (Son test)	32	4.43	2.04			
Toplam (Ön test)	32	16.00	4.99	31	-1.856	.073
Toplam (Son test)	32	17.40	5.07			

Tablo 3.20. incelendiğinde deney grubunun Renkli Progresif Matrisler testi B seti [ $t = -3.910$ ,  $p < .05$ ] ön test son test puan ortalamaları arasından anlamlı fark bulunmuştur. B seti son test puanları ön teste göre artış göstermiştir. Test sonucunda hesaplanan B seti etki büyüklüğünün ( $\eta^2 = 0.69$ ) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer setler ve toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.21. Kontrol1 Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisler testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
A (Ön test)	45	7.20	1.65	44	-1.846	.072
A (Son test)	45	7.73	1.45			
B (Ön test)	45	4.68	1.72	44	-4.409	<b>.000</b>
B (Son test)	45	6.62	2.63			
AB (Ön test)	45	5.95	2.16	44	2.500	<b>.016</b>
AB (Son test)	45	4.97	2.21			
Toplam (Ön test)	45	17.84	4.26	44	-1.788	.081
Toplam (Son test)	45	19.33	5.22			

Tablo 3.21. incelendiğinde kontrol1 grubunun Renkli Progresif Matrisler testi B seti [ $t = -4.409$ ,  $p < .05$ ] ve AB seti [ $t = 2.500$ ,  $p < .05$ ] ön test son test puan ortalamaları arasından anlamlı fark bulunmuştur. B seti son test puanları ön teste göre artış gösterirken AB seti son test puanları ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Test sonucunda hesaplanan B seti etki büyüklüğünün ( $\eta^2 = 0.65$ ) orta düzeyde ve AB seti etki büyüklüğünün ( $\eta^2 = 0.37$ ) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Test sonucu A seti ve toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.22. Kontrol<sub>2</sub> Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisler testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
A (Ön test)	48	7.04	1.69	47	-1.159	.252
A (Son test)	48	7.37	1.55			
B (Ön test)	48	4.64	2.23	47	-3.903	<b>.000</b>
B (Son test)	48	6.12	2.19			
AB (Ön test)	48	5.77	2.54	47	2.701	<b>.010</b>
AB (Son test)	48	4.81	1.88			
Toplam (Ön test)	48	17.45	4.99	47	-1.246	.219
Toplam (Son test)	48	18.35	4.36			

Tablo 3.22. incelendiğinde kontrol<sub>2</sub> grubunun Renkli Progresif Matrisler testi B seti [t= -3.903, p<.05] ve AB seti [t= 2.701, p<.05] ön test son test puan ortalamaları arasından anlamlı fark bulunmuştur. B seti son test puanları ön teste göre artış gösterirken AB seti son test puanları ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Test sonucunda hesaplanan B seti etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.56$ ) ve AB seti etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.38$ ) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. A seti ve toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Renkli Progresif Matrisler testi Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p
A seti	Deney	32	7.43	2.06	2	0.591	.555
	Kontrol <sub>1</sub>	45	7.73	1.45			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	7.37	1.55			
B seti	Deney	32	5.53	2.12	2	2.026	.136
	Kontrol <sub>1</sub>	45	6.62	2.63			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	6.12	2.19			
AB seti	Deney	32	4.43	2.04	2	0.663	.517
	Kontrol <sub>1</sub>	45	4.97	2.21			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	4.81	1.88			
Toplam	Deney	32	17.40	5.07	2	1.482	.231
	Kontrol <sub>1</sub>	45	19.33	5.22			
	Kontrol <sub>2</sub>	48	18.35	4.36			

Deney grubu ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi incelenmiştir. Öncelikle yaratıcılık becerileri açısından gruplar arası ön test ölçümleri puan ortalamaları incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubunun kendi içindeki ön test son test karşılaştırmasında; esneklik, akıcılık alt boyutlarında ve yaratıcılık testinden aldıkları toplam puanda artış görülmüştür. Esneklik boyutu, çok yönlü düşünüp değişmezliğe bağlı kalmadan düşünceleri değiştirebilme, karşılaşılan problemlere değişik çözümler üretebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Waldorf yaklaşımı, çocuklara mümkün olduğunca kalıplaşmış etkinliklerden ve davranışlardan uzak, tek tipleşmeden kaçınılan bir eğitim ortamı sunmaktadır.

Ekici (2015), yaptığı çalışmada Waldorf yaklaşımının pek çok gelişim alanı gibi çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmede de etkili olduğunu ifade etmiştir. Waldorf yaklaşımında çocukların özellikle yedi yaşına kadar oyunla meşgul olmaları gerektiği ve hayal güçlerinin beslenmesi gerektiği görüşüne göre eğitim planlanır. Her çocuğun bireysel özelliği ve yetenekleri farklıdır, karşılaştığı problem durumuna gösterdiği duygusal tepki kadar ortaya koyduğu davranışlar da farklılık gösterir. Waldorf yaklaşımında çocuklara sunulan ortam kadar eğitmen tutumu da bu beceriyi destekler. Çocukların bolca serbest oyun oynadıkları gün akışının yanında grupla birlikte yapılan etkinliklerde de eğitmen çocuğu mümkün olduğunca serbest bırakır, değişime alan açar, çocukların kararlarına saygı gösterir. Esneklik boyutunda çocukların puanlarının artış göstermesi bu destekleyici ortam ve tutumla açıklanabilir.

Deney grubunun son test puanlarında artış gösteren bir diğer alt boyut olan akıcılık ise; çok sayıda fikir üretebilme, özgürce düşünüp alternatifler üretebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocukların akıcılık puanlarında görülen artış tutum ve uygulamalarla açıklanabilir. Waldorf yuvalarında çocukların fikirlerini özgürce söyleyebilmeleri önemsenir ve çocukların her türlü fikrine sonsuz kabul anlayışı ile yaklaşılır. Çocuklar konuşmaya teşvik edilir, fikrinin önemsendiğini düşünen çocuk da konuşmaktan çekinmez. Her sabah yapılan çember zamanlarında çocukların duygularını ve fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri bir alan yaratılmış olması akıcılık becerilerini destekleyecek niteliktedir.

Kotaman (2009), Waldorf yaklaşımında görsel ve müzikal sanatın eğitimde önemli bir yer tuttuğunu ve böylece çocuklara içsel duygu ve düşüncelerini dışa vurmaları için geniş bir perspektif sunduğunu ifade etmiştir. Sabah yapılan çember zamanları sözel dille ilgili etkinliklerin yer aldığı önemli bir etkinliktir. Çemberde çocuklar şarkıyla, parmak oyunları, beden hareketleriyle; dil ve hareketle bağlantı kurarlar. Bu duyuşsal hareketler; yaratıcılığın ve dilin gelişmesi için Waldorf anaokullarında önemli bir yere sahiptir (Schmitt-Stegman, 1997).

Ayrıca toplam puanlarında da son testler ön testlere göre anlamlı derecede artış göstermiştir. Waldorf yaklaşımındaki ortam, tutum ve uygulamalar yaratıcılık becerilerini desteklemeye yöneliktir. Diğer alt boyutlarda da pek çoğunda son testlerde artış görülmüştür. Ancak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Dil alanında imgelem ve orijinallik; çizim alanında süreklilik-bağlılık, tamamlama, yeni ekleme, tema ve alışılmadıklık alt boyutlarında anlamlı bir fark çıkmaması programda yer alan uygulamaların çok daha destekleyici içeriğe sahip olması gerektiği şeklinde açıklanabilir. Yaratıcılığın pek çok farklı boyutu vardır, her ne kadar toplam puanlarda artış görülsede artış görülmeyen alt boyutlarında desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Özellikle çizim alanındaki alt boyutlarda artış görülmemiş olması, çocukların hazır şekillerin sunulduğu bir kağıtla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilememesinden kaynaklanmış olabilir. Deney grubundaki çocukların çizim alanında daha çok bu hazır şekilleri kullanmadıkları ve hatta bazılarının kağıdın dışına bazı çizimler yaptıkları görülmüştür. Waldorf yaklaşımında çocuklarla çizgi çalışması yapılmadığı ve hazır şekillerle boyama etkinlikleri yoktur, çocuklara yalnızca kağıt sunulur ve diledikleri çizimi yapmakta özgürdür.

Kontrol grubunun ön test son test karşılaştırılmasında, imgelem boyutunda artış görülürken, çizim alanında yer alan yeni ekleme ve tema alt boyutları puanlarında düşüş görülmüştür. İmgelem; gerçek bir durumdan yola çıkarak genişletilmiş hayali düşünceler olarak açıklanmaktadır. Çocuklara yöneltilen bir problem durumuna, konu ile ilgisiz olmamak kaydıyla hayali olarak ne kadar geniş düşünebildiklerine bağlı verdikleri cevaplar puanlandırılmıştır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı gruptaki çocukların imgelem becerilerinde artış, programın içeriğinde gerçekleştirilen uygulamalara bağlı olarak açıklanabilir. Türkçe etkinliği olarak etkileşimli kitap okuma, resimli öykü okuma gibi tekniklerde çocuklarla soru cevap yapma, hikayenin kalanını tahmin etme çalışmaları; fen

etkinliklerinde de çocukları merak etmeye, soru sormaya teşvik edecek çalışmalara yer verilir (MEB, 2016).

Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları öğretim tekniklerini araştırmış ve öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğine sıklıkla yer verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenler farklı teknikleri kullanma gerekçesi olarak eğitimin verimini arttırması ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kontrolü grubundaki çocukların öğretmenleri de sıklıkla açık uçlu sorulara, beyin fırtınası gibi tekniklere uygulamalarında yer veriyor olabilir, bu da çocukların sorulara alternatif cevaplar bulabilme becerilerini desteklemiş olabilir.

Kontrolü grubundaki çocukların çizim alanındaki yeni ekleme ve tema alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Özellikle çizim alanında olan bu düşüşün sebebi, çocukların gün içerisinde serbest resim yaptıkları anların yanında kavram öğretimi gibi pek çok konuda yapılan resim çalışmalarında öğretmenlerin sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirmeleri olabilir. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018), okul öncesi dönemde çocukların buldukları eğitim ortamının yaratıcılık becerisi üzerindeki etkisi incelemiştir. Yaptığı gözlemlerde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı okullarda bazı öğretmenlerin tüm çocukları aynı malzemeye ve benzer teknikle sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ve hatta farklı ürünler ortaya çıkaran çocukların çalışmalarını düzelttiğini gözlemlemiştir. Özkan ve Girgin (2014), yaptığı çalışmada benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklere sıklıkla yer verdiğini ancak yapılan etkinlik türünün boyama ve kesme yapıştırma olduğunu, sanat çalışmalarında en çok kendilerinin aktif olduğu anlatım yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin benzer eylemlerde bulunması sonucu çocukların çizim alanındaki becerileri yeterince desteklenmemiş olabilir.

Diğer alt boyutlarda ve yaratıcılık testinden alınan toplam puanda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemesi; öğretmen tutumları, öğretmenlerin programdaki yaratıcılığı desteklemeye yönelik içeriği uygulamada yeterli donanıma sahip olmaması, yapılandırılmış bir eğitim ortamı gibi pek çok sebeple açıklanabilir. Akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında artış görülmemesi, kontrolü grubundaki öğretmenin eğitim programında yer verilen dil etkinliklerine ayırdığı zaman ve kullandığı tekniklere bağlı olabilir. Öğretmenlerin çocukları fikrini söylemeye, birden fazla cevabı olan sorularla yanlış cevap verme endişe taşımadan çocukları alternatif cevaplar üretmeye teşvik etmeleri bu becerilerin gelişimini



desteklemektedir. Gönen vd. (2010) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dil etkinliklerine yeterli süreyi ayırmadığını, çocuklara hikaye okuduktan sonra da hikayeye dair tek cevaplı sorular sordukları bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Öztürk Samur ve Soydan (2013), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde hikaye anlatımı sonrasında genellikle hatırlatma basamağında, kapalı uçlu sorular sorduklarını belirlemişlerdir.

Kontrol<sub>2</sub> grubunun ön test son test karşılaştırmasında, süreklilik ve bağlılık alt boyutunda artış görülmüştür. Çizim alanında artış gösteren tek alt boyut olan süreklilik-bağlılık; şekiller arasında bağlantı kurma ve tamamlanmamış şekilleri kullanarak yeni şekiller, resimler meydana getirme becerisi olarak açıklanmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinde yapılan çizgi çalışmaları ile açıklanabilir. Programda küçük kas becerilerini de desteklediği düşünülen, çizgi çalışmalarına sıklıkla yer verilir. Çizgi çalışmalarında kesik, köşeli, yuvarlak, sürekli çizgiler üzerinde çocukların mümkün olduğunca ellerini kaldırmadan sürekliliği sağlama çalışmaları yapılmaktadır (MEB,2013).

Dil alanında hiçbir alt boyutta artış olmaması Kontrol<sub>1</sub> grubundaki benzer sebeplerle açıklanabilir. Kontrol<sub>2</sub> grubundaki çocuklarda da MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmakta olup buna bağlı olarak etkinlik türleri Kontrol<sub>1</sub> grubu ile benzerlik göstermektedir. Uygulanan programın içeriği, öğretmenlerin tutumu ve programı uygulamada karşılaştıkları engeller, yapılandırılmış oyun ortamı ve etkinliklerde çocukların yeterince aktif olmaması bu becerilerin yeterince desteklenmesini engellemiş olabilir. Göllü (2018), çalışmasında, anaokulu öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknik kullanmadıklarını en çok anlatım tekniğini kullandıkları, genellikle kendilerinin aktif olduğu teknikleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada, Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmış ve bu doğrultuda ön testleri benzer çıkan üç grubun son testleri karşılaştırılmıştır. Bu çoklu karşılaştırma sonucunda Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Esneklik, akıcılık, özgünlük ve yaratıcılık testinden alınan toplam puanlarda Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı gruptaki çocukların puanları, kontrol gruplarındaki çocukların puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Okul öncesi dönemde yaratıcılık becerilerini geliştirmede Waldorf yaklaşımına

dayalı eğitim programının, diğer eğitim program ve uygulamalarına göre daha iyi bir içeriğe, çevreye, uygulamalara sahip olduğu düşünülebilir.

Her eğitim programının amaçlarından biri de çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmektir. Hem MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın içeriği hem Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının içeriği çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine destek olacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2013; Ekici, 2015). Ancak çalışmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı gruptaki çocukların yaratıcılık becerilerinde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu da yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinde Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının diğer eğitim programına göre daha iyi olduğunu göstermektedir.

Tuncer (2015), Waldorf yaklaşımı ile MEB programını karşılaştırdığı çalışmasında, Waldorf yaklaşımında net kazanım ve hedeflerin olmadığını, çocuğun kendi zamanına göre hedefleri gerçekleştirdiğini ancak MEB programında böyle bir esnekliğin olmadığını ifade etmiştir. Bu çalışma sonuçlarında yaratıcılığın; akıcılık, esneklik, özgünlük becerilerini geliştirmede Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının, MEB programına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Waldorf yaklaşımında kazanım ve hedeflerin keskin sınırlarla çizilmemiş oluşu aslında öğretmene de esneklik kazandırmaktadır. Öğretmen daha esnek düşünüp hareket edebilmektedir. Bu sonuç çocuğa esneklik sağlayan bir yaklaşımın öğretmenle birlikte çocukların da düşüncelerinde özgür olmalarına ve esnek düşünmelerine destek olması olarak açıklanabilir.

Bayhan ve Bencik (2008), Waldorf okullarında uygulanan programın, çocukların hayal gücünün ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini; çocuklara sanatla ilişkilendirilmiş çok boyutlu bir öğrenme fırsatı sunarken problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Eğitim programları yaratıcılığı desteklemeye dönük olmalı ve bunun için de esnek olmalı, değişikliğe açık olmalı, çocukların ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Mümkün olduğunca geleneksel yöntemlerden uzak, ıraksak düşünmeye sevk edici içerikte olmalıdır. Aksi takdirde çocuklarda var olan yaratıcı potansiyeli de zamanla köreltecektir (Akçum, 2005).

Öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemede rolü büyüktür. Eğitim ortamında yaratıcılığın etkin bir şekilde var olabilmesi için öğretmenlerin tutumu, tavrı, kişilik

özellikleri oldukça önemlidir. Steiner, okul öncesi öğretmeninin, bu rolü büyük bir hevesle isteyip kabul etmesi gerektiğini çünkü bu hevesi aynı şekilde çocuğun da içinde taşıyacağını ileri sürmektedir. Bu sebeple Waldorf eğitimci ve öğretmenleri, Steiner'in öğretilerinden oluşan uzun soluklu bir eğitimden geçmektedir (Koca ve Ünal, 2018). Programın da aynı şekilde öğretmeni bu anlamda desteklemesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmen çocuklara gereken desteği veremeyecek, hem kendisi hem çocuklar yaratıcı düşünme becerileri konusunda yetersiz kalacaktır. Waldorf yaklaşımında öğretmenler, öğretimi bir metod olarak kullanmak yerine; oyunla, hareketle, sanatla iç içe bir içerik sunarak çocuklara dünyayı oyun yoluyla keşfetmeleri için ortam hazırlar ve cesaretlendirir (Koca, 2015).

Esneklik, akıcılık, özgünlük becerileri dil becerileri ile bağlantılı olmakla birlikte konuşmaya sevk etme, duygu ve fikirlere alan yaratma, farklılıkları kabul etme ve teşvik etme ile de doğrudan bağlantılıdır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı gruptaki çocukların bu beceriler de her iki kontrol grubuna göre daha yüksek puan almaları programı bir bütün olarak değerlendirmekle açıklanabilir. Waldorf yuvalarında çocukların fikirlerini özgürce söyleyebilmeleri önemsenir ve çocukların her türlü fikrine sonsuz kabul anlayışı ile yaklaşılır. Çocuklar konuşmaya teşvik edilir, fikrinin önemsendiğini düşünen çocuk konuşmaktan çekinmez. Ayrıca masalların günlük ritimde çok önemli bir yeri vardır. Çocuklar her gün mutlaka bir masal dinlerler. Ve aynı masal ritmik olarak beş hafta gibi bir süre boyunca anlatılır. Waldorf yaklaşımında masalların tekrar edilmesi ile çocuklar masallardaki gerçekliği içselleştirir, düşüncelerini yapılandırır ve kelime hazinelerini geliştirir ve ifade güçlerini artırır (Schmitt-Stegman, 1997).

Gün içinde çocukların ihtiyacına göre kitap okunur, parmak oyunları çok önemlidir ve eğitimci bunun çocuk için öneminin farkında olarak büyük bir ciddiyetle yapar. Çocuklarla yapılan hiçbir şey yalnızca yapılmış olması için yapılmaz, her birinin çocukta bir karşılığı vardır. Dil gelişimin bu kadar desteklendiği, yeni kelimelere her zaman açık olan bir ortamda çocukların akıcı şekilde cevaplar vermiş olması da son derece olağandır. Ayrıca Waldorf yuvalarında karma yaş grubunun olması da karşılaştıkları problem durumunu çeşitlendirdiği gibi probleme çözüm bulmayı da desteklemiş olabilir. Karma yaş grubunda çocuklar homojen yaş gruplarına göre daha çeşitli problemle karşılaşılırlar.

Okutan'ın 2012'de yapmış olduğu çalışma da benzer veriler sunmaktadır. Karma yaş grubundaki çocukların akıcılık boyutundan aldıkları puanlar homojen gruplara göre anlamlı derece yüksek olduğu görülmüştür. Farklı yaşlardaki çocukların her alanda olduğu gibi dil

alanında da birbirlerinin performansından etkilendikleri; çocukların buldukları ortamda birbirlerinin farklı fikirlerinden yararlanabildikleri sonucu da bu araştırma bulguları ile paralellik göstermiştir.

Blanning (2004), Waldorf yuvalarındaki karma yaş grubunun pek çok olumlu etkilerinden söz etmiştir. Aynı yaştaki çocukların bir arada olduğu gruplarda karma yaş grubuna göre daha rekabetçi bir ortam oluşabileceği, karma yaş grubunda çocukların daha hoşgörülü, sabırlı ve esnek olabildikleri yönündeki bulguları bu araştırma verileri ile uyumaktadır.

“Herkesin istek ve ihtiyaçları karşılanacak, ama aynı anda değil” anlayışının hakim olduğu Waldorf yuvalarında çocuklar kendi problemlerini çözmeleri için teşvik edilir. Burada da görüldüğü gibi çocukların istek ve ihtiyaçları birbirinden daima farklılık gösterir ve bu yuvalarda bu durum desteklenir. Çocuklar pek çok farklı problemle yüzleşir ve yetişkinler çocuklar yerine onların çözebilecekleri problemi çözme yoluna gitmezler. Çocukların sordukları sorulara cevap anında eğitmen tarafından verilmez, çocuk düşünmeye teşvik edilir. Waldorf grubundaki çocukların esneklik ve özgünlük boyutundaki puanlarının diğer gruplara göre yüksek çıkması da bu bilgilerle açıklanabilir.

Demetre (1989), yaptığı çalışmada küçük çocukların kendilerinden daha büyük çocuklarla bir arada bulunduğu, etkileşime girdiği alanlarda, kendi dil ve yaratıcılık becerilerini geliştirecek ortamın da kendiliğinden oluşmuş olduğunu ifade etmektedir. Karma yaş gruplarında çocuklar çok farklı ilgi alanları ve performanslarla karşılaşır böylece kendini ve çevresini daha iyi tanıyıp yaratıcı performansını kullanabilme fırsatı yakalar (Okutan, 2012).

Serbest oyunun yaratıcılık gelişimine katkısı göz önünde bulundurulduğunda, Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programına devam eden çocukların yaratıcılık becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmasına sebep olarak gösterilebilir. Çocukların günde en az dört saat özgürce, müdahalesiz oyun oynadıkları bir ortamda yaratıcılıkları daha çok desteklenmiş olabilir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın içeriğinde serbest oyuna bu kadar zaman ayrılmamakta, etkinlikler daha çok yer kaplamaktadır. Kazanım ve göstergelerin temel alındığı, buna bağlı olarak ulaşılmak istenen amaca yönelik etkinliklerin planlandığı programda, Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri etkinliklerin öğretmenler tarafından

uygulanılması beklenmektedir (MEB, 2013). Bu etkinliklerin yer verildiği günlük akışta öğretmenler serbest oyuna yeterince zaman ayıramamış olabilir. Özyürek ve Aydoğan (2011), okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda, serbest zaman etkinliklerine ortalama 45-60 dakika arası bir zaman ayırdıkları, bu zaman diliminde de kazanımları dikkate alarak yine öğretmenlerin planlamasıyla belirli etkinliklerin gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Eğitim ortamları da yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili faktörlerden biridir. Bu çalışmada da deney grubunun ve kontrol gruplarının eğitim ortamları birbirlerinden farklıdır. Gerek kullanılan renkler, gerek malzemeler gerekse yapılandırılmış olup olmaması konusunda özellikle deney grubu diğer gruplardan ayrılmaktadır. Çalışmanın içeriğinde de Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklara nasıl bir eğitim ortamı sunulduğu ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

Literatür incelendiğinde çok amaçlı kullanıma uygun eğitim ortamının yaratıcılığı geliştirdiği yönünde pek çok çalışma yer almaktadır (Akçum, 2005; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Ceylan, 2008). Waldorf yuvalarında eğitim ortamı düzenlenirken estetik olmasına ve doğal bir ortam yaratılmasına ve ev ortamına benzemesine dikkat edilir. Çocuklar okulu evin bir uzantısı gibi görür ve böylece rahat hareket edip kendilerini daha özgür hissederler. Sınıflarındaki tüm malzemelerin kolay ulaşılabilmesi adına açık dolaplarda olmakla birlikte doğal olması, yapılandırılmamış olması da en temel özelliklerinden biridir. İşlenmemiş dallar, deniz kabukları, kestaneler, yün ve renkli kumaşların bulunduğu bir ortam çocukların oyunlarında yaratıcı deneyimler yaşamasına imkan sağlamaktadır. Bu eğitim ortamı devlet okullarından ve diğer pek çok anaokulundan farklılık göstermektedir. Yapılandırılmış hiçbir oyuncağın bulunmaması ve yapılandırılmış etkinliklerin yer almamasının yaratıcılık becerilerinde daha yüksek puan almalarında etkili olmuş olabilir. Rudolf Steiner'in Bir tarafta mümkün olduğunca hayal gücünü harekete geçiren basit oyun malzemeleri, diğer tarafta çocuğunuzun zihinsel faaliyetine hiçbir katkısı olmayan hazır oyuncaklar..." sözü bu durum için açıklayıcıdır. Bunun yanında Aysu ve Aral (2016), MEB okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler ve sınıf gözlemlerinde dolapların kapaklı olduğunu ve çocukların materyallere ulaşımının çok kolay olmadığı, oyun merkezlerinde genellikle yapılandırılmış oyuncakların olduğu ve öğretmenlerin çocuklara sıklıkla müdahale ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Şahintürk (2012), yaratıcı düşünme becerilerinde; akıcılık, orijinallik, esneklik boyutlarını geliştirmede alternatif yaklaşımların, Milli Eğitim Bakanlığı'nın programındaki uygulamalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da çocuğu merkeze alan, bireysel ilgi ihtiyaç gözetilen ve farklılıkları önemseyen alternatif yaklaşımların çok daha etkili olduğunu göstererek bu çalışmada elde edilen veriler ile benzerlik göstermiştir.

Ogletree (1996), İngiltere, İskoçya ve Almanya'da devlet okuluna devam eden çocuklarla Waldorf okullarına devam eden çocukların yaratıcılık becerileri arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda Waldorf okuluna devam eden çocukların lehine bir sonuç bulmuştur. Bu sonuca göre Waldorf okuluna devam eden çocukların daha yaratıcı olmalarının sebebi olarak; müfredatta sanatın önemli bir yer tutması olabileceğini ifade etmiştir. Çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir, Waldorf yaklaşımında sanat, öğrenme etkinliği olarak görülür. Çocuk kendi ilgi ve ihtiyacına göre resim, balmumu, örgü, tahta işleme gibi pek sanatsal etkinlikle gün içinde dengeli şekilde vakit geçirir. Çünkü sanat; zihinsel, duygusal, iradi tüm gelişim alanları için gerekli güçleri besleyerek akademik bütünlüğe, benliği gerçekleştirilmeye, çatışmaları çözümlenmeye yardımcı olmaktadır.

Dil alanındaki akıcılık, esneklik, özgünlük alt boyutlarında anlamlı fark görülürken yalnızca gerçek bir durumdan yola çıkarak hayali düşünceler üretebilme becerisi olarak tanımlanan imgelem alt boyutunda deney grubundaki çocukların ortalamaları yüksek olsa da çoklu karşılaştırma sonucunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yaratıcılığın dil alanında puan ortalamaları daha yüksek olan deney grubundaki çocukların imgelem puanlarında grupların benzer çıkması, ölçek performanslarına bağlı olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan bilişsel becerilerin karşılaştırılmasında; bilişsel gelişimin değerlendirildiği ölçekten almış oldukları puanlarda ise ön testler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Grupların kendi içinde bilişsel beceriler açısından ön test ve son testleri karşılaştırıldığında; testin B setinde, tüm gruplardaki puanlar anlamlı düzeyde artış gösterirken; kontrol<sub>1</sub> ve kontrol<sub>2</sub> gruplarındaki çocukların AB setinden almış oldukları puanlarda düşüş görülmüştür.

Renkli Progresif Matrisler Testi birbiri ile tutarlı bir bütün oluşturan, uygulanan çocuklara tamamlayıcı setlerle fırsat sağlayan 36 maddelik bir test olması sebebiyle, setler arasında herhangi bir üstünlük söz konusu değildir. Aslolan çocukların testten aldıkları

toplam puanlardır. Ancak tüm gruplarda bir sette anlamlı artış görülürken, kontrol gruplarında bir sette düşüş görülmesi düşündürücüdür. Çocukların testin son setine doğru dikkatlerinin dağılması ile açıklanabildiği gibi maddelerin sıralanış mantığına bağlı sebeplerle de açıklanabilir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklar hayatı oyun yoluyla deneyimler ve tüm beceri alanlarını oyun yoluyla geliştirme fırsatı yakalar. Özyürek ve Aydoğan (2011)'in ortaya koyduğu, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların serbest kaldıkları zamanların azlığı ve öğretmen müdahalesinin olduğu bulgusu da bilişsel gelişimin yeterince gelişmemesine yol açmış olabilir. Türkoğlu (2016), oyunu temel alan bir bilişsel gelişim programının okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişimlerini desteklediğini, Ramani (2005) de benzer şekilde oyun oynamanın çocukların problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

RMP testinde öncelikle benzerlik ve farklılıklara odaklanmaları gerekirken daha sonra figürleri diğer figürlerle uyumlandırmaları gerekmektedir. Sonra bu karakterler arasında mantıksal bir anlamlandırma yöntemi oluşturabilmeleri beklenmiştir. Ardından algıladıkları bütünü tutarlı elemanları, karakterleri arasındaki ayrımı analiz edebilmeleri ve son olarak bir bütün oluşturan iki ya da daha fazla farklı figürü algılayabilmeleri beklenmiştir (Raven'den akt. Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017). Kontrol grubundaki çocukların özellikle testin son setinden aldıkları puanlarda son testte görülen düşüş, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, mantıksal bir bütün oluşturma becerilerinde olduğu kadar analiz becerilerinde iyi olmadıkları şeklinde açıklanabilir.

Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017), Renkli Progresif Matrisler Testi'nin; 4-6 yaş grubunun genel yetenek, zekâ ya da zihinsel kapasitelerini ölçmeden geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu araştırma sonucu ile ortaya koymuştur ancak tam bir tanı koyma aracı olmadığını da açıkça ifade edilmiştir. Genel yetenek yalnızca performansa bağlı değildir ancak burada uygulanan ölçek performansa dayalı sonuç vermektedir. Araştırma grubundaki çocuklarda tam olarak performanslarını bu ölçek aracılığıyla gösterememiş olabilirler.

Puanlarda artış olmaması ile birlikte düşüş de görülmesi, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla uygulanan etkinliklerin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Köksal, Balaban Dağal ve Duman (2016) da benzer şekilde, okul öncesi eğitim programının her okul ortamına uygun olmadığı, her öğretmenin eğitim programını uygulamada yeterliliğe sahip olmadığı ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak değiştirilmesinin güç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Program kendi

içinde bilişsel gelişimi desteklemeye yetecek içerikte hazırlanmış olsa da öğretmene, okula ve çocuklara bağlı olarak karşılık bulmaktadır. Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013), okul öncesi öğretmenlerinin belirli yöntem ve teknikleri kullanmakta ısrar ettikleri bulgusu da bilişsel gelişimin yeterince desteklenmeme sebebi olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler, çocukların dikkatlerinin çabuk dağıldığını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve materyal eksikliği yaşadıklarını bu sebeple de eğitimde istenilen düzeye gelinmediğini ifade etmektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların bilişsel becerilerini destekleyen çeşitli etkinlikler yapılır. Bunlar arasında; kavram öğretimine yönelik etkinlikler, yazı çalışmaları, rakam çalışmaları, hatırlama ve hafızaya dayalı oyunlar, eşleştirme ve örüntü etkinlikleri ile masa başında kağıt üzerinde yapılan sınıflama, gruplama gibi etkinlikler gösterilebilir. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programında ise çocukların bilişsel gelişimini desteklediği düşünülen bu etkinliklere benzer herhangi bir uygulamaya yer verilmez; çocuğun tüm enerjisini hayal gücüne vermesinin, çocuğa verilecek akademik bilginin enerjisini yanlış yöne sevk etmek olduğu görüşü hakimdir. Araştırma sonuçları çocukların bilişsel becerileri arasında herhangi anlamlı bir farklılık olmadığı göstermektedir. Bilişsel gelişimin desteklenmesi için oldukça farklı görüşlerin ve uygulamaların sürdürüldüğü grupların becerileri yaklaşık olarak aynıdır. Bir bakıma yapılan uygulamalar çocuklar üzerinde ekstra bir farklılık yaratmamaktadır. Buradan yola çıkarak; masa başında kağıt üzerinde herhangi bir işlem yapmak veya yapılandırılmış materyallerle bu gelişim alanını desteklemek yerine bolca serbest oyun oynamak, bahçede her gün ve daha uzun süre vakit geçirmek, zihni harekete geçiren dokuma yapmak, ellerin bolca çalıştığı oyunlar oynamak, kurabiye yapmak, keçe yapmak gibi işlerle meşgul olmak da bilişsel gelişimi desteklemekle benzer katkı sunmaktadır yorumu yapılabilir.

#### **4.1. Öneriler**

##### **Okul Öncesi Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler**

Waldorf yaklaşımının yaratıcılık becerilerini geliştirmeye sağladığı katkı göz önünde bulundurulduğunda, Waldorf yuvalarındaki bu becerilerin geliştirilmesine destek sağlayan; sınıf ortamı, kullanılan açık uçlu materyaller, etkinlik uygulamaları ve eğitimci tutumu diğer tüm programlara dahil edilebilir ve geliştirilebilir. Tam olarak bu programı uygulamanın



mümkün olmadığı durumlarda bile okul öncesi öğretmenleri gerekli okumalar yaparak, Waldorf yuvalarındaki ilke, yöntem ve uygulamaları kendi sınıflarına taşıyabilirler.

Eğitim ortamları tüm gelişim alanlarının desteklenmesi konusunda oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Genellikle anasınıflarında tercih edilen çizimlerin yer aldığı duvarlar, karışık, göz yoran renkli bir sınıf ortamı yerine, Waldorf sınıflarında olduğu gibi çocukların dikkatlerini dağıtmayan, göz yormayan, sade, düzenli, ev ortamına benzeyen bir eğitim ortamı; okul öncesi dönemdeki çocukların tüm duyularını destekleyici olabilir.

Waldorf yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran temel bir özellik olan yuvadaki oyuncak bebeklerin, hayvanların ya da keçe figürlerin belirgin bir surat ifadelerinin olmamasıdır. Bu belirgin özellikler, çocukların hayal gücünü kullanıp bebeğe ya da hayvan figürüne kendi içinden bir duygu ya da ifade atfetmesini sağlamaktadır. Yapılandırılmamış, ham halde olan ahşap oyuncaklar gibi bu tip oyuncaklar da hayal gücünü harekete geçirmektedir. Bu gibi oyuncaklara da tüm yuvalarda yer verilebilir. İçinde boya, kağıt, makas, yapıştırıcı, keçe gibi sanat etkinliklerinde kullanılan malzemelerin olduğu herhangi bir etkinlikte çocuklar bir form oluşturamazlar ve serbest çalışırlar.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaratıcılık becerilerini desteklemek konusunda Waldorf yaklaşımının olumlu etkisi ve bilişsel becerilerini desteklemek konusunda da diğer eğitim programından herhangi bir farkının olmaması göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara uygulanan yapılandırılmış etkinlikler yerine doğa ile iç içe, sanatın bir yöntem olarak kullanıldığı, bolca serbest oyunun yer aldığı bir eğitim programı hazırlanabilir. Ayrıca özellikle okul öncesi dönemde çocukların tüm enerjilerini oyuna ve beden gelişimlerine vermeleri, zihni olabildiğince aktive etmeyen beden ve duyguları harekete geçiren işlerle meşgul olmaları sağlanabilir. Burada çocukların sınıf dışında bahçede geçirdikleri zamanda oldukça önemlidir. Eğitim programlarında çocukların her mevsim doğal bir bahçede serbestçe oyun oynayacakları bir ortam ve zaman planlanabilir.

Özellikle ritimlere, rutinelere eğitim içerisinde yer vermek çocukların sosyal-duygusal ve ruhsal sağlıklarına çok iyi gelmekle birlikte kendilerini güvende ve bu güveni ortamda özgür hissetmelerini sağlamaktadır. Eğitim programlarında günlük ve haftalık ritimler oluşturulabilir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda her ne kadar güne başlama, oyun, etkinlik ve günü değerlendirme zamanı şeklinde günlük rutin etkinliklere yer verilmektedir,

her ne kadar etkinlikler gün içinde büyük bir zaman dilimi kaplıyor olsa da öğretmenler kendi sınıfları için bir ritim belirleyebilir, bunu haftalık ritimlere de taşıyabilir.

Özellikle Waldorf yaklaşımındaki uygulamalardan ıslak kağıt üstüne ıslak boya ile resim yapma tekniği; bir form oluşturmaya uygun olmadığı ve serbest çalışmaya fırsat sunduğu için çocukların özgürce renkleri kullanıp, hayal güçlerini kullanmaya sevk etmektedir. Öğretmenler bir form üzerinde uygulanan boyama teknikleri yerine kolaylıkla uygulanabilen bu tekniğe gün akışında yer verebilirler. Waldorf yaklaşımının uygulandığı okullarda serbest oyun oldukça önemlidir. Çocukların hayal güçlerini en çok bu anlarda aktif kullandıklarının bilinci olan eğitimci serbest oyuna kriz anları hariç müdahale etmez. Tüm okul öncesi eğitim kurumlarında program serbest oyunun üzerine kurulması, serbest oyunun merkezde ve önemli tutulması da tüm öğretmenlere tavsiye edilebilir. Bu serbest oyun yuva içinde olduğu gibi bahçeye de taşınır. Bu yuvalarda çocuklar yaz kış ayırt etmeden yapılandırılmış herhangi bir aletin olmadığı, bolca toprak ve suyun olduğu bahçede vakit geçirirler. Açık alanda geçirilen zamanın da olumlu etkileri göz önünde bulundurularak programda günlük akışta bir bahçe zamanı eklenebilir.

Ayrıca öğretmenlere, lisans düzeyindeki alınan eğitimin dışında farklı pedagojilerin içeriklerine yönelik ayrıntılı eğitimler, hizmet içi eğitimler aracılığıyla verilebilir. Böylece her pedagojiden kendi sınıf ortamlarına farklı bir ayrıntıyı taşıyıp davranış ve tutumlarını geliştirme fırsatı edinebilirler.

Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programında ve diğer eğitim programlarında; yaratıcılık ve bilişsel gelişim ve diğer tüm beceri alanlarını desteklemeye yönelik çocuklara yaratılan alanlar yeniden gözden geçirilip, materyaller çeşitlendirilebilir. Gelişimsel özellikler göz önünde bulundurularak, her yaş grubuna hitap edecek şekilde kademeli olarak artırılabilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada alternatif eğitim yaklaşımlarından Waldorf yaklaşımından esinlenen bir okulda Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı bir grupla MEB programı uygulayan grupların bilişsel ve yaratıcılık becerileri ölçülmüş ve yaratıcılık gelişiminde bazı farklılıklar görülmüştür. Çalışma 1 yıl gibi bir sürede ön test ve son test uygulanarak yapıldığı için, benzer bir çalışma daha uzun bir süre içerisinde tekrarlanabilir. Boylamsal bir çalışma ile 3 yaşında okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların her iki

gelişim alanındaki becerileri ölçülüp, ilkokula başlamadan önce her iki gelişim alanındaki beceriler tekrar ölçülerek Waldorf yaklaşımının çocukların becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Çalışmada elde edilen bulguların kullanılan ölçeklerle sınırlıdır, çocukların yaratıcılık ve bilişsel beceri performansının ölçülmesinde ölçek çeşitlenmesine gidilebilir. Birden fazla ölçekle yaratıcılık ve bilişsel becerilerin ölçülmesi daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır.

Waldorf yaklaşımı son dönemde ülkemizde giderek yaygınlaşmakta ve Waldorf yaklaşımından esinlenen okulların sayısı giderek artmaktadır. Ancak konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Çalışmalar daha çok Waldorf yaklaşımının ilkelerini, yöntemlerini ortaya koymakla sınırlı kalmış ancak çocuklarla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu yaklaşımın çocukları üzerindeki farklı gelişim alanlarındaki etkileri de araştırılabilir.

Waldorf yaklaşımını konu alan, çocuklarla yürütülen deneysel çalışmaların yanında ailelerden, öğretmenlerden uygulamaya yönelik görüşler alınabilir, çocuklarla gözlem yapılarak nitel verilerle araştırma bulguları desteklenerek karma desende çalışmalar yapılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Aktan Acar, E. (Ed.). (2017). *Erken çocukluk eğitimi mozaığı, büyük düşünürler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (Birinci baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Alkuş, S. ve Olgan, R. (2014). Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1902-1919. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.893236>
- Amabile, T. M. ve Gitomer, J. (1984). Children's artistic creativity: effects of choice in task materials. *Personality And Social Psychology Bulletin*.10(2), 209-215. <https://doi.org/10.1177/0146167284102006>
- Aral, N. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcı Düşünme. Fox, J. E. ve Schirrmacher, R. *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Yedinci baskı). N. Aral ve G. Duman (Çev. Ed.). 20-31. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. ve Şahin, S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Ashley, M. (2009). *Education for freedom:the goal of Steiner/ Waldorf Schools*. In:Wood, P.A., Woods, G.J. (Ed.). *Alternative Education for the 21st Century*. Newyork: Palgrave Macmillan.
- Aslan, A. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, A. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16). 15-21.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Astley, K. ve Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: İnterpreting Waldorf ritual *International Journal Of Children's Spirituality*. 5(2), 221-22. <http://doi.org/10.1080/713670915>
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. (Birinci Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş

- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atli, S. (2019). *Ev merkezli bilişsel gelişim destek programının 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayden, C. ve İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 26(2), 201-208.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, B. (2018). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. (Yirmi Birinci Baskı). 31-55. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Barışık, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi İstanbul ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi eğitim programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26. 15-25.
- Bee H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz. Çev.) (Birinci Basım) İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Berat Uzun, İ. ve Kayılı, G. (2019). Montessori yönteminin 60-72 aylık çocukların iletişim becerilerine etkisi. M. Uslu., S. Çiftçi, C. Arslan ve E. Hamarta (Ed.). *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları*, 413-423.
- Bertan, M., Haznedaroğlu D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Doğan Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Bildiren, A., Kargın, T., ve Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 7(1), 19-38.
- Birney, D. P., ve Sternberg, R. J. (2011). The development of cognitive abilities. In Mark H. Bornstein, Michael E. Lamb (Eds.), *Cognitive Development: An Advanced Textbook*, New York, USA: Psychology Press. 369-404

- Blanning, N. (2004). *Mixed ages in the kindergarden: oldest and youngest together, or not?* 12 Mayıs 2020 tarihinde [https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal\\_Articles/GW47blanning.pdf](https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW47blanning.pdf) adresinden erişildi.
- Bradley Scott, M. A. (1998). Snapping Synapses in the Early Years. *Intercultural Development Research Association (IDRA) Newsletter, Issue: Young Children*. 10 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.idra.org/> adresinden erişildi.
- Broinowski, I. (2002). *Toward creativity in early childhood education a case study of the creative processes used by early childhood educators in curriculum planning for you*. University of South Australia School of Education. 19 Temmuz 2018 tarihinde [https://search.library.unisa.edu.au/record/UNISA\\_ALMA11146609720001831](https://search.library.unisa.edu.au/record/UNISA_ALMA11146609720001831) adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Yirmi üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 365, 24-31.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 137-145.
- Can, A. (2017). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Clouder, C. ve Nicol, J. (2010). *Waldorf yöntemiyle harika çocuk nasıl yetiştirilir?* (S. Dönmez, Çev.) (Birinci basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çağdaş, A. ve Yıldız, F.Ü. (2001). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkileri. Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 315-327.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(7), 110-134.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk İle büyür: erken çocukluk eğitiminde Waldorf Yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.
- Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü (Ed.) *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. (İkinci baskı). 82-95. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B. (2013). *İz bırakmak: Çocuk, sanat ve yaratıcılık*. (Birinci baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dağlıoğlu, E. (2012). Yaratıcılık, hayal gücü ve zeka ilişkisi E. Çelebi Öncü (Ed), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. (İkinci baskı). 48-78. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among student in Swedish mainstream and Steiner Waldorf Schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165-180.
- Daniels, S. ve Peters D. B. (2015). *Raising creative kids (Yaratıcı çocuklar yetiştirmek)*. (Ü. Uğurlu ve F. Kaya, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, O. (1999). *Waldorf pedagojisi ve Waldorf okullarında yabancı dil öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*. 4(1).

- Eğitim Sanatı Dostları Derneği, (2009). Waldorf Girişimi, İstanbul. *Çalışma Klavuzu*. 9 Mayıs 2020 tarihinde <http://egitimsanati.org/waldorf-okullarinin-nitelikleri/> adresinden erişildi.
- Eğitim Sanatı Dostları Derneği, Waldorf Girişimi, İstanbul. (T.Y.). *Türkiye’de Waldorf Pedagojisinden esinlenen kuruluşlar*. 6 Ekim 2018 tarihinde <http://www.egitimsanatidostlari.org/turkiyede-waldorf-pedagojisinden-esinlenen-kuruluslar> adresinden erişildi.
- Ekici, F.Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212.
- Ensing, J. (1996). *A conversation between John Dewey and Rudolf Steiner: A comparison of Waldorf and progressive education*. Department of Educational Studies University of Virginia. 46 (2). 175-188.
- Epstein, K. (2005). *Using a creativity-focused science program to foster general creativity in young children: a teacher action research Study*. Fielding Graduate University
- Erdem, İ. (2017). *5-7 yaş arası çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dikkat eksikliği ve özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi (İstanbul ilinde bir özel okul örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esin, N. ve Tekçe, I. (2012). Eğitime yeni bakış ve okul binaları tasarımındaki yansımaları. *Güney Mimarlık Dergisi*, 2012(9), 29-34.
- Fraenkel, J. R ve Wallen, N. E (2006). *Eğitimde araştırma nasıl tasarlanır ve değerlendirilir ?* (Altıncı basım). Boston: McGraw-Hill.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gizir Ergen, Z. ve Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.
- Gmitrova, V. ve Gmitrov, G. (2003). The impact of teacher-directed and childdirected pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-10.



- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40.
- Gürkan, T. ve Ültanır, G. (1972). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(27). 509-528. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000373](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000373)
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkında görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34. 25-49.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 4(1), 125-134.
- Holt, M. L. (2006). *Influence of of head start on parent education: A pilot study*. Morgan State University, USA
- İmir, H. M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnci, S. (2016). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulları. *Alternatif eğitim dergisi*. (167-195). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karayağmurlar, B. ve Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(8), 65-80.
- Karlıdağ, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(56), 562-569.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği'. *Milli Eğitim Dergisi*, 44, 5-25.

- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 347-355.
- Koca, C. (2015). *Bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Koca, C. ve Ünal, F. (2018). Türkiye'deki Bir Waldorf Anaokulunun Misyon, Vizyon ve Diğer Anaokullarından Farklı Yönlerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 185-206. Doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s9m
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Komarik, E. ve Brutenicova, E. (2003). *Effect of creativity training on preschool children. Studia psychologica*. 45, 37-42. 9 Nisan 2020 tarihinde <https://www.researchgate.net/> adresinden erişildi.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46. 379-394. Doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. (İkinci baskı). 2-14. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Lang, P. (2000). Tıkla geçen çocukluk, *Çocukluğun Yaşama Hakkı Bir İnsan Hakkı, Çocuklar ve Bilgisayar Waldorf pedagojisinden bazı görüşler*, 7, 4-11.
- Lee, K. T. ve Lee E. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. *Asia-Pacific Journal for Teacher Education and Development*, 5(1), 21-45.
- Lichtenwalner, J. S. ve Maxwell, J. W., (1969). Doğum sırası ve sosyoekonomik durumun okul öncesi çocukların yaratıcılığı ile ilişkisi. *Çocuk Gelişimi*, 40 (4), 1241-1247.
- Martzog P., Kuttner, S. ve Pollak, G. (2016). A comprasion of Waldorf and non-Waldorf student-teschers' social-emotional competencies; can arts engagement explain differences? *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 66-79.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitimi rehberi*. Ankara

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Okul öncesi eğitim programı*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı, *Özel öğretim kurumları yönetmeliği*, Madde 13. (2012). Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*, Ankara
- Moran I, D. J. , Sawyers, J. K. , Fu, V. R. And Milgram, R. M.(1984). Predicting Imaginative Play İn Preschool Children. *Gifted Child*, 28 (2); 91-94.
- Moss, E. ve Gosselin, C. (2006). Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. *Social Development* 6(1), 1-17.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Razak Özdiñçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Türkiye Yeşilay Cemiyeti*, 5(2), 227–247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Ogletree, E.J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: a survey*. 7 Nisan 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/> adresinden erişildi.
- Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Onur, B. (2008). *Gelişim psikolojisi: yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Onur, T. (2006). Waldorf Eğitimi. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 4-5 29-38.
- Onur, T. ve Topkaya, Ş. (2017). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Elazığ.
- Özkale, B. (2010). *Ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, B. ve Girgin F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-82.

- Özsirkıntı, D., Akay, C., Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Öztürk Samur, A. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(46), 70-83.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1), 158-164.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41-58.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. (Doctora dissertation). University of Pittsburgh.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Rıza, B. (2012). *Yaratıcılıkla ilgili kavramların okul öncesi eğitimde yer verilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. (İkinci baskı). 70-71. Ankara: Vize Yayıncılık
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Schady N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from ecuador. *American Journal of Public Health*, 101(12):2299-2307.
- Schmitt Stegman, A. (1997). *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). 1218-1247. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.159>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. (Yirmi Beşinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Shell, B. (2013). A look at Waldorf and Montessori education in the early childhood programs. 6 Nisan 2020 tarihinde <https://www.waldorflibrary.org/> adresinden erişildi.
- Smitt, P. (1998). Essentials of Waldorf Education Study. *The Online Waldorf Library Journals*, 3(1). 6 Ekim 2019 tarihinde <https://www.waldorflibrary.org/> adresinden erişildi.

- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. (Birinci baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım
- Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2). 750-763
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şeker, K. N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Tanju, H. E. (2012). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. (İkinci baskı). 18-45. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Thenes, A. M. (2012). *The Impact of Pretend Play on Cognitive and Academic Development of Kindergarten Students*. University Of Northern Iowa
- Trawich Swith, J. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (B. Akman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39-58.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülke Kürkçüoğlu, B. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi. (Ed. İ. Diken). *0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. (Üçüncü Baskı). 142-145. Ankara: Pegem Akademi.
- Williams, C. L. ve Johnson, J.E. (2005). *The Waldorf Approach to Early Childhood Education, Approaches to Early Childhood Education*. (Dördüncü baskı). Merrill Prentice Hall, United States.
- Yalçın, H. ve Schieren, J. (2017). Türkiye’de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41.
- Yavuzer H. (2016). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. (Dördüncü baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. (Otuz yedinci baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi. 56-60.

- Yavuzer, H. (2016).*Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. (Yirmi yedinci baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2014) Yaratıcılığı Anlamak. Fox, J. E. ve Schirmacher, R. *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Yedinci baskı). N. Aral ve G. Duman (Çev. Ed.) 4-19. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yoleri, S. (2014). Okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 39(173), 82-91.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256. Doi:<http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182262>
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

## 6. EKLER

### Ek 1. Hibrit Yaratıcılık Testi

#### BÖLÜM I: Yaratıcı Düşünme Yeteneği Testi

##### 1. Dil Alanı

##### Aktivite 1-1

Minasu ve arkadaşı sıcak bir bahar gününde dışarıya Lunaparka gittiler. Minasu ve arkadaşları çok keyifli ve heyecanlıydı. Hava çok sıcaktı ve onlar çok susadıklarını hissettiler. "Nereden su içebiliriz?" Su içmek için etraflarına bakındılar. "İşte Orada!" İçlerinden biri bağırdı ve oraya koşmaya başladılar. Minasu düşündü ki, su çeşmesinden su yerine üzüm suyu akıtsaydı. Ne olurdu? Lütfen bunu düşün ve hayal et. Hayalinde neler var bana özgürce söyle.



---

1.1. Minasu'nun hayalleri bunlardı. Senin hayallerin ve düşüncelerin neler? İstedığın kadar hayal kurabilir ve bana özgürce söyleyebilirsin.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_

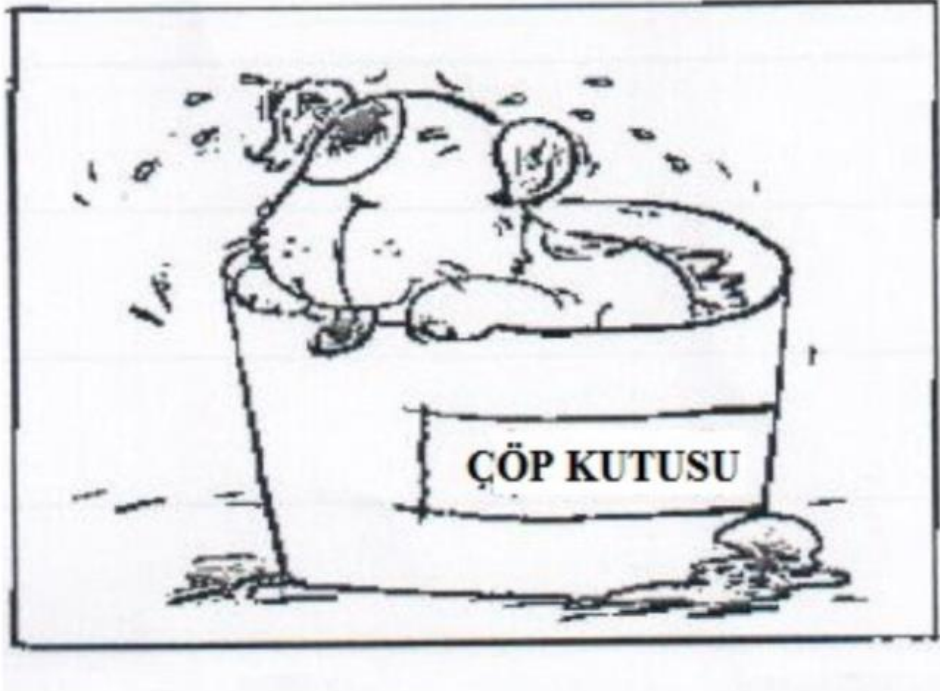


**Aktivite 1-2.**

Aşağıda sevimli köpek Doldo görüyorsun. Sence neler oluyor. Aşağıdaki resimdeki gibi sevimli Doldo'nun yerine kendini koy. Resimde neler oluyor?



1.2. Aşağıdaki resimde “Doldo” ise, kendisini çöp kutusunda buluverdi ve bir şeyler söylemek istiyor. Ne söylemek istiyor? Lütfen bunu düşün ve hayal et. Hayalinde neler var bana özgürce söyle.



Ek 2. Aydın Valiliği İzin Belgesi



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-17490841  
Konu : Senem KORKMAZ'ın  
Araştırma İzni Hk.

26.09.2018

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi : 06.09.2018 tarih ve E-15714 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Ayşe ÖZTÜRK SAMUR'un danışmanlığını yaptığı Yüksek Lisans Öğrencisi Senem KORKMAZ tarafından "*Farklı Yaklaşımlarda Eğitim Gören Okul Öncesi Çocukların Yaratıcılık Becerilerinin Karşılaştırılması*" adlı araştırma çalışması kapsamında, Aydın Efeler İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız ana okullarında, Doğa Koleji ve Başak Koleji ana sınıflarında eğitim görmekte olan 48-60 aylık çocuklara araştırma yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır  
26.09.2018  
Osman ÖZDEMİR  
İl Millî Eğitim Md. Sefi

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN  
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr  
E-posta : yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şef. A.ÇERÇİ  
Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili  
Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d205-1f83-3346-b5ad-c57a kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.17263362  
Konu : Senem KORKMAZ'ın  
Araştırma İzini Hk.

24/09/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün 06/09/2018 tarih ve E.15714 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Ayşe ÖZTÜRK SAMUR'un danışmanlığını yaptığı Yüksek Lisans Öğrencisi Senem KORKMAZ tarafından "*Farklı Yaklaşımlarda Eğitim Gören Okul Öncesi Çocukların Yaratıcılık Becerilerinin Karşılaştırılması*" adlı araştırma çalışması kapsamında, Aydın Efeler İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız Anaokulları, Doğa Koleji ve Başak Koleji öğrenci ve öğretmenleriyle araştırma yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Yazı ve ekleri

OLUR  
24/09/2018

Abdullah ASLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Şef.A.ÇERÇİ
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel:0256 215 10 28 - 1429 Dahili
e-posta:yuksekokretimyurddisi09@meb.gov.tr	Faks:0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 45c2-1689-3606-86fc-c468 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı

Sayı : 36865204-300  
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Ayşe ÖZTÜRK SAMUR' un danışmanlığını yaptığı Yüksek Lisans Öğrencisi Senem KORKMAZ'ın "Farklı Yaklaşımlarda Eğitim Gören Okul Öncesi Çocukların Yaratıcılık Becerilerinin Karşılaştırılması" isimli tez çalışması kapsamında , Aydın/Efeler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız ana okullarında, Doğa Koleji ve Başak Koleji ana sınıflarında eğitim görmekte olan 48-60 aylık çocuklara ekte yer alan ölçekleri uygulama isteğine ilişkin dilekçesi ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve söz konusu çalışma için gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof.Dr. Cumali ÖKSÜZ  
Bölüm Başkanı

Ek:Dilekçe (45 Sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/8V48Y5F>

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs Kepez Mevki 09010  
Efeler/Aydın

Telefon No: 0256 214 20 23 Faks No: 0256 214 10 61



Bilgi İçin: Nurdan Keleş

Unvan: Memur

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Senem KORKMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Aydın/ 16.01.1993

## Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü /Okul Öncesi Eğitimi / Yüksek Lisans

Yabancı Dil :

## İş Deneyimi

Okul Öncesi Öğretmeni (2017-2018) Yeni Hayat Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi /  
Aydın

Okul Öncesi Öğretmeni (2018-Devam etmekte) Özel Mor Mozaik Anaokulu (MOMO) /  
İstanbul

## İletişim

e-posta Adresi: senemkorkmaz3@gmail.com

Tarih :