ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

YARATICI RAHATLAMA ÇALIŞMALARININ ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI VE MOTOR YARATICILIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nezahat Hamiden KARACA

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

ANKARA
2015

Her hakkı saklıdır

ETİK

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez içindeki bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, bilgilerin üretilmesi aşamasında bilimsel etiğe uygun davrandığımı, yararlandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi beyan ederim.

07/04/2015

Nezahat Hamiden KARACA

ÖZET

Doktora Tezi

YARATICI RAHATLAMA ÇALIŞMALARININ ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI VE MOTOR YARATICILIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nezahat Hamiden KARACA

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Neriman ARAL

Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi ve benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.Araştırmaya, 2014-2015 öğrenim yılında Afyonkarahisar il merkezinde Milli EğitimBakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarının bünyesinde yer alan, normal gelişim gösteren, anne ve babaları sağ ve öz olan çocuklar dahil edilmiştir. Araştırma basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ikibağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilenokullardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma ön test-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubunaanaokuluna devam eden 24 çocuk, kontrol grubuna da anaokuluna devam eden22 çocukdahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ekolarak on hafta süreyle haftada iki kez Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programıuygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesieğitim programına devam etmişlerdir. Araştırmada "Genel Bilgi Formu", çocukların benlik kavramlarını değerlendirmek amacıyla **Villa ve Auzmendi (1992)** tarafından beş-altı yaş çocukları için geliştirilmiş olan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC) ile motor yaratıcılığının değerlendirilmesi için **Torrance (1981)** tarafından üç-sekiz yaş çocukları için geliştirilmiş olan Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking creatively in action and movement test- TCAM) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi, Yinelenen Ölçümlerde Anova Testi ve Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.01$), deney grubundaki çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı, ayrıca Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programının çocukların benlik kavramlarını ve motor yaratıcılık düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir ($p>.01$).

Nisan 2015,175 sayfa

Anahtar Kelimeler: Benlik kavramı, motor yaratıcılık, rahatlama, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi

ABSTRACT

Ph. D. Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF CREATIVE RELAXATION EXERCISES ON PRESCHOOLERS' SELF-CONCEPT AND MOTOR CREATIVITY

Nezahat Hamiden KARACA

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Home Economics (Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Neriman ARAL

The aim of this study was to develop a creative relaxation exercises educational programaccording to children's needs and interests while it was also planned to find out whether this educational program had effect upon children's self-concept and motor creativity. The study group included children showing normal developmental characteristics and attending to one of the independent preschool institutions located in Afyonkarahisar during 2014-2015 academic year. The study was carried out at two randomly selected independent preschool institutions, which were later assigned as the control and experimental group. The study had a pretest-posttest-retention test experimental study with control group design in its nature. of the study group, 22 children were assigned to experimental group and the same number of students were assigned to the control group. The experimental group children received extra Creative Relaxation Educational Program two sessions per week for a ten – week period as a treatment apart from the regular early childhood education program, which was used alone in the control group. In order to collect data, "Demographic Information Form", "Perception of Child Self Concept – PCSC" which was developed by Villa and Auzmendi (1992) for 5-6 year olds to identify children's self-concepts, and "Thinking Creatively in action and Movement Test – TCAM" which was developed by Torrance (1981) for 3-8 year olds to assess children's motor creativity were used. During the analysis of the data, Mann-Whitney U test, independent samples t-test, Wilcoxon signed rank test, Friedman Test, Repeated Measure Anova and Multiple Comparison Test were used. As a result of the study, a significant difference was found out between control and experimental group children's self-concept and motor creativity scores ($p<.01$) while a significiant difference wasn't found between experimental group children's self-concept and motor creativity post- test and retentien test, scores. Also it was found that creativity programme enhanced children's self- concept and stages of creativity ($p>.01$).

April 2015,175 pages

Key Words: self concept, motor creativity, relaxation, perception of child self concept, thinking creatively in action and movement test

TEŞEKKÜR

Çalışmanın her aşamasında yakından ilgilenen, bilgilendiren ve gerek bilimsel gerek manevi desteğini esirgemeyen değerli danışman hocamProf. Dr. SayınNeriman ARAL'a (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü), çalışmaya bilimsel yaklaşımıyla gelişmeme katkıda bulunan tez izleme komitesi üyelerimDoç. Dr.Sayın Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı) ve Doç. Dr. Sayın Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü)'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sırasında akademik bilgi, öneri ve deneyimlerini esirgemeyerek bana yol gösteren Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Doç.Dr. Sayın Münevver CAN YAŞAR'a, Dr. Özgün Sayın UYANIK'a, Sayın Tuğçe AKYOLve Sayın Betül ULU ŞENOL'ateşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında verdiği destek ve gösterdiği anlayış için eşim Lütfullah KARACA, oğlum Kağan KARACA ve özellikle çalışmam için gerekli olan her türlü ortamı sağlayan, eğitim yaşantımda her zaman beni yüreklendiren ve fedakârlığını hiç esirgemeyen annem Ayşe Canan LEBLEBİCİER, babam Abdülkadir LEBLEBİCİER, kardeşlerim Hande LEBLEBİCİER, Hatice LEBLEBİCİER AYDOĞUŞ'a ve Rasim AYDOĞUŞ' a sonsuz ve en derin duygularımla teşekkür ederim.

Nezahat Hamiden KARACA

Ankara, Nisan 2015

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI SAYFASI

ETİK……..……i

ÖZET.....ii

ABSTRACT.....iii

TEŞEKKÜR iv

KISALTMALAR DİZİNİ vii

ŞEKİLLER DİZİNİ viii

ÇİZELGELER DİZİNİ ix

1. GİRİŞ.....1

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ.....5

2.1 Benlik Kavramı 5

2.1.1 Benlik kavramının tanımı ve önemi 5

2.1.2 Benlik kavramının özellikleri.....8

2.1.3 Benlik kuramları.....11

2.1.4 Benlik kavramını etkileyen etmenler 18

2.1.5 Benlik kavramının aşamaları.....21

2.1.6 Benlik kavramının gelişimi.....23

2.2 Yaratıcılık 28

2.2.1 Yaratıcılığın tanımı ve önemi.....28

2.2.2 Yaratıcı düşünme 30

2.2.3 Yaratıcılığın aşamaları 34

2.2.4Yaratıcı düşünme kuramları.....36

2.2.5 Çocukta yaratıcılığı etkileyen etmenler 42

2.2.5.1 Bireysel etmenler.....42

2.2.5.2 Çevresel etmenler.....46

2.2.6 Yaratıcı kişilik özellikleri 50

2.2.7 Çocukta yaratıcılığın gelişimi.....52

2.3 Motor Yaratıcılık 55

2.3.1 Benlik kavramı ve motor yaratıcılık 60

2.3.2 Benlik kavramı, motor yaratıcılık ve yaratıcı rahatlama.....64

2.4Kaynak Özetleri 65

3. MATERYAL VE YÖNTEM **77**
3.1 Araştırmanın Deseni **77**
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu **78**
3.3 Veri Toplama Araçları **81**
3.3.1 Genel Bilgi Formu **81**
3.3.2 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception Of Child Self-Concept-PCSC) **81**
3.3.3 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively İn Action And Movement Test- TCAM) **85**
3.3.3 Geçerlik ve güvenirlik çalışması **89**
3.4 Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı **104**
3.5 Veri Toplama Yöntemi **122**
3.5.1 Ön testlerin uygulanması **122**
3.5.2Eğitim programının uygulanması **123**
3.5.3 Son testlerin uygulanması **126**
3.5.4 Kalıcılık testinin uygulanması **126**
3.6 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi **126**
3.6.1 Verilerin değerlendirilmesi **126**
3.6.2 Verilerin analizi **127**
4. BULGULAR VE TARTIŞMA **132**
5. SONUÇ VE ÖNERİLER **152**
KAYNAKLAR **155**
EK 1 ..... **172**
ÖZGEÇMİŞ **173**

KISALTMALAR DİZİNİ

KGİ	Kapsam Geçerliği İndeksi
KGO	Kapsam Geçerliği İndeksi
TCAM	Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi
U1	Birinci Uzman
U2	İkinci Uzman
U3	Üçüncü Uzman

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Benlik kavramının hiyerarşik organizasyonu……... 9

Şekil 3.1a Çocuğun benlik kavramını algılaması ölçme aracının sorularına ait örnek resimler……..... 82

Şekil 3.1b Çocuğun Benlik kavramını algılaması ölçme aracının sorularına ait örnek resimler……..... 83

Şekil 3.2 Etkinlik 4'e ait uygulama fotoğrafları…… 115

Şekil 3.3 Yaratıcı rahatlama eğitim programında kullanılan organ resimleri 118

Şekil 3.4a Etkinlik 6'e ait uygulama fotoğrafları…… 118

Şekil 3.4b Etkinlik 11'e ait uygulama fotoğrafları…… 121

Şekil 3.5 Rahatlama çalışması sırasında çekilen fotoğraflar ……. 124

Şekil 3.6 Etkinlik için düzenlenen ortamın fotoğraflar…….. 124

Şekil 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test ve son test puan ortalamaları…….. 133

Şekil 4.2 Deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test-son test-kalıcılık testi puan ortalamaları…….. 135

Şekil 4.3 Kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test ve son test puan ortalamaları.. 136

Şekil 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları……. 141

Şekil 4.5 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcılık Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları…… 143

Şekil 4.6 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinin özgünlük alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi çoklu karşılaştırma sonuçları…… 144

Şekil 4.7 Kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi ön test son test puan ortalamaları…… 146

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ilişkin demografik özelliklerin dağılımları……..…… 79

Çizelge 3.2 Araştırmaya dahil edilen çocukların anne ve babalara ilişkin demografik özelliklerin dağılımları…….. 80

Çizelge 3.3 Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları……. 94

Çizelge 3.4 Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerineilişkin demografik özelliklerin dağılımları…… 95

Çizelge 3.5 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının değerlendiren değerlendirmecilerin puanları…… 96

Çizelge 3.6 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi değerlendiren değerlendirmecilerin puanları …….. 97

Çizelge 3.7 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik analizi sonuçları ……. 99

Çizelge 3.8 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik analizi sonuçları ……. 100

Çizelge 3.9 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalama puanlarına ait t testi sonuçları…… 101

Çizelge 3.10 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalama puanlarına ait t testi sonuçları…… 102

Çizelge 3.11 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının test-tekrar test güvenirlik katsayıları…… 103

Çizelge 3.12 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin test-tekrar test güvenirlik katsayıları…… 103

Çizelge 3.13 Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'ında yer alan etkinliklerin günlere göre uygulama sırasının dağılımı…… 107

Çizelge 3.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından aldıkları ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları …… 127

Çizelge 3.15 Deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi ile kontrol grubu çocukların ön test- son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları…… 128

Çizelge 3.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları..... 129

Çizelge 3.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nden aldıkları ön test son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları …… 130

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test ve son test puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 133

Çizelge 4.2 Deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test-son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları …… 134

Çizelge 4.3 Kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları …. 136

Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U ve bağımsız gruplar için t Testi sonuçları ……. 140

Çizelge 4.5 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Yinelenen Ölçümlerde Anova Testi sonuçları …… 143

Çizelge 4.6 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi özgünlük alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları... 144

Çizelge 4.7 Kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Paired Samples Testi sonuçları…… 145

1. GİRİŞ

Birey, yaşamı boyunca farklı alanlarda gelişen bir varlıktır.Bu gelişim alanlarından birisi de benliktir. Bebeklik çağında başlayan ve yaşam boyu devam eden sağlıklı benlik gelişimi,insan yaşamını önemli derecede etkilemektedir. Benlik, bireyin kendi ile ilgili düşüncelerini, algılarını, yeteneklerini, değer yargılarını, amaç ve ideallerini kapsayan kavramlar sistemidir (Bakırcıoğlu 2002).

Benlik kavramı bireyi diğer bireylerden ayıran kişisel bir resimdir ve çevresinde kendi ile ilgili yapılan değerlendirmeler sonucunda oluşmaktadır. Bu değerlendirmeler, çevresindeki bireylerden elde ettiği geri bildirimlerle, fiziksel ve sosyal ortamlarda bireyin kendi deneyimlerinin yorumuna bağlıdır (Zıgler ve Stevenson 1987).Çocukluk yılları her alanda insan yaşamının en hızlı gelişim gösterdiği yıllardır. Fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin temelleri bu yıllarda atılmakta ve bununla birlikte çocuk çevresini tanımaya, çevresindeki ilişkileri kendince anlamaya, olaylara karşı farklı bakış açıları kazanmaya ve olayları yorumlamaya çalışmaktadır(Alisinanoğlu ve Ulutaş 2000).

Benlik kavramının oluşmasında çocukluk dönemi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle benliğin oluşmasında deneyim ve yaşantılar son derece önemlidir. Benlik kavramının sağlıklı bir biçimde gelişmesi yolunda destek göremeyen çocukta olumsuz benlik kavramı geliştirmekte (Demoulin 2000),anne-baba, kardeş, arkadaş ve öğretmen gibi çevresindeki bireylerle sağlıklı ilişkiler içerisinde olan çocuklar ise olumlu benlik kavramı geliştirerekdaha mutlu olabilmektedir (Köksal-Akyol ve Salı 2013). Çocuk doğumdan itibaren sosyal ve fiziksel gereksinimlerinin karşılanmasında en büyük desteği anne ve babasından almaktadır. Bu süreç doğumla başlamakta yaşam boyu devam etmektedir. Çocuk doğduğunda kendi bedeni ile çevresini birbirinden ayırmakta güçlük yaşar. Bebeğin bedeni ile ilgili gereksinimlerinden kaynaklanan dürtüleri ve bunların giderilmesine ilişkin yaşantıları;bebeğin kendinden, dış çevreden gelen uyarıcıları ben ve ben olmayan olarak ayırt etmesine yardımcı olur. Bunun sonucunda da bebek kendi bedeninin sınırlarını dış dünyadan ayırmaya ve kendini benimsemeye başlar (Kılıççı 2000).

Ailenin yanı sıra, çocuğun kendine güvenmesi ve üretken olmasındaki diğer bir destek kaynağı ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çocukların sorunlarına eğilerek, destekleyici rol üstlenebilmesive çocuklara doğru rol olması çocukların benlik kavramının gelişimine katkı sağlamaktadır. Benliğin olumlu yönde şekillenmesi çocuğun toplum içindeki uyumunu kolaylaştırmaktadır (Köksal-Akyol ve Salı 2013).Özellikle hızla gelişen ve değişen dünyaya paralel olarak toplumsal gelişme hızının da artması ile birlikte çocukların her geçen gün daha karmaşık hale gelen sorunlarla başedebilmesi, sürekli değişen çevreye uyum sağlayabilmesi gerekmektedir (Glasser 1999). Teknoloji hızla gelişirken bireyin benliğinin olumlu yönde gelişmesini hedefleyen çağdaş eğitim sistemi; bilgi aktarımı ile beceri kazandırmayı, ilgi ve yetenekleri geliştirmeyi, bireyde var olan yaratıcılık yeteneğini açığa çıkarmayı amaç edinmektedir (Ömeroğlu ve Turla 2001).

Bireyin doğuştan getirdiği bir özellik olan yaratıcılık, her bireyde az veya çok olan, sınırları olmayan, uygun koşullar sağlandığı takdirde geliştirilebilir bir özelliktir (Eratay 1993). Günümüzde yaratıcılık sadece eğitimle değil, birçok meslek alanında kullanılan kavram haline gelmiştir. Bu durum, yaratıcılığın yaşam kalitesini arttırmada,bireyin yaratıcı düşünme ve sorunlara yaratıcı çözümler bulabilmedeönemli olduğunu göstermektedir (Çelebi-Öncü 2014). Aslan ve Puccio (2006) yaratıcılığı; "Yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, bireyin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek" olarak tanımlamışlardır.

Yaratıcılık bireylerde farklı yaşlarda ve değişik alanlarda ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirebilmek için her şeyden önce bireyin kendine güven duyması, bağımsız düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir (Aral 1999). Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılığınyaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle çocuğun yaratıcılığınındesteklenmesi, okuldan önce ailede başlamaktadır. Yaratıcılığın gelişmesi için en etkili ortam, güvenli, rahat ve demokratik ortamlardır. Çocuğun varlığını kabul eden, değer veren ve gereksinimlerini dikkate alan, kendisini

rahat, özgür bir ortamda hissetmesini sağlayan bir aile yapısı, çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir etmendir(Harmanlı 2002). Aileden sonra çocukların yaratıcılığını geliştirilmesinde okul önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar bu ortamlarda yaratıcı özellik taşıyan etkinliklerle kendilerini ifade etme olanağı bulabilir (Aslan vd. 1997). Yaratıcılığın gelişiminde tüm gelişim alanları etkili rol oynamasına rağmen motor becerilerinkatkısının motor yaratıcılıkta daha fazla olabildiği vurgulanmaktadır (Wang 2003). Pogana ve Costas (2008) motor yaratıcılığı, yeni bir şeyleri açığa çıkartma olarak tanımlamaktadır. Hareket,çocukların kendileri ve çevrelerini tanıması için en temel ve vazgeçilmez gereksinimler arasında yer almaktadır. Çocuklar, aynı zamanda etraflarındaki diğer şeyleri de fark etmeye başladıkları zaman olan bebeklik döneminde debedenlerinin varlığını keşfetmekte, bu durumun çocukta hareket farkındalığına temel oluşturmakta ve motor yaratıcılığıngelişmesine katkı sağlamaktadır (Wang 2003). Bu nedenle yaratıcılık, doğuştan itibaren desteklenmesi gereken bir süreçtir. Her bireyde var olangeliştirilmeyi ve desteklenmeyi bekleyen yaratıcılık, farklı eğitim yöntemlerikullanılarak ortaya çıkarılabilir. Yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında ve var olan yaratıcılığın desteklenmesinde rahatlama çalışmalarının etkili olduğu bilinmektedir.

Günlük yaşamda karşılaşılan pek çok problem durumunun çözümünde, gerginlik ve stresin azaltılmasında önemli bir yer tutanrahatlama çalışmaları sayesindeçocuklar çevredekilerle daha açık ve olumlu bir iletişim kurma fırsatı elde edebilmektedir. Çocuklara yönelik yaratıcı rahatlama çalışmalarında amaç, çocukların dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmalarını, bedenlerinin farkına vararak rahatlamalarını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır (Justo 2008).Bu amaç doğrultusunda hazırlanacak olan eğitim programlarının çocukların kendine olan güvenlerini arttırmada, olumlu benlik geliştirmede etkili olabileceği, bunlarla birlikte yaratıcılığı destekleyebileceği, erken yıllarda edinilen kazanımların yaşam boyu devam edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların bu gereksinimlerini karşılamaya dönük farklı rahatlama programlarına ve etkinliklere gereksinim duyulduğu söylenebilir.Türkiye alan yazınında, motor yaratıcılık ile benlik kavramını birlikte ele alan ve yaratıcı rahatlama çalışmalarının etkisini inceleyen çalışmaların olmadığı, uygulamaya dönük çalışmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada,

anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yaratıcı rahatlama eğitim programlarının geliştirilmesi, benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitimininetkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, benlik kavramının tanımı, benlik kavramının özellikleri, benlik kuramları, benlik kavramını etkileyen etmenler, benlik kavramının aşamaları, benlik kavramının gelişimi; yaratıcılığın tanımı, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları, çocukta yaratıcılığı etkileyen etmenler, çocukta yaratıcılığın gelişimi ve özellikleri; motor yaratıcılık, benlik kavramının, yaratıcılık ve motor yaratıcılık ile ilişkisi;okul öncesi dönemde yaratıcı rahatlama çalışmalarının motor yaratıcılık ve benlik kavramına etkisi ve kaynak özetleri elealınmıştır.

2.1 Benlik Kavramı

Çocuklarda benlik kavramının tanımı ve önemi, benlik kuramları, benlik kavramının aşamaları, benlik kavramını etkileyen etmenler ve benlik kavramının özellikleri aşağıda açıklanarak sunulmuştur.

2.1.1 Benlik kavramının tanımı ve önemi

Benlik kavramı, bireyin algılamaları, duyguları, değerlendirmeleri ve kendisi ile ilgili bütün düşüncelerinin etkileşiminden doğan sonuçlar ve algılardır. Çoğu zaman benlik kavramı ile kişilik karıştırılmaktadır. Kişilik, içinde bulunduğu tüm çevreyle ilişkisinde bireyin kendine özgü tutarlı ve sürekli davranış örüntüsüdür. Kişiliğin bir boyutu olan benlik ise, doğuştan gelen özelliklerin çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan edinilmiş bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu 1998). Benlik kavramı ile birey, kendisini tanımladığına inandığı, davranışlar, yetenekler, tutumlar ve değerler geliştirmeye başlamaktadır. Bu zihinsel temsiller, çocukların etkinliklerini, sosyal partner tercihlerini ve strese karşı kırılganlıklarını belirleyen duygusal ve sosyal yaşamlarını derinden etkilemektedir (Tortamış-Özkaya 2013).

Bireyler kendisi ile ilgili, tercihleri, uğraşları, keşifleri, yapabildikleri ve yapamadıkları hakkındaki birçok bilgiyi hem deneyimleri hem de yeni özdeşim kurduğu kişiler sayesinde edinmektedir (Gallahue 2003). Çocuklar, kendi özellikleri hakkındaki olumlu

ya da olumsuz duyguları, çevresindeki insanların kendileri hakkındaki düşüncelerinden, kendilerine gösterilen davranış ve tepkilerden öğrenmektedirler.

İlk olarak 1800'lü yıllarda bahsedilen benlik kavramının 1970'li yılların sonuna kadar tek boyutlu bir yapı olduğu, 1970'li yıllardan sonra ise bulunulan ortama göre değişim gösterebilen bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmış (Bracken vd. 2000) ve uzun yıllar üzerinde çalışılan benlik kavramı, son 20-25 yıldır sosyal ve kültürler arası psikolojide de yeniden ilgi konusu olmuştur (Kağıtçıbaşı 2008).

Benlik kavramının çok çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir:

Benlik ve benlik anlayışı literatürde, "öz kavram" veya "benlik kavramı" şeklinde belirtilmektedir. Trawick-Swith (2013), benlik kavramının bireyin etnik ve cinsel kimliğini de kapsayan, kendi yetkinlik ve özelliklerine ilişkin algılarını yansıttığını (Akt.İnan 2013) ifade etmektedir. Sam vd. (2010) ise benlik kavramını, insan kişiliğinin temelinde bulunan ve birey için çok önemli algı, duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Benlik kavramının tanımlarında, bireyin kendisine ilişkin bilişsel farkındalığı, bilgi, beceri vb. donanımlarına ilişkin öz değerlendirmelerini de içeren bilişsel yargılardan oluştuğu davurgulanmaktadır (Pajares 2002). Benlik kavramı, bireyi birey yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğü olarak tanımlanmaktadır(Yörükoğlu 2007, Bakırcıoğlu 2002). Bireyin kendisini değerlendirmesi ve algılamasına yönelik bir yapı olarak adlandırmakta ve bireyin kendisini nasıl gördüğünü ve nasıl değerlendirdiğini açıklamaktadır (Aral vd. 2001). Demoulin'e (1999) göre ise benlik kavramı, hayat boyu yaşanılan tüm deneyimlerin hepsini içermekte ve bunlara verilen olumlu ya da olumsuz değerleri yansıtmaktadır.

Benlik kavramı, hem öğrenmeyi etkileyen hem de öğrenmeden etkilenen, insanın kendisine ilişkin duygu ve düşünceleri, deneyimleri ve çevresine ilişkin yargılarıyla biçimlenen bir olgudur (Shavelson ve Bolus 1982).

Bireyin kendisi ile ilgili bütün duygu ve düşüncelerini kapsayan yaşantılar sonucu oluşan benlik şu sorulara yanıt aramaktadır:

- "Ben neyim?"sorusuna " Ben beceriksizim, aptalım, çirkinim." ya da"Ben akıllıyım, becerikliyim ve sevimliyim." gibi yanıtlar vererek birey kendisinin olumlu ve olumsuz özelliklerini belirtir.

- "Ben ne yapabilirim? Ben de ne gibi yeterlikler var?" sorularına "Ben iyi konuşurum, güzel resim yaparım, matematiğe kabiliyetim var." gibi yanıtlar vererek birey kendisini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirir.

- "Değer yargılarımız nedir? Ben ne yapmalıyım ve ne yapmamalıyım?" sorularına "Para kazanmalıyım, her şeyden önce kendimi düşünmeliyim, kopya çekmemeliyim." gibi yanıtlar vererek birey içinde bulunduğu toplumdan kendine göre edindiği olumlu ya da olumsuz yargılardan meydana gelen bir değerler sistemini oluşturur.

- "Hayattan ne istiyorum?"sorusuna "Doktor, mühendis, öğretmen, ev kadını olmak istiyorum." gibi yanıtlarvererek birey amaç ve ideallerini ortaya koyar.

Yukarıdaki sorulardan birinci ve ikinci maddelerdeki sorular kişinin kendini tanıması ile ilgili gerçek benliği temsil etmektedir (Baymur 1983). Son iki madde ise okul çağı çocuklarının başkalarının beklentilerini içselleştirdikleri, gerçek benliklerini değerlendirmede kullandıkları, erişilmek istenen arzu ve istekleri temsil eden ideal benliği meydana getirmektedir (Baymur 1983, Ercan 2013, Onur 2013).Gerçek benlik ve ideal benliğin birleştiği alan ne kadar büyük olursa, bireyin uyumlu ve bir o kadar da kaygıdan uzak olduğu belirtilmektedir. Benlik kavramı bireyin hem dünyayı hem kendi davranışlarını algılamasınıetkilemektedir (Akt. Baymur 1983).

2.1.2 Benlik kavramının özellikleri

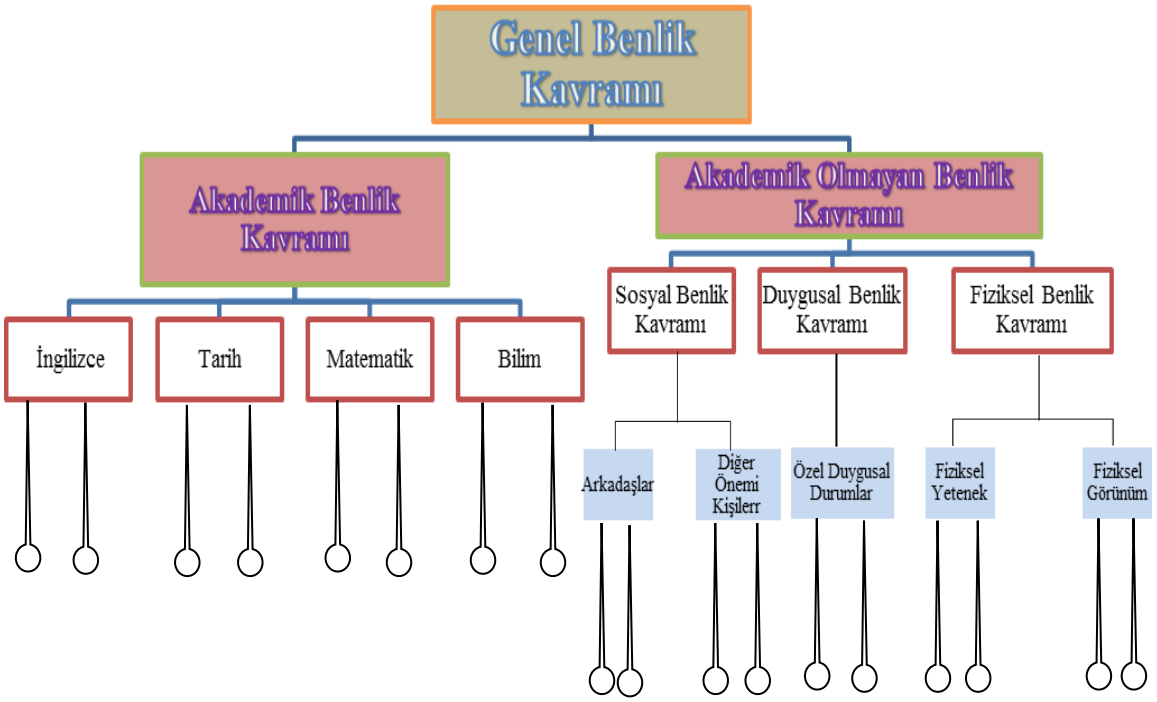
Benlik kavramının organize, çok yönlü, hiyerarşik, sabit, gelişimsel, değerlendirici ve ayrışabilir olması gibi çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır:

Organize Benlik Kavramı: Bireyin yaşantılar sayesinde edindiği deneyimlerine ve özel yaşantılarına, kendisi hakkındaki algılarına temel oluşturmasından çok veri oluşturmaktadır. Bu verilerin karmaşıklığından kurtulmak için kodları kategorize etmektedir. Bireyin oluşturduğu kategori sistemleri bir ölçüde içinde bulunduğu kültürün bir yansımasıdır. Örneğin, bir çocuk okuldaki arkadaş grubu ve ailesi içindeki deneyimlerini farklı kategorilerde tanımlayabilmektedir (Baran 1999, Berkem 2000, Bıçakçı 2004).

Çok Yönlü Benlik Kavramı:Benliğin ikinci özelliği olan çok yönlülük,kişinin akademik, sosyal, duygusal, fiziksel, yaşıtlarla ilişkiler, ebeveyn ilişkileri, okul başarısı gibi farklı boyutları kapsamaktadır. Çok yönlülük birey tarafından kabul edilen veya gruplar tarafından paylaşılan kısmı yansıtmaktadır (Shavelson ve Bolus 1982).

Hiyerarşik Benlik Kavramı:Bu özellik, bireysel deneyimlerden genel benlik kavramına doğru bir hiyerarşi oluşturabilmektedir.Marsh (1990), farklı batı kültüründeki altı-yedi yaşına kadar olan çocukların kendileri ile ilgili değerlendirmelerini belirleyebilmek için onlardan "Okumada iyiyim.", "Genellikle oyunlar için tercih edilen biriyim." gibi ifadelerden birini seçmelerini istemiş ve sonuçta dört temel benlik değerlendirilmesinin yapıldığını belirtmiştir. Birey kendini akademik, sosyal, fiziksel ve fiziksel görünüş boyutlarında değerlendirmiştir.

Shavelson ve Bolus (1982) benlik kavramının akademik ve akademik olmayan benlik olmak üzere ikiye ayrıldığını belirterek benlik kavramında hiyerarşik bir organizasyonun olduğunu ifade etmişlerdir. Benlik kavramının hiyerarşik organizasyonuşekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1 Benlik kavramının hiyerarşik organizasyonu (Shavelson ve Bolus 1982)

Akademik Benlik Kavramı: Sözel, eğitsel ve pratik yetenekleri içermektedir. Tarih, ingilizce, matematik, fen, bilim gibi bazı öğretimsel konu alanlarına ayrılmaktadır.

Akademik Olmayan Benlik Kavramı:Sosyal, fiziksel ve duygusal olmak üzere üç bölüme ayrılmakta ve her bölüm kendi içinde daha özel alanlara ayrılmaktadır.

Akademik ve akademik olmayan benlik kavramları incelendiğinde, çocuğun kendisini akademik çalışmalarda yeterli bulmasını, akademik benliğin başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bireyin akademik benlik kavramının, akademik çalışmalardaki başarılı deneyimlerinden etkilendiği görülmektedir (Yeung veLee 1999). Yeungvd. (2005) akademik benlik kavramı ve yaratıcılık ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, benlik kavramı ve yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu, yaratıcılığın boyutlarından olan özgünlük ve hayal gücü puanları yüksek olan çocukların akademik benlik kavramlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sabit Benlik Kavramı: Bireyin genel benliğine uymayan özel koşullardaki olaylar, benlikte değişiklik yaratabilmekte ve birey dış dünya üzerindeki algılarını, benlik algılarıyla karşılaştırabilmektedir (Berkem 1999). Genel olmayan benlik kavramı durumlara bağlı olarak gelişmektedir. Örneğin, atletizm gibi yetenek gerektiren bir görevde başarı veya başarısızlık,bireyin özel fizik yeteneği ile ilgili benlik kavramını değiştirebilmektedir. Fakat genel benlik kavramı ile ilgili değişiklik olmamaktadır. Bu süreçte birey deneyimlerinde sürekli başarısızlık yaşıyorsa, genel benlik kavramında da değişiklikler görülebilmektedir (Baran 1999).

Gelişimsel Benlik Kavramı: Bebekler yeni doğduklarında kendilerini çevreden ayırt edemezler,ancak zamanla yaşantıları, deneyimleri arttıkça ayırt etmeye başlarlar.Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramlarının oluşumunda genel olarak fiziksel görünüşleri, oyuncakları ve günlük yaşamları etkili olmaktadır. Çocukların bu süreçte "Ben, benim" gibi ifadeleri kullandıkları, zamanla kendileri ile ilgili duygularını yorumlamaya başladıkları görülmektedir. Kısacası çocuğun ve bireyin bulunduğu sosyal ortamdaki kişilerin onlar hakkındaki düşünceleri, yaşantı ve deneyimlerinin etkisi ile benlik kavramı gelişmeye devam etmektedir(Baran 1999).

Değerlendirici Benlik Kavramı: Birey bazı koşullarda kendini tanımlarken, diğer taraftanda kendini değerlendirmektedir. Bireyin kendisini değerlendirmesinin diğer değerlendirmelerden farkı,bu değerlendirmeyi kendine göre yapmasıdır. Bu da kişinin yaşadığı kültüre, topluma ve gelişimine göre değişmektedir (Baran 1999). Örneğin çocuğun gelişimsel özelliği dikkate alındığında, okul öncesidönemdeki çocukların çoğunun kendini değerlendirme sonucu oluşan benlik saygılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okul yaşamlarının başlaması ve kendilerini başka akranları ile karşılaştırdıklarında ve onlardan dönüt aldıkça benlik saygılarının farklılaştığı ve daha gerçekçi düzeye ulaştığı belirtilmektedir (Tortamış-Özkaya 2013).

Ayrışabilir Benlik Kavramı: Katz'a (1994) göre, benlik kavramı teorik olarak ilişkili olduğu yapılardan ayrışabilmekte, bireyin deneyimlerinden etkilenebilmektedir. Bu nedenle benlik kavramı özel bazı durumlarla ilişkili oldukça, benlik kavramı ile duruma ilişkin davranış arasındaki ilişki de artmaktadır. Örnek olarak, birey için akademik

başarı önemliyse zihinsel yetenekle ilgili olarak akademik başarıya olan ilgi, sosyal ve fiziksel durumlarla ilgili yeteneklerden daha fazla olacaktır (Akt. Baran 1999).

2.1.3 Benlik kuramları

Benlik kavramı, bireyin kendisine ilişkin algılarından oluşmaktadır. Birey, "ben zekiyim, ben çekiciyim, insanlar benim iyi birisi olduğumu düşünüyor, ben çok çalışkanım, ben gürültüden hoşlanmam" gibi söylemler ile, kendini etrafındaki diğer kişilerden ayırarak kendine özel bir alan oluşturmaktadır. Birey bu alanı korumak, geliştirmek ve sosyal etkileşim içinde konumlandırmak için büyük bir çaba göstermektedir (Cüceloğlu 1997). Benlik kavramının oluşmasındaRogers, W.James, Freud ve Erikson gibikuramcıların farklı görüşleri bulunmaktadır.

Rogers, W.James, Erikson ve Freud'un benlik ile ilgili kuramları aşağıda sunularak açıklanmıştır.

Carl Rogers ve Benlik Kavramı: Carl Rogers, insan doğasına iyimser bakan psikologların başında gelir. Ona göre her insan doğuştan iyidir. Doğduğu andan itibaren mutluluğu arar, potansiyellerini geliştirmek için çabalar. Gelişme ve iyiye doğru değişme insanın doğasında bulunmaktadır.

Rogers benlik kavramını, "Bireyin bazı özellikleri kendine atfetmesi"olarak tanımlamaktadır (Akt. Kuzgun 1995).Benlik kavramı, kişinin kendisine ait özelliklerini, başkalarıyla ve hayatın çeşitli yönleriyle olan ilişkilerini algılayış biçimi ve bütün bu algıların değerlerdirilmesinden oluşan örgütlü ve tutarlı bir bütündür. Benliğin güçlü ya da güçsüz olarak algılanması kişinin dünyayı nasıl algılayacağına etki etmektedir (Mischeal 1993).Rogers, benlik bilincinin önemini vurgulamaktadır. Bir bireyin benlik bilinci, onun kendisiyle ilgili düsüncelerini algılamalarını ve kanaatlerini içermektedir. Ancak benlik bilinci her zaman gerçegi yansıtmayabilir. Yetenekli oldugu halde bir insan kendini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz bir kişi ise, kendini yetenekli zannedebilir. Benlik bilinci bireyin kendini nasıl gördügünü ifade eder (Cüceloğlu 1998).

William James ve Benlik Kavramı: James benlik algısı gelişimi ile ilgili bir çok çalışma yapmış, ilk olarak "ben" kavramının benlik olduğunu, "benlik" kavramının ise "ben ya da öznel benlik" ile "ben ya da nesnel benlik" olarak iki ayrı yönünün olduğunu ve yaşla birlikte daha da belirginleştiğini ifade etmiştir.Ben ya da öznel benlik, bireyin hayatı nasıl yorumladığı, düzenlediği ve hayata nasıl başladığına ilişkin benlik hakkındaki birçok temel kavrayışlardan oluşmaktadır. Ben ya da nesnel benlik ise bireyin kendi fiziksel özelliklerini anlama, toplum içindeki statü ve diğer psikolojik özelliklerini kapsamaktadır (Berk 2000).

James benliğin üç temel yapısının bulunduğunu ve bunların; maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olduğunu belirtmiştir. Bireyin sadece bedeninin değil yakın çevresini ve dünyada sahip olduğu eşyaları kapsayan kısımını maddesel benlik, bireyin başkalarının gözünde nasıl göründüğüne ilişkin düşüncesini sosyal benlik, bireyin yetenekleri ve yetkileri hakkındaki kendi düşüncesi, tartışabilme kabiliyetiyle ilgili duyguları, vicdan temizliği gibi bireysel duyguları ruhsal benlik olarak ifade etmiştir (James 1992).

Sigmound Freud ve Benlik Kuramı: Freud kişilik gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini ve her dönemin belirli kritik gelişimi kapsadığını vurgulamaktadır. Freud'un psikoanalitik kuramına göre bireyde normal gelişimin sağlanabilmesi için, gelişimin her döneminde bireyin temel gereksinimlerinin doyurulması gerekmektedir.

Freud, kişiliğin süperego, ego ve id'den oluştuğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle benliğin ögeleri olan id, ego ve süper ego birbiriyle ilişkili bir şekilde çalışarak kişilik bütünlüğünü oluşturmaktadır (Topses 2006).

İd (ilkel benlik), kişiliğin temel sistemini oluşturmakta ve yeni doğan bir bebekte "id" yani "ilkel benlik" bulunmaktadır. İd, aralıksız ve koşulsuz olarak haz arama ve sağlama çabası içindedir.Gereksinimlerinin zamanında karşılanmasını ister. Yeni doğan zamanla çevresinin nesnel ve toplumsal gerçeklerini öğrenmeye başlar ve bu sayede bir yaşın sonuna doğru idi sınırlayan, yöneten ego gelişmeye başlar (Aral vd. 2001). Freud

(1938), oral haz duyma gereksinimleri gibi içgüdüsel arzuların, zihnin önemli bir parçası olan "id"in cinsel arzulardan kaynaklanan temel dürtüleri tatmini için yaptığı sürekli baskıdan kaynaklandığını belirtmektedir. Freud'a göre id kişiliğin tek öğesi olsaydı, bireyler gereksinimlerini ertelemeden giderme yollarını arama çabasında olacaklardı (Buldu 2013).

Ego (ben, benlik), id ile toplum arasında arabuluculuk görevi üstlenmekte ve adım adım hazlara sınır koymaktadır. Kişinin diğer insanlar ve kendi dışındaki dünyayla anlaşmasını desteklemektedir. Ego, sadece uygun zamanlarda gereksinimlerin doyurulması için idin içgüdüsel dürtülerini düzenlemek ve yönlendirmek amacıyla ortaya çıkarmaktadır. Çocukların,bebeklik dönemindeki gereksinimlerindenher istediklerinin her zaman olmayacağını anlamaya başlaması ileego kendisini göstermeye başlamaktadır (San-Bayhan ve Artan 2009, Buldu 2013).

Süper ego (üst benlik), çocuğun üç-dört yaşlarından itibaren gelişmeye başlayan son kişiliköğesidir. Kişi, kültüründeki tüm manevi ve ahlaki değerleri içeren bir bilinç oluşturmaktadır (Buldu 2013). İd, kişinin gereksinimlerini temsil ederken, süper ego toplumun bakış açısını temsil etmektedir.Psikoanalitik kuramda benlik, bireyin bütünlüğü, bütünlük duygusu, birlik yaşantısının kendisi, yaşantının temel düzenleyicisi, bilinç merkezinin düzenleyicisi, kozmik düzenden ayrılmayacak bir bütün olarak belirlenmiştir. Freud, benliği tek başına değil, sistem içinde ele almaktadır. Bu benlik sisteminde bireylerin, doğuştan itibaren çevrelerinden aldıkları olumlu ya da olumsuz pekiştirmeler ile benliğinin temelini oluşturduğunu savunmaktadır (Gabay 1996).Freud kişiliği açıklarken insan yaşamını belli zaman dilimlerine ayırarak incelemiş ve psiko-seksüel dönemler olarak adlandırmıştır.

Oral dönem (0–1 yaş):Bu dönemde ağız haz bölgesidir ve emme, ısırma, çiğneme gibi davranışlar haz kaynağıdır. Bebeğin temel haz kaynağı emme olduğu için eline geçen nesneleri ağzına götürme eğilimindedir. Bu dönemde çocuğun kendi dışındaki dünyayı algılaması, kendini ifade biçimi ve gereksinimlerini karşılaması ağız ve ağız çevresindeki organlarla gerçekleşmektedir (Can 2002).Yeni doğan kendini ifade etmek için emme etkinliklerini memeye ya da biberona yönlendirmektedir. Bu gereksinimlerin

uygun şekilde karşılanmaması durumlarında çocuk başparmağını emme, tırnak yeme, kalem arkasını çiğneme ve aşırı yeme gibi davranışlar geliştirmektedir (Onur 2013).

Anal dönem (1 –3 yaş):Bu dönemde haz bölgesi anüs ve haz kaynağı anüsle ilgili eylemlerdir. Anal dönemde çocuklar dışkılarını tutmaktan ya da bırakmaktan zevk almaktadırlar. Çocuklar bu dönemde hem bedenlerini hem de çevrelerini kontrol etmeye başlamaktadır. Bu nedenle çocuklara verilen tuvalet eğitiminin önemli olduğu görülmektedir. Aile tuvalet eğitimi için uğraşırken çocuk da bu kontrolü kendi elinde tutmaya çabalamakta; verilen eğitime göre annenin ve çevresindeki diğer kişilerin sevgi ve desteğini kaybetmek istemeyen çocuk, yavaş yavaş kendi kas sistemi üzerinde bir hâkimiyet kazanmaktadır. Gaita ve idrarını tutabilen çocuk, çevreden büyük ilgi görmekte ve ödüllendirilmektedir. Fakat tuvalet eğitimine kas sistemi henüz yeterli olarak gelişmeden zamansız başlama, katı ve cezalandırıcı bir uygulama;çocuğun anal döneme bağımlı kalmasına neden olabilmektedir. Katı bir tuvalet eğitimi alan çocuklarda, yetişkinlikte cimrilik, inatçılık, dik kafalılık görülmekte; aşırı hoşgörülü tuvalet eğitimi ise dağınıklık ve düzensizlik gibi özelliklerin oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca anal dönem ‘Ben bir kızım.’, ‘Ben bir erkeğim.’ ifadelerinin öğrenilmeye başlandığı belirtilmektedir(San-Bayhan ve Artan 2009, Onur 2013).

Fallik dönem (3–6 yaş): Bu dönemde çocukların karşı cinsteki ebeveyne bir eğilimleri vardır. Freud, fallik dönemdeki anne-erkek çocuk ve baba-kız çocuk ilişkisinin Oedipus ve Elektra karmaşasıyla çözümlendiğini ve kişilik gelişiminin şekillendiğini belirtmektedir. Çocuklar bu dönemi yaşarken anne babalara önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocukla aynı cinsiyette olan ebeveynin, çocuğun kıskançlık, rakip olarak görme gibi duygularının doğal olduğunu ve bu duygular sonucu kendisine benzeyerek cinsel kimliğini kazanacağı bir gelişim dönemi olduğunu bilmesi gerekmektedir. Çocuğun özdeşim nesnesi olan anne ve babaların çocuklarına sağlıklı, cinsel kimliğinden memnun modeller sunmaları da çok önemlidir. Örneğin cinsiyetinden memnun olmayan ebeveyn çocuğun yanında “neden kadın oldum keşke olmasaydım” gibi ifadelerde bulunduğunda çocuğunda bu durumdan etkilendiği belirtilmektedir. Kendi cinsiyetinden memnun olmayan anne babaların çocukları da bu cinsiyeti benimsemekte zorluk çekebilmektedir (San-Bayhan ve Artan 2009). Bu durum

çocuğun cinsiyetine karşı olumsuz benlik geliştirmesine, hem cinsleri olan annebabalarına karşı düşmanlık hissetmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle cezadan ve annebabalarının sevgilerini kaybetmekten kaçınmak için bu duygularını bastırmakta ve aynı cinsten annebabalarının özelliklerini ve değerlerini benimsemektedirler. Bu durum çocukların süperegolarının şekillenmesini sağlamaktadır (Onur 2013).

Latans dönem (6–11 yaş):Bu dönemde cinsel ilgiler yok olmamakla birlikte, çocukların süperegoları daha da gelişmektedir. Çocukların ilgisi anne babadan arkadaşlara yönelmekte ve akranlarından yeni sosyal değerler öğrenmektedirler (Onur 2013). Fallik dönemde yaşanan oidipus ve elektra karmaşası yerini kendi cinsiyetindeki kişiler ile özdeşim kurmaya bırakmaktadır. Erkek çocuk babayla, yetişkin erkek yakınlarıyla, öğretmeniyle; kız çocukları da anneyle, aynı cins yetişkin akrabası ile özdeşim kurmaktadır (Gençtan 1984).Bu dönemde oyun grupları, kızların kız arkadaşları ile erkeklerin ise erkek arkadaşları ile kurduğu aynı cins çocuklardan oluşmaktadır. Ayrıca çocuğun okula başlaması ile beraber daha çok öğrenmeye, yeni şeyleri araştırmaya, çevreyi tanımaya ve yeni insanlarla ilişkiler kurmaya yönelmektedir. Bu dönem, çocukların kendilerini, kendi cinsiyetindeki kişileri ve karşı cinsiyetleri tanımaya ve özdeşim kurmaya devam ettikleri bir süreçtir (San-Bayhan ve Artan 2009).

Genital dönem (11–18 yaş):Ergenlik yıllarında yaşanan genital dönem, psiko-seksüel dönemin başarıyla yaşanmış olması durumunda sağlıklı bir şekilde atlatılmaktadır. Bu dönemde fiziksel özellikler ve cinsel dürtülerde hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Cinsel ilgi karşı cinsten birine yöneltilmekte ve eğer önceki evrelerde gelişim başarıyla tamamlanmışsa evlilik, cinsel olgunluk ve çocuk sahibi olmayla sonuçlanmaktadır.Eğer çocukolumlu benlik algısına sahip ise yetişkinliğe geçiş yapması kolaylaşmaktadır (San-Bayhan ve Artan 2009, Onur 2013).

Eric Erikson ve Benlik Kuramı: Erikson benliğin amacının; bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumak olduğunu savunmuştur. Bireyin kimlik oluşturma sürecini, gelecek ve geçmişle bütünlük ve süreklilik duygusunu içeren, bireysellik ve biriciklik duyguları olan karmaşık içsel bir durum olarak belirtmektedir (Burger 2006).Erickson "insanın sekiz evresini" benlik gelişiminin aşamaları olarak tanımlamakta ve her

dönemde benliğin belirli bir takım gelişmeleri tamamladığını, sorunları çözdüğünü ve döneme özgü bir psikososyal bunalımı atlatmakta olduğunu savunmaktadır. Erickson, her dönemde benliğin karşılaştığı bir olumlu benlik öğesini, bir de bunun karşıtını belirtmektedir. Bu dönemler aşağıda açıklanarak sunulmuştur (San-Bayhan ve Artan 2009).

Temel güvene karşı güvensizlik duygusu (0-1 yaş): Bu dönemde, anne-çocuk ilişkisindeki süreklilik, tutarlılık, aynılık çocuklukta "temel güven duygusunun" özünü oluşturmaktadır. Erikson'a göre duygusal olarak sağlıklı olan bebekler, temel gereksinimlerine yanıt veren, onların bakımını üstlenip besleyen, sıcak, sevecen bakımla ona yaklaşan ebeveyne sahip ise dünyanın iyi olduğuna dair kanı geliştirmekte ve güvenmeyi öğrenmektedir. Bebekler ilk önce onlara bakan kişilere, daha sonra başkalarına güvenmektedir. Bebekler bu duygunun aksi olan güvensizlik duygusunu sürekli hissediyor olsalar da duygusal açıdan sağlıklı bebekler dünyaya ve içindeki insanlara güvenirler. İstismar edilmiş ya da gereksinimleri zamanında karşılanmayan bebekler ise zamanla dünyanın şüphe duyulan bir yer olduğunu düşünmekte ve başkalarıyla ilişki kurmada, güven duymada sorunlar yaşayarak duygusal gelişimin diğer evrelerine geçememektedir (Öztürk 1995, Buldu 2013, Işıkoğlu-Erdoğan 2013,Onur 2013).

Özerklik duygusu (1-3 yaş): Bu dönemde kendi kendini denetleyebilme duygusundan özerk benlik, iyi niyet ve onur duygusu doğmaktadır(Yapıcı ve Yapıcı 2005). Çocuklar yetişkinlere güven duymaya başladıklarında ebeveynlerinin korumaları altından çıkmaya cesaret edebilmekte ve bağımsız bir birey olmaya istekli olmaktadır. Çocuklar bu dönemde bağımsızlıkları için çaba sarfederken, bir yetişkinin kontrolüyle karşılaştığı zaman kendilerini göstermeye çalışmakta, kurallara karşı isyan etmekte ve olumsuz tepkiler göstermektedir. Erikson, duygusal açıdan yeni yürümeye başlayan çocukların otonomiyi (özerklik) yavaş yavaş kazanmaya başladığını belirtmektedir (Buldu 2013). Çocuğun yeni zihinsel ve motor becerilerini kullanarak kendileri için karar vermek istediklerini ve bu isteklerin makul ölçüde kabul edilmesiyle özerklik bilincinin gelişeceğini ileri sürmektedir (Onur 2013, Işıkoğlu-Erdoğan 2013). Erikson bu dönemde çocuğun yalnız başına etkinlikleri yapmayı, bağımsız olmayı istediğini, aksi takdirde

başaramama korkusu ve yetişkinlerin olumsuz tutum, davranışları nedeniyle utanma duygusu yaşadığını belirtmektedir (Yapıcı ve Yapıcı 2005).

Girişim duygusu (3-6yaş): Bu dönemde gelişen olumlu benlik kavramı girişim duygusudur (Yapıcı ve Yapıcı 2005). Bu dönemde çocuğun harekete geçme arzusu ve kendini gösterme isteği ön plandadır. Girişken çocuklar, bir şeyler ortaya çıkartmak, keşfetmek, iddia etmek, risk almak, akranları ile canlı ve yaratıcı etkinliklerde bulunmak istemektedir (Buldu 2013). Hayali oyun yoluyla çocuklar, canlandırdıkları kişi hakkında fikirler edinmekte ve bu çocukların amaçları desteklendiğinde girişim özellikleri gelişmektedir. Buradaki tehlike, annebabaların çocuklarına karşı fazla özdenetim istemeleri ve bu durumun da çocukta aşırı kontrol ve suçluluk duygusunun gelişmesine neden olmasıdır (Işıkoğlu-Erdoğan 2013, Onur 2013).

Başarıya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş):Bu dönemde çocuk gerçek yaşama girmeye hazır gibidir (Öztürk 1995).Okulda çocuklar çalışmayı ve işbirliğini öğrenmektedir. Bunun yanında evde, okulda ya da akranları ile yaşanan herhangi bir olumsuzluk durumu ve olumsuz deneyimler, çocukta yetersizlik duygusu yaratmakta ve yetersizlik sonucu aşağılık duygusu (Işıkoğlu-Erdoğan 2013, Onur 2013) ve olumsuz benlik kavramı geliştirmektedir.

Kimlik kazanma (12-18 yaş): Bu dönem, ergenin "benlik kimliğinin" kesin olarak şekil aldığı dönem olarak belirtilmektedir. Gencin ana görevi pekişmiş bir benlik duygusunu oluşturabilmektir (Yapıcı ve Yapıcı 2005). Yine bu dönemde ergen, değerlerini ve mesleki amaçlarını keşfederken kimlik kazanmaktadır. Kimlik kazanma sürecinde yaşanan olumsuzluklar, gelecekteki yetişkin rolünde karmaşa yaratmaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan 2013, Onur 2013).

Yakınlaşma (18-25 yaş): Bu dönemde birey, kendi kimliğini bir başkasının ya da başkalarının kimliği ile birleştirmeye hazır hale gelmiştir. Ergenlik döneminde olumlu, sağlıklı kimliğin kazanılması halinde bu dönem rahat atlatılmaktadır. Bu dönemin tehlikesi yalnızlık duygusudur(Öztürk 1995).

Üretkenliğe karşı- duraklama (25-65 yaş):Birey, çocuk yetiştirme, iş yaşamında başarı gibi faaliyetlerle gelecek kuşaklara bir şeyler bırakma amacındadır (Işıkoğlu-Erdoğan 2013, Onur 2013). Bu dönem, doğurganlığı, bir şeyi üretmeyi ve yaratıcılığı yani diğer bir deyişle kendini geliştirmeyi, yeni bir şeyler üretmeyi ve yeni nesiller ortaya çıkarmayı içermektedir. Birey önceki evreleri başarılı, sorunsuz ve sağlıklı atlatmış ise bu dönemde üretken, verimli ve yaratıcı olacaktır. Aksi takdirde durağanlık yaşamasına neden olmaktadır (Ahmetoğlu 2009).

Benlik bütünlüğü-umutsuzluk (65 ve üstü):Bu dönemde birey, kendini kabullenmiş, yaşadıklarından dolayı pişman olmayan, hala üretken, sevilen, ölüm korkusu olmayan özelliklerini içermektedir. Aksi takdirde, bireylerde benlik bütünlüğünde bozulmalar, geçmiş günlerin iyi yaşanmamış olması, yeni baştan yaşama özlemi ve ölüm korkusu gelişmektedir (Yapıcı ve Yapıcı 2005, Işıkoğlu-Erdoğan 2013, Onur 2013).

Benlik kavramı ile ilgili görüşler incelendiğinde; gelişimin dönemlere ayrıldığı ve bu dönemlerin kritik olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, yaşamın ilk yıllarından itibaren benlik kavramının şekillenmesinin etkili olduğu görülmektedir. Bu süreçte, çocuğun yakın çevresinde bulunan anne, baba ya da bakan kişi, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer kişiler önemli rol almaktadır. Buradan hareketle bireyde olumlu benlik kavramı geliştirmek için her dönemde temel gereksinimlerinin karşılanması ve karşılaştığı problemlerin çözümlenmesine yardımcı olmak gerekmektedir.

2.1.4 Benlik kavramını etkileyen etmenler

Benlik kavramının gelişiminde, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede bulunan anne, baba ya da çocuğa bakan kişi, kendisi için önemli kişilerden aldığı dönütler ve akranları önemli yer tutmaktadır. Ebeveynlerinden ve akranlarından olumlu dönütler alan çocuklar daha dost canlısı, empati kurabilen, güvenilir kişiler olarak belirtilmekte ve olumlu sosyal davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışları sergileyen çocuklar akranları tarafından daha çok sevilmektedir. Bunun sonucunda çocuklar kendilerini rahat hissetmekte, kendilerine güvenmekte ve olumlu benlik kavramı geliştirmektedirler. Aksi durumda, akranları tarafından daha az sevilen, olumsuz

dönütler alan çocuklar, bu davranışlar sonucunda olumsuz benlik kavramı geliştirmektedirler. Buradan hareketle olumlu ve olumsuz benlik kavramının oluşmasında etkili olan etmenler aşağıda açıklanmıştır (Baran 1999).

Başarı: Eğitimciler benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve akademik anlamda başarılı olan bireylerin olumlu benlik kavramına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Olumlu benlik kavramına sahip olan bireylerin elde ettikleri başarıların benlik saygısının gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Baran 1999).Bir çocuğun kendisini akademik çalışmada yeterli bulması, akademik başarı üzerinde etkilidir. Akademik çalışmalarda; kendini yetersiz hisseden ve başarı sağlayamayan çocukların olumlu benlik kavramı oluşturmada zorluk yaşadıkları vurgulanmaktadır (Yeung ve Lee 1999). Benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarincelendiğinde; akademik başarı ve okul yaşam kalitesinin olumlu benlik kavramını desteklediği görülmektedir (Bilgin ve Kartal 2002, Korkmaz ve Kaptan 2002, Sarı ve Cenkseven 2008).

Sosyo-Ekonomik Düzey: Benlik kavramı ve sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkiye bakıldığında, sosyo-ekonomik durumun olumlu benlik kavramının oluşmasında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi, sosyal yaşama etkin olarak katılabilmesi ve çocukların gelişimi için gerekli olan uygun ortam ve olanakların sağlanabilmesi için belirli bir ekonomik düzeye ulaşılması gerekmektedir (Pakel 1984). Benlik kavramı ve sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda; üstsosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha başarılı oldukları bulunmuştur (Şahin-Yanpar 1994,Çetinkaya vd.2006).

Yaş: Benlik kavramını etkileyen diğer etmenler arasında yer alan yaşın her ne kadar benlik kavramı ile ilişkili olsa da (Baran 1999), tek başına etkili olmadığı belirtilmektedir. Birey, bilişsel yeteneklerin gelişmesi ile bir yıl önce yapamadığı bir şeyi birkaç yıl sonra yapabildiğini görebilmektedir. Yeteneklerin gelişmesi ile birey hem fiziksel hem de psikolojik olarak her şeyi başaracağına inanmaktadır (Halıcı 2005).

Çetinkaya vd. (2006), benlik saygısını çocukların yaş değişkenine göre incelemiş ve çocukların yaşlarının arttıkça benlik saygılarının da arttığını belirtmiştir.

Etnik Grup Üyeliği: Benlik kavramı ile etnik grup üyeliği arasındaki ilişkide farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Coleman ve Fults (1982) çalışmalarında, Meksikalı çocukların benlik kavramının beyaz çocuklarınkinden düşük olduğu;ancak zenci çocukların benlik kavramının beyaz akranlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aile: Anne ve baba, çocuğun hem psikolojik hem de fiziksel gelişiminde en önemli etkiye sahip kişilerdir. Aile çocuğun doğduğu günden itibaren temel gereksinimlerini karşılayan, aynı zamanda çocukların yeteneklerinin gelişmesinde ve onların hem kişiliklerinin hem de kendi cinsel kimliklerinin kazanılmasında rol alan önemli etmenlerden biridir. Bu süreçte çocukların anne ve babasından aldığı geri bildirimler ve algılar kendi hakkındaki görüşlerini de etkilemektedir. Anne ve babadan gelen geri bildirimler ve algılar çocukta olumlu ve olumsuz benlik kavramının gelişmesine neden olmaktadır(Koçak-Çelik 2003).

Çocuğun olumlu veya olumsuz benlik kavramı geliştirmesini etkileyen önemli etmenlerden birisi, ailedeki disiplin anlayışı ve anne baba tutumudur. Anne ve babaların çocuklarına karşı sağlıklı bir tutumla yaklaşması, çocuğun aile içindeki eğitimden yeteri kadar faydalanabildiğini ve olumlu ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Fakat anne babaların çocuklarına karşı tutumlarının her zaman sağlıklı olmadığı ya da olamadıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte bazı anne ve babaların yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, parçalanmış ailede büyümeleri, baskılı ya da aşırı gevşek bir eğitim almaları gibi nedenler, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Bu tür olumsuz tutumlar çocuğun kendisi ile ilgili algılarını da olumsuzlaştırmaktadır. Sağlıklı bir kişiliğin gelişmesi ve olumlu benlik kavramının oluşması için demokratik bir aile tipi olması gerekmektedir. Demokratik tutum; çocuğun anne babasından yeterli ilgi, şefkat, sevgi görmesi çocuğun kendisine olan güven duygusunu geliştirmekte, çocuğun kendisinin kabul edildiği mesajını almasını ve kendi benliğine ilişkin olumlu algılamalar geliştirmesini sağlamaktadır (Çağdaş 2009).

Haktanır ve Baran (1998), gencin benlik saygısı ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, demokratik anne baba tutumunun gençlerde yüksek özsaygıya, otoriter ve ilgisiz tutumun ise düşük özsaygıya yol açtığını belirtmiştir. Adana ve Kutlu (2009) ise,anne baba tutumlarının ergenlerin benlik kavramı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

2.1.5 Benlik kavramının aşamaları

Çocuklar kendi davranışlarını, kendileri hakkındaki görüşlerini, değerlendirmelerini çevresindeki bireylerle girdiği iletişim ve etkileşim sayesinde öğrenmektedir. Benlik kavramı bebeklikten yetişkinliğe giden süreçte gelişim ve değişim göstermektedir. Anne ve baba ile başlayan iletişim süreci yaş ilerledikçe genişlemekte, birey zamanla yeni ortam ve insanlarla etkileşime girmektedir. Bireyin genişleyen çevre ile birlikte geçirdikleri yaşantılar, olumlu-olumsuz deneyimler çocuğun kendini değerlendirme fırsatını artırmaktadır (Crain ve Bracken 1994). Benlik kavramının gelişimi; keşfetme, benliğin farklılaşması, özdeşleşme, rol oynama, gerçeğin test edilmesi aşamalarında gerçekleşmektedir. Bu aşamalar aşağıda açıklanarak sunulmuştur.

Keşfetme: Bebek ilk iki yaşta kol, bacak, baş hareketleriyle ve kendi bedeninden yola çıkarak kendini tanımaya başlamaktadır. Çocukların ilk yılda başkalarının duygularını tanıdıkları ve onlara göre uygun tepkiler verdikleri, ayrıca tanıdık olanlar ile tanıdık olmayanları ayırt etmeye başladıkları belirtilmektedir. Bebeklik döneminde devam eden kendini tanıma ve keşfetme, çocukluk ve gençlik yıllarında da etkisini göstermektedir (Baran 1999, Onur 2013).

Benliğin Farklılaşması: Benlik farkındalığı bebeğin doğumdan itibaren fiziksel olarak çevrelerinden farklı olduklarını sezmesiyle başlamaktadır. Bebek fiziksel olarak hareket ettiğini görüp hissettikçe, kendi bedenini çevredeki beden ve nesnelerden ayırt etmektedir. Örneğin bebekler "bunlar benim ellerim, diğer hareket eden cisimler başkasının.", "Ben hareket ediyorum, ağlıyorum, babam da hareket ediyor ama o ağlamıyor." gibi ifadeler kullanmaya başlamaktadır (Onur 2013). Benliğini fark edençocuk "Ben kimim, ben nasıl bir insanım" soruları ile kendi özelliklerini, kendi

sosyal rollerini tanımaya başlamakta ve böylece kimlik arayışı içine girdiği görülmektedir. Erkek çocuklar babasının oğlu olduğunu, babasından daha küçük ve güçsüz olduğunun farkındadır. Çocukların, zamanla babası gibi olduğunu, babasına benzeyen ve benzemeyen yönlerinin farkına vardığı görülmektedir. Kız çocukları da annesi gibi olduklarının, fakat annesinin yaptığı işleri onlar gibi yapamayacaklarının farkındadırlar (Baran 1999).

Özdeşim Kurma: Benliğin farklılaşması ile hemen hemen aynı zamanda gelişen bir süreç olarak belirtilmektedir. Çocuk hakkında çevresindeki kişiler, "her bakımdan annesi" gibi , "Babasının iyi huyunu almış ya da onun neşeli gülüşüne sahip." gibi ifadeleri sık sık kullanmakta ve birçok kişi bu tür davranışların kalıtım yoluyla geçtiğini vurgulamaktadır. Ancak bilim insanları bu davranışların öğrenilmiş davranışlar olduğunu belirtmektedir (Garrison ve Garrison 1987). Özdeşim kurmada erkek çocuk babası ile benzerliklerini, annesi ile farklılıklarını bilmekte; kendine babasını model almakta ve birçok yönden babasına benzemeye çalışmaktadır. Kızlar ise anneleri ile benzerliklerini ve babalarından farklılıklarını ayırt etmeye başlamakta, kendisine annesini model almaktadırlar. Erkek ve kız çocukların mesleki yönelimlerinde ilgili roller ve mesleklerin çeşitliliği kendi cinsleriyle özdeşim kurmalarına yol açmaktadır. Çocuklar, çevresinde kendileri için önemli gördüğü kişilerin işleri hakkında konuşmaktan hoşlanmaktadırlar. Bu olaylar sonucunda çocuk en fazla etkilendiklerini temel alarak özdeşlik kurabileceği rolleri seçmektedir (Baran 1999).

Rol Oynama: Rol oynama, özdeşleşmeyi izleyen ya da onunla birlikte ilerleyen bir davranış türüdür. Babasıyla özdeşim kuran erkek çocuk babası gibi, annesiyle özdeşim kuran kız çocuk ise annesi gibi davranmaya ya da kendisi ile çok ilgilenen kişiyi kendine örnek almaya çalışmaktadır. Örneğin, özdeşim kurulan kişi doktor ise çocuğun biyolojiye ilgisi artabilmektedir. Oynadığı roller zamanla kişinin benlik kavramına uyup uymadığını anlayabilmesine olanak vermektedir (Baran 1999).

Gerçeğin Test Edilmesi: Bu dönemde birey, önüne çıkan olanakları deneyerek, kendisine uygun gördüğü meslek alanlarını sınayarak gerçeği test etmektedir. Katıldığı etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirme becerisi çocukta, o işe karşı istek ya

da tepki uyandırmakta ve çocuk ilk başta hevesle başladığı işi kendisine uygun olmadığı için bırakabilmektedir (Gabay 1996, Baran 1999).

2.1.6 Benlik kavramının gelişimi

Benlik kavramı, doğumdan itibaren gelişmeye başlamakta ve çocuğun sağlığı, bedensel durumu gibi etmenler benlik kavramının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda benlik kavramı, çocuğun kendisi için önemli saydığı yetişkinlerin beğeni ve eleştirileriyle biçimlenmekte, onların tutum ve davranışlarının bir yansıması olup model alınan davranışlarla gelişmektedir (Üstün ve Akman 2002). Benlik kavramı, çocukluk döneminde anne babadan alınan sevgi ve edinilen değerlerden, akranları ile yaşadığı etkileşimden, okul yaşamındaki başarı ve başarısızlıktan, yaşamda karşılaşılan pek çok yaşantıdan etkilenmektedir. Bu etkilenme sonucunda çocuğun kendi hakkında oluşturduğu olumlu ya da olumsuz benlik kavramı, beden ve ruh sağlığını, diğer kişilerle yaşadığı etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin niteliğini, kişinin akademik başarısını, meslek seçimini ve yaşamda yaptığı pek çok seçimi doğrudan etkilemektedir (Onur 2004). Deneyimlerle devamlı olarak şekillenen ve değişen benlik kavramı, çocuklar büyüdükçe tekrar değişmekte ve şekillenmektedir. Olumlu benlik kavramına sahip çocuklar, kendilerini mutlu hissetmekte ve kendilerinden gururla bahsetmektedirler. Örneğin, "Bak ne kadar yükseğe tırmandım! Benim okulda çok fazla arkadaşım var." gibi ifadelerle kendileriyle gurur duymaktadırlar. Bu nedenle olumlu benlik kavramı, bireyde yaşam boyu mutluluk ve tatmin için ön plana çıkmaktadır (İnan 2013).

Sıfır-İki Yaşta Benliğin Gelişimi: Birey, doğumundan itibaren sosyal çevreyle etkileşim içindedir. Çocuk,ilk olarak annesinden ayrı ve uzak bir bilinç farkındalığına sahip değildir. Bu nedenle bu yaş aralığında baskın özellik, benlik kavramının ortaya çıkmasında rol oynayan "ben" ve "diğer" kavramlarının ayrıştırılmaya başlaması ile kendini göstermektedir. Benim olan ve olmayan arasındaki farklılık vücut görüntüsü ile gösterilmekte ve çocuk hissettiği farklı duyular sonucunda bedeninin sınırlarını tanımaya başlamaktadır. Çocuk anne ile olan birçok etkileşim yoluyla, vücudunu ayırt etmeyi öğrenmektedir. Çocukların ilk yaşlarında kurdukları sosyal ve yakınlık ilişkileri

ile bunun yanında ses değişimleri ve mimiklerde bebek ile yetişkin arasında benlik kavramının temellerinin atılmasında önemli yer tutmaktadır (Villa ve Auzmendi 1992). Çocuk, anne ya da kendisine bakan kişi ile etkileşimde bulundukça yaşantıları ve bu yaşantılara bağlı olarak da çevresine ilişkin algıları artmaktadır. Çocuk, çevre ile iletişim ve etkileşim sonucu oluşan algıları sayesinde kendine ilişkin fikirler oluştururken, çevresinde önem verdiği insanların tavır ve tutumları ile çocuğun bunları nasıl algıladığı da önem kazanmaktadır (Cevher ve Buluş 2006). Çocuk annesi ile arasındaki sevgi, sıcaklık ve şefkat gibi duygusal iletişim sonucu ilk olarak "Seviliyorum, değerliyim." mesajını almaktadır. Çocukta olumlu duyguların oluşmasında anne ve babanın duygusal durumu, çocuğun gereksinimlerinin zamanında karşılanması, anne-çocuk arasında güven duygusunun oluşması önemli rol oynamaktadır. Zamanında gereksinimleri karşılanan, sevgi, şefkat ve ilgi ile büyüyen çocuklarda temel güven duygusu oluşurken aynı zamanda sevilme ve değerlilik duyguları da kazanılmaktadır. Bu duyguların gelişimi ise çocukta olumlu benlik kavramının kazanılmasını sağlamaktadır (Özer ve Özer 2009). Çocuk zamanla çevresi ile etkileşimini artırmakta ve çevreden daha çok mesajlar almaya başlamaktadır. Çocuğun çevresinde bulunan yetişkinler tarafından davranışları değerlendirilmektedir. Çocuk, büyüklerin değerlendirmelerine göre kendisi hakkında bazı yargılara ulaşmaktadır (Cüceloğlu 1998).

İki-Beş Yaşta Benliğin Gelişimi: Benlik kavramı kalıtım ve çevrenin etkisiyle doğada hiyerarşik bir sıra izleyerek ortaya çıkmaktadır. Çocukta öncelikle ilkel benlik kavramı kazanılmakta ve çocuğun ev içindeki yaşantısı benlik kavramı için temel oluşturmaktadır. Anne, baba ve kardeşlerinden ya da kendisine bakan kişilerden etkilenen çocuk, çeşitli bireysel davranışlar kazanmakta ve çocuğun yaşamındaki rollerine ait ilk kavramları, istekleri, başkalarına karşı olan sorumlulukları anne babanın tutumuna dayanmaktadır (Baran 1999).

Çocuk büyüdükçe benlik kavramı üzerinde etkili olan etmenler artmaktadır. Bebeklik döneminde sadece anne ve baba ile çevresini tanımaya çalışan bebeğin, zamanla arkadaş, öğretmen ve etrafında kendisi için önem taşıyan kişilerin onun hakkındaki görüşlerini dikkate alması çocuğun benlik gelişiminde önemli rol

oynamayabaşlamaktadır. Çocuk öncelikle kendi çevresindeki kişileri gözlemlemekte ve onların davranışlarını oyun içinde taklit etmektedir. Kendisi için önemli olan bu kişilerin davranışlarını özümseyerek bir başkasının rolünü oynamaktadır. Bu açıdan benlik kavramı, çocuk için önemli olan kişilerin tutum ve davranışlarının bir yansıması olup anne- babalardan gelen reddedici tutumlar çocuğun kendisini değersiz olarak kabul etmesine neden olacağı, bu ortamlarda yetişen çocukların da kendileri hakkındaki görüşlerinin olumlu olmayacağısöylenebilmektedir (Geçtan 1984). Özellikle çocuklar bu dönemlerde kendilerine yakıştırılan sıfatlara karşı duyarlı olmakta ve söylenenlere hemen inanmaktadırlar. Çocuk, söylenenleri ve birçok şeyi taklit ederek öğrenmektedir. Taklit ederken sadece hareketleri değil aynı zamanda duyguları, tutumları, konuşmayı ve alışkanlıklarıda öğrenmektedir (Özer ve Özer 2009).

Çocukta iki yaşın başlarında dil ifadelerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuk "Ben-benim" sözcüklerini kullanmaya başlamakta, bu durum benlik ile ilgili daha önemli bir farkındalığın oluştuğuna ve diğerlerinden ayrılmaya başlandığına işaret etmektedir. İki buçuk yaşlarında çocuğun temel hedefi özerklik algısıdır ve bu aşama olumsuzluğun ortaya çıktığı dönem olarak belirtilmektedir. Çünkü çocuklar zorlamaları reddederek, bireyselliği önemsemekte ve kişisel değer hissini güçlendirmektedir. Çocuk, çevresindeki, özellikle ailesindeki, temel güveni kazanmak ve normlar ile kurallar çerçevesinde özerklik duygusunu hissetme gereksinimi yaşamaktadır. Ayrıca çocuk bir taraftan yetişkin tanımını oluşturmakta, diğer taraftan da kişisel kimlik duygusunu arttırmaya çalışmaktadır (Villa ve Auzmendi 1992). Bu dönemde çocuklar benliğin, vücudun bir parçası olduğuna inanmakta ve "Ben kızım." ya da "Ben erkeğim.", "Mavi gözlerim var." gibi fiziksel özellikleri ile diğer çocuklardan kendilerini ayırmaktadır (Pişkin 1999). Çocuklar kendi fiziksel yapılarının ev dışındaki kişiler tarafından da kendilerinin gördüğü gibi algılandığını düşünmektedir. Çocuklar evde şekillenen algılarını, öğretmenlerinin, akranlarının ve diğer bireylerin düşünceleri ile karşılaştırarak değerlendirmektedir (Baran 1999).

Çocukta üç yaşından itibaren ben duygusu gelişmeye başlamakta ve bu dönemde çevre, çocuğun ben duygusunu "bencillik" olarak adlandırmaktadır. Bencillik, çocuğun sosyal yaşantısını olumsuz yönde etkilemekte ve üç –altı yaş arasında çocukta girişkenlik

hakim olmaktadır. Bu dönemde çocuğun girişkenliğini engelleyen davranışlarda bulunmak (örneğin, ceza vermek, korkutmak, yaptığı işleri değersiz görmek gibi) çocukta güvensiz bir benlik yapısını geliştirmektedir (Aral vd. 2001). Bu nedenle çocuğa sosyal yönden kabul edildiğini, değerli olduğunu hissettirmek gerekmektedir (Önder 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocukların kendileri ile ilgili düşünceleri sadece gözlenebilen davranışlarla sınırlı olmamaktadır. Gözlenebilen davranışların dışında, üç- beş yaş civarındaki çocuklara davranışları ve duyguları ile ilgili sorular yöneltildiğinde, kendi karakterleri ile ilgili yorum yapabildikleri görülmektedir. Örneğin kendilerini, "Arkadaşlarımla oyun oynamaktan mutlu olurum." ya da "Arkadaşlarımla oyun oynamaktan mutlu olmam." gibi hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumları tanımlayabilmektedir (Işıtan 2005). Dört, beş yaşındaki çocuk kendini diğer insanlarla karşılaştırabilmekte ve karşılaştırma sonucu kendi yeterlilik ve yetersizliklerinin farkına varabilmekte, böylece olumlu ya da olumsuz bir benlik algısı geliştirebilmektedir. Çocuğun beş- altı yaşına geldiğinde ise,benlik kavramıyla ilgili ifadelerde daha fazla bulunduğu görülmektedir.

Beş-On iki Yaşta Benliğin Gelişimi:Çocuk okula başlamakla birlikte ebeveynlerden uzaklaşmaya başlamakta; öğretmen, arkadaş gibi geniş bir sosyal çevre ile etkileşim içine girmektedir. Bu etkileşimle birlikte benlik kavramının da genişlediği görülmektedir. Çocuğun okul yaşantısı ne kadar zengin olursa sahip olduğu özelliklerin farkına varması ve benlik kavramının gelişimi de o kadar hızlı olmaktadır. Okul yaşamı çocuğa öğrenilmesi gereken bazı deneyimleri sunmaktadır. Bu dönem, çocuğun kendi kimlik kavramının oluşumunu etkileyen çeşitli görüntüleri öncelik sırasına sokması gerektiği yoğun ve zengin bir evredir. Kısaca okul çevresinde ortaya çıkan deneyimlerin, gerekliliklerin ve beklentilerin benliği tanımladığı ve şekillendirdiği görülmektedir (Villa ve Auzmendi 1992). Yine bu dönemde çocuk, kendi görüş ve değerlerinden farklı görüşlere sahip yaşıtlarıyla sıklıkla karşılaşmakta ve diğer insanların farklı düşüncelerini, farklı bakış açılarını anlamaya çalışmaktadır. Böylece kendi benliğini başkalarının bakış açısından görmeye ve kendi değerlerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya başlamaktadır (Pişkin 1999,Toy 2006).

On İki- Yirmi Yaşta Benliğin Gelişimi(Ergenlik Dönemi): Benlik kavramının gelişiminde ergenlik dönemi de son derece önemlidir. Bu dönemdeki fiziksel değişiklikler, ergenlerin bedenleri ile ilgili şekillere yeniden odaklanmalarını sağlamaktadır. Ergen bir şekilde bu değişiklikleri kabul etmek zorunda kalmakta ve kendi cinsiyetleri ile karşı cinsin farklılığını benimsemektedirler (Villa ve Auzmendi 1992). Ergenlik döneminde birey, akranları ile yaptığı karşılaştırmalar sonucunda kendi benlik şemalarını oluşturmaktadır (Sayıner vd. 2007). Çocuğun bu yeni vücut ile bütünleşmesi, öz değerlendirme ve kimlik duygusunun oluşumuna katkı sağlamaktadır (Villa ve Auzmendi 1992).

Ergenlik aynı zamanda kişisel özerkliğin elde edilmesi şekilde tanımlanmaktadır. Ergenler kendilerinin ailelerinden farklı olan taraflarını ayırt etmeye çalışmakta; ancak kendileri ile aynı durumda olan kişilerle geçici de olsa ayırt etme belirsizliğine düşmektedirler. Vakitlerinin çoğunu akranlarını görme, düşünme ve onlar gibi davranmaya harcamaktadırlar. Fakat akranları arasındaki tanımlama süreçlerinden sonra ailesi ile kendisi arasındaki farkındalığı fark ederek, kimlik oluşturma çabasına girmektedir (Villa ve Auzmendi 1992). Bu dönemde birey, nasıl bir kişi olduğunu, ne olmak istediğini ve duygularını düşünmeye başlamakta, bireylerin kendileri hakkındaki düşünme biçimlerinde ve benlik kavramında önemli değişimler meydana gelmektedir. Ergenlik döneminde benlik kavramı sürekli dalgalanmalar göstermektedir. Kendilerini somut ifadelerle tasvir etme eğiliminde olan küçük çocuklarla kıyaslandıklarında, ergenlerin soyut ve psikolojik yönlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Berk 2000).

Yirmi-Altmış Yaşta Benliğin Gelişimi(Yetişkinlik Dönemi):İlk yirmi yıllık yaşam süreci tamamlandıktan sonra benlik kavramı gelişiminin sona erdiğini söyleyen birçok bilim insanı olmasına rağmen, bu gelişimin tüm yaşam boyunca devam ettiğini söyleyen çok daha yaygın bir düşünce de bulunmaktadır. Bu yaşlar arasında benlik kavramı değişmekle kalmaz; ayrıca iş yaşamına atılmak, başarı ve başarısızlık deneyimleri, evlilik, çocuk sahibi olma, fiziksel, sosyo-ekonomik statü ve kültürel değişiklikler gibi önemli olaylarla benlik kavramındayeniden oluşum söz konusu olmaktadır. Tüm bu olaylar insanın kendisi ile ilgili değer kavramlarının oluşumunu kısmen etkilemektedir. Bu yaştaki benlik kavramı ile ilgili farklı çalışmalar, ortalama kırk yaşlarındaki

dönemde bir dışsal yoğunlaşmanın olduğunu belirtmektedir. Bu yaşa kadar dışarıya ve sosyal yaşama oldukça fazla ilgi olmaktadır. Zamanla gelişen öz yoğunlaşmakırk-kırk beş yaşları arasında başlamakta ve dışarıya olan ilgilerden vazgeçilmektedir. Bu süreç altmış yaşından sonra iyiden iyiye artmaktadır (Villa ve Auzmendi 1992).

Altmış Yaş ve Sonrası Benliğin Gelişimi(Yaşlılık Dönemi): Uzun yıllardır benlik kavramının altmış yaşından sonra dönüşebildiğine ilişkin bir hipotez savunulmaktadır. Bu gelişim genellikle olumsuz olarak yorumlanmaktadır. Bu yorum kişinin fiziksel düşüşü, hastalıkları, emeklilik, sosyal ve profesyonel kimliğin kaybı gibi olaylardan dolayı ileri sürülmektedir. Tüm bu etkenler bir gereklilik olarak kişinin öz değerlerinin gözden geçirmesini sağlamaktadır (Villa ve Auzmendi 1992).

2.2 Yaratıcılık

Çocuklarda yaratıcılığın tanımı ve önemi, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme kuramları, çocukta yaratıcılığı etkileyen etmenler, çocukta yaratıcılık özellikleri ve gelişimi aşağıda açıklanarak sunulmuştur.

2.2.1 Yaratıcılığın tanımı ve önemi

İnsanlık tarihi kadar eski olan yaratıcılık, uzun yıllar boyunca yalnızca güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak incelenmiş ve çoğunlukla bir "deha" ya da tanrısal bir güç olarak açıklanmıştır (Yılmaz2004). İnsan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren yaratıcılık, bir düşünme biçimidir ve yaratıcılığın hayal gücü ile çok yakın bir ilişkisi bulunmaktadır (Çağatay-Aral 1990). Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, günlük ortamlarda ve insan çabasının olduğu her yerde, her türlü çalışmada olabilmektedir. Geleneksel olarak sanat, dans, tiyatro, edebiyat, iç dekorasyon, şehir planlaması ve mimarlık ile bağlantılıdır (Rein ve Rein 2000, Özden 2005).

Her bireyde var olan ve insan yaşamının her döneminde görülen yaratıcılık günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar geniş bir yelpazeyi

içine alan yaratıcılık, doğuştan gelmekte ve her bireyde bulunmasına rağmen bazı bireyler daha çok, bazıları ise daha az yaratıcı olabilmektedir. Her bireyde yaratıcılık bulunmakta, ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir (Gürsoy 2001).

Yaratıcılık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde birçok tanım yapıldığı görülmektedir.Amerikan Psikoloji Birliği tarafından 1950'li yıllarda yaratıcılık üzerine ilk bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Araştırmalar gittikçe geliştirilerek günümüze kadar uzanmıştır (Doğan 2005). Yaratıcılık, değişik bakış açılarıyla bakabilme, verilen bilginin ötesine geçebilme ve sınırların dışına çıkabilme, geleneksel yolların dışında düşünebilme, özgün bir şeyler yapabilme ve birbiriyle ilgisiz görünen şeyleri yeni bir şeyler yaratmak için bir araya getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Yıldız-Bıçakçı 2014).

Yaratıcılık Mayesky'e (1990) göre, "bir düşünme şekli ya da daha fazla bilgi, beceri, motivasyon ve davranışların bir kombinasyonu"; Stenberg'e (2005) göre ise, "yeni" ya da "yenilik" özelliklerinin, başka bir deyişle özgünlük ya da buluş kavramlarının ortak olarak kullanıldığı, fikir veya ürünler üretme yeteneğidir.Yaratıcılık "bir ürün değil, bir süreçtir". Yaratıcılık sürecinin sonunda genellikle sözel ya da sözel olmayan, somut ya da soyut değişik bir nesne ya da düşünce ortaya çıkmaktadır (Çağatay-Aral 1990).

Craft (2003) yaratıcılığı, yaşam boyu devam eden bir yetenek olarak açıklamakta ve yaratıcılığı, "kendini ifade etme, zeka ve hayal gücünü kullanma kapasitesi" olarak tanımlamaktadır. Joussement ve Koestner'e (1999) göre yaratıcılık, "nadir olarak kabul edilen son derece değerli bir davranıştır".Scott (1999) yaratıcılığı, "doğal olarak kurallara uymama ve bir şeyleri çizginin dışında yapma eğiliminde olmak" olarak belirtmektedir.

Duffy (2006)ise yaratıcılığı, "nesneleri yeni, taze yollarla görebilme yeteneği, geçmiş deneyimlerinden öğrenme ve bunu yeni durumlarla ilişkilendirme, alışılmışın dışında düşünme ve engelleri aşma, problemleri çözmek için geleneksel olmayan yaklaşımlar

kullanma, verilen bilginin ötesine gitme, eşsiz ve orijinal olan bir şeyler oluşturma" olarak tanımlamaktadır.

Torrance (1965) yaratıcılığı, "fikirler ya da varsayımlar oluşturma, varsayımları test etme ve sonuçları anlatma süreci" olarak tanımlamaktadır.Bu düşünce ile yaratıcılık sürecinin, özgün bir ürün ortaya çıkarmayı üretmeyi ve sınırların ötesinde düşünmeyi kapsadığını belirtmektedir. Bu sürece keşfetme, inceleme, hayal gücünü kullanma ve merağın dâhil olduğunu; ayrıca yaratıcılığın bilimsel kuramlarda, icatta, geliştirilmiş ürünlerde, romanlarda, şiirlerde, tasarımlarda, tablolarda, müzik ve dansın içinde belirgin olduğuna işaret etmektedir.Isenberg ve Jalongo (1993) yaratıcılığı, "önceki deneyimleri birleştirmeyi, uyarana (nesneler, simgeler, düşünceler, bireyler, olaylar gibi) tepki vermeyi ve en az bir özel birleşim yaratmayı kapsayan bir düşünme süreci" olarak tanımlamaktadır.

Torrance (1981) yaratıcı davranışın, bireyin bir problem ya da bilinmeyen bir durumla karşılaştığında ve bunlarla nasıl başa çıkacağının farkında olmadığı durumlarda daha kolay açığa çıktığını açıklamaktadır. Erken çocukluk yıllarında çocukların günlük hayatlarında alışık olmadıkları problemlerle yüzleştiklerini ve bu nedenle gerçekle başa çıkabilmeleri için yaratıcı mekanizmalar geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Torrance, bu yıllarda çocukların olumsuz yaşantılar geçirmesinin yaratıcı yeteneğin ortaya çıkmasını engellediğini; ancak bu durumun aksine terk edilme, zulüm, reddedilme, sevgi eksikliği veya erken bir kayıp yaşamazlarsa, çocukların doğası gereği yaratıcı olduğunu belirtmektedir.

2.2.2 Yaratıcı düşünme

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlamı ifade etmemesine karşın birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Yaratıcı düşünme, daha çok zihinsel etkinlikleri kapsamasına rağmen yaratıcılık, hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri kapsamaktadır (Doğan 2005). Yaratıcı düşünme süreci, "zorlukları, problemleri, bilgi boşluklarını, eksik öğeleri ve çarpıklıkları hissetme, eksiklikler hakkında tahminler yapma ve hipotezler oluşturma; bu tahminleri ve hipotezleri değerlendirme ve test etme; gerekli

olduğunda bu çözüm (hipotez ve tahminleri) yollarını düzenleyip tekrar test etme ve son olarak sonuçları açıklamasüreci" dir (Torrance 1993, Akçam 2007). Bu tanım doğal olarak gerçekleşen bir süreci anlatmaktadır. Her bir evresinin temelinde insanların önemli gereksinimleri olduğu görülmektedir. Bir kusur, eksiklik ya da yerinde olmayan bir şey fark edildiğinde gerilim oluşmaktadır. Bu tür durumlarda birey kendisini rahatsız hissetmekte ve gerilimi yatıştırmak için bir şeyler yapmak istemektedir.Araştırmaya, sorular sormaya, denemeler yapmaya, tahminler ve hipotezler oluşturmaya ve benzer çalışmalarla ilgilenmeye, uğraşmaya başlar. Bu hipotezler test edilene hatta düzenlenip tekrar test edilene kadar birey kendinirahatsız hissetmeye devam eder. Hatta tüm bu işler yapılsa bile, birey keşfettiklerini veya ürettiklerini söyleyene kadar gerilimi devam eder. Tüm süreç; var olan veya yeni bir duruma uyum sağlamaktan çok, soruna yapıcı olarak yaklaşıp çözüm üretme üzerine kurulmuştur (Torrance 1993). Torrance bu süreci uygulamış olduğu test ile açıklamaktadır: Yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için geliştirdikleri testlerden biri olan"Eksik Şekiller Testini"gruba dağıttıktan sonra grupla beraber neler yaptıklarını kontrol etmiş,gruptakilerin çoğunun eksiklikten ya da şekillerle ilgili bu durumdan rahatsızlıkduyduklarını dile getirdiklerini görmüştür. Hatta gruptan birkaç kişinin test üzerinde şekiller çizerek ya da zihinlerinde canlandırarak şekilleri tamamladıklarını da gözlemlemiştir. Daha sonra grup uygun bir yolla şekilleri tamamlamaları için teşvik edilmiştir. Şekiller tamamlandığında ise salonda rahatlama, artan bir canlılık, hatta gülme ve kahkahaların doldurduğu bir atmosfer oluşmuştur. Sonuçları ve diğer grup üyelerinin neler oluşturduğunu görmek sonunda doğal, anlık olarak ortaya çıkan iletişim kanallarını oluşturmuştur (Torrance 1993).

Guilford (1967) ise, yaratıcı düşünmenin ıraksak ve yakınsak düşünme ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Yakınsak düşünme, bilinen olaylardan yola çıkarak, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye varmakta ve bu düşünce tarzına sahip olan kişiler geleneksel alışılmış yollar izlemektedir (Mangır ve Aral 1992). Iraksak düşünme ise bilineni, daha önce öğrenilmiş olanı eleştirmektedir. Belirli olmayan alanlarda dolaşma eğilimi göstermekte, farklı, özgün düşünme çabasına girmekte, bilinmezler ve tehlikeler onun en büyük ilgi kaynağını oluşturmaktadır. Iraksak düşünme, bilinenlerden bilinmeyene ve daha önce görülmemiş olan bir çözüm yoluna varmayı işaret etmektedir. Iraksak düşünmede bir problemle ilgili çok sayıda çözüm bulunmakta ve her bir çözüm

doğru ve geçerli sayılabilmektedir. Guilford buna "yaratıcı düşünme" adını vermektedir (Akt. Çelebi-Öncü 2014). Gartenhaus (1997), yaratıcılığın, herkes tarafından bilinen bir olgu olduğunu ve sır olmadığını, ancak çok az kişinin geliştirdiğini, yaratıcılığın kaynağının ise ıraksak düşünme olduğunu belirtmektedir.

Iraksak düşünme insanın önemli bir bilişsel yeteneği olup problemleri çözmek için çoklu fikirleri veya fırsatları geliştirmektedir. Çocuklar doğduğu andan itibaren problemlerle karşılaşmakta ve karşılaştıkları problemler onları yeni çözümler oluşturmaya zorlamaktadır. Daha yeni fikirler oluşturabilmek için problemlere yaratıcı çözümler bulmak; bireysel anlık tutum ve samimi ilişki kapasitesini uyarabilmektedir (Suddendorf ve Fletcher-Flinn 1999).

Barnett ve Kleiber (1984) çocukların ıraksak düşünme sürecinde ortaya koydukları bilişsel performanslarının oyun ile ilgili olduğunu açıklamıştır.Çocuklarbu süreçte gözlendiğinde, oyun oynarken daha esnek ve daha yaratıcı oldukları veya yaratıcı düşünmeyi daha üst düzeyde sergilediklerigörülmektedir. Bu nedenle, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi canlandırmak için oyun önemli olup desteklenmesi gereken bir alandır (Barnett ve Kleiber 1984). Piaget (1962), çocuk gelişiminde oyunun rolünün önemini vurgulamakta ve oyunun çocuklara ileriki düşünce ve mantık sistemlerinde kullanabilecekleri yaratıcı hayal gücünü sağlama imkânı sunduğunu belirtmektedir. Bazı oyun türlerinde çocuklar ıraksak düşüncenin boyutlarını (esneklik ve hayal gücü) başka etkinliklere kıyasla daha fazla sergilemektedirler (Akt. Yawkey 1986).

Çocuklarda belirli özelliklerin farkına varabilmekte, ancak hiçbir çocuğun bu özelliklerin tamamını sergilemesi mümkün olmamaktadır. Yaratıcı bir çocuğun bilişsel özelliklerinde kurgu, ıraksak düşünme, mecazi düşünme, detaylara dikkat etme, kararlılık ve merakın var olduğu (Wang 2003); yaratıcı veya ıraksak düşünen kişilerinesneklik, akıcılık, özgünlük, ayrıntılara girme (detaylara girme) özelliklerine sahip oldukları (Aral ve Yıldız-Bıçakçı 2014) görülmektedir.Torrance (1981)'daıraksak düşüncenin, akıcılık, hayal gücü ve özgünlük özelliklerinden hareket ederekyaratıcı düşüncenin boyutlarına açıklık getirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda yaratıcılığın boyutları aşağıda açıklanmıştır:

Akıcılık: Aynı uyaranla ilgili olarakfazla, bol ve zengin düşünce ortaya koyma anlamına gelmektedir. Aynı zamanda fazla çalışmalar yaparak üretim yapmaktır (Isbell ve Raines 2003). Akıcılıkta nitelikten çok niceliğin önemli olduğu belirtilmektedir (Saygın 2004). Akıcılık, çocuğun bir fikri başka bir fikirden sonra kolayca üretebilmesidir (Sungur 1997).Yaratıcı bireyler, problemle karşı karşıya kaldıklarında çözüm için birçok olasılık ve seçenek ile baş etmeyi bilmektedirler. Kısaca akıcılık,problemi ya da durumu çözmek için verilen motor yanıtların sayısından oluşmaktadır (Aral ve Yıldız-Bıçakçı 2014). Örneğin, "Bir şişeyi kaç farklı biçimlerde kullanabilirsiniz?" sorusuna mümkün olabilecek çok ve farklı yanıtlar bulmaya çalışmak (Çelebi-Öncü 2014) akıcılığın göstergesi olabilir. Bir çocuktanyeni yıl kutlama etkinlikleri için fikir üretmesi istendiğinde; kurabiye yapmak, birbirlerine hediyeler vermek, kartlar oluşturmak, şarkılar söylemek, oyun sahnelemek gibi birçok fikir ürettiği görülmüştür (Aral ve Yıldız-Bıçakçı 2014).

Esneklik: Aynı uyaranla ilgili olarak, birçok farklı kategori içinde toplanabilen tepkiler verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Birey, olaylara farklı açılardan bakma ve değişik düşünceler ortaya koyma çabası içindedir. Esneklik, esnek düşünme, bakış açılarına çeşitlilikgeliştirme, başkalarının izlediği yolun dışına çıkma, alışılmışın dışına çıkıp, alışılmayanları bulma yeteneğidir (Sungur 1997). Örneğin, çocuklardan bir kutunun karton kutu değil de yumuşak bir malzemeden yapıldığını, ardından şeffaf bir malzemeden olduğunu, sonra da ısıya dayanıklı bir malzemeden olduğunu düşünmeleri istenir. Her bir durumda kutunun içinde neler saklanabileceği sorularak, çocukların esnek düşünmesi desteklenebilir (Çelebi-Öncü 2014). Aynı zamanda esneklik, sınırları zihinsel olarak yıkma, kategorilere dönüştürme ve zihinsel olarak farklı düşünebilme becerisidir. Bu özellik sayesinde kişi çeşitli ve değişik yanıtlar üretebilmektedir. Düşünme, esnek olmadan akıcı özelliğe sahip olabilir. Örneğin, çocuklardan kutlama ile ilgili fikir üretmeleri istendiğinde ailelerinden yoksun durumda olan çocuklar, aile üyelerini kapsayacak eğlence önerilerinde bulunmakta, kendi yaşlarını aşan farklı düşünme becerilerini sergiledikleri için akıcılığın yanında esneklik özelliğini de yansıtabilmektedirler (Aral ve Yıldız-Bıçakçı 2014).

Özgünlük:Özgünlük orjinallik ile aynı anlama gelmektedir. Özgünlük, bireysellik, teklik, istisnalık, ayrıcalık ve farklılık anlamını taşımaktadır (Isbell ve Raines 2003). Bilinenin, öğrenilmişin dışında yeni düşünce üretme yeteneği olup düşünceye farklı bir açıdan bakma ve alışılmışın dışına çıkma sürecidir. Yaratıcı davranış özgün olmakta, özgün düşünmeyle de alışılmadık, benzersiz ya da yüksek derecede kişiselleşmiş yanıtlar ya da fikirler üretilmektedir (Sungur 1997). Örneğin, bir çantayı hem spor yaparken hem de şık bir kıyafetle kullanabilmek için nasıl tasarlarsınız ve çantada ne gibi değişiklikler yapardınız? gibi sorularla çocukların özgün düşünmesi desteklenebilir (Çelebi-Öncü 2014).

Detaylara Girme: Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Saygın 2004). Detaylara giren bireyler yaptıkları ürünün doku ya da düzenine diğer insanlardan daha fazla önem vermekte, dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırmakta ve ayrıntılara önem vermektedirler (Argun 2012).Detaylara girme birçok detaylı ve zengin ifadeyi kapsamaktadır. Örneğin, bir çocuk robot isteğini "yeni bir robot, hareket edebilen kolları ve kanatları olan, başka şeylerde yapabilen, pilleri olan ve etrafa roket atabilen robot" olarak ifade edebilir (Aral ve Yıldız-Bıçakçı 2014). Çocuklarda detaylara girmeyi desteklemek içinbir uzaylının organlarının, özelliklerinin, giysisinin, saçının nasıl olabileceğinidüşünüyorsun? gibi sorular sorulabilir (Çelebi-Öncü 2014).

2.2.3 Yaratıcılığın aşamaları

Guilford'un yaratıcılıkla ilgili düşünceleri pek çok araştırmacıyı etkilemekte ve bunların başında Torrance gelmektedir. Torrance, kendi yaratıcı düşünme testini oluştururken Guilford'un alışılmamış düşünce sistemini kullanmıştır. Fakat yaratıcılığa sadece bir zihinsel işlem olarak bakmanın doğru olmadığını belirtmiştir (Torrance 1981).Hermann (1981) geliştirmiş olduğu beyin şemasında yaratıcılık özelliğini kullanarak yeni bir şeyin ortaya çıkarılması sürecinin dört temel aşamadan oluştuğunu belirtilmiştir:

Hazırlık Aşaması: Bu aşamada problem, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şeyler saptanmaktadır. Problem ya da çözüm için bilgi ve malzeme toplanmakta,

toplanan bilgiler çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulmaktadır. Bu işlemler gerçekleşirken beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görselleştirmeler ve kavramsallaştırmalar işe koşulmakta, diğer tarafta yani beynin sol yarıküresinde olguların çözümlenmesi, mantıksal düşüncelerin ve sayısal süreçlerin belirlenmesi oluşmaktadır. Beynin sağ yarısından edinilen sezgiler ve düşünceler yine sol alt bölümde kaydedilmektedir (Hermann 1981, Çelebi-Öncü 2014). Bu aşamada soruna ilişkin okuma, sorunu saptama, sorunla ilgili toplantılara katılma, sorunla ilgili kişilerle görüşme, küçük deftere sorunla ilgili bilgileri kaydetme, bilgiyi alma ve özümseme ve kararlar verme gibi davranışlar sergilenmektedir (Doğan 2005).

Kuluçka Aşaması: Bu aşamada ise **s**orundan çıkarak geriye gidilmekte; sorun, zihnin incelemesine bırakılmaktadır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi uzun sürebilmektedir. Birey bu aşamada görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltında çalışmanın rahatlığı ile başka işlerle uğraşmaya başlamaktadır. Ayrıca bilinçaltı süreçlerde beynin sağ alt ve sağ üst bölümlerinin devrede olduğu ve bireyin dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyumsal algılama gibi yetilerinin çalıştığı belirtilmektedir (Herrmann 1981). Bu süreçte sorundan uzaklaşan birey, sorunla ilgili düşünme gerektirmeyen, dinlenme, satranç, drama, oyun oynama, sosyal etkinliklere katılma gibi işlerle uğraşmaktadır (Doğan 2005).

Aydınlanma Aşaması: Hazırlık ve kuluçka aşamaları sonunda düşünceler,bireyin yaratıcılığına bir temel oluşturmaktadır. Bu aşamada birey oluşturduğu bazı fikirleri seçmekte ve diğerlerini elemektedir. Oluşan fikirler ile bilimsel keşif, icat oluşmaya başlamaktadır. Yaratıcı bir birey, problemin çözümünü bir anda kavrayabilmektedir (Isenberg ve Jalongo 1993). Bu düşünceler, sonucu bulma süreci olabileceği gibi ürünün parçaları ya da sonucun kendisi de olabilmektedir. Bu aşamada sonuçlar çoğunlukla anlık olarak gerçekleşmekte, düşünce sıklıkla bir "hah!" ünlemiyle belirmektedir. Bu anda beyin bu oluşumu hemen kaydetmekte, sol alt ve sağ üst bölümler arasında hızlı gidip gelmeler ve yinelemeler yoluyla çözümün tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi için doğrulamasını yapmaktadır (Herrmann 1981). Bu aşamada birey; hayal kurma, rahat bir ortamda çalışma, aralarda dinlenme, gerektiğinde sorundan uzaklaşma,

sorunla ilgili bilgileri kaydetme, düşünceler üretme gibi davranışlar sergilemektedir (Doğan 2005).

Gerçekleme-Doğrulama Aşaması: En son aşama olan gerçekleme-doğrulama aşamasında, bulunan çözümün ya da ürünün gerçekten gereksinimlere yanıt verip veremeyeceği, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağının anlaşılması gibi bir dizi etkinlik bulunmaktadır (Herrmann 1981,Argun 2012).Gerçekleme-doğrulama aşamasında çalışmaları planlama, bilgileri paylaşma, sonuçları tartışma, sezgisel düşünme, önerilere dikkat etme, çözümü uygulama ve eksikleri saptama, eksikleri giderme, çözümü değerlendirme gibi davranışlar sergilenmektedir (Doğan 2005).

2.2.4Yaratıcı düşünme kuramları

Yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin temel kaynağına inebilmek için birçok araştırma yapılmış ve araştırma sonuçlarında farklı kuram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Yaratıcı düşünce ve bunun gelişimi hakkında geliştirilen kuramların belli başlıları;psikoanalitik yaratıcı düşünce kuramı, bilişsel kuram, sosyal psikolojik yaklaşım, Gestalt yaratıcı düşünce kuramı, hümanist (insancıl)yaratıcı düşünce kuramı, çağrışımcı yaratıcı düşünce kuramı, algısal yaratıcı düşüncekuramı, faktöryalist yaratıcı düşünce kuramı ve çevresel yaratıcı düşünme kuramıdır. Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı: Sigmund Freud başta olmak üzere Jung, Adler, Kris, Rank ve Kubie psikoanalitik kuramın savunucularıdır. Bu kuramda yaratıcılığın, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüştüğü ve içgüdüsel dürtüler ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (Argun 2012).

Freud'a göre yaratıcı birey, doyuma erişmemiş bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşleme (fanteziye) sığınmaktadır. Bireyde yaratıcılığın ortaya çıkması, çocuklukta başlamış olan "oyunun" bir devamıdır. Oyun dünyasındaki çocuk, sosyal yönden kabul edilirken, sakıncasız ve

bilinçaltı cinsel tepkilerine hoşgörü sağlamaktadır (Akt. Yavuz 1994). Freud'a göre hazzı arayan çocuk, toplum ile kendi arasındaki baskıya uyum sağlamaya çalışırken farklı savunma mekanizmaları kullanarak yaşamını sürdürme çabası sergilemekte ve bu çaba sonucunda yaratıcılık geliştirmektedir. Örneğin, sürekli aynı oyuncak ile oynayan çocuğun elinden oyuncağı alınmasında gösterdiği ilk tepki ile daha sonra verdiği tepkilerin farklı olması çocuğun kendince savunma geliştirmiş olduğunun göstergesidir. Kısaca; bir durum karşısında farklı davranışların geliştirilmesi, yaratıcılığın geliştirilebilir bir durum olduğunu göstermektedir (Kandaz 2014). Buna karşın başarısız savunmalar, güçlü bilinçdışı güdülerini gizleyerek ve bireyi olumsuz boşalmalara yönelterek ruhsal bozukluklara yol açmaktadır. Olumsuz savunmalar, bireyin gerçekle olan bağlarını koparmakta ve toplumun tepkilerine aldırmadan bilinçdışı dürtülerine kapılarını açmaktadır (Yavuz 1994). Tatmin olmayan istekler ve doyurulmamış cinsel fanteziler ruhsal problemlere neden olmakta, diğer taraftan da yaratıcılığı ortaya çıkarmaktadır. Ruhsal problemler ile yaratıcılığın arasındaki temel fark olan nevrozlar, tamamen gerçekten kaçmaya yol açmakta, yaratıcılık ise üretme yoluyla yüceltme mekanizmasını işletmektedir. Psikoanalitik kuramın en çok eleştirilen yanı; yaratıcılığı, kişiliğin olumsuz yönleri ile açıklamaya çalışmasıdır. Bu bakış açısı, yaratıcı düşünebilen bireylerin kişiliklerin de olumsuz yönlerin ağır bastığı düşüncesine götürmektedir. Bu açıdan yaratıcılığın olumlu bir şey olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır (Akçum 2005).

Jung, yaratıcılığın kökeninin bilinçaltından geldiğini belirtmiş ve hastalarının resimlerini psikoanalitik tedavilerinde araç olarak kullanmıştır. Tedavide yaptırılan bu resimlerin yaratıcılığın bir işlevi olduğunu ve hastalarının bilinçdışını canlandırdıklarını belirtmiştir. Hastaların resimlerinde ortaya çıkan materyaller, bilinçaltında bastırılan, unutulan düşünce, anı, fantezi ve yaşantıların sembolik biçimleridir. Jung yaratıcı süreci psikolojik ve düşsel olarak ikiye ayırmaktadır. Psikolojik süreç, kişinin bilinç alanında türetilen öğeler olup kişinin yaşantısında önemli yer tutan duygusal olay ve yaşam krizlerini içermektedir. Düşsel süreçler ise, bilinçaltının derinliklerinden ortaya çıkmaktadır (Argun 2012).

Bilişsel Kuram: David Feldman, Piaget gibi bilişsel gelişim kuramcıları, zihinsel gelişme ile yaratıcı başarmayı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlemeleri arasında bir süreklilik olduğu ileri sürmektedirler. Bilişsel kuramcılar, Piaget'in bilişsel gelişim kuramının aşamalı gelişmesi ile yaratıcılığın oluşması arasında dört benzerlikten bahsetmektedir:

- Çözüme tepki çoğu zaman sürprizlerden birisidir.
- Çözüm çoğu zaman açık ve anlaşılır görünmektedir.
- Sorun üzerinde çalışmada, genelde, çözüme doğru çekilme duygusu yaşanmaktadır.
- Çözüm başarılı olduğu zaman öneminiyitirmektedir (Sungur 1997).

Aynı zamanda bilişsel gelişim kuramcıları yaratıcılık sürecinde akıcılığın, esnekliğin ve özgünlüğün olduğunu belirtmektedirler (Ülgen 1997).

Sosyo-Psikolojik Yaklaşım: Dixon-Krauss'a (1996) göre, sosyal-psikolojik yaklaşımı savunan Vygotsky'nin sosyal yapısalcılık teorisi, öğrenmenin çok karmaşık olduğu inancına dayanmaktadır. Vygotsky, çocuğun kendi içinden gelerek tek başına yaptıklarıyla yardımla yaptıkları arasında bir boşluk olduğunu, bu boşluğun ise bir yetişkin ya da becerikli bir akran yardımıyla doldurulabileceğini savunmaktadır. Bu düşüncede çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarabilmek için destek, rehberlik ve etkileşimlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı*:* Gestalt düşüncesine sahip olan kuramcılar, yaratıcılık yerine daha çok "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanmaktadır. Max Wertheimeryaratıcı düşüncede, sorunun yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini belirtmekte ve üç düşünceden söz etmektedir:

- *Yaratıcı üretken düşünce biçimi*: Gruplama, yeniden örgütleme, temel faktörleri anlama ve yeni çözümleri bulabilmeyi içeren düşünce biçimidir.
- *Kör düşünce biçimi*: Yönü ve amacı belirsiz, mekanik, rastgele düşünce biçimidir. Burada rastgele davranışlarda bulunur (Sungur 1997).

- *Yarı üretken, yaratıcı, yarı mekanik kör düşünce biçimi:* Bu düşünce, yaratıcı üretken düşünce ve kör düşünce biçiminin arasında yer almaktadır. Bu düşünce biçimini kullananlar, olayların gerçeğini aramakta ve yapısal gerçeklere yönelmektedir. Anlamsız, parça parça bilgilerle uğraşmazlar, zihinsel yetenekler merkezleşir ve tekrar örgütlenip yeniden merkezleştirilir (Pala 1999).

Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce için bir durum ya da sorunun yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Wertheimer,aşağıdaki ilkelerin yaratıcı düşünceyi yönettiğini belirtmiştir:

- Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.
- Yapısal gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
- Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- Yapısal doğruluk parça doğruluktan daha çok aranmalıdır (Sungur 1997).

Hümanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünce Kuramı: Carl Rogers ile Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu kuram, yaratıcılık sürecini bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen karmaşık ilişkisel ürününün ortaya çıkışı olarak tanımlarken, diğer taraftan maddelerin, olayların insanların ya da onun yaşantı koşullarının meydana gelmesi olarak tanımlamaktadır. Rogers'a göre, bireyin deneyime açık olması, değerlendirmenin içsel dokusu ve elemanları ile kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi bazı koşullar, yaratıcılıkla bir arada bulunmaktadır. İnsancıl düşünceyi savunan kuramcılar yaratıcı yetenekleri, kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle anlatmaya çalışmakta ve bireyin seçimleri daha belirgin, keskinlik kazanmaktadır. Böylece birey yapabildiklerinin farkına varmakta, yaşamını övmekte ve daha fazla mutluluğu hissetmektedir (Argun 2012).

Maslow, yaratıcılığı bir etkinlik, bir ürün, bir süreç ve bir tutum olarak açıklamaktadır (Dinçer 1993). Maslow özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme alanındaki yaratıcılığı kişilik özelliklerinden ayırmakta, kendini gerçekleştirme alanındaki yaratıcılığı olağan yaşamda geniş ölçüde ortaya çıkan bir durum olarak nitelendirmektedir. Özel yetenek gerektiren yaratıcılığın ise kişiler tarafından kalıtsal olarak getirildiğine inanmaktadır (Öztunç 1999). Ayrıca bireyde zıt duygular oluşmaya başladıkça yaratıcılığın daha çok ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Örneğin, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden üç-dört yaş çocuklarının uyku saati oldukça sıkıntılı başlamakta, öğretmen bu sürece çözüm ararken öncelikle kendi sınıf yönetimini gözden geçirmekte, daha sonra çocukların gereksinimlerinigöz önünde bulundurmayı tercih etmektedir. İçinde bulunduğu duygusal çatışmalar ile sorunlara oldukça etkili ve farklı çözüm yolları keşfedilebilmektedir (Kandaz 2014).

Çağrışımcı Yaratıcı Düşünce Kuramı:Çağrışımcı kuram, ruhsal yaşamı basit öğelerine indirgeyerek açıklamakta; yaratıcılığın zihindeki duyumsal duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılardan oluşan düşüncelerin her yeni yaşantı karşısında örgütlenip düzenlenmesi sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Birey, yeni fikirlerin oluşması sırasında daha önceden kazanılmış fikirler ile çeşitli sınama-yanılmalar yaparak bir düzen ve çözüme kavuşmaktadır. Yani yaratıcı birey yeni sorunlarla karşılaştığı zaman kullanabileceği çok sayıda fikre sahip olan bireydir (Sezgin 2004).Çağrışım kuramı, sanatı, bilimi ya da yaratıcı düşünceyi çağrışım yoluyla açıklamaktadır. Mednick gözlemlerine dayanarak yaratıcı sürecin, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturacağını açıklamakta ve bu durumun yaratıcı çözümü kolaylaştırma olasılığını da artırabileceğini belirtmektedir (Akt. Kara 2007).Örneğin, denekten kendisine verilen sözcüklerin zıtlarını söylemesi istenir. Bu gibi çağrışımların kişinin yaratıcı düşünme becerilerinde etkili bir süreç oluşturduğu belirtilmektedir (Kandaz 2014).

Algısal Yaratıcı Düşünce Kuramı: Ernest Schochtel algısal yaratıcı süreç kuramını geliştiren kuramcıdır. Bireyde yaratıcılığın oluşması için güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurmanın gerekliliğini savunmaktadır. Aynı zamanda yaratıcılığın, bir nesneye

değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye imkân sağlayan algısal bir açıklıktan doğduğunu belirtmektedir (Akçum 2005).

Faktöriyalist (Karmasık) Yaratıcı Düşünce Kuramı: Bu yaklaşımın temsilcisi olan J.P. Guilford, "İnsan Zekâsının Yapısı" modelini ortaya koymuştur. Bu modele göre zihinsel özellikler, bir küp şekli üzerinde "işlemler", "ürünler", "içerikler" olarak üç boyuta indirgenmiştir. İşlemler boyutu, bellek, bilişsellik, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme gibi süreçleri içermekte ve bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğünün aşamaları olarak açıklanmaktadır. İçerikler boyutunda zihinsel işlevlerin ne gibi materyaller kullanılarak yürütüldüğü incelenmekte, bu materyallerin ise şekillerden, sembollerden ve davranışlardan oluştuğu belirtilmektedir. Ürünler boyutunda ise bireyin, bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusu olmaktadır. Bu bilgiler üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler ve varsayımlardan meydana gelmektedir. Guilford'un insan zekasının yapısı modelindeki zihinsel özelliklerin boyutlarından olan işlemler boyutu ve bu boyutta yer alan yakınsak ve ıraksak düşünce tarzları, araştırmacıların daha fazla dikkatini çekmiştir (Saygın 2004). Guilford'a göreyakınsak düşüncede olan birey, geleneksel ve alışılmış yollar izleyen, farklı düşünme yollarını kullanmayan, kendisi için tek doğru bulunduğunu düşünen kişidir. Iraksak düşünmenin yaratıcılığın düzeyini belirlemede çok önemli bir rolünün olduğunu söylemektedir. Iraksak düşüncede farklı düşünme yoları denenmekte ve ortaya çıkan ürünler yeni, özgün ve alışılmamış bir perspektif ürünü ise o kadar yaratıcı olmaktadır. Iraksak düşüncede birey, alışılmışın dışında sapa yollar arayan, değişiklik peşinde koşan, tek bir çözümü değil sorunun birkaç karşılığını ortaya koyan kişidir (Saygın 2004).

Çevresel Yaratıcı Düşünce Kuramı: Bu kuramı benimseyenlere göre yaratıcı davranış, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranıştır. Yaratıcı davranış problem çözmede özgün bir yol bulmaya işaret etmektedir. Doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık, bu davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesiyle sağlanabilmektedir. Problem çözmedeki denemeler, sorunu çözebilecek düzen bulununcaya kadar devam etmektedir. Bu süreçte yeni düzen zihinde oluşmuş bir imgedir. Yaratma süreci, burada önceden kazanılmış imgelerin zihindeki düzeni olarak

görünmektedir. Yaratıcı birey, yeni sorunlar karşısında kullanmayı bildiği birçok imgeyi ve imge tiplerini kazanır (Akçum 2005).

2.2.5 Çocukta yaratıcılığı etkileyen etmenler

Craft'a (2003) göre yaratıcılık, bireyde doğuştan gelen bir yetenek olup yaratıcılık düzeyi kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bireyde var olan yaratıcılık, farklı durumların etkisiyleilerleme gösterebilmekte ya da daha da kötüye giderek körelebilmektedir. Yaratıcılığı etkileyen etmenler bireysel etmenler ve çevresel etmenler olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

2.2.5.1 Bireysel etmenler

Yaratıcılığı etkileyen bireysel etmenlerden; kalıtım, cinsiyet, doğum sırası, yaş ve zeka aşağıda açıklanarak sunulmuştur.

Kalıtım: Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu ve buna bağlı olarak yaratıcılık ile kalıtım arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bireylerin birçok ortak özelliklerinin olmasına rağmen, onları birbirinden ayıran pek çok yön bulunmaktadır. Kalıtım, sadece anne-babaya benzerlik olarak tanımlanmamalıdır. Çünkü kalıtım sadece anne ve baba ile sınırlı kalmamakta, ait olduğu soyun geçmişten günümüze kadar olan tüm bireylerini kapsamaktadır (Çağatay- Aral 1990).

Cinsiyet: Cinsiyet rolleri yaratıcılık açısından çocukları belirli davranışlar ile kısıtlamaktadır. Çocukları basmakalıp cinsiyet rollerini kabul etmeleri konusunda zorlamak, onların bireysel farkındalık kazanmalarını ve bireyler olarak sağlıklı gelişim göstermelerini engellemektedir. Toplum ve kültürün etkisi ile erkek çocukların aktif, bağımsız; kız çocuklarının ise pasif, bağımlı ve kibar olduklarını genelleyerek ve tüm çocukların aynı davranışları sergilemesi gerektiğini düşünerek onlara kötülük yapılmaktadır. Bu durum ise, çocukların yaratıcı düşünme sürecini engellemektedir (Yıldız-Bıçakçı 2014).

Bugüne kadar yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkında birçok çalışma yapılmışveçok farklı sonuçlar elde edilmiştir. Cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bir çalışmadaAmerikalı kadınların %25'inin Amerikalı erkeklerden daha yaratıcı olduğu, fikir akıcılığında ise lisede öğrenim gören kız öğrencilerin %40'ının daha fazla yaratıcı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süregelmektedir (Sungur 1997). Öncü (2003) 12-14 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların cinsiyete göre şekilsel yaratıcılıklarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında, yaratıcılığın esneklik boyutunda 13 yaş grubundaki erkeklerin ortalamalarının,kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Aslan ve İmamoğlu (2009) lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri,"güvenli bağlanma" ile "sözel esneklik" puan ortalamalarının kızların lehine anlamlı farklılık yarattığını belirtmişlerdir.

Doğum Sırası: Yaratıcılık düzeyinin ailedeki doğum sırası üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ortanca çocuk, son çocuk ve tek çocuk, ilk doğan çocuktan daha çok yaratıcı olabilmekte, buna neden olarak da ebeveynlerin ilk doğan çocuklarına sonra doğan çocuklarından daha fazla baskı uyguladıkları görüşü ileri sürülmektedir. Baskı altında olan çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkması oldukça güç olurken, tek çocuklar üzerinde ise genelde kardeşlere sahip olan çocuklara uygulanan ebeveyn baskısı daha az olmakta ve aynı zamanda yaratıcılığın bireysel bir şekilde gelişmesi için fırsat tanınmaktadır (Gürsoy 2001).

Yaş: Bebeklerin doğduğu andanbeş-altı yaşlarına kadar geçen sürede yaratıcılık bakımından iyi durumda oldukları bilinmektedir. "Uçtu, uçtu!" yapılırken uçtuğu hissine kapılan, "ceee!" oynanırken annesinin kaybolduğunu düşünen bebek, yaratıcı olma yönünde güdülenmektedir. Çocuk yaşı ilerledikçe, kelimelerle çağrışım unsurlarını kullanacak; ebeveynine şakalar, espriler yapacaktır. Çocuk iki yaşından sonra örneğin, bir çizgi filmde kedinin konuştuğunu gördüğünde, evindeki kediyle konuşmaya başlayabilmekte ve onunla diyalog kurabildiğini iddia edebilmektedir. Fakat

çocuk yedi-sekiz yaşına geldiğinde, mantıklı ve nesnel düşünmeye başlamakta ve her şeyin gerçekçi yönünü düşünmektedir. Artık güneş sarıdır, ağaç ise yeşildir. Bell (1995) çalışmasında, beş-yedi yaşlarında çocukların yaratıcılıklarının % 90 azaldığını ve bu yaşlarda yaratıcılığı baskılayan en önemli etkenin hata yapmaktan kaçınmak olduğunu belirtmektedir.

Gençlerle ileri yaştaki bireyler karşılaştırıldığında; ileri yaştaki bireylerin yeni şeyleri öğrenmede yavaş oldukları belirtilmektedir. Bu duruma; motivasyonun, öğrenme stilinin ve deneyimlerin eksik olmasının neden olduğu vurgulanmaktadır (Moody 2002). Ayrıca gençlerin ikna olmaya daha açık oldukları, bunun tersine yaşlıların düşüncelerinde ise daha ısrarlı davrandıkları da belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı 1999). Atay (2009) yapmış olduğu çalışmada; çocukların yaşları ile yaratıcılık arasındaki ilişkide, yaşları ile akıcılık ve esneklik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı;ancak yaşları ile özgünlük puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Öncü (2003) 12-14 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların yaşa göre şekilsel yaratıcılıklarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında, yaratıcılığın dört boyutunda da 14 yaşındaki çocukların ortalamalarının, 12 ve 13 yaş gruplarındaki çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zekâ: Yaratıcılıkla zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, doğrudan ve kesin sonuçlar elde edememişlerdir. Araştırmacılar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı ifade etmediğini, zekâ ile yaratıcılık arasında çok yüksek bir korelasyonun olmadığını belirtmişlerdir (Gürsoy 2001, Yıldız-Bıçakçı 2014).

Guilford'a göre yaratıcılık sürecinde, zekânın bir yüzü kazanılmış bilgileri, belleği kapsamakta, bunların verileri yakınsak ve ıraksak düşünme tarafından işlenmektedir. Yakınsak düşünce sahibi olan birey, alışılagelmiş yollar izlemekte, bilgisine ve hazır bilgiye dayanarak cevaplar vermektedir. Yakınsak düşünmede yeni buluş ya da değişiklik söz konusu olmamaktadır. Iraksak düşünme ise bireyin özel bir problem için alternatif yollar aradığı, çözümler ürettiği yaratıcılık öğesi olarak izlenen bilişsel bir yetenek olarak tanımlanmaktadır. Bu düşünceye sahip olan birey, değişiklik peşindedir,

sorunun birden fazla çözümünü ortaya koymaya çalışmaktadır (San 1977, Isenberg ve Jalango 1993).

Zekânın yaratıcılık üzerinde tek başına belirleyici bir değişken olmadığı belirtilmiş ve üstün zekâya sahip bireyin yaratıcı bir kimliğe sahip olabildiği gibi, zekâ düzeyi normal olan bireylerin de yaratıcı olabileceğine ilişkin örneklerin bulunduğu belirlenmiştir. Ancak yaratıcılık için orta düzeyde bir zekânın olması yaratıcı davranış ve etkinliklerdeki estetiksel tutarlılığın bir göstergesi olabilir (Artut 2002). Ferrando vd. (2005) çalışmalarında, yüksek zekânın daha büyük yaratıcılık anlamına geldiğini veya tam tersi olan düşünceyi reddederek, yaratıcılık ve zekâ arasında düşük bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Walach ve Kogan (1965) okul çağındaki çocuklar ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki üzerine çalışmışlar ve çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşmışlardır:

Yüksek Yaratıcılık- Yüksek Zekâ:Bu çocukların kendini denetleme ile rahat bir şekilde davranmada diğer gruplardan daha ileri olduklarını, hem yetişkinlere hem de çocuklara uyan davranışlarda bulundukları gözlenmiştir. Bu tip çocukların davranışları esnektir ve bir anda ciddi iken bir anda şaka yapabilirler. Ayrıca okul etkinliklerine ilgi gösterir, yüksek yoğunlaşma seviyesine sahiptirler ve kolaylıkla farklı öğrenme ortamlarına adapte olabilmektedirler.

Düşük Yaratıcılık-Düşük Zekâ:Bu gruptaki çocukların kendilerine güvenleri az olan, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olduğu izlenmiştir. Çocuklar kendilerini bazen spora, bazen saldırganlığa yöneltmişlerdir. Başarılı olan arkadaşlarını yüzeysel bir şekilde taklit ettikleri görülmüştür.

Düşük Yaratıcılık-Yüksek Zekâ:Bu çocukların sakin ve içe kapanık olma eğilimi gösterdikleri, akran gruplarıyla ilişki kurmada güçlük çektikleri gözlenmiştir. Enerjilerini akademik çalışmaya yönelttikleri, duygusal ve rahatsız edici davranışlardan uzaklaştıkları, okula çok düşkün oldukları ve başarısızlığı kabul edemedikleri

görülmüştür. Ayrıca okulda rahatsız edici davranış sergilemezler ve öğretmenleri tarafından sevilirler.

Yüksek Yaratıcılık-Düşük Zekâ:Bu çocukların güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları izlenmiştir. Ortamda sürekli bir şeylerden rahatsız olan ve geleneksel yapıdaki okullarda zorlanan çocukların yaş gruplarıyla ilişkilerinin az olduğu, ortamı sık sık bozdukları ve akademik başarılarda yetersiz oldukları gözlenmiştir (Akt. Gürsoy 2001, Yıldız-Bıçakçı 2014).

2.2.5.2 Çevresel etmenler

Yaratıcılığı etkileyen etmenlerden çevresel etmenlere bakıldığında, bunun; aile, eğitim ve çevre olduğu görülmektedir. Amabile ve Hannessy (1992) yaygın olarak ev ve okul ortamında yaratıcılığı engelleyen durumları; çocukların bir şeyler yaparken izlendiklerini hissetmesi ve etrafında sürekli dolanıp durulması yani **gözetim,** çocukların yaptıkları şeyler hakkında yetişkinlerin nasıl değerlendireceği endişesi yani **değerlendirme**, aşırı ödül kullanımı yani **ödüller,** sadece tek bir çocuğun zirvede olmasını sağlayan kazan ya da kaybet ikilemi yani **rekabet**, çocuklara ev ödevlerini, evde yaptıkları işleri tamamen anlatmak yani **aşırı kontrol**, çocukların ilgi ve eğilimlerini destekleyen aktiviteleri seçmelerine izin vermemek yani **seçim haklarının sınırlandırılması** ve çocuğun performansına yönelik olarak büyük beklenti içine girmek yani **baskı** olarak belirtmişlerdir (Akt. Ünlüer 2014). Aşağıda yaratıcılığa aile, eğitim ve çevrenin etkisi açıklanmıştır:

Aile:Çocuk üzerindeki en etkili ve değerli yapı ailedir. Anne ve babaya bağımlı olunançocukluk döneminde, anne-baba-çocuk arasında kurulan iletişim çocuğun yaşamında büyük etkiye sahip olmaktadır. İletişim ve paylaşılan yaşantılar çocuğun gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Yıldız ve Şener 2003).

Yaratıcılığın ilk adımları ailede atılmakta ve aile tutumları demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu olarak sınıflandırılmaktadır. Çocukta yaratıcılığın ortaya çıkması için en etkili ortam güvenli, rahat ve demokratik ortamlardır. Çocuğun kendini daha rahat, özgür bir

ortamda hissetmesi yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir etkendir. Ailenin çocuğa karşı eleştirel, baskıcı tutumları yaratıcılığı engelleyici bir durumdur. Çocuğun duygularının ifade edilmesine olanak verilmesi, sorumluluklar verilmesi, kabul görmesi yaratıcılık açısındanbüyük önem taşımaktadır (Harmanlı 2002).

Yaratıcı çocuklar aileleri zorlayacak taleplerde bulunabilmekte, sıklıkla otoriteyi, sınırları, yetişkin mantığını sorgulamaktadırlar. Aileler ise çocukların gösterdikleri bu davranışları bazen yaramazlık olarak değerlendirebilmektedirler(Yıldız-Bıçakçı 2014). Yaratıcı çocukların anne-babaları, çocuklarının davranışlarına büyük ilgi göstermektedirler.Ayrıca çocuklarının davranışlarını kontrol etmek için sabit, katı kurallara bağlı kalmamaktadırlar (Kemple ve Nissenberg 2000). Yaratıcı çocukların özelliklerinin aileleri tarafından kabul görmesi çocuğun bağımsızlaşmasını, bireyselleşmesini hızlandırmaktadır (Argun 2012).

Aileler çocuklarını iyi tanımalı, onların özelliklerinin farkında olmalı, çocuklarından yüksek beklentiler içinde bulunmamalıdırlar. Çocuğun anne babaya bağlı olduğu okul öncesi dönemde, ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim çok önemli olup aile tarafından çocuğun koşulsuz kabul edilmesi gerekmektedir. Çocukların koşulsuz sevildiği ve birey olarak görüldüğü ortamlar yaratıcılığın gelişmesinde büyük etkiye sahiptir (Cüceloğlu 1998).

Birey olmaya karşı bir dürtü duymayan çocuk, farklı düşünmeye gereksinim duymayacak ve değişik bir şeyler üretmek aklına gelmeyecektir. Doğduğu andan itibaren bebeğin çevre ile uyumunu sağlayan anne ve babadır. Çocuk özellikle bu dönemde iletişimini anne ile daha yoğun kurmaktadır. Bu nedenle anne, bebeği hangi yaşta olursa olsun, ona dokunmalı, onunla oyunlar oynamalı, ninniler söylemeli; yani kısacası bebeğine, onu dinlediğini, ona bir birey olarak değer verdiğini ve koşulsuz olarak kabul ettiğini hissettirmelidir (Argun 2012).

Ailenin sosyo-kültürel düzeyi de yaratıcılıkta etkili olmaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin genelde kültürel seviyeleri de yüksek olduğu için çocuk eğitiminde daha bilinçli ve demokratik davranmakta; bu demokratik tutum ve eğitim, çocuğun

yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca sunulan olanaklar açısından da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının avantajlı oldukları belirtilmektedir (Gürsoy 2001). Çağatay-Aral (1990) çalışmasında, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocuklarda sosyo-ekonomik düzeyin yaratıcılık üzerinde üst sosyo-ekonomik düzey lehine önemli etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Can-Yaşar ve Aral (2011) çalışmalarında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde farklı etkilere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak en yüksek yaratıcı düşünme becerisine üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sahip olduğu, bunu orta sosyo-ekonomik ve alt sosyo-ekonomik düzeylerin izlediği ve bu sonuçlara bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde etkili olduğu belirtilebilmektedir.

Eğitim: Torrance (1965), yaratıcılığın yaşlara göre gelişim gösterdiğini ve yaşamın ilk dört yılında zirve yaptığını; ancak ilkokul yıllarından itibaren düşüşe geçtiğini vurgulamaktadır. Eğitim sistemi ve okul ortamları çoğunlukla çocukları, yakınsak düşünmeye yöneltmekte ve onların uyumlu bireyler olmalarını beklemektedir(Yıldız-Bıçakçı 2014). Örneğin, çocuk gecenin rengini mavi-mor olarak gözlemlerken, okul ortamında gecenin rengi siyah olarak öğretilmektedir. Eğitim ortamlarında akademik öğretime yoğunlaşma nedeni ile yaratıcı etkinliklere zaman kalmamaktadır. Bu nedenle yaratıcı çocuklar kendilerini kapana kısılmış gibi hissetmekte ve içe kapanarak isyankâr davranışları sergilemektedirler (Yıldız-Bıçakçı 2014). Okul öncesi dönemde çocuklarla çalışan öğretmenler, çocukların yaratıcılığını desteklemek ve geliştirmek için çok büyük fırsatlara sahiptir. Saracho (2002), öğretmenlerin yaratıcı düşünme potansiyellerine katkıda bulunan bir çevre sağlayarak çocukların yaratıcı düşünme kapasitelerini destekleyebileceğini vurgulamıştır. Öğretmenler bütün çocukların yaratıcı gelişim ve öğrenimini desteklemeyi amaçlamalıdırlar. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarda, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılıklarının, almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve bu sonuç doğrultusunda okul öncesi eğitim programlarının çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde etkili olduğu belirtilmiştir (Aslan vd. 1997, Can-Yaşar ve Aral 2010).

Yaratıcılığın gelişiminde, özellikle okullarda eğitimcilerin çocuğa olan yaklaşımı çok önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimcinin, eleştirel bir yaklaşımla çocuğa yaklaşması çocuğun yeni deneyimlere karşı cesaretinin kırılmasına, hata yapmaktan sürekli korkmasına dolayısıyla yaratıcılığının engellenmesine neden olabilmektedir. Yaratıcı öğretmen, çocuğa eleştirel yaklaşmanın aksine, problem çözen, uyum sağlayan, malzeme ve değişik fikirleri sınıfa getirerek çocukların gereksinimlerini değişik açılardan da karşılayabilen ve aynı zamanda çocukları, yaratıcı olmaya teşvik ederek, çocuğun yaratıcı olabileceğini görmesine izin veren kişidir (Doğan 2005).

Eğitim ortamında çocuklar için çok çeşitli öğrenme fırsatları bulunmaktadır. Çocuklar her gün deneyerek, araştırarak, paylaşarak, hayal ederek ve keşfederek yeni şeyler öğrenmektedir. Öğretmen, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen bir eğitim ortamı oluşturabilmek için yaşam koşullarını ve kültürel değerleri de dikkate alarak hayal edebilecekleri, duygularını harekete geçirebilecekleri, düşüncelerin keşfedilmesine fırsat tanıyan, yeni fikirlerin oluşumuna destek veren, engelleri ortadan kaldırabilen bir program ortaya koyabilmelidir (Yapıcı vd. 2007). Aynı zamanda okulda üründen çok sürece değer vermeli, çocukların çalışmaları için yeterli zaman ayırarakçabalarını takdir etmelidir. Çocukların yarışma-ödül ortamlarında bulunmalarını önlemelidir.Böyle ortamlarda çocuklar, daha temkinli davranarak özgür düşünüp, hareket edememektedir (Ören 2008).Eğitimde fiziksel koşullar, eğitim programı ve öğretmen, çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda çocukların yaşadığı sınıf ortamlarını düzenlerken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir:

Sınıf ortamı;

- Sıcak ve yumuşak renkler ve malzemelerle düzenlenmeli; ısı, ses ve ışık çocukları rahatsız etmemeli,
- Öğrenme ortamlarında kullanılan materyaller çocukların ilgisini canlı tutmalı ve estetik özellikler taşımalı,
- Çocukların tüm materyallerden yararlanmalarını sağlayacakdüzenlemeler yapılmalı,

- Öğrenme merkezleri düzenlenirken sesli ve sessiz çalışılan merkezler dengeli biçimde yerleştirilmeli (Argun 2012).

Çevre: Çevre, insan davranışlarını etkilemekte ve genetik olmayan bütün etmenleri içine almakta ve iklim, arazi, coğrafi koşullar, toplumsal koşullar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. Bu nedenle çevre yani toplum, kültür ve gelenekler, insanın yetenekleri ve davranışları üzerinde önemli bir role sahip olmaktadır (Çağatay- Aral 1990,Gürsoy 2001). Toplum, kültür ve gelenekler maalesef çocuklara beklenti şeklinde yansıtılan, belirli bir takım davranışları, değerleri ve tavırları yansıtmaktadır. Bu beklentiler ise yaratıcı çocukların davranışları ile uyuşmamaktadır. Yaratıcı çocuklar basmakalıp düşüncelere, davranışlara uyum sağlayamamaları nedeni ile sorunlar yaşamaktadırlar. Bu süreçte toplumun, geleneklerin ve kültürün beklentilerine bireysellikten fedakarlık etmeden saygı duymak ve desteklemek gerekmektedir (Yıldız-Bıçakçı 2014).

Çocukların yaratıcılıklarını inceleyen çalışmalar, kentsel çevreden gelen çocukların kırsal çevreden gelen çocuklardan daha yaratıcı olduğunu belirtmektedir. Kırsal çevrede otoriter, baskılı eğitimin fazla olması ve aile yapısı yaratıcılığı etkilemekte, bu çevrede yetişen çocuklar çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmaktadırlar (Çağatay- Aral 1990, Gürsoy 2001). Çakmak (2005) yaptığı çalışmada, köy çocukları ile kent çocukları arasında yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç boyutları açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.6 Yaratıcı kişilik özellikleri

Yaratıcı bir birey, basmakalıp bir nesne veya durumu tekrar tekrar geri döndürebilmekte ve onu farklı şekillerde algılayabilmektedir. Yaratıcı bir yazar, hayatı yeni bir şekilde algılayabilen ve şiir, roman, tiyatro veya diğer edebi türler vasıtasıyla bu algısını aktaran biridir. Yaratıcı bir ressam veya yaratıcı bir fotoğrafçı, bir resim, bir heykel, bir fotoğraf veya bir film vasıtasıyla gördüklerini bildiren biridir. Yaratıcı bir bilim insanı, fiziksel veya sosyal fenomenlerde yeni bir şeyler görebilen ve uygun delillerle bu algısını geçerli kılan biridir (Torrance 1972).

Yaratıcı bireyler; deneyimlere açık olma, belirsiz durumları tolere etme, atılgan, bireysel, geleneklere uymama, ilerici ve özgür ruhlu olma eğilimindedirler (Tegano vd. 1991, Craft 2000,Zachopoulou ve Marki 2005).

Torrance (1962), yüksek düzeyde yaratıcılığı olan çocuklar üzerinde çeşitli çalışmalar yapmış, çocukların yaratıcılığını tanımlamak ve açıklamak için aşağıdaki göstergeleri belirtmiştir:

- Meraklılık: Çocuk sürekli olarak ve bir amaç doğrultusunda soru sorar.
- Esneklik: Yaratıcı bir çocuk, bir yaklaşımı yanlış olsa bile birçok değişik yaklaşım deneyebilmektedir.
- Problemlere Karşı Duyarlılık: Çocuk, verilen bir bilgideki yanlışlıkları, eksiklikleri, duyduğu şeylerdeki çelişkileri görme konusunda hızlıdır.
- Yeniden Tanımlama: Çocuk, diğer insanların önemsemediği, ilgisiz görünen şeyler arasında ilişki kurar ve sıradan nesneler için yeni kullanım alanları bulur.
- Kendini Bilme: Çocuk, kendini önemli görür, bireysellik özelliği kuvvetli olduğu için kendi kendini yönetebilme yeteneği vardır. Bu yetenek de çocuğun tek başına çalışmasını sağlamaktadır.
- Özgünlük: Çocuğun şaşırtıcı, sıra dışı ve ilginç fikirleri vardır.
- İç Görü:Çocuk fikirler ve olasılıklar ile oynayarak çok fazla zaman geçirir(Yıldız-Bıçakçı 2014).

Yaratıcılığı tanımlayan bu göstergeler doğrultusunda yaratıcı bireyler;

- Yeni fikirler üretir ve farklı yollar denerler.
- Sınırları yıkar ve keşiflerde bulunurlar.
- Fikir ve materyallerle oynar, bunları dağıtır, parçalar, farklı biçimlerde toplar ve bunları dönüştürürler.
- Hayal kurar ve fantastik fikirler üretirler.
- Sorunlara farklı, ilginç çözüm yolları geliştirirler. Sorular sorarlar ve kabul edilmiş düşünce ve davranışları bile sorgularlar (Yıldız-Bıçakçı 2014).

Yaratıcı bireylerin en yaygın ve kalıcı özelliklerinden birisi merak ettikleri hakkında soru sorma eğiliminde olmalarıdır. Çocuklar bazen ilgisini çeken, bilinmeyen ve olağandışı,tahrik edici çok sayıda soru sorabilirler. Bu sorular aile ya da eğitimciler tarafından oldukça sert bir şekilde cezalandırılmakta ve bu şekildeki sorular toplumun,yaratıcı çocukları dik kafalı olarak değerlendirmesine neden olmaktadır. Modern tarihin en yaratıcı insanları arasında bile, bilinmeyen veya kafa karıştıran şeyler hakkında soru sorma eğilimi oldukça sert cezalarla sonlanmıştır. Örneğin, Tom Edison'ın öğretmeni Tom'un sorduğu sorulardan hiç hoşlanmamış, Tom'uokulda kaldığı üç aylık sürede çoğunlukla sınıfın ortasında küçük bir taburede oturtmuştur.Tom bir sabah öğretmene "Çoğu ırmakta su tepeden aşağıya doğru akarken bazılarında neden tepeden yukarı akar?"sorusunu sorduğunda öğretmenden büyük tepki almış ve üç ay sonunda öğretmen Tom'un zihinsel engelli olduğuna karar vermiştir. Albert Einstein'da kafasını karıştıran şeylerle ilgili çok soru sorduğu için cezalandırılmıştır. Mezun olmadan önce okuldan alınması ve okulu terk eden öğrenci olması istenmiştir. Einstein'de yaratıcı ve farklı düşünme becerisine sahip olduğu için öğretmenlerine çok fazla tahrik edici soru sormuştur.O dönemde Einstein'in bazı sorularının yanıtını hiç kimse bilmediği için farklı tepkiler almıştır.Sonuç olarak, Edison, Einstein ve diğer yaratıcı insanlar, bilinmeyen ve kafa karıştırıcı şeyler hakkında soru sormayı tüm olumsuzluklara rağmen bırakmamış ve devam ettirmişlerdir (Torrance ve Hansen 1965). Yaratıcı kişilik özelliklerinin bireylerin hedeflerine ulaşmasında çok önemli olduğu gerçeğinin unutulmaması gerekir.

2.2.7 Çocukta yaratıcılığın gelişimi

Hem yaratıcılıkta hem de süreçte pek çok boyut olmasına rağmen, yaratıcılığın gelişimsel bir süreç olduğu belirtilmektedir (Tegano vd. 1991). Okul öncesi dönemin çocuğun gelişiminde kritik bir dönem olduğu belirtilmekte, çocukların doğuştan yaratıcı oldukları (Duffy 2006) ve yaratıcı düşünmenin temelini oluşturan hayal gücünün de özellikle okul öncesi dönemde geliştiği, yaş ilerledikçe azaldığı ifade edilmektedir (Torrance 1981). Çocuk yaratıcılık sürecinde müzik aletleri çalarak, boya karıştırarak, kil şekillendirerek ve benzeri şeyler kullanarak büyük ve küçük kas becerilerini geliştirebilmektedir. Yaratıcılık çocukta fiziksel, sosyal-duygusal gelişimi

desteklemektedir. Örnek olarak, sosyal olarak çocuklar diğer çocuklarla iletişime girerek paylaşmayı, diğer bakış açılarını dinlemeyi deneyimlemektedirler (Yıldız-Bıçakçı 2014). Anne, baba ve eğitimcilerin, çocukların yaşlarına ve bireysel farklılıklarına göre gösterdikleri yaratıcı düşünme özelliklerini bilmelerinin yaratıcılığın gelişiminde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çetin 2012). Çocuklarda yaşlara göre yaratıcılığın gelişimi aşağıda sunulmuştur:

Sıfır- İki Yaşta Yaratıcılığın Gelişimi*:*Çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Bu dönemde yaratıcılık, çocuğun anne ile oynadığı oyunlar esnasında kendini göstermektedir. Bebek bir nesneye vurma, el çırpma, eşyaları atma gibi bazı devinimsel oyunlar oynar. Çocuk dokunabildiği, tadabildiği ve görebildiği her şeyi denemeye meraklıdır. Çocuk sıfır iki yaş arasında duyu organları ile çevresini tanımaya ve bu şekilde hayata uyum sağlamaya çalışmaktadır(Argun 2012). Çocuk çevresinde yaşadığı gerçekleri sembolik olarak oyununa taşımakta ve deneyim kazanmaktadır. Çocuk hayal dünyası içinde çevresinden aldıklarını tekrar çevresine sunmaktadır (Çağatay-Aral 1990). Bu dönemde çocuk çok meraklıdır, fakat merakını kendine özgü yollarla ifade edebilmektedir. Bebekte yaratıcılığın gelişimi pek çok yolla uyarılabilmekte ve geliştirilebilmektedir.

İki-Dört Yaşta Yaratıcılığın Gelişimi:İki-dört yaş arasında çocuğun kelime hazinesi hızla gelişmekte, çocuk çevresindeki nesneleri özelliklerine göre tanımaya başlamaktadır. Çocuk dünyayı, yaşantıları ve hayali, oyunların tekrarı ile öğrenmekte ve yaratıcılık ortaya çıkmaya başlamaktadır. Etkinlikler sırasında çocuk daha amaçlıdır ve yaptığı işten büyük zevk almaktadır. Bu dönemde bağımsızlık duygusu gelişmeye başlamakta ve her şeyi kendisi yapmaya çalışmaktadır. Çocuklar çevresine karşı hala meraklıdır ve çevreyi kendilerine özgü yollarla keşfederken sürekli sorular sormaktadır(Çağatay-Aral 1990, Çetin 2012, Argun 2012).

Dört-Altı Yaşta Yaratıcılığın Gelişimi:Çocuk dört-altı yaşlarında yaratıcı olup kültürel sembollerle oynamaktan zevk almakta, öyküler yaratmakta, resimler çizmekte ve çeşitli yaşam biçimlerini dramatize etmektedir. Çocuk bu dönemde ilk defa plan yapma becerisini öğrenmektedir. Kendi yetenekleri ile kendi kişiliğini yaratmaya ve bu

yaşlarda kendini ayrı bir kişi olarak görmeye başlamaktadır. Benmerkezcilikten kurtulmakta, başkalarının düşünceleri kendi bakış açısı ile önem kazanmaktadır. Bu dönemi bir sonraki dönemden ayıran en önemli özelliklerden biri, düzenleme anlayışının tam olarak yerleşmemiş durumda olmasıdır (Çağatay-Aral 1990, Mangır ve Aral 1992, Argun 2012,Çetin 2012).

Altı-Sekiz Yaşta Yaratıcılığın Gelişimi*:* Çocuk yaratıcı etkinliklerde ve oyunlarda ayrıntıları gerçeğine benzetecek ölçüde gerçeği arama çabası içine girmiştir. Bununla birlikte, pek çok çocuğun gerçeği arama çabasında iken hayal güçlerinde bir gerileme olmaktadır. Özellikle çocukların yaratıcılıkları belirli kalıplara sokulmak istendiğinden gerilediği belirtilmektedir. Fakat kısıtlanmadığı takdirde merak gelişmeye devam etmektedir (Argun 2012). Bu dönemde çocukların yaratıcılıkları kaslara yönelmekte ve kaslara olan egemenlikleri artmaktadır. Bu dönemde çocuk hala kültürel sembollerle oynamaktan zevk almaktadır. Çocuk okul hayatının başlaması ile aile ve öğretmen baskısını hissetmekte, bunun yanında ders aralarında hala hayali oyunlar oynamaya devam etmektedir (Öncü 1989).

Sekiz- On Yaşta Yaratıcılığın Gelişimi: Bu yaşlar dalgalanmalarla doludur ve çeşitli yaratıcı becerilerin kullanımında artmalar dikkat çekmektedir. Çocuk kendi yeteneklerini yaratıcı olarak kullanma yollarını keşfetmekte, kendi hoşuna giden kahramanlarla özdeşleşmekten hoşlanmakta, bu nedenle hayal gücünü ve diğer becerilerini arkadaşlarına yardım etmede kullanması teşvik edilebilmektedir. Bu dönemde artık ilgi ve çaba gerektiren uzun projeleri üstlenebilmektedir (Öncü 1989, Argun 2012).

On-On İki Yaşlarında Yaratıcılığın Gelişimi: Bu dönemde ergen kişisel, fiziksel, psikolojik, sosyal değişiklikler geçirmektedir. Ergenlik, entelektüel bir genişleme ve aynı zamanda akademik yaşantılara başlama dönemi olarak belirtilmekte, aynı zamanda bu dönemde genelleme, soyut kavramlarla baş etme, zaman kavramını anlama, kendi anlık gereksinimleriyle ilgili olmayan görüşlerle ilgilenme, mantıksal düşünebilme ve başkalarıyla iletişim kurma yetenekleri hızla artmaktadır (Onur 1987).

On Üç- On Dokuz Yaşlarında Yaratıcılığın Gelişimi:Bu dönemde çocukların yaratıcılıklarında en yoğun oldukları ve geniş hayal gücüne sahip oldukları belirtilmektedir. Akran ve arkadaş ilişkileri daha da önem kazanmaktadır. Bu dönemde ergenler hayal güçlerindeki artış ile geleceğe ilişkin düşler kurma çabası içindedir ve yaratıcılığın etkisi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Ergenlerde hayallerin yapısı değişmekte, aile kurma, toplumda belirgin yer edinebilme isteği daha gerçekçi hale gelmektedir. Ergenlik döneminin sonlarında ergenler, üniversite yaşantısına girmekte ve hayallerin yerini toplumun isteklerine göre davranma almaktadır. Dolayısı ile hayaller gerçekliğe yönelmekte ve bu durum yaratıcılığı sınırlamaktadır (Argun 2012).

2.3 Motor Yaratıcılık

Çocukların kendileri ve diğer bireyler hakkındaki duygularını ifade edebildikleri ve sözel olmayan iletişimde kullandıkları ilk ve temel yol harekettir.Hinitz (1980), hareketin okul öncesi eğitim programında bütünleştirici bir rol oynadığını, hareketin bir bilme yolu, bir buluş yolu, kendini değerlendirme yolu, kendini ifade etme yolu olduğunu; hareketin duyguları, duyguların da hareketi yarattığını ifade etmektedir. Doğum öncesi dönemden itibaren hareket halinde olan çocuğun yaşamında önemli bir yer tutmakta olan motor yaratıcılık, hem hareketlerden hem de okul öncesi eğitimden beslenmektedir. Günümüzde hareket keşfi, yaratıcı ritmik hareket, eğitimsel hareket, modern eğitimsel dans, yaratıcı hareket ve yaratıcı dans kavramları eğitim alanında sıklıkla hem birbirlerinin yerine hem de motor yaratıcılık yerine kullanılmaktadır. Motor yaratıcılık, çocukların farkındalığını arttırmaları, kendilerinin ve diğerlerinin hareketlerini anlamaları için tasarlanan hareket kavramlarının açıklanmasına rehberlik etmektedir. Hareket eğitiminin 1850'lerden günümüze Amerika'da, okul öncesi dönem programlarının bir parçası haline geldiği görülmektedir (Pica 2000).

Motor yetenekte hareketin keşfi ve kinestetik duyu alanı önemli yer tutmaktadır. Humphrey (1987), çocukların çok yaratıcı, hayal gücü yüksek ve meraklı olduğunu ve okul öncesi dönemde büyük kasların küçük kaslara göre daha fazla geliştiğini belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar hareketi sevmekte, özellikle daha yükseğe sıçramak ve daha hızlı gitmek gibi zorlu görevlerden hoşlanmaktadır. Bu dönemde hala

benmerkezciolan çocuğun grup çalışmalarında başarılı olamadıkları görülür. Bu nedenle çocukların çoğu hayal gücünü ve yaratıcılığını kullandığında, düşüncelerini ve görüşlerini ifade ettiğinde cesaretlendirilmekten hoşlanır. Schicedanz vd.(1990), çocukların hareket odaklı olması nedeniyle şarkı söyleme, hareket etme, dans etme gibi hareketlerin dinleme,yanıt verme, taklit etme, vücutlarını yaratıcı yollarla ve benzersiz bir şekilde hareket ettirme davranışlarında etkili olduğu belirtilmektedir(Wang 2003). Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, bir şeyi yaratıcı yapan şeyin ne olduğuna odaklanılmış veyaratıcı olan şeyin;yeni, tek, özgün, iyi, kullanışlı ve estetik olması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Russ 1996). Çocuğun özgün fikirler ve işler üretebilme niteliği yaratıcılık olarak tanımlanmakta ve bir çocuğun zihnini aydınlatan her yeni farkındalığın özgün olan şeylerin geliştirilmesine olanak sağladığı belirtilmektedir. Bu nedenle çocuğun şekillendirdiği her güzel kombinasyon özgündür. Çünkü onu diğerlerinden ayıran bir dokunuş, ekstra bir kıvrım veya bir renk damlası eklemiştir (Alston 1971). Ayrıca Torrance, bir insan bir problemle veya bilinmeyen bir durumla nasıl başa çıkacağının farkında olmadığı zaman yaratıcı davranışın daha kolay açığa çıktığını söylemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar günlük hayatlarında aşina olmadıkları problemlerle yüzleşmekte ve bu çocukların problemlerle başa çıkabilmeleri için yaratıcı mekanizmalar geliştirmeleri gerekmektedir (Torrance 1981).

Yaratıcılık ile ilgili pek çok tanım yapılmış olmasına rağmen yaratıcılığın motor alanı ile ilgili olan çalışmalara az rastlanmaktadır (Alston 1971). Ruiz (1995), motor yaratıcılık ile yaratıcılık arasında doğrudan ilişkili olduğunu belirterek bir kişi bir uyarıcı ya da durumla karşılaştığında çok çeşitli ve özgün yanıtlarüretiyorsa, o kişinin motor yaratıcılığı olan bir kişi olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır.Maestu ve Trigo (1995)'ya göre motor yaratıcılık; bireyin bilişsel, duyuşsal, motor potansiyelini kullanarak özgün fikirler ortaya çıkarabilme ve bunu yaparken de bedenini kullanabilme kapasitesidir (Justo 2008).

Motor yaratıcılık, yeni ve taze yapıları algılama kombinasyonu olarak tanımlanmakta ve bunlar ya yapılandırılmamış bir problemin çözümü ya bir fikrin açıklanması ya da bir duygunun vücut yoluyla ifade edilmesi şeklinde belirtilmektedir (Bournelli ve

Mountakis 2008). Ayrıca Wyrick (1968) motor yaratıcılığı, bir uyarıcıya sayısız ve orijinal motor yanıtlar üretme yeteneği olarak da tanımlamaktadır.

Da Fonseca (1998) motor becerisini daha üst düzeyde kullanan çocuğun ilerleyen zamanlarda artan ve daha çeşitli davranış biçimlerine dönüşen hareketlerüretebileceklerini bunun da yaratıcı ve yapılandırmacı motor becerisi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Trigo (2001) motor yaratıcılığı, bireyin tüm potansiyelini kullanarak fiziksel ifade etme biçimi olarak tanımlamaktadır (Akt.Justo 2008).Ancak motor yaratıcılık sadece hareket ve hareketin niteliği ile ilgili olmayıp, aynı zamanda yaratıcılığın özelliklerinden olan hayal gücü, değişkenlik ve özgünlük boyutlarını da kapsamaktadır (Murcia vd. 1998).Özgün fikirler, uzun bir dizi basmakalıp fikirden sonra ortaya çıkarken akıcılık ve özgünlük ile ilişkilidir. Yaratıcılık en beğenilen insan niteliklerinden biri olmasına rağmen, çocuklar motor yaratıcılığı alçak gönüllülükle sunmaktadır (Sternberg ve Lubart 1993).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, motor yaratıcılığı deneyimlemeye devam ederken aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve motor yeteneklerini de geliştirmektedir (Laban 1980). McBride (1992), eleştirel düşünmenin motor alanla ilişkisini tanımlayan ilk fiziksel eğitimci olup,fiziksel eğitimde eleştirel düşünceyi "hareket ödevleri veya zorlu görevler hakkında mantıklı ve savunulabilir kararlar vermek için kullanılan yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamaktadır ve dört aşamalı bir model ortaya koymaktadır. McBride'in (1992) eleştirel düşünme şemasına göre ilk aşamada, bir problem, bir hareket veya düşüncenin keşfi gerektiğinde, çocuk problem durumuna ve soru sormaya odaklandığında bilişsel düşünce harekete geçmektedir. İkinci aşama bilişsel hareket olup, değerlendirme yapmak için bir önceki aşamada elde edilen bilgileri kullanma aşamasıdır. Üçüncü ve dördüncü aşamalarda ise bilişsel ve motor çıktıların ürünü harekete geçirilmektedir. Bu aşamalarda eleştirel düşünce çözümün farklı olup olmayacağına karar vermeli ve düşünce ile oluşan yeni ürünü kullanmalıdır. Örneğin, çocuklar mümkün olduğunca farklı şekilde bir hareket yaptıklarında yalnızca alternatif fikirler üretmekle (akıcı düşünme) kalmazaynı zamanda hareket yapısını değiştirmek ve düzeltmek için (değerlendirme/eleştirel düşünme) düşüncelerini harekete geçirirler (Trevlas vd. 2003).

Motor yaratıcılık önemli deneyim olması nedeniyle çocuklara bedenlerini bireysel olarak ifade etme olanağı vermektedir. Eğitcilerbu şekildeki hareketleridesteklediğinde, çocuklar kendileri ve çevreleri hakkında daha çok şey öğrenmektedir. Bunlarla birlikte sanat, dans, drama gibi etkinlikler aracılığıyla çocuklara kendilerini ifade etme fırsatı verildiğinde,bu fırsatlar çocukların sonraki yaratıcı potansiyellerine katkı sağlayabilmektedir (Tegano vd.1991). Craft (2000) ve Tegano vd. (1991), çocuklar için yapı ve ifade özgürlüğü arasındaki optimum dengeyi sağlamada öğretmenlerin rolüne dikkat çekerek yaratıcı öğretmenlerin ve yaratıcı eğitimin, çocuklarda yaratıcılığı geliştirme konusunda anahtar bileşen olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin veokul öncesi dönemindeki çocuklarla çalışanların açık uçlu sorular sorarak, yaratıcı düşünce ve davranışa model olarak, deneyim ve kararlılığı cesaretlendirerek ve beklenmedik yanıtlar veren çocukları ödüllendirerek yaratıcılığı destekleyebileceklerine vurgu yapmışlardır.

Motor yeteneklerde olgunlaşmanın önemli olduğu, ancakmotor yeteneklerde olgunlaşmanın tek başına etkili olmadığı, motor yeteneğin niteliğinde daha çok öğrenmenin, pratiğin ve destek eğitimin de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Trevlas vd. 2003, Deli vd. 2006). Cleland ve Gallahue (1993), dört-on yaş arası çocuklarda, hareket deneyimleri ile basit ya da karmaşık motor yetenekleri sergileme olumlu bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Gallahue ve Ozmun (2006) da temel motor yeteneklerin, gelişimsel açıdan uygun oyun etkinlikleriaracılığıyla geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Cleland ve Gallahue (1993) çalışmalarında, altı-sekiz yaş grubundaki çocukların dört yaş çocuklarına göre daha fazla hareket yapısı üretebildikleri veya yaratabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Pogana ve Costas (2008), çocuğun motor yaratıcılığının geliştirilip geliştirilemeyeceği veya kalıtsal etkenlere bağlı olup olmadığı konusunda birçok eğitimci, motor yaratıcılığın geliştirilebileceğini ve eğitimcilere çok büyük görev düştüğünü belirtmişlerdir. Bütün bunların sonucunda motor yeteneklerin geliştirilmesinde eğitimcilere çok büyük görevler düşmektedir.

Torrance (1963), eğitimcilerin yaratıcılığın gelişimi konuları ile ilgilenirken aynı zamanda yaratıcı düşünme yeteneğinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapmalarının da uygun olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca eğitimcilerin; sağlıklı kişilik

gelişimi elde etmek için çocukların ruhsal sağlığıyla da ilgilenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bireylerin sağlıklı kişilik geliştirebilmesine yardımcı olabilmek için, onlarastresle baş edebilmenin yollarını göstermek ya da model olmak gerekmektedir. Elliot (1997) bu durumun gerçekleşmesi içinen değerli kaynağın, kişinin yaratıcılığı olduğunu vurgulamaktadır. Torrance (1981), hareketin çocukların duygu ve düşüncelerini aktarmaları için en uygun yol olduğunu, okul öncesi yaşlarındaki çocukların en fazla kullandığı yeteneğin kinestetik yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Torrance (1965) yaptığı bir çalışmada normal dışı hareketlerin, hareket vasıtasıyla kabullenilebilir davranışlara dönüştürebileceğini ifade etmiştir. Çalışma sonucunda, hareket eğitimi ve boş zamanlarında çocukların yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişimini sağlayabilmek için şunların yapılması gerektiğini belirtmiştir:

- Yaratıcılık gelişiminin şansa bırakılmaması,
- Merak ve diğer yaratıcılık özelliklerinin cesaretlendirilmesi,
- Sorulara ve olağan dışı fikirlere saygılı olunması,
- Özgün ve yaratıcı davranışların farkında olunması,
- Düşünme gerektiren sorular sorulması,
- Çocukların sahip olduğu öğrenme yeteneklerinin oluşturulması,
- Yaratıcı şekillerde öğretmek için fırsatlar verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Torrance'ın çalışması sonrasında önerilenlerden yola çıkarak yaratıcı, özgün ve hayal gücü yüksek olan çocuklara fikir ve duygularını farklı yollarla ifade etmesi için fırsatların verilmesi gerekmektedir. Bu fırsatlar ile çocuklar, harekete doğal ve yaratıcı bir şekilde yanıt verirler, kendi hareket yapılarını oluşturmaktan büyük keyif alırlar.Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, kendilerine ve arkadaşlarına karşı tutumlarını etkilemektedir. Örneğin çocuklar birbirleriyle iş birliği içinde çalışmayı öğrenirken, diğer yandan da birbirlerini desteklemeyi ve cesaretlendirmeyi, bireysel çabalarına değer vermeyi, olumlu düşünceye değer vermeyi ve karşılıklı saygı beslemeyiöğrenmektedir. Bu atmosfer içinde çocuklar hemzevkli uğraşlarla meşgul olmakta,hem de üretken sosyal etkileşim için gerekli yeteneklerini geliştirmektedir (Wang 2003). Bu süreçte çocuklar, yaratıcı deneyimlerini ve kendilerini ifade etmeleri

için bir araç olarak bedenlerini kullanmakta ve bu durum performans gelişimindeki benlik motivasyon sürecini hızlandırmaktadır. Alston (1971), yaratıcı ressamla motor yaratıcılığı kıyasladığında, boyaları kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eden ressam yeteneğini fırçasını kullanarak geliştirmek için çalışmakta ve böylece yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmektedir.

2.3.1 Benlik kavramı ve motor yaratıcılık

Benlik kavramı, algısal değerlendirme ve insanların birbirlerine karşı olan algılarından oluşmaktadır. Bu algılar, kendini tanımlamada önemli bir yer tutmakta (Markus ve Wurf 1987, Baumeister 1998), bireyin kim olduğu ve nasıl davranması gerektiği ile ilgili beklentilerini yansıtmakta ve yaratıcılıkla doğrudan bağlantı kurmaktadır (Swann vd. 2000).

Benlik kavramı kişinin fiziksel, psikolojik ve sosyal özellikleri olarak tanımlanmakta, bu özelliklerin bireysel tutum, inanç ya da düşüncelerden etkilendiği vurgulanmaktadır. Yaratıcı etkinlikler, çocukların kendi tutumları çerçevesinde düşünebilme yeteneğini geliştirmekte, bu da olumlu bir benlik kavramını oluşturmaktadır. Benlik kavramı öğrenilen, organize ve dinamik bir olgu olupbebeğin ilk aylardaki gözlemleri, tekrarları ve algısal deneyimleri sonucunda şekillenmekte ve düzenlenmektedir (http://www.brainy-child.com). Guilford (1971), benlik algısı ve yaratıcılık arasında ilişkinin varlığına dikkat çekmiş, olumlu bir benlik algısına sahip olmanın bireydeki yaratıcı potansiyelin ortaya çıkmasını desteklediğini vurgulamıştır. Birey çevresiyle deneyimde bulunduğunda ve yaratıcı başarılar elde ettiğinde, olumlu benlik kavramı kademe kademe pekiştirmektedir. Bazı bilim insanları olumlu benlik kavramının yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarmasında etkili olduğuna dikkat çekerken, bazı bilim insanları da yaratıcı potansiyelin olumlu benlik algısına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir (Akt. Justo 2008).

Brock (1994), olumlu benlik kavramının çocuğun yaşamındaki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada gerginlik derecesi düşük olan çocukların olumsuz benlik kavramına sahip olan çocuklara göre daha dışa dönük, doğal, konuşkan ve meraklı

olduklarını belirlemiştir. Buna göre, olumsuz benlik kavramına sahip olan çocuklar kendilerini olumsuz olarak algılamakta ve kendilerini kimseye yararı olmayan bireyler olarak değerlendirmektedir. Bu çocuklar kendilerini kötümser hissetmekte ve var olan potansiyellerini küçümsemektedir. Bu nedenle çocuklar genellikle kendine güven konusunda kendilerini yetersiz görmekte, düşüncelerini ifade etmekten korktukları için yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada zorlanmaktadırlar.

Yaratıcı düşünebilme yetisine sahip çocuklar, akademik başarı yoluyla kendi kişisel kimliklerini sağlama konusunda başarılı olamamaktadırlar. Beklenen akademik hedeflere ulaşma konusunda başarısız olanların bir kısmı durumdan memnuniyetsiz, yanlış davranmış ve genellikle sınıf düzenini bozacak şekilde hareket edebilmektedir (Chan ve Chan 1999).Akademik başarı dışındaki sanat, müzik ve spor gibi alanlarda yaratıcılık gösteren çocukların öne çıkan becerileri nadiren fark edilirken başarısız oldukları alanlar daha fazla öne çıkarılmakta, bunlardan dolayı eleştirilmektedirler. Akademik başarı dışındaki alanlarda özel yeteneklerin sürekli olarak inkar edilmesi, onların benlik kavramının ve eğitimdeki motivasyonunun bozulmasında çok önemli rol oynamaktadır (Yeung vd. 2005).

Fleith vd. (2002), yüksek derecede yaratıcı bireylerin,kendilerinden alt seviyede yaratıcı bireylerden daha güçlü bir kişiliğe veolumlu benliğe sahip olduklarını vurgulamıştır. Bazı araştırmacılar da bu fikri, olağandışı yeteneklere sahip insanların beden imajı ve benlikleriyle ilgili belli konularda güçlü bir pozitif imaj sürdürdüklerini belirterek desteklemişlerdir. Torrance (1981) yaratıcılığın, geleneklere uymama ve kuralların dışına çıkma eğilimiyle ilişkili olduğunu, yaratıcı çocukların benlik kavramını geliştirmede zorluk yaşadıklarını,ebeveynlerin çocukların yeni ve genellikle olağandışı fikirlerini bastırabildiklerini belirtmiş, bu durumunda yaratıcı çocukların benlik kavramı geliştirmelerinde zorluk yaşamalarına neden olduğunu vurgulamıştır.

Saracho (2002), çocukların düşüncelerininebeveynleri ve çevrelerindeki kişiler tarafından kabul görmesi, onlarındaha çok fikir oluşturmak için motive olduklarınıbelirtmektedir. Bu nedenle Nelson vd. (2005), çocukların benlik algılamalarının sosyal kabul ve red durumlarından direkt etkilendiğini savunmaktadır.

Bournelli vd. (2009)'de okul öncesi dönemde çocuk ile anne arasındaki iletişimin ve etkileşim önemli yer tuttuğunu savunarak, anne ile çocuğun birlikte oyun oynamasının çocukta olumlu benlik gelişimine ve daha iyi motor yaratıcılığın kazanılmasınayardımcı olacağını vurgulamışlardır.

Çocuğun yaratıcı potansiyelini ortaya koyabilmesi için kendini kabul etmesi ve kendini değerli bulması gerekmektedir. Kendini önemli gören ve kabul eden birey potansiyelini ve yaratıcı kapasitesini tam olarak ortaya koyabilmektedir. Birey kendini kabul edilen ve saygı duyulan bir birey olarak hissettiğinde; duygularını, hislerini, düşüncelerini ifade etme becerisini kademe kademe geliştirerek serbest, esnek, açık fikirler yaratıp, kendini özgür ve güvende hissetmektedir (Mayesky 1990, Justo 2008).Yaratıcılık, okul öncesi dönemde gelişimden ayrı tutulamayan bir bileşendir. Fakat eğitim deneyimleri bu yeteneği ortaya çıkarmayı sınırlayabilmekte ve dizginleyebilmektedir. Bu nedenle olumlu benlik kavramı yerleşmiş çocuklar çelişkilerin üstesinden gelebilmektedir. Bu çocuklar kendi yetenekleri ile ilgili daha güçlü bir özgüvene sahip olup hislerini, duygularını bastıramamakta, yeni şeyler ortaya koymada daha özgür ve istekli davranmaktadırlar. Bu bireyler hem kendileri hem de çevresindekiler için yaratıcı güçlerini daha yapıcı ve zenginleştirici bir biçimde yönlendirmektedirler (Justo 2008). Erikson da benlik kavramının girişimcilik duygusu ile ilişkili olduğunu,akranlarıyla oynayan, oyunda veya işte yaratıcı olan bir çocuğun kendini başarılı ve mutlu hissettiğini belirtmiştir.Sağlıklı bir girişimciliğeve yaratıcılığa sahip olan çocuğun da kendi hakkında iyi duygular beslediği vurgulanmaktadır. Fakat cesareti kırılan, çocukların ise zayıf benlik kavramına sahip oldukları ifade edilmektedir (Akt. İnan 2013).

Okul öncesi dönem çocuklarınduygusal olarak geliştikleri için duygularını ifade etmeyi öğrendiği bir dönemdir. Çocuklar kendi algılarını bu dönemde biçimlendirmektedir. Çocuklar, etraflarındaki diğer şeyleri fark etmeye başladıkları zaman, bebeklik dönemlerinde vücutlarının varlığını keşfederler. Hareket farkındalığına bir temel oluşturabilmesi için çocukların hareket deneyimlerine gereksinimleri vardır. Piaget, hareketi içselleştirerek çocukların sembollerden ve dilden elde ettiği yolu incelemiştir. Soyut semboller olan sözcüklerin, neyi sembolize ettiğiyle birlikte yalnızca deneyimler vasıtasıyla anlam kazandıklarını ve çocukluk döneminde sözcüklerin hareket anlamına

geldiğini belirtmiştir (Akt. Wang 2003). Pica (2000), üç yaşındaki çocukların, yeni yürümeye başlayan çocuklara göre daha uzamsal kavramları anladıklarını, dört yaşındaki çocukların alan ve zamanla ilgili pek çok kavramı anladıklarını ve beş yaşındaki çocukların ise üç-dört yaşındakilerin anladıklarının çoğunu algıladıklarını belirtmiştir.Çocukların hareket kabiliyetleriyle ilgili olarak kendilerini iyi hissettiklerinde, fiziksel etkinliği hayatlarının bir parçası haline getirdiği ve aynı zamanda beden farkındalığını, kontrol, denge, koordinasyonu, fiziksel güçlülüğü, esnekliği, dayanma gücünü ve çevikliği de elde ettiklerini belirtmektedir (Pica 2000).

Justo, motor becerisinin kendiliğinden yaratıcı olduğunu, yaratıcı motor becerisinde ilk yaratıcılığın; temel olarak dış kurallara yüklemeden gelişen serbest oyun aracılığıyla farkına varıldığını belirtmektedir. Çocuğun yaşamının parçası olarak kabul edilen ve yaratıcılığın gelişiminde aileden sonra büyük öneme sahip olan oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Çocuk oyunla; keşfetmeyi, denemeyi, kendini ifade etmeyi, hayal gücünü kullanmayı, yeni beceriler kazanmayı, paylaşmayı, rol yapmayı ve bedenini kontrol etmeyi öğrenmektedir. Çocuk, yaşam için gerekli olan davranış, bilgi, beceri vb. şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenmekte ve aynı zamanda oyun; çocuğun kendisini ve dünyayı tanımasına da yardımcı olmaktadır (Justo 2008). Herhangi birinin çocukları gözlemlediğinde, onların oyun oynarken diğer etkinliklere göre esnek ve daha yaratıcı olduklarını veya yaratıcı düşünmeyi oyun oynarken daha üst düzeyde sergilediklerini fark edeceği vurgulanmıştır. Bu nedenle, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için oyun önemli ve desteklenmesi gereken bir alan olarak belirtilmektedir (Trevlas vd. 2003). Torrance, eğer terk edilme, zulüm, reddedilme, sevgi eksikliği veya erken bir kayıp yaşamazlarsa; çocukların doğası gereği yaratıcı olduğunu belirtmektedir (Torrance, 1981). Çocuklarda yaratıcılığı ve olumlu benlik anlayışını desteklemek, çocukluk yaşantılarının kalitesini arttırmakla mümkün olabilmektedir. Böylece çocuk, kendisi ve geleceği hakkında iyi beklentiler içerisine girecek, kendisine en yakın kişilerle olumlu ilişkiler kuracaktır. Aynı zamanda fikirlerini korkmadan açık bir biçimde ifade edebilecek ve yaratıcı düşüncelerini rahatlıkla harekete dönüştürebilecektir (Justo 2008).

2.3.2 Benlik kavramı, motor yaratıcılık ve yaratıcı rahatlama

Okul öncesi dönemde birçok etken çocuğun gergin olmasına ve karşılaştığı problemlerin üstesinden gelememesinedeniyle ruh sağlığınınzedelenmesine neden olmaktadır (Ömeroğlu vd. 2010). Eğitimciler, çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için olumsuz çevre koşullarında rahatlama tekniği gibi uygun yöntemler kullanarak çocukların yaratıcılıklarının farkına varabilmesine kendisini güvende ve iyi hissederek olumlu benlik kavramının gelişimini desteklemeye çalışmalıdırlar.

Rahatlama çalışmalarında amaç, çocukların dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmalarını ve bedenlerinin farkına varmalarını, bedensel olarak rahatlamalarını sağlamaktır. Bu süreçte hem fiziksel hem de zihinsel olarak rahatlama gerçekleşmektedir. Stres faktörlerinin olumsuz etkilerini azatlatıcı bir önlem olan rahatlama çalışması ile çocuklar, karşılaştıkları problemlerden kaçmak yerine sorumluluk alabilecek bir gücü, enerjiyi elde etmektedirler (Önder 2003).

Çocuk var olan yaratıcılığının büyük çoğunluğunu, hayal gücünün etkisi ile gerçekte var olan elementlerden ve materyallerden yeni çözüm yolları aramak, denemek ve öğrenmek amacı ile kullanmaktadır. Yaratıcı kapasite hayal gücüne dayanmaktadır. Fakat gerçek, çocuk tarafından doğru bir şekilde algılanmadığında, çocuk yaratmak için gerçeğin dışına çıkamamaktadır. Zihin ve beden dinlendiğinde çocuk, dikkatini toplamak için yaratıcı düşüncenin ve ifadenin temeli olan hayal gücünü serbest bırakmakta, yaratıcı kapasitesini engelleyen tüm engel ve gerginliklerden kurtulabilmektedir. Kısaca, rahatlama çalışmaları ile çocukların hayal gücünün kullanılması ve uyarılması ile öğrenmelerini ve yaratıcılık potansiyellerinin ortaya çıkarılmasını desteklemektedir. Yaratıcı rahatlama çalışması, çocukları bilinen bir gerçekten yeni gerçekler yaratmak, daha fazla zihinsel temaya çağrışım yaparak rahat bir duruma teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Justo 2008).

Charaf'a (1999) göre rahatlama çalışmasının bireye katkıları:

- Zihin ve beden bütünlüğünün sağlanması,
- Zihinsel esneklik, değişim ve yeni gerçekliklerin kurulması,

- Yeni ve orijinal yanıtlar üreterek doğallık ve orijinalliğin oluşması olarak belirtilmiştir (Akt. Justo 2008).

Çocuklarda rahatlama fikrini oluşturabilmek, hayal etmeleri gereken şeyleri daha kolay yakalamalarını sağlamak nedeni ile okul öncesi dönemde rahatlama çalışmaları, etkinliklerin sonunda ya da dikkatini toplamayı gerektiren etkinliklerin öncesinde olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Etkinliklerin öncesinde uygulanmış olan rahatlama çalışmaları ile çocuklar yapılan eğitim etkinliklerine daha iyi konsantre olabilmekte, enerjilerini daha yoğun olarak harekete geçirebilmektedirler. Sonunda uygulanan çalışmalar ise olayın tamamlandığını hissettirerek çocukları rahatlatmaktadır (Önder 2003). Smith (2010) çalışmasında, özel gereksinimli okul öncesi dönem çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek amacı ile rahatlama tekniğini kullanmıştır. Çalışma sonucunda rahatlama çalışmalarının özel gereksinimli çocuklar üzerinde etkili olduğunu ayrıca sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Justo (2008) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmasında, rahatlama çalışmalarının çocukların yaratıcılık ve benlik kavramını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemde yapılan bu tür çalışmalar ile çocuklara gevşeme, rahatlama ve çevredekilerle daha açık ve olumlu bir iletişim kurma fırsatı sunulmaktadır.

2.4 Kaynak Özetleri

Bu bölümde, yaratıcı rahatlama çalışmaları, yaratıcılık, motor yaratıcılık ve benlik kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tarih sırasına göre verilerek sunulmuştur.

Alston (1971) çalışmasında, yoksul kesimde yaşayan siyah çocukların sözel, biçimsel ve motor yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.Araştırmaya Newbold Ortaokulu, Fayetteville, North Carolina'dan kaydedilen on – on iki yaşlarında elli (26 erkek ve 24 kız) çocuk dahil edilmiştir. Newbold Okulu çoğunlukla alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların devam ettiği bir okuldur. Araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking TTCT) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kızlar ve erkekler için motor yaratıcılık ve sözel yaratıcılık sonuçlarının, orta derecede benzer niteliklerde olduğu, sözel yaratıcılık, biçimsel yaratıcık ve motor yaratıcılık

açılarından erkekler ve kızların ortalamaları arasında önemli farklılık olmadığı bulunmuştur.

Glover (1974) çalışmasında, Oreon Üniversitesi'nden fiziksel eğitim servisi kurs programına kayıtlı 25 kadının motor yaratıcılığını ölçmek için bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking TTCT) araştırılan hedeflere uygun hareket görevi geliştirmek için model olarak kullanılmıştır. Motor yaratıcılık testinin yapı geçerliğini belirlemek için araştırmacı, pilot çalışmada12 hareket doğrultusunda deneklerin sergilediği hareket performanslarını incelemiş ve yedi kriterli bir ölçekle her bir hareket değerlendirmiştir. Bu değerlendirmelerin temelinde motor yaratıcılık testi için geçerli üç hareket görevi seçilmiştir. Uzmanlar, deneklerin hareket performanslarını analiz edebilmesi ve değerlendirebilmesi için beş değişkenli (akıcılık, orijinallik, esneklik, detaylandırma ve motor yaratıcılık) puanlama sistemi oluşturmuştur. Hareketlerden oluşan motor yaratıcılık testi, Oreon Üniversitesi'nden fiziksel eğitim servisi kurs programına kayıtlı 25 üniversite kadınına dört kez uygulanmıştır. İlk uygulamada deneklere hareketler hakkında bilgi verilmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü test oturumlarından hareket performansları videoya kaydedilmiştir. Pilot uygulamaya katılan deneklerin hareket performanslarını analiz etmek ve değerlendirmek için üç uzman eğitilmiştir. İstatistiksel olarak ortalama, standart sapma ve hareket değişkenleri ile değerlendirme oturumları arasındaki iç korelasyon katsayısını belirlemek için bu değerlendirme oturumlarından elde edilen veriler işlenmiştir. Araştırma sonucunda;Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi'nin teorik yapısı, Biçimsel Formuna bağlı olarak üç hareketten (Seslere Hareket, Gör ve Hareket et ve Çemberler ve Çizgiler) oluşan motor yaratıcılık testi, üniversite kadınlarının motor yaratıcılığını ölçmede geçerli olduğu belirlenmiştir. Motor yaratıcılık testi geçerli bir araç olmasına rağmen, deneklerin hareket performanslarının uzmanlar tarafından analiz edilip, değerlendirilmesini sağlayan puanlama sisteminin, motor yaratıcılığı değerlendirmede objektif ve güvenilir bir sistem olabilmesi için daha fazla düzeltmeye gereksiniminin olduğu saptanmıştır. Motor yaratıcılık testi, puanlama sistemi tekrar düzenlenerek güvenirliği ve objektifliği kanıtlanana kadar motor yaratıcılığı ölçmede bir araç olarak dikkatle kullanılması önerilmiştir.

Schempp (1981) çalışmasında, ilköğretim çocuklarında tutumlar, yaratıcılık, temel motor yetenekler ve benlik kavramına dayalı hazırlanan programlar (Ortak Karar Verme Yaklaşımı- Öğretmen Karar Verme Yaklaşımı) arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Massachusetts Boston Şehir Devlet Okul Sistemine (City Public School System) kayıtlı üç okuldan 208 ilköğretim çocuğu dahil edilmiştir. Öğretmen karar verme yaklaşımında, programın bütün açılarıyla ilgili kararları vermekte, ortak yaklaşım sınıf organizasyonunda ise, çocukları uygulama ve değerlendirmeye ilişkin ortak karar verme hususunda teşvik etmektedir. Program sekiz haftalık, 45 dakikalık oturumlar halindehaftada bir uygulanmıştır. Üçüncü grup öğrenciler kontrol grubu olarak hizmet edeceğinden hiçbir uygulama almamışlardır. Araştırmada, tutumlar için Cheffers ve Mancini Birey Hareket Tutum Ölçeği (Cheffers and Mancini Human Movement Attitude Scale-CAMHMAS), yaratıcı düşünme için Minnesota Yaratıcı Düşünme Testi (Minnesota Tests of Creative Thinking-Form NVA),motor yetenekler için Johnson Temel Beceri Testi (Johnson Fundamental Skills Test-JFST) ve benlik kavramı için Martinek-Zaichkowsk Benlik Kavramı Ölçeği (Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale-MZSCS) kullanılmıştır. Veriler yaratıcılık, motor yetenekler ve benlik kavramının ölçümündeki ön test ve son testlerden elde edilmiştir. Tutum puanları son testlerden elde edilmiştir. Dört motor yetenek bileşeni, yaratıcılık ve benlik kavramı ile ilgili olarak gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için çok değişkenli kovaryans analizi kullanılmıştır. Pearson çarpım momenti korelasyonu değişken arası ilişkileri belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; eğer bir öğretmen insan hareketleri üzerine olumlu tutumları çoğaltmak, yaratıcı düşünceyi arttırmak, temel motor yetenekleri ilerletmek ve ilköğretim çocuklarında daha sağlıklı bir benlik kavramı geliştirmek istediğinde kendi öğrenmelerine ilişkin çocukların karar vermesini destekleyerek başarılı sonuçlar elde edeceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ilköğretim okulundaki kızların benlik kavramının gelişiminde aynı uygulamayı alan erkeklere göre önemli ölçüde daha yüksek puan aldıkları ve birinci sınıf öğrencilerin iki, üç, dört ve beşinci sınıflara göre hareket programına daha olumlu tutum geliştirdikleri bulunmuştur.

Burke vd. (1989) çalışmalarında, sol ve sağ ellerini kullanan üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme, çevresel engellenme ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi

incelemiştir.Araştırmaya, 12 solak ve 12 sağlak olmak üzere toplam 24 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaratıcılık becerileri için Torrance (1974) tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT)kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel ve Biçimsel Formlarındaki biçimsel detaylandırma ölçümlerinde solaklar önemli ölçüde yüksek sonuçlar elde etmişlerdir. Sağlak veya solak olma durumunun, sağlaklara oranla solaklarda daha büyük rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca kendilerini anlatmaları istendiğinde, sağlak veya solak olma durumlarından bahsetme konusunda solakları sağlaklardan daha çok istekli olduğu bulunmuştur.

Baran (1989) çocuklarda davranış bozuklukları ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden 60'ı kız ve 60'ı erkek olmak üzere düşük,orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki on yaş grubunda toplam 120 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların davranış bozuklukları ve benlik kavramları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için sosyo-ekonomik düzey,cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri incelenmiştir. Araştırmada, davranış bozuklukları için Davranış Bozukluğu Belirti Listesi (WSCL) ve benlik kavramı için Piers-Harris Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, davranış bozukluğu ve benlik kavramı arasında negatif bir korelasyon olduğu, davranış bozukluğu artarken benlik kavramının gelişme düzeyinde azalma olduğu bulunmuştur. Bu ilişki üst sosyo-ekonomik düzeyde önemli bulunmazken orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde önemli olduğu, erkek çocukların davranış bozukluklarını kız çocuklara göre daha sıklıkla gösterdikleri, ancak davranış bozukluğu ile benlik kavramlarının her iki cinsiyette de aynı derecede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanson (1992) çalışmasında, dördüncü sınıf çocuklarının motor yaratıcılığının gelişiminde yaratıcı hareket süreçlerine odaklanan eğitimlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, motor yaratıcılığı geliştirecek eğitimi planlamak için Jewett ve Mullani (1977); Jewett ve Bain(1987) tarafından geliştirilen Amaç Süreç Müfredat Çerçeve Programı yaratıcı hareket süreçleri kullanılmıştır. Yaratıcı hareket süreçleri

yaklaşımının eğitim programını planlamak için oluşturulan model;hedefleri belirleme, etkinlik içeriklerinin uygulamalarını belirleme ve geribildirimleri planlama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmaya iki sınıfa eşit oranda dağıtılan 58 dördüncü sınıfa devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmada, yaratıcılık becerileri için Torrance (1974) tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT), motor yaratıcılık için Lebreck (1987) tarafından geliştirilen İlkokul Çocukları için Motor Yaratıcılık Testi (The Motor Creativity Test for Elementary School Children-MCTESC) kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklara yaratıcı ve geleneksel öğretim program odaklı özel öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı eğitim programı alan grup genel yaratıcılıkta önemli ölçüde gelişirken, geleneksel grup aynı kalmıştır. Motor yaratıcılık ve motor yetenek yeterliği bakımından yaratıcı eğitim programı alan grup geleneksel gruptan daha yüksek puanlar almışlardır. Kısaca, yaratıcı hareket süreçlerine odaklanan eğitim programının genel yaratıcılığı geliştirdiği, motor yaratıcılık ve motor yetenek yeterliğinde ise üstün performans görüldüğü, duyuşsal, sosyal ve beceri öğrenmenin davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Elliot (1997) çalışmasında, hareket eğitim programı ile gelişimsel gecikmesi olan ve olmayan okul öncesi çocukların motor yaratıcılığında serbest oyunun etkisini incelemiştir. Araştırmada hareket eğitim programı ve çocuklarım motor yaratıcılıkları için Torrance'ın Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement-TCAM) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hareket eğitim programı alan çocukların motor yaratıcılık puanlarında önemli bir ilerleme olduğu, ancak ayrıntılı fiziksel eğitim ve genel fiziksel eğitim alan sınıflardaki okul öncesi çocukların motor yaratıcılığında önemli bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca hareket eğitim programı ya da serbest oyunu kullanan ayrıntılı fiziksel eğitim sınıfındaki motor yaratıcılık sonuçlarında da önemli bir farklılık saptanmamıştır.

Trevlas vd. (2003) okul öncesi dönem çocuklarında oyun ve ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özellikle akıcılık, esneklik boyutları ile içsel bir kişilik karakteri olan oyunculuk ve oyunculuğa katkıda bulunan bir dizi psikolojik elementin (fiziksel doğallık, sosyal doğallık, bilişsel doğallık, neşeyi dışa vurma, mizah anlayışı),

yaratıcı düşünme ve ıraksak düşünme ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Yunanlı, beş yaşındaki 250 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada oyunculuk için Bernett (1990) tarafından geliştirilen Çocukların Oyunculuk Ölçeği (The Children's Playfulness Scale-CPS) ve motor yaratıcılık için Cleland ve Gallahue (1993) tarafından geliştirilen Iraksak Hareket Yetenek Testi (Divergent Movement Ability Test-DMA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocukların oyunculukları ile motor yaratıcılıkları arasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca oyunculuk ile motor yaratıcılığın birbirine bağlı olmasının doğal bir sonuç olduğu; çünkü okul öncesi süreçte hareketin bir davranış, kendini ifade ediş, öğrenme ve gelişme yolu olduğu belirtilmiştir.

Wang (2003) okul öncesi çocukların motor yaratıcılığı ve kaba motor becerileri üzerinde Yaratıcı Hareket Programı'nın etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya, Tayvan'da bir çocuk merkezinden üç ve beş yaş arası 60 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada, deney grubuna alınan çocuklar 36-47, 48-59 ve 60-71 aylıklar olmak üzere üç grupta sınıflandırılmış ve haftada iki kez, her biri 30 dakikalık Yaratıcı Hareket Programı'na dahil edilmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar da aynı şekilde 36-47, 48-59 ve 60-71 aylıklar olmak üzere üç gruba ayrılmış ve yapılandırılmamış serbest oyun etkinliklerine katılımları sağlanmıştır. Araştırmada Torrance'ın Eylem ve Harekette YaratıcıDüşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement-TCAM) ve Peabody Gelişimsel Motor Ölçeği (Peabody Developmental Motor Scales-PDMS 2) kullanılmıştır. Araştırma sonucu, Yaratıcı Hareket Programına katılan çocukların sonuçlarının motor yaratıcılıkta ve kaba motor gelişimde, kontrol grubundakilerden ciddi anlamda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca motor yaratıcılık testindeki akıcılık, orijinallik ve hayal gücü sonuçları ile gelişimsel motor ölçeğindeki hareket yeteneği sonuçlarında da deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna ek olarak, okul öncesi çocukların motor yaratıcılığı ile kaba motor gelişimi arasında önemli bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Lau vd. (2004), çocukların benlik kavramı ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya dört ve yedinci sınıf çocuklarından 40 Hong Konglu çocuk katılmıştır. Araştırmada benlik kavramı içinCheung ve Lau, (2001) tarafından geliştiren

Çoklu-Alan Çoklu-Perspektif Benlik-Kavramı Envanteri (Multi-Domain Multi-Perspective Self-Concept Inventory –MMSI), Coie ve Dodge (1988) tarafından geliştirilen yaratıcılık için En Çok Sevdiğin En Az Sevdiğin Ölçeği (Like-Most–Like-Least measure-LMLL)kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, algılanan yaratıcılık ile sosyallik-liderlik arasında pozitif ilişki olduğu, ancak yaratıcılık ile benlik kavramı arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu zıt ilişkiler çocuklarda benlik kavramı bakımından yaratıcı bir çocuğun farklı özelliklerde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Zachopoulou vd. (2006) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların motor yetenekleri kullanarak yaratıcı düşüncelerini geliştirebilmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 12 okul öncesi eğitim merkezinden rastgele seçilen 251 çocuk katılmıştır. Araştırmada motor yaratıcılık için Torrance (1981) tarafından geliştirilen Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement-TCAM) kullanılmıştır. Araştırmada on haftalık fiziksel eğitim programı geliştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına ilk önce ön test uygulanmış, daha sonra program uygulanmış ve en son aşamada ise son test uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel eğitim programı uygulanan çocukların motor yaratıcılığın boyutlarından akıcılık ve hayal güçlerini geliştirildikleri belirlenmiştir.

Peens vd. (2007), gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan yedi-dokuz yaş arası çocukların motor yeterliliğini ve benlik kavramını arttırmada en etkili metodu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, dokuz farklı okuldan 201 olası gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan çocuk öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Belirlenen çocuklara "Çocuklar için Hareket Değerlendirme Envanteri" uygulanmış ve 58 (36 erkek ve 22 kız) çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, benlik kavramı ve kaygı için Fits ve Warren (1996) tarafından geliştirilen "Tennessee Benlik Kavramı Ölçeği (The Tennessee Self-Concept Scale Child Form- TSCS-CF)" ve Gillis (1980) "Çocuk Kaygı Ölçeği (Child Anxiety Scale- CAS)" kullanılmıştır. Çocuklar dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; motor müdahale (MI – Motor Intervention), benlik kavramını (SC-self concept) arttırma müdahalesi, psikomotor müdahale (P-MI- psikomotor intervention) ve bir adet kontrol grubu (CG- control group)'dur. Araştırma sonucunda, gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan çocukların motor yeterliliği ve benlik

kavramlarının uygulamalar sonucunda gelişim gösterdiği, ancak her ikisinin de optimal faydaya ulaşması gerektiği vurgulanmıştır.

Pagona ve Costas (2008), dokuz yaşındaki çocuklara motor yaratıcılık gelişimini destekleyen özel eğitim programının dokuz yıl sonra korunup korunmadığını incelemiştir. Araştırmaya, 9 yaşında 82 çocuk ve 18 yaşında 60 çocuk katılmıştır. Araştırmada, motor yaratıcılık için Wyrick's (1996) Motor Yaratıcılık Testi (Motor Creativity Test) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların motor yaratıcılıklarındaki etkisinin devam ettiği belirtmiştir.

Brown vd. (2009) çocukların benlik kavramının çocuğun mizacına, anne-baba davranışlarına ve anne-baba-çocuk aile etkileşimine olan ilişkisini incelemişlerdir.Araştırmaya, 50 aile ile dört yaşındaki çocuklar dâhil edilmiştir. Dört yaşındaki çocukların benlik kavramı için, Eder (1990) tarafından geliştirilmiş Çocukların Öz-Bakış Anketi (Children's Self-View Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sıkıntı ve üçlü (anne-baba-çocuk) aile etkileşimine olan mizaç eğilimi, çocukların kendileri tarafından beyan edilen çekingenlik ve uyumluluklarına bağımsız katkılarda bulunmuştur. Tersine ikili aile (anne-baba) davranışları, çocukların huysuzluğu ile kendileri tarafından beyan edilen çekingenlik ve uyumlulukları arasındaki ilişkiyi azaltmıştır. Çalışma sonucunda, aile dinamiklerinin ve çocuğun karakterinin, çocukların benlik kavramı gelişiminde doğrudan ve etkileşimli etkileri olduğu vurgulanmıştır.

Adana ve Kutlu (2009), 12-15 yaş grubu arasındaki ergenlerin benlik kavramını ve benlik kavramının gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya, Kağıthane ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kura yöntemi ile belirlenen dört ilköğretim okulunda öğrenim gören, araştırma kriterlerine uyan ve istatistik uzmanının belirlediği sayıya göre seçilen 320 çocuk ve bu çocukların anne-babaları dahil edilmiştir. Araştırmada, benlik kavramı için Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) bu çocukların anne-babalarına kendilerini tanıtıcı anket formu ve "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin ve babaların aldıkları puanlar

incelendiğinde, annelerin “aşırı annelik” ve “sıkı disiplin”, babaların da “sıkı disiplin” alt boyut puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Anne-baba tutumlarının ergenlerin benlik kavramı üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Can-Yaşar (2009) anasınıfına devam eden altı yaş çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeylerini belirleyerek ve drama eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın evrenine, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde, orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu 80 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların 40’ı deney grubu, 40’ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada drama eğitiminin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerine etkisini belirlenmek amacıyla ön testson test- kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla Genel Bilgi Formu ve çocukların yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek için Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara on iki hafta süre ile haftada iki gün drama eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise sadece okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Drama Eğitim Programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Yüksel (2009), ilköğretim öğrencilerinin empati, aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, 2003-2004 öğretim yılı güz döneminde bir ilköğretim okulu beşinci sınıfa devam eden 105 erkek ve 103 kız olmak üzere toplam 208 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, çocukların empati düzeylerini ölçmek üzere Bryant (1982) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar İçin Empati Ölçeği, aile işlevlerini ölçmek üzere Epstein vd. (1983) tarafından geliştirilmiş olan Aile Değerlendirme Ölçeği ve benlik-kavramlarını ölçmek üzere Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilmiş olan Piers-Harris Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept

Scale)kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların empati, benlik kavramı ve aile işlevleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yakupoğlu (2011), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş çocuklarının benlik kavramlarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya, İstanbul ili Sarıyer ilçesine bağlı anaokuluna devam eden beş ve altı yaşlarında 41 kız, 34 erkek çocuk ile çocukların babaları dahil edilmiştir. Çalışmada, Cicirelli (1974) tarafından okul öncesi çocuklar için geliştirilmiş olan Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (PCS) ile Fraley vd. (2000) tarafından yetişkinde bağlanma stilini belirlemek için geliştirilmiş olan Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri – II (YİYE-II)kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların benlik kavramı puanlarının babalarının bağlanma stiline (güvenli, kaygılı-kararsız, kaçınan) göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Sturza – Milic (2012) okul öncesi dönem çocuklarında motor yaratıcılık ve motor bilgi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, altı-altı buçuk yaş aralığındaki 224 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada, motor yaratıcılık için Torrance (1981) tarafından geliştirilen Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement-TCAM) ve motor performan için Motor Performans Değerlendirilmesi (Estimation of motor performance) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, motor açıdan yetenekli olan çocukların motor yaratıcılık testinde daha iyi sonuçlar verdiği bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında motor gelişim ve yaratıcı motor ifadeler için okul öncesi çocuklara uygun koşulların sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Ceylan vd. (2012) çalışmalarında, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocukların benlik kavramlarında televizyon seyretme süresinin ve seyredilen programların etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya, Kırşehir il merkezinde bulunan tesadüfi örnekleme ile seçilen, üç ilköğretim okuluna devam eden toplam 331 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, çocukların demografik özelliklerini ve televizyon seyretme süreleri ile seyrettikleri programları belirlemek amacıyla Çocuk Bilgi Formu ve benlik düzeylerini belirlemek için ise Piers-Harris Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale)kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

çocukların benlik kavramlarında televizyon seyretme süresinin ve seyredilen program türünün etkili olmadığı bulunmuştur.

Köksal-Akyol ve Salı (2013), yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının okula devam etme şekli, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ve çocukların benlik kavramı ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, Kayseri ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı yatılı ilköğretim bölge okulu ile normal ilköğretim okullarının altıncı-sekizinci sınıflarına devam eden, 146 kız, 140 erkek olmak üzere toplam 286 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, Genel Bilgi Formu, Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale)ve Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğikullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula devam etme şeklinin, çocukların benlik kavramında ve sosyal desteğin tüm alt boyut puanlarında, yatılı ilköğretim bölge okuluna gündüz devam eden çocukların lehine anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin, okula devam etme şekli farklı olan çocukların benlik kavramlarında ve sosyal desteğin tüm alt boyut puanlarında kızlar lehine anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Her üç okula devam etme şeklinde de (yatılı ilköğretim bölge okuluna yatılı ve gündüzlü devam edenler, normal ilköğretim okuluna devam edenler) çocukların benlik kavramı puanı ile arkadaş desteği, aile desteği, öğretmen desteği ve toplam destek puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bayraktar-Erten ve Erten (2014) çalışmalarında, altıncı sınıfa devam eden çocukların Türkçe derslerinde aldıkları notlar ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya iki devlet okulundan altıncı sınıfa devam eden 74 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, Burden (2012) tarafından geliştirilen Kendi Kendime Öğrenirim Ölçeği (Myself-As-a-Learner Scale (MALS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin çeşitli düzeylerde akademik benlik kavramına sahip oldukları, aynı zamanda kız öğrencilerin daha fazla pozitif düşüncelerde bulundukları belirlenmiştir. Kısaca, not ortalamaları ile akademik benlik kavramı arasında ilişki olduğu, ancak cinsiyete dayalı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sturza-Millic (2014) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının motor deneyim ile motor yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Vrsac'da okul öncesi eğitime devam eden altı-altı buçuk yaşlarındaki 154 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, Torrance (1981) tarafından geliştirilen Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement-TCAM) ve motor performan için Motor Performansın Değerlendirilmesi (Estimation of motor performance) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların motor yaratıcılıklarda daha başarılı oldukları, ayrıca uzun atlama, engelli koşu gibi motor becerilerinde de iyi oldukları bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmadan elde edilen sonuçlar motor yaratıcılık ve motor performans arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Özkara (2014) çalışmasında, ilköğretim birini sınıf öğrencilerinin benlik algısıdüzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Antalya il merkezinde okulöncesi eğitimi almamış ilköğretim birinci sınıfadevam eden 66-76 aylar arasındaki 85 çocuk ve 10 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracıolarak, Demoulin Çocuklar için Benlik AlgısıÖlçeği (Demoulin Self-Concept Developmantal Scale-DSCDS) kullanılmıştır. Araştırmadan eldeedilen sonuçlara göre,çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeylerine ilişkin anne-öğretmen-çocuk gruplarınınalgılarının paralellik gösterdiği ve çocukların benlik algısı düzeylerinin düşükolduğu belirlenmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarının belirlenmesi, çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi ve benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarında yaratıcı rahatlama eğitiminin etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada, yaratıcı rahatlama eğitim programının çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıkları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken anasınıfı çocuklarının "benlik kavramı ve motor yaratıcılık", çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıkları üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise "yaratıcı rahatlama eğitim programı"dır.

Araştırmada, 2x3 karışık desen (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test- son test- kalıcılık testi) tanımlamaktadır. Tekrarlı ölçümler, genelde uygulanan tüm koşulların aynı deneklere uygulanması ya da eşleşmiş gruplar kullanılarak elde edilebilmektedir. Karışık desenlere, split-plot faktöriyel desenler (split–plot factorial designs) de denilmektedir (Büyüköztürk 2001, Büyüköztürk vd. 2011).

Bu araştırmada gruplar arası değişken, "deney ve kontrol gruplarını", gruplariçi değişken, "ön test, son test, kalıcılık testlerini" tanımlamaktadır. Araştırmada kontrol

grubuna seçilen çocuklar doğal süreçlerine bırakılırken deney grubuna seçilen çocuklarabulundukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak yaratıcı rahatlama eğitim programı uygulanmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ilk olarak Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarını gösteren liste elde edilmiştir.Elde edilen listeler incelenerek, tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen iki bağımsız anaokulunda araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları oluşturulurken, her iki gruptaki çocuklarınnormal gelişim göstermesine, tam aileye sahip olmalarınadikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya anaokuluna sabah devam eden ikigrup dahil edilmiştir. Bu gruplardan, deney grubunu 24 çocuk vekontrol grubunu 22 çocuk oluşturmuştur. Bu gruplardaki çocukların tamamına (46 çocuk) ön test uygulanmıştır. Deney grubunadahil edilen çocuklara (24 çocuk) yaratıcı rahatlama eğitim programı uygulanmıştır.Deney grubundaki çocukların tamamı uygulamanın sonuna kadar devam etmişlerdir.Deney grubundaki uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundakiçocukların tamamına (46 çocuk) son test uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ilişkin demografik özellikler çizelge 3.1'deverilmiştir:

Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ilişkin demografik özelliklerindağılımları

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Cinsiyet				
Kız	12	50,0	8	36,4
Erkek	12	50,0	14	63,6
Yaş				
56-60 ay	3	12,5	4	18,2
61-66 ay	12	50,0	16	72,7
67-72 ay	9	37,5	2	9,1
Doğum Sırası				
İlk çocuk	13	54,2	9	40,9
Ortanca veya ortancalardan biri	5	20,8	8	36,4
Son çocuk	6	25,0	5	22,7
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	6	25,0	2	9,1
1 kardeş	9	37,5	12	54,5
2 kardeş	7	29,2	7	31,8
3 kardeş ve üstü	2	8,3	1	4,5
Daha Önce Okul Öncesi EğitimAlma Durumu				
Almayan	18	75,0	21	95,5
Alan	6	25,0	1	4,5
TOPLAM	**24**	**100**	**22**	**100**

Çizelge 3.1 incelendiğinde;deney grubu çocukların %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu, kontrol grubu çocukların %36,4'ünün kız %63,6'sının erkek olduğu, deney ve kontrol grubu çocukların çoğunun yaşlarının 61-66 aylar arasında olduğu, ilk çocuk oldukları, bir kardeşe sahip oldukları ve daha önce her hangibir okul öncesi eğitim almadıkları belirlenmişlerdir.

Çizelge 3.2'de araştırmaya dahil edilen çocukların anne ve babalarının demografiközelliklerine göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3.2 Araştırmaya dahil edilen çocukların anne ve babalarının demografik özelliklerin dağılımları

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Anne Yaş				
29 yaş ve altı	10	41,7	12	54,5
30-39 yaş	11	45,8	41	45,5
40 yaş ve üstü	3	12,5	0	0
Baba Yaş				
29 yaş ve altı	4	16,7	5	22,7
30-39 yaş	15	62,5	16	72,7
40 yaş ve üstü	5	20,8	1	4,6
Anne Öğrenim Durumu				
İlkokul	13	54,2	14	63,6
Ortaokul	4	16,7	5	22,7
Lise	6	25,0	2	9,1
Üniversite	1	4,1	1	4,6
Baba Öğrenim Durumu				
İlkokul	6	25,0	6	27,3
Ortaokul	6	25,0	8	36,4
Lise	9	37,5	5	22,7
Üniversite	3	12,5	3	13,6
Anne Mesleği				
Ev Hanımı	22	91,7	21	95,5
Memur	0	0	1	4,5
İşçi	2	8,3	0	0
Baba Mesleği				
Memur	4	16,7	3	13,6
İşçi	10	41,7	6	27,3
Serbest	10	41,7	13	59,1
Ailenin Gelir Durumu				
1000 TL ve altı	12	50,0	12	52,6
1001-2000TL	11	45,8	7	31,8
2001 TL ve üstü	1	4,2	3	13,6
TOPLAM	**24**	**100**	**22**	**100**

Çizelge 3.2'ye göre, deney grubundaki çocukların annelerinin %45,8'inin 30-39 yaş arasında, kontrol grubundaki çocukların annelerinin %54,5'inin 29 yaş ve altında, deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının çoğunun 30-39 yaş arasında olduğu, çocukların annelerinin çoğunun ilkokul mezunu, babalarının ortaokul ve lise mezunu, annelerinin çalışmadığı, babalarının işçi ve serbest meslek sahibi olduğu, her iki gruptaki ailelerin çoğunun ekonomik gelirinin 1000 TL ve altında olduğusaptanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu", çocukların benlik kavramlarını değerlendirmek amacıyla **Villa ve Auzmendi (1992)** tarafından beş-altı yaş çocukları için geliştirilmiş olan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC) ölçme aracı ile motor yaratıcılığının değerlendirilmesi için **Torrance (1981)** tarafından üç-sekiz yaş çocukları için geliştirilmiş olan Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking creatively in action and movement test- TCAM) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır.

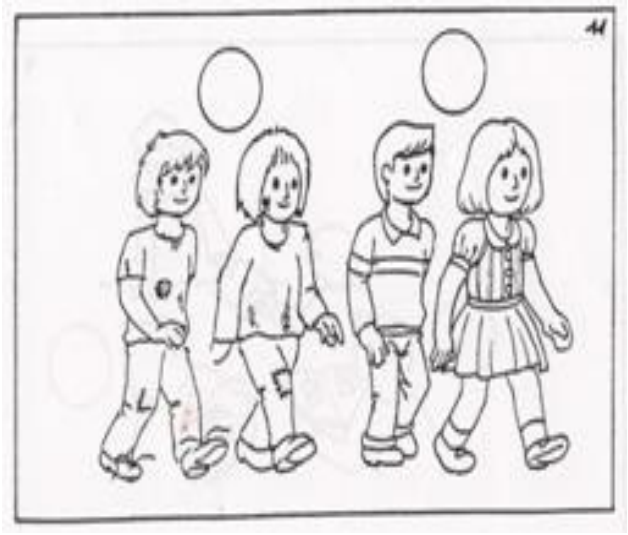
3.3.1Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu'nda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, anne- babanın yaşı, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın mesleği ve ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili sorular yer almaktadır (EK 1). Genel Bilgi Formları, araştırmacı tarafından ebeveynleri ile görüşülerek doldurulmuştur.

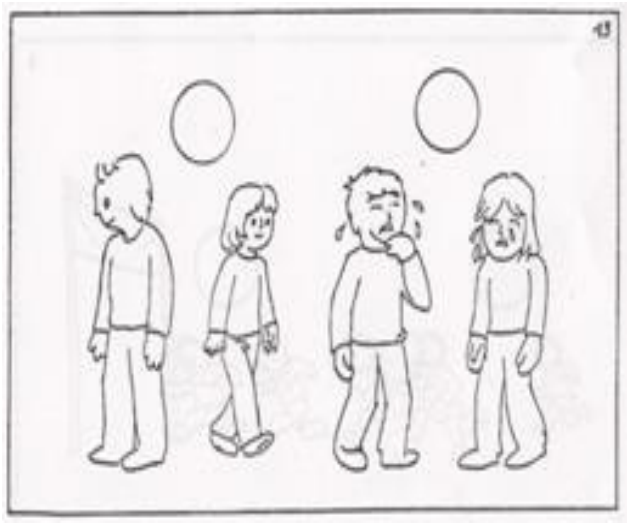
3.3.2 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception Of Child Self-Concept-PCSC)

Çocuğun Benlik Kavramını AlgılamasıVilla ve Auzmendi (1992) tarafından beş- altı yaş çocuklarının benlik kavramının değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı, olumlu ya da olumsuz benlik kavramına sahip olan çocukları basitçe ve ekonomik olarak tanımlamada kullanılmaktadır. Bireysel ya da küçük grup

olarak beş- altı yaş çocuklarına uygulanabilmektedir. Ölçme aracı otuz dört maddeden ve her maddeye ait olan otuz dört resimden oluşmakta ve uygulama her çocuk için 15-20 dakika sürmektedir. Ölçme aracının uygulanmasında; çocuğa gösterilen resimlerle ilgili sorular sorulmakta, çocuğun verdiği yanıtlar (örneğin 11. Sorunun seçenekler; 1. Her zaman kirli giyinirim, 2. Çoğu zaman kirli giyinirim, 3. Çoğu zaman temiz giyinirim, 4. Her zaman temiz giyinirim) seçenekler arasından, araştırmacı tarafından işaretlenerek gerçekleşmektedir. Ölçme aracının sorularına yönelik örnek resimler aşağıda sunulmuştur.

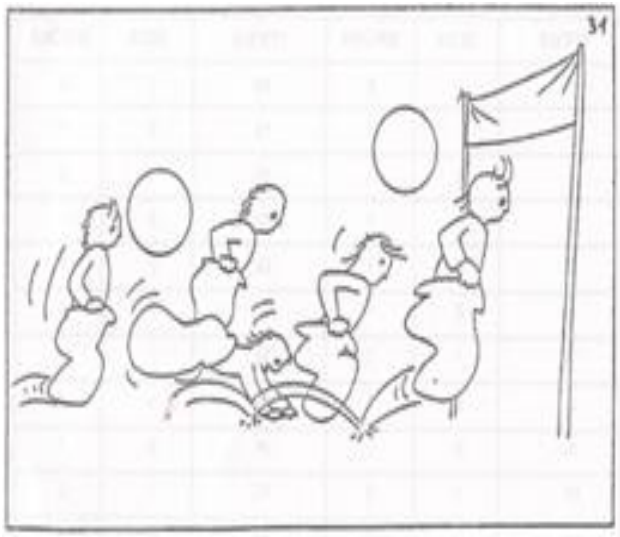


11 Numaralı resim için çocuklara "Buradaki çocuklar dolaşmaya çıkmışlar. Çocuklardan ikisi temiz bir şekilde giyinmiş. Diğer ikisi kirli bir şekilde giyinmiş. Sen gezmeye çıktığında temiz mi, yoksa kirli mi giyinirsin?" sorusu yöneltilir.

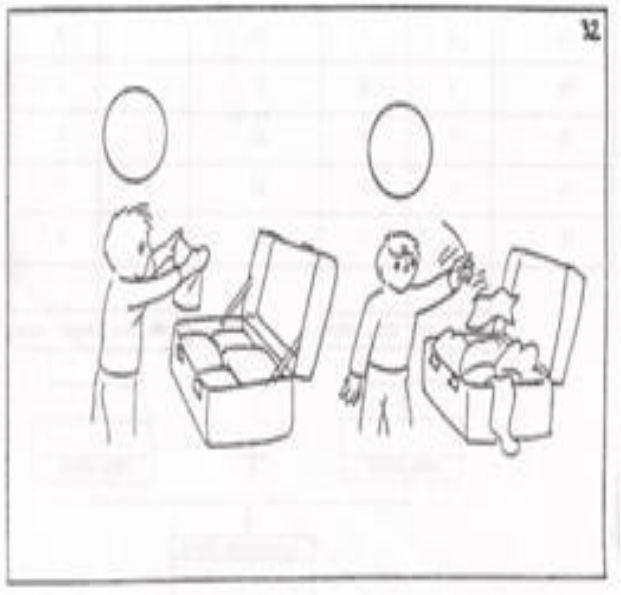


13 Numaralı resim için çocuklara "Buradaki çocuklar çok üzgünler ve ağlıyorlar. Diğer çocuklar eğleniyorlar ve çok mutlular. Sen sık sık ağlar mısın?" sorusu yöneltilir.

Şekil 3.1.a Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının sorularına ait örnek resimler



31Numaralı resim için çocuklara "Çocuklar çuval yarışı yapıyorlar. Bu çocuğun ayağı takılıp yere düşüyor ve oyunu kaybediyor. Sen arkadaşlarınla oyun oynadığın zaman, kaybeder misin, yoksa kazanır mısın?" sorusu yöneltilir.



32 Numaralı resim için çocuklara "Buradaki çocuklar yolculuğa çıkacakları için toplanıyorlar. Çocuklardan biri çok düzenli ve elbiselerini katlayarak koyuyor. Diğer çocuk ise çok dağınık ve eşyalarını rastgele koyuyor. Sen düzenli misin, yoksa dağınık mısın?" sorusu yöneltilir.

Şekil 3.1.b Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının sorularına ait örnek resimler

Ölçme aracının yapısal özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır:

Ölçme aracının uygulanması kolaydır: Ölçme aracında yer alan maddelerden bazıları olumlu benlik kavramını temsil ederken bazı maddeler de olumsuz benlik kavramına vurgu yapmaktadır. Ölçme aracı bir ile dört arasında puanlandırılmakta, 1 en düşük 4 ise en yüksek benlik kavramını temsil etmektedir. Ancak 13. madde de ters puanlama söz konusu olup, 1 puan4, 4 puan ise 1 olarak değerlendirilmektedir. Maddelerde çocuk

kendini nasıl tanımlıyorsa onu seçmektedir. Bu nedenle ölçme aracını uygulamak zor değildir ve içinde uygulamaya ilişkin temel açıklamalar bulunduğundan öğretmene ya da uygulama yapacak kişiye kolaylık sağlamaktadır (Villa ve Auzmendi 1992).

Ölçme aracı bireysel ya da küçük gruplar halinde uygulanabilmektedir: Ölçme aracının bireysel ya da grup olarak uygulanabilmesi için gerekli olan geçerlik ve güvenirlik gerekliliklerini karşıladığı belirtilmiştir. Her ne kadar grup halinde uygulama olasılığı bulunsa da ölçme aracınınbireysel olarak uygulanmasıönerilmektedir (Villa ve Auzmendi 1992).

Bu ölçme aracı okul öncesieğitime devam eden beş- altı yaş çocuklarının benlik kavramını vurgulayan önemli noktaları içermektedir:Ölçme aracında yer alan maddeler okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramını ölçme konusunda çok önemli noktalara vurgu yapmaktadır (Villa ve Auzmendi 1992). Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Özerklik, bağımsızlık hissi,
- Güvenlik, görevleri yerine getirirken gereken özgüven,
- Spor, rekabet içinde yer bulma,
- Aile, aile ile olan ilişkilerde nasıl hissedildiği,
- Sınıf, okula başlayan çocuğun okul dünyasındaki yeri,
- Sosyal çevre, çocuğun sosyal ilişkileri,
- Hissiyat, genellikle nasıl hissettiği,
- Özdeğer, yeterlilik hissi,
- Fiziksel görünüm, fiziksel bakış,
- Aidiyet hissi (nesnelere, kişilere).

Ölçme aracının rahat bir atmosferde uygulanması, zaman baskısı, gerilim ve dikkat dağıtan uyarıcıların mümkün olduğunca ortadan kaldırılması gerekmektedir. Ayrıca ölçme aracının uygulanacağı grubun 10 çocuğu geçmemesi (küçük yaş gruplarında ise sayının daha az olması) önerilmektedir (Villa ve Auzmendi 1992).

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması için Villa ve Auzmendi (1989) ilk olarak deneme çalışmaları yapmıştır.Çalışmaya beş-altı yaşlarındaki 41 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 66 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada ölçme aracı her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda testin iç tutarlılığının .79 olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışma sonucunda,Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının bireysel olarak uygulanabildiği fakat çok zamana gereksinim olduğu belirtilmiştir (Villa ve Auzmendi 1992).

Başka bir çalışma 1990-1991 yılında Ikastolas de Gipuzkoa Federasyonu tarafından Fransız Bask Bölgesi'nde uygulanmıştır. Çalışmaya dört ve beş yaşlarında 218 erkek ve 183 kız olmak üzere toplam 401 çocuk dahil edilmiştir. Uygulamanın yapılacağı bölgenin dili Euskera olması nedeni ile ölçme aracının dili Euskeraya uyarlanmıştır ve uygulama grup olarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda iç tutarlılık .83 olarak bulunmuştur (Villa ve Auzmendi 1992).

Yapılan bu çalışmalar sonucunda "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması" ölçme aracınınbeş-altı yaş çocuklarının benlik kavramını belirlemede, tüm kültürlere uyarlanabilen, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

3.3.3 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively İn Action And Movement Test- TCAM)

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi üç-sekiz yaş çocuklarının motor yaratıcılıklarının değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracıdır. Bu test, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme yeteneklerini kinestetik modelle ifade etmelerini tanımlamada kullanılmaktadır. Test bireysel olarak uygulanabilmektedir. Test dört etkinlikten oluşmakta ve her bir etkinlik 15 dakika sürmektedir. Testin yapıldığı ortam, çocuğun rahat hareket edebilmesini sağlayacak kadar genişliğe sahip olmalıdır. Test uygulanırken dikkati dağıtabilecek unsurların ortamdan uzaklaştırılarak dikkat dağınıklığı minimum seviyede tutulmalıdır.

Çocuklar sonsuz sayıda davranış yaratabildikleri için onların yaratıcı düşünme becerilerine örnek vermek güç olmaktadır. Bu nedenle Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, küçük çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanacakları yolları içeren dört etkinlikten oluşmaktadır. Bu dört etkinlik şu şekilde açıklanmaktadır:

Etkinlik 1(Kaç farklı şekilde?): Çocuklar doğduğu andan itibaren, bir yerden bir yere gitmek için yollar aramaya başlarlar. Çocuklar günlük yaşamlarında devam eden sorunları çözmek ya da eğlenmek için yeni ve farklı yolları keşfetmekte ve hatta bazıları yasaklanan yolları denemektedir. Harekette ve Eylemde Yaratıcı Düşünme konusunun ilk etkinliği, öncelikle çocukların alternatif hareket etme şekilleri bulmalarına yönelik olarak tasarlanmıştır. Hem sözlü hem de hareketli tepkiler ile ikisinin kombinasyonu olan tepkiler kabul edilmektedir. Etkinlik; hem akıcılık hem de özgünlük boyutlarını ölçmektedir. Akıcılık puanını belirlemek için çocuğun karşıya geçerken ürettiği kombinasyonları ve farklı şekiller sayılmaktadır. Özgünlük puanında ise, çocuğun karşıya geçerken gösterdiği farklı tepkiler dikkate alınmaktadır. Bu tepkilerin puanlanması için test kitapçığında yer alan listedeki tepkilere göre çocuğun testte verdiği tepkilere puan verilmektedir. Çocuğun her bir tepkisi için bir özgünlük puanı belirlenmekte ve bu belirlenen puanlar toplanarak özgünlük kısmına yazılmaktadır (Torrance 1981).

Etkinlik 2 (Şu şekilde hareket edebilir misiniz?): Bu etkinlikteçocukların hayal etme, empati kurma, düşleme ve alışılmamış roller gibi yeteneklerine örnek oluşturmak için tasarlanmıştır. Çocuklar erken yaşta hayvanların ve insanların hareketlerini taklit etmeye, bunlarla az da olsa empati kurmaya başlarlar. Bu etkinlikte çocuklara altı durum sunulmakta ve bunlardan dördünde çocuklara bir hayvan ya da nesne (ağaç, tavşan, balık ve yılan) oldukları söylenerek onlar gibi davranmaları beklenmektedir. Diğer iki rolde çocuklar nesnelerle ilişkilendirilmektedir (bir arabayı sürmek ve bir fili itmek gibi). İkinci etkinlik çocukların hayal gücünün boyutlarını ölçmektedir. Her sorunun altında hayal gücünü temsil eden beş rakam bulunmaktadır. Hayal gücü puanını belirlemek için bu puanlar toplanarak hayal gücü kısmına yazılmaktadır (Torrance 1981).

Etkinlik 3 (Diğer yollar nedir?): Yaratıcı kişiler eski işlere ve nesnelere geri dönmek, yeni yolları görmek isterler.Örneğin çocuk bir kağıt bardağı çöp sepetine atmak için farklı yolları dener. Yaratıcı çocuklar böyle basit bir işi yaparken alışılmışın dışında yollar bulurlar ve sıkılmaktan kurtularak yeni şeyler denemiş olurlar. Bu durum onlara yeteneklerini ve sınırlarını test etme olanağı vermektedir. Daha az yaratıcı çocuklar "beklenen" veya onlara öğretilen yollarla bu işi tamamlarlar. Kağıt bardağı çöp sepetine atmak için kullanılan çok sayıdaki farklı yolu üretebilmek, çocuklar için yaratıcı düşünme potansiyelini ortaya çıkaran iyi bir göstergedir. Bu etkinlik akıcılık ve özgünlük boyutlarını ölçmektedir (Torrance 1981).

Etkinlik 4 (Bu ne olabilir?):Çocuklarınçevrelerindeki nesnelerledoğaçlama yapması ve onları farklı amaçlar için kullanması oldukça normaldir. Bazı çocuklar çevrelerindeki nesneleri en azından "ne için kullanılması gerektiğini" öğrenene kadar, onları gereksinimi olduklarında oynamak, çalışmak ya da sorunları çözmek için kullanırlar. Çocuklar sandalyenin sürülecek bir şey değil oturulacak bir şey olduğunu; bir masanın üzerine ev kurulacak bir yer değil yemek yenilecek bir yer olduğunu ya da bir kupanın top gibi fırlatılacak bir şey değil kahve içilecek bir fincan olduğunu zamanla öğrenir. Bu etkinlikte çocuklara kağıt bardaklar verilir ve bu bardakla çocuğun neler yapabildiği gözlenir. Bu etkinlikle de yaratıcılığın akıcılık ve özgünlük boyutları ölçülmektedir (Torrance 1981).

Testin değerlendirilmesi, akıcılık, özgünlük, hayal gücü puanlarının toplamları ve toplam puanların karşılığı olan standart puanların hesaplanması ile elde edilmektedir. İkinci etkinlik uygulama anında puanlanırken, diğer üç etkinlik testin uygulanmasından hemen sonra değerlendirilmektedir. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, teste ait dört etkinliğin analiz işlemleri farklılık göstermektedir. Etkinliklerde standart bir cevaplama söz konusu olmadığı ve açık uçlu olduğu için geçerlik ve güvenirlik analizleri uzman görüşleri-kapsam geçerliliği ile sağlanabilmektedir. İstatistiksel değerlendirmede tüm ölçütlerden elde edilen toplam puan motor yaratıcılığın düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca testin rahat bir ortamda uygulanması, dikkat dağıtıcı uyarıcıların mümkün olduğunca ortamdan uzaklaştırılması ve katılımcıların birbirinden

etkilenmemesi için bireysel ya da üç-dört kişilik gruplar halinde uygulanması önerilmektedir (Torrance 1981).

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin geçerlik ve güvenirlik ile ilgili sonuçlar incelendiğinde;

Test tekrar test güvenirliğine iki hafta ara ile üç ve beş yaşları arasında değişen toplam 20 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda test tekrar test güvenirliği toplam .84, etkinlik 1 için .71,etkinlik 2 için .79, etkinlik 3 için .67 ve etkinlik 4 için .58 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda, farklı durumlardaki (yaş) çocuklar yaratıcılık enerjilerini farklı şekillerde kullandıkları için tüm güvenirliğin çok önemli bir değer olarak göründüğü, örneğin ilk etkinlikte az sayıda tepki veren bir çocuğun daha sonraki etkinliklere daha fazla tepkiler verebileceği ve etkinlik üç ve dörtte motive olabildikleri belirtilmiştir. Ayrıca bu ve diğer durumlar için tek bir etkinliğin çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmede yeterli olmadığıvurgulanmıştır (Torrance 1981).

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin geçerlik çalışması için Reisman, Pellgrinii Paguio,Floyd ve Torrance (1980) tarafından Piaget Ölçümü (Geleneksel Piaget ölçümü- yakınsak problem çözümü ve Değiştirilmiş Piaget ölçümü- Iraksak problem çözümü) ile ilişkilendirilerek, 34 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi; sosyodramada yaratıcı problem çözme, ırk,cinsiyet, işitme engelli çocuklar, biçimsel yaratıcılık gibi farklı alanlarla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin ilişkilendirilen alanlarla ilgili olmadığı saptamıştır. Ancak Joan Erıckson (1977) dört ve beş yaşlarındaki çocukların tepkilerinden çıkan espirili durumlar ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ni ilişkilendirerek incelemiştir. Birkaç mizah ölçümü, çocukların ailelerinin gözlemleri ve onlarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda mizah oluşturmanın yaratıcı bir davranış olduğu ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin ölçümlerinin geçerliliği için deneysel bir kanıt olduğu vurgulanmıştır (Akt. Torrance 1981).

Yapılan bu çalışmalar sonucunda "Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"nin üç-sekiz yaş çocuklarının motor yaratıcılıklarını belirlemede, tüm kültürlere uyarlanabilen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

3.3.3 Geçerlik ve güvenirlik çalışması

Psikolojik ölçme araçlarını ihtiyaç duyduğu verileri toplayabilmek için araştırmacı, kendisi geliştirebilir ya da farklı kültürlerde geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik bakımdan tatmin edici olan testi kendi kültürüne uyarlayabilir (Büyüköztürk vd. 2011). Uyarlama sadece aracın maddelerini değil aynı zamanda kazandırılması amaçlanan kavramın ölçme aracının geliştirildiği kültürdeki anlamıyla, aracın uyarlanması düşünülen kültürde olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

Psikolojik ölçme aracının başka bir dile çevrilmesi için, her iki dilde uzman olan kişiler tarafından öncelikle orijinal dilden uyarlanacağı ülkenin diline çevrilir. Daha sonra araç tekrar orijinal haline çevrilir ve karşılaştırma yapılır. Bu işlem yapılırken ortaya çıkan farklılıkların en aza indirilebilmesi için uyarlamanın temel işlemleri arasında aracın maddelerinin titizlikle incelenmesi, dil ve alan uzmanları tarafından kontrol edilmesi, yer almaktadır (Hambleton ve Patsula 1999).

Bir testin farklı dil ve ülkeye uyarlanma çalışması üç basamakta gerçekleşmektedir. Bunlar;

- Maddelerin orijinal dilden hedef dile çevrilmesi,
- Çevirinin değerlendirilmesi, deneme formunun geliştirilmesi ve orijinal form ile deneme formundaki maddelerin eşdeğerliliğinin sağlanması,
- Uyarlanan formun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesidir (Erdoğdu 2006).

Bu doğrultuda Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of Child Self-Concept-Pcsc) ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi 'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları şu şekilde gerçektirilmiştir:

Birinci Aşamada; Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception Of Child Self-Concept-Pcsc) ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçme aracı İspanyolca dil uzmanları (2 uzman) tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çevriler her iki dile hâkim olan, birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İspanyolca'ya çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İspanyolca'ya hâkim bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak orijinal formdaki özgün ifadelerle anlam karşılığına bakılarak, Türkçe ve İspanyolca formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçe'ye çevrilen ölçme aracı Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İspanyolca, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking creatively in action and movement test- TCAM)'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle test İngilizce dil uzmanları (2 uzman) tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çevriler her iki dile hâkim olan, birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İngilizce'ye hâkim bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak orijinal formdaki özgün ifadelerle anlam karşılığına bakılarak, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçe'ye çevrilen test Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İkinci Aşamada; Türkçeye çevirisi yapılan ölçme araçlarında yer alan uygulama yönergesinin ve değerlendirme ölçütlerinin *kapsam geçerliği* ve Türk kültürüne uygunluğu için Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman olan yedi ayrı öğretim üyesi ile iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Türkçeye çevrilmiş "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması" ölçme aracıile "Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" formları, bireysel uygulama yönergesi, değerlendirme ölçütleri ile ölçme aracının orijinal

kopyaları uzmanlara sunulmuştur. Ölçme araçları ve yönergeler uzman değerlendirme formu ile birlikte elden teslim edilmiştir. Uzmanlardan ölçme araçlarınınyönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin amaca uygunluk ve anlaşılırlık bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde "Uygun", "Uygun değil", "Yapılan değişiklikler doğrultusunda uygun" şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirme yönergeleri şu şekilde açıklanabilir;

- Uygun / Kalsın: Maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğü düşünüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergesidir.
- Uygun Değil / Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiği düşünüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergesidir.
- Yapılan Değişiklikler Doğrultusunda Uygun / Düzeltme Önerisi: Madde uygun, ancak bazı düzenlemeler gerekli görüldüğünde tercih edilen derecelendirme yönergesidir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra ölçme araçlarındaki her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır.Ölçme araçlarında yer alan maddelerin, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı içeriğin tanımlanmış alanlarını dengeli olarak temsil etme derecesini, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek (Büyüköztürk 2001) amacı ile uzman görüşü formlarının analizi (geçerlilik kanıtları) yapılmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan kapsam geçerlilik oranlarının ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Yurdugül 2005). Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmıştır. Uzman sayısı 9 olması sebebiyle 0,75'den büyük olan kapsam geçerlilik oran değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır (Yurdugül 2005).

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracına ait 34 maddenin bulguları incelendiğinde, 6. madde hariç tüm maddelerin kapsam geçerlilik oran değerlerinin 0,78

ile 1,00 aralığında değiştiği belirlenmiştir. 6. maddenin ise kapsam geçerlilik oran değeri 0,56'dır. Bu durumda, 6. maddenin uzman görüşüne ait öneriler doğrultusunda tekrar gözden geçirilmesine karar verilmiş ve uzman görüşlerine tekrar başvurularak bu madde ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Diğer maddeler ise uygun bulunmuştur. Bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerlilik indeks değeri de 0,93 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçekteki tüm maddelerin gerekli olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir. Önerilen düzeltmeler de yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizleri için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, teste ait dört etkinliğin analiz işlemleri farklılık göstermektedir. Etkinliklerde standart bir cevaplama söz konusu olmadığı ve açık uçlu olduğu için geçerlik ve güvenirlik analizleri uzman görüşleri-kapsam geçerliliği ile sağlanabilmektedir. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testine ait dört etkinliğin bulguları incelendiğinde ise, soruların tümünün uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır ve bu değer soruların uygun olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeks değeri de 1,00 olarak belirlenmiştir. Bu değerler testteki tüm soruların gerekli olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Üçüncü Aşamada; Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nindoğrudan ölçülemeyen bir özelliği ölçen bir ölçme aracınınbu özelliği ölçme derecesini belirleyebilmek (Alpar 2012) amacıyla, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, pilot çalışma kapsamında 40 çocuğa uygulanmıştır.

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi çocuklara bireysel olarak eğitim ortamından bağımsız sessiz bir ortamda

uygulama yönergesine uygun olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında ölçme araçlarının yönergesini tam olarak anlayamayan çocuklar için yönerge tekrarlanmıştır.

Ön uygulama sonucunda, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı değerlendirme ölçütlerine ilişkin sonuçlarına bakıldığında (n=40), güvenirlik katsayısının ölçme aracının tümü için (Alpha=0.564) orta derecede ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Nunnally (1978), güvenirlik çalışmalarında, alfa katsayısının 0.5 ve büyük olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir (Akt. Doğan 2004).

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin ikinci etkinliğin değerlendirme ölçütlerine ilişkin sonuçlarına bakıldığında, testin ikinci etkinlikte yer alan altı madde için güvenirlik katsayısının (α=0,778), yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle yapılan pilot çalışma sonrasında ölçme araçları ile ilgili düzenlemeler yapılarak, ölçme geçerlik ve güvenirlik çalışması için belirlenen örneklem grubunda uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Dördüncü Aşamada; geçerlik ve güvenirlik çalışması içinÇocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin örneklem grubuna uygulanabilmesi için ilkokulların yöneticileri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli izinler alınarak yardımcı olmaları istenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına; Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan tesadüfen seçilen beş ilkokulun anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren 170 çocuk dahil edilmiştir.

Çalışmadakiçocuk sayısını belirlemek için "Gpower" paket programı kullanılmıştır(http://www.psycho.uniduesseldorf.de).

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocuklara ilişkin bilgiler "Genel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu bilgiler araştırmacı tarafından ebeveynler ile birlikte doldurulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3 Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları

DEMOGRAFİK ÖZELLİK	n	%
Cinsiyet		
Kız	90	52.9
Erkek	80	47.1
Kaç Aylık Olduğu		
49-54 ay	4	2.4
55-60 ay	17	10.0
61-66 ay	73	42.9
67-72 ay	76	44.7
Daha Önce Okul Öncesi EğitimAlma Durumu		
Evet	24	14.1
Hayır	146	85.9

Çizelge 3.3 incelendiğinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların %52.9'unun kız, %47.1'inin erkek, %44.7'sinin 67-72 ay arasında olduğu görülmektdir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu incelendiğinde; çocukların %85.9'nun daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özellikler çizelge 3.4'te verilmiştir:

Çizelge 3.4 Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların anne babalarına ilişkin demografik özelliklerin dağılımları

DEMOGRAFİK ÖZELLİK	n	%
Anne Yaş		
30 yaş ve altı	111	65.3
31-35 yaş	47	27.6
36 yaş ve üzeri	12	7.1
Baba Yaş		
30 yaş ve altı	58	34.1
31-35 yaş	78	45.9
36 yaş ve üzeri	34	20.0
Anne Öğrenim Durumu		
İlkokul	81	47.6
Ortaokul-lise	57	33.5
Üniversite ve üstü	32	18.8
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul	54	31.8
Ortaokul-lise	72	42.4
Üniversite ve üstü	44	25.9

Çizelge 3.4 incelendiğinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların annelerinin %65.3'ünün 30 yaş ve altında, babaların ise %45.9'unun31-35 yaş arasında olduğu, annelerin %47.6'sının ilkokul mezunu,babaların ise %42.4'ününortaokul ve lise mezunu olduğu, annelerin %18.8'inin babaların %25.9'nun üniversite ve üstü öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Beşinci Aşamada*;* Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin uygulama süreci tamamlandıktan sonra çocuklardan elde edilenlerin puanlanması gerçekleştirilmiştir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nden elde edilen ürünlerin puanlanması güvenirliği artırmak için birbirinden bağımsız üç değerlendirmeci tarafından yapılmıştır.

Değerlendirmecilerinpuanları arasındaki güvenirliğiincelemek amacıyla değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. *Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum* olarak da isimlendirilen bu yöntem, iki veya daha çok uzmanın aynı nitelikleri aynı

yönergeye dayalı değerlendirmeleri arasındaki uyumun düzeyi olarak belirtilmektedir (Alpar, 2012). Ölçme aracını ayrı ayrı puanlayan uzmanların puanları arasındaki korelasyon sonuçları çizelge 3.5- 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.5.Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracınıdeğerlendiren bağımsız değerlendirmecilerin puanları

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması		Uzman2	Uzman3
Uzman1	r	.996	.996
	p	.000	.000
	n	20	20
Uzman2	r		.997
	p		.000
	n		20

Çizelge 3.5'te görüldüğü gibi birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirmecilerin puanları arasında Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı korelasyon sonuçları (n=20) incelendiğinde, değerlendirmecilerin puanları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu, puanlar arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (r=.996, r=.996, r=.997) görülmektedir. Buna göre, değerlendiricilerin puanları arasındaki güvenirliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Çizelge 3.6 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testinideğerlendiren bağımsızdeğerlendirmecilerin puanları

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi		Akıcılık U2	Akıcılık U3
Akıcılık U1	r	1.000	1.000
	p	.000	.000
	n	20	20
Akıcılık U2	r		1.000
	p		.000
	n		20
		Özgünlük U2	**Özgünlük U3**
Özgünlük U1	r	1.000	1,000
	p	.000	0,000
	n	20	20
Özgünlük U2	r		1,000
	p		0,000
	n		20
		Hayalgücü U2	**Hayalgücü U3**
Hayalgücü U1	r	.949	.952
	p	.000	.000
	n	20	20
Hayalgücü U2	r		.965
	p		.000
	n		20

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirmecilerin puanları arasında Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi korelasyon sonuçları (n=20) incelendiğinde; değerlendirmecilerin puanları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu, anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (akıcılık ve özgünlük boyutlarında r=1.000, hayal gücü boyutunda r=.949, r=.952, r=.965; p<.01) görülmektedir. Buna göre, değerlendiricilerin puanları arasındaki güvenirliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Altıncı Aşamada; Bu aşamada Çocuğun Benlik Kavramını Algılama ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, ancak elde edilen bulguların istenilen seviyede olmaması nedeni ile uzman görüşlerine

başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi yerine Cronbach alfa (α)güvenirliği ve madde- toplam puan güvenirliği çalışması yapılmıştır.

Cronbach Alfa İç Tutarlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısı; Elde edilen ölçme aracı puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Ölçme aracının maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzeşik olması bu tür güvenirliği yükseltecektir. Ölçme aracının maddelerine verilecek puanların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa (α) katsayısı kullanılır. Alpar (2012)'ye göre psikolojik bir ölçme aracı için hesaplanan güvenirlik katsayısının .60-.79 arasında olması geliştirilen bir testin oldukça güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmektedir.

Madde-Toplam Korelasyonu: Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Analizde test puanı için düzeltilmiş toplam puanın kullanılması önerilir. Genel olarak madde toplam korelâsyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk 2005).

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik analizi sonuçları çizelge 3.7 - 3.8'de verilmiştir:

Çizelge 3.7 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik analizi sonuçları (n=170)

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması maddeleri	Madde Çıkarıldığında Test Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha Katsayısı
soru1	112.747	75.811	,149	.698
soru2	112.447	77.562	.092	.701
soru3	112.623	73.952	.269	.688
soru4	113.388	78.002	.070	.702
soru6	112.047	79.548	.122	.698
soru5	112.241	76.444	.310	.689
soru7	112.535	75.292	.279	.688
soru8	113.500	79.115	-.027	.714
soru9	112.341	75.268	.339	.685
soru10	112.535	74.948	.261	.689
soru11	112.117	79.241	.072	.698
soru12	112.488	75.695	.253	.690
soru13	112.611	74.511	.403	.682
soru14	112.247	75.655	.443	.684
soru15	112.511	73.257	.375	.681
soru16	112.547	75.445	.288	.688
soru17	112.411	73.557	.472	.678
soru18	113.329	74.932	.142	.701
soru19	112.276	76.189	.371	.687
soru20	114.200	82.634	-.185	.731
soru21	112.223	76.553	.383	.687
soru22	112.829	75.267	.213	.692
soru23	112.452	73.125	.393	.680
soru24	112.782	73.970	.267	.688
soru25	112.823	73.069	.314	.684
soru26	112.500	72.985	.268	.688
soru27	112.352	74.171	.407	.681
soru28	112.152	77.373	.273	.691
soru29	113.552	81.468	.137	.726
soru30	112.200	76.563	.344	.688
soru31	112.447	72.734	.545	.674
soru32	112.305	75.314	.341	.685
soru33	112.429	78.459	.088	.699
soru34	112.382	75.918	.219	.692

Çizelge 3.7'de Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması değerlendirme ölçütlerine ilişkin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa analizi sonuçlarına göre, güvenirlik katsayısı testin tümü için .69 ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Madde analizi sonucunda, ölçme aracındaki değerlendirme ölçütlerinin çoğunluğunun madde toplam korelasyonu ve alfa değerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracındaki bazı maddelerin

değerlendirme ölçütlerinin madde toplam korelasyonun .20'nin altında olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ölçme aracından çıkarılması durumunda ölçme aracının güvenirlik katsayısı.70 olarak hesaplanmıştır. Alpar (2012)'a göre güvenirliğin ,60 ile .79 arasında ise oldukça güvenilir bir ölçek olduğunu ve Tezbaşaran (1997: 47)'a göre ise, likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumda maddelerin çıkarılması durumunun ölçme aracının güvenirlik düzeyini değiştirmeyeceği düşünülerek ölçme aracının orijinal yapısı içerisinde kalması uygun görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin tamamının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.8 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik analizi sonuçları (n=170)

	Madde çıkarıldığında test ortalaması	**Madde çıkarıldığında test varyansı**	**Madde toplam Korelasyonu**	**Madde çıkarıldığında Cronbach's Alpha katsayısı**
MADDE 1	16.070	14.634	.182	.822
MADDE 2	15.323	13.427	.568	.691
MADDE 3	15.382	13.149	.615	.679
MADDE 4	15.047	12.909	.624	.675
MADDE 5	15.064	13.670	.546	.698
MADDE 6	15.141	13.554	.547	.697

Çizelge 3.8 incelendiğinde, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin değerlendirme maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa sonuçları (n=170); güvenirlik katsayısının ikinci etkinlik için Cronbach alfa .74 ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Madde analizi sonucunda, testteki değerlendirme ölçütlerinin çoğunluğunun madde toplam korelasyonu ve alfa değerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İkinci etkinliğin birinci maddesinin değerlendirme ölçütlerinin madde toplam korelasyonun .20'nin altında olduğu görülmektedir. Bu ölçütün ölçekten çıkarılması durumunda ikinci etkinliğin güvenirlik katsayısı olan Cronbach alfa katsayısı .82 olmaktadır. Ölçütlerin çıkarılması durumunun testin güvenirlik düzeyini değiştirmeyeceği düşünülerek testtin orijinal yapısı içerisinde kalması uygun görülmüştür. Eylem ve Harekette Yaratıcı

Düşünme Testi'ne ait toplam puanlar arasındaki korelasyon motor yaratıcılıklarını ölçmede .74 yeterli bir güvenirlik düzeyindedir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk 2005).

Yedinci Aşamada;Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, ölçme araçlarının puanlarına göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı t testi ile analiz edilmiştir.

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ileEylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalama puanlarına ait t testi sonuçları çizelge 3.9 - 3.10'da verilmiştir:

Çizelge 3.9 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalama puanlarına ait t testi sonuçları

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması	**n**	**X**	**Ortanca**	**Min.**	**Max.**	**ss**	**t**	**p**
Alt %27	44	103.9	105.5	83.0	111.0	6.4	-19	.0001*
Üst %27	33	126.8	126.0	124.0	132.0	2.6		

*p< .01

Çizelge 3.9 incelendiğinde, alt ve üst %27'lik gruplardakiÇocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının puanlarının anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir (t=-19, p<.01). Buna göre, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracındaki değerlendirme maddelerinin ayırt ediciliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının puanlarına göre oluşturulan üst % 27 ve alt % 27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkların t testi ile karşılaştırıldığında anlamlı çıkması, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının maddelerinin benlik kavramının değerlendirilmesinde ayırt edici olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Çizelge 3.10 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalama puanlarına ait t testi sonuçları

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi	n	X	Ortanca	s.s.	t	p
Alt %27	57	11.9	12	1.9	-25.1	.000*
Üst %27	34	21.6	21	1.5		

*p<.01

Çizelge 3.10 incelendiğinde, alt ve üst %27'lik gruplardaki Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ninpuanlarının anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir (t=-25.1, p< .01). Buna göre, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ndeki değerlendirme maddelerin ayırt ediciliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin puanlarına göre oluşturulan üst % 27 ve alt % 27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkların t testi ile karşılaştırıldığında anlamlı çıkması, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin motor yaratıcılıklarını ayırt ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Sekizinci Aşamada; Test-tekrar test güvenirliği çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, bir ölçme aracının aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanarak elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır. İki uygulama arasında zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle birlikte ortalama dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk 2005). Ölçme aracındaki soruları yanıtlayan kişilerin ölçme aracı tekrar uygulandığında ölçme aracını aynı şekilde yanıtlayıp yanıtlamadığını tespit etmek amacıyla yapılan test tekrar testi için, uygulamanın yapıldığı örneklem grubunun en az %20'sine ölçeğin tekrar uygulanması (Büyüköztürk vd. 2011) gerektiği için ön uygulamanın yapıldığı örneklem grubundan 40 çocuğa hemÇocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı hem de Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nintest tekrar testi olarak uygulanmıştır.Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ninzamana bağlı kararlı ölçümler verip vermediğini değerlendirmek amacıyla,yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları çizelge 3.11 - 3.12'de verilmiştir.

Çizelge 3.11 Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının test-tekrar test güvenirlik katsayıları (n=40)

		Çocuğun Benlik Kavramını AlgılamasıPuanıTekrarTest
Çocuğun Benlik Kavramını AlgılamasıÖn Test	r	.999
	p	.000
	n	40

Çizelge 3.11 incelendiğinde, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının birinci ve ikinci uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki güvenirlik katsayıları yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre (r=.999, p< .01) iki test sonuçları arasındaki ilişkinin pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 3.12 Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin test-tekrar test güvenirlik katsayıları (n=40)

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi		Akıcılık Standart Puanı (TekrarTest)	Özgünlük Standart Puanı (Tekrar Test)	Hayalgücü Standart Puanı (Tekrar test)
Akıcılık Standart Puanı (Ön Test)	r	.999		
	p	.000		
	n	40		
Özgünlük Standart Puanı (Ön Test)	r		.999	
	p		.000	
	n		40	
Hayalgücü Standart Puanı (Ön test)	r			.999
	p			.000
	n			40

Çizelge 3.12 incelendiğinde, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin birinci ve ikinci uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki güvenirlik katsayıları yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre akıcılık boyutu için .999, hayal gücü boyutu için .999 ve özgünlük boyutu için .999 olarak belirlenmiş olup iki test sonuçları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<.01). Buna göre, Eylem ve

Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar; anaokulu çocuklarının benlik kavramları ve motor yaratıcılıklarını değerlendirmede Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ileEylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

3.4 Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı

Yaratıcı rahatlama eğitim programı, anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramalarını ve motor yaratıcılıklarını desteklemeyi esas almaktadır.Çocukların benlik kavramlarını ve motor yaratıcılıklarını belirlemeyi amaçlayan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın oluşturulması için ilk önce ilgili literatür taranmış ve Justo'nun (2008) programı incelenmiştir.

Eğitim programı hazırlanırken "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı"ndan ve Justo (2008)'nun rahatlama programından yararlanılmış ve çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeler belirlenmiştir (Justo 2008, MEB 2013). Çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik belirlenen kazanım ve götergeler doğrultusunda on haftalık haftada iki kez uygulanmak üzeretoplam 20etkinliğin yer aldığı eğitim programı hazırlanmıştır. Yaratıcı rahatlama eğitim programında, çocukların motor yaratıcılık ve benlik kavramları ile ilgili düşüncelerini yaparak-yaşayarak ifade etme olanağı bulmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu nedenle etkinlikler hazırlanırken, çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Böylece, çocukların sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek, kendilerini hem sözel hem de fiziksel yönden ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda deneyimleyecekleri, onların sahip olduğu deneyimleri daha rahat ortaya koyabilecekleri, tartışabilecekleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bireysel, küçük grup ve büyük grupla çalışabilecekleri etkinliklere yer verilmiştir.Yaratıcı Rahatlama Eğitimprogramı için öncelikle rahatlama çalışmaları

oluşturulmuş, rahatlama çalışmalarındaki nesne ve masallar dikkate alınarak kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır.

Rahatlama çalışmalarında, çocukları yaşadıkları gerginlik, sıkıntı ve stresten uzaklaştırarak farklı, yaratıcı düşünmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda rahatlama çalışmaları ile çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, özellikle zihnisakinleştirme önemli bir yer tutmaktadır. Zihin sürekli dolu olma eğiliminde olduğu için başarmak kolay gözükse de öncelikle beden sonra da ruh rahatlatılmalıdır. Rahatlamak için en azından rahat rahat nefes alıp vermekte sakinleşmeyi sağlayabilmektedir.Yapılan rahatlama çalışmalarısırasında çocuklara farklı uyaranlar verilmektedir. Verilen uyaranlarla ilgili çocukların hayal etmeleri istenmektedir. Slade (1971) hayal kurmanın, insan yaşamının tüm yönlerinde yer alan bir süreç olduğunu, yeni bir şey bulma, problemleri çözebilme ve akıl yürütme işi olduğunu vurgulamaktadır. Hayal kurma aşaması; çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarmada, öğrenmeye hazır olmada, düşüncelerdeki esnekliğin ortaya konulmasında, yeni fikirlerin üretilmesinde önemli bir aşamadır. Bu aşamada çocuklar; özgürlük, sabır, merak, sevgi, saygı, deneme, araştırma, sınama, bulma gibi belirgin özellikler kazanmaktadır (Akt. Karakaya 2007).

Rahatlama çalışmaları sırasında çocuklara kendilerini rahat hissedebilecek şekilde yere uzanmaları ve gözlerini kapatmaları istenmektedir. Rahatlama çalışması her bir etkinlikten önce yapılacak şekilde planlanmıştır. Rahatlama çalışmasınınbaşlangıcındaçocukların burunlarından nefes alarak ağızlarından vermeleri, kendilerini balon gibi hissetmeleri, şiştikçe gökyüzüne çıktıkları ve gökyüzünden görmek istedikleri her şeyi hayal etmeleri istenmektedir. Rahatlama çalışmasının son kısımında isedönüşümlü olarak (nesne, top,kağıt,bardak ya da Kırmızı Başlıklı Kız,Çirkin Ördek Yavrusu gibi) sunulmaktadır. Çocuklarda nesne ya da okunan masallar ile ilgili düşünmeleri, hayal kurmaları istenmektedir.Rahatlama çalışması sırasında okunan masallar çocuklarda yaratıcılığı destekleyebilmek için bilinen olaylardan yola çıkılarak yeni ürünler, hareketler, düşünceler oluşturmak amacıyla klasik masallardan seçilmiştir.Rahatlama çalışmasının sonunda verilen uyaranlar doğrultusunda çocuklarda motor yaratıcılık ve benlik kavramını geliştirici etkinlikler

hazırlanmıştır. Etkinlik ile rahatlama çalışması bütünleştirilmiştir. Etkinlikler yaklaşık 60-90 dakika olacak şekilde planlanmıştır.

Etkinlikler ve etkinlik sırasında kullanılacak materyaller, eğitim ortamının genel yapısı dikkate alınarak ve programın amacına uygun olarak (yüz ifadeleri, öykü kartları, kirli el, temiz el, hayvanlara ilgili kartlar, okul resimleri gibi) hazırlanmıştır. Çocukların etkinliğe katılımını kolaylaştırmak için etkinliklerde odaklanma çalışmaları, soru-yanıt, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Etkinlikler sırasında çocukların bedenlerini rahat ve özgür kullanabilmeleri için ortamlar hazırlanmış ve bedenlerini olabildiğince farklı şekillerde kullanmaları için çocukların teşvik edilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte çocukların hayal gücüne, özgün ürünler ortaya koyabilmelerine, iletişime, problem çözme gibi becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalar hazırlanmıştır. Çocukların benlik kavramlarını destekleyebilmek için öncelikle kendilerinin fiziksel ve duyuşsal özelliklerini tanımaya, daha sonra aile, öğretmen, arkadaş, çevre, okul gibi kavramlarla, çocukların başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri için empati kurmalarını sağlayan çalışmalara yer verilmiştir. Çocuğun yakın çevresindeki tanıdığı ve dikkatini çeken kişilerin fiziksel, duyuşsal özelliklerini vurgulayan, çocukların dikkat ve hayal güçlerini harekete geçiren, zihinde canlandırma yapabilecekleri çalışmalar ile hareket çalışmalarına ve tanışma oyunlarına yer verilmiştir. Değerlendirme aşaması için, çocukların duygu ve düşüncelerini açıkça ortaya koyabilmeleri amacıyla açık uçlu sorular ve afiş, çalışma sayfalarıgibi farklı değerlendirme çalışmaları hazırlanmıştır. Yaratıcı rahatlama eğitim programında yer alan etkinliklerin günlere göre sıralanması Çizelge 3.13'te sunulmuştur.

Çizelge 3.13 Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'ında yer alan etkinliklerin günlere göre uygulama sırasının dağılımı

Etkinlik No	Rahatlama çalışmasında kullanılan uyarıcılar	Etkinlik Çeşidi
1. Gün	Hayvan ve taşıtlar	Oyun
2. Gün	Tırtıl	Drama
3. Gün	Pamuk Prenses	Hareket ve Sanat
4. Gün	Halka	Drama
5. Gün	Kırmızı Başlıklı Kız	Oyun ve Sanat
6. Gün	Kova	Oyun
7. Gün	Pinokyo	Hareket ve Sanat
8. Gün	Kağıt	Hareket ve Sanat
9. Gün	Uyuyan Güzel	Müzik ve Oyun
10. Gün	Top	Drama
11. Gün	Çirkin Ördek Yavrusu	Oyun ve Sanat
12. Gün	Bardak	Oyun ve Sanat
13. Gün	Hansel ile Gretel	Oyun ve Sanat
14. Gün	İp	Drama
15. Gün	Sindirella	Oyun ve Sanat
16. Gün	Kutu	Oyun ve Hareket
17. Gün	Çizmeli Kedi	Oyun ve Hareket
18. Gün	Fırça	Drama
19. Gün	Rapunzel	Oyun ve Hareket
20. Gün	Fotoğraf Makinesi	Oyun ve Sanat

Çizelge 3.13'te görüldüğü gibi rahatlama çalışmalarında bir gün nesne, diğer gün ise klasik masal olacak şekilde düzenlenmiştir. Eğitim programında genel olarak oyun, drama veya hareket etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinliklerin çocukların ilgilerine göre değiştirilebilecek esnekliğe sahip olmasına ve alışagelmiş günlük etkinliklerden farklı olmasına önem verilmiştir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitimi Programı'nda yer alan bir güne ait rahatlama çalışması ile 20 etkinlik arasından seçilen 3.,4.,6. ve 11. Etkinliklerörnek olarak aşağıda sunulmuştur.

Rahatlama Çalışması

Önceden hazırlanan ortamda, çocuklar yere uzanarak rahat bir pozisyon alır. Eğitimci, çocukların rahatlamalarına destek olması için klasik müzik (Antonio Vivaldi- Four Seasons: Autumn) açar ve şunları söyler:

“Evet, şimdi kendinizi çok rahat ve iyi hissedeceğiniz bir şekilde yatıyorsunuz. Bu şekilde rahat olmaya çalışın. Şimdi gözlerinizi yavaşça kapatmanızı, söyleyeceklerimi dikkatle dinlemenizi istiyorum. Önce burnunuzdan derin bir nefes alın ve karnınızın nasıl şiştiğine dikkat edin. Ardından ağzınızdan yavaşça nefes vererek karnınızın nasıl indiğini hissedin (5 saniye bekleyin). Karnınızın bir balon olduğunu hayal edin ve havayla dolup boşaldığını düşünün.

Burnunuzdan nefes almaya devam edin. Karnınızın bir balon gibi şiştiğine dikkat ederek karnınızı havayla doldurun. Şimdi karnınızdaki havayı yavaşça, acele etmeden, sakin sakin ağzınızdan dışarı verin. Karnınızdaki havanın bir balon gibi nasıl indiğine dikkat edin. Burnunuzdan nefesi alırken ve verirken karnınızın bir balon gibi inip çıkmasını izlemek ne kadar zevkli. Şimdi bunu beş defa tekrar edelim.

Şimdi tekrar nefes alın. Gökyüzüne yükselen bir balon olduğunuzu hayal edin. Karnınız havayla dolduğunda, yükselen bir balon olduğunuzu düşünün. Şimdi karnınızdan havayı boşaltmaya başlayın. Gökyüzünden düştüğünüzü düşünün.

Karnınızı havayla doldurarak tekrar nefes alın. Bir balon gibi yükselmeye başlayın. Şimdi karnınızdan havayı boşaltın. Balonunuzun havasının indiğini düşünün. Yavaş yavaş aşağı inin. Şimdi bunu üç defa tekrar edelim.

Şimdi bir balon gibi uçtuğunuzu hayal edin, gökyüzüne yükseldikçe vücudunuzun ağırlığı azalıyor. Yukarıdan ne kadar çok şey görüyorsunuz (10 saniye bekleyin). Yukardan görebildiğiniz her şeye bakın (20 saniye bekleyin). Gökyüzüne yükselmeye devam edin. Çok hafifsiniz, ne kadar yüksektesiniz, şimdi yeni şeyler görmeye başlıyorsunuz (20 saniye bekleyin).

Şimdi havası boşalan bir balon gibi yere iniyorsunuz ve yavaş yavaş aşağı inmeye başlıyorsunuz (10 saniye bekleyin). Yere indiniz. Şimdi ben sizlere Pamuk Prenses adlı masalı okuyacağım.”

Eğitimci bunları söyledikten sonra masalı okur. Eğitimci masalı okuduktan sonra çocuklara şunları söyler: "Şimdi yavaş yavaş ona kadar saymaya başlayacağız. Saymadan önce kollarınızı ve ellerinizi yavaş yavaş hareket ettirin.

- Bir, ellerinizi hareket ettirin.
- İki-üç, kollarınızı hareket ettirmeye başlayın.
- Dört- beş, ayaklarınızı yavaşça hareket ettirmeye başlayın.
- Altı- yedi, bacaklarınızı yavaşça hareket ettirmeye başlayın.
- Sekiz, yavaşça gözlerinizi açmaya başlayın.
- Dokuz, gözlerinizi yavaşça açmaya devam edin.
- On, gözlerinizi tamamen açın."

Evim Rengarenk

Etkinlik Çeşidi: Hareket ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük ve Küçük Grup Etkinliği)
Etkinlik No: 3

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 7. Dinledikleri ve izlediklerinin anlamını kavrar.

(*Göstergeleri: Dinledikleri/izlediklerini açıklar.)*

Kazanım 8. Dinledikleri ve izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(*Göstergeleri: Dinledikleri/ izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.Dinledikleri/ izlediklerini drama yoluyla sergiler.)*

Motor Gelişim

Kazanım 1.Yer Değiştirme Hareketleri yapar.

(*Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür.)*

Kazanım 4. Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.

(*Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser. Malzemeleri yapıştırır. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)*

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

(*Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.)*

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

(*Göstergeleri: İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.***)**

Materyaller: Karton kutular**,** plastik şişeler, boya kalemleri, kuru baklagiller (nohut, fasulye vb.), ip,fırça, makas**,** konfeti (küçük kırpılmış renkli kağıtlar), parşömen kağıdı, yapıştırıcı.

Kavramlar

Boyut: Uzun-Kısa

Öğrenme Süreci

Rahatlama çalışmasından sonra "Pamuk Prenses yedi cücelerle neler yaptı? Pamuk Prenses'i uykudan kim uyandırdı? Pamuk Prenses ormanda neler yaptı?" gibi sorularla çocukların düşünceleri alınır. Daha sonra çocuklar yavaşça ayağa kalkarlar. Çocuklar eğitimcinin yönergeleri ile ayakta durarak, vücutlarını en uzun ve en kısa hale getirmeye çalışırlar. Her çocuk hareketlerini yaptıktan sonra yere uzanırlar. Çocuklar yerde uzanarak vücutlarını ile en uzun ve en kısa hale getirmeye çalışırlar. Hareketlerini tamamlayan çocuklar minderlerine oturur ve çocuklar ile uzun ve kısa kavramları hakkında sohbet edilir.

Sohbetin ardından çocuklar sınıfın içinde önce yavaş adımlarla dolaşarak karşılaştığı arkadaşına "Merhaba" der ve tokalaşır. Daha sonra hızlı adımlarla sınıfta gezinerek arkadaşlarına "Merhaba" der ve tokalaşır. Çocuklar "Merhaba" dediği arkadaşı ile

tokalaştıktan sonra eş olur. En son aşamada eş olan çocuklar el ele hızlı adımlarla sınıfta dolaşarak diğer eş olan arkadaşlarına "Merhaba" der ve dörtlü grup olurlar.

Çocuklar dörtlü olarak grup oluşturduktan sonra, pamuk prenses ve yedi cücelerin evini oluşturmak için, daha önceden masaların üzerine bırakılan dört büyük kutunun yanına giderler. Masaların üzerine bırakılmış olan karton kutular**,** plastik şişeler, boya kalemleri, kuru baklagiller (nohut, fasulye vb.), ip,fırça, makas**,** konfeti (küçük kırpılmış renkli kağıtlar), yapıştırıcı gibi materyalleri kullanarak istedikleri şekilde evi süslerler. Gruplar evi tamamladıktan sonra evlerine bir isim verirler. Çocuklara "Evin üzerine hangi şekilleri yaptın? Evini süslemek için hangi materyalleri kullandın? Kullandığın materyallerin uzunlukları nasıl? Bu evde kimler yaşıyor? gibi sorular sorulur. Her grup yaptıkları evlerini arkadaşlarına tanıtır ve kullandıkları materyalleri uzun-kısa özelliklerine göre karşılaştırır.

Her grup yaptıkları evleri sınıfta istedikleri yere yerleştirir. Evlerini yerleştiren gruplar sınıfın ortasında toplanır. Tüm gruplar ortada toplandıktan sonra eğitimci "Pamuk Prenses" masalını hep beraber oynayacağız der. Çocuklardan isteyen bir çocuk pamuk prenses olur. Diğerleri cüce olur. Çocuklar yaptıkları evleri de kullanarak Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalını dramatize ederler.

Değerlendirme: Çocuklar sepette bulunan renkli iplerden birer tane alırlar. aynı rengi alan çocuklar eş olurlar. Çocuklar yerde daha önceden hazırlanmış olan parşömen kâğıtlarına, vücutları ile en uzun ve en kısa olarak birbirlerinin resimlerini çizerler. Çizilen resimler üzerinde sohbet edildikten sonra resimler sergilenir.

Aşağıdaki etkinlikten önce rahatlama çalışması yapılmış ve uyaran olarak "Halka" nesnesi verilmiştir.

Halkalarım Kayboldu

Etkinlik Çeşidi: Drama (Büyük ve Küçük Grup Etkinliği)

Etkinlik No: 4

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 17. Neden Sonuç İlişkisi kurar.

(Göstergeler: Bir kısmı verilen öyküyü tamamlar.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(*Göstergeler: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Probleme yaratıcı çözüm yolları üretir.)*

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(*Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.)*

Kazanım 8. Dinledikleri ve izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(*Göstergeleri:Dinledikleri/ izlediklerini resim yoluyla sergiler.)*

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.

(*Göstergeleri: Çift ayak sıçrayarak belli bir mesafe ilerler. Tek ayak sıçrayarak belli bir mesafe ilerler.)*

Kazanım 2. Denge hareketleri yapar.

(*Göstergeleri:Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.Atlama ile ilgili denge hareketleri yapar. Konma ile ilgili denge hareketleri yapar. Tek ayak üzerinde durur. Tek ayak üzerinde sıçrar.)*

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

(*Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)*

Materyaller: Farklı büyüklük ve renklerde halkalar, yapıştırıcı, öykü kartları, resim kağıdı

Öğrenme Süreci

Rahatlama çalışmasından sonra "Tarladaki halka büyük mü küçük mü? Halka ne renkti? Halkalar ile neler yapmak istersin?" gibi sorularla çocukların düşünceleri alınır.

Eğitimci çocuklara "Şimdi yavaşça ayağa kalkın" der ve ellerine farklı büyüklükte halkalar verir. Çocuklar halkalarını inceler. Sayışma yolu ile çocuklar iki gruba ayrılır. Gruplar halkalarını sınıfın bir ucundan diğer ucuna farklı şekillerde sıralar.

Eğitimci çocuklara halkalardan geçen kanguru olmalarını söyler. Kanguruların sıra ile halkalardan tek ve çift ayakla gitmeleri sağlanır. Çocuklar sıra ile önce zıplayarak, sonra tek ayakla sıçrayarak halkalardan geçerler. Kangurular halkalardan geçerken torbalarında çocukların da taşıyormuş gibi davranırlar. Eğitimci çocuklara "Yavrularınız ağır, taşımakta zorlanıyorsunuz", "Yavrularınız hafif, kolay taşıyorsunuz" gibi yönergeler vererek oyuna canlılık katar.

Çocuklar minderlerine oturur ve eğitimci çocuklara "Kardeşlerimi Gören Var mı?" adlı öyküyü anlatır ve öyküyü yarıda bırakır.

Kardeşlerimi Gören Var mı?

Beş kardeş halka, bir kutunun içinde sıkışmış, markette satılmayı bekliyorlarmış (öyküye sınıftaki çocuk sayısına göre, "başka bir kutuda sekiz kardeş halka, bir başka kutuda on kardeş halka" ifadeleri ile ekleme yapılabilir). Kardeş halkalar birbirleri ile iyi anlaşıyorlarmış. Kardeş halkaların yanındaki diğer kutular bir bir satılıyormuş. Kardeş halkalar kutuda sessiz sesiz beklerken birden bir ses duymuşlar. Çatttt… pattttt.. o da ne? Bir çocuk markette kutularda ne olduğunu merak etmiş ve kutuları yere atmaya başlamış. Tam bu sırada çocuk kardeş halkaların kutusunu da yere atmış. Kardeş halkalara acaba ne olmuş?

Eğitimci öyküyü anlattıktan sonra, "Beş kardeş halka kutudan çıktığında neler yapmış olabilir? Birbirlerini bir daha görmüş olabilirler mi? Halkalar nereye gitmiş olabilir?

Halkalara ad vermek isterseniz ne gibi adlar verirdiniz?" gibi sorular sorarak çocukların düşüncelerini alır.

Daha sonra çocuklar, ortada toplanır. Eğitimci çocuklara "Sizler kutulardaki halkalarsınız. Ben de marketin sahibiyim" der. Sınıftaki materyallerden de yararlanarak sınıfta market oluşturulur.Çocuklar öyküyü doğaçlamalar yaparak canlandırır.

Etkinliğin sonunda eğitimci çocuklara farklı renklerde ve boyutlarda halkalar, yapıştırıcı ve resim kağıdı verir. Çocuklar bu halkaları kullanarak resim yaparlar. Çocuklardan yaptıklara resimlere isim vermeleri istenir. Çocuklardan birbirlerinin resimlerini incelemeleri istenir.

Değerlendirme

- Kanguru olduğunuzda neler yaptınız? Nasıl hareket ettiniz?
- Hangi hareketleri yapmakta en çok zorlandınız?
- Halkalarınızla hangi şekilleri yaptınız?
- Başka nerelerde halka gördünüz?
- Halkalarla farklı neler yapabilirsin?



Şekil 3.2 Etkinlik 4'e ait uygulama fotoğrafları

Aşağıdaki etkinlikten önce rahatlama çalışması yapılmış ve uyaran olarak "Kova" nesnesi verilmiştir.

Kovada ne var?

Etkinlik Çeşidi: Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük ve Küçük Grup Etkinliği)
Etkinlik No: 6

Kazanımlar ve Göstergeleri
Bilişsel Gelişi
Kazanım 2. Nesne/Durum/olayla ilgili tahminde bulunur.
(Göstergeleri: Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Motor Gelişim
Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
(*Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.)*

Sosyal-Duygusal Gelişim
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.
(*Göstergeleri: Fiziksel özelliklerini söyler.)*
Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
(*Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)*
Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.
(*Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.***)**

Materyaller: Farklı büyüklükteki kovalar, organlara ait resim kartları. Müzik (Yıldız İBRAHİMOVA -Çocukça Şarkılar)

Kavramlar
Zıt: Aynı- Benzer- Farklı

Öğrenme Süreci
Rahatlama çalışmasından sonra "Tarladaki kova büyük mü küçük mü? Kova hangi renkti? Kova ile neler yapmak istersin?" gibi sorularla çocukların düşünceleri alınır.

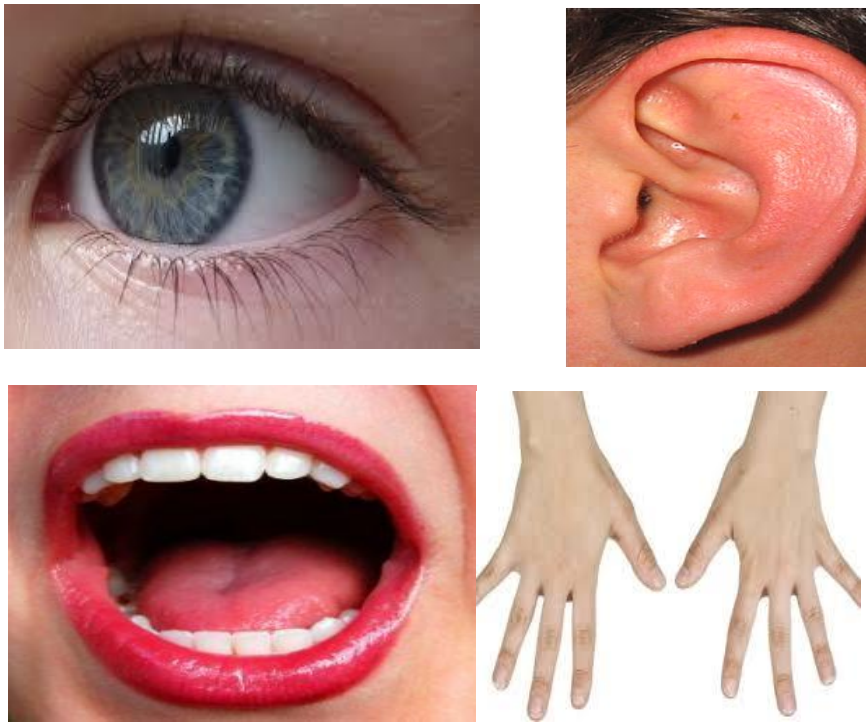
Daha sonra eğitimci sınıfa içi dolu bir kova getirir. Çocuklar kovanın içinde ne olduğunu tahmin ederler. Tüm çocuklar tahminlerini söyledikten sonra çocuklar kovanın içine bakarlar. Çocuklar kovanın içinde daha önceden hazırlanmış, kartlardan birer tane alırlar. Çocuklar ellerindeki kartlarda bulunan resimlerdeki vücut parçalarını hareketlerle arkadaşlarına anlatırlar. Diğer çocuklar da anlatılan vücut parçasını bulmaya çalışır.

Çocukların tahminleri alındıktan sonra sınıfın ortasında toplanırlar. Müziğin ritmine uygun olarak söylenen vücut parçasını hareket ettirirler. Müzik durduğunda çocuklar manken gibi poz verirler. Eğitimcinin dokunduğu her çocuk saçının rengini - gözünün rengini, kısa ya da uzun saçlı olduğunu söyleyerek kendilerini tanıtır. Çocuklar tekrar hareketli müzik eşliğinde söylenen vücut parçasını hareket ettirirler. Müzik durduğunda çocuklar manken gibi poz verirler. Eğitimcinin dokunduğu çocuklar saçının, gözünün rengini, kısa ya da uzun saçlı olduğunu söyler. Bütün çocuklar kendini ve fiziksel özelliklerini söyler. Ardından eğitimci çocuklar ile arkadaşları arasında kendisine benzeyen ve farklı özellikleri olanlar hakkında sohbet eder.

Daha sonra çocuklar masadaki farklı boyuttaki kovalardan birer tane alır. Kovasını alan çocuklar kovanın boyutunu incelerler. Aynı boyutta kovaya sahip olan çocuklar grup oluşturur. Her grup kovalarını kullanarak yerde farklı şekil oluştururlar. Çocukların oluşturdukları şekiller incelenir. Şekillerdeki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılır.

Değerlendirme

- Kartlarda hangi organlarımız vardı?
- Ellerimiz ne işe yarar? Ayaklarımız ne işe yarar?
- Ellerimiz olmasaydı ne olurdu?
- Vücudumuzda başka hangi organlarımız var?
- Kendini tanıtmak hoşuna gitti mi?
- Arkadaşlarınızdan farklı olan yönleriniz neler? Arkadaşınızla benzerlikleriniz neler?
- Kovalarla farklı neler yapabilirsin?



Şekil 3.3 Yaratıcı rahatlama eğitim programında kullanılan organ resimleri



Şekil 3.4.a Etkinlik 6'ya ait uygulama fotoğrafları

Aşağıdaki etkinlikten önce rahatlama çalışması yapılmış ve uyaran olarak "Çirkin Ördek Yavrusu" masalı okunmuştur.

Hayvanlar ve Sesleri

Etkinlik Çeşidi: Oyun ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Etkinlik No: 11

Kazanımlar ve Göstergeleri
Dil Gelişimi
Kazanım 8. Dinledikleri ve izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
(*Göstergeleri:Dinledikleri/ izlediklerini resim yoluyla sergiler.)*

Motor Gelişim
Kazanım 4: Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.
(*Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Kalemi doğru tutar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)*

Sosyal-Duygusal Gelişim
Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
(*Göstergeleri: Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)*

Materyaller: Boya kalemleri, artık materyaller, üzerinde hayvanların bulunduğu resim kartları.

Kavramlar
Zıt: Güzel- Çirkin

Öğrenme Süreci

Rahatlama çalışmasından sonra "Çirkin Ördek Yavrusu'nu gören hayvanlar neler yaptı? Çirkin Ördek Yavrusu'nun kardeşleri neler yaptı? Anne ördek Çirkin Ördek

Yavrusu'nu neden sevdi? Çirkin Ördek Yavrusu evden neden ayrıldı? Çiftçi Çirkin Ördek Yavrusuna ne yaptı? Çirkin Ördek Yavrusu ördek olmadığının nasıl farkına vardı? Kuğu olduğunu ve güzelleştiğini anlayınca neler hissetmiş olabilir? " gibi sorularla çocukların düşünceleri alınır.

Daha sonra eğitimci hayvanlar ile ilgili resimli kartları ortaya karışık olarak koyar. Çocuklar bu kartlardan birer tane seçer. Çocuklar resimlerinde gördükleri hayvanların nasıl yürüdüklerini, koştuklarını hareketlerle arkadaşlarına gösterir.

Eğitimci küçük topu eline alır ve elindeki karta bakar. "Ben bir ördeğim, vak vak diye ses çıkarırım sen nesin?" der ve topu bir çocuğa atar. Topu eline alan çocuk "Ben horozum üüürü üüüü diye öterim" der ve diğer arkadaşına atar. Tüm çocuklar ellerindeki kartta resmi olan hayvanların adını söyler ve sesini çıkarır.

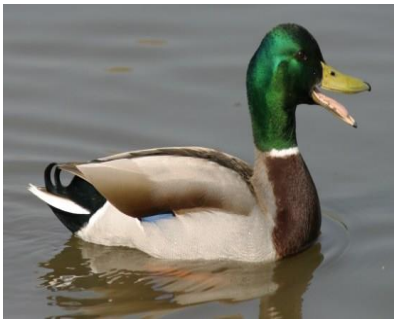
Oyun tamamlandıktan sonra çocuklar masanın üzerinde bulunan boya kalemleri ve artık materyaller ile Çirkin Ördek Yavrusu ve ailesi ile ilgili resim yaparlar. Çocuklar istedikleri materyalleri kullanarak resimlerini süslerler. Çocuklara "Resminde kimler var? Resmine hangi şekilleri yaptın? Resmini süslemek için hangi materyalleri kullandın? Yaptığın resimde ördek kendini güzel mi yoksa çirkin mi buluyor?" gibi sorular sorularak yaptıkları resimleri arkadaşlarına tanıtmaları sağlanır. Çocuklar yaptıkları resimleri panoya asarlar.

Daha sonra eğitimci çocuklarla birlikte Çirkin Ördek Yavrusu masalını dramatize ederler. Çocuklardan istekli olan çocuk Çirkin Ördek Yavrusu olur. Diğer çocuklar çirkin ördek yavrusunun kardeşleri, annesi ve çiftçi olur.

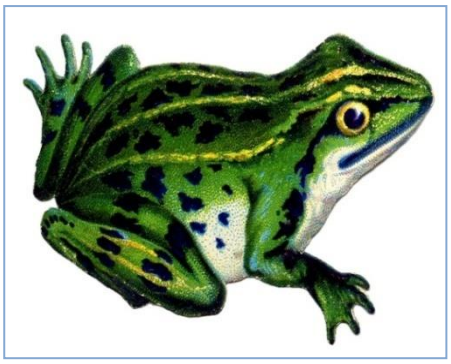
Değerlendirme

Çocuklar ailesine ait getirdikleri fotoğraflar ile "Ailem" adlı afiş hazırlarlar. Aileleri ile ilgili birer cümle söylerler, eğitimci çocukların söylediği cümleleri afişlere yazar. Daha sonra tamamlanan afişler sergilenir.





Şekil 3.4.b Etkinlik 11'e ait uygulama fotoğrafları

Yaratıcı rahatlama eğitim programının hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra program, iki okul öncesi öğretmeni ile okul öncesi eğitim alanında uzman yedi öğretim üyesi olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur.Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen kazanım ve göstergelerin programın amacına uygunluğu, öğrenme süreçlerinin yeterliliği, uygulanabilirliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, motor yaratıcılık ve benlik kavramlarını desteklemedeki yeterliliği ve uygunluğu ve verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri göz önünde bulundurarak "uygun", "kısmen uygun", "uygun değil" şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini "açıklama" bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar ayrıca kendilerine verilen "Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı" üzerinde görüşlerini daha ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve yaratıcı rahatlama eğitim programına son şekli verilmiştir.

3.5 Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama aşaması öncesinde deney grubunu oluşturan öğretmeni ve çocukların aileleri ile toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda yaratıcı rahatlama programı hakkında bilgi verilerek programa destek olmaları istenmiştir. Ayrıca eğitimci, çocuklar ile eğitimci arasındaki uyum sürecine yardımcı olması amacı ile etkinlikler yapmıştır.

3.5.1 Ön testlerin uygulanması

Çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" 22 Eylül 2014-2 Ekim 2014 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin uygulaması için, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okuldaki yetkili kişiden, öğretmenden ve aileden gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetimi tarafından test uygulamaları için anasınıflarına yakın olan oyun odası tahsis edilmiştir. Bu odadaçocukların dikkatini dağıtabilecek materyaller ortamdan uzaklaştırılmıştır.

Uygulama odasına çocuklar tek tek alınarak, önce "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması" ölçme aracı uygulanmıştır. Çocukların dikkat süreleri doğrultusunda iki test farklı zamanlarda uygulanmıştır. "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması" ölçme aracı tüm çocuklar tarafından tamamlandıktan sonra "Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" uygulanmıştır. Her test için uygulama süresi ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Test'lerinin ön test olarak uygulanmasından elde edilen veriler araştırmacı tarafından değerlendirilerek puanlanmış, her çocuk için düzenlenenformlara kaydedilmiştir. Genel Bilgi Formu ise ebeveynleri ile görüşülerek doldurulmuştur.

3.5.2 Eğitim programının uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra 7 Ekim 2014- 12 Aralık2014 tarihleri arasında, deney grubuna Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı uygulanmıştır. Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı haftada iki gün olmak üzere toplam 10 hafta araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Uygulama öncesi, ebeveynlere eğitim programının içeriği, eğitim programının etkili olabilmesi için çocuklarının özellikle belirtilen gün ve saatlerde okula gelişlerinin aksatılmamasının önemi konusunda kısa bir bilgi notu gönderilmiştir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın uygulanmasında, deney grubundaki çocuklar sekiz çocuk olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Gruplarda her hafta aynı çocukların olmamasına dikkat edilmiştir. Her grup oyun odasına alınarak rahatlama çalışması ve etkinlikler uygulanmıştır. Eğitim programı, Salı ve Perşembe günleri sınıf öğretmenleriyle belirlenen saatte kahvaltı saatinden önce bir grup, kahvaltı sonrasındaiki grup ile uygulanmıştır. Rahatlama çalışması sırasında çekilen fotoğraflar aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3.5 Rahatlama çalışmaları sırasında çekilen fotoğraflar

Ayrıca uygulama esnasında, etkinlikle ilgili fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programına yönelik günlük eğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Araştırmacı, Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın uygulanabilmesi için daha önceden çocuk sayısı kadar hazırlanmış materyalleri sınıfa getirmiştir. Yine araştırmacı deney grubuna uygulayacağı yaratıcı rahatlama eğitiminden önce eğitim ortamını her etkinlik için uygun bir şekilde düzenlemiştir. Etkinlik için düzenlenen ortamın fotoğrafları aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3.6 Etkinlik için düzenlenen ortamın fotoğraflar

Uygulama için gerekli masa ve sandalyeler ya da minderler uygun oturma pozisyonunda düzenlenmiş veya etkinliğe göre kenara çekilerek boş bir alan oluşturulmuştur. Eğitim programına başlanmadan önce çocukların etkinliklere katılımını belirlemek için yoklama listesi tutulmuş ve etkinliklere tüm çocukların katılımı sağlanmıştır.

Gerektiğinde, etkinlikler bireysel, küçük ve büyük gruplar halinde uygulanmıştır. Küçük grupların oluşturulmasında farklı gruplama yöntemleri, etkinliği başlatacak çocukların seçilmesinde de farklı seçme yöntemleri kullanılmıştır.

Her etkinliğin başında rahatlama çalışması uygulanmıştır. Rahatlama çalışmaları sırasında çocuklardan kendilerini rahat hissedebilecek şekilde yere uzanmaları ve gözlerini kapatlamaları istenmiştir. Bu aşamada çocuklaradan ellerini karınlarına koymaları, burundan nefes almaları ve ağızdan nefes vermeleri istenmiştir. Bu uygulamaoyunlaştırılarak çocuklara sunulmuştur. Örneğin, kendilerini balon gibi hissetmeleri, şiştikçe gökyüzüne çıktıkları ve gökyüzünden görmek istedikleri her şeyi hayal etmeleri istenmektedir. Rahatlama çalışmasının son kısımında nesne ya da masal sunulmuştur. Sunulan nesne ya da okunan masallar ile ilgili düşünmeleri, hayal kurmaları istenmiştir. Örneğin "Şimdi havası boşalan bir balon gibi yere iniyorsunuz ve yavaş yavaş aşağı inmeye başlıyorsunuz. Bir taşıt ve bir hayvanın bulunduğu bir tarlaya indiniz. Bu tarladaki hayvan neye benziyor? Bu tarladaki taşıt neye benziyor? Büyük mü küçük mü? Ne renk? Bu hayvan veya taşıt ile neler yapmak istersiniz? Hayal edin." gibi yönergeler vererek çocukların nesne hakkında hayal etmeleri istenir.

Rahatlama çalışması sırasında okunan masallar özellikle klasik masallardan seçilmiştir. Çünkü çocuklarda yaratıcılığı destekleyebilmek için bilinen olaylardan yola çıkılarak yeni ürünler, hareketler, düşünceler oluşturmak amaçlanmıştır. Verilen uyaranlar doğrultusunda çocuklarda motor yaratıcılık ve benlik kavramını geliştirici etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler de genel olarak çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri, yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için oyun, drama veya hareket olmasına özen gösterilmiştir. Rahatlama çalışmasının sonlanması ile etkinlikler başlamakta ve etkinlik ile rahatlama çalışması bütünleştirilerek uygulanmaktadır. Etkinlik süreleri yaklaşık 60-90 dakika olacak şekilde planlanmıştır.

Her etkinliğin sonunda, çocukların etkinliklerden elde ettikleri kazanımlardan yeni çıkarımlara ulaşmalarını sağlamak için etkinliğin içeriği ile ilgili betimleyici ve kazanımlara yönelik, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri duyuşsal ve yaşamla ilişkili sorular sorularak değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken her çocuğun söz alması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için çocuklara yeterli süre verilmesine dikkat edilmiştir.

3.5.3 Son testlerin uygulanması

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" 15 Aralık 2014-19 Aralık 2014 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır.

3.5.4 Kalıcılık testinin uygulanması

"Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi", son testten bir üç hafta sonra eğitimin kalıcı olup olmadığını belirleyebilmek için 12 Ocak 2015- 16 Ocak 2015 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler, değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.6.1 Verilerin değerlendirilmesi

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol gruplarındaki Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi 'nden aldıkları ön test ve son test puanları bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.6.2 Verilerin analizi

"Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması"ölçme aracında toplanan verilerin analizinde; araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla parametrik ve parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS 18 paket programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz yöntemi, betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi" alt boyutları olan; akıcılık, özgünlük ve hayal gücü testlerinden aldıkları puanların ve "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması"ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk Testi, örneklem grubunun n<50 olduğu durumlarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Royston 1982). Normallik testleri sonrasında örneklem sayıları da dikkate alınarak kullanılacak istatistiksel testlere karar verilmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından aldıkları öntest ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiş ve sonuçları çizelge 3.14'te verilmiştir.

Çizelge 3.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından aldıkları ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Test	**Grup**	**Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması**							**Shapiro Wilk Testip**	
		n	$\overline{X}$	**Min**	**Max**	**s.s.**	**Çarpıklık**	**Basıklık**		
Öntest	Deney	24	115.38	99	129	7.20	-0.713	.669	.935	.124
	Kontrol	22	114.77	95	124	8.42	-0.951	-0.084	.882	**.013***
Sontest	Deney	24	121.96	104	131	6.12	-1.151	2.090	.908	***.032****
	Kontrol	22	116.27	101	124	6.39	-1.141	.866	.884	***.014****

*p<.05

Çizelge 3.14incelendiğinde, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarında normalden sapma (p<.05) görüldüğü belirlenmiştir. Buna göre, ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki karşılaştırmaları için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından aldıkları ön test-son test-kalıcılık testi ile kontrol grubu çocukların ön test- son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları çizelge 3.15'te verilmiştir.

Çizelge 3.15 Deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından aldıkları ön test-son test-kalıcılık testiile kontrol grubu çocukların ön test- son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Grup	**Test**	**Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması**					**Shapiro Wilk Testi**	
		n	$\overline{X}$	**s.s.**	**Çarpıklık**	**Basıklık**		**p**
Deney	Ön Test	24	115.38	7.19	-0.713	.669	.935	.124
	Son Test	24	121.96	6.13	-1.151	2.090	.908	***.032****
	Kalıcılık Testi	24	121.63	5.11	-1.413	3.970	.893	***.015****
Kontrol	Ön Test	22	114.77	8.422	-0.951	-0.084	.882	***.013****
	Son Test	22	116.27	6.393	-1.141	.866	.884	***.014****

*p<.05

Çizelge 3.15incelendiğinde, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının deney grubundaki çocuklarınön test-son test-kalıcılık testi ve kontrol grubu çocukların ön test- son test puanlarında normalden sapma (p<.05) görüldüğü belirlenmiştir.

Veriler tekrarlanan ölçümlerden oluşan üç ya da daha fazla örneklemden oluşuyorsa, verileri test etmek için ortalamalara bakılır ve bu amaçla sıralamaya dayalı parametrik olmayan ölçümler için Friedman Testi kullanılır. Test sonucu manidar çıkan durumlarda hangi ikili gruplar arasında farkın bulunduğunun incelenmesi gerekir (Akgül ve Çevik 2005).

Deney gruplarında tekrarlayan ölçümler (öntest-sontest-kalıcılık testi) için Friedman ve Çoklu Karşılaştırma Testi, kontrol grubunun öntest-sontest puan karşılaştırması için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda puan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olması durumunda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için iki grupların karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutları akıcılık, özgünlük ve hayal gücü ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiş ve sonuçları çizelge 3.16'da verilmiştir:

Çizelge 3.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Test	**Alt Boyut**	**Grup**	**Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi**					**Shapiro Wilk Testi**	
			N	$\overline{X}$	**s.s.**	**Çarpıklık**	**Basıklık**		**p**
Ön Test	Akıcılık	Deney	24	70.33	5.65	.691	-0.008	.936	.134
		Kontrol	22	72.27	8.59	1.139	.822	.890	***.019****
	Özgünlük	Deney	24	63.71	29.65	-1.756	1.477	.628	***.001****
		Kontrol	22	70.77	23.71	-2.686	6.674	.580	***.001****
	Hayal gücü	Deney	24	83.54	15.1	.534	-0.715	.936	.133
		Kontrol	22	83.86	14.61	.213	-0.659	.969	.683
Son Test	Akıcılık	Deney	24	92.96	13.09	0.097	-1.383	.929	.091
		Kontrol	22	75.32	9.702	1.561	3.243	.872	***.009****
	Özgünlük	Deney	24	103.88	16.184	0.198	-1.136	.945	.215
		Kontrol	22	76.36	27.433	-1.974	4.529	.743	***.000****
	Hayal gücü	Deney	24	109.5	9.96	-0.541	-0.652	.93	.096
		Kontrol	22	90.32	17.607	-0.681	-0.281	.932	.132

*p< .05

Çizelge 3.16 incelendiğinde, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin akıcılık ve özgünlük puanlarının deney ve kontrol gruplarında normalden sapma

(p<.05)görüldüğü, hayal gücü puanlarının ise deney ve kontrol gruplarında normalden sapma göstermediği(p>.05) belirlenmiştir. Buna göre, ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki karşılaştırmaları için; akıcılık ve özgünlük boyutlarında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi, hayal gücü boyutunda (p>.05) parametrik testlerden Bağımsız Gruplarda t Testi uygulanmıştır.

Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutları akıcılık, özgünlük ve hayal gücü'ne ilişkin ön test ve son test ile son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiş ve sonuçları çizelge 3.17'deverilmiştir:

Çizelge 3.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nden aldıkları ön test son test puanlarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Grup	**Alt Boyut**	**Test**	**Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi**					**Shapiro Wilk Testi**	
			n	$\overline{X}$	**s.s.**	**Çarpıklık**	**Basıklık**		**p**
Deney	Akıcılık	Ön Test	24	70.33	5.65	.691	-0.008	.936	.134
		Son Test	24	92.95	13.08	.097	-1.383	.929	.091
		Kalıcılık	24	93.29	12.56	.180	-1.15	.952	.293
	Özgünlük	Ön Test	24	63.71	29.64	-1.756	1.477	.628	***.000****
		Son Test	24	103.87	16.18	.198	-1.136	.945	.215
		Kalıcılık	24	103.58	15.03	.339	-0.968	.949	.257
	Hayal gücü	Ön Test	24	83.54	15.09	.534	-0.715	.936	.133
		Son Test	24	109.50	9.96	-0.541	-0.541	.930	.096
		Kalıcılık	24	109.29	8.17	-0.287	-0.649	.955	.353
Kontrol	Akıcılık	Ön Test	22	72.27	8.59	1.139	.822	.890	***.019****
		Son Test	22	75.31	9.70	1.561	3.243	.872	***.009****
	Özgünlük	Ön Test	22	70.77	23.70	-2.686	6.674	.580	***.000****
		Son Test	22	76.36	27.43	-1.974	4.529	.743	***.000****
	Hayal gücü	Ön Test	22	83.86	14.61	.213	-.659	.969	.683
		Son Test	22	90.31	17.60	-.681	-.281	.932	.132

*p<.05

Çizelge 3.17 incelendiğinde, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin deney grubunu oluşturan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında, özgünlük alt boyut ön test puanında normalden sapma olduğu, akıcılık ve hayal gücü boyutlarında ise normalden sapma olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların ise ön test ve son test; akıcılık ve özgünlük boyut puanlarında normalden sapma olduğu, hayal gücü boyutu puanlarında ise normalden sapma olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik testlerden Yinelenen Ölçümlerde Anova Testi ile, özgünlük alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı non parametrik testlerden Friedman ve Çoklu Karşılaştırma Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili bağımlı grupların karşılaştırılmasında kullanılan non-parametrik analizlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak .01 ve .05 kullanılmış olup, $p<.01$ veya $p<.05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p>.01$ veya $p>.05$ olması durumunda ise farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocukların çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi ve benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek sonuçlar şekiller, çizelgeler halinde sunulmuş ve literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki çocuklarınBenlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test-son test puan ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi sonuçlarıÇizelge 4.1'de ve Şekil 4.1'de verilmiştir.

- Deney grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin ön test-son test- kalıcılık testi puan ortalamalarına aitFriedman Testi ve Çoklu Karşılaştırma Testisonuçları Çizelge 4.2 ve Şekil 4.2'de sunulmuştur.

- Kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin ön test son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Çizelge 4.3 ve Şekil 4.3'teverilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve özgünlük alt boyutlarına ilişkin ön test-son test puan ortalamalarına ait Mann-Whitney U Testi, hayal gücü alt boyutuna ilişkin Bağımsız Gruplarda t Testi sonuçları Çizelge 4.4 ve Şekil 4.4'te verilmiştir.

- Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Yinelenen Ölçümlerde AnovaTesti, özgünlük alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait

Friedman ve Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları Çizelge4.5, 4.6'da ve Şekil 4.5'te verilmiştir.

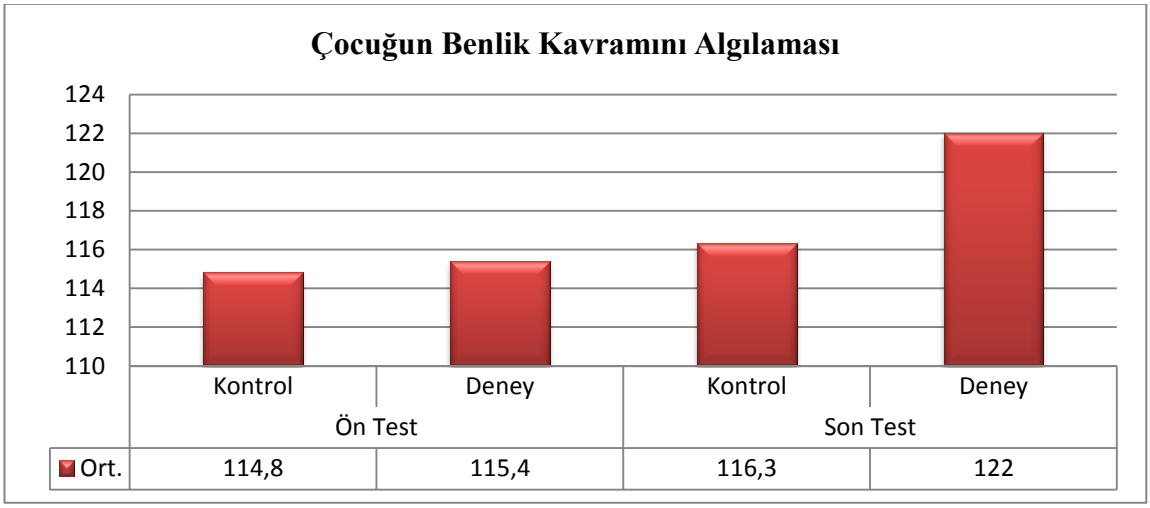
- Kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve özgünlük alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamalarına aitWilcoxon İşaretli Sıralar Testi, hayal gücü alt boyutu puan ortalamalarına aitEşleştirilmiş t Testi sonuçlarıÇizelge 4.7 ve Şekil 4.6'da verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları çizelge 4.1'de ve şekil 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test ve son test puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçüm	Grup	Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması					MWU		
		n	$\overline{X}$	Min.	Max.	s.s.	Sıra Ort.	U	p
Ön Test	Kontrol	22	114.8	95	124	8.4	24.09	925.50	.774
	Deney	24	115.4	99	129	7.2	22.96		
Son Test	Kontrol	22	116.3	101	124	6.4	17.1	122.5	***.002****
	Deney	24	122.0	104	131	6.1	29.4		

*p< .01



Şekil 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test ve son test puan ortalamaları

Çizelge 4.1 ve şekil 4.1 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (U=925,50, p>.01) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların benlik kavramlarının birbirine yakın(benzer) özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Deney grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin son test puan ortalaması 122.0 iken, kontrol grubunun son test puan ortalamasının 116.3 olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programına katılan çocukların (deney grubunun) benlik kavramı puanlarının Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programına katılmayan (kontrol grubu) çocukların benlik kavramı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu (U=122.5, p<.01)belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, deney grubundaki çocukların benlik kavramı puanlarının artmasında uygulanan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programının etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test-son test-kalıcılık testi puan ortalamalarına aitFriedman Testi sonuçları çizelge 4.2'de verilmiştir:

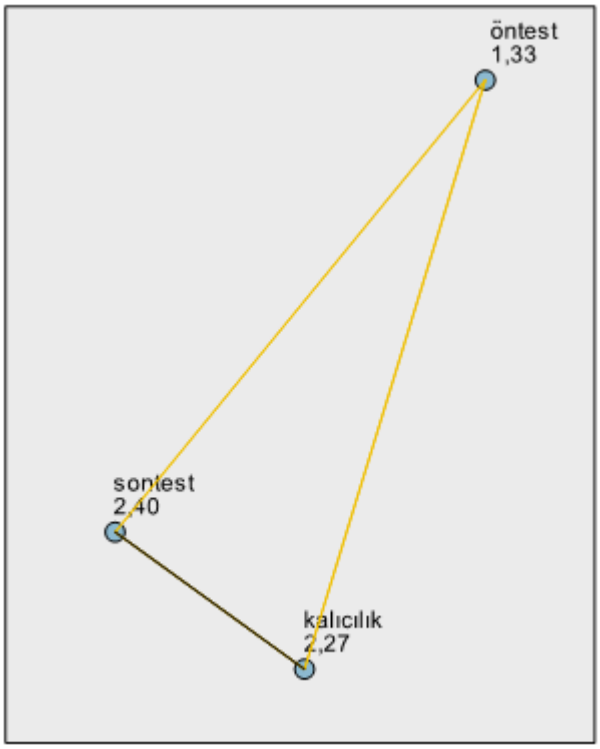
Çizelge 4.2 Deney grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test-son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları

Ölçüm	Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması							Anlamlı Fark
	n	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	sd	x^2	p	
Öntest	24	115.375	7.197	1.33				
Sontest	24	121.958	6.125	2.40	2	16.710	***.000****	Öntest-Sontest (p=***.001****)
Kalıcılık	24	121.625	5.105	2.27				

*p< .01

Çizelge 4.2 ve şekil 4.2 incelendiğinde, yapılan Friedman Testi sonucuna göre; deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları (x^2=16.710, p=.000) arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu

belirlemek için veriler non parametrik testlerden çoklu karşılaştırma testi sonuçları şekil 4.2'de verilmiştir.



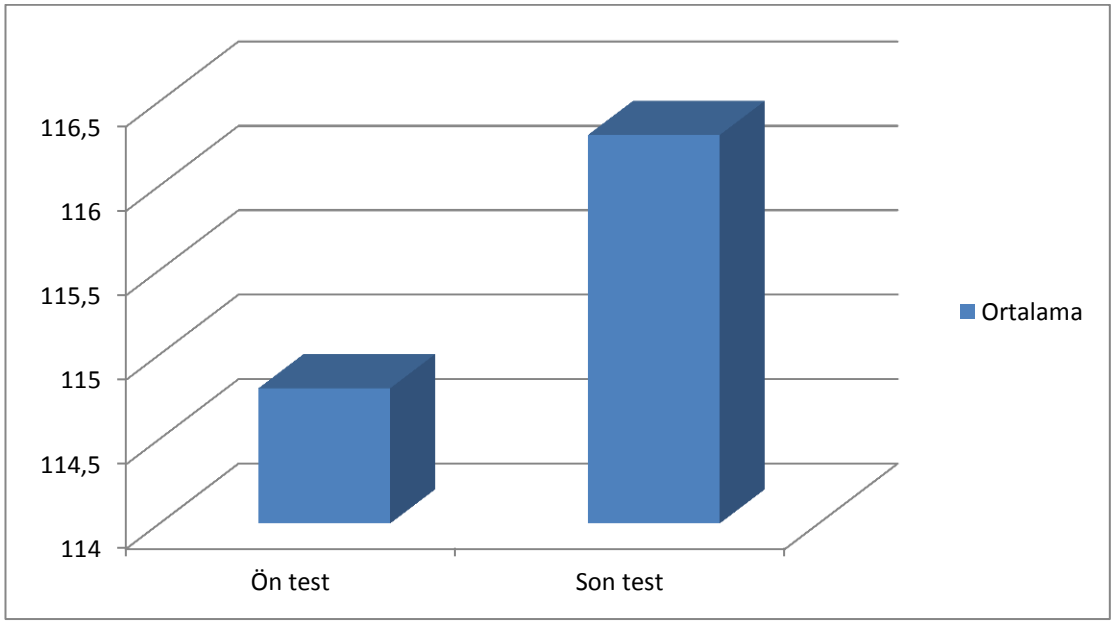
Şekil 4.2 Deney grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin ön test-son test-kalıcılık testi puan ortalamaları

Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre; deney grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ($p<.01$), son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı($p>.01$) belirlenmiştir.Bu sonuçlara göre; deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı, ön test ile son test puanlarının birbirinden istatistiksel olarak farklı olduğu, son test ile kalıcılık puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ön testten sonra uygulanan programın çocukların benlik kavramını geliştirmede etkili ve kalıcı olduğu sonucunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön testve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Test sonuçlarıÇizelge 4.3 ve Şekil 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3 Kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması						**wilcoxon**	
Grup	**Test**	**n**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Min.**	**Max.**	z	p
Kontrol Grubu	Ön test	22	114,8	8,4	95,0	124,0	-1,12	.261
	Son test	22	116,3	6,4	101,0	124,0		



Şekil 4.3 Kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına ilişkinön test ve son test puan ortalamaları

Çizelge 4.3 ve şekil 4.3 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon şaretli Sıralar Testi sonucuna göre; kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının ön test puanlarının son test puanlarından istatistiksel olarak farklı olmadığı (z=-1.12, p>.01), puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre, kontrol grubunu oluşturan çocukların son test puan ortalamalarının ön test

puan ortalamalarından daha yüksek olduğu,ancak bu durumun istatistiksel olarak farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'na katılan çocukların katılmayan çocuklara göre benlik kavramı puanlarında uygulama öncesi ile uygulama sonrası arasında gözlenen değişmenin, kontrol grubundaki çocukların benlik kavramı puanlarında gözlenen değişmelerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu çocukların ise benlik kavramı ön test ve son testlerinde gözlenen olumlu değişmenin okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Son testten dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinde Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının son test ve kalıcılık testi puanları arasında belirgin farklılıkların olmaması sonucuna bakılarak, anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı gelişiminde yaratıcı rahatlama eğitim programının etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Günümüz eğitim kurumlarının aldığı en önemli eleştirilerden birisi, eğitim sürecinde duyguların arka plâna atılmasıdır. Oysa eğitimin önemli amaçlarından birisi de bireye kendi duygularının farkında olabilme ve ifade edebilme becerisini kazandırabilmektir. Bireyin sağlığı ve gelişimi için duyguların paylaşılması ve dışarıya uygun yollarla aktarılması gerekmektedir (Demirtaş 2009).Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerde öncelikle çocuğun kendini tanıması, ailesi, akranları, okul, çevre ve toplum olarak hiyerarşik bir sıra ile verilmiştir. Özellikle drama ya da canlandırma, doğaçlama gibi etkinlikler ile kendini hem sözel hem de beden olarak ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Karadağ ve Çalışkan'a (2008) göre çocuk gözlediği ve yaşadığı olayları değişik rollerle canlandırırken, sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını, özlemlerini, çeşitli vücut hareketleriyle anlatmaktadır. Bu, çocuğa vücudunu koordineli bir şekilde istediği amaca uygun olarak kullanma fırsatı vermekte ve becerilerin gelişmesinde çocuğa kendi vücudunun özelliklerini tanıması için yardım etmektedir. Çocukların benlik kavramını ve motor yaratıcılıklarını desteklemek amacı ile hazırlanmış olan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda özelikle çocukların kendini farklı yollarla ifade edebilmesine dikkat edilmiş ve bu doğrultuda rahatlama çalışması ve etkinlikler hazırlanmıştır.

Rahatlama çalışması çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandıran, grup liderinin yöneticiliğinde yapılan çalışmadır (Karadağ 2005). Rahatlama çalışmalarında amaç grup üyelerinin hayal güçlerinin rahatlamasının sağlanabilmesidir. Rahatlama çalışmaları grup liderinin yönergesi ile gerçekleştirilir. "Küçük bir çocuğun elindeki kaçan bir balonsunuz, yavaş yavaş gökyüzüne havalanıyorsunuz.", "Bir tarlada rüzgara karşı duran bir korkuluksunuz." vb. yönergelerle grubun hayal gücünün rahatlatılması sağlanabilir (Aslan 2008). Rahatlama çalışmaları bireyde hem bedensel hem de zihinsel olarak gerçekleşmektedir. Aynı zamanda rahatlama çalışmaları çocuğa, olayın tamamlandığını hissettirmektedir (Aral vd. 2000). Bu tür çalışmalar sayesinde hareket etmeye ve hareketli oyunlara katılmaya doğal bir eğilimli olan çocuk, büyük motor hareketlere dayanan etkinlikler sırasında hem bedensel enerjisini harekete geçirmekte hem de gruptaki diğer çocuklarla sözlü ve sözsüz olarak iletişim kurabilmektedir (Önder 1999). Yves (2001), vücudumuzdaki gerginlikleri gidermek için müzik dinlemek, yürüyüşe çıkmak, ılık bir duş almak, dinlenmek gibi farklı yollar kullanılmaktadır (Malkoç 2012).Feilth vd.'ne (2002) göre yaratıcı eğitim programının çocukların benlik kavramı ile ilgili yaptığı çalışmada, çocukların benlik kavramının, özellikle akademik olarak daha az yeterli olan çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Uygulanan yaratıcılık eğitim programın çocukların kendilerini ifade etme, diğer alanlardaki potansiyellerini fark etme ve daha olumlu bir benlik saygısı geliştirme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcılık eğitim programının çocukların ıraksak düşünme yeteneği üzerinde etkisinin olabileceğini ve çocukların yaratıcılığının gelişimi sürecinde hayati bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Önder (2006) çalışmasında, orta sosyo-kültürel düzeyi temsil eden ailelerin okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaşındaki çocuklarına, eğitici drama etkinliklerinden oluşan eğitim programı uygulayarak, çocukların benlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda, uygulanan eğitici drama programının, çocukların benlik algılarında olumlu yönde değişikliğe yol açtığı belirlenmiştir. Üç hafta sonra deneysel grupta yapılan benlik algısı ölçümleri de, elde edilen olumlu yöndeki değişmenin kalıcı olduğunu göstermiştir. Şenol Özyiğit (2011) çalışmasında, yaratıcı drama destekli

matematik öğretim programının ve mevcut matematik dersi öğretim programının, ilköğretim çocukların matematik dersindeki başarısı, benlik kavramı ve problem çözme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve yaratıcı drama gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, yaratıcı drama destekli matematik öğretim programının, çocukların matematik dersi başarısını arttırdığı ve benlik kavramı düzeylerinde olumlu yönde bir artışa neden olduğu saptamıştır. Breslin vd. (2012) yaptıkları çalışma sonucunda, temel hareket beceri programına katılan çocukların katılmayan çocuklara göre daha yüksek benlik algısına ve motor yeterliliklere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca motor yeterlilik ve benlik algısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Kuru Turaşlı ve Zembat (2013) "Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın altı yaş çocuklarının "benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri " üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocukların benlik algısı düzeyinin program uygulanmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

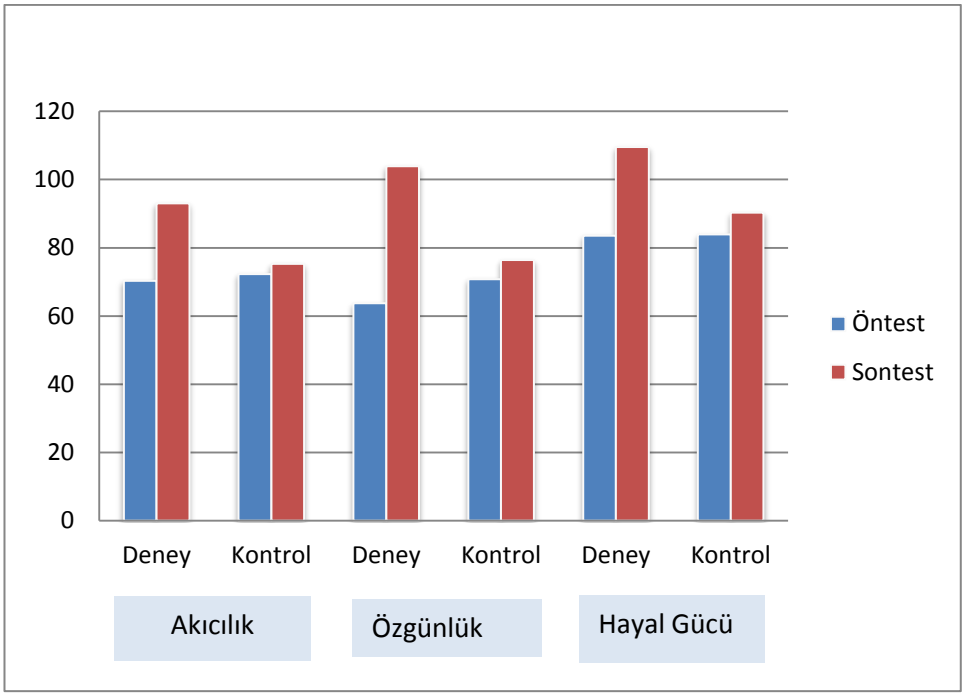
Yapılan çalışmaların sonucu, çocukların benlik kavramı puanlarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesine yönelik elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkinMann-Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t Testi sonuçları çizelge 4.4 ve şekil 4.4'te verilmiştir:

Çizelge 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t Testi sonuçları

Boyut/ Test	Grup	Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme					MWU		
		n	$\overline{X}$	Min.	Max.	s.s.	Sıra Ort.	U	p
Akıcılık Ön Test	Deney	24	70.3	62	83	5.7	22.9	250.5	.766
	Kontrol	22	72.3	62	95	8.6	24.1		
Özgünlük Ön Test	Deney	24	63.7	0	87	29.6	21.6	217.5	.305
	Kontrol	22	70.8	0	91	23.7	25.6		
							Bağımsız Gruplarda t Testi		
							s.d.	t	p
Hayal Gücü Ön Test	Deney	24	83.5	64.0	115.0	15.1	44	-0.073	.942
	Kontrol	22	83.9	60.0	115.0	14.6			
							MWU		
							Sıra Ort.	U	p
Akıcılık Son Test	Deney	24	93.0	74.0	115.0	13.1	31.7	67	*.001**
	Kontrol	22	75.3	63.0	105.0	9.7	14.5		
Özgünlük Son Test	Deney	24	103.9	79.0	132.0	16.2	31.3	77	*.001**
	Kontrol	22	76.4	0.0	115.0	27.4	15.0		
							Bağımsız Gruplarda t Testi		
							s.d.	t	P
Hayal Gücü Son Test	Deney	24	109.5	89.0	122.0	10.0	44	4.597	*.000**
	Kontrol	22	90.3	53.0	118.0	17.6			

*p< .01



Şekil 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları

Çizelge 4.4 ve şekil 4 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t Testisonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarından akıcılık (U=250.5, p=.766), özgünlük (U=271.5, p=.305) ve hayal gücü (t= -.073, p=.942) boyutları, ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (p>.01) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların motor yaratıcılıklarının birbirine benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum aynı zamanda deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu da göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yarıtıcı Düşünme testi akıcılık boyutu son test ortalama puanı 93, özgünlük boyutu son test ortalama puanı 103.9 iken kontrol grubunun akıcılık boyutu son test ortalama puanı 75.3, özgünlük boyutu son test ortalama puanı 76.4 olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testine sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık (U=67, p=.000) ve özgünlük (U=77, p=.000) boyutları son test puan ortalamaları

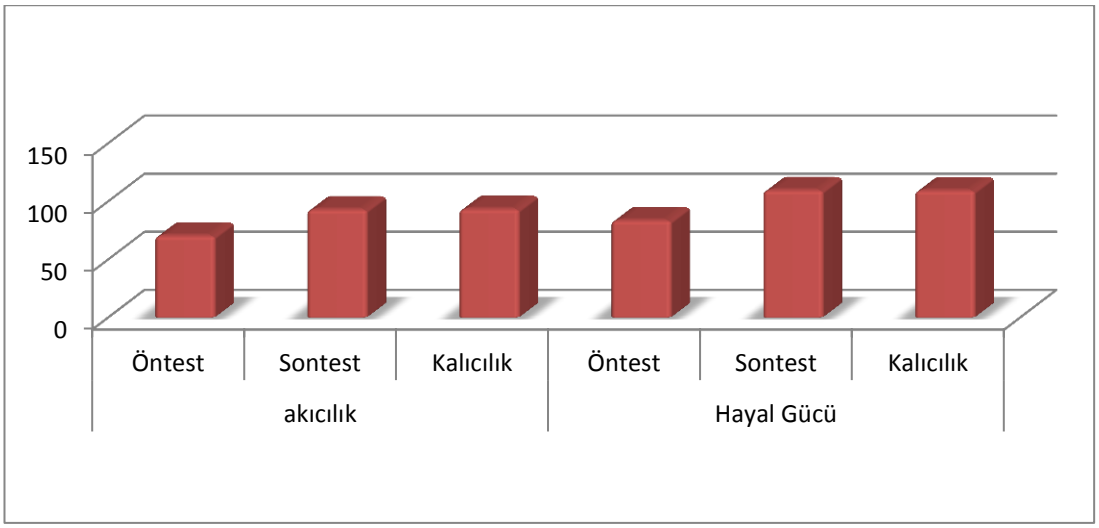
arasındaki farklılığın anlamlı olduğu (p<.01) belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yarıtıcı Düşünme testi hayal gücü boyutu son test ortalama puanı 109.5 iken kontrol grubunun hayal gücü boyutu son test ortalama puanının 90.3 olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplarda t Testisonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi hayal gücü (t=4.597, p=.000) boyutu son test puan ortalaması arasındaki farklılığın anlamlı olduğu (p<.01) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme testi akıcılık, özgünlük ve hayal gücü boyutlarıson test ortalamaları dikkate alındığında; Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programına katılan çocukların ortalamalarının, programa katılmayan çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme testi motor yaratıcılık düzeylerinin artmasında uygulananYaratıcı Rahatlama Eğitim programının etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Yinelenen Ölçümlerde Anova Testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 4.5'te, özgünlük alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Friedman ve çoklu karşılaştırma testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 4.6'da ve ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları Şekil 4.5'te verilmiştir

Çizelge 4.5 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutlarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Yinelenen Ölçümlerde Anova Testi sonuçları

Boyut	Test	Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi						Anlamlı Fark (Bonferroni)
		n	$\overline{X}$	s.s.	sd	F	p	
Akıcılık	Öntest	24	70.33	5.654	2	119.747	***.000****	Öntest-Sontest (p=.000) Öntest-Kalıcılık(p=.000)
	Sontest	24	92.96	13.089				
	Kalıcılık	24	93.29	12.561				
Hayal Gücü	Öntest	24	83.54	15.096	2	122.765	***.000****	Öntest-Sontest (p=.000) Öntest-Kalıcılık(p=.000)
	Sontest	24	109.50	9.960				
	Kalıcılık	24	109.29	8.179				

*p< .01



Şekil 4.5 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcılık Testi akıcılık ve hayal gücü alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları

Çizelge 4.5 ve şekil 4.5 incelendiğinde, yapılan Yinelenen Ölçümlerde AnovaTesti sonucunda deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, akıcılık (F= 119.747, p=.000) ve hayal gücü (F=122.765, p=.000) alt boyutları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir (p< .01) Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler Bonferroni Testi'ne tabi tutulmuştur. Yapılan Bonferroni Testi sonucuna göre; deney grubundaki çocukların ön test-son test, ön test-kalıcılık testi puan ortalamalarının Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık (p=.000) ve hayal gücü (p=.000) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu (p<

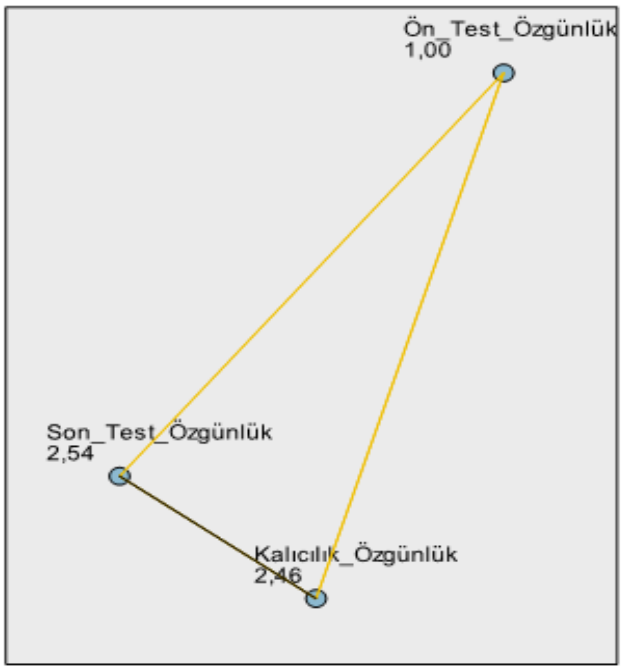
.01), son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı (p> .01) belirlenmiştir.

Çizelge 4.6 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi özgünlük alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları

Boyut	Test	Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi							Anlamlı Fark
		n	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	sd	x^2	p	
Özgünlük	Öntest	24	63.71	29.647	1.00	2	43.300	***.000****	Öntest-Sontest(p=.000) Öntest-Kalıcılık(p=.000)
	Sontest	24	103.88	16.184	2.54				
	Kalıcılık	24	103.58	15.030	2.46				

*p< .01

Çizelge 4.6 incelendiğinde, yapılan Friedman Testi'ne göre; deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme testi özgünlük(x^2=43.300, p=.000) alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir(p< .01).



Şekil 4.6 Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekettte Yaratıcı Düşünme Testi'nin özgünlük alt boyutuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi çoklu karşılaştırma sonuçları

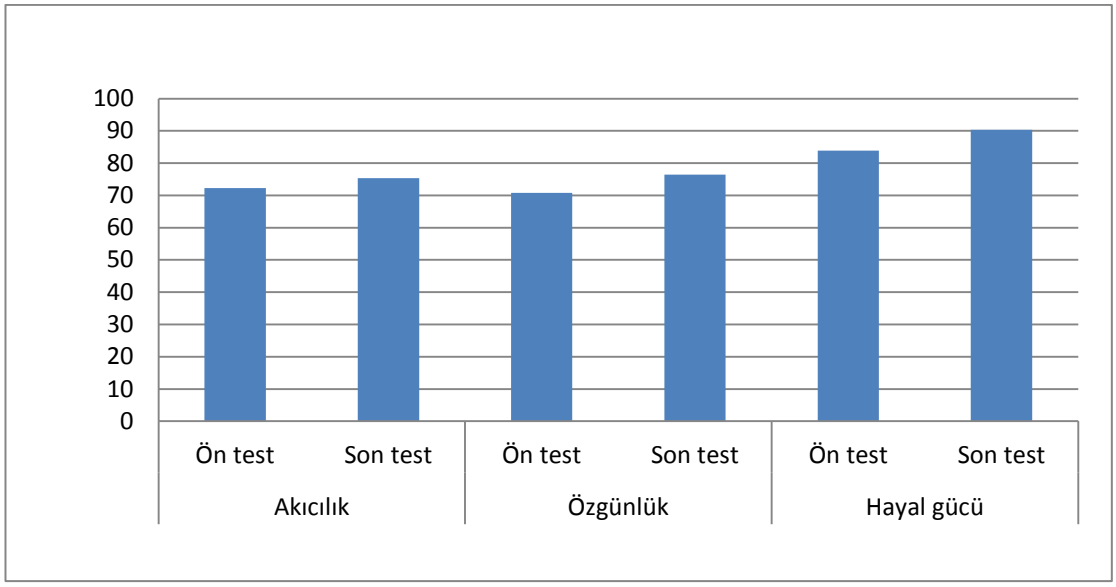
Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler çoklu karşılaştırma testine tabi tutulmuştur. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; deney grubundaki çocukların ön test-son test(p=.000), ön test-kalıcılık testi(p=.000) puan ortalamalarının Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi özgünlük alt boyutu puan ortalaması arasındaki farklılığın anlamlı olduğu (p< .01), son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı (p> .01) belirlenmiştir.

Çizelge 4.5-4.6 ve şekil 4.4- 4.5 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, ön test-son test, ön test-kalıcılık testi puanlarının birbirinden istatistiksel olarak farklı olduğu, son test ile kalıcılık puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, ayrıca ön testten sonra uygulanan programın çocukların eylem ve harekette yaratıcı düşünmede etkili ve kalıcı olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.7 Kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Eşleştirilmiş t Testi sonuçları

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi							**wilcoxon**	
Boyut	**Test**	**n**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Min.**	**Max.**	z	p
Akıcılık	Ön test	22	72.3	8.6	62	95	-1.427	.154
	Son test	22	75.3	9.7	63	105		
Özgünlük	Ön test	22	70.8	23.7	0	91	-1.793	.073
	Son test	22	76.4	27.4	0	115		
							Eşleştirilmiş t Testi	
							t	p
Hayal gücü	Ön test	22	83.9	14.6	60	115	-1.452	.161
	Son test	22	90.3	17.6	53	118		



Şekil 4.7 Kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi ön test son test puan ortalamaları

Çizelge 4.7 ve şekil 4.7 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Eşleştirilmiş t Testi sonucuna göre; kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, akıcılık (z=-1.427, p= .154), özgünlük (z=-1.793, p=.073) ve hayal gücü (t=-1.452, p=.161) alt boyutlarının ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>.01). Bu sonuca göre, kontrol grubunu oluşturan çocuklara ait öntest ile son test puanlarının birbirinden istatistiksel olarak farklı olmadığı belirlenmiştir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'na katılan çocukların katılmayan çocuklara göre motor yaratıcılık puanlarında uygulama öncesi uygulama sonrası gözlenen değişmenin, kontrol grubundaki çocukların motor yaratıcılık puanlarında gözlenen değişmelerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubundaki çocukların motor yaratıcılık puanlarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesine yönelik elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Son testten dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinde Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi son test ve kalıcılık testi puanları arasında belirgin farklılıkların olmaması sonucuna bakılarak, anaokuluna devam eden çocukların motor yaratıcılık becerilerinin gelişiminde Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın etkisinin devam ettiği söylenebilir. Kontrol grubundaki

çocukların ise motor yaratıcılık puanlarında ön test ve son testlerinde gözlenen olumlu değişmenin okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Can Yaşar ve Aral (2010), okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanları okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Motor yaratıcılık, okul öncesi dönemde önemli bir anahtar deneyimdir. Çünkü çocuklara bedenlerini bireysel olarak ifade etme fırsatı vermektedir. Öğretmenler çocukların bu tarz hareket keşifleri için cesaretlendirdiğinde kendileri ve çevreleri hakkında daha çok şey öğrenmekte, dahası, çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri sanat, dans ve drama gibi ortamlar sunulduğunda bu onların ileriki yaratıcı potansiyellerini de destekleyebilmektedir (Tegano vd.1991). Konstandinidou (2014) beden eğitimi dersinde yaratıcılığın vurgulanması ve geliştirilmesi için çalışmaları incelemiştir. Avrupa okullarında yaratıcılığın çok önemli olduğu ve beden eğitimi yoluyla yaratıcılığı geliştirmeyi ön plana aldıkları belirtmiştir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı ile çocuklar öncelikle fiziksel ve zihinsel rahatlamaları, ardından uygulanan etkinlikler ile de çocuğun bedenini tanırken farklı kullanım alanlarına fırsat vermek amaçlanmıştır. Örneğin bir nesneyi vücudunun farklı bölümlerini kullanarak taşıması istenmektedir. Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda yer alan drama, oyun, hareket, sanat ve müzik gibi etkinliler yoluyla çocukların kendini ve çevresini tanıma, problem çözme, yaratma, değerlendirme, soru sorma becerilerinin desteklendiği söylenebilir. Aynı zamanda Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda uygulanan etkinliklerin,çocuğun bağımsız düşünme yetisinin gelişmesine, yaratıcılık ve estetik gelişiminin sağlanmasına, yeni olumlu davranışlar geliştirmesine, kendine olan güvenini kazanmasına, fiziksel ve sosyal problemleri çözebilme konusunda yaparak yaşayarak deneyim kazanmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda yer alan rahatlama çalışması sırasında çocuklara bir oturumda bir nesne ismi verilerek (halka, top vb.) çocuklardan bu nesnelerle ilgili hayal etmeleri istenmektedir. Sözer (2006), belirli bir zaman sürecinden

sonra çocuklardan hayal ettiklerini anlatmaları istendiğinde,çocukların hayaller üzerinde tartışma, rol yapma, gösterme, taklit etme gibi çalışmaları daha rahat yapılabildiklerini belirtmektedir. Rahatlama çalışmalarının sonunda, çocuklara hayal ettikleri nesnenin rengi, şekli, büyüklüğü ve o nesnelerle ilgili neler yapmak istediklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Çocukların benlik kavramı ile motor yaratıcılığınıdesteklemek amacıyla kazanım ve göstergeler doğrultusunda nesnelere yönelik müzik, sanat, drama, oyun ve hareket etkinlikleri yapılmıştır. Çağdaş vd. (2003), rahatlama çalışmalarının arkasından yapılan drama gibi etkinlikler de bazı materyallerin kullanılması hayal gücünün uyarılmasında etkili olduğunu, etkinliğe eğlenceli ve mizahi bir hava getirerek çocukların rahatlamalarını sağladığını vurgulamışlardır. Rahatlama çalışmasının başka bir oturumunda ise çocuklara, klasik çocuk masalları okunmuştur. Etkinliğin başında masallar ile ilgili çocukların benlik kavramını destekleyici sorular sorulmuştur. Daha sonra masalları destekleyen müzik, sanat, oyun ve hareket etkinlikleri yapılmıştır. Her etkinliğin sonunda da masalları canlandırmaları istenmiştir. Erkan (2005), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verdiği yaratıcı drama eğitim ve rahatlama etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemiş ve rahatlama çalışmalarının çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Cleland'a (1994) göre çocuklar yalnızca temel hareket yapılarını öğrenme konusunda değil ayrıca farklı hareket yapılarındaki performansları sayesinde, hareketlerini kontrol etme ve kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etme konusunda da doğuştan gelen bir yeteneğe sahiptir (Akt. Zachopoulou vd. 2006). Gruber (1986), fiziksel eğitim programının çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebileceğini ve okul öncesi dönemde hareketin; en temel ve baskın bir eylem, kendini ifade etme, öğrenme, iletişim kurma ve bütünsel gelişim anlamına geldiğini, ayrıca hareketin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığını geliştiren güçlü bir araçolduğunu belirtmiştir. Lowery (1982) çalışmasında, eğitim programına katılan çocukların yaratıcılığın sözel akıcılık, sözel özgünlük, biçimsel özgünlük alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim programına katılmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Eğitimin temel amaçlardan birisinin çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek olduğunu ve bunun şansa bırakılmayacak kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

Jones'un (1972) ise, çocukların farklı hareketlerin seçiminde ve oluşturulmasında özgür olmaya gereksinimduyduklarını, bedenleriaracılığıyla yapılan bu dışavurumculuk (sözel ifade) ile daha çok kendilerini gösterebildiklerini ve bu şeklide çocukların sözcüklerle anlatılması pek uygun olmayan deneyimlerini hareketler vasıtasıyla açıklayabildiklerini söylemiştir (Akt. Trevlas vd. 2003). Hanson (1992), çalışmasında, yaratıcı öğretim programına katılan çocukların genel yaratıcılık ve motor yaratıcılık puanlarında katılmayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Erbay (2009) yaratıcı drama eğitim programında sadece hareket çalışmalarına yer vererek çocukların eğitimciye, kendilerine ve arkadaşlarına güven duymalarını amaçlamıştır. Ayrıca hareket çalışmaları ile çocukların bedensel olarak rahatlama, hayal güçlerini harekete geçirme, duygu ve düşüncelerini hareketlere yansıtabilmelerini dikkate aldığını ve bu doğrultuda programı oluşturduğunu belirtmiştir.

Garaigordobil ve Berrueco (2011), okul öncesi çocukların yaratıcılığına işbirlikçi yaratıcı oyun programının etkisini incelemişler ve işbirlikçi yaratıcı oyun programına katılan çocukların yaratıcı davranışlarında ve kişilik özelliklerinde önemli ölçüde artış olduğunu saptamışlardır.

Okul öncesi döneminde alınan eğitim bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir ve bu dönemde alınan eğitim yaşamın ileriki yıllarında da etkili olmaktadır. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Aral vd. 2002, Bütün-Ayhan ve Aral 2005,Üstündağ 1996). Aynı zamanda okul öncesi eğitim, çocuğun benlik kavramını geliştirmekte, kendini ifade etmesine fırsat verecek ortamlar hazırlayarak kendine güvenli bağımsız bir kişilik kazanmasına yardımcı olmakta, yaratıcılığını ve hayal gücünün gelişimini desteklemektedir (Yazar 2007). Bir okul öncesi eğitim kurumunun çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmek ve yaratıcı hareketlerini açıkça gösterebilmelerini sağlayabilmek için düzenli bir şekilde hareket etkinlikleri uygulanmalıdır. Bu tür etkinlikler ile çocukların deneyimleri zenginleştirildiğinde, çocuklar bedenlerini daha rahat hissedebilecek ve hareket aracılığıyla kendilerini daha rahat ifade edebilecektlerdir (Cheung 2010). Bu dönemde çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için öncelikle çocuğun kendi vücudunu fark

edebilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra vücudunun farklı uzuvlarını kullanabilmesi ve hareketler yapabilmesi dikkate alınmıştır. Son olarak çocuk bir taraftan kendisi ile ilgili olumlu duygular geliştirmesi ile hareketlerini ve fiziksel yeteneklerini geliştirmek amacı ile etkinlikler geliştirilmiştir. Bunun sonucu olarak da çocuğun kendini yaratıcı hareketleri ile ifade etmesi ve olumlu benlik kavramı geliştirmesi beklenmiştir.

Hareket etkinlikleri çocuklara bireyselliklerini, yaratıcılıklarını, maceracı ruhlarını geliştirme ve onları pratik etme fırsatı sağlamada etkili olabilir. Bu nedenle iyi düzenlenmiş bir program yalnızca motor düzeylerini gelişimine değil aynı zamanda olumlu benlik kavramı gelişime de katkıda bulunabilir. Felker ve Treffinger (1971) çalışmasında, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme (ıraksak düşünme) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, çocukların benlik kavramı puanları ile ıraksak düşünme yeteneği puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Justo (2008) çalışmasında, yaratıcı rahatlama programına katılan çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık puanlarında katılmayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır. Deney ve kontrol grubuna katılan çocukların ön test ve son test puanları arasında önemli artış olduğunu, bu sonuca göre yaratıcı rahatlama programının çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarının geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Rahatlama çalışmalarının çocukların deneyimlerle özgür olduklarını ve bu özgürlük ile denemekten korkmadıklarını, bununsonucunda da yaratıcı sonuçlar elde ettiklerini belirtmiştir. Bu nedenle, bir çocuğun yaratıcılık düzeyini geliştirmek için yaratıcı rahatlamanın iyi bir başlangıç noktası olduğunu söylemiştir. Ayrıca çocuklarda olumlu benlik kavramının geliştirilmesi sunucunda çocukların kendi kimliklerinin farkında olacaklarını, kendilerini sosyal olarak yeterli hissedeceklerini belirtmiştir. Çocukların kişisel yeteneklerini geliştirmeleri için okul ortamında sunulan fırsatlar sayesinde temel sevgi, ilgi ihtiyaçlarını da tatmin edebileceklerini ve bu fırsatların sunulabilmesi için eğitim sisteminin öncelikle çocukların başarı ve yeteneklerini tanıması ve onlarla ilgilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle eğitim sisteminde çocukların yapamadığı ya da başarısız olduğu şeyleri vurgulamamak gerektiğini belirtmiştir.

Bournelli vd. (2009) çocuklarda motor yaratıcılık ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve motor yaratıcılık ile benlik kavramının ilişkili olduğunu belirtmiştir. Cheung (2010) çalışmasında, yaratıcı hareket etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirip geliştirmediğini incelemiş ve çalışma sonucunda yaratıcı hareket etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Cheung (2010), okul öncesi dönem çocuklarının farklı ve eşsiz olma eğiliminde olduklarını ve zengin bir hayal gücüne sahip olduklarını, özellikle etkinliklerde taklitten öğrenip, taklit ettiğinde daha özgün fikirler üretebildiklerini vurgulamıştır. Örneğin çocuklar bulutları; ördek, patlamış mısır, roket gibi şekillerlebirleştirmişlerdir. Mayesky'a (1990) göre yaratıcı potansiyelin kritik bir elementi özgünlüktür. Bu nedenle öğretmenlerin özgün düşünmeye yol gösteren açık, özgür bir atmosfer sunmalarının gerektiğini, kendi düşüncelerini özgürce takip etmelerine ve kendi hareketlerini özgürce sergilemelerine izin verdiklerinde bütün çocukların yaratıcı olabileceğini vurgulamıştır. Kollof ve Feldhusen (1984) çalışmasında, yaratıcı zenginlik programının yetenekli çocuklarının benlik kavramları ile yaratıcı düşünme becerilerini incelemiş ve programa katılan çocukların katılmayan çocuklar arasında benlik kavramları açısından önemli fark bulunmamıştır. Ancak programa katılan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin katılmayan çocuklara göre önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaların sonuçları doğrultusunda bu çalışma kapsamında uygulanan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'na dâhil edilen çocukların benlik kavramı ile motor yaratıcılıklarının olumlu yönde artığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi ve benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarında yaratıcı rahatlama eğitim programının etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması" ölçme aracına ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"ne ilişkin yapılan ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.01$).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması" ölçme aracı ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi"ne ilişkin yapılan son test puanları arasında ise deney grubunun puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.01$).Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'na katılan deney grubunu oluşturan çocuklarda eğitim öncesinden sonrasına gözlenen değişimin, kontrol grubundaki çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarında gözlenen değişimden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'na katılan deney grubu çocuklarının "Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Test"lerine uygulanan son test ve kalıcılık testi puanları arasında belirgin farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.01$). Deney grubundaki çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarının gelişiminde Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda anne babalara, öğretmenlere ve araştırmacılara bazı öneriler bulunulmuştur:

Anne Babalar;

- Çocuklarının okul öncesi dönemde benlik kavramı ve yaratıcılık düzeyleriningelişimi hakkında seminer, kurs, panel gibi etkinliklere katılabilir.

- Olumlu benlik kavramı geliştirebilmek amacı ile çocuklara karşı demokratik ve tutarlı tutum ile etkileşim ve iletişime dikkat edebilir, model olabilirler.

- Çocukların yaratıcı düşünme becerileri hakkında bilgi sahibi olarak, yaratıcılık ve motor yaratıcılık becerilerini geliştirebilmeleri için ortamlar hazırlayabilirler.

- Çocukları farklı düşünmelerine olanak sağlayan tiyatro, drama, sanat vb. etkinliklere yönlendirebilirler.

- Eğitim kurumunda yapılan etkinliklerin hayat boyu devam etmesine yardımcı olabilmek adına evde de çocuklarıyla birlikte etkinlikler yapabilirler.

Öğretmenler;

- Çocuklarda olumlu benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarını geliştirebilmek amacı ile okul öncesi dönemden itibaren farklı etkinlikler (drama, müzik.vs.) düzenleyebilir ve destekleyebilir.

- Çocuklara iyi hazırlanmış etkinlikler ve özellikle hareket etkinlikleri ile motor yaratıcılık ve olumlu benlik kavramının gelişmesinde etkili olabilir.

- Okul öncesi dönemde çocukların hayal güçleri ve merakları oldukça fazladır. Bu nedenle çocuklara hareket etme, hayal gücünü kullanma, keşfetme fırsatı vererek, çocukları yeni deneyimler için cesaretlendirebilir ve güdeleyebilir.

- Bu dönemde çocuklara zaman, kaynak, alan, etkileşim ve yaratıcı etkinlik uyaranlarına karşı sorular sorabilir.

- Çocuklara motor yaratıcılıklarını geliştirebilecek program hazırlayabilir ve uygulayabilir.

- Özellikle anne ve babaların çocukların gelişimleri hakkında bilgilendirilmesinde etkili olabilirler. Örneğin okulda yapılan etkinliklerin ardından evde de çocukların olumlu benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarının gelişimi için yapılması gerekenler hakkında aile ile işbirliği yapabilir.

- Yaratıcı davranış ve yaratıcı düşünce açısından çocuklara model olabilir.

- Özellikle çocukların kendilerini hareketleri ile ifade edebilecekleri, rahat eğitim ortamları düzenleyebilir.

Araştırmacılar;

- Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, sadece anaokulu çocukları için geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Farklı yaşlardaki çocuklar için de geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.

- Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Afyonkarahisar ili dışındaki farklı çalışmagrupları üzerinde ölçeğin geliştirilmesi önerilebilir.

- Erken çocukluk döneminde çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarını değerlendirecek yeniölçme araçları geliştirilebilir.

- Çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarını gelişiminde rahatlama çalışmalarının ve hareket eğitim programının etkilerini test edebilmek amacı ile boylamsal çalışmalar yapabilir.
- Çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarını belirleyerek, benlik kavramı ve motor yaratıcılıkları yetersiz olan çocuklara eğitim programı hazırlayabilir ve değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Adana, F. ve Kutlu, Y. 2009. Anne-baba tutumlarının adolesanların kendilik kavramı üzerine etkisi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(2),18-23.

Ahmetoğlu, E. 2009.Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi, Fazlıoğlu, Y. (eds), Sosyal gelişim, Kriter Yayınevi, 39-61 s., İstanbul.

Akçam, M. 2007. İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 111 s., Balıkesir.

Akçum, E. 2005. 5–6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 173 s., Konya.

Akgül, A. ve Çevik, O. 2005. İstatistiksel Analiz Teknikleri, Emek Ofset, 456, Ankara

Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. 2000. Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. Milli Eğitim Dergisi, 145,15-19.

Anonymous, 2012. Web Sitesi: (http://www.psycho.uniduesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/literature/Dokumente/Prajapati-et-al.--2010-.pdf erş tar. 02.10.2012) Erişim Tarihi: 02.10.2012

Anonymous, 2011. Web Sitesi: (http://www.brainy-child.com/expert/creativity.shtml) Erişim Tarihi: 07.02.2011

Alpar, R. 2012. Uygulamalı istatistik ve geçerlilik-güvenirlik. Detay Yayıncılık,432 s. Ankara.

Alston, D.J. 1971. A Comparison of motor creativity with verbal creativity and figural creativity of black culturally deprived children. Doctor thesis (unpublished). North Carolina Universty, 154 p., Greensboro.

Aral, N. 1999. Sanat eğitimi - yaratıcılık etkileşimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,11-17.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2000. Okulöncesi eğitim2. YA-PA Yayınları, İstanbul.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2002. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. YA-PA Yayınları, 184 s., İstanbul.

Aral, N. ve Yıldız-Bıçakçı, M. 2014. Yaratıcı düşünme, (çeviri: N.Aral ve G. Duman), Englebright Fox, J. ve Schırrmacher, R. (eds), Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi.Nobel Yayıncılık, 20-31 s, Ankara.

Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G. ve Çimen, S. 2001. Çocuk gelişimi II, YA-PA yayınları,16 s, Ankara.

Argun, Y. 2012. Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi, Anı Yayınları,168 s, Ankara.

Artut, K. 2002. Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri, Anı Yayınları,345 s, Ankara.

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

Aslan, E. 2008.Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış).Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğreim Anabilim Dalı, Adana.

Aslan, A. E. and İmamoğlu, S. 2009.Attachment styles in gifted children can creativity be correlated? Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,38-58.

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.

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 (basılmamış).Selçuk Üniversitesi,Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı,91s, Konya.

Bakırcıoğlu, R. 2002. Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları, Anı Yayıncılık, 162 s, Ankara.

Baran, G. 1999. Korunmaya muhtaç çocuk ve benlik kavramı, Yaysan Matbaacılık, 111s, Ankara.

Baran,G. 1989. On yaş çocuklarında davranış bozuklukları ile benlik kavramının gelişimi arasındaki ilişki üzerinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı,89 s.,Ankara.

Barnett,L.A. and Kleıber, D. 1984. Playfulness and the early play environment. The Journal of Genetic Psychology, 144,153-164.

Baumeister, R.F. 1998. The self. The handbook of social psychology, D.T. Gilbert, Fiske, S.T. and G. Lindzey (eds.), McGraw-Hill,1984 p., Boston.

Baymur, F. 1983. Genel psikoloji. İnkılap ve Aka Kitabevleri: 255 s, İstanbul.

Bayraktar-Erten, N.,andErten, İ.H. 2014. Academic self-concept and students' achievement in the sixth grade Turkish course: A preliminary analysis.International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 1(2), 124-132.

Bell, K. 1995. Creativity: A model of thinking. Greenville, Home Schoolpaper, BobJones University Press, 1-2. South Carolina.

Berk, L. E. 2000. Child development. Self and social understanding. MA: Allyn and Bacon,444s., Boston,

Berkem, N. 1999. Ailenin psikolojik yapısı ile gençlerin benlik kavramları arasındaki ilişkinin kurulması.Yüksek Lisans Tezi(basılmamış). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 86 s., Bursa.

Bıçakçı, M. 2004. Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların anne-baba tutumlarını algılamalarının ve benlik imajlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, 191s., Ankara.

Bilgin, A. ve Kartal, H. 2002. İşitme engelli ve engelli olmayan ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1),43-52.

Bournelli, P., and Mountakis, C. 2008. The Development of motor creativity in elementary school children and ıts retention. Creativity Research Journal, 20(1), 72-80.

Bournelli, P., Makri, A.,and Mylonas, K. 2009. Motor creativity and self-concept. Creativity Research Journal, 21(1),104-110.

Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z., and Keith P. B. 2000. Child and adolescent multidimensional self-concept: a five-instrument factor analysis. Psychology in the Schools, 37(6) ,483-493.

Breslin, G., Murphy, M., McKee, D., Delaney,B., and Dempster,M. 2012. The effect of teachers trained in a fundamental movement skills programme onchildren's self-perceptions and motor competence. European Physical Education Review, 18(1), 114-126.

Brock, M. A. 1994. Rendimiento academico y autoconcepto en ninos de educacion ınfantil y primaria. (Academic performance and self-concept in children from early childhood and primary education). Revista de Educacion, 303,281-297.

Brown,G.L., Mangelsdorf,S.C., Neff,C., Sullivan, S.J.S., and Frosch,C.A. 2009. Young children's self-concepts associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 55(2),184-216.

Buldu, M. 2013. Erken çocukluk döneminde gelişim (Çeviri B. Akman),J. Trawick Swith (eds). Çocuk gelişimi kuramları. Nobel Yayıncılık,34-64s, Ankara.

Burger, J. M. 2006. Kişilik: psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri**.** Kaknüs Yayınları: 796 s, İstanbul.

Burke, B.F., Chrisler, J.C., and Devlin, A.S.1989. The Creative thinking, environmentalfrustration, and self-concept of left- and right-handers. Creativity Research Journal, 2(4),279-285.

Bütün-Ayhan, A. ve Aral, N. 2005. Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi. A.Ü. Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 10, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. 2001. Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Pegem A Yayıncılık, 77 s., Ankara.

Büyüköztürk, Ş. 2005. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem A Yayıncılık,201 s, Ankara.

Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün,Ö.E., Karadeniz,Ş. ve Demirel,F. 2011. Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem A Yayıncılık, 346 s., Ankara.

Can, G. 2002. Kişilik Gelişimi.Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Yeşilyaprak, B. (eds). Pegem A Yayıncılık,115 s., Ankara.

Can Yaşar, M. 2009. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, 186 s.Ankara.

Can-Yaşar, M. ve Aral, N. 2010. Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2),201-209.

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

Cevher, F. N. ve Buluş, M. 2006. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 28-39.

Ceylan, R. Yıldız-Bıçakçı, M. ve Aral, N. 2012. Çocukların benlik kavramlarında televizyon seyretme süresi ve seyredilen programların etkisinin incelenmesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 25-33.

Chan, D.W. and Chan, L.K.1999. Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. Creativity Research Journal, 12(3),185-195.

Cheung, R.H.P. 2010. Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. Early Child Development and Care, 180(3),377-385.

Cleland, F. E. and Gallahue, D. L. 1993. Young children's divergent movement ability: study I, Perceptual & Motor Skills, 77, 535–544.

Coleman, J.M. and Fults, B.A. 1982. Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. Gifted Child Quarterly, 26,116-120

Craft, A. 2003. Creative thinking in the early years of education. Early Years, 23(2), 143–54.

Craft, A. 2000. Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice,Routledge,181 p,London.

Crain, R. M. and Bracken, B. A. 1994. Evidence from behavioral-acqusation, context-dependent model. School Psychology Review, 23(3), 496-511.

Cüceloğlu, D. 1998. İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. Remzi Kitapevi, 591 s, İstanbul.

Cüceloğlu, D. 1997. İçimizdeki çocuk. Remzi Kitapevi, 92 s, İstanbul.

Çağatay Aral, N. 1990. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerine bir araştırma. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, 158 s, Ankara.

Çağdaş, A. 2009. Anne-baba-çocuk iletişimi. Kök Yayıncılık, 212 s, Ankara.

Çağdaş, A., Albayrak, H. ve Cantekinler, S. 2003. Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler.Eğitim Kitabevi,135 s, Konya.

Çakmak, A.2005. Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale Örneği). Doktora Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, 146 s,Ankara.

Çelebi-Öncü, E. 2014. Her yönüyle okul öncesi eğitim 2. E.Çelebi Öncü (eds), Yaratıcılığın Keşfi. Hedef Yayıncılık, 14-23 s, Ankara.

Çetin, Z. 2012. Her yönüyle okul öncesi eğitim 2. E.Çelebi Öncü (eds), Yaratıcılığın Keşfi. Hedef Yayıncılık,227 s, Ankara.

Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur,N., Özdemir, D.,Demir, Ö.F. ve Sümer,H. 2006. Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. Klinik Psikiyatri, 9,116-122.

Deli,E.,Bakle,I., and Zachopoulou,E. 2006. Implementing intervention movement programs for kindergarten children. Journal of Early Childhood Research, 4(1), 5–18.

Demirtaş, S. 2009. Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği. Doktora Tezi (basılmamış).Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İlköğretim Anabilim Dalı, 185 s, Ankara.

Demoulin, D.F. 2000. I like me: Enchancing self concept in kindergarten age children through active school / business partnerships. NASP Communique, 27(8),14-26

Demoulin, D.F. 1999. A personalized development of self concept for beginning readers. Journal of Education, 1(14),120-128.

Dinçer, D. 1993. Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 81 s., İstanbul.

Dixon-Krauus, L. 1996. Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment. White Plains, Longman Publishers,225 p, New York.

Doğan, N. 2005. Yaratıcı düşünme eğitimde yeni yönelimler. Demirel, Ö. (eds.), Pegema Yayıncılık:270 s, Ankara.

Doğan, M. 2004. Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: türk ve ingiliz öğrencilerin karşılaştırılması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(11),14.

Duffy, B. 2006. Supporting imagination and creativity in the early years. Open University Press:208 p, Buckingham.

Elliot, G. H. 1997. An Investıgation ınto a movement education program on motor creatıvıty in preschool children in ınclusive and general physıcal educatıon environments. Doctor thesis (unpublished).Ohio State University, 165 p, Ohio.

Eratay, E. 1993. 7-11 Yaş çocuklarının yaratıcılık ile psiko-sosyal gelişmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, 193 s., Ankara.

Erbay, F. 2009. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocuklarınişitsel muhakeme ve işlem becerilerine Etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (basılmamış). Selçuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı,143 s, Konya.

Ercan, H. 2013. Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa,(çeviri: N.Işıkoğlu Erdoğan). L. E.Berk (eds)Orta çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim, Nobel Yayıncılık: 9-123s,Ankara.

Erdoğdu, Y. 2006. Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 61-79.

Erkan, H. 2005. Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 186 s, Ankara.

Felker, D. W. and Treffinger, D. J. 1971. Self concept, divergent thinking abilities, andattitudes about creativity and problem solving. A paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association, New York. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED047347.pdf Erişim Tarihi: 22.02.2014.

Fleith,S.D., Renzulli,S. J., and Westberg, K.L. 2002. Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. Creativity Research Journal, 14(3-4), 373-386.

Ferrando, M., Prieto,M. D., Ferrandiz, C. Sanchez. 2005. Inteligencia y creatividad. (intelligence and creativity). Electronical Journal of Researhc in Educational Psychology, 3(3),21-50.

Gabay, R. 1996. Çocuklarda benlik sisteminin incelenmesi. Doktora Tezi (Basılmamış). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, 143 s, İzmir.

Gallahue, L.D. 2003. Developmental physical education for today's children. C. Brown-Benchmark Publishers: 610 p, Dubuque.

Gallahue, D.L., and Ozmun, J.C. 2006. Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults, 512 p, McGraw:Hill Humanities.

Garaigordobil, M., and Berrueco,L. 2011. Effects of a play program on creative thinking of preschool children. The Spanish Journal of Psychology, 14(2),608-618.

Garrison, K.C and Garrison,Jr. 1987. Ergenlik psikolojisi (derleyen: B.Onur). Hacettepe Taş Kitapçılık: 392 s, Ankara

Gartenhaus, A.R. 1997. Yaratıcı düşünme ve müzeler (çeviri: Mergenci ve Onur). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü ve Uygulama Merkezi Yayınları: 7 s. Ankara.

Geçtan, E. 1984. Psikanaliz ve sonrası. Remzi Kitabevi:267 s, İstanbul.

Glasser, W. 1999. Okulda kaliteli eğitim. (çeviri: U. Kaplan). Beyaz Yayınları: 190 s,İstanbul.

Glover, E.G. 1974. A motor creatıvıty test for college women. Doctor thesis (unpublished). North Carolina Universty, 327 p, Greensboro.

Gürsoy, F. 2001. Çocukta yaratıcılığın gelişimi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayınları: 89-107 s, İstanbul.

Haktanır, G., and Baran G. 1998. A study of adolescents' self-esteem and their perceptions about parental attitudes. Turk J Chıld Adolesc Ment Health, 5(3), 134-141.

Halıcı, P. 2005. Yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden ve ailesiyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubu çocukların saldırganlık eğilimleri benlik kavramlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı 179 s, Ankara.

Hambleton,R.K., and Patsula, L. 1999. Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for ımproving test adaptation practices: 1,2. Web: http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48345/39215 Erişim Tarihi:05.07.2013

Hanson, M.A.B. 1992. Developing the motor creativity of elementary school physical educatıon students. Doctor Thesis (unpublished).Georgia Universty, 205 s, Athens, Georgia.

Harmanlı, Z. 2002. Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayın Pazarlama: 226 s, İstanbul.

Hermann, N. 1981. The creative brain. Training-Development Journal, 35(10),10-16.

Isbell, R. T., and Raines S.C. 2003. Creativity and the arts with young children. ThomsonDelmar Learning Printed: 352 p., Canada.

Isenberg, J.P., and Jalongo, M.R. 1993. Creative Expression and play in the earlychildhood curriculum. Macmillan Publishing Company: 309 p., New York

Işıkoğlu-Erdoğan, N. 2013. Tarih,teori ve araştırıma stratejileri (çeviri: N.Işıkoğlu Erdoğan). L. E.Berk (eds), Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa, Nobel Yayıncılık: 2-49,Ankara.

Işıtan, S. 2005. Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı,134 s, Ankara.

İnan, H.Z. 2013. Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim (çeviri:B.Akman), J. Trawick Swith (eds), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Nobel Yayıncılık, 196-222 s, Ankara.

James, W. 1992. Principles of psychology. Cosimo Inc:708 p. Universty of Chicago.

Joussemet, M., and Koestner, R. 1999.Effect of expected rewards on children's creativity. Creativity Research Journal, 12(4),231-239.

Justo, C.F. 2008. Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. Electronic Jurnal Of Rearch İn Educational Psyvhology, 6(1),29-50.

Kagıtçıbası, Ç. 1999. Yeni insan ve insanlar. Beta Yayınları: 463 s, İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç. 2008. Günümüzde insan ve insanlar (Sosyal Psikolojiye Giriş). Evrim Yayınevi:476 s, İstanbul.

Kandaz, U.2014. Yaratıcılığı kuramsal temelleri, E.Çelebi Öncü (eds), Her yönüyle okul öncesi eğitim 2. Hedef Yayıncılık, 26-35 s, Ankara.

Kara, A. 2007. Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, 96 s, Konya.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. 2008. Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama. Anı Yayıncılık:214 s,Ankara.

Karakaya, N. 2007. İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama (An example of drama application and drama in elementary education).Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1),103-139.

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

Kılıççı, Y. 2000. Okulda ruh sağlığı. Anı Yayıncılık:192 s,Ankara.

Koçak-Çelik, D. 2003. 9-11 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin evlilik uyumları ile çocukların benlik kavramı gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, 124 s, Ankara.

Kolloff, P.B., and Feldhusen, J.F. 1984. The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. Gifted Child Quarterly, 28(2),53-57.

Konstantinidou, E. 2014. Creativity in physical education: emphasis and development. Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 12, 131 – 140

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. 2002. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 91-97.

Köksal-Akyol, A. ve Salı, G. 2013. Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(4),1377-1398.

Kuru Turaşlı,N. ve Zembat,R. 2013.6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi. Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2,1-16.

Kuzgun, Y. 1995. Rehberlik ve psikolojik danısma. ÖSYM Yayınları,284 s, Ankara.

Laban,R.1980. The mastery of movement (2nd ed.). Mac Donald-Evans:196 p,London.

Lau, S.,Li, S.C.,and Chu, D. 2004. Perceived creativity: Its relationship to social status and self-concept among chinese high ability children. Creativity Research Journal, 16(1),59-67

Lowery, J. 1982. Developing creativity in gifted children. Gifted Child Quarterly, 26(3), 133-139.

Malkoç, T. 2012. Gevşeme tekniklerinin ses eğitimine katkısı üzerine bir inceleme. Journal of Research in Education and Teaching,1(2),101-109.

Mangır, M. ve Aral, N. 1992. Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi. 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. YA-PA Yayınları: 41-50 s, İstanbul.

Markus, H., and Wurf, E. 1987. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. In M. R. Rosenzweig and L. W. Porter (Eds). Annual Review of Psychology, 38,299-337.

Marsh, H.W. 1990. The structure of academic self-concept: the marsh/ shavelson model. Journal of Educational Psychology, 95,687-706.

Mayesky, M. 1990. Creative activities for young children. Eighth Adition. Thomson Delmar Learning:561 p, New York.

Milli, Eğitim Bakanlığı,2013. Okul öncesi eğitim programı. Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Mischeal, T. 1993. Society and the adolescent self-image. Princeton University Press: 542 p., Newyork

Moody, H.R. 2002. Aging: concepts and controversies. Sixth edication. Pine force press:504 p, Washington.

Murcia, N., Vargas, J., and Puerta, G. 1998. El camino de la creatividad en la educacion fisica y el entranamiento deportivo infantil (the road to creativity in physical education and early childhood sports training). Revista Educacion Fisica y Recreacion, 2(39),59-79.

Nelson, L.J., Rubin, K.H., and Fox,A.N. 2005. Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. Early Childhood Research Quarterly, 20, 185–200.

Onur, B. 2013.Çocuk gelişimi,(çeviri: A. Dönmez) L. E.Berk (eds), İmge Kitabevi,846 s, Ankara.

Onur, B. 2004. Çocuk ve ergen gelişimi. (5. Baskı). İmge Kitapevi: s.618, Ankara.

Onur, B. 1987. Ergenlik psikolojisi.Hacettepe Taş Kitapçılık: 392 s,Ankara.

Ömeroğlu,E., Ersoy,Ö.,Tezel Şahin,F.,Kandır, A. ve Turla,A. 2010. Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya. Kök Yayıncılık:255 s, Ankara.

Ömeroğlu, E. ve Turla, A. 2001.Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. Milli Eğitim Dergisi; Temmuz, Ağustos, Eylül, Sayı:151.

Öncü, T. 2003. Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 43(1),221-237.

Öncü, T. 1989. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testleri aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, 240 s., Ankara.

Önder, A. 1999. Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama. Epsilon Yayıncılık: 242 s, İstanbul.

Önder,A. 2005. Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları. Morpa Kültür Yayınları: 280s, İstanbul.

Önder,A. 2003. Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri. Epsilon Yayınevi:242 s, İstanbul.

Önder, A. 2006. Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi.Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,13,29-34

Ören, M., 2008. Okul öncesinde yaratıcılık ve drama eğitimi, Ali Öztürk (eds). Anadolu Üniversitesi Yayınları:323 s, Eskişehir.

Özden, Y. 2005. Öğrenme ve öğretme. PegemA Yayıncılık:270 s, Ankara.

Özer, D.S. ve Özer, M.K. 2009. Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayın Dağıtım: 211s. Ankara.

Özkara, Y. 2014. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyinin incelenmesi. International Journal of Human Sciences, 11(1),642-654.

Öztunç, M. 1999. Ailenin çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, 141 s, Sakarya.

Öztürk, O. 1995. Ruh sağlığı ve bozuklukları. Hekimler Yayın Birliği:567, Ankara.

Pajares, F. 2002. "Overview of social cognitive theory and of self-efficacy". http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html Erişim Tarihi: 23.01.2014.

Pakel, O.E. 1984. Çocuklarda özgüven ve önkoşulları. III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Psikoloji Derneği Yayınları: 85-97 s. Ankara.

Pala, M., 1999. Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yasayan 7-11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı,152 s, Ankara.

Penns, A., Pienaar,A.E., and Nienaber,A.W. 2007. The effect of different intervention programmes on the self-concept and motor proficiency of 7- to 9-year-old children with DCD. Child: Care, Health and Development, 34(3),316–328.

Pica, R. 2000. Experiences in movement: with music,activites and theory. 329 p, Delmar Cengage Learning.

Pişkin, M. 1999. Özsaygıyı geliştirme eğitimi. İlköğretimde Rehberlik, Y.Kuzgun (eds), Nobel Yayın Dağıtım, 123s, Ankara.

Pogana,B., and Costas,M. (2008). The development of motor creativity in elementary school children and its retension. Creativity Research Journal, 20, 1–9.

Rein, R. P. ve Rein, R. 2000. Çocuğunuzun beceri ve yeteneklerini nasıl geliştirebilirsiniz? (çeviri: S. Göktan). Ya-pa Yayınları:164 s,İstanbul.

Royston, J. P. 1982. An extension of shapiro and wilk's w test for normality to large samples appl. statist. Journal of the Royal Statistical Society, 31(2),115-124.

Ruiz Perez, L.M. 1995. El desarrollo de la competencıa motrız en la eso y su evaluacıón. http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR5RuizPerez.pdfErişim Tarihi: 15.02.2014.

Russ, S.W. 1996. Development of creative processes in children. New Direction for Child Development, 72,31-42.

Sam, N., Sam, R. ve Öngen, B. 2010. Üniversite öğrencilerinin çevresel tutumlarının yeni çevresel paradigma ve benlik saygısı ölçeği ile incelenmesi. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 21, Kırgızistan. http://www.akademikbakis.org. Erişim Tarihi: 12.12.2012.

San, İ. 1977. Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: 254 s, Ankara.

San-Bayhan, P. ve Artan, İ. 2009. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Yayınları,296 s., İstanbul.

Saracho, O. 2002. Young children's creativity and pretend play. Early Child Development and Care, 172 (5),431-438.

Sarı, M. ve Cenkseven, F. 2008. İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2),1-16.

Saygın, F. 2004. Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5–6 yas çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, 154 s, Konya.

Sayıner, B., Savaşan, E., Sözen, D. ve Köknel, Ö. 2007. Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi İstanbul Ticaret Üniversitesi Örneği. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2),253-265.

Sezgin, E. 2004. Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yas çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi.Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, 110 s, Konya.

Scott, C.L. 1999. Teachers' biases toward creative children. Creativity Research Journal,12(4),321-328.

Schempp, P. G. 1981. Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills, and self-concept in elementary children. Doctor thesis (unpublished).Boston University:225 p., Boston.

Shavelson, R. J., and Bolus, R. 1982. Self-concept: "The interplay of theory and methods". Journal of Educational Psychology, 74,3-17.

Smith, B.C. 2010. Relaxatıon and learnıng ın the specıal-needs preschool classroom. Doctor thesis (unpublished).Capella University. 170 p.

Sternberg R.J. 2005. Creativity or creativities? International Journal of Human-Computer Studies, 63,370–382.

Sternberg, R,J., and Lubart, T. 1993. Creative gifedness: A multivariate investment approach. Gifted Child Quarterly, 37(7),7-15.

Sturza-Millic, N. 2012. Motor knowledge accumulatıon and motor creatıvıty manıfestatıon. academy for education belgrade preschool teacher training college "mihailo palov"vrsac. Reaearch in Pedagogy,2(2),54-65.

Sturza-Millic, N. 2014.The ınfluence of motor experıence on motor creatıvıty (fluency) of preschool chıldren.7th International Scientific Conference on Kinesiology: 332p Opatija, Croatia

Suddendorf, T., and Fletcher-Flin, C.M. 1999. Children's divergent thinking improves when they understand false beliefs. Creativity Research Journal, 12(2),115-128.

Sungur, N. 1997. Yaratıcı düşünce. Evrim Yayınları: 324 s, İstanbul.

Swann, W.B., Milton, L.P., and Polzer, J.T. 2000. Should we create a niche or fall in line? Identity negotiation and small group effectiveness. Journal of Personality and Social Psychology, 79, 238-250.

Şahin-Yanpar, T. 1994. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,43-48.

Şenol (Özyiğit),E.N. 2011 İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı,249 s,İzmir.

Tegano, D.W., Moran, J.D.III., and Sawyers, J.K. 1991. Creativity in early childhood classrooms. National Education Association, pp. 8-21, Washington, DC.

Tezbaşaran, A. 1997. Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. TürkPsikologlar Derneği Yayını, 51 s, Ankara.

Topses, G. 2006. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Nobel Yayın Dağıtım:282 s, Ankara.

Torrance, P.E.1993. Understanding creativity: where to start?Psychological Inquiry, 4(3), 232-234.

Torrance, E. P. 1981. Thinking creatively in action and movement. 31 p, Bensenville, IL: Scolastic Testing Service.

Torrance, E. P. 1972. Can we teach children to think creatively? American Educational Research Association, Chicago.http://onlinelibrary.wiley.com. Erişim Tarihi:04.07.2014.

Torrance, E. P. 1965. Rewarding creative behavior. NJ: Prentice-Hall: 353 p, Englewood Cliffs.

Torrance,E.P., and Hansen, E. 1965. The question-asking behavior of highly creative and less creative basic business teachers identified by a paper-and-pencil test. Psychological Report, 17,815-818.

Tortamış-Özkaya, B. 2013. Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa, (çeviri: N.Işıkoğlu Erdoğan). L. E.Berk (eds) Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim,Nobel Yayıncılık: 246-285,Ankara.

Toy, B. 2006. Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerinin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, 117 s, Ankara.

Trevlas, E.,Matsouka, O., and Zaphopoulou,E. 2003. Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. Early Child Development and Care, 173(5),535-543.

Ülgen, G. 1997. Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar. Kurtiş Matbaası,262s., İstanbul.

Ünlüer, E. 2014. Her yönüyle okul öncesi eğitim 2. E.Çelebi Öncü (eds), Yaratıcı dehaların sırları, Hedef Yayıncılık, 98-114 s, Ankara.

Üstün, E. ve Akman, B. 2002. Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,229-233.

Üstündağ, T. 1996. Yaratıcı dramanın üç boyutu. Yaşadıkça Eğitim, 49,19-23.

Villa,A., and Auzmendi, E. 1992. Medicion del autoconcepto en la edad infantil 5-6 anos (Measuring self-concept in early childhood 5-6 years). Bilbao:99p., Mensajero.

Yakupoğlu, Y. 2011. Erken çocukluk döneminde yer alan, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı algısıyla babalarının bağlanma stillerinin (güvenli – korkulu – kayıtsız – saplantılı) arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilimdalı Gelişim Psikolojisi Programı, 111 s,İstanbul.

Yapıcı, M., Yapıcı, Ş. ve Aktuğ, S. 2007. Creativity in primary lewel education. Affective Education in Action Conference at The Cukurova University, 28-30 June,Adana.https://www.academia.edu/2904949/CREATIVITY_IN_PRIMARY_LEVEL_EDUCATION Erişim Tarihi:31.01.14

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. 2005. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Anı Yayıncılık:246 s, Ankara.

Yavuz, H.S. 1994. Yaratıcılık. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları:195 s, İstanbul.

Yazar, A. 2007. 1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, 140 s, Erzurum.

Yawkey, T. D. 1986. Creative dialogue through sociodramatic play and its uses.Journal of Creative Behavior, 20,52–60

Yeung, A.S., and Lee, F.L. 1999. Self-concept of high school students in china: confirmatory factor analysis of longitudinal data. Educational and Psychological Measurement, 59,431-450.

Yeung, A.S., Yan Chow,A.P., and Wa Chow,P.C. 2005. Creativity of the disaffected gifted. International Education Journal, 6(2),281-289.

Yıldız-Bıçakçı,M.2014. Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. (çeviri: N.Aral ve G. Duman), Englebright Fox, J. ve Schırrmacher, R. (eds), Yaratıcılığı anlamak, Nobel Yayıncılık, 4-19 s, Ankara.

Yıldız, F. Ü. ve Şener,T. 2003. Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım:147 s, Ankara.

Yılmaz, F. 2004. İşitme engelli adölesanların benlik kavramı ve depresyon belirti düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı, 111 s, Erzurum.

Yörükoğlu, A. 2007. Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar. Özgür Yayın Dağıtım: 387 s, İstanbul.

Yurdugül, H. 2005. Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,771-774, Denizli.

Yüksel, A. 2009. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1),153-165.

Wang, J.H. T. 2003. The effects of creative movement progrem on motor creativity and gross motor skills of presschool children. Doctor thesis (unpublished).The Universty of South Dakota, 137 p, South Dokato.

Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. Research Quarterly, 39,756–765.

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

Zachopoulou,E., Trevlas, E., and Konstadinidou,E. 2006. The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years.International journal of Early Years Education, 14(3),279–294.

Zigler, E.F., and Stevenson,M.F. 1987. Child development and socila issues. D.C.Heath and company:688 p,U.S.A.

EK 1 GENEL BİLGİ FORMU

1. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): ……. /……/…….

2. Cinsiyeti: ( ) 1. Kız ( ) 2. Erkek

3. Doğum sırası:
( ) 1. İlk çocuk ( ) 2. Ortanca veya ortancalardan biri ( ) 3. Son çocuk

4. Ailedeki çocuk sayısı: ( ) 1 çocuk ( ) 2 çocuk ( ) 3 çocuk ( ) 4 çocuk ve fazlası

5. Çocuğunuz daha önce bir okul öncesi kuruma devam etti mi?
( ) 0-6 ay ( ) 7-12 ay ( ) 13-18 ay ( ) 19-24 ay ( ) İki yıldan fazla

6. Anne-baba hayatta ise
( ) 1. Beraber yaşıyor ( ) 2. Ayrıldılar/boşandılar

7. Anne-babanın yaşı	**Anne**	**Baba**
( ) 1. 29 yaş ve altı	**……..**	**……**
( ) 2. 30-39 yaş	**……..**	**……**
( ) 3. 40-49 yaş	**……..**	**……**
( ) 4. 50 yaş ve üzeri	**……..**	**……**

8. Öğrenim Durumu	**Anne**	**Baba**
( ) 1. Okur yazar değil	**……..**	**……**
( ) 2. Okur yazar	**……..**	**……**
( ) 3. İlkokul ve ortaokul	**……..**	**……**
( ) 4. Lise	**……..**	**……**
( ) 5. Üniversite	**……..**	**……**
( ) 6. Lisansüstü	**……..**	**……**

9. Mesleği	**Anne**	**Baba**
( ) 1. Ev hanımı	**……..**	**……**
( ) 2. Memur	**……..**	**……**
( ) 3. İşçi	**……..**	**……**
( ) 4. Serbest	**……..**	**……**
( ) 5. Diğer	**……. .**	**……**

10. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	**Anne**	**Baba**
1. 500 Lira ve altı	**……**	**……**
2. 501 Lira -1000 Lira.	**……**	**…….**
3. 1001 Lira-1500 Lira	**…….**	**……..**
4. 1501 Lira -2000 Lira	**……**	**……**
5. 2001 Lira -2500 Lira	**……**	**……**
6. 2501 Lira-3000 Lira	**……**	**……**
7. 3000 ve üzeri	**……**	**…..……**

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Nezahat Hamiden KARACA

Doğum Yeri : BOLVADİN/ AFYONKARAHİSAR

Doğum Tarihi : 01.02.1982

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum Yıl)

Lise **:**Afyon Lisesi (1999)

Lisans **:**Celal Bayar Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (2004)

Yüksek Lisans : Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (2008)

Doktora : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (Eylül 2009- 2015)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl:

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (2004-----)

Yayınlar

Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1.Yapıcı, M. ve **Karaca, N.H**. 2007. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına ilişkin görüşleri. İlköğretim Online e-dergi, 6(3),480-490.

2.**Karaca, N.H.** ve Ocak, G. 2011. Hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyinin ögretmen görüslerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneklemi). Kuramsal Eğitimbilim, 4(1),108-125.

3.**Karaca,N.H.,** Gündüz,A. ve Aral,N. 2011. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranısının incelenmesi. Kuramsal Egitimbilim, 4(2),65-76.

4.**Karaca, N.H.,** Aral,N. ve Karaca,L. 2013. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. Journal of Research in Education and Teaching, 2(3),67-74.

Uluslararası Kongrelerde Sunulan Tam Metni Yayınlanan Bildiriler

1.Çelik,L., **Karaca,N.H.,** Gündüz,A. ve Karaca,L. 2009. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Uluslar arası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne, 1-3 Ekim, 1,327-330.

2.**Karaca,N.H.,** Gündüz,A. ve Karaca,L. 2010. Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenci görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 636-644.

3.**Karaca, N.H.** ve Aral, N. 2011.Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Siyasal Kitabevi,595-602.Ankara.

4.Aral,N.,Şenol,F.B., **Karaca,N.H**. ve Akyol,T. 2014. Field trips in pre-school education.Ciencia e Tecnica Vitivinicola, 29(12),95-109.

Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler

1.**Karaca,N.H.,** Akyol,T., Karaca, L. ve Can Yaşar, M. 2013. Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. 2nd world conference on educational and instructional studies. WCEİS,Antalya.

2.**Karaca, N.H.** ve Aral,N. 2013. Implementation of thinking creatively in action and movement test for Turkish children. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi'nde "ECER 2013-Creativity and Innovation in Educational Research. 9-13 Eylül,İstanbul.

3.Akyol,T., Öztürk,M. Şenol,F.B. ve **Karaca,N.H.** 2014. The examination of an alternative model related to participation right of children. V. European Conference on Social and Behavioral Sciences, September 11-14, St Petersburg, Russia.

4.**Karaca,N.H.,**Uyanık, Ö. ve Can Yaşar, M. 2014. A comparison between the social behaviors of preschoolers attending to public and private institutions based on Teachers' assessment. V. European Conference on Social and Behavioral Sciences, September 11-14, St Petersburg, Russia

5. Çelik,L., Gündüz,A., **Karaca,N.H.**ve Ulu, F.B. 2009. 4-11 Yaş Çocukları için televizyon programları nasıl hazırlanmalıdır? Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi.7-9 Ekim, Ankara.

Ulusal Kongrelerde Sunulan Tam Metni Yayınlanan Bildiriler

1.Ocak,G., Ocak,İ. ve **Karaca,N.H**. 2005. Eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zeka çeşitleri ve bölüm puan türleri arasındaki ilişki. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIV. Ulusal Eğtim Bilimleri Kongresi, 1,989-994.

2.Ocak,G., Ertürk, A.İ. ve **Karaca, N.H.** 2007. Bitişik eğik yazı yazmada ilköğretim birinci sınıf öğerncilerinin zorlandıkları harfler üzerine bir değerlendirme (Afyonkarahisar İl Örneği). Anadolu Üniversitesi, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, 192-194.