

11389

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ANAOKULUNA GİDEN BEŞ-ALTI YAŞINDAKİ
ÇOCUKLARIN SÖZEL YARATICILIKLARININ GELİŞİMİNE
YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ETKİSİ

ÇOCUK SAĞLIĞI VE EĞİTİMİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

T. C.
Yükseköğretim Kurulu
Dokümantasyon Merkezi

E SRA ÖMEROĞLU

DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
PROF.DR. MEZİYET ARI

ANKARA-1990

DOKTORA TEZ SAVUNMA JÜRİSİ

PROF.DR. ŞULE BİLİR

BAŞKAN

PROF.DR. MEZİYET ARI

DANIŞMAN ÜYE

PROF.DR. SUNA BAYKAN

ÜYE

DOÇ.DR. NECATE BAYKOÇ-DÖNMEZ

ÜYE

YRD.DOÇ.DR. MÜBECCEL GÖNEN

ÜYE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
GİRİŞ.....	1
YARATICILIK VE ÖZELLİKLERİ.....	4
Yaratıcılık.....	4
Yaratıcılıkla ilgili Bazı Temel Yaklaşımlar.....	7
Yaratıcılığın Kişilikle İlişkisi.....	19
Çocukta Yaratıcılığın Gelişmesi.....	24
YARATICI DRAMA.....	32
Oyun.....	32
Oyundan Yaratıcı Dramaya.....	40
Yaratıcı Drama Yoluyla Dil ve İletişim	
Becerilerinin Kazanılması.....	44
Yaratıcı Drama Yoluyla Yaratıcılığın Kazanılması.	47
Yaratıcı Drama Etkinlikleri.....	49
Hareket.....	49
Rahatlama.....	53
Pantomim.....	54
Rol Oynama ve Doğaçlama.....	59
Dramatizasyon.....	65
YARATICI DÜŞÜNCE VE YARATICI DRAMANIN ÖNEMİ VE	
ÖĞRETMENİN ROLÜ.....	71
Yaratıcı Düşüncenin Önemi.....	71
Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	74
Yaratıcılığın Gelişiminde Öğretmenin Rolü.....	78
Yaratıcı Dramanın Önemi ve Öğretmenin Rolü.....	82
ARAŞTIRMA YAYINLARI.....	89

	<u>Sayfa</u>
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	99
Temel Problem.....	102
Alt Problemler.....	103
ARAŞTIRMA YÖNTEM VE ARAÇLARI.....	104
Evren.....	104
Örnekleme.....	104
Veri Toplama Yöntemleri.....	108
Verilerin Analizi.....	140
BULGULAR.....	142
TARTIŞMA.....	199
SONUÇ.....	214
ÖNERİLER.....	221
ÖZET.....	225
KAYNAKLAR.....	229
EKLER.....	237

TABLOLARIN DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.	Çocukların Anaokullarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarına Yaş ve Cinsiyet Değişiklikleri Gözönünde Tutularak Dağılımı....	107
Tablo 2.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.	144
Tablo 3.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkın İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi Sonuçları.....	148
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	151
Tablo 6.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	152

Sayfa

Tablo 7.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	154
Tablo 8.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	156
Tablo 9.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	158
Tablo 10.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	160
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	162
Tablo 12.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	165

Sayfa

Tablo 13.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	166
Tablo 14.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	168
Tablo 15.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	170
Tablo 16.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	172
Tablo 17.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	174
Tablo 18.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	176

Sayfa

Tablo 19.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	179
Tablo 20.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	180
Tablo 21.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	182
Tablo 22.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	185
Tablo 23.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	186
Tablo 24.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	188

Sayfa

Tablo 25.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	191
Tablo 26.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	193
Tablo 27.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	195
Tablo 28.	Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	197

SEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Guilford'un Zihnın Yapısı Modeli.....	12
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanla- rı Ortalamaları.....	150
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinal- lik Puanları Ortalamaları.....	164
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldık- ları Akıcılık Esneklik ve Orjinallik Puan- ları Ortalamaları.....	178
Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları.....	184
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları.....	190

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyıl insanların üretken yapıcı ve yaratıcı olmasını gerektiren, atılımların beklendiği ve biran evvel çağdaş uygarlıklara erişilmesi ve geçilmesi gereken bir yüzyıldır. Bütün toplumlar bu yarışta en üstün gayretlerini ortaya koymakta ve üstün insan gücü yetiştirmektedirler. Üstün insan gücü nasıl elde edilir? İşe nereden başlamak gerekir? Bu sorulara verilecek tek ve kesin bir cevap vardır. "Erken Çocukluk Eğitimi". Çocuk ileride yetişkin olarak milletleri oluşturacak, onların politikalarını ve geleceklerini etkileyecek bir varlıktır. Her toplum kesinlikle çocuklarının beden, duygu, zihin ve sosyal gelişim bakımından potansiyelini maksimum düzeyde geliştirmesini, sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını ve milletine faydalı bir yetişkin olmasını ister. Buda ancak okulöncesi eğitimle mümkün olabilir.

Son yirmi-otuz yıldır bütün dünyada okulöncesi eğitime verilen önem hızla artmıştır. İnsan yaşamının en kritik dönemi 0-6 yaşları arasındadır. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar, davranışlar ileride kişinin tavır, alışkanlık ve değer yargılarının temelini oluşturmaktadır.

Türkiye'de okulöncesi eğitimin önemi artık anlaşılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasına

ilişkin hükümler gerek 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, gerekse dördüncü ve beşinci beş yıllık kalkınma planlarında bulunmakla birlikte eğitime ilişkin hükümlerin yer almadığı görülmektedir. Fakat bilindiği gibi yapıcı ve yaratıcı nesillere sahip olmanın tek yolu eğitimden geçmektedir. Yaratıcılık eğitimi de üstün yaratıcı ve yapıcı nesiller yetiştirmenin belkide tek yolu ve en önemli koşuludur.

Yaratıcılık çocuğun doğuştan getirdiği bir yetenektir. Fakat ortaya çıkması ve gelişmesi için uygun ortamın bulunması gerekmektedir. Okulöncesi eğitim kurumları çocuğun gelişim düzeyini yükseltmek için uygun birer ortamdır. Bu ortamdan yararlanılarak yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve var olan bu yeteneğin olumlu şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için uygun programlar hazırlanabilir.

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde pek çok değişik eğitim modeli kullanılmış ve halada kullanılmaktadır. Fakat yaratıcı dramının yaratıcılık eğitiminde kullanılmasına ilişkin pek fazla çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Eğitim modellerinden biri olan yaratıcı drama özellikle erken çocukluk döneminde yaratıcılığın gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Yaratıcı drama yoluyla çocukta doğuştan varolan yaratıcılık yeteneği keşfedilebilir ve ilerleyen dil gelişimi yardımıyla kendisini yaratıcı bir şekilde ifade etmesine yardımcı olunabilir.

Bu çalışmada yaratıcılık eğitiminin yaratıcılığın gelişmesine olan etkisini araştırmak ve yaratıcı drama etkinliklerini bu eğitim içerisinde bir araç olarak kullanıp kullanılmıyacağını incelemek amacıyla planlanmıştır.



YARATICILIK VE ÖZELLİKLERİ

Yaratıcılık

İnsanın en etkili aktivitelerinden birisi, aklını yeni bir ürün yaratmak amacıyla kullanmasıdır. Bu yüzden pek çok bilim adamı ve sanatçı yaratıcılığın önemi üzerinde durmakta ve pek çok öğretmen de öğrencilerinin yaratıcılık yeteneklerini nasıl arttıracaklarını öğrenmek istemektedir.

Günümüzde bilim adamlarını meşguleden konuların başında çocuk gelişiminde yaratıcılığın ne ölçüde önemli olduğu ve yaratıcı oyunun çocuğun kişiliğinde ve sosyalleşmesindeki rolü gelmektedir. Çocuğun gelişiminde yaratıcılığın önemi üzerinde durmadan önce yaratıcılığın anlamı üzerinde durmakta yarar vardır.

Yaratıcılık teriminin günümüzde bilim adamları tarafından açık kesin tek bir tanımı yapılamamaktadır. Bazılarına göre yaratıcılık bir işlem süreci iken diğerlerine göre bir ürün olmaktadır. Yaratıcılığın en çok kullanılan tanımlarında yeni ve farklı bir şey yapmanın üzerinde durulmakta ve pek çok kişi de sonuçta ortaya çıkan gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığı değerlendirmektedir. Fakat yaratıcılıkta her zaman meydana

gelen ürünün gözlenmesi gerekmiyebilir (1).

Bir diğer bilinen tanımda ise yaratıcılığın şans eseri ortaya çıkan yeni ve orjinal bir ürün olduğu söylenmektedir. Örneğin bir çocuk bloklarla oynarken evi temsil eden bir küme oluşturur ve bu kümeye ev diyebilir veya bir ressam renkleri karıştırırken şans eseri daha önce kullanılandan farklı bir renk tonu elde edebilir. Bu durumda bu kişilerin orjinal bir ürün meydana getirdikleri inkar edilemez. Elbette ki yaratıcı kişinin hedefi her zaman yeni bir ürün ortaya koymak değildir. Hatta amacı sorulduğunda belki sözcüklerle ifade edemeyecektir, ama Freud'un yıllar önce üzerinde durduğu gibi bir uyarıcı sonucu yaratıcılık enerjiye dönüşmekte ve bir ürün ortaya çıkmaktadır (1).

Bazı bilim adamları da kendi görüş açılarından yaratıcılığın tanımını yapmışlardır.

Rhodes'l'e (1961) göre yaratıcılık kendisinin "Yaratıcılığın dört P'si" adını verdiği, baskı (press), kişi (person), işlem (process), ürünün (product) birbiriyle kaynaşmasından meydana gelmiştir. Böylece yaratıcılık, kişinin ürün adını verdiği yeni kavramlarla ilişkide olması sonucu ortaya çıkmış bir terimdir (2).

Thurstone (1952) ise yaratıcılığa, kişinin problemin çözümünü yeni bir ürünün oluşturduğu, eylem gözüyle bakmaktadır. Bu eylemin artistik yönü olabileceği gibi,

mekanik veya teorik yönü de olabilir. Örneğin yeni bir futbol oyunu veya satrançta sekice bir hamle veya yeni bir slogan bu eylemin ürünleridir. Stewart'da (1950) bu noktada Thurston'un fikirlerini paylaşmaktadır. Yaratıcı düşünceyi meydana getiren fikir bir başkası tarafından daha önceden geliştirilmiş olabilir. Fakat önemli olan bu fikrin değişik yönlerini bulabilmektir (2).

Stein (1953) ise Thurstone ve Stewart'ın fikirlerine karşı çıkmaktadır. Yaratılan ürünün mutlaka yeni ve daha önce bilinmemiş olması ve aynı form içinde yer alması, meydana gelen ürünün yeni bilgiler ve materyallerle tekrar tekrar entegre edilmesi ve kullanışlı, makul ve geçerli olması gerekmektedir (2).

Ferren (1953) yaratıcılığı bilinmeyene doğru başarıllı bir adım olarak görmüştür (2).

Barlett (1958) yaratıcılığı, bilinen kalıplardan uzaklaşma; ana yoldan ayrılma, tecrübelerle açık olma gibi bir takım süreçlerin yer aldığı "cesaretli bir düşünce" olarak yorumlanmıştır (3).

Simpson (1922) yaratıcılık yeteneğine düşüncenin kalıplarını kırabilecek ve yeni, farklı düşünce şekillerine ulaşabilecek bir güç olarak bakmıştır. Bu farklı düşünce şekillerine ulaşabilmede merak, hayal gücü, keşif, icat gibi kavramlar mutlaka gereklidir (4).

Torrance (1962) yaratıcılığı sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler bulma, tahminler yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme, gerektiğinde onları değiştirip yeniden test etme ve ortaya çıkanları açıklama olarak ele almıştır (5).

Torrance'a göre bu tanımlama doğal bir süreci açıklamaktadır. İnsan, yaşantısının her döneminde kuvvetli gereksinimlere ihtiyaç duymuştur. İnsan bir tamamlanmamışlık unutulmuşluk veya dışarı itilmişlik hissi duyarsa rahatsız olur, ve bu rahatsızlığı giderinceye kadar huzur bulamaz. Sonuçta sorular sormaya, tahminler ve icatlar yapmaya başlar. Hipotez veya tahminler test edilinceye, değiştirilinceye ve tekrar test edilinceye kadar kişinin huzursuzluğu devam eder. Ancak keşif veya icat bir başkası tarafından kabul görülünce huzur bulunur. Bu süreç içinde, yeni durumlara uyum sağlamadan çok yeni bir yapılanma söz konusudur (2).

Yaratıcılıkla İlgili Bazı Temel Yaklaşımlar

Yaratıcılıkla ilgili olarak birçok teori vardır. Bunlardan bir kısmı yaratıcı düşünceyi psikolojik yönden irdelerken, bir kısmı ise yaratıcı düşünceyi oluşturan süreci ele almışlar ve bu sürecin basamaklarını incelemişlerdir.

Bu bölümde yaratıcılığın psikolojik yönünden ziyade yaratıcılık süreci üzerinde duran bilim adamlarının görüşlerine yer verilmiştir.

Yaratıcılık süreciyle ilgili yaklaşımlardan biri Wallas'a aittir. Wallas'a göre yaratıcı bir kişinin bir ürün yaratabilmesi için bir takım basamaklar dizisinden veya bir süreçten geçmesi lazımdır. Yaratıcılık süreci dört ana bölümde toplanabilir. Bunlar;

- 1- Hazırlık dönemi (Preparation)
- 2- Kuluçka dönemi (Incubation)
- 3- Aydınlanma dönemi (Illumination)
- 4- Gerçekleşme dönemi (Verification) (6).

Bu dönemler daha detaylı olarak incelenirse:

Hazırlık Dönemi: Adından da anlaşıldığı gibi bu dönemde henüz bilgi örüntüleri toplanmakta ve karşılaşılan problem durumu tanımlanmaya çalışılmaktadır (6). Örneğin bir bilim adamı bir ürünü birdenbire meydana getirmez. Gözlemler ve çalışmalar sonucu ürün oluşur. Einstein 16 yaşında bir öğrenciyken ışık hızı üzerinde bazı çalışmaları vardı ve bu konu üzerinde yedi senedir durmaktaydı. Problemin asıl cevabının sıradan zaman kavramıyla ilgili olduğunu anladığında meşhur makalesini yazması sadece altı haftasını almıştı. Bu örnekte de görüldüğü gibi kişi bir hazırlık döneminden geçtikten, bir bilgi birikimi oluştuktan sonra diğer dönemlere geçmektedir (7).

Wallas 1926 yılında yazdığı "Düşünce Sanatı" isimli kitabında da hazırlık döneminden bahsetmiş ve şöyle demiştir. "Hazırlık dönemi kişinin zihinsel eğitim sürecini kapsar. İnsanoğlu yüzyıllardan beri yeni yetişen nesillerin düşünce sürecini geliştirmenin gerekliliği üzerinde durmuş ve bunun ancak eğitim sanatı ile gerçekleşeceğini görmüştür. Eğitimi olan veya bilgili kişi kendini ilgili olduğu konuya tamamen verebilir. Bilgili kişi aynı zamanda yeni düşünme şekillerini engelleyen düşünce sistemleriyle karşı karşıyadır. Fakat aynı zamanda bu sistemlerin bellekte tutma ve gözlem yapma yönüyle olayların esas yönlerini kavramaktadır. Bu düşünce sistemleri kendini, düşünme sürecinde bir işlem olarak gösterir"(8).

Wallas'ın görüşüne göre tüm formal eğitim, yaratıcılığa hazırlık için gereklidir. Diğer bir başka açıdan olaya bakıldığında ise bu kadar çok bilgi birikiminin veya öğrenme güdüsünün ileride meydana gelecek bir ürün için bu kadar gerekli olduğu görülmeyebilir. Bazı durumlarda gerçekten çok spesifik bilgilere ihtiyaç duyulurken, diğerlerinde genel bilgiler yeterli olmaktadır. Fakat Wallas'ın görüşünde haklı olduğu nokta yaratıcı kişinin eski yaşantılarında edindiği ve özümlediği bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğidir (8).

Kuluçka Dönemi: Bu dönemde kişi bilinçli olarak problemi düşünmez. Yalnızca geçmişteki bilgilerin, yeni bilgilerle etkileşimi

ve kaynaşması sonucunda bir takım zihinsel süreçler meydana gelir. Bilgilerin yeniden düzenlenmesi sırasında kişi organizasyonun farkında değildir (6).

Wallas'a göre kuluçka döneminin iki yönü vardır:

1- Yaratıcı kişi bilinçli bir kararla problem durumunun bir bölümünü düşünmemeye çalışır.

2- Problem durumu bilinç altında ele alınır.

Ayrıca Wallas kuluçka döneminde bilinç dışı alışmayla, bilinçli işlemlerin birbiriyle etkileşim içine girdiği ve bu işlemler esnasında kişinin mutlaka zihinsel olarak rahatlamasının gerekli olduğunu belirtmiştir (8).

Wallas'ın kuluçka döneminde üzerinde durduğu bilgilerin bilinç dışı kullanımı ile ilgili Mednick ve arkadaşları da bir seri çalışma yapmışlardır. Geliştirdikleri testle (Remote Associates Test) bir takım süreçleri (Yeni ilişkilere karşı bilinçdışı ilgi, bilgilerin bilinçdışı kullanımı, tesadüf sonucu ortaya çıkan bilgilere dikkat etme, oluşumları tesadüfen kavrama) ölçmüşlerdir. Örneğin bilgilerin bilinçdışı kullanımında "Televizyonun kanalları varsa radyonun i..... vardır" şeklinde basit karşılaştırma soruları sormuşlardır. Buradaki i harfiyle başlayan cevap istasyonları olacaktır ve ilk harf ipucu olarak verilerek kişinin doğru cevabı nasıl bulacağı ölçülmektedir (8).

McKellar'da Wallas'ın kuluçka dönemi üzerinde durmuştur ve düşünceyi R-düşüncesi (R-thinking, reality centered)) ve A- düşüncesi (A-thinking, autism centered) olmak üzere kısımlara ayırmıştır. Yaratıcı alışmada A düşüncesinin ve yaratıcılıkla ilgili çalışan pekçok kimse tarafından reddedilen hayal gücünün önemi üzerinde durmuş ve insanın hayalleri içinde kuluçka dönemiyle ilgili ipuçlarının bulunabileceğini ileri sürmüştür (9).

Aydınlanma Dönemi: Bu dönemde bilimsel keşif, icat veya ürün oluşmaya başlar. Yaratıcı kişi bir fikri, kavramı veya problemin çözümünü birdenbire kavrar (6).

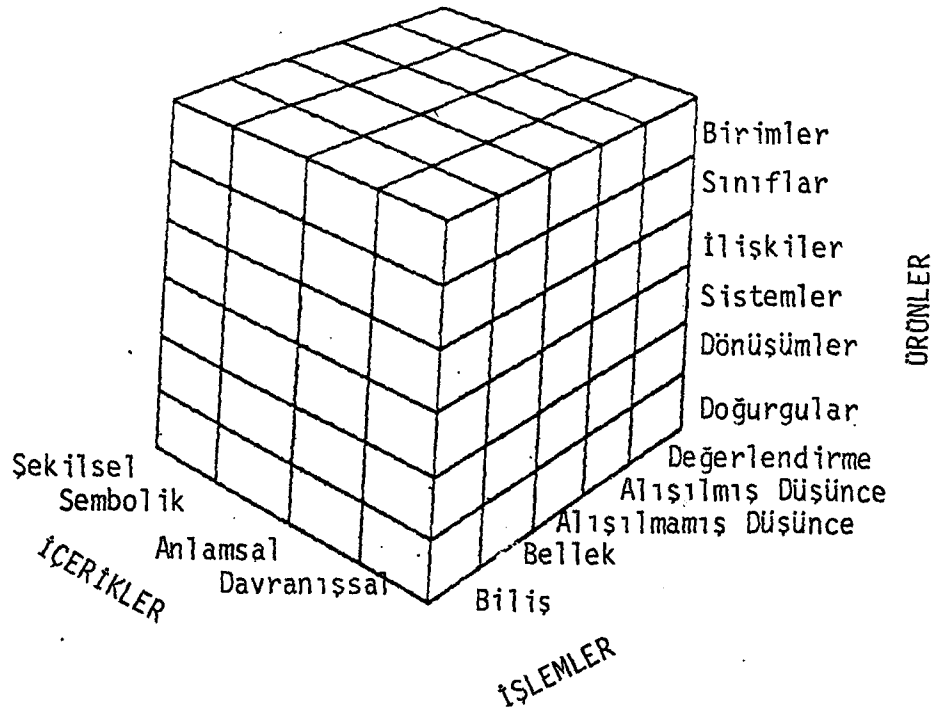
Gerçekleşme Dönemi: Bu dönemde ilk üç dönemde elde edilen fikir test edilerek geçerli olup olmadığına bakılır. Bütün modern bilimsel metodlarda böyle bir dönemin bulunması gereklidir (6).

Bütün bu dönemler genellikle gzlenebilmeşine rağmen belli bir zaman süresi içinde veya belirli aralıklarla meydana gelecek şeklinde bir sınırlama konulamaz. Bu işlem basamaklarından biri çalışma planına bağlı olarak aylarca hatta yıllarca sürebildiği gibi, bir başka olayda bir günde tamamlanabilir. Burada önemli olan nokta işlem basamaklarının aralığı değil, yaratıcı ürüne, keşife, icata ve bilimsel ilerlemelere önderlik etmesidir (6-9).

Guilford da yaratıcılık üzerinde duran bilim adamlarındandır. Guilford (1956,1959,1960) "Zihnın Yapısı"

adını verdiği faktör kuramında kişiyi yaratıcı başarıya götüren etmenin zihinsel bir yetenek olduğundan bahsetmiştir. Ona göre yaratıcı düşünce açıkça alışılmamış düşünme (divergent thinking) biçimine bağlıdır (2).

Guilford'un modelinde her zihni etkinliğin üç yönü olduğundan bahsedilir. Bunlar; işlemler (operations); içerikler (contents) ve ürünlerdir (products). Bu boyutlardan sadece birinin olmaması halinde dahi zihinsel etkinliğin varlığı düşünülemez. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihinsel işlem yapmadan ürün elde etmek mümkün değildir. Zihinsel faktörlerden herbiri belli bir içeriği belli bir işlemden sonra belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Guilford'a göre insan zihninde birbirinden ayrı 120 faktör vardır, fakat bunların ancak 80 tanesi testler yoluyla tanımlanabilmiştir (10).



Şekil 1: Guilford'un Zihin Yapısı Modeli.

1- İşlemler: İşlemler, zihinsel etkinliğin temeli-
ni oluşturmaktadır. Bu boyutta bireyin ne yaptığı, zihin-
sel faaliyetleri ne gibi işlemlerle yürüttüğü ele alınır.
Bu işlemler biliş (cognition) bilme, farkında olma, keş-
fetme v.b., bellek (memory) bilgileri depolama, alışılma-
mış düşünce (divergent thinking) birden fazla cevap oluş-
turma, alışılmış düşünce (convergent thinking) kabul edi-
len benzersiz çözüm yolu bulma, değerlendirme (evaluation)
bilgileri veya kararları değerlendirme süreçlerinden oluş-
muştur.

2- İçerikler: İçerikler boyutu, zihinsel işlemlerin
ne gibi materyaller kullanılarak yürütüldüğünü gösterir.
Bu boyut şekilsel (figural), sembolik (symbolic), anlam-
sal (semantic) ve davranışsal (behavioral) süreçlerden
oluşmuştur. Şekilsel içerik, hayaller gibi görsel ve işit-
sel bilgilerden oluşmuştur. Sembolik içerikte ise harfler
ve sayılar gibi işaretler bulunmaktadır. Anlamsal içerik-
de kelimeler ve ifadelere rastlanır ve davranışsal içerik
ise insanların birbiriyle etkileşiminden ortaya çıkan sö-
zel olmayan bilgilerdir.

3- Ürünler: Ürünler boyutu ise bireyin bilgiyi na-
sıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği ile ilgilidir.
Bunlardan birimler (units) tek ve ayrıştırılmış bilgileri
kapsar, sınıflar (classes) özellikleri nedeniyle bir ara-
ya getirilmiş birimlerden oluşmaktadır. İlişkiler
(relations) bilgilerin etkileşimi ile ilgilidir. Sistemler

(systems) bilgilerin düzenlenmesidir. Dönüşümler (transformations) bilgilerin değişikliğe uğramasıdır. Doğurgular ise (implications) elde bulunan bilgilerden tahminde bulunma ile ilgilidir (10,11,12).

Gülford'un bu zihinsel etkinliğin üç yönünden en çok işlemler boyutu ve bu boyutta da alışılmış ve alışılmamış düşünce tarzları araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Aynı zamanda bu iki işlem zeka ve yaratıcılık ilişkisini açıklama bakımından da çok önemlidir. Gülford'a göre yaratıcılık düşük zeka puanına (IQ) sahip olan kişilerde bulunmamakta ve yaratıcı düşünen kişide özel bir zihinsel nitelik bulunmaktadır (11).

Yaratıcılığın Guilford'un modelinde yerini açıklama bakımından alışılmış ve alışılmamış düşünce tarzlarını açıklamakta yarar vardır.

Alışılmış düşünce tarzında bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varma söz konusudur. Bu düşünce tarzına sahip olan kişi geleneksel, alışılmış yollar izler. Bilgisine, yani hazır olan bilgiye dayanarak doğru cevaplar verir. Bu cevap, başka birinin, eğer doğru düşünüyorsa, kendi düşüncesiyle varabileceği bir sonuçtur. Eğer bu düşüncüyü yapmış, bu yolu daha önce geçmiş ise, bu kişinin cevabı da hazır demektir. Genellikle zekanın ölçülmesinde, alışılmış düşünce tarzına göre hazırlanmış çoktan seçmeli sorular

veya matematik problemleri kullanılır (12,13,14).

Alışılmamış düşünce tarzında ise bilinenlerden, bilinmeyene ve daha önce görülmemiş bir çözüme varma söz konusudur. Burada kişi birçok farklı çözüm yolu geliştirebilir ve herbir çözüm yolu doğru ve geçerli olabilir. Alışılmamış düşünce, alışılmış düşünceye nazaran daha esnektir, yalnız eldeki bilgiyle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir, daha zengin fikirler akımına açıktır ve "yaratıcılığa" daha yatkındır (1,8,12).

Guilford'a göre alışılmamış düşünce akıcılık (fluency), esneklik (flexibility), orjinallik (originality) ve detaylara girme (elaboration) faktörlerinden oluşmuştur. Guilford her ne kadar yaratıcı düşünceyle alışılmamış düşünce tarzının benzerliğine inanıyorsa da, yaratıcı düşüncenin oluşması için problemlere karşı duyarlı olma ve merakın da bulunması gerektiğini ifade etmiştir (2).

Guilford'a göre pek çok sayıda akıcılık ve esneklik çeşitleri vardır.

1- Fikir Akıcılığı'nda (Ideational fluency) çok sayıda fikir üretme söz konusudur. Oluşturulan fikir basit bir kelime veya bir resim veya hikaye başlığı veya değişik bir düşünceyi açıklayan uzun veya kısa cümleler olabilir. Örneğin, bireyin verilen bir konuyla ilgili yazabildiği kadar çok kelime veya fikir yazması.

2- Çağrışım Akıcılığı (Associational Fluency)

ilişkileri kurma ile ilgilidir. Çağrışım akıcılığı ile ilgili testlerde verilen bir kelimenin benzer veya zıttı bulunması istenir. Örneğin "iyi" kelimesinin zıttı sorulduğunda, "kötü, beter, felaket v.b" cevaplar verilebilir.

3- Anlamsal Akıcılık'ta (Expressional Fluency) cüm-

lelerin basit bir şekilde oluşturulması söz konusudur. Örneğin deneğe yazacağı kelimeyi birden fazla kullanmamak şartıyla dört kelimeli ve hepsi de birbirinden farklı cümleler yazması söylenir. "A.....ç.....g.....s..... şeklinde verilen bir cümle "Ayşe çarşıya gitmeyi sever veya Ali çabucak gazeteyi sakladı v.b" şeklinde oluşturulabilir.

4- Kendiliğinden Esneklik (Spontaneous Flexibility)

kişinin kendiliğinden çeşitli fikirleri ortaya atması veya algılanan şekillerdeki ani değişiklikleri görmesi yeteneği ile ilişkilidir. Böyle bir testte tuğlanın değişik şekillerde kullanılışı sorulabilir.

5- Uyumsal Esneklik ise (Adaptive Flexibility)

orjinal çözümler bulma yerine, hala kullanılan problem çözme metodlarını kapsamaktadır (2,4,15).

Yaratıcı düşüncede aynı zamanda orjinal, duyarlı ve meraklı olma gibi faktörler de bulunmaktadır.

Orjinallik bir duruma, onunla uzaktan ilişkili, yaygın olmayan, kurnazca tepkide bulunma yeteneğidir. Örneğin eski bir lastiğin yanında uykulu bir şekilde duran çocuğun resmine "Dinlenme Zamanı" gibi bir başlık konmasıdır. Duyarlılık bazı çevresel uyarıları hemen hissetme, ve bu çeşit uyarılara karşı açık ve duyarlı olma yeteneğidir. Detaylara girme ise genel bir fikrin veya bir resmin, çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir. Örneğin sınıfta düzenlenecek bir oyunun detaylı olarak basamaklarının oluşturulmasıdır (2).

Guilford'un yaratıcılıkla ilgili düşünceleri pek çok araştırmacıyı etkilemiştir. Bunların başında E.P. Torrance gelmektedir. Torrance kendi yaratıcı düşünce testini oluştururken Guilford'un alışılmamış düşünce faktörünün terimlerini kullanmıştır. Fakat bilindiği gibi yaratıcılığa sadece bir zihinsel işlem olarak bakmak doğru değildir. Yaratıcılığı şekillendiren aile, okul, kişilik gibi etmenleri de göz ardı etmemek gerekir.

Yaratıcılık boyutlarıyla ilgili olan diğer bir yaklaşım Taylor'a aittir. I.A. Taylor (1959) yaratıcılık boyutlarıyla ilgili karışıklığa son vermek amacıyla değişik çalışmalar yapmıştır. Sonuçta beş yaratıcılık boyutu önermiştir.

1- Anlamsal Yaratıcılık (Expressive Creativity):

Çocuğun kendi içinden geldiği, resimlerinin çizimlerinde olduğu gibi orjinal olması, beceri sahibi olma veya meydana gelen ürünün kalitesi anlamsal yaratıcılığın yanında önemli değildir. Kişinin bağımsız olarak fikirlerini ifade etmesidir.

2- Üretici Yaratıcılık (Productive Creativity):

Sanatsal veya bilimsel ürünleri temsil eder. Bu ürünler oluşurken kişinin serbestçe düşünmesi ve bitmiş ürünlerden yeni ürünler meydana getirmesi söz konusudur.

3- İcada Yönelik Yaratıcılık (Inventive Creativity):

Yaratıcılığın değişik teknik, metod ve materyallerle gösterilebileceği, keşifler, icatlar, buluşlar icata yönelik yaratıcılığı oluşturur.

4- Yeniliğe Yönelik Yaratıcılık (Innovative

Creativity): Kazanılmış olan bazı becerilerin değişikliğe uğrayarak gelişmesidir.

5- Aciliyet Karşısında Yaratıcılık (Emergentive

Creativity): Beklenmedik bir durum karşısında tamamen yeni tavır veya hareket tarzı geliştirmektir (2).

Taylor pekçok kişinin yaratıcılıkla ilgili konuştuğu zaman aklında bu beş basamağında bulunduğu işaret etmiş ve beşinci basamağın çok seyrek görülmesine rağmen diğer dört basamağın yaratıcı davranış meydana gelirken ortaya çıktığına dikkat çekmiştir (2).

Yukarıda da açıklandığı gibi bilim adamları kendi görüş açılarından yaratıcılığa yaklaşmışlar ve yaratıcılığın çeşitli yönleri üzerine dikkat çekmişlerdir. Fakat üzerinde esas durulması gereken nokta hangi görüşe göre olursa olsun yaratıcılığın insan yaşamında vazgeçilemez ve toplumların geleceğini etkileyecek bir öge olmasıdır.

Yaratıcılığın Kişilikle İlişkisi

Son yıllarda yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle yaratıcılığın zeka ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Fakat yaratıcılık ve kişilik ilişkisi de en az yaratıcılık-zeka ilişkisi kadar önemli olduğu bilinmektedir. Bu konuda yapılan pek çok çalışmada yaratıcılık düzeyleri arasındaki farklılığın bilişsel özelliklerden çok, bilişsel olmayan özelliklerle ilgili olduğu vurgulanmış ve bazı duyuşsal özelliklerin yaratıcı insanı tanımladığı görülmüştür (16).

Maddi (1965) yaptığı çalışmalar sonunda yaratıcı bir eylem için kişinin yetenekleri, değişik stilleri, alışık olunmayana ve yeniliğe istekli olma, esnek düşünebilme, görülmemiş ve benzersiz olanaklar üzerinde durabilme gibi özellikleri olması gerektiğini vurgulamış, bu özelliklerin de tek başına yaratıcı eylem için yeterli olmadığından da bahsetmiştir (16).

Hurlock (1972) Maddi ile aynı görüşleri paylaşmakta ve yaratıcı kişide bütün kişilik özelliklerinin hepsinin bulunmayacağını veya bulunsu bile derecelerinin farklı olabileceğini belirtmektedir. Yaratıcı kişinin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Esneklik, bağımsızlık ihtiyacı, fikirlerle oynama, iç disiplin, mizah duygusu, açık görüşlülük, başarılı olma ihtiyacı, özerk olma, belirsizliklere karşı hoşgörü gösterme, sebatlı olma (1).

Ross (1980) "Yaratıcı Sanatlar" isimli kitabında ister sanatçı ister, bilim adamı veya yazar isterse mimar olsun yaratıcı kişinin benzer kişilik özellikleri taşıdığını ve bu özelliklerinde altı maddede toplanabileceğini söylemiştir.

- 1- Problemlere duyarlı olma
- 2- Fikir akıcılığı
- 3- Zihinsel stratejilerde esneklik
- 4- Orijinallik
- 5- Durumları tayin etme kapasitesi
- 6- Etkili zihinsel süreçlere sahip olma (17).

Ross'a göre eğer yaratıcılık geleneksel düşünme yöntemlerini yıkıp yeniye ve değişmeye yönelme kapasiteyse, yaratıcılığın, kişilik gelişiminde özellikle anne-baba-çocuk ilişkisinde yoğrulduğu ve böylece çevreden etkilendiği, üzerinde durulması gereken bir konudur (17).

Ross'unda belirttiği gibi yaratıcı kişiliğin oluşmasında çevre çok büyük etkindir. Çocuğun ilk yıllarda etkileşimde bulunduğu anne-babanın yaratıcı kişiliği keşfetmesi ve gelişmesi için çocuğa olanak tanıması gereklidir.

Torrance da yüksek düzeyde yaratıcılığı olan çocuklarla çeşitli çalışmalar yaparak yaratıcı kişilik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmalar sonucunda yüksek düzeyde yaratıcı olan çocukların benlik kavramının çok iyi geliştiğini, şakacı ve oyuncu olduklarını, oidipal kaygıya daha yatkın olduklarını, eskiden geçirdikleri deneyimleri daha kolay çağrıştırdıkları daha fazla hissetmeye yeteneklerinin olduğunu ve daha bağımsız olduklarını görmüştür. Aynı şekilde Minnesota çalışmalarının birinde ilkokul birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar tüm yüksek yaratıcılığı olan kız ve erkek çocuklarının kişilik özelliklerini inceleyen Torrance 3 kişilik özelliği üzerinde durmuştur; 1- Yüksek yaratıcılığı olan çocuklarda çılgın ve saçma fikirlere yönelim vardır. 2. Özellik "bilinen yoldan ayrılma" veya "kalıplardan kurtulma" olarak karakterize edilebilir. 3. olarak tüm yapılarında şakacılık, oyunculuk, rahatlık gibi özellikler görülür (4).

Klein'de (1982) sosyal çevrenin yaratıcı kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğundan bahsetmiş ve yaratıcı kişilerin genelde aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

1- En yüksek düzeyde seçme kapasitesi: Değişik alternatifler içinden seçme yapabilmek için kişinin önce alternatifleri algılaması gerekmektedir. Yaratıcı kişiye sahip olan kişi daha çok uyarıcının farkında olduğu için alternatifleri daha çabuk algılar.

2- Kararı sonraya bırakma: Bu özellik mümkün olan bütün fikirleri kabul edip değerlendirmeyi sonraya bırakmak şeklinde açıklanabilir.

3- Tutarsız olma: Tutarlı olma kişinin geçmiş ve ya gelecek karşısında hep aynı davranışları göstermesidir. Halbuki yaratıcı kişi davranışlarında tutarlı değildir, aynı durum karşısında bile değişik tepkiler verir.

4- Serbest olma: Yaratıcı davranışta limitten söz edilemez. Bu yüzden yaratıcı kişiler, geleneksel davranış ve alışkanlıklar açısından mutlaka serbest olmalıdırlar.

5- Hareket merkezli olma: Yaratıcılık aktif bir süreçtir, bilinen güvenli sınırların ötesine uzanmaktır. "Ben bunu yaptım" değil "Daha değişik neler yapabilirim" şeklinde düşünmek yaratıcı kişiye ait bir özelliktir (6).

Rogers (1959) yaratıcı kişiye ait özellikleri üç ana başlık altında toplamıştır.

1- Deneyime açık olma: Rogers deneyime açık olmayı şu cümleleriyle açıklamıştır "Deneyime açık olan kişide her uyarı herhangi bir işlem tarafından değiştirilmeden kolayca sinir sistemine ulaşır. Kişi önceden

belirlenmiş olan kategorileri anlamak yerine, yaşanan anın farkında olur."

Açıklık sözcüğüyle Rogers uyarıcının çağrışımlarla genişlemesini anlatmak istemiştir.

2- İç değerlendirme: Rogers yaratıcılığın önemli öğelerinden biri olan iç değerlendirmeyi, dışarıdan gelen durumlara bakmaksızın kişinin yaratıcı aklıyla değerlendirmesi olarak görmüştür. Rogers yaratıcılığı "sanatsal" çağrışım olarak yorumlamış ve iç değerlendirmeyi "benim bir parçamı, hislerimi, düşüncelerimi, üzüntülerimi veya sevinçlerimi yansıtıyormu?" şeklindeki soruların yanıtı olarak görmüştür.

3- Eleman veya kavramlarla oynama yeteneği: Yaratıcı kişinin bu üçüncü özelliği onun kendiliğinden fikir, renk, şekil ve ilişkilerle oynayabilmesini ifade etmektedir. Bu kendiliğinden oynama yoluyla kişi hayatı daha yaratıcı olarak görür, yan yana gelmeyecek elemanları yan yana getirebilir, olmayacak hipotezleri şekillendirebilir ve yapılamayacak eşitlemeleri yapabilir. Bu şekilde yaratıcı ürün doğmuş olur (16).

Görüldüğü gibi yaratıcı kişiliğe sahip olan birey pekçok özelliği kendinde bulundurmaktadır. Bu özelliklerin bir çoğu kendini erken yaşlarda gösterir. Dikkatli bir gözlemlerle anne-baba ve eğitimciler bu kişilik özelliklerini keşfedip, gelişmesine yardımcı olabilirler. Yaratıcı kişilik özellikleri çocuğun doğumdan itibaren yaratıcılığının gelişme

süreciyle de ilişkilidir. Eğer yaratıcılığın gelişimi bilinirse yaratıcı kişilik özellikleri de daha kolay açığa çıkarılır.

Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılığın gelişimi, kişinin diğer gelişim alanlarından oldukça farklıdır. Bu yüzden ana-baba ve eğitimcilerin çocukların yaş düzeylerine göre gösterdikleri yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri gereklidir. Çocukların özelliklerini bilen ana-baba ve eğitimciler onları daha iyi anlarlar, ilişki kurarlar ve daha iyi eğitim verirler. Fakat burada unutulmaması gereken nokta her çocuğun yaratıcılığının kendine özgü olduğu ve kendi özellikleri içinde onun yaratıcılık gelişiminin değerlendirilmesi gerektiğidir (4).

Okulöncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık hayatın ilk yıllarında, çocuğun oyununda özellikle annenin bebeğiyle oynadığı oyunlar esnasında kendini gösterir. Yaratıcı davranışın ortaya çıkıp gelişmesinde en büyük rolü bebeğin, anne veya anne yerini tutan kişiyle olan ilişkisi oynamaktadır. D.W. Winnicott oyunun önemini "Oyun ve Gerçek" adlı kitabında açıklamış, çocuk-yetişkin oyunlarının ciddi bir biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre çocuk oynarken en yüksek düzeyde yaratıcılık aşamasına ulaşmaktadır. Annenin

yarattığı oyun ortamı içinde çocuk çevresindeki gerçekleri sembolik olarak oyun dünyasına taşır ve böylece hayal dünyası bozulmadan deneyim kazanır (17).

Gesel ve Ilg ise yaratıcılığın gelişmesinde taklidin önemini vurgulamışlardır. Çocuklar doğdukları andan itibaren duydukları sesleri, gördükleri hareketleri ve daha sonrada bazı değerleri taklid ederler. Örneğin onbeş aylık bir bebek öksürme, burun çekme, hapsırma gibi hareketleri taklit etmekten çok hoşlanır. Böylece çocuğun taklit repertuarı zamanla gelişmeye başlar. Oyunlarında yetişkinlerin konuşma tarzlarını davranışlarını, mimiklerini model almaya başlar. Fakat burada da çocuğu istenmedik modelin etkilerinden korumak çok önemlidir. Çocuk çevresindeki kişileri taklid ettikten sonra zamanla kendi dünyasını oluşturmaya ve hayal gücü gelişmeye başlar. Hayal dünyası içinde çevreden gördüklerini kendi yaratıcılığını da kullanarak yine çevreye vermeye başlar. Kendini ifade etme yolları olan resim yapma, yaratıcı hareketler, hikaye anlatma, dramatizasyon esnasında çocuk yaratıcılığının en yüksek aşamasına ulaşır (18).

Markey'de çocuklardaki hayal gücüyle ilgili davranışların okul öncesinde yaşla birlikte arttığını belirtmiştir. Fakat görsel uyaranlara hayali isimlerin verilmesi yaşla birlikte azalmaktadır, yaşı küçük olan çocuklarda ise ilgi kaynağı ve bilgi yetersizliği yüzünden böyle bir azalmanın söz konusu olmadığı görülmektedir (4).

Ruth Griffiths (1945), çocukların yaratıcı çizimlerinde onbir evre saptamıştır; bu evreler çocuğun hayal gücünün gelişimi ile ilgilidir:

1- Herhangi bir özelliği olmayan, anlamsız karalamalar,

2- Kapı, pencere elma gibi isimler alan genellikle daire ve karelerden oluşan geometrik şekiller,

3- Çizgiler, kareler ve dairelerin birleşerek başka şekilleri meydana getirmesi,

4- Dairelerin ve çizgilerin birleşimiyle ilk ilgi kaynağı olan insan figürü gibi daha değişik objelerin oluşturulması,

5- Çizilen ve isimlendirilen şekillerin yan yana getirilmesi,

6- Bir obje üzerinde daha yoğun, daha cesaretli ve özenli ve daha detaylı çalışma,

7- Kişiyeye özgü, anlaşılabilen, yeni birleştirmelerin yapılması,

8- Birbiriyle ilişkili olan öğelerin kesin ayırd edilmesiyle sentez yapılması,

9- Bütün, tek bir resmin oluşturulması,

10- Resimlerle ifadeden zevk alınıp, resim yapmanın çoğaltılması,

11- Bir dizi resimleme yoluyla bir konunun geliştirilmesi (4).

Ayrıca Ligon'da (1957) çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde durmuş ve yaş dönemlerine göre yaratıcılık gelişimini incelemiştir.

Doğumdan iki yaşa kadar: Ligon'a göre çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelerin isimlerini sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturmaya başlar. Bir şey yarattığı zaman, onu bitirmeden önce isimlendirmez. İki yaşlarındayken özel olayları dört gözle bekler ve günlük rutin işleri önceden tahmin eder. Dokunma, tadma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidir. Çok meraklıdır, fakat merakını kendine özgü yollarla ifade eder. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal gücü basit oyunlar, büyük bloklar ve bebeklerle harekete geçirilebilir. Bu dönemde ana-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının kendi yarattıkları şeylere verdikleri isimleri soru sormadan kabul etmeleri tavsiye edilir. Yine kelimelerin anlam kazandığı bu dönemde çocuklarına kelime öğretmeye çalışmaktan çok kelimelerle ilgili şarkılar söylemesi önerilir(4).

İkiden dört yaşa kadar: Bu dönemde çocuk dünyayı, yaşantıları ve yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde, yaptığı etkinlikler sık sık değişir.

Bağımsızlık duygusu gelişmeye başlar ve herşeyi kendisi yapmak ister. Bu durum kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı hala devam etmektedir. Çevreyi kendine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sormayı da ihmal etmez. Yaşadığı dünyaya keşfederken onunla uyum sağlamayı da öğrenir. Fakat bazı korku verici yaşantılar, yeni keşifleriyle ilgili olarak onu sarsabilir. Bu dönemde çocuklara yapılmış oyuncaklardan çok hayal gücünü harekete geçirebilecek değişik şekiller oluşturabilecek bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Yine ebeveynler çocuklarıyla içinde yaşadıkları dünyayı beraberce keşfetmelidirler, onları kendi başlarına yapmaları için cesaretlendirmelidirler (4).

Dörtten altı yaşına kadar: Bu dönemde çocuk ilk defa plan yapma becerisini öğrenir. Önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan çok hoşlanır. Merakı sayesinde doğruyu ve yanlışlığı öğrenir. İlişkilerin nedenlerini anlamaya bile olaylar arasında ilişki kurar. Hayali oyunda pek çok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve hislerinin farkında olur ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Bu dönemde sözcük oyunları ile yeni deneyimlerle, yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güven gelişebilir. Çocukların yarattıkları ürünler yetişkin standartlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Bu dönemde ana-baba ve öğretmenler çocukların fikirlerine değer vermeli ve yararlanmalıdırlar (4).

İlkokul Döneminde Yaratıcılığın Gelişimi:

Bazı bilim adamları özellikle ilkokul dönemindeki yaratıcılığın gelişimiyle ilgilenmişlerdir.

Calvin ve Meyer çocukların üçüncü sınıftan oniki yaşa kadar olan çocukların hayal güçlerinde bir azalma olduğundan bahsetmişlerdir. Simpson ise üçüncü sınıfın başlarında çocuklarda hayal gücünün düşük olduğunu, ancak yıl sonunda artan hayal gücünün dördüncü sınıf başlarında tekrar azaldığını gözlemiştir. Vernon normal bir zihinsel ve duygusal gelişim gösteren çocukta onbir yaşına kadar yapıcı hayal gücünün (constructive imagination) görülmeyeceğini belirtmiştir (4). Ligon (1957) tarafından da ilkokul çocuklarının yaratıcılık gelişimleri yaşlara göre incelenmiştir:

Altıdan sekiz yaşına kadar: Ligon'a göre altı-sekiz yaş arasındaki çocuğun yaratıcı hayal gücü oyunlarında bile açıkça görüldüğü gibi gerçeğe yönelmiştir. Bu dönemde taklit bir takım ahlakî yargıların kabul edilmesinde rol oynar. Torrance'ın gözlemlerine göre birinci ve ikinci sınıflarda bütün çocuklar bütün fantazileri red ettiklerinden hayal güçlerinde gerilemeler olur. Yaptıkları resimler gerçeği yansıtmamasına rağmen, gördüklerinden çok düşündüklerini çizerekler. Bu dönemde eğer okul ortamı ödüllendirici ve cesaretlendirici ise öğrenmek hoşlarına gider. Çocuğun merakı eğer yetişkinler tarafından kısıtlanmamışsa gelişmeye devam eder. Genellikle yetişkinlerin koyduğu kuralları kabul

eder, ama başkalarının hakkını korumak için kendi de kurallar yaratabilir. Budönemde Ligon ve arkadaşları rol oynamanın ve yetişkin etkinliklerine katılımın önemini vurgulamışlar ve çocukların karakter yaratmayı çok sevdiklerinden bahsetmişlerdir.

Sekizden on yaşına kadar: Bu dönemde çocuk bazı becerilerini yaratıcı olarak kullanabilir. Zorlukların üstesinden gelen kahramanlarla kendini özdeşleştirir. Böylece de hayal gücünü ve diğer becerilerini arkadaşlarına yardım etmek amacıyla kullanması için cesaretlendirilebilir. Kritik sorular sorma yeteneğinin artmasıyla gerçekleri araştırır. Başkalarının yapıpta kendinin yapamadıklarının farkında olması, onun endişelenmesine neden olur. Bu dönemde çocuğa orjinal fikirlerini ve yaratıcılığını göstermek için fırsatlar tanınmalıdır. Çocuk öğrendiklerini kullanabilmeli, ama başarısızlıkları karşısında da desteklenmelidir. Güçlü olduğu yönleri gösterilmeli, ama herşeyde de en iyi olamayacağı vurgulanmalıdır.

Ondan oniki yaşına kadar: Bu dönemde çocuklar keşiflerden çok hoşlanırlar. Kızlar kitaplarda ve taklidi oyunlarda keşifler yaparken oğlanlar kendi yaşantıları yoluyla keşifler yaparlar. Okumak onlar için önemlidir. Artık daha az hzursuzdurlar ve daha uzun süreli okuyabilir ve düşünebilirler. Bu dönemde sanat ve müzik yeteneği hızla gelişir. Bu yaşlarda çocuk hemen hemen herşeyi dener. Bu yüzden

çocuğa keşfetmesi, fikirlerini yapılandırması, okuması ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşması için fırsatlar verilmelidir. Artık kendi yeteneklerini keşfetmesinin, zorluklarla başa çıkmayı öğrenmesinin zamanıdır. Yine bu dönemde çocuk fikirlerini ve becerilerini test etmek ister. Ona bu fırsatlar verilmeli ve hareketlerini planlamasına ve karar vermesine yardımcı olunmalıdır (4).



YARATICI DRAMA

Çocuk doğduğu andan itibaren çeşitli uyarıcılarla karşılaşır. Seslere cevap verir, hareketleri taklit eder. Çocuk büyürken taklit, oyuna dönüşmeye başlar. Oyun desteklendiği zaman bir sanat şekli, sosyalleşme etkinliği ve öğrenme biçimi olan dramaya dönüşür.

Oyun

Herkes çocuk oyunlarının ne kadar eylenceli ve komik olduğunu bilir. Oyun esnasında duyulan kahkaha sesleri onun doğal bir eylence olduğunun ispatıdır. Yukarıdaki cümleler sonucu insanın aklına oyunun eğitim değerinin olup olmadığı sorusu gelmektedir. Acaba oyun sadece eğlenmek amacıyla mı kullanılır, yoksa oyun yoluyla çocuğu eğitmek mümkünmüdür? Bazı yetişkinler oyuna önemsiz, gereksiz bir iş gözüyle bakarken, bazıları ise çocuğun bütün gelişim alanlarında çok önemli rolünün olduğuna inanmaktadırlar.

Çocuk neden oyun oynar? Oyun basit, zararsız zaman geçirme aracımıdır? Oyun çocuk için yemek, içmek kadar önemli bir işdir, adeta bir yaşama şeklidir. Çocuk bu yaptığı işten çok hoşlanır adeta oyun onun için bir tutkudur. Oyun sırasında çocuk bütün enerjisini kullanır. Böylece

hayal gücü desteklenir. Hem zihinsel hem bedensel yetenekleri gelişir, diğerleriyle yarışmayı kazanmayı, kaybetmeyi, üzülmeyi sevinmeyi oyun sırasında öğrenir (19,20,21).

Geçmiş yüzyıl içinde oyun ve çocuğun gelişimiyle ilişkisi konusunda binlerce araştırma yapılmış ve birçok teori öne sürülmüştür. Bu araştırmalar ve teoriler genelde çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimiyle ilgili alanlarında yoğunlaşmıştır. Bu teoriler klasik ve modern teoriler olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Klasik teoriler 1. Dünya Savaşı öncesinde ortaya çıkmış ve neden oyunun gerekli olduğu ve ne amaca hizmet ettiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu teorilerden bazıları kısaca aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Artan-Enerji Teorisi (Surplus-Energy Theory): Bu teori Friedrich Schiller ve Herbert Spencer'e aittir. Bu teoriye göre her yaşayan canlının ihtiyaçlarını gidermesi için bir miktar enerjiye ihtiyacı vardır. Kişinin ihtiyaçları arttıkça ekstra enerjiye ihtiyaç duyar. Bu fazla enerji zamanla kişide baskıya neden olur. Oyun kişinin bu enerjiden kurtulması için bir araçtır. Çocuk oyun oynar çünkü çok canlıdır ve enerji doludur. Bu enerjiyi oyun yoluyla boşaltır. Sınıfta sakin bir etkinlikten sonra çocukların nasıl bahçeye koştuklarını gören bir kişi bu teorianın geçerli olduğunu anlayabilir. Bu teori günümüzde davranışçı yaklaşım teorisinin içinde ele alınmıştır (22,23).

Yeniden Yaratma Teorisi (Recreation Theory): Bu teoriyi geliştiren Moritz Lazarus'a göre oyunun amacı çalışma sırasında azalan enerjiyi eski haline getirmektir. Çalışma esnasında enerji açığı ortaya çıkmaktadır. Azalan enerji ya uykuyla yada enerjinin azalmasına yol açan çalışma şeklin-den başka bir çalışma yoluyla tekrar eski haline gelebilir. Çalışmanın tam aksi olan oyun yoluyla yeniden kaybedilen enerji kazanılır (23).

zetleyici Teori (Recapitulation Theory): Stanley Hall'a göre kişi yaşamı süresince kendinden önce gelen insanların geçtikleri aşamalardan dönemlerden geçer. Bu oyunda da görülür. Oyun bir nevi kalıtsal bir süreçtir. Oyunda insanoğlunun protozoa halinden bugüne kadar geçirdiği devreleri görebiliriz. Örneğin ocuk ilk önce bireysel tek başına oyun oynarken, sonraları arkadaşlarıyla grup oyunları oynar (20).

İçgüdüsel Alışkanlık Teorisi (Instinct-Practice Theory): Karl Groos'a göre geçmişte edindiğimiz içgüdüsel alışkanlıklarımız gelecekte edineceğimiz alışkanlıkların oluşmasında rol oynar. İşte oyun bu alışkanlıkların tekrar ortaya çıkmasında önemlidir. Örneğin ocuk dramatik oyunda ana-baba rolünü üstlenerek ilerki yetişkin yaşamında gerekli olacak ebeveynlik becerisini kazanmaktadır (21,23).

Modern oyun teorileri de klasik teoriler gibi oyunun ocuk gelişimindeki rolünü tanımlamaya çalışmışlar ve oyun davranışına neden olan durumları açıklamışlardır.

Psikoanalitik Teori (Psychoanalytic Theory):

Sigmund Freud oyunun çocuğun duygusal gelişiminde önemi üzerinde durmuştur. Ona göre oyun çocuğun travmatik olaylar sonucu ortaya çıkan olumsuz duygulardan etkilenmemesine yardımcı olan katalizör görevi görmektedir. Örneğin anne veya babası tarafından cezalandırılan çocuk bebeğini döverek veya azarlayarak olumsuz duygulardan kendini kurtarmaktadır. Erikson'da (1950) psikoanalitik teoriyi çocuğun kişilik gelişimiyle ilişkisini kurarak daha genişletmiştir. Erikson'a göre oyun çocuğun psikososyal gelişmesinin aynası gibi, gelişim dönemleri boyunca ilerler. Oyun yoluyla çocuk gerçek durumlarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır (22).

Bilişsel Teori (Cognitive Theory): İsviçreli psikolog

Jean Piaget çocuğun zihinsel gelişimini incelemiştir. Piaget'e göre çocuk düşünce işlemleri yetişkininki gibi oluncaya kadar bir seri farklı bilişsel dönemler geçirir. Bu dönemler içinde çocuk kendi bilişsel gelişim düzeylerini gösteren oyun biçimleri geliştirir. Piaget'in teorisinde oyun çocuğun bilişsel gelişimiyle ilişkilidir. Bir diğer bilişsel teori içinde oyunu ele alan psikolog Vygotsky dir (1976). Vygotsky'ye göre küçük çocuklar soyut düşünemezler. Ancak bir objenin manasını, objeyle, mana yan yana geldiği zaman anlayabilirler. Çocuk ne zamanki bir objeyi bir başka nesnenin yerine kullanmaya başlarsa (At yerine sopanın kullanılması) mana objeden ayrılmaya başlar. Sembolik oyun soyut düşüncenin gelişmesinde önemli rol oynar (20,23).

Uyandırarak Canlandırma Teorisi (Arousal Modulation Theory): Berlyne ve Ellis (1960,1973) tarafından nitelendirilen bu teoride oyunun santral sinir sistemindeki uyarıcıların hep aynı düzeyde tutulması sonucu meydana geldiği savunulmaktadır. Eğer sinir sistemi çok fazla uyarıcıyla canlandırılırsa rahatsız olur ve bunu gidermek için uyarıcıyı azaltıcı etkinlik arar. Bu da oyunla mümkün olur. Ellis oyunu uyarıcı arama etkinliği olarak görmektedir. Örneğin çocuk yeni bir oyuncak olan uyarıcı tarafından uyarıldığı vakit onun ne olduğunu nasıl çalıştığını keşfeder ve böylece uyarıcı ortadan kalkmış olur (22,23).

Bateson'un Teorisi (Bateson's Theory): Bateson'a göre oyun mantığa aykırıdır. Çünkü oyun sırasında yapılan hareketler normal yaşamda yapılmaz. Örneğin dövüşme oyununda nelerin olacağına kimin yenip kimin yenileceğine önceden karar verilir. Eğer oyunu kuran kişi, lider, önceden olacakları anlatmamışsa bu bir gerçek döğüşe dönüşür. Bateson'a göre çocuk oyunda kendi gerçek kişiliğinin ve diğer oyuncuların kimliklerinin ve oyunda kullanılan objelerin veya durumların gerçek hayattaki yerlerinin farkındadır (23).

Oyun teorilerini kısaca özetledikten sonra yaratıcı oyunun ilk basamağı olan hayal veya imgelerin gücü üzerinde durmakta yarar vardır.

Zihinsel gelişimin bir parçası olan hayal gücünün oyunun gelişimini desteklediği bilinmektedir. Taklidi veya

hayali oyunun ilk belirtileri sensorimotor dönemin sonunda çocuğun kendi hareketlerini çok basit şekilde taklid etmesiyle görülür. Böylece çocuk hareketlerinin zihinsel imajlarına sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin yatağa giden çocuğu oynuyorsa ya ayısına veya battaniyesine sarılır, gözlerini sık sık açıp kapar. Böylece oyunda kullanılan battaniye veya ayı gerçek uyku objesinin yerine geçmiş olur. Burada çocuk sadece bir dönüşüm yapmıştır. Taklidin gelişmesindeki ikinci basamak gerçek ayı yerine bir başka nesnenin örneğin bloğun kullanılmasıdır. Burada ise çocuk iki dönüşüm yapmıştır.

Piaget işlem öncesi dönemde sembolik oyunun önemi ve rolü üzerinde durmuştur. Sensorimotor döneminden işlem öncesi döneme geçildiğinin en iyi belirtisi yeni objelerle sembolik örüntülerin kullanılmasıdır. Sembolik veya hayali oyunda çocuk yaşamış olduğu deneyimlerini oynar. Sembolik oyunda çocuk dramatize ettiği oyunla kendini özleştirir. Böylece egosantrik (ben merkezci) düşüncelerden uzaklaşır, çünkü oyunda kendini başka canlı veya objelerin yerine koymakta ve onların hissettiklerini hissetmektedir. Piaget hayali oyunu egosantrik ve hayali düşüncenin en ideal şekli olarak görmektedir (24).

Bilişsel gelişim ve oyun arasındaki belkide en kuvvetli ilişki kendini yaratıcılık alanında göstermektir. Pek çok sayıda araştırmada yaratıcılığın çeşitli yönleriyle oyun arasındaki ilişki bulunmaya çalışılmıştır. Lieberman (1977)

oyunculuk ile ilgili ölçümlerde yüksek puan alan çocukların diğer çocuklara nazaran alışılmamış düşünce testlerinde de daha yüksek puan aldıklarını vurgulamıştır. Bu çeşit ilişkileri araştıran çalışmalara ek olarak Dansky ve Silverman (1973, 1975) tarafından yapılan deneysel çalışma sonucunda oyun ve yaratıcılık arasında sebep sonuç ilişkisi olduğu görülmüştür. Dansky (1980) serbest oyunun alışılmamış düşüncenin gelişmesine yardımcı olduğunu keşfetmiştir. Bu bulgu Sutton-Smith'in (1967) sembolik dönüşümlerin oyunun yaratıcılığı katkısında anahtar faktör olduğu konusundaki görüşlerini de desteklemektedir (23,25).

Dramatik oyun da çocuğa yaratıcı dramaya doğru ilk adımı atmasına olanak veren en önemli etkinliktir. Hayali veya dramatik oyun çocuğun etrafındaki olayları, kişileri deneyimler yoluyla keşfettiği serbest bir oyundur. Aynı zamanda dramatik bir form içinde çocuk kendini ifade eder. Fakat bu ifade hiçbir zaman bir tiyatrodaki rol oynama gibi değildir. Dramatik oyun sabit değildir, anlıksal olarak değişebilir, birkaç dakika sürebildiği gibi belli bir müddet de oynanabilir. Eğer çocuğun oyuna karşı olan ilgisi çok kuvvetliyse aynı oyun birkaç kere tekrarlanabilir. Dramatik oyunda başlangıçtan veya sonuçtan veya dramatik bir sahneden söz edilemez (26).

Çocuk başkalarıyla dramatik oyun oynarken, diğerlerinin kendisine benzeyen veya farklı olan fikir ve hisleri olduğunun farkına varır. Çocuk kendini değişik rollerle

ortaya koyarken aynen matematik sosyologlarının matrisleri ürettiği gibi değişik ilişkileri insan hareketlerini ve özelliklerini detaylı olarak planlar. Çocuk yeni ilişkiler oluşturup geliştirirken aynı zamanda estetik ve sosyal yönden de deneyimler kazanır.

Bütün insan ilişkilerinde olan "tersini düşünebilme" (reversible thinking) yeteneği çocukta diğer kişilerin görüş ve duygularını hatırlamasıyla gelişmeye başlar. Sosyodramatik etkinlikte daha önce kendi görüş açısında merkezleşmiş olan algıları artık başkalarının görüşlerine göre de şekillenmeye başlamıştır. Bu görüş açısından hayali veya fantazi oyun bilişsel gelişim yönünden önemli bir yer tutar. Özellikle blok köşesinde oynanan alışılmamış düşünce tarzını geliştirmek bakımından önemlidir (27).

Erken çocukluk eğitimcilerinin pek azı, çocuğun kendini bir başka kişinin kimliğiyle özdeşleştirdiği ve gerçek yaşamda veya hayali olan bir olayın oynandığı dramatik oyunun önemi üzerinde durmuşlardır. Dramatik oyunu savunan eğitimciler çocuğun bir bebeği, babayı ve doktoru taklid etmesiyle yeni kavramlar öğrendiğini, kararlara vardığını ve problem çözme tarzları geliştirdiğini savunmuşlardır. Sosyodramatik oyunla çocuk hayal gücü, yaratıcılık ve işbirliğiyle konsentrasyonunu geliştirmektedir (28).

Dramatik veya hayali oyunda çocuk gerçekleri iyice öğrenmek için kendine ait bir dünya oluşturur. Bu dünyada

o güne kadar çözemediği gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözmeye çalışır ve bu sırada yaşantılarını tekrarlayarak yeniden oynar (26).

Dramatik oyunda çocuk evcilik köşesinde aile bireylerinin rollerini oynar. Bu köşede küçük boyutta çay seti, yemek pişirme seti, ütü, bebekler ve giysiler gibi evle ilgili araç gereçler bulunur. Blok köşesinde ise çeşitli şekillerde ve boyutlarda bloklar vardır. Çocuk bu blokları araba, kamyon veya uzay gemisi yapmakta kullanır. Genelde kızlar evcilik köşesinde erkekler ise blok köşesinde oynarlar. Fakat bazen birbirlerine misafirliğe gidebilirler. Çocuklar oyun oynarken kuklaları da kullanabilirler. Kuklalar dramatik oyunun bir parçasıdır. Kuklaları konuştururlar, soru sorarlar veya onlarla olan olayları canlandırırlar (29,30).

Oyunun her çeşidi, her dönemde son derece önemlidir. Richard Courtney'in şu sözleri oyunun ne kadar gerekli ve önemli olduğunu en iyi şekilde açıklamaktadır;

"Oyun gelişimin büyümenin temel aracıdır. Oyun olmadan ne normal yetişkinin zihinsel hayatı, ne etkili bir yaşam için sağlıklı gelişim ne de güçlü bir gelecek için tam bir gelişimden söz edilemez" (26).

Oyundan Yaratıcı Dramaya

Nedir yaratıcı drama? Bu soruya verilebilecek pek çok cevap olabilir. Genelde "yaratıcı drama" diye bilinmesine

rağmen "informal drama, yaratıcı oyun, gelişimsel drama, eğitimsel drama veya doğaçlama yoluyla drama" şeklinde terimlerde kullanılır. Amerika'daki en büyük Çocuk Tiyatrosu Derneği yaratıcı dramayı şu şekilde açıklamıştır;

"Doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtırılar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur"(31).

Yukarıda yazılı olan tanımı daha iyi anlamak için detaylı olarak bazı terimleri açıklamak gereklidir. Yaratıcı dramanın doğal veya doğaçlama (improvistational) şeklinde olması onun bir metne bağlı kalınmadığını göstermektedir. Yapılandırılmış prodüksiyonların tersine yaratıcı dramada metne bağlı olarak başlangıç veya bitişten söz edilemez. Yaratıcı dramanın sunuşsal olmaması (non exhibitional) onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını gösterir. Yaratıcı dramaya katılan kişilere aktör yerine katılımcı (participants), yöneten kişilere de öğretmen veya yönetici yerine lider (leader) denmektedir. Yaratıcı dramada liderin görevi katılımcıları rollere yönlendirmek değil, "rehberlik" etmektir (32).

Yaratıcı drama etkinliklerine okulöncesi yaş çocuklarından, orta hatta ileri yaşlara kadar olan katılımcılar katılabilir. Fakat yine de pek çok çalışmada yaratıcı drama yaşının beşle öndört arasında olması gerektiği vurgulanmıştır. Çünkü beş yaşından önce çocuklar yetişkin yönlendirme si olmadan kendi hayali oyun düzenini yaratabilirler. Onbeş yaşından sonra ise yaratıcı drama daha çok okulda sınıfta oynanabilecek tiyatro etkinliklerine koymaktadır (32).

Yaratıcı drama sadece çocuk oyununun genişlemiş hali değildir. Dramatik oyunun pek çok özelliğini içerdiği gibi kendine özgü de özellikleri vardır. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünlenmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pekçok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcı diğerleriyle birlikte düşünür, hisseder ve hareket eder (32).

Yaratıcı dramada oyun diye isimlendirilebilen hayali veya imgelem gücüne dayanan yapının oluşması söz konusudur. Bu oyun çeşitli gerçek yaşantılardan yaratılabileceği gibi çocuk klasiklerinden de oluşturulabilir. Oyundaki dramatik yapının anlaşılmasıyla grupta yaratıcı güç ortaya çıkarılabilir. Yaratıcı drama hem zihinsel hemde kişilik özelliklerinin oluşturulmasında temel eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (33). Drama yoluyla çocuk kendi yaşantılarından yola çıkarak daha büyük keşifler yapar. Drama

etkinliklerine aktif olarak katılarak yeni ve farklı öğrenme yolları bulur. Amerika Çocuk Derneği'nin yaratıcı drama tanımında da belirttiği gibi "Yaratıcı dramaya katılım yoluyla çocuk dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerisini ve yaratıcılığını geliştirir, olumlu benlik tasarımı, sosyal açıklık, empati oluşur, değer ve tutumları anlayabilir." (31,34).

Modern eğitim programlarında yaratıcı dramanın yeri açıkça görülmektedir. Tüm eğitici programların hedefi çocuğun hem bireysel olarak hemde toplumun bir bireyi olarak potansiyelini maksimum düzeye çıkarmaktır. Modern eğitim sistemi içinde de yaratıcı dramanın hedefleri şöyle sıralanabilir;

- 1- Bir grup olarak beraber çalışabilme becerisini geliştirme,
- 2- Kendini ve başkalarını anlama becerisini geliştirme,
- 3- Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma,
- 4- Dil ve iletişim becerilerini ilerletme,
- 5- Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma,
- 6- Çocukların hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme,
- 7- Çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak tanıma,

8- Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama (26,35, 36).

Yukarıda açıklanan hedeflerde de görüldüğü gibi yaratıcı dramının modern eğitim sistemi içinde çok önemli bir yeri ve görevi vardır ve aynı zamanda temel bir öğrenme yoludur.

Yaratıcı Drama Yoluyla Dil ve İletişim Becerilerinin Kazanılması

Son yıllarda dilbilimciler ve eğitimciler sözel ve sözel olmayan iletişim becerisine dönük sanatların dil gelişimi ile ilgili eğitim programlarında yer alması gerektiğini kuvvetle vurgulamaktadırlar.

Yaratıcı dramada iletişim sanatlarından biridir. Eğer çocuk drama çalışmaları içinde gözlenirse dil becerilerinde ne kadar etkin olduğu görülür. Çocuk bu etkinlikler içinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanır. Bütün bu beceriler plan hazırlama, problem çözme, kendi içinden ve diğerlerinden gelen uyarılara doğal tepkiler verilirken elde edilir. Drama etkinlikleri sırasında çocuğun sözel iletişimi başlatmasıyla çeşitli durumlarda hayali karakterlerle karşılıklı dialoglar kurar, doğal içinden geldiği ve hayal gücüne dayanarak konuşur. Yine organize edilmiş etkinlikler sayesinde çocuk sesinin tonunu, yüksekliğini veya alçaklığını, hızını ayarlayabilir. Çocukların kelime hazineleri iki yolla gelişir. 1- Yaratıcı drama sanatıyla,

2- Yaratıcı drama veya doğaçlamanın konularıyla. İlk olarak çocuk yaratıcı dramanın elemanlarını, temel kavramlarını ve sürecinde yer alan kelimeleri öğrenir. Daha sonra ise yaratıcı dramanın değişik etkinliklerinde rol alarak, duygular ve hareketler yoluyla kelimeler arasında ilişki kurar, birleştirir. Böylece kelime hazinesinde artma görülür ve kendini çok daha kolay ifade eder (37).

Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk sözel olmayan iletişimi de öğrenir. Örneğin vucut hareketleri esnasında vucut parçalarını yani gözlerini, başını, yüzünü, ellerini, kollarını vb. kullanarak nasıl iletişim kuracağını keşfeder. Aynı zamanda kelimeler olmadan, müzik, jest, vucut hareketleriyle nasıl konuşacağını bulur. Çocuk ifade edici vucut hareketlerini kontrol ederek kendisini ifade edebildiği zaman sözel olarak iletişim kurmaya hazır demektir(37).

Avusturalya Ulusal Drama Derneği'nin (1984) yaptığı bir inceleme sonucu öğrenme ortamı içinde üç tip dilin kullanıldığını görülür.

1- Bazı özel bilgilerin, işlemlerin ifade edildiği resmi olmayan dil,

2- Kişisel düşünce, duygu ve fikirlerin ifadesi olan ifade edici dil,

3- Fikirlerin, bilgilerin, anlamların tartışıldığı etkileşimci dil.

Bu üç tip dil tipinden en çok bilgilerin ve işlemlerin ifade edildiği dil kullanılmaktadır. Fakat asıl dilin zenginleşmesine ve gelişmesine etki edecek ikinci ve üçüncü dil tipi olan ifade edici ve etkileşimci dil türlerinin kullanılması gereklidir. Bu dil türleri de en kolay yaratıcı drama etkinlikleri içinde kazanılır. Çocuğun aynı durum içinde farklı roller oynaması veya farklı durumlar içinde aynı rolleri oynamasıyla dili gelişir ve zenginleşir. Çünkü olaylara ve karakterlere farklı görüş açılarından bakar ve böylece bir durumu veya karakteri değişik şekillerde ifade eder (38, 39,40).

İletişim içindeyken çocukların fikirleri ve davranışları değişebilir ve şekillenebilir. Aynı zamanda bazı değişik olaylar karşısında farklı dil becerilerini kullanırken dilin kültürel yapısı da gelişir ve zenginleşir. Böylelikle çocuk kendini, başkalarını ve kendi kültürünü tanımaya başlar (31,41).

Drama etkinlikleri içinde dil gelişimiyle ilgili hedefler şu şekilde toplanabilir;

- 1- Konuşurken kendine güven duymanın gelişmesi,
- 2- Konuşmanın gelişmesi,
- 3- Akıcılığın gelişmesi,
- 4- Kelime hazinesinin artması,
- 5- Fikirlerin ifade edilmesi,
- 6- İnsanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılması,

- 7- Dinleme becerisinin kazınlanması,
- 8- Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması,
- 9- Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi (35).

Görüldüğü gibi yaratıcı drama sadece bir öğrenme yolu veya eğitim modeli olmakla kalmamakta, dilin kazanılması ve geliştirilmesi, zenginleştirilmesi içinde önemli bir araç görevi görmektedir.

Yaratıcı Drama Yoluyla Yaratıcılığın Kazanılması

Bilindiği gibi kendini ifade etme çocuğun doğasında olan doğuştan getirilen bir potansiyeldir. Bazı duygusal uyarımlarla çocuk hislerini gülme, ağlama, bağırma, ve oynama gibi yollarla ifade eder. Çocuk bütün bu ifade tarzlarını zaten doğuştan bilmektedir. Fakat önemli olan üzerinde durulması gereken nokta çocuğun kendini yaratıcı olarak ifade etmesidir. Çocuğun kendini yaratıcı olarak ifade edebileceği ortamlardan birisi de yaratıcı drama ortamıdır. Böyle bir ortam içinde çocuk dener, risklere girer, yaşantılar geçirir, keşfeder. Yaratıcı drama yoluyla çocuk çevresel uyarıcılara karşı duyarlı olur ve fikirlerle oynayabilir. Çocuğa çözmesi için değişik problem durumları verilerek yaratıcı düşünce geliştirilebilir (31).

Yaratıcı dramada kullanılan temel öğelerden biri de hayal gücüdür. Hayal gücü aynı zamanda yaratıcılık sürecinde de yer almaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk

çevreyle etkileşim içine girerek hayal gücünü geliştirir, yaşantılarından elde ettiği sonuçlar yoluyla eski imgelemelerini, seçerek, tekrar düzenliyerek yenileriyle birleştirir. Broudy'nin dediği gibi "Estetik yaşantı çok önemlidir. Çünkü biliş, karar verme ve harekete geçme estetik yaşantıya bağlıdır. Estetik yaşantı yoluyla kişi fikirler, kavramlar ve yaşanacak bir dünya için malzemeleri temin eder." (37).

Rosenberg ve arkadaşları (1985) yaptıkları bir çalışma sonucunda drama çalışmalarına katılanlarda üç tip hayal gücü sürecinin olduğunu bulmuşlardır. Bunlar, 1- Hayal kurma (Image), 2- Hayal gücü (Imagery), 3- Hayal (Imagination) şeklinde toplanabilir (42).

Hayal kurma gerçek uyarıcıların yokluğunda ortaya çıkmaktadır. Bunlar görme, işitme, tadma, koklama, dokunma sonucu kişide oluşabilir. Yaratıcı drama etkinlikleri içinde katılımcı etrafındaki olayları ve dünyayı gözler ve "üç h" diye adlandırılabilen bu sistem çalışmaya başlar. Üç h sisteminin ikinci basamağında katılımcı etraftan fiziksel veya zihinsel uyarınları algıladıktan sonra hayal gücünü harekete geçirir ve bundan sonra hayal gücünün çalışmasıyla kişi bu sürece tepkide bulunmaya başlar. En son basamak ise ortaya çıkan ürün yani "hayal" şeklinde isimlendirilir. Bu basamakta ürün bazen içden bazende dıştan gelen uyarılarla oluşur. Eğer hayal sadece içsel kökenliyse kişi kendi kendine bir fikir, düşünce geliştirebilir. Aynı hayal dış uyarıcılarla

yaratıcı drama etkinlikleriyle veya bir dans etkinliğiyle, hatta bir resim yapma sırasında da oluşabilir (42).

Yaratıcı Drama Etkinlikleri

Öğretmen açısından bakıldığında yaratıcı drama etkinliklerine başlamak çok zordur. Pek çok kez öğretmen işe nereden başlayacağını bilememekte ve sıkıntıya düşmektedir. Etkinliklere başlamanın en kolay yolu çocuklarla çeşitli yöntemlerle oyun oynamaktır.

Bu bölümde de çocukların çok kolaylıkla oynayabileceği yaratıcı drama etkinliklerinden bahsedilecektir.

1- Hareket (Movement)

Yaşadığımız dünya sayılamıyacak kadar çok hareketle doludur, ve hareket çocuğun yapabileceği tamamıyla doğal olan birkaç şeyden biridir. Çocuk hareketler yoluyla kendini tanır, diğer insanlarla daha kolay ilişki kurar ve çevresinde olup bitenlerin farkına varır (43).

Hareket doğumdan itibaren doğal bir şekilde gelişmeye başlar. Bir bebek öncelikle kıvrılma, uzanma, dönme gibi üç temel hareketi öğrenir. Daha sonra enerjiyi, yönlendirmeyi kontrol ederek bu becerilerini geliştirir. Bunun için çocuğa kendi vücudunun özelliklerini tanıması için yardım etmek gerekir. İlk önce hareket ederken çocuk bütün vücudunu kullanır. Daha sonra vücudunun parçalarının birbirinden farklı hareket kapasitesine sahip olduğunu keşfeder

ve çok değişik hareketler yapar. Buda çocuğun kaslarının uyum içinde çalışmasına ve kontrolüne yardımcı olur (44,45).

Erken yaşılarında çocuk kendi yaşantıları ve hareketleriyle öğrenir. Bu öğrenme yolu da çocuğun vücudunu tanıması ve vucut parçalarının görevlerini, işlevlerini keşfetmesiyle mümkün olur. Çocuğun hareketleri sık sık tekrarlama-sı "yaparak" öğrenmesi bakımından gereklidir. Aynı zamanda sahip olduğu becerileri kuvvetlendirmesi ve denemesi için sayısız fırsatlar tanınmalıdır (46).

Yaratıcı hareket dansın elemanlarıyla ilişkilidir, fakat dansa göre çok daha doğaldır. Drama dil ile ilgili olduğunda danstan farklıdır. Katılımcılar drama etkinliklerinden deneyim kazandıkça kelimelerin manalarıyla etkileşim içine girme daha önem kazanmaktadır. Yaratıcı drama öğretmenin amacı çocuğun yeteneklerini geliştirmek ve sözel ve sözel olmayan ifade biçimlerini kolaylaştırmaktır. Bu amaçlara ulaşmak ve başarılı olmada en etkin yol işe erken başlamaktır. Yetişkin bir kişi düşüncelerini kelimeler yoluyla ifade ederken çocuk fiziksel hareketler yoluyla ifade etmeye eğilimlidir. Örneğin küçük bir çocuğa bir atın nasıl hareket ettiği sorulacak olsa, atın nasıl yürüdüğünü açıklamak yerine göstermeyi tercih eder. Çok uzun bir adamın boyu sorulsa, okulöncesi çocuğu parmak uçlarının üzerinde durarak yükselebildiği kadar uzağa erişmeye çalışır (26,47).

Sınıfta çalışmaya bütün grupla birden başlanılması genellikle tavsiye edilmektedir. Çocukları daire şeklinde

toplandıktan sonra lider iyi bir yürüme ritmine uygun olarak davulu çalmalıdır. Herkes kolayca ve utanmadan, sıkılmadan yürüdüğü zaman davul vuruşu koşu ritmine çevrilebilir. Ritmi bazen koşma, zıplama, sıçrama ritmine daha sonra yavaşlatarak yürüme ritmine dönüştürme sadece iyi bir egzersiz değildir, aynı zamanda çocukların değişen ritmlere dikkat etmelerini de sağlar. Neden önce ritmik hareketlerle işe başlanır? Çünkü bu tip çalışmalar çocuğun discipline edilmiş bir etkinlik içinde doğallığını destekler. Bu doğal olma yaratıcı drama öğretmenin birincil olarak varmak istediği hedeftir. Örneğin yürüme, koşma, zıplama, sıçrama, sekme, çekme, itme bu hedefe varmak için kullanılan hareket çeşitleridir (26).

Bazen çocuklar vucutlarını sallamak ihtiyacı duyarlar. Ayak parmaklarından başlarına kadar bütün vucut parçalarını silkeleyebilmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Örneğin çocuklar sınıfta yere uzanırlarken öğretmen alçak sesle "düşünceleriniz eldiven gibi vücudunuzu sarsın, elinizi, kolunuzu, diğer el ve kolunuzu..., ayağınızı ve bacağınızı" şeklinde açıklamalar yaparak vucut parçalarını hissetmelerini sağlar. Aynı zamanda vücudun nasıl rahatlayacağı ve gerileceği ile çalışmalar yaptırır. Çocuklar önce sınıfta asker gibi yürürler daha sonra ipleri bırakılmış kukla gibi rahat bir şekilde sarkarlar (37).

Lideri takip et gibi oyunlarla da hem çocuk vücudunun değişik hareketlerini keşfeder, hemde yaratıcılığı artar. Buna örnek olarak Simon söyledi oyuncu verilebilir.

Simon kendini kutu şekline sok dedi
 Simon dev gibi adımlarla yürü dedi
 Simon kendini bir parça kek haline sok dedi
 Simon küçük bir fare şekline gir dedi (31).

Bazı hareket etkinlikleri çocuklara birbirleriyle ilişki kurmaları açısından yardım eder. Bu tip hareketler sayesinde çocuklar birbirine güvenmeyi, birbirini anlamayı ve iyi bir ekip ilişkisi içine girmeyi öğrenir. Bu tip etkinliklerde aynı zamanda öğretmen gözlem yaparak kimin başkalarına güvenmediğini, kendi içine kapanık olduğunu ve kendinin ve başkalarının farkında olduğunu öğrenir. Aşağıdaki örnekte çocukların birbirlerini nasıl destekledikleri görülmektedir.

1- A ve B, C yi kollarından tutarak desteklemekte ve zıplamasına yardım etmektedirler.

2- A ve B tarafından desteklenen C çeşitli yönlerle doğru eğilmektedir.

3- A ve B sırt sırta dururlar ve bu şekilde birbirlerinden ayrılmadan değişik yönlerle doğru giderler (48).

Bazen parmak oyununa da hareket etkinlikleri içinde yer verilebilir. Parmak oyunu yetişkinler tarafından çocuklara söylenen tekerlemelerdir. Parmak oyununda çocuk elleri ve parmaklarıyla kelimelere eşlik etmeyi öğrenir. Çocuklar kahvaltı için biraraya geldiklerinde parmak oyunu öğretilir (49).

2- Rahatlama (Relaxation)

Drama etkinliği vücudun mümkün olabildiğince çok hareket edebileceği hareketlerle açıldıktan sonra rahatlama çalışmaları yapılır. Hareket ve rahatlama çalışmalarıyla hedeflenen eklem yerlerinin rahatça hareket etmesi ve kasların yumuşatılmasıdır. Bu şekilde çocuklar takip edecek olan çalışmalarda daha iyi hareket ederler ve daha başarılı olurlar. Fiziksel rahatlama sırasında çocuğun zihnini gittikçe durulmaya başlar ve düşünceler rahatlamaya yardım eder. Yetişkinlerde bütün vücut rahatlayıncaya kadar zihinsel bir rahatlamadan söz edilemez. Çünkü yetişkinlerin düşünceleri daima eklemlerinin ve kaslarının rahatlamasındadır. Fakat çocuklarda rahatlama fikrini oluşturacak hayali daha kolay yakaladıklarından rahatlama da daha kolay olur. Rahatlama çalışmalarında kişinin düşünceleri rahatlama fikrinden çok kendine kayar. Burada kişiyi rahatlatan "yaşanan hayalin" içinde olmaktır. Örneğin;

Kardan adamın erimesi

Buz dağının eriyerek denize karışması

Yeni yapıştırılmış bir duvar kağıdının yerinden ayrılarak düşmesi

İlk başlarda bu tip çalışmayla rahatlamak tuhaf olabilir. Fakat bu tip çalışmalarda başarılı olduktan sonra çocuk kendini çok daha kolay bir şekilde diğer çalışmalara verecektir. Ayrıca rahatlama çalışmalarının bir diğer amacı olan basit, tek bir fikir üzerine dikkatini

toplayabilmede de başarılı olunacaktır. Zihinsel rahatlamaya yardımcı olan bir diğer etken de müziktir. Müzik çalınmaya başlamadan önce çevredeki uyarıcılardan etkilenmelerini önlemek amacıyla çocuklardan gözlerini kapamaları istenir. Daha sonra muzikle birlikte hayali yaratılacak durum anlatılır ve çocukların kendi hayal güçlerini kuvvetlendirmek için müzik bir müddet daha çalmaya devam edilir (50).

Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Memnun ve mutlu olmayan bir çocuk kolayca rahatlayamaz. Bu yüzden öğretmenin sınıfta eğlenceli bir ortam yaratması lazımdır. Vucudun yerde uzanmış durumdayken rahatladığı kolayca anlaşılabılır. Eğer kol veya bacak kaldırıldığında ölü gibi tekrar yere düşüyorsa rahatlama olmuş demektir. Herhangi bir gerginlik durumunun kolayca farkına varılabilir. Gerginlik vucudun bir uzvunun kontrol edilemeyecek duruma geleceği endişesinden kaynaklanır. Gerçekten de kişinin vucudunu kontrol etmekten vazgeçmesi kolay bir iş değildir. Fakat zamanla, yapılan rahatlama çalışmalarıyla kişi bu beceriyi de kazanacaktır (51).

3- Pandomim

Pandomim fikirlerin sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Yaratıcı dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan pandomimden çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişimin ilk yıllarında pandomim mimikler, hareketler kullanarak ve bazende sesler ilave edilerek, sözcükler kullanılmadan basit

bir şekilde ele alınır. Böylece çocuklar belirlenmiş bir olayı, karakterlerin hareketlerini ve durumlarını ifade ederler. Eğer çocukların fikirleri, düşünceleri bütün vücudun katılacağı hareketlerle anlatılırsa altı, yedi yaşındakiler pandomimin doğal bir anlatım aracı olduğunu anlayabilirler. Anaokulunda yürüme, koşma, sekme gibi temel hareketler çocukları ritmin yaratıcı bir şekilde kullanımına hazırlar. Müzik pandomim esnasında çoğu zaman gereklidir. Çünkü tören esnasında yürüyüşün, koşan atların sesinin, zıplayan bir kurbağanın hareketinin, yarışan arabaların gürültüsünü veya bir bahar günü hoplayan zıplayan çocukların seslerinin çıkarılmasında müzik kullanılmaktadır. Diğer bir değişle, ritmik hareketler katılımcıların onu kendilerinden başka birşeyin veya bir kimsenin yerine kullanmalarıyla dramatik hale gelir (26,52).

Pandomim özellikle Türkçe'yi konuşamayan veya konuşma ve işitme problemi olan çocuklar için tavsiye edilmektedir. Bir fikri olan fakat onu ifade edecek kelimelerden yoksun olan çocuk, pandomim yoluyla düşüncelerini çok başarılı bir şekilde açıklayabilir (53).

Drama sözcüğünde olduğu gibi pandomim sözcüğünde de değişik anlamlar bulunur. Örneğin bir uçağı canlandırabiliriz, bir uçak kazasına şahit olan insanları oynayabiliriz veya arkadaşımıza uçak kazasını pandomim yoluyla anlatabiliriz. O halde bu olayda üç mim olayı görülmektedir:

- 1- Bir şeyi taklit etme veya oynama (Uçak)
- 2- Bir işi taklit etme (izleme veya şahit olma)
- 3- Ses yerine hareketleri kullanma (konuşma pondomimi) (51).

Bütün çocuklar aynı anda bireysel olarak basit bir pandomimi canlandırabilirler. Bu şekilde çocuklar değerlendirilmeleri söz konusu olmaksızın pandomimin ne olduğunu keşfederler. Ayrıca pandomim ortamı içinde geçmiş yaşantılarını hatırlamak için dikkatlerini yoğunlaştırırlar, okudukları veya gördükleri bilgileri anımsamaya çalışırlar ve zihinsel olarak bütün bunları resimleyip şekillendirirler. Bütün bu beceriler hemen hemen bütün öğrenme süreçlerinde gereklidir ve pandomim etkinlikleri sırasında yapılan çalışmalarla daha da kuvvetlenir (31).

İlk başlarda el yıkama, dişleri fırçalama, bardaktan su içme, araba kullanma, çiçek toplama gibi çocuklar tarafından iyi bilinen bir takım hareketlerle pandomime başlanabilir. Daha sonra ise etkinliklerde hareketler çeşitlendirilir. Öğretmen tüm vücudun katılacağı hareketler yaratabilir. Örneğin: Yüksek bir binanın tepesine sıçrayacaksınız..... bir mermiden daha hızlı koşacaksınız.... büyük bir çatırdamayla zinciri koparacaksınız..... dişlerinize tutunup sallanacaksınız..... bir ipi küçük parmağınızla çevireceksiniz..... şimdi iki elinizle çevireceksiniz..... ve aynı zamanda hula hup'u boynunuzda çevireceksiniz (31).

Hareketler değişik yönlerde ve düzeylere göre yapılabilir. Örneğini yukarı ve aşağı, öne ve arkaya, sola ve sağa, iyice bükülme, kendi etrafında dönme, arabaya doğru eğilme v.b. (31).

Pantomim ilerki aşamalarda, daha geniş ve ilerlemiş bir düzeyde, örneğin bir hikayeyi canlandırmada kullanılabilir. Drama hikaye merkezli veya herhangi bir uyarıcı veya durumdan ortaya çıkan doğaçlama şeklinde olsa bile hem öğretmen hemde çocuklar bazı hareketleri mim yoluyla anlatabilirler (54). Örneğin;

1- Çocuklar otobüs durağında otobüsü bekleyen bir grup insanı canlandırabilirler. Her çocuk özelliği olan örneğin torunlarını görmeye giden bir büyükanneyi veya işine geç kalmış bir işadamını, okula giden bir kızı, doğru otobüse binmesi için yardıma ihtiyacı olan gözleri görmeyen bir adamı veya yeni işine ilk defa giden bir adamı oynayabilirler (53).

2- Bir bakkal dükkanı veya süpermarket her çocuk için yabancı olmadığı bir ortamdır. Bu ortamda çok değişik karakterlere rastlanabilir. Müşteriler, kasaya bakanlar, müşteriye yardımcı olan oğlanlar, satıcılar v.b. kimseler hemen hemen her süpermarketle rastlanan karakterlerdir ve çocuklar bu kimselerin hayatlarına girmekten ve onları canlandırmaktan çok hoşlanırlar. Bu tip bir etkinlikte geniş bir grup çocuk birlikte oynayabilirler (53).

Pandomimi yapılacak olay genellikle öğretmen tarafından anlatılır. Öğretmen önce pandomimle ilgili olarak bir fikir ortaya atar, daha sonra çocukların kendilerine güvenlerinin veya değişik fikirlerinin olup olmadığına bakar. Yine de bazı çocuklar yardıma ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Yaratıcı pandomimin pek çok değişik şekli veya konusu olabilir. Çünkü yaratıcı pandomimde çocuk ne yapacağına karar verir. Pandomime ayrılan süre çocukların fikirlerine göre değişebilir. Öncelikle öğretmen çocukların pandomim esnasında rahat olmalarına dikkat etmelidir, ayrıca seyircilerin kendilerini değerlendirmesinden çok kendilerinin değerlendirmesinin ve memnun olmalarının daha önemli olduğu fikri de çocuklara kazandırılmalıdır. Daha sonra çocuklar kendi çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmaktan büyük zevk duyacaklardır (31).

Yaratıcı pandomimde kullanılan bazı teknikler aşağıdaki gibidir;

Hep birlikte Kısa Bir Oyun: Pandomimde öncelikle çocukların grup halinde çalışmaları önerilmektedir. Öğretmen tarafından önerilen olay mümkün olduğunca kısa olmalıdır. Çocuk kendi fikrini grup içinde kendi başına canlandırmalıdır (31).

Özel Cevap: Özel cevap tekniğinde herkesin bildiği bir olayla başlamak en iyisidir. Çocuklar önce kısa bir olayı canlandırırlar ve "donarlar". Çocuklar donmuş vaziyetteyken öğretmen çabucak birkaç çocuğun arasında dolaşarak,

ne yaptıklarını söylemek isteyip istemediğini sorar. Öğretmen fikirleri dinlerken hiçbir zaman değerlendirme yapmaz, sadece evet, çok enterasan gibi cevaplar verebilir(31).

Fikir Üretme (Brainstorming): Yaratıcı düşünceyi uyaran bir diğer teknik de fikir üretmedir. Bu teknikte çocukların değerlendirilmeden, mümkün olduğunca çabuk ve çok fikir üretmesi için cesaretlendirilir. Daha sonra ortaya çıkan fikirler canlandırılır (31).

Özel Öğretim (Side-coaching): Özel öğretim veya yardım tekniğinde öğretmen çocuklara tartışma esnasında değişik fikirler hatırlatır, veya bir çocuk pandomimi oynarken bazı fikirler not eder veya ek fikirler ileri sürer. Örneğin görüyorum ki enerji tasarrufu ile ilgili pek çok fikriniz var. Bazılarınız çatıyı izole ediyor v.b. Bu teknikte öğretmen çocukların yaptıklarını tahmin etmeye çalışır. Burada önemli olan nokta öğretmenin kendi fikirlerini gruba kabul ettirmeye çalışmamasıdır (31).

3- Rol-Oynama ve Doğaçlama

Bundan önceki bölümlerde yaratıcı dramının genellikle sözel olmayan yollarla yapılabilecek etkinliklerden bahsedilmiştir. Bundan sonraki etkinlikler sözel olarak ceryan etmektedir.

a- Rol-Oynama

Değişik gruplardaki çocuklar için tavsiye edilen drama çalışmalarına bakıldığında dramatik oyunda olayların

ve durumların canlandırıldığı görülür, rol oynamada ise oyundaki karakterlerin özellikleri ve hisleri canlandırılmaktadır. Doğaçlama her ikisinin karışımıdır. Fakat doğaçlamada dialogların üzerinde daha fazla durulmaktadır. Beş-altı yaşından sonra çocuklar karakterleri basmakalıp görmeye eğilimlidirler. Örneğin polis hırsızları yakalar, trafik polisi elini kolunu hareket ettirerek trafiği kontrol eder, doktor hastalarına ilaç verir, bizi iyileştirir v.b. Bu karakterler gerçek kişiliklerinden çok yaptıkları işlerle tanınırlar. Rol-oynamanın ilk aşamalarında çocuğun oyununda bu insanların basmakalıp gibi görülmesi önlenmelidir. İlk başlarda çocuk karakterlerin farklı özelliklerini kolayca ayırtedemez. Bu yüzden "kızgın" bir adam kişiliğinin diğer özellikleriyle değilde, sadece kızgınlık özelliğiyle oynanmalıdır. Aynı şekilde doktor, polis, dişi gibi kişilerin mesleği ile ilgili davranışlarından çok kişilik özellikleri üzerinde durulmalıdır (53).

Rol-oynama etkinliklerine başlarken çocukların basmakalıp, yüzeysel karakterleri oynamalarından çok farklı meslek gruplarından ve bu meslek grupları içinde de görevleri farklı olan insanlardan oluşmuş toplumu tanımaları ve bu kişilerin toplum içindeki rollerini kavramaları çok daha önemlidir. Rol-oynamanın en kolay yolu toplumdaki farklı kişilerin mesleki görevlerinin oynandığı, mesleki pandomimle başlamaktır (53).

Davies (1988) "Practical Primary Drama" isimli kitabında bazı rol-oynama örneklerini şöyle açıklamıştır:

"Bazen sınıfa nereden başlayalım veya nasıl bir oyun oynayalım diye sorabilirsiniz. Eğer başlamaya isteklilerse ben genellikle birini taklid edeceğimi söylerim. Eğer fikrimi kabul ederlerse, biraz uzaklaşacağımı, biraz düşüneceğimi ve döndüğüm zaman bir başka kişi olacağımı söylerim ve benim kim olduğumu ve ne söyleyeceğimi bulmaları gerektiğini de ilave ederim. Aynı zamanda kendi rollerinde bu oyunda olduğunu da belirtirim. Sonra biraz uzaklaşıyorum ve sırtım dönük beklerim. Döndüğümde günlük hayatlarında tanıdıkları bir kişiyi oynarım. Genellikle ben bir problemi, sıkıntısı olan kişiyimdir ve sınıftaki çocuklarda bu konuda uzman kişilerdir. Roloyname hiçbir zaman bir film veya oyundaki bir karakterin canlandırılması değildir" (55).

Rol-oynamaya başlamanın en kolay yolu oyunun öğretmen tarafından başlatılmasıdır. Sonradan çocuklarda bazı rolleri üstenebilir ve dialog yaratabilirler. Bazı çocuklar biraz güçlkle doğal olarak konuşabilirler. Bu çocuklar sözel yönden kuvvetlendirilebilir veya lider onları belli bir noktaya kadar geliştirebilir. Bazı çocukların ise daha fazla yardıma ve rehberliğe ihtiyaçları vardır. Liderin oyuna katılımı ve dikkatli planlama çocukların başarısında önemlidir. Örneğin öğretmen birbirleriyle konuşan astronotla uzay yaratığının resmini gösterir. Sonra bunların arasında bir anlaşmazlık yaratır, uzay yaratığı dünyaya gitmek istemekte, astronot ise neden

gidemiyeceğini açıklamaktadır. Lider "Ben uzay yaratıyım, sizlerde astronotsunuz. Dünyaya neden gidemiyorum? Sebeplerini açıklayın" şeklinde bir durum yaratır ve böylece çocuklar ve öğretmen arasında konuşma başlamış olur(31).

Aşağıdaki örnekler rol-oynamaya başlama ile ilgilidir.

1- Çocukların herbirine sinirli bir postacı, yorgun bir öğretmen, kızgın bir otobüs şöforü gibi karakterler verilir. Birkaç uygulamadan sonra birkaç karakter bir araya gelerek bir olay yaratabilir. Belli bir süreden sonra bu olay diğer çocuklara gösterilebilir.

2- Çocuklardan denizin altında neler olduğuna dair fikirler geliştirmesi istenir. Bu etkinlik için resimler, posterler gerekebilir. Bazı denizaltı yaratıkları tanımlandıktan sonra çocuklardan hangi yaratığın hareketini ve konuşmasını canlandıracağına karar vermesi istenir. Örneğin, balık, yunus, deniz anası, deniz aslanı, istakoz v.b. Daha sonra ikili üçlü gruplar halinde biraraya gelirler ve hareket ederken bir yandanda konuşurlar (56).

b- Doğaçlama

Doğaçlama ilk başlarda çocuklar için çok zor gelir. Daha önceden canlandırılacak durum veya hikaye bilinse veya pekçok pandomim çalışması yapılsa bile konuşma kolayca akmaz. Uygulamalar sonucunda kelimeler akla gelmeye başlar

ve çocuk sözel konuşmalar yoluyla karakter oluşturma'nın yollarını öğrenir. Dialoglar ilk başlarda kısa ve sınırlıdır. Fakat birkere çocuk alışınca çabucak akar. Çocuk dialoglara alışincaya kadar basit durumlarla işe başlanmalıdır. Daha sonra düşüncelerini kelimelerle ifade etme ihtiyacı duyunca yeni yeni konuşmalar ilave edecektir(26).

Rol-oymanın daha gelişmiş biçimlerinde olduğu gibi, doğaçlama çocuğa sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsatlar verdiği gibi, gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da oynaması için olanaklar sunar. Doğaçlamanın konuşmayla çok yakın ilgisi vardır. Çalışma esnasında dialoglar doğal olarak çocuklar tarafından oluşturulurken, doğaçlamada dil yeteneği bakımından en üst düzeyine ulaşır (53).

Doğaçlamada bazen ses efektleri de kullanılabilir. Doğaçlama süreci içinde fikirler toplanır, biçimlenir, problemler çözülür ve fikirlerin ifade edileceği dramatik bir form araştırılır. İletişim kurma ihtiyacı grubu fikirlerini diğerleriyle iletişim kurabilecekleri bir yapı içinde organize etmeye yönlendirir. Böylece doğaçlama yoluyla çocuklar doğal yapıyı anlayıp geliştirirler, fikirleri seçip, şekillendirirler, tutarlı olarak kendilerini ifade ederler, konuya göre uygun dili kazanırlar ve grubun geri kalanıyla tartışmalar yaparlar (48).

Başlangıçta en basit bir hikaye bile karışık gelebilir. Bunun için uygulamalar yapılması tavsiye edilir. Amaç konuyu ezberlemekten çok konuşmalara dikkat etmektir. Bazen okunulan hikayenin bir bölümü alınıp geliştirilir. Ses efektleri hayal gücünü uyarabilir ve katılımcının daha kolay doğaçlama yapmasına neden olur. Aynı şekilde kullanılan materyaller ve giysiler de fikirlerin oluşmasında etkindir. Şapka pelerin, önlük, şal ve mücevher gibi aksesuarlar kullanılarak farklı karakterler canlandırılır. Bu şekilde karakterlerden sayısız durumlar oluşturulur. Örneğin yırtık bir ceketle, para kazanmak için sokaklarda keman çalan bir müzisyen canlandırılabilir. Bu şekilde kullanılan kostüm oyunda rol gereği olarak değil, hayali düşünmeye yardımcı olmak amacıyla giyilmektedir (26).

Doğaçlamanın en bilinen ve en çok başarıya ulaşan şekli hikaye merkezli olanıdır. Aşağıdaki örnekler doğaçlamaya ilk defa başlayanlar için önerilebilir.

1- Çok kalabalık bir havaalanı. Bazı çocuklar tatil le gidenleri oynamaktalar. Bavullarıyla gelirler, biletlerini kontrol ettirirler, seyahatte okumak için dergi, yemek için şeker alırlar. Diğer bir grup çocuk ise havaalanının restoranında veya kantininde çalışanları oynar. Bir çocuk uçuş anonslarını yapar. Diğerleri temizleyiciyi ve uçağı uçuşa hazırlayan teknisyenleri oynayabilir.

2- Bir çölün ortasında olduğunuzu düşünün. Belki bir uçak kazası olmuş, belkide burada kaybolmuşsunuz. Neler yapmamız gerekir? (26).

5- Dramatizasyon

Çocuklar hikaye dinlemekten çok hoşlanırlar. Uygun olan zamanda çocuklar hikaye dinlemek için bir araya gelirler. Bu çocuğun rahat ve güven duymasına, bir gruba ait olduğunu hissetmesine ve çocuklarla öğretmen arasında yakınlığın kurulmasına yardımcı olur. Hikaye sadece okul-öncesi çocuğunun ihtiyaçlarına göre değil, aynı zamanda ilgisine ve olgunluk düzeyine göre de seçilmelidir. Okul-öncesi çocuğu bazı yönlerden çok hızlı bazı yönlerden ise tedricen gelişir. Öğretmen bu yüzden çocukların yaşlarına göre kitaplar seçmelidir (57,58).

Dramatizasyona uygun hikaye kitabı seçerken önemli noktalar gözönünde bulundurulmalıdır. Öncelikle hikayenin iyi kalitede olması gereklidir. Ayrıca hem öğretmene hem de çocuklara hitap etmelidir. kolayca oynanabilecek, değişik enterasan hareketler bulunmalıdır, hikayede geçen konuşmalar enterasan olmalı, fakat çok karışık ve anlaşılması zor olmamalıdır. Hikayedeki karakterler inandırıcı ve yeterli sayıda olmalıdır. Böylece bütün sınıf oyuna katılabilir (31).

Hikaye seçimi dramatizasyonun başarıya ulaşmasındaki ilk basamaktır. Bundan sonraki basamak ise hikayenin dramatize edilmesidir.

Dramatizasyon adından da anlaşılacağı gibi hikaye içinde sunulan olayların ve durumların oynanmasıdır.

Dramatizasyon çocukla yetişkin arasında teke tek etkileşimi sağlayan önemli bir araçtır, uygulama da ise tüm gruba yönelik olarak yaptırılır. Grubun pardomim ve doğaçlamayla ilgili tecrübesi varsa ve birazda dramatizasyonun ne olduğunu biliyorlarsa, bir hikayeyi dramatize edebilirler. Genellikle çocuklar en sevdikleri hikayeleri oynamak isterler. Fakat çocukların oynanacak hikaye hakkındaki bilgilerine bakılmaksızın bazı çalışmalar yapılmalıdır. Bu durumda öğretmen en uygun ve en az zorluk çıkarabilecek materyal çeşitleri bilmelidir. Çünkü gelecek çalışmalar için başarı önemlidir. Bu yüzden öğretmen grubun kolayca kavrayabileceği hikayeyi seçecektir (26,53).

Dramatizasyona başlamadan evvel çocuklara hikaye sunulmalıdır. Hikaye çocuklara ya liderin kendi kelimeleleriyle anlatılır veya okunur. Bazı hikayelerin ise kasetleri vardır. Eğer lider hikayenin resimlerinin dramatizasyonun akıcılığına yardım edeceğini düşünüyorsa resimler gösterilir. Bazende hikayenin filmide videodan çocuklara izlettirilebilir. Hikaye anlatımında hangi metod kullanılırsa kullanılsın, üzerinde durulması gereken nokta, çocuğun hikayedeki hareketi ve karakterlerin birbirleriyle etkileşimini anlamasıdır. İlk başlarda özellikle küçük çocuklar için bir hikayeyi oynamak zor olabileceği için lider baş rolü üstlenmelidir (31).

Dramatizasyona başlarken "kimsenin daha önce duymadığı yeni bir hikaye yapacağız" şeklinde bir açıklama

yapmak işleri kolaylaştırır. Lider nereden dramatizasyona başlayacağına önceden karar verebilir veya çocuklardan hikayede nelerin olmasını istediklerine dair fikirlerini söylemelerini isteyebilir.

Bu örnekte lider sınıfa çok büyük bir bahçeyle çevrili bir evi anlatmakla işe başlamıştır. Bu evde pek çok insan çalışıyordu, ama kimse bu evin sahibini görmemişti ve tanıımıyordu. Çocuklar bahçede ve evde çeşitli işler yaparlardı. Daha sonra lider çocukları çağırır ve ev sahibini görüp görmediklerini sorar. En sonunda bir çocuk odaların birinden bir devin geldiğini söyler. Diğerlerinde bu fikri kabul ederler ve devin kötü olduğu ve insanları yediği belirginleşir. Böyle kötü bir devin evinde çalışılırmı? Daha sonra sınıf devi öldürmeye karar verir. Lider çocuklardan devi tarif etmelerini ister. Dev tarif edildikten sonra lider çocukların oluşturduğu dairenin dışına çıkar. Şimdi bütün sınıf heyecanlanmıştır. Lider rol-oyunayarak endişeli bir sesle sorar "Gelip sizle konuşabilirmiyim?" Çocuklar kabul ederler, ama şimdi daha çok heyecanlanmışlardır. Belkide dev odur. Lider gelir ve oturur. "Devi buldunuz, şimdi ona ne yapacaksınız? Onu öldüreceğiz" Lider çok üzgündür "Aman Allahım benim düşümden daha da kötü. Ben devin annesiyim." Çocuklar çok şaşırmıştı. Annesi olan bir devi öldürmek o kadar da kolay değildi. O devi daha az kötü yapacak bir yol var mıydı? Sonunda deve en sevdikleri yiyeceklerden vermeye karar

verdiler. Belki bu şekilde insanlar yemekten vazgeçerdi. Daha sonra her çocuk devin yemesi için pandomim yoluyla yemek hazırlar ve devin annesine verir. Sonra lider hikayeyi tekrar başından alarak, son gelişmeleri de ekleyerek anlatmaya başlar. Devin annesi deve çocuklar tarafından hazırlanmış yemekleri verince nasıl tepki gösterdiğini anlatır. En sonunda bütün insanlar o büyük eve ve bahçeye çalışmak için geri dönerler (48).

Yukarıda verilen örnek yaratıcı hikayeye aittir.

Dramatizasyonun bu şeklinde çocuklara bitmemiş bir hikaye olarak sunulmaktadır. Hikayenin nasıl gelişeceğine veya biteceğine çocuklar kendileri karar verirler. Bu çeşit çalışmalarla çocuklar kendilerinin yaratacağı bir son keşfederler. Dramatizasyon yapılırken her çocuk farklı karakteri canlandırır ve kim olmak istediğine ve rolünün oyun içinde nasıl olacağına kendi karar verir. Bu çeşit çalışmada yetişkinin rolü rehber veya idareci olmaktan çok anlatıcı veya sunucu şeklindedir (53,59).

Bazen hikaye kuklalarla anlatılabilir veya dramatize edilebilir. Kukla oynatma hem çok eğlenceli hemde çok yönlü bir eğitim modelidir. Kukla oynatma pek çok amaca hizmet eder;

- 1- Hayal gücünü kullanmayı sağlar
- 2- Dinleme becerilerini geliştirir
- 3- İletişim becerilerini geliştirir

4- Bazı çocukların yaratıcı drama veya oyun sırasında bastırdığı rahatsız edici duyguların ortaya çıkmasına yardım eder.

5- Öğretmenin sosyal ve öğrenme problemlerini teşhis etmesine yardımcı olur.

6- Programın her alanında her konunun öğretiminde kullanılır.

7- Hem görsel hemde sunuşsal sanatlar için kullanılabilir (26,37).

Kukla nedir? Eğer bu soru bir grup çocuğa sorulacak olursa, kukladan ne anladıklarını açıklayacaklardır. "Kukla eylencedir"....."Kukla hareket edebilen bir şeydir"....."Kukla konuşturabileceğiniz bir şeydir"....."Kukla arkadaşımızdır". Pekçok düşüncenin aksine kukla bebek değildir. Kuklalar oynatan kişiye yardımcı olmak amacıyla hayat bulmuş "oyunculardır". Bazı programda kullanılan materyallerin aksine kuklaların kullanım alanı sınırlı değildir. Matematikte, fen çalışmalarında, iletişim sanatlarında herhangi bir konuyu öğretmek amacıyla kullanılırlar. Kukla oyunlarından hikaye yaratılabilir. Fakat kuklaların ençok kullanıldığı alan iletişim sanatlarıyla ilgilidir. Yaratıcı dramada ve kukla oynatmada çocuklar irticalen konuşurlar. Kukla oynatırken çekingen olan veya dilde zayıflığı olan çocuklar kuklayı bir kalkan gibi kullanırlar. Böylecede kuklalar yoluyla iletişim kurarlar.

Yetenekli bir Öğretmen bu fırsatı çocuğun düşüncesine yeni bir şekil vermek yeni bir Öğrenme yolu açmak için kullanır. Kuklalarla hikaye anlatma veya oynama sadece eğlenceli bir olay değildir, aynı zamanda bir eğitim aracıdır (26,37).



YARATICI DÜŞÜNCE VE YARATICI DRAMANIN ÖNEMİ VE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Yaratıcı Düşüncenin Önemi

Yaratıcı düşünce neden önemlidir? Eğitimcilerden bazıları yaratıcı düşüncenin tehlikeli olduğunu söylerken, bazıları ise insanı başarıya götüren, zihinsel fonksiyonlarını en üst düzeye ulaştıran bir araç olarak görmektedir. Yaratıcı düşünce gerçekten çok güçlü bir kuvvettir. Onun sayesinde insanlık televizyonu, radyoyu, bilgisayarı, uzay gemisini kazanmıştır. Edebiyat, sanat, müzik ve mimari eserler onun sayesinde doğmuştur. Yaratıcı düşünce zihinsel yönden sağlıklı olabilmek, eğitimde ve mesleki alanda başarı için de gereklidir. Yaratıcı etkinlikler yoluyla öğretmen çocuğu daha iyi anlayabilir, çocuk da kendini daha iyi tanır (2).

Yaratıcı düşünce sosyal hayata uyum sağlamada da çok etkilidir. Tüm dünya devamlı olarak kültürel değişimler, bilgi patlamaları ve nüfus artışıyla karşı karşıyadır ve çok hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bugünün dünyası yeni deneyimlere açıktır. Çocukları bütün bu deneyimlere hazırlamak gereklidir. Çocuklara ihtiyaçları olan bütün becerileri kazandırmak veya onları olacaklara karşı uyarmak her zaman mümkün değildir. O halde yapılacak tek

çözüm çocukları öğrenmeleri için motive etmek, temel becerileri kazandırmak ve böylece temel bir yapı oluşturmaktır (2).

Özetle yaratıcı düşüncenin her alanda çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. O halde yaratıcı düşünce becerisi çocuklara kazandırılmalıdır. Nasıl bu beceri kazandırılır? Öğretililebilir mi?

Araştırmalar sonucunda hemen hemen bütün çocuklarda değişik düzeylerde yaratıcı düşünme becerisinin olduğu görülmüştür. Küçük çocuklarda bu beceri çok daha kolay gözlenmektedir. Fakat ne yazık ki yaratıcı davranış ödüllendirilmediğinden veya "doğrusunu yap, akılsız olma, daha iyisini söylemelisin veya bunu nasıl yaparsın?" gibi yorumlarla engellendiğinden yokolmaktadır (60).

Bloom ve Hunt'un da belirttiği gibi çocuk erken yaşlarda yaşaması gereken deneyimleri yaşamaz ise, bu potansiyeli ortaya çıkarma fırsatını kaçırmış olur. Bu potansiyel günlük etkinlikler, evde ve okulda kurulan etkileşimler sonucu oluşur. Aşağıda açıklanan fikirler yoluyla çocuğun akıcı, esnek düşünmesine ve problemlere orjinal çözümler bulmasına yardımcı olunabilir. Ayrıca alışagelmemiş, alışagelmemiş ve değerlendirmeye dönük düşünce de uyarılabilir (60).

1- Tehdit edici olmayan duygusal ortam oluşturma

2- Yaratıcı orjinal cevapları ödüllendirme ve deneyimler için cesaretlendirme.

3- Çeşitli etkinlik ve uyarıcıların olduğu fiziksel çevre oluşturma.

4- Günlük etkinlikler içinde açık uçlu sorulara yer verme.

5- Hayal kurma ve düşünme için zaman verme.

6- Orjinal bir oyuncak ve materyal yapımı için cesaretlendirme.

7- Çocukların cevaplarını kaydetme.

8- Yaratıcı problem çözme uygulamaları yapma.

9- Çocukların ürünlerini düzeltirken dikkatli davranma (60,61).

Oyun ortamı da çocuğun yaratıcılığının geliştirilebileceği ortamlardan biridir. Oyun sırasında çocuk daha yüksek düzeyde düşünür ve araştırmaya yönelik beceriler kazanır. Örneğin çocuk bloklardan yüksek bir bina inşa ederken yetişkin çocukla binayı oluştururken karşılaşılan problemleri tartışır ve bu arada da problem çözme ve düşünme becerilerini de çocuğa öğretmeye çalışır. Aynı zamanda oyun ortamı içinde çocuğun doğal merakının uyanık kalmasına, sorular sormasına, hayal gücünün ve macera duygusunun uyarılmasına da dikkat etmek lazımdır (62).

Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Etmenler

Ev ortamında yaratıcılığın gelişimini engelleyen birçok durum vardır ve bunların birçoğu da başa çıkılamıyacak engellerdir. Yaratıcılık yeteneği çocukta zaten doğuştan varolduğu ve gelişmeye hazır olduğu halde, çevre herhangi doğal bir yeteneğin yaratıcı hale dönüşmesini engellemektedir. Eğer ortamdaki bu engeller kalmaya devam ettikçe çocuk büyüse de yaratıcılığı bastırılmış olacaktır. Eğer anne baba çocuğunun sorular yoluyla olan keşfediciliğine ve kendisini ifade etmesine engel olursa yaratıcılığını da engellemiş olur. Ana-babaların çoğu yaratıcılık ile keşfetme arasındaki ilişkiyi göremezler. Onlar yalnızca çocuklarını tehlikelerden koruyan "iyi" ana-baba olmaya çalışmaktadırlar. Eğer ana-babalar hayal kurmaya, kötü fikirlere öncülük eden gereksiz bir şey gözüyle bakıyorlarsa, yine yaratıcılık engellenmiş ve bunun aksine pratik ve gerçekçi olma desteklenmiş olur. İyi niyetli ana-babalar çocuklarına oynamak için genellikle boya kitapları, hamur kalıpları, tamamen giydirilmiş bebekler, mobilyalı bebek evi gibi tamamen yapılandırılmış oyuncaklar almaktadırlar. Bu tip oyuncaklarla oynayan çocuklarda yaratıcılığın gelişiminden fazlaca söz edilemez (1).

Sosyal faktörler de yaratıcılığın gelişmesine olumsuz yönde etki etmektedir. Bu faktörler hem ana-babayı hem de öğretmeni etkilemektedir. Engelleyici sosyal faktörler iki genel başlıkta toplanır: 1- Yaratıcılığı olan

çocuğa karşı istenmeyen tutumlar. 2- Yaratıcılığı ödüllendirmeme. Torrance'ın söylediği gibi yaratıcılığı olan çocukların çok parlak fikirleri vardır. Fakat bu fikirler etrafları tarafından aptal, işe yaramaz olarak nitelendirilir. Bu yüzden de çocuklar fikirlerini açıklamaktan çekinirler (1).

Okul şartları da yaratıcılığın gelişmesini etkileyen etmenlerden birisidir. Sınıfların çok kalabalık olması, ezberciliğe dayanan bir eğitim sistemi, oldukça yapılandırılmış sınıf etkinlikleri, katı otoriter disiplin, ve öğretmenlerin yaratıcı çocukların idare edilmesi zor çocuklar olarak düşünmesi v.b. engeller yüzünden yaratıcılık gelişmemektedir (1).

Hollman'da (1967) "Techniques of Creative Teaching" adlı makalesinde okul ortamı içinde yaratıcılığı engelleyen etmenleri şöyle sıralamıştır:

1- Çocuğun bulunduğu ortama uyma zorunluluğunda olması yaratıcılığı birinci derecede engeller. Özellikle bu uyum, öğretmen tarafından seçilen hedefleri gerçekleştirmedi, standartlaştırılmış günlük etkinlikler, testler ve esnek olmayan program içinde şekillenir.

2- Otoriter tutum ve çevre de yaratıcılığı bastırır. Serbest ve kişinin kendi yönlendirmesiyle olan öğrenmeyi yok eder. Otoriter eğitim şeklinde çocuğa daha önce başkaları tarafından keşfedilmiş, başkalarının inandığı ve başkaları tarafından organize edilmiş bilgiler öğretilir.

3- Alaycı ve benzer tutumlar çocuğun kendine güvenini kaybetmesine ve dolayısıyla yaratıcı gücün engellenmesine neden olur. Çocuğa herhangi bir sebepten dolayı baskı uygulama, tehdit etme, korkutma gibi davranışlar yaratıcı davranışın ortaya çıkmasına mani olur.

4- Katı bir kişilik de yaratıcı ifadeyi bastırmaktadır. Kişinin duygularını ifade etmekten kaçınması kendisini bastırması ve bunun da iyi bir özellik olarak vurgulanması sonucu katı bir kişilik oluşur.

5- Değerlendirme ve not üzerinde aşırı durulması keşfedici kişiliği tehdit etmektedir. Değerlendirme yaratılan ürünle olmalı ve yapıcı eleştiri yapılmalıdır.

6- Bir durumun kesinliğini aşırı derecede tetkik etme yaratıcılığı zora sokmaktadır. Bu alışkanlık özellikle doğru cevabı; kendi bulduğu istediği cevapları, önceden kararlaştırılan çözümleri isteyen öğretmenlerde görülür.

7- Başarının üzerinde aşırı durulması, başarının bir sembol haline getirilmesi ve tek amaç olması yüzünden dikkat, gelişimden ve ilerlemelerden başka yöne çekilir ve yaratıcılık engellenir.

8- Öğretmenlerden veya akranlardan kaynaklanan alışılmamış kişiliğe karşı düşmanca tutumda yaratıcılığa ket vuran sosyal bir faktördür.

9- Son olarakda oyunculuk tutumuna karşı tolerans göstermeme yaratıcılığı bastırır. Keşfetme, fikirlerle ve materyallerle serbestçe oynama sonucu gerçekleşir. Eğer bu durum engellenirse yaratıcılıktan söz edilemez (63).

Ayrıca çocukta yaratıcı düşünme yeteneği olduğu halde bazen karşısına çıkan bir problemi yaratıcı bir şekilde çözemeyebilir. Bunun nedenlerini de Mussen, Kagan ve Conger beş başlık altında toplamışlardır.

1- Problemi anlamadaki başarısızlık: Çocuk aslında problemi çözebilecek yetenektedir, fakat ne yapacağını anlamamıştır. Bu genellikle soruda bilmediği kelimelerin veya gramer kurallarının olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin üç başlı balık bir günde 4 km, ertesi günde 8 km uçarsa, toplam kaç km uçmuştur sorusunda çocuk önce üç başlık balık olup olmadığını ve balığın uçup uçmadığını düşünür ve bu yüzden de hataya düşer.

2- Problemi hatırlamadaki başarısızlık: Bazende çocuk problemdeki temel elemanları hatırlayamadığından başarısız olurlar. Okulöncesi çocuğu ancak üç elemanı aklında tutabilir.

3- Bilgi eksikliği:Çocuk problemi anladığı ve hatırladığı halde bazı kavramları bilmemektedir. Çocuğun yaşadığı deneyimler ister bilgisi olsun veya olmasın problemi çözmesine yardımcı olur.

4- Diğer kuralları bilme: Çocuk daha önceden bilinen katı kurallara sahipse yeni ve doğru açıklamalar yapamaz.

5- Hata yapmaktan korkma: Çocuklar hata yapmaktan korktuklarından ve başkaları tarafından eleştirilmek istemediklerinden emin olmadıkları cevabı vermekten kaçınırlar (64).

Yukarıda da açıklandığı gibi istenmeyen pekçok etken yaratıcılığı engellemektedir. Bilindiği gibi yaratıcılığı geliştirmede öğretmene pek çok görevler düşmektedir. Bundan sonraki bölümde yaratıcılığın gelişmesinde öğretmenin rolü üzerinde durulacaktır.

Yaratıcılığın Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Birçok araştırma sonucunda yaratıcılığın eğitimle ortaya çıkarılabileceği görülmüştür. Fakat bu eğitim hiçbir zaman geleneksel ve otoriter olmamalıdır. Yaratıcılık işlemi reçete gibi verilemez veya ders planı içine de yazılamaz. Sadece çocuklar arasında yaratıcı düşünme becerisi geliştirilebilir. Etkili bir öğretmen sınıfta işlerliği olan bazı özel yaratıcılık tekniklerini kendisi keşfetmelidir. Keşfedilen işlem, verilen durum içinde beklenmedik bir şekilde ortaya çıkar. Unutulmaması gereken nokta en iyi etkili öğretim metodunun yaratıcı eğitim metodu olduğudur. Aşağıda verilen bazı öneriler yaratıcılığı geliştirmede önemlidir.

1- Yaratıcı bir Öğretmen çocuklar arasında kendiliğinden öğrenmeyi destekler. Kendi başına yapılan etkinlikler çocuğu keşfetmeye deneyimlerini muhafaza etmeye ve nazariyeler kurmaya teşvik eder.

2- Yaratıcı Öğretmen otoritenin olmadığı öğrenme ortamı yaratır. Serbestlik yaratıcılığı kolaylaştırır. Yaratıcılık için gerekli olan serbestlik çeşitleri ise şunlardır: Psikolojik serbestlik, sembolik serbestlik, doğal içten gelen ifadelerle denenmiş olan serbestlik, aşırıya kaçmadan saldırganlığa dönük serbestlik.

3- Yaratıcı Öğretmen çocukları daha fazla öğrenmeye bilgi edinmeye teşvik eder. Daha fazla öğrenirken çocuk materyallerle ilişkide bulunur.

4- Yaratıcı Öğretmen yaratıcı düşünme sürecini destekler. Çocukları veriler arasında yeni ilişkiler araştırmaya, birleştirmeye, hayal kurmaya, probleme değişik çözüm yolları bulmaya, geniş tahminler yapmaya, fikirler ödünç almaya, başkalarının fikirleri üzerine yeni fikirler inşa etmeye ve fikirleri değişik yönlerde yönlendirmeye teşvik eder.

5- Yaratıcı Öğretmen kararı, değerlendirmeyi erteliyebilir. Hiçbir zaman sonuçları söyleyerek veya çözüm yolunu açıklayarak keşfetmeyi engellemez.

6- Yaratıcı Öğretmen çocuklar arasında zihinsel esnekliğe fırsat tanır. Çocukların gözlem durumlarını değiştirmek, probleme değişik açılardan yaklaşımlarını sağlamak,

eldeki bilgileriyle ilgili kavramlardan bilinçli olarak uzaklaşmaları için destek olur.

7- Yaratıcı Öğretmen bireysel başarı ve gelişmeyi kendi kendini değerlendirmeyi teşvik eder.

8- Yaratıcı Öğretmen çocuğa başkalarının duygularını anlaması, bütün içsel uyarıların farkına varması, akademik problemlerin olduğu kadar, sosyal ve kişisel problemleri de hissetmesi, toplum değerlerini anlaması, kısacası çok daha fazla duyarlı olması için yardım eder.

9- Yaratıcı Öğretmen soruların nasıl kullanışlı hale getirileceğini bilir. Her yaratıcı eylem sorularla başlar. Fakat bunları işlerliği ve anlamı olan açık uçlu sorular olmalı, daha önceden cevapları bilinmemeli, ezberden cevap verilecek sorular olmamalıdır.

10- Yaratıcı Öğretmen çocukların materyalleri, fikirleri, kavramları araçları, yapıları idare edebileceği fırsatlar yaratır.

11- Yaratıcı Öğretmen çocuğun başarısızlıklar ve hayal kırıklığı ile başa çıkmasına yardım eder.

12- Yaratıcı Öğretmen çocuğun problemi bütün olarak görmesi, ek ve parça halinde olan elemanlardan çok tüm yapıya yönelmesi için ısrar eder (63,65).

Yaratıcı Öğretmenin üzerinde durması gereken bir diğer nokta da yaratıcı düşüncenin ödüllendirilmesidir.

Araştırmalar hem çocukların hem yetişkinlerin ödüllendirildiklerinde daha çabuk öğrendiklerini göstermektedir. Halbuki çocuklar genelde eğer kelimeleri doğru söylüyorlarsa, çarpım tablosunu yanlışsız ezberliyorlarsa, bir matematik probleminin doğru cevabını buluyorlarsa, temiz, kibar, terbiyeli, iş birlikçilerse ödüllendirilmektedirler. Diğer bir deyişle eğitimde "davranış normlarına" göre ödüllendirme yapılmaktadır. Bu davranışlar kuşkusuz ödüllendirilecektir, ama bunun yanında yaratıcı düşünce de ödüllendirilmelidir. Bu hedefe ulaşmada iki temel engelle karşılaşmaktadır. Birincisi çocuğun yaratıcılığını ve ürününü hatırlama ve değerlendirmektir. Geleneksel, klasik bir öğretmen için sevilmeyen, alışılmamış bir çocuğun yaratıcılığını hatırlayıp değerlendirmek gerçekten zordur. Böylece yaratıcı çocuğun beklenmedik cevaplarının, keşiflerinin, tuhaf sorularının neden bastırıldığını anlamak hiç zor değildir. Yaratıcılığı ödüllendirmedeki ikinci engel, bitmiş olan bir ürüne, örneğin bir şiire, resme, müziğe, kişiler arasındaki dengeli ilişkiye, önem vermemektir (2).

Aşağıdaki prensiplerin yaratıcı düşüncenin ödüllendirilmesinde geçerli olduğu görülmüştür.

- 1- Çocukların sorularına karşı saygılı olma,,
- 2- Alışılmamış ve hayali fikirlere saygı gösterme,,
- 3- Çocuklara fikirlerinin değerli olduğunu gösterme ,
- 4- Değerlendirme olmaksızın uygulama ve deneme için fırsatlar verme,

- 5- Kendi kendine öğrenmeyi destekleme,
- 6- Değerlendirmeleri sebep sonuç ilişkisi içinde yapma (2).

Bütün bu prensipler her yaştaki çocuk için geçerlidir. Burada önemle üzerinde durulması gereken husus bu prensiplerin sadece bir kere uygulanıp bırakılmaması ve sürekliliğinin olmasıdır.

Eğer öğretmenin aklında yaratıcı düşünceyi uyarmak için belli bir amaç varsa, çocukların yemek yemeden temizliğe kadar bütün günlük etkinliklerini, içinde bulunduğu dünyayı tanıması ve ilişkileri düşünmesi amacıyla kullanır (6).

Yaratıcı Dramanın Önemi ve Öğretmenin Rolü

İleri teknolojik gelişmelerle dolu dünyamızda televizyon yoluyla çocukların çoğu uzay gemisinden uzaya atış etmişler, yardım almadan kum fırtınasında helikopterleri İran çölllerine indirmişler, nötron bombasını merak etmişler ve kraliyet düğün törenini alkışlamışlardır. Aynı zamanda aile ve toplum yaşamındaki yeni bebek, şampiyon takım gibi sevinçleri ve hırsızlık yangın, boşanma, ölüm gibi üzüntüleri de yaşamışlardır.

Çocuk büyürken bu düşünce ve duygular da uzağa gitmemiş, onu etkilemeye devam etmiştir. Hatta hayal gücüyle daha da genişlemiştir. Çocuk anaokuluna başlayınca dramayla

karşılaşır. Onun yaratıcı drama etkinliği olduğunu bile bilmemektedir. Yalnızca bu etkinlikte hislerini, düşüncelerini hayallerini ifade edebilmektedir. Yaratıcı dramanın insanın ihtiyaçlarını karşılamada ve çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemedeki önemi eğitimciler tarafından bilinmektedir. Son on yıldır hem okulöncesi hemde ilk ve ortaokul öğretmenleri dramayı bir sanat ve öğrenme yolu olarak ele almışlardır (37).

Drama etkinlikleri bilindiği gibi hareket ve ritm, rahatlama çalışmaları, pandomim, rol-oylama ve doğaçlama, dramatizasyon çalışmalarından oluşmaktadır. Öğretmen çocuğa bu etkinlikler yoluyla etrafının farkında olma yani gözlem yeteneğinin en yüksek düzeyde gelişmesine yardım eder. Yapılanma, organizasyon, birlik gibi problemler, doğaçlama ve grup tartışmaları sırasında çözülür. Çocuklar kendi fikirlerini, yorumlarını ifade etmesi ve gruba öneriler getirmesi için yaratıcı drama etkinlikleri sırasında cesaretlendirilir. Öğretmenin bu gibi etkinliklerde ilk işi çocuğun kendini, arkadaşlarıyla oynarken rahat hissedebileceği bir ortam yaratmaktır (26).

Bir İngiliz eğitimcisi olan Dorothy Heathcote çocukların dramayı yaşadıkları olaylardan anladıklarını ifade etmek, yansıtmak ve kendi dünyalarındaki duygularını açığa çıkarmak amacıyla bilinçsizce kullandıklarını belirtmiştir. Drama yalnız başına değil diğer konularla birlikte kullanılır ve ayrıca programın her alanında yaratıcı dramayı görmek mümkündür (66).

Aşağıda belirtilen beceriler yine yaratıcı drama yoluyla kazanılır.

- 1- Dil ve iletişim becerileri
- 2- Problem çözme becerisi
- 3- Yaratıcılık
- 4- Olumlu benlik tasarımı
- 5- Empati
- 6- Değer ve tutumların aydınlatılması
- 7- Sosyal olarak farkında olma
- 8- Tiyatro sanatını anlama (31).

O halde öğretmenin yaratıcı drama etkinlikleri içinde rolü veya işlevi ne olmalıdır? Bütün bu becerileri geliştirmek için ne yapmalıdır?

Öğretmen öncelikle yaratıcı drama etkinlikleri sırasında iyi bir gözlemci olmalıdır. Sınıfta ne olup bittiğini bilimsel bir yaklaşımla analiz etmeli, görsel olarak yakaladığı noktaları, yüksek sesli tahminlerle çocuklara açıklamalıdır. Öğretmen gözlemi etkinlikler dışında değilde kendisinde etkinliklere katılarak yapmayı tercih etmelidir (67).

Rol-oynama etkinlikleri sırasında öğretmen çocukları düşünmeye ve oyundaki karakterlerle ilişkili cevaplar vermeye zorlayan sorular sormalıdır. Örneğin "Çocuk mutlu mu?, Mutlu olduğunu nasıl gösterdi?" Karakterin nasıl hissettiğini gösterdikten sonra, durumu harekete dönüştürmelidir.

"Oğlan mutluluğunu ifade etmek için neler yaptı?". Böyle bir durumda öğretmen çocukların kendi duygularını ve hislerini ifade etmelerine, tartışmalarına izin vermelidir(53).

Sınıfta öğretmen olumlu bir hava kurmalıdır. Her çocuk insanın hislerinin ve duygularının önemli olduğunu kabul etmelidir. Öğretmenin yol göstermesiyle çocukların ihtiyaç ve istekleri anlaşılabilceği gibi büyüme ve gelişmelerinin değişik dönemleride anlaşılabilir hale gelir. Her çocuğun eşit olduğu görüşü gruba örnek ve uygulamalarla öğretilmelidir. Öğretmen sınıfta psikolojik yönden serbest bir ortam yaratmalıdır, çocukların korkmadan kendilerini serbestçe ifade edecekleri güvenli hava oluşturmalıdır. Bu ortam sadece olumlu gelişmeyi sağlamaz, aynı zamanda yaratıcılık için önemli olan riskleri göze alabilme için de gereklidir (31,67).

Çocuklardaki olumlu gelişmeyi sağlayan diğer bir önemli etken de kabuldür. Çocuk olduğu gibi kabul edilmelidir. Eğer kişi kendinin ve duygularının farkında olursa sözel yorumları daha kolay yapar. Örneğin "siz ne kadar düzensiz çocuklarsınız yerine, sınıfın bu kadar dağınık olduğunu görünce şaşırdım" cümlesi çocuklarda çok daha olumlu etki yapar. Çocukların fikirlerini ve davranışlarını kabul etme de çok önemlidir. Çünkü çocuk daima öğretmeni model alır ve kabul edici tutumu geliştirir (31).

Yeni başlayan bir öğretmen ilk başlarda etkinlikler esnasında yaratıcı buluşların, ürünlerin ortaya çıkmasını

bekler. Fakat ortaya çıkan cevaplar genellikle sıradan olur. Bu durumda öğretmenin sabırlı olması ve çocukların daha çok yaşantı geçirmesine izin vermesi gereklidir. Aynı şekilde etkinlikler sırasında çocukların birbirlerini taklit etmesine müsamahalı davranmalıdır. Çünkü taklit öğrenmenin temelidir.

Katılım yaratıcı dramının bir diğer elemanıdır.

Eğer öğretmen çocuklarla etkinliklere katılırsa iletişim daha kuvvetli olur. Örneğin çocuk ip cambazının ipte yürüyüşünü taklit ederken, öğretmen de katılarak çocuğun hayali ipinde yürüyebilir. Bu hareketle çocuğa "fikrin oldukça komik, bende seninle ipte yürümeyi taklit etmek istiyorum" demektedir (31).

Yaratıcı drama öğretmeni sınıfta rahatlatıcı duygusal bir atmosferin oluşturulmasının ne kadar önemli olduğunu bilir. Çocukların pekçoğunun duygusal sorunları vardır. Gerçekçi düşünülecek olursa öğretmen çocukların herbirinin problemini ayrı ayrı çözemez. Yalnızca grup çalışmaları sırasında duyguların ne olduğu, nasıl ifade edileceği, niçin insanları yaptıkları gibi davrandıkları, duygusal cevapların nasıl farklı olduğu gibi konularda çocuklara yardımcı olur. Hikayedeki karakterler hakkında yapılan tartışmalar esnasında, bu karakterlerin davranışlarının arkasındaki uyarıcılar göstererek lider duyguların ortaya çıkarılması için rehberlik eder. Çocuklar bazı karakterlerle çok kolay özdeşim kurarlar. Bunlar oyun sırasında seçilirler ve bu

karakterler yoluyla çocuk kuvvetli duygularını ortaya çıkar-
karma fırsatı bulacaktır. Bütün dünyadaki insanlar, korku,
sevgi, nefret, mutluluk gibi hisleri paylaşırlar. Çocuk bi-
rinden duygularını ifade ettiğini duyarsa, kendi hislerinin
normal olduğunu anlar (31).

İyi bir yaratıcı drama öğretmeni çocuğun hatalarını
kabullenmesine yardım eder. Öğrenme sürecinde kişi hatalar
yapabilir. Çocukların pekçoğu hataların normal ve doğal ol-
duğunu kabul etmek istemezler, hata yapmaktan korkarlar,
çünkü sosyal tutumlardan öğrendiklerine göre hata yapmak
başarısızlığa sebep olur ve başarısızlıkta hiçbir zaman ka-
bul edilemez. Öğretmenin burada izleyebileceği en doğru
yol çocuğun kendini kabul etmesini sağlamaktır (31,67).

Yaratıcı drama etkinliklerinde bireysel olarak ken-
dini ifade etme önemli olduğu kadar, grubun katılımı da
önemlidir. Öğretmen çocuğun bireysel potansiyelini gelişt-
tirmesine destek olmalı, ama aynı zamanda diğerleriyle
ilişkilerinde duyarlı olması üzerinde de durmalıdır. Öğret-
men gruba herkesin katıldığı bir etkinliğin en iyi biçim-
de işlediğini öğretmek için rehberlik etmelidir. Böylece
organizasyon, işbirliği, grup olarak problem çözme ve ka-
rar verme grup deneyimlerinin parçası haline gelir. Yara-
tıcı drama grup etkileşimini destekler. Fakat bazende
grubun gücü hem öğretmen hem de çocuklar için zorluk yara-
tabilir. Eğer öğretmen etkinlikleri dikkatli bir biçimde

planlarsa ve grup da ne yapılması gerektiğini biliyorsa, problemler çözülebilir. Çocuklara destek olma kadar kuvvetli bir şekilde rehber olma yaratıcı dramaya yeni başlayanlar için gerekli olabilir (31).

Yaratıcı drama etkinliklerinin bütün amacı çocukların diğer insanları anlamasına, kendini onların yerine koymasına yardımcı olmaktır. Çocuklardan istenen, diğer bir ülkede yaşayan insanların, meşhur olan, tarihte yaşamış kişilerin, tanıdıklarının yardımıyla kendi duygularını keşfetmeleridir. Dünyada yaşayan bütün çocuklar birbirlerini daha iyi anlamalı ve değerlendirmelidirler. Bu görüş yaratıcı drama etkinlikleri için de geçerlidir ve ayrıca bu görüş sayesinde geleceği tamamen insan ilişkilerinde duyarlılığa bağlı olan dünyamızda daha serbest davranarak çevremizi anlamaya ve farkında olmaya çalışırız (31).

ARAŞTIRMA YAYINLARI

Moran ve arkadaşları (1983) tarafından yapılan bir araştırmada iki değişik yaratıcılık testinden hangisinin daha iyi olarak orjinal düşüncüyü ölçtüğü incelenmiştir. Araştırma iki bölümde düzenlenmiştir. İlk bölümde yaş ortalamaları 4-6 olan 34 anaokul çocuğuna kartlara çizilmiş şekilleri nelere benzettikleri sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. İkinci bölümde ise ortalama yaşları 4.9 olan 31 çocuğa ise suni köpükten yapılmış şekiller gösterilerek bunların neye benzediği sorulmuştur. Sonuçta köpükten yapılmış materyallerle çocuğun orjinal düşüncesinin daha doğru olarak ölçüleceği ve bu ölçüm aracının daha başarılı olduğu görülmüştür (68).

Shaw ve Cliatt (1986) tarafından geliştirilen bir eğitim modeliyle anaokul öğretmenlerinin çocukta alışılmamış düşünce şeklini kullanmalarına yardımcı olup olamayacakları incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için anaokulu öğretmenliği kursuna katılan 19 öğretmen deney grubuna, 18 öğretmen ise kontrol grubuna ayrılmıştır. Bu öğretmenler haftada üç saat anaokulunda uygulamakta yapmakta, 90 dakikada danışmanlarıyla yaptıkları uygulamaları tartışmaktadırlar. Her iki grubunda alışılmamış düşünce hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla çalışma başlamadan önce ve bittikten sonra bir yazılı yapılmıştır. Deney grubu sekiz

hafta süreyle, çocuklara alışılmamış düşünce şeklinin nasıl kazandırılacağı öğretilmeye çalışılmış ve öğrendiklerini uygulamaları istenmiştir. Kontrol grubuna ise alışılmamış düşünce eğitimiyle ilgili hiçbir faaliyet yaptırılmamış sadece çocukların kendine güvenlerinin nasıl geliştirileceği, bazı problemlerinin nasıl çözümlenebileceği gibi hususlar öğretilmeye çalışılmıştır. Her iki grupta anaokul uygulamaları sırasında gözlenmiş ve çocuklara sordukları sorular ve cevapları kaydedilmiştir. Sonuçta deney grubu öğretmenlerinin çocuklara 250 adet alışılmamış düşünceye yöneltici soru sorarken, kontrol grubundakilerin sadece 25 soru sordukları görülmüştür. Son yazılı sonuçlarına baktığında ise deney grubu öğretmenlerinin puan ortalamasının kontrol grubundan bir hayli yüksek olduğu görülmüştür (69).

Suler ve Rizzello'da (1987) hayal gücüyle yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmaya çalışmışlardır. Savundukları hipotez ise "görsel hayal gücü yeteneğinin daha yüksek olduğu bireyler görsel yaratıcılık testlerinde daha başarılı olurlar" şeklindedir. Bunun için ortalama yaşlar 19 olan 42 üniversite öğrencisine hayal gücünü ölçen iki test uyguladıktan sonra üç adet yaratıcılık testi uygulamışlardır. Sonuçta her zaman hayal gücü yüksek olan bireylerin yaratıcılık puanlarının da yüksek olmasının gerekli olmadığı görülmüştür (70).

Fu ve arkadaşları (1983) tarafından yapılan bir başka çalışmada da okulöncesi çocukların yaratıcılığında ebeveynin etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için çalışmaya yaş ortalamaları 4.6 olan 31 okulöncesi çocuğu ve bu çocukların 27 baba ve 31 anneden oluşan ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlere ve çocuklara Wallach ve Kogan tarafından adapte edilen yaratıcılık testleri, ayrıca ebeveynlere ebeveyn tutum ölçeğı uygulanmıştır. Sonuçta ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyecek hiç bir davranışta bulunmadıkları görülmüştür (71).

Feldhusen ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen ve yaratıcı düşüncüyü ilerletmeyi amaçlayan Purdue Yaratıcılık Programı'nın geçerli olup olmadığı dört, beş ve altıncı sınıflardan oluşan ve toplam 48 sınıftan meydana gelen bir grup üzerinde denenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına çalışma başlamadan önce ve bittikten sonra Minnesota Yaratıcı Düşünce Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Deney grubuna çok çeşitli etkinliklerden meydana gelen Purdue Yaratıcılık Programı 14 hafta boyunca haftada iki defa uygulanmıştır. Sonuçta programın çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede oldukça başarılı olduğu bulunmuştur (72).

Milgram ve arkadaşları (1977) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ilkokul çocuklarında yaratıcı etkinlikler ve cinsiyet rolleri üzerinde durulmuştur. Yaşları 9 ile 12

arasında değişen 80 oğlan ve 56 kız çocuğuna önce Bem cinsiyet rolleri ölçeği uygulandıktan sonra yaratıcılıkları Wallach ve Kogan tarafından geliştirilen yaratıcılık testiyle ölçülmüştür. Çocukların cinsiyetlerine göre tercih ettikleri yaratıcı etkinliklerle bakıldığında erkek çocukların fen ve spor konularına yöneldikleri görülürken, kızların dans, müzik, kompozisyon ve sanatı tercih ettikleri her iki cinsin ise drama ve sosyal faaliyetler üzerinde durdukları görülmüştür (73).

Halpin ve Halpin (1974) yaptıkları çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin değerlendirilmesi konusu üzerinde durmuşlardır. Bunun için 164 kız 65 erkek üniversite öğrencisine Torrance Yaratıcı Düşünce testinin sözel ve şekil bölümünü uygulamışlardır. Daha sonra bu testlerden 15 öğrencinin testi tesadüfen seçilerek değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeyi yapanlardan iki kişi sadece değerlendirme kitapçığını okuyarak sonuçları elde ederken, bir kişiye testlerin değerlendirmesi Torrance tarafından öğretilmiştir. Sonuçta her üç değerlendirmenin sonucunun birbirinden farklı olmadığı görülmüştür (74).

Fuqua ve arkadaşları (1975) tarafından okulöncesi çocuklarında bilişsel tempo ve yaratıcılık arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya dahil edilen yaş ortalamaları 57.5 ay olan 70 okulöncesi çocuğuna önce Torrance ve Yaratıcı Düşünce Testinin şekil bölümü, daha

sonra Kogan'ın Eşleştirilmiş Benzer Şekiller Testi uygulanmıştır. Sonuçta bilişsel tempoyla yaratıcılığın boyutları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur(75).

Connolly ve Doyle (1984) yaşları 35-69 ay arasında değişen 91 okulöncesi çocuğunda sosyal hayali oyunla, sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çocuklar 40 defa boyunca günde 40 dk gözlenmişlerdir. Bu gözlemde önce oyunun nasıl oluştuğu, daha sonrada oyunun içeriği ve karışıklığı üzerinde durulmuştur. Sosyal yeterlilik birkaç yolla ölçülmüştür.

1- Kohn Sosyal Yeterlilik Ölçeği bütün çocuklara uygulanmıştır.

2- Çocukların sınıfta birbiriyle ilişkisi öğretmen-den öğrenilmiştir.

3- Sosyal yeterlilikteki bilişsel boyut rol-oynama etkinliği ile ölçülmüştür.

4- Sosyal-davranışlar serbest oyun esnasında gözlenmiştir. Sonuçta sosyal hayali oyunu organize edebilen çocukların, sosyal yönden yeterli olduğu görülmüştür. Bu çocukların diğer arkadaşlarıyla daha kolay ilişkiye girebildikleri, rol alabildikleri bulunmuştur (76).

Pepler ve Ross (1981) oyunun çocuğun alışılmış ve alışılmamış problem çözmesine etkisini araştırmışlardır.

Bunun için 3 ve 4 yaşlarında 64 çocuk üç eşit gruba ayrılmıştır. Bir grup alışılmış problem çözme yeteneğini geliştirici oyun materyalleriyle oynarken, diğer grup alışılmamış problem çözme ile ilgili materyallerle oynamış, üçüncü grup ise kontrol grubuna ayrılmıştır. Ön ve son test olarak çocuklara alışılmamış problem çözmeyle ilgili bir takım işler yapmaları istenmiştir. Sonuçta alışılmamış oyuncaklarla oynayan grubun diğer gruplardan daha başarılı olduğu görülmüştür (77).

Pellegrini ve Galda (1982) hayali oyun uygulamalarının çocukların hikaye anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 6,7 ve 8 yaşlarında 108 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar üç ayrı metoddan oluşan eğitime tabii tutulmuşlardır. Bunlar; a- Hayali oyun, b- Yetişkin önderliğinde tartışma, c- Resim yapma. Çocuklara uygulama yapılmadan önce üç hikaye kitabı okunmuş ve hikayeden anladıklarını bu üç metodla göstermeleri istenmiştir. Altı yaş grubu çocuklarının hayali oyun etkinliğinde daha başarılı oldukları, yedi ve sekiz yaşındakilerin ise bütün etkinliklerde başarılı oldukları görülmüştür (78).

Smith ve Whitney (1987) yaptıkları çalışmada oyunun çocuğun çağrışım akıcılığına olan etkisini araştırmışlardır. Bunun için yaşları 3 ila 5 arasında değişen 64 çocuğu hayali oyun, oyun, taklit ve kontrol ortamında izlemişlerdir. Hayali oyunda çocuk materyallerle oynamıştır. Serbest oyun ve taklitte ise çocuğa önceden belirlenmiş bir takım

oyuncaklar verilerek bu oyuncakları istediği herhangi bir şeyin yerine kullanabileceği söylenmiştir. Kontrol ortamında ise çocuğa boya kalemleri ve altı resim verilmiş ve bunları boyaması ve boyarkende ne yaptığını anlatması istenmiştir. Bu koşullardan sonra çocuğa Değişik Kullanım Alanları Testi uygulanmıştır. Bu testte çocuğun daha önce oynadığı iki oyuncakla, hiç görmediği iki yeni oyuncak vardır. Çocuğa bunların ne işe yarayabilecekleri sorulmaktadır. Sonuçta hayali ve serbest oyun koşullarının çocukların çağrışım akıcılığını etkilediği görülmüştür (79).

George ve Schaer (1986) tarafından yapılan çalışmada çocukların anlatılan hikayeyi anlamalarında hayali metodlardan hangisinin daha etkin olduğu bulunmaya çalışılmıştır. Bunun için 201 anaokul çocuğuna Yaşlı Siyah Cadı isimli hikaye kitabı anlatım şeklinde, videodan ve dramatizasyon yoluyla çocuklara gösterilmiştir. Uygulamadan iki hafta sonra içinde çoktan seçmeli resimler bulunan Yaşlı Siyah Cadı Testi çocuklara uygulanmıştır. Bu testte hikayeye ilgili bir takım sorular sorulmakta ve çocukta doğru cevabı resmin altına işaretlemektedir. Sonuçta dramatizasyon yoluyla hikayenin canlandırıldığı gruptaki çocuklar testten en yüksek puanları almışlardır. Daha sonra hikaye anlatma metodunun daha geçerli olduğu görülmüştür (80).

Peak ve Hull (1983) rahatlama ve hayal kurma çalışmalarının ilkökul çocuklarının yaratıcılığına olan etkisini araştırmışlardır. Bunun için ilkökul birinci, ikinci,

üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 94 çocuğu deney ve kontrol gruplarına ayırmışlardır. Ön ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin şekil bölümünü uygulamışlardır. Daha sonra deney grubu 12 defa haftada bir defa rahatlama çalışmalarlarıyla başlayıp hayal kurma çalışmalarlarıyla (hayali seyahat, yaratıcı yazı veya sanat çalışması, zihin ve vücut egzersizleri, pandomim) devam eden eğitim etkinliklerine katılmışlardır. Sonuçta rahatlama ve hayali çalışmaların çocukların yaratıcılığını etkilemediği ve ön-son test puanları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmüştür (81).

Üstündağ ise (1988) araştırmasında ilkokulda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir yöntemine göre daha etkin olduğunu savunmuştur. Araştırma ilkokulun ikinci sınıfına devam eden 84 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bunun için çevremizde sonbahar ünitesi ele alınmış, deney grubu çocuklarına bu ünite dramatizasyon ağırlıklı yöntemle, kontrol grubuna ise takrir yöntemiyle öğretilmiştir. Ön ve son test olarak çocuklara konuyla ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla yazılı yapılmıştır. Sonuçta dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir ağırlıklı yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür (82).

Schmidt ve McNames (1986) tarafından yapılan araştırmada dili öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bazı temel etkinliklerle okuma ve yazmanın geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Çalışmaya yaşları 6-14 arasında değişen ve dil öğrenme

güçlüğü olan çocuklar katılmıştır. Bunun için hikaye anlatma, yazma ve dramatizasyon olmak üzere üç etkinlik uygulanmıştır. Öğretmen çocuklarla bireysel veya küçük gruplar halinde çalışmıştır. Önce birinci çalışmada çocuk öğretmene bir hikaye anlatmaktadır. Öğretmen ise çocuğu cesaretlendirmektedir. Ayrıca hikaye hakkında beraberce tartışmakta, başlığını koyması için cesaretlendirmekte ve hikayedeki karakterleri ve olayları tartışmaktadır. Daha sonraki bölümde çocuk anlattığı hikayeyi yazmaktadır. Bunun için öğretmen yine çocuğa değişik tekniklerle yardım etmektedir. Hikaye yazıldıktan sonra hep beraber dramatize edilmektedir. Böylece çocuklar yazdıkları hikayeyi daha kolay anlamaktadırlar. Bu çalışmanın sonucunda bu tip etkinliklerin çocukların dili kazanmalarında oldukça etkin olduğu görülmüştür (83).

Morrow (1985) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların dinledikleri bir hikayeyi yeniden anlatmalarının hikayenin yapısını içeriğini anlamasına etki edip etmediği araştırılmıştır. Bunun için yaş ortalaması 5-7 olan 59 çocuk eşit olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Daha sonra her iki gruba da bir hikaye kitabı okunmuştur. Hikayeden sonra gruplarla anlatılan hikaye hakkında konuşulmuştur. Daha sonra kontrol grubundaki çocuklardan hikayeye ilgili bir resim yapmaları istenmiştir. Deney grubundaki çocuklar ise araştırmacı tarafından tek tek bir başka

odaya alınmış ve orada hikayeyi yeniden anlatmaları istenmiştir. Bundan sonra her iki gruba da hikayeyle ilgili sorular sorulmuştur. Sonuçta deney grubunun kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğu görülmüştür (84).



ARAŞTIRMANIN AMACI

Son yıllarda tüm dünyada gerek teknoloji gerekse eğitim alanındaki ilerlemeler ve tüm dünya milletlerinin birbirlerini her alanda geçmek için verdikleri mücadele sonucu, yapıcı, yaratıcı ve üretici insan gücüne olan ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Tüm dünya artık yaratıcı düşüncenin üzerinde önemle durmakta ve yaratıcı ve yapıcı nesiller yetiştirmek amacıyla değişik çalışmalar yapılmaktadır. Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında değişik eğitim programları okulöncesinden başlayarak denenmektedir.

Yaratıcı düşünce insanın hayatında çok önemli bir güçtür. Kişinin gerek eğitim gerekse sosyal yaşamında başarılı olabilmesi, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklı kalabilmesi için kendisinde zaten doğuştan varolan bu gücü kullanması gereklidir. Fakat bilindiği gibi kişi doğuştan kendinde bulunan yaratıcılık gücünü kullanamamakta, engellerle karşılaşmakta ve bunun sonucu olarakta yaratıcı düşünce daha ortaya çıkmadan yok olmaktadır. Acaba yaratıcılığı engelleyen bütün bu etmenler ortadan kaldırılrsa yaratıcı düşünce ortaya çıkarmı yoksa yaratıcılığın ortaya çıkması için bir yönlendirmeye, rehberliğe veya eğitime ihtiyaç varmıdır? Bu iki sorunun cevabını birbirinden ayırmak pek kolay değildir. Yaratıcılığı engelleyen ana-baba

tutumları, sosyal faktörler, okul ortamı vb. etmenler ortadan kaldırılrsa bile eğer ortada yaratıcılık gücünü yönlendiren, rehber olan veya eğitim veren bir kişi yoksa birey bu gücünü nasıl kullanacağını bilemez (4).

Yaratıcılığın ortaya çıkarılması, yönlendirilmesi ve geliştirilmesi için çok değişik eğitim modelleri kullanılması gereklidir. Bu eğitim modellerinin amaçları da yaratıcılığın değişik boyutları yönleri üzerinde odaklaşmıştır. Bilindiği gibi kişinin yaratıcılığının her alanında başarılı olması gerekmez. Yaratıcılığın bir yönünde örneğin kişinin akıcı olarak düşünmede başarılı olması, bir başka yönünde örneğin orjinal fikirler üretmede başarılı olmasını gerektirmez. Bu yüzden de yaratıcılık eğitiminde kullanılan metodlar da üzerinde durulan alana göre değişmektedir (2).

Yaratıcılığı bir işlem veya ürün olarak düşünebiliriz. Bir işlem olarak düşündüğümüzde yeni ve orjinal fikirler üretme veya yeni ilişkiler kurarak, farklı görüş açısı ortaya koyma gibi bir takım süreçlerin yer aldığını görürüz. Bir ürün olarak düşündüğümüzde ise kendini müzik, dans, drama, hikaye yaratma veya yeni keşifler şeklinde ortaya koyar (26).

Yaratıcı dramayı da yaratıcı bir ürün olarak isimlendirebiliriz. Yaratıcı dramada aynen yaratıcılıkta olduğu gibi yeni fikirlerin keşfedilmesi, bu fikirlerin geliştirilmesi, aralarında yeni ilişkilerin kurulması ve bu fikirlerin,

hislerin ifade edilmesi gibi bir takım süreçlerin yer aldığı görürüz (31).

Çocuk kendini doğduğu andan itibaren sözel veya sözel olmayan yollarla ifade etmeye başlar. Yeni doğmuş bir bebek sevincini, heyecanlandığını, ellerini, kollarını, bacaklarını kısacası bütün vücudunu hareket ettirerek ifade eder veya çıkardığı sesler yoluyla duygularını, sıkıntılarını anlatmaya çalışır. Çocuk büyüdükçe kendini ifade etme yolları da çeşitlenir, dil gelişimine bağlı olarak sözel yollarla kendini ifade eder. Yaratıcılığı geliştikçe resim, müzik, oyun, hareket ve drama yoluyla kendini ifade eder. Bütün bu yaratıcı ifade tarzlarının gelişmesinde desteğe ve yönlendirilmeye ihtiyacı vardır. Bunun için ilk etkileşimde bulunduğu kimseler olan anne-babalar ve daha sonrada öğretmenler çocuğun hem yaratıcılığının gelişmesine olanak tanıyan hemde kendini ifade etmesine yardımcı olan bu etkinlikleri olumlu yönde bir araç olarak kullanmalıdırlar.

Görüldüğü gibi çocukta varolan yaratıcılığın geliştirilmesinde, çocuğun zaten doğal olarak yaptığı oyun etkinliklerinden faydalanmak mümkündür. Yaratıcı dramının içeriğini oluşturan hareket, rahatlama çalışmaları, pandomim, rol-oynama ve doğaçlama ve dramatizasyon çalışmalarıyla yaratıcılığın bir yönü olan sözel yaratıcılığı geliştirebiliriz.

Yaratıcılığın engellenmeler olmaksızın doğal yollarla oyun ortamı içinde yönlendirilmesi ve geliştirilmesi

ancak okulöncesi eğitimle mümkün olur. Okulöncesi eğitimi, doğumdan ilk okulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan, onların gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (85).

Bu çalışma da anaokuluna giden beş-altı yaş çocuklarına uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır. Ayrıca küçük yaşlarda çocuktaki yaratıcı gücün ortaya çıkarılarak belli bir yöne kanalize edilmesi de bu çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Günümüzde artık yaratıcı ve yapıcı insan gücü ihtiyacı çok hızlı bir şekilde arttığından, bu nesilleri yetiştirmek için yaratıcılık eğitimine ne kadar büyük bir gereksinim duyulduğunun ortaya çıkarılmasının da yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Temel Problem

Anaokuluna giden beş-altı yaş çocuklarına uygulanan yaratıcı drama eğitimi çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimini etkilemekte midir?

Alt Problemler

1- Anaokuluna giden çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitimi çocukların yaşlarına göre sözel yaratıcılıklarının gelişimini etkilemekte midir ?

2- Anaokuluna giden çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitimi çocukların cinsiyetlerine göre sözel yaratıcılıklarının gelişimini etkilemekte midir?



ARAŞTIRMA YÖNTEM VE ARAÇLARI

Bu araştırma anaokuluna giden beş-altı yaş çocuklarına uygulanacak yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma deseni ön test, yaratıcı drama eğitimi ve son test olarak düzenlenmiştir.

EVREN : Ankara ili merkezinde bulunan Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü Uygulama Anaokulu, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu ve Gazi Eğitim Fakültesi Anaokuluna devam eden tüm beş-altı yaşındaki çocuklar, bu araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

ÖRNEKLEM: Bu çalışmada anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukları arasından random yöntemiyle seçilen 80 çocuk örnekleme oluşturmuştur.

Örneklem seçiminde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur.

1- Yaratıcı drama eğitiminin çocuğun sözel yaratıcılığını olumlu yönde etkileyeceği görüşünden hareketle bu değişken kontrol altına alınmış ve daha önce düzenli olarak yaratıcı drama eğitimi almamış olan çocuklar örnekleme dahil edilmiştir.

2- Ayrıca örnekleme oluşturan çocukların yaşları da dikkate alınmış ve beş-altı yaş grubu çocukların doğum tarihleri arasında beş aylık bir fark olmasına dikkat edilmiştir. Özellikle çalışma başladığında çocukların tam beş veya altı yaşını doldurmuş olmalarına özen gösterilmiştir.

3- Örnekleme oluşturan çocukların üniversite anaokullarından seçilmesi, üniversite uygulama veya laboratuvar anaokullarının gelişmeye ve yeniliklere daha açık olmasından ve ayrıca ticari bir amacı olmamasından kaynaklanmaktadır.

Örneklem Grubundan Bulunan Çocuklardan Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Örneklem grubunu oluşturan çocuklar random yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken şu sıra izlenmiştir.

1- Örneklem grubunu oluşturan çocuklar devam ettikleri anaokullarına göre üç gruba ayrılmışlardır. Örnekleme Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü uygulama anaokulundan 24, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi anaokulundan 28, ve Gazi Eğitim Fakültesi anaokulundan 28 çocuk oluşturmuştur.

2- Daha sonra her anaokulundan seçilen çocuklar yaş ve cinsiyetleri de gözönünde bulundurularak eşit sayıda olmak üzere random yöntemiyle iki ayrı gruba ayrılmıştır.

Örnekleme dahil edilen çocukların anaokullarına göre deney ve kontrol gruplarına yaş ve cinsiyet değişkenleri göz önünde tutularak dağılımı Tablo 1 de gösterilmiştir.

Örnekleme oluşturan gruptan başka 10 çocuk da, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bazılarının gruptan ayrılmasıyla doğacak boşluğu doldurmak üzere yedek olarak seçilmişlerdir.

Çalışma Planı

Araştırmanın çalışma planı aşağıda belirtilen takvime göre düzenlenmiş ve yürütülmüştür.

1- 9.10.1989-30.10.1989 tarihleri arasında evreni oluşturan anaokullarına gidilmiş, çocuklarla ilgili bilgiler elde edilmiş, örnekleme oluşturacak çocuklar belirlenmiş, kontrol ve deney gruplarına ayrılmış ve ayrıca yedek olarak on çocuk seçilmiştir.

2- 1.11.1989-4.11.1989 tarihleri arasında örneklem grubundan ve yedek olarak seçilen on çocukdan başka diğer bir oniki çocuğa Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel bölümü (TTCT) pilot olarak uygulanmıştır.

3- 6.11.1989-24.11.1989 tarihleri arasında TTCT nin sözel A formu örnekleme oluşturan tüm çocuklara ön test olarak uygulanmıştır.

Tablo 1: Çocukların Anaokullarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarına Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri
Gözönünde Tutularak Dağılımı

Grup	H.Ü. Anaokulu		GÜNEF Anaokulu		GÜEF A.O		TOPLAM	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
	5Y	6Y	5Y	6Y	5Y	6Y	5Y	6Y
Deney Grubu	3	3	4	3	4	3	10	10
Kontrol Grubu	3	3	4	3	4	3	10	10
TOPLAM	6	6	8	6	8	6	20	20

4- 27.11.1989-9.3.1990 tarihleri arasında deney grubuna yaratıcı drama eğitimi çalışmaları yapılmış, kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiş, günlük etkinliklerine devam etmişlerdir.

5- 12.3.1990-30.3.1990 tarihleri arasında örneklemini oluşturulan tüm çocuklara TTCT nin sözel B formu son test olarak verilmiştir.

VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Bu araştırmada testler ve eğitim uygulanmadan önce çalışmanın yapılacağı çevrenin düzenlenmesine gidilmiştir. Çocukların teste alınacakları odanın mümkün olduğunca sessiz gürültüden uzak olmasına, çocukların ilgisini çekebilecek uyarıcıların bulunmamasına özen gösterilmiştir. Ayrıca eğitim uygulanacak odanın 25 m² den küçük olmamasına, yerlerin halı kaplı olmasına ve odada eğitim sırasında kullanılacak materyallerden başka uyarıcıların bulunmamasına dikkat edilmiştir.

Bu çalışmada hem deney hemde kontrol gruplarını oluşturan çocuklara ön test olarak TTCT nin sözel A formu uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna yaratıcı drama eğitimi ile ilgili etkinlikler yapılırken, kontrol grubu kendi sınıfında günlük etkinliklerine devam etmiştir. En son olarak her iki gruba da TTCT nin sözel B formu son test olarak verilmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TTCT)

Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri iki şekil ve iki sözel testlerden oluşmuştur. Her testin birbiriyle eşdeğer A ve B formu vardır. Bu araştırmada TTCT nin sözel ve A ve B formu kullanılmıştır. TTCT nin hem sözel hem de şekil kısmı anaokulundan, üniversiteye kadar kullanılmaktadır. Aslında TTCT bir grup testidir, fakat testi alanın yaşı küçüldükçe özellikle anaokul ve birinci, ikinci, üçüncü sınıfa devam eden çocuklara TTCT nin sözel formunun bireysel olarak verilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Bu çalışmada da örnekleme oluşturan tüm çocuklara test bireysel olarak, sakin, gürültüsüz ve çocuğun dikkatini çekecek uyarıcıların bulunmadığı bir odada uygulanmıştır. Sözel test yedi etkinlikten oluşmakta ve toplam 45 dakika sürmektedir (85).

Teste başlamadan önce çocuğun rahatlaması ve kaygısının ortadan kaldırılması için araştırmacı tarafından çocukla konuşulmuş ve test durumuna alıştıırılması sağlanmıştır. Daha sonra test bataryasındaki etkinlikler çocuğa sırasıyla uygulanmıştır.

Bu etkinlikler şunlardır;

1- Soru Sorma: Bu etkinlikte çocuğa bir resim gösterilir. Bu resimle ilgili olarak çocuktan hiç çekinmeden aklına gelebilecek her türlü soruyu sorması istenir. Bu etkinliğe ayrılan süre beş dakikadır.

2- Nedenleri Tahmin Etme: Bu etkinlikte ise çocuktan baktığı resimde olan olayın nedenlerini tahmin etmesi istenir. Ayrılan süre yine beş dakikadır.

3- Sonuçlarını Tahmin Etme: Çocuktan bu resimdeki olayın sonuçlarını bulması istenir. Süresi beş dakikadır.

4- Ürün Geliştirme: Bu etkinlikte çocuğa oyuncak bir fil veya maymun verilir ve bu oyuncağın daha hoş komik olması ve onunla oynarken daha çok eğlenilebilmesi için oyuncakta ne gibi değişiklikler yapabileceğini söylemesi istenir. Bu etkinliğe ayrılan süre on dakikadır.

5- Alışılmadık Kullanımlar: Bu etkinlikte ise çocuktan günlük hayatında karşılaştığı bazı nesnelerin alışılmamış kullanımlarını bulması istenir. Örneğin boş bir karton veya teneke kutunun ne işe yarayacağı, değişik kullanımlarının neler olabileceği hakkında çocuğun değişik cevaplar vermesi istenir. Süre on dakikadır.

6- Alışılmamış Sorular: Çocuktan bildiği bir nesneyle (karton veya teneke kutu) ilgili başkalarının düşünemeyeceği değişik merak uyandıran sorular sorması istenir. Bu etkinliğe ayrılan süre beş dakikadır.

7- Farzet ki.....: Bu etkinlikte çocuktan olamayacak bir durumu olmuş gibi düşünüp, bu olayın sonucunda nelerin olabileceğini söylemesi istenir. Örneğin Farzet ki bulutlar yeryüzüne kadar inen iplerle tutturulmuş olsaydı veya bütün

dünyanın üzerini kalın bir sis tabakası kaplasaydı ve yalnızca bütün görebildiğimiz insanların ayakları olsaydı neler olurdu? Dünyadaki hayat nasıl değişirdi? gibi sorulara çocuğun cevaplar vermesi istenir. Etkinliğin süresi beş dakikadır (86,87).

TTCT nin sözel A ve B formu çocuklara uygulandıktan sonra akıcılık (üretilen tepkilerin sayısı), esneklik (farklı kategorilere giren tepkilerin sayısı), orjinallik (sıradan olmayan, az rastlanan cevap sayısı) açısından ayrı ayrı, puanlama kitapçığına göre değerlendirilmiştir (86,87).

TTCT nin sözel A ve B formuyla ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Torrance (1966) tarafından Amerikan çocuklarıyla yapılmış ve sonuçta testlerin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüt olduğu anlaşılmıştır. Torrance'ın bulguları Amerika'da yapılan başka araştırmalarla da desteklenmiştir (85).

Ayrıca Öncü (1989) 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 150 deneğe TTCT nin sözel ve şekil testlerini ve Wartegg-Biedma Kişilik Testini (WZT-BD) uygulamış ve sonuçta yaratıcılığın bazı faktörleriyle, kişilik özelliklerinin birkaçında yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklar gözlenmiştir (88).

Eğitim Durumu

Bu çalışmada örnekleme oluşturan tüm çocuklara TTCT nin sözel A formu verildikten sonra deney grubunu oluşturan çocuklara yaratıcı drama etkinlikleri eğitim durumu olarak uygulanmıştır. Bu arada kontrol grubu normal sınıf etkinliklerine devam etmişlerdir. Etkinliklere katılacak olan çocuklar kahvaltıdan sonra sınıflarından alınarak, uygulamanın yapılacağı odaya götürülmüşlerdir. Her seferinde çalışmaya en fazla altı çocuk katılmıştır. Altı çocukla etkinlik yapıldıktan sonra, sınıflara tekrar gidilip, bir altı çocuk daha alınmıştır. Etkinliklerin herbiri toplam olarak 15-20 dakika arasında sürmüştür ve haftanın üç günü çocuklara eğitim verilmiştir.

Yaratıcı drama ile ilgili olarak seçilen etkinlikler literatüre dayalı olarak (26-50) ve araştırmacının İngiltere'de iken katıldığı kurs ve atölye çalışmalarından esinlenerek hazırlanmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri şu başlıklar halinde toplanabilir;

- 1- Hareketle ilgili çalışmalar
- 2- Pantomim
- 3- Rol oynama ve doğaçlama
- 4- Yaratıcı hikaye ve dramatizasyon

Her bir etkinlik de kendi içinde üç bölüme ayrılmaktadır. Bunlar: a- Isınma etkinlikleri b- Esas etkinlik, c- Rahatlamaya yönelik etkinlikler.

HAREKETLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1- Uygulama

a- Oyunun Adı : Meyva Sepeti

Hedef : Çocuklarda rahatlamayı ve konsantrasyonu sağlayabilme.
Daha sonraki etkinliklere çocukları hazırlayabilme.
Dikkati belli yönde toplayabilme.

Materyali

Uygulama : Çocuklar sınıfa girip daire şeklinde oturduktan sonra lider çocukların her birine istedikleri bir meyvanın ismini verir (Elma, muz v.b). Her çocuk kendi ismini öğrendikten sonra oyuna başlanır. Lider elma deyince bütün elma isimli çocuklar yer değiştirir. Bu arada lider de yer kapmaya çalışır. Açıkta kalan lider olur. Lider muz deyince muz isimli çocuklar, meyva sepeti deyince ise bütün meyvalar yer değiştirir.

b- Hareketin Adı : Vucudumuzun Sesi

Hedefler : Vücudumuzu tanıyabilme.
Kendinin farkına varabilme.
Değişen ritm vuruşlarına uygun olarak (dörtlük ve sekizlik) vücut seslerini çıkarabilme.

Vücudumuzdan çıkabilecek yeni, değişik sesler yaratabilme.

- Materyal** : Ritm aletleri (tef, davul)
- Uygulama** : Daire şeklinde hep beraber yere oturulduktan sonra lider çocuklara vücudumuzdan acaba nasıl ses çıkarabiliriz diye sorar. Beraberce vücudumuzdan çıkabilecek değişik sesler bulunur. Yeni sesler yaratılır. Daha sonra hep birlikte seçilen sesler için önce dörtlük sonra sekizlik ve karışık vuruşlarla önce lider ritm tutar ve çocuklar ritm vuruşlarına uygun olarak vücut seslerini çıkarmak için hareketler yaparlar. Örneğin ellerini çırpma, ayakları yere vurma, elleri dizlere vurma v.b. Bu etkinlik daha sonra değiştirilerek ritmle yapılabilecek değişik hareketlere geçilir.

c- Hareketin Adı: Kardan Adam

- Hedefler** : Hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirebilme.
Bütün vücudu rahatlatabilme.

- Materyal** : Arka fonda teypten çalınan Vivaldi'nin Mevsimler adlı eserinden Kış Suiti.

Uygulama

: Yere daire şeklinde oturduktan sonra çocuklara hava ısındığı zaman eriyen bir kardan adam görüp görmedikleri, kardan adama nelerin olduğu, biçiminde bir değişiklik olup olmadığı, nasıl bir değişikliğin olduğu sorulur. Daha sonra çocuklardan sınıfın değişik köşelerine gitmeleri istenir ve onlara herbirinin kocaman beyaz bir kardan adam oldukları, burunlarında havuç, başlarında ise birer şapkalarının olduğu söylenir. Daha sonra lider teybi çalıştırır ve aşağıdaki direktifleri çocuklara söyler.

1- Güneş parlamaya başladı ve ilk defa vücudunuzda bir sıcaklık hissetmeye başladınız.

2- Sıcaklık dahada arttı. Başınız erimeye başladı.

Şapkanız sallandı, sallandı ve düştü.

3- Şimdi omuzlarınız ısınmaya başladı.

Kollarınız ve bacaklarınız eriyor. Şimdi de burnunuzdaki havuç sallandı ve düştü.

4- Artık bacaklarınız sizi tutamıyor ve yavaş yavaş aşağı düşüyorsunuz.

5- En sonunda tamamen eridiniz ve su haline geldiniz.

Oyundan sonra tekrar bir araya gelinir ve çocuklara şu sorular yöneltilir.

a- Güneş parlayıp başınız.. ısınmaya başlayınca ne oldu neler hissettiniz? Ya omuzlarınız, kollarınız, bacaklarınız eriyince?

b- Vücudunuz su haline gelince neler hissettiniz?

c- Peki daha sonra bu suya neler oldu?

2- Uygulama

a- Oyunun Adı : İsim Atışı

Hedefler : Rahatlayabilme
Gözlem yapabilme
Dikkatini belli bir yönde yoğunlaştırabilme.

Materyal : Top

Uygulama : Hep birlikte daire şeklinde yere oturduktan sonra lider oyunu çocuklara anlatır. "Şimdi sırayla topu birbirimize atacağız, topu atarkende birbirimizin ismini söyleyeceğiz." Bu açıklamadan sonra oyun başlar. Bir müddet oyun oynadıktan sonra oyunun şekli değiştirilir. Topu atarken, atılan kişinin giydiği kıyafetin adı ve rengi, daha sonrada karakteristik bir özelliği söylenir. Örneğin; sessiz Ayşe, çok bağırان Ali v.b.

b- Harketin Adı : Üç akıllı keçi

Hedefler : Hareketler yoluyla basit bir hikayeyi canlandırabilme.
Ritm vuruşuna uygun olarak hareket edebilme.

Materyal : Davul

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturulduktan sonra lider hikayeyi anlatır.

"Bir zamanlar üç akıllı keçi varmış. Bunlara Kıvırcık Keçiler denirmiş. Günlerden birgün keçilerin canı taze mis kokulu ot yemek istemiş. Bu güzel otlar köprünün öteki tarafındaymış, ama köprünün altında da kocaman bir dev yaşarmış. Keçiler uzun uzun düşündükten sonra nihayet köprüyü geçip taze otları yemeye karar vermişler. Çünkü karınları çok acıkmış. Önce en küçük keçi köprüyü geçmesi için göndermişler. Kıvırcık keçi köprüde seke seke yürümeye başlamış, "pat, pat,pat". Eyvah dev onun sesini duymuş ve "Benim köprümde kim yürüyor? Şimdi seni yiyeceğim" diye bağırmış Küçük keçi "Hayır hayır beni yeme, ikinci keçi bekley, çünkü o benden daha büyüktür" demiş. Böylece

dev onun köprüden geçmesine izin vermiş. Biraz sonra köprüde tekrar pat,pat,pat, PAT sesi duyulmuş. Bu seferde köprüden, geçmeye çalışan ortanca keçiymiş. Koca dev "Kim benim köprümden geçiyor? Şimdi seni yiyeceğim" diye bağırması. "Oh hayır" demiş ortanca keçi. "Şimdi büyük Kıvırcık keçi gelecek lütfen bekle" demiş. Bunun üzerine dev onun da geçmesine izin vermiş. Birazdan yüksek bir PAT,PAT,PAT,PAT sesi duyulmuş. Gelen en büyük keçiymiş. Hah demiş dev şimdi bunu yiyebilirim diye düşünmüş. Ama en büyük keçi o kadar büyükmüş ki dev korkudan kaçırılmış. Sonra bütün Kıvırcık Keçiler taze çimenler üzerinde dans etmişler.

Hikaye anlatıldıktan sonra çocuklar dev ve keçi rollerini alırlar ve lider hikayeyi tekrar anlatırken olayı hareketlerle canlandırırlar. Bu arada lider çocuklar köprüyü geçerken davulla ritm tutar.

c- Hareketin Adı: Yaprak olalım

Hedefler : Rahatlayabilme

Rol oynayabilme

Materyal : Teypten alınan Vivaldi'nin "sonbahar suiti".

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde yere oturulduktan sonra, lider çocuklara sonbaharda ağaçlarda ne gibi değişikliklerin olduğunu, yaprakların rüzgarla nasıl savrulduğunu sorar. Daha sonra çocuklar sınıfın bir köşesine giderek birer yaprak olurlar ve müzik eşliğinde yaprakların yere doğru düşüşünü canlandırırlar. Daha sonra tekrar biraraya toplanırlar ve lider çocuklara şu soruları sorar.

a- Yaprak olduğunuzda neler hissettiniz?

b- Ağacınızdan sizi kim kopardı?

c- Yere doğru düşerken neler hissettiniz?

PANDOMİM

1. Uygulama

a- Oyunun Adı : Balon olalım

Hedefler : Daha sonraki etkinliklere hazırlanabilme.
Hayal gücünü kullanabilme.
Daha önce balonla ilgili gözlemlerini hatırlayabilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklarla birlikte daire şeklinde oturulduktan sonra lider çocuklara şu açıklamayı yapar; "Şimdi siz sönük bir balonunuz, ben sizi yavaş yavaş şişirmeye

başlayacağım. Ben balonu üfleyince bakalım nasıl şişeceksiniz?" Daha sonra balon üflenerek çocuklardan balonlar oluşturulur. Daha sonra balonların uçlarını sönmelerin diye lider bağlar ve iplerinden balonları bir sağa bir sola sallar. Sonra ise balonların ipleri teker teker açılır ve balonlar söner.

bl- Pandomimin ; Yaralı Kuş

Adı

Hedefler : Konuşmadan hareketler yoluyla duygularını ifade edebilme.
Hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabilme.
Bireysel olarak rol oynamaya hazırlanabilme.

Materyal : Buruşturulmuş kağıt parçası

Uygulama : Çocuklarla daire biçiminde oturulduktan sonra lider elindeki buruşturulmuş kağıdı göstererek "Çocuklar bu buruşturulmuş kağıt bizim kuşumuz. Bu yavru kuş yuvasından düşmüş ve kanadı kırılmış. Çok korkuyor, kalbi elimin altında pıt pıt diye atıyor. Şimdi bu kuşu elden ele çok dikkatli onun canını yakmadan ve konuşmadan geçireceksiniz" şeklinde bir açıklamadan

sonra kuş dolandırılır. Daha sonra lider tek tek çocuklara kuşu eline aldığı zaman neler hissettiğini sorar.

b2- Pantomimin

Adı : Sihirli sandık

Hedefler : Hareketler yoluyla bir olayı canlandırabilme.
Yaratıcılığını kullanabilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturulduktan sonra, lider çocuklara "Çocuklar şimdi ben buraya kocaman sihirli bir sandık getireceğim. Onun içindekileri ancak sandığın yanına giden görebilecek. Sandığın içinde çeşit çeşit eşyalar var. Sandığın yanına sırayla gidip içinden birşey alacağız. Daha sonra onun ne olduğunu hiç konuşmadan hareketlerimizle anlatacağız. Bakalım ne aldığınızı bulabilecekmiyiz" şeklinde oyunu açıklar. Sandık ortaya getirilir, kapağı açılır ve önce lider oyunca başlar ve sırayla diğer çocuklar devam eder. Her bilinen eşyadan sonra çocuklara nasıl ve hangi özelliğinden dolayı o eşyayı bildikleri sorulur. Oyun

bitince eşyalar sandığa konur, kapağı kapatılır ve eski yerine taşınır.

c- Etkinliğin Adı: Kar taneleri

Hedefler : Tüm etkinliklerden sonra rahatlayabilme.
Gözlemlerini hatırlayıp uygulayabilme.

Materyal : Teypten çalınan Rodrigo'nun Concierto de Aranjuez isimli eseri.

Uygulama : Çocuklar daire şeklinde oturduktan sonra kar yağarken kar tanelerinin nasıl yavaş yavaş yere düştükleri konuşulur. Sonra sınıfın değişik köşelerine dağılınır ve çocukların herbiri kar tanesi olur. Müzik başlar ve lider şu açıklamaları yapar;

- 1- Şimdi çok yükseklerdesiniz yavaş yavaş aşağı doğru düşmeye başladınız.
- 2- Rüzgar sizi bir o yana bir bu yana götürüyor.
- 3- Yeryüzü çok yakında yere düştünüz. Yerleri bembeyaz yaptınız. Artık çocuklar sizinle oynayabilir, kardan adam yapabilir. Etkinlikten sonra çocuklarla tekrar toplanılır ve gökyüzünden düşerken, rüzgar sizi götürürken neler hissettikleri sorulur.

2. Uygulama

a- Oyunun Adı : Cambo..... dedi

Hedefler : Diğer etkinliklere hazırlanabilme.
Hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabilme.

Materyal : Oyuncak bir fil

Uygulama : Çocuklarla ayakta daire şeklini aldıktan sonra lider Cambo isimli fili tanıtır ve Cambo'nun onlara bazı hareketler söyleyeceğini ve onları yapmalarını söyler.

- 1- Cambo kendinizi kutu şekline sokun dedi.
- 2- Cambo dev gibi yürüyün dedi.
- 3- Cambo kendinizi bir dilim kek haline sokun dedi.
- 4- Cambo küçük bir fare olun dedi.

b1- Pantomimin

Adı : Sinderella

Hedefler : Hareketler yoluyla fikirlerin ifade edebilme.

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturulduktan sonra lider çocuklara külkedisi (Sinderella) masalını kısaca hatırlatır. Daha sonra bu masaldaki bazı bölümlerin hiç konuşmadan

oynanacağı ve "don" sözcüğü söylendiği zaman herkesin olduğu yerde hareketsiz kalacağı açıklanır. Çocuklar sınıfın değişik köşelerine dağıldıktan sonra etkinlikler sırayla söylenir.

1- Siz şimdi Sinderella'sınız ve evi temizliyorsunuz. O sırada üvey anneniz geliyor ve size daha iyi temizle Sinderella diyor. Acaba siz hangi temizliği yapıyorsunuz?

2- Şimdi ikinci oyunu oynuyoruz. Baloya gideceksiniz. Kızlar çok güzel, erkekler çok yakışıklı olmuşlar. Ama daha güzel ve yakışıklı olmak istiyorsunuz. Neler yapardınız?

3- Şimdi herkes baloya gelmiş. Sinderella, üvey anne ve kardeşler, prens, kral, kraliçe, güzel kızlar ve erkeklerin hepsi balodaymış. Acaba siz bunlardan hangisisiniz ve neler yapıyorsunuz? Çocuklar her bir etkinliğin sonunda hareketsizken lider tek tek onların yanına giderek ne hareketi yaptıklarını fısıldamalarını ister.

b2- Pandominin Adı: Oyuncaklar

Hedefler : Sözsüz hareketler yoluyla olayları canlandırabilme.
Yaratıcılığını geliştirebilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklar daire şeklinde oturduktan sonra bir oyuncakçı dükkanında nelerin olduğu konuşulur (Bebekler, askerler, toplar, arabalar, hayvanlar v.b). Daha sonra çocuklardan herbiri bir oyuncak olur. Daha sonra lider çocuklara bir hikaye anlatacağını ve oyuncakların sırası gelince hikayedeki rollerini hiç konuşmadan oynamaları gerektiğini söyler.

Akşam olmuştu. Oyuncakçı dükkanında oyuncaklardan başka kimseler kalmamıştı. Bütün oyuncaklar köşelerinde uyuyorlardı. Birdenbire köşedeki saatin sesi duyuldu ve tam oniki kere çaldı. Ding, dong, ding, dong. Artık gece yarısıydı ve oyuncakların canlanma vakti gelmişti. Balerin bebek esneyerek uyanı. Oda ne köşede duran robot yavaş yavaş kollarını hareket ettiriyor ve yürümeye başladı. Balerin bebeğin yanına

gitti ve beraberce dansetmeye başladılar. Aa oradan oyuncak askerler davullarını çalarak geliyorlar. Zıp zıp top da bu eylenceye katılmak istedi ve o da zıplayarak dans ediyor. Köşedeki saat tekrar çalmaya başladı. Ding, dong, ding, dong saat 5 olmuştu. Sabah oluyordu. Oyuncaklar çok yorgun bir şekilde eski yerlerine dönüyorlar. Gözlerini kaparken tekrar gece olmasını dileyerek, sessizce uykuya dalıyorlar.

c- Etkinliğin Adı : Şişedeki çocuklar

Hedefler : Rahatlayabilme.
Hayal gücünü kullanabilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklar sınıfın değişik köşelerine dağıldıktan sonra lider onlara olayı anlatır. "Çocuklar şimdi siz küçücük bir şişenin içindesiniz. Bu şişede nasıl durursunuz? Sizi çok eskiden bir peri buraya kapamış. Yıllardan beri şişede hiç kıpırdamadan duruyorsunuz. Ama o da ne biri şişeyi buldu tıpasını açtı ve sizi kurtardı. O kadar uzun zamandır şişenin içindesiniz ki her tarafınız

uyuşmuş. Yavaş yavaş şişeden çıkıyorsunuz. Önce başınızı, omuzlarınızı ve kollarınızı, bacaklarınızı sallayıp hareket ediyorsunuz. Artık özgürsünüz. İsteddiğiniz yere gidebilirsiniz." Daha sonra çocuklarla bir araya gelinerek şişenin içindeyken ve dışarı çıkınca neler hissettikleri konuşulur.

ROL OYNAMA ve DOĞAÇLAMA

1- Uygulama

a- Oyunun Adı : Ne olabilir?

Hedefler : Hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabilme.

Günlük hayatlarında kullandıklarının nesnelerin özelliklerini hatırlayabilme.
Hatırladıklarını gösterebilme.

Materyal : Kısa bir sopa

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturulduktan sonra lider elindeki sopayı göstererek onun ne olduğunu sorar. Daha sonra "Ben bu sopayı daha değişik bir şey olarak düşünüyorum. Şimdi size onun ne olduğunu hareketimle göstereceğim" dedikten sonra sopayı diş fırçasıymış gibi

dişlerini fırçalamakta kullanır. Daha sonra bunun ne olduğunu sorar. Çocuklar bildikten sonra sırayla sopa değişik objelerin yerine konur ve hep beraber sopanın neyi temsil ettiği bulunmaya çalışılır.

b1- Etkinliğin Adı: Ben kimim ?

Hedefler : Sözel yaratıcılığını kullanabilme.
Fikirlerini akıcı bir şekilde ifade edebilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklar yarım daire şeklinde oturduktan sonra lider çocukları "Ben şimdi birisinin taklidini yapacağım. Bu kişi sık sık gördüğünüz kişilerden. Ben o kişiyi canlandırdıktan sonra, ben kimim? diye soracağım. Bakalım bilebilecekmisiniz." diye bir açıklama yapar. Daha sonra bir çocuk doktorunun özelliklerini sözel olarak canlandırır. Sonra kim olduğunu sorar. Çocuklar bildikten sonra onlarda birini canlandırırlar ve kim olduğu bilinir.

b2- Etkinliğin Adı: Ben ne söylüyorum?

Hedefler : Sözel yaratıcılığını kullanabilme.
Problem durumunda iraksak düşünebilme.

(Tablo 9), yaratıcılığın tüm boyutlarında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Beş yaş erkek çocuklarının ön test puanlarına göre aralarındaki puan farklarının önemliliği Tablo 10'da gösterilmiştir. Yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir ($P > 0.05$).

Beş yaş erkek çocuklarının son test puanlarına göre yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur ($P < 0.05$) (Tablo 11).

Deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş çocuklarının ön ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında belirgin bir farklılık görülürken, kontrol grubunda bu farkın önemli olmadığı ortaya konulmuştur (Tablo 12), (Şekil 4).

Altı yaş deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarına göre aralarındaki farkların önemli olup olmadığı Tablo 13'de gösterilmiştir. Sonuçlara göre yaratıcılığın tüm boyutlarıyla ilgili olarak gruplar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$).

Tablo 14'te ise altı yaş grubu çocukların son test puan farklarının önemliliği verilmiştir. Buna göre tüm yaratıcılık boyutlarında, deney ve kontrol grupları

Fikirlerini akıcı ve esnek bir biçimde ifade edebilme.

- Materyal** : Değişik çocuk resimleri.
- Uygulama** : Çocuklar yarım daire şeklinde oturduktan sonra lider elinde bulunan resimleri gösterir ve resimdeki kişilerin tam bir şey söylerken resimlerinin çekildiğinden bahseder. Daha sonra her bir çocuğu yanına çağırıp resimlerden birini gösterir ve resimdeki kişinin durumunu (mutlu, üzgün, kızgın v.b.) ve neden mutlu veya üzgün olduğunu sorar. Daha sonra ise resimdeki çocuğun ne söylediğini bilmesini ister. Bu etkinlik her bir çocuk için ayrı resim göstererek uygulanır.

c- Etkinliğin Adı : Yağmur yağıyor.

Hedefler : Zihinsel ve bedensel olarak rahatlayabilme.

Hayal gücünü kullanabilme.

Materyal : Teypten çalınan gök gürültüsü ve yağmur efekti.

Uygulama : Çocuklar sınıfın değişik köşelerine dağılırlar ve gözlerini kaparlar. Lider

durumu anlatırken teybi çalmaya başlar. Çok sıcak bir gün yaz gelmiş. Sokakta oyun oynuyorsunuz. Çok terlediniz ve susadınız. Ah diyorsunuz bir yağmur yağsa. O sırada gökgürlüyor ve yağmur yağmaya başlıyor. Yağmur damlaları başınızdan boynunuza, omuzlarınıza, kollarınıza bacaklarınızdan yere doğru süzülüyor. Çok ıslandınız yağmur geçti, çok rahatladınız. Ama ıslaklığınızı geçirmeniz lazım. Onun için gözlerinizi açın kafanızı, kollarınızı ve bacaklarınızı sallayın.

2. Uygulama

a- Oyunun Adı : Lideri takip et.

Hedefler : Lider olarak grubu yönlendirebilme.
Yaratıcılığını kullanabilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklar daire şeklinde ayakta durduktan sonra lider çocuklara "Şimdi herbiriniz sırayla istediğiniz bir hareketi yapacaksınız ve diğerleri de yapılan hareketin aynısını tekrar edecek" şeklinde oyunu açıklar. Önce lider, daha sonra da çocuklar lider olarak değişik hareketler yaparlar.

b- Etkinliğin Adı : Trende yolculuk

Hedefler : Sözel yaratıcılığını kullanabilme.
Fikirlerini akıcı bir şekilde ifade edebilme.
Rol alabilme.

Materyal : Çeşitli giysiler, trenin kalkışı, gidişi ve duruşuyla ilgili ses efekti.

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturduktan sonra trende bulunan kimseler hakkında konuşulur. Trende biletçi, makinist, yolcular v.b. gibi kişilerin olduğu söylenir. Daha sonra her çocuk trendeki bir kişinin rolünü üstlenir ve istedikleri gibi tren oyununu oynarlar. Bu arada tren efekti de oyuna yardımcı olmak için çalınır.

c- Etkinliğin Adı : Kum saati.

Hedefler : Bütün vücudu rahatlatabilme.

Materyal : Kum saati ve teypten çalınan Rodrigo-nun Concierto de Aranjuez adlı eseri.

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturulduktan sonra kum saati çocuklara gösterilir, ne işe yaradığı anlatılır. Daha sonra çocuklar sınıfın değişik köşelerine

dağılırlar ve kum saatinin içindeki kumlar olurlar ve müzik eşliğinde liderin direktiflerine göre dökülürler. "Şimdi kum saatini çevirdim. Önce ayaklarınız çok ağırlaşıyor. Yavaş yavaş aşağı çekiliyorsunuz. Şimdi kollarınız çekiliyor. En son başınız düşüyor. Şimdi tamamen döküldünüz." Daha sonra çocuklar tekrar bir araya gelir ve dökülürken neler hissettikleri hakkında konuşulur.

YARATICI HİKAYE VE DRAMATİZASYON

1- Uygulama

a- Oyunun Adı : Orkestra şefi.

Hedefler : Benlik kontrolü ve disiplinini sağlayabilme.
Hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabilme.
Daha önceki gözlemlerini hatırlayıp uygulayabilme.

Materyal : Teypten çalınan bir orkestra parçası.

Uygulama : Çocuklarla daire şeklinde oturulduktan sonra orkestra ve orkestrada bulunan müzik aletleri konusunda konuşulur. Daha

1- Bu evde kimler yaşarmış?
2- Ne kadar süredir buradaymışlar vb.?
Bu gibi sorularla hikayedeki kahramanlar oluşturulur. Kahramanların özellikleri (yaşları, cinsiyetleri, kimlikleri) çocuklarla belirlenir. Daha sonra lider bu kahramanlardan birisi olur ve çocuklar onu daha yakından tanımak için sorular sorarlar. Bu arada lider ve çocuklar arasında doğal bir dramatizasyon başlar. Bu şekilde diğer çocuklar da sırayla bir kahramanın rolünü canlandırırken kendilerine yöneltilen soruları da cevaplandırırılar.

c- Etkinliğin Adı : Deniz kenarında.

Hedefler	: Zihinsel ve bedensel yönden rahatlayabilme.
Materyal	: Dalgaların sesi ve martı bağrıışmaları efekti.
Uygulama	: Çocuklar sınıfın değişik köşelerine gidip yere yatıp gözlerini kaparlar. Arka fonda dalga sesi ve martı bağrıışmaları duyulurken lider çocuklara şu açıklama-yı yapar.

sonra çocuklardan biri orkestra şefi diğerleri ise bir müzik aleti çalan sanatçılar olurlar. Sonra teypten parça çalınınca şef orkestrayı idare eder. Sanatçılar da müzik aletlerini istedikleri gibi hayallerinden çalarlar. Sırayla bütün çocuklar orkestra şefi rolünü oynarlar.

b- Etkinliğin Adı : Uzaydan gelen çocuk.

- Hedefler** : Yarısında kesilmiş bir hikayeyi kendi yaratıcılığına göre tamamlayabilme.
Sözel yaratıcılığını geliştirebilme.
- Materyal** : Uzaydan gelen çocuk isimli hikaye kitabı.
- Uygulama** : Çocuklar liderin karşısında daire şeklinde oturduktan sonra lider çocuklara hikayeyi anlatmaya başlar. Daha sonra hikayenin en can alıcı yerinde keserek çocuklardan hikayenin geri kalanını kendilerine göre tamamlamalarını ister. Her çocuk kitaba bakarak hikayenin bir kısmını tamamlar. En sonunda bütün söylenenler birleştirilerek hikaye yeniden anlatılır.

c- Etkinliğin Adı : Uçan balon.

Hedefler : Zihinsel ve bedensel olarak rahatlayabilme.

Materyal : Teypten çalınan Tschaikovsky'nin Kuğu Gölü adlı eseri.

Uygulama : Çocuklar sınıfın değişik köşelerine dağıldıktan sonra lider teybi açar ve çocuklara "Siz uçan balonsunuz. Baloncunun elindeyken, aniden çıkan bir rüzgarla uçuveriyorsunuz. Gökyüzüne doğru çıkıyorsunuz. Gökyüzüne kadar güzelmiş. Rüzgarın sizi uçurmasıyla bulutların üstüne çıkıyorsunuz. Ama oda ne bir kuş geldi ve sizi patlattı. Yere doğru sönerek düşüyorsunuz.

Etkinlikten sonra çocuklarla bir araya gelinir. Balon olunca havada uçarken ve kuş patlatınca neler hissettikleri hakkında konuşulur.

2 . Uygulama

a- Oyunun Adı : Heykel olalım.

Hedefler : Dokunma yoluyla, ifade edilen pozisyona girebilme.

Yaratıcılığını kullanabilme.

Zihinsel imajı kurabilme.

- Materyal** :
- Uygulama** : Daire şeklinde oturulduktan sonra çocuklardan biri seçilerek gözleri mendille bağlanır. Bu arada çocuklar arasında bir diğeride dairenin tam ortasında değişik bir pozisyonda oturur veya ayakta durur. Gözleri bağlı olan, heykel olan çocuğu elleyerek onun nasıl bir pozisyonda durduğunu anladıktan sonra o da aynı şekli almaya çalışır. Daha sonra gözleri kapalı olan çocuğun gözleri açılır ve kendi şekliyle heykel olan arkadaşınıninkini karşılaştırır. Sonra sırayla diğer çocuklarla aynı uygulama yapılır.

b- Etkinliğin Adı : Karanlık bir hikaye.

Hedefler : Sözel yaratıcılığını geliştirebilme.
Yaratıcı bir şekilde düşündüklerini canlandırabilme.

Materyali : Karanlık bir hikaye isimli hikaye kitabı ve duruma göre kullanabilecek giysiler.

Uygulama : Çocuklarda daire şeklinde oturulup hikaye kitabı okunduktan sonra, hikayedeki karakterlerin özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi için lider çocuklara sorular yöneltilir.

"Yaz gelmiş, deniz kenarında kumların üzerinde yatıyorsunuz. Dalgaların ve martıların seslerini duyuyorsunuz. Denizin dalgaları önce ayak parmaklarımıza, ayağımıza ve bacaklarımıza kadar geliyor. Sonra geri çekiliyor. Tekrar geliyor ve bu sefer kollarımıza kadar çıkıyor. Ne kadar güzel deniz kenarında olmak ve denizin sesini duymak".
Bu açıklamadan sonra çocuklar gözlerini açarlar ve bir araya gelinerek, çocuklarla neler hissettikleri tartışılır.

3- Uygulama

a- Oyunun Adı : Gülelim, ağlayalım.

Hedefler : Çeşitli mimikleri sesler yoluyla ifade edebilme.

Materyal :

Uygulama : Çocuklar liderin karşısına yarım daire şeklinde oturduktan sonra lider "şimdi ben yüzümle bazı şekiller yapacağım. Sizler ne yaptığımı bulacaksınız ve benim yerime sesi siz çıkaracaksınız" şeklinde bir açıklama yapar. Önce ağlama sonra gülme v.b. gibi mimikler yaparken çocuklar da bu sesleri çıkarırlar. Sonra çocuklar da sırayla mimik oyunu oynar.

b- Etkinliğin Adı : Dev.

Hedefler : Rol oynayabilme.
Anlatılan hikayeyi yaratıcı bir şekilde
canlandırabilme.
Sözel yaratıcılığını kullanabilme.

Materyal : Dev isimli hikaye kitabı ve gerekli
giysiler.

Uygulama : Çocuklar liderin karşısına yarım daire
şeklinde oturduktan sonra dev isimli
hikaye çocuklara anlatılır. Hikaye bit-
tikten sonra hikayede geçen kahramanlar
ve özellikleri tartışılır. Daha sonra
çocukların hepsi hikayede geçen değişik
rolleri üstlenirler ve daha sonra hika-
yeyi istedikleri gibi oynarlar. Bu ara-
da lider çocuklara müdahale etmez.

c- Etkinliğin Adı : Mum olalım.

Hedefler : Bütün vücudu rahatlatabilme.

Materyal : Teypten çalınan Tschaikovsky'nin Kuğu
gölü'nden, kuğunun dansı bölümü.

Uygulama : Çocuklar sınıfın değişik köşelerinde
ayakta iken gözlerini kaparlar. Müzik
çalınırken lider aşağıdaki direktifleri
söyler.

1- Şimdi sizler birer mumsunuz. Bazılarınız yılbaşı, bazılarınız süslü, bazılarınız ise renkli mumlarsınız, Ne kadar güzel olduğunuzu düşünüyorsunuz.

2- Şimdi birisi sizi yaktı Etrafa ışık vermeye başladınız. İnsanları karanlıktan kurtardınız.

3- Fakat o da ne yavaş yavaş erimeye başladınız.

4- Ben ona kadar sayacağım. Sizde eriyip yere doğru küçüleceksiniz.

5- 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

6- Şimdi çok küçüksünüz, ama küçüldükçe etrafa daha çok ışık veriyorsunuz.

Daha sonra çocuklarla bir araya toplanılır ve mum olunca, küçülürken neler hissettikleri tartışılır.

VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada toplanan veriler üç yönden istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

1- Tüm deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların ön ve son test puanlarının karşılaştırılması. Bu bölümde yaş ve cinsiyet farkı gözetilmeksizin yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarına etkisi araştırılmıştır. Bunun için parametrik testlerden "iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi" kullanılmıştır.

2- Deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların yaş ve cinsiyet farklarına göre,

a) Eğitim verilmeden önceki yaratıcılık testlerinin, (ön test)

b) Eğitim verildikten sonra yaratıcılık testlerinin, (son test) sonuçlarının karşılaştırılması. Bu bölümde denek sayısının yaş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak azalması sonucu parametrik testlerden "iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi" yerine bu testin parametrik olmayan karşılığı "Mann Whitney-U testi" kullanılmıştır.

3- Yaş ve Cinsiyet değişkenleri gözönünde bulundurularak,

a) Deney grubuna dahil edilen çocukların

b) Kontrol grubuna dahil edilen çocukların ön ve son testlerinin karşılaştırılması. Bu bölümde de denek sayısının az olması sonucu "iki eş arasındaki farkın önemlilik testi" yerine bu testin parametrik olmayan karşılığı "Willcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi" kullanılmıştır.



BULGULAR

Bu araştırmada anaokuluna giden beş-altı yaş çocuklarına uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarına, yani akıcı, esnek düşünebilmesi ve orjinal fikirler geliştirebilmesine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların n ve son testlerde aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve ayrıca çocuklara uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce n ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasındaki farkların istatistiksel değerlendirmeleri Tablo 2,3 ve 4 te ve şekil 2'de gösterilmiştir.

Tablo 5-11 arasında ve şekil 3'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş çocuklarının n ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları ve Torrance Yaratıcı Düşünce n ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasındaki farkların değerlendirmeleri verilmiştir.

Altı yaş deney ve kontrol grubundaki çocukların n ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12 ve şekil 4'te verilirken, Torrance Yaratıcı Düşünce n ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasındaki farkların değerlendirmeleri ise Tablo 13-18 arasında verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki kız çocuklarının ön ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 19 ve Şekil 5'te gösterilmiştir. Ayrıca ön ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olup olmadığı Tablo 20 ve 21'de verilmiştir.

Tablo 22 ve Şekil 6'da deney ve kontrol gruplarındaki erkek çocuklarının ön ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir. Tablo 23 ve 24'te ise aynı çocukların ön ve son test sonuçlarına göre aralarındaki farkın önemli olup olmadığının istatistiksel değerlendirmeleri verilmiştir.

Yaş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların kendi aralarında Torrance Yaratıcı Düşünce ön ve son testinden aldıkları puanların farklarının değerlendirilmesi Tablo 25-28 arasında gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Ön Test	S	Son Test	Ön Test	S	Son Test
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$
Akılcılık	21.40	10.79	32.78	5.35	18.80	7.71
						18.85
						3.22
Esneklik	12.50	4.18	23.15	3.46	12.10	4.31
						13.98
						2.42
Orjinallik	7.05	4.15	23.43	5.24	6.80	3.85
						9.95
						2.46

Deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir. Deney grubundaki çocukların ön ve son testlerdeki akıcılık puan ortalamaları 21.40 ve 32.78 iken kontrol grubunun 18.80 ve 18.85 dir. Esneklik puanları açısından bakıldığında ise deney grubundaki ön ve son test ortalamaları 12.50 ve 23.15 iken kontrol grubunda 12.10 ve 13.98 dir. Yaratıcılık testinin orjinallik boyutunda deney grubundakiler ön ve son testlerde ortalama 7.05 ve 23.43 puan alırken, kontrol grubundakiler ortalama 6.80 ve 9.95 puan almışlardır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre, Aralarındaki Farkların İki Ortalama Farkın Önemlilik Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	t _H	p
Akıcılık			
Deney Grubu	40		
		0.219	>0.05
Kontrol Grubu	40		
Esneklik			
Deney Grubu	40		
		0.675	>0.05
Kontrol Grubu	40		
Orjinallik			
Deney Grubu	40		
		0.781	>0.05
Kontrol Grubu	40		

Tablo 3'de deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden aldıkları puanlara göre, aralarındaki farkların iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonuçları verilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocuklar Torrance Yaratıcı düşünce testinin sözel A formunda (ön test) akıcılık boyutunda 9-56 arasında puan almışlar, kontrol grubundaki çocuklar ise 7-38 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık puanları arasında

arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($t_H = 0.219$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte; deney grubundaki çocuklar 6-25 arasında, kontrol grubundaki çocuklar ise 5-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($t_H = 0.675$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundaki çocuklar 1-20 arasında, kontrol grubundaki çocuklar ise 1-18 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır ($t_H = 0.781$, $P > 0.05$).

İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonuçlarına göre çocuklara uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin, akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkın İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	t_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	40	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	40		
Esneklik			
Deney Grubu	40	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	40		
Orjinallik			
Deney Grubu	40	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	40		

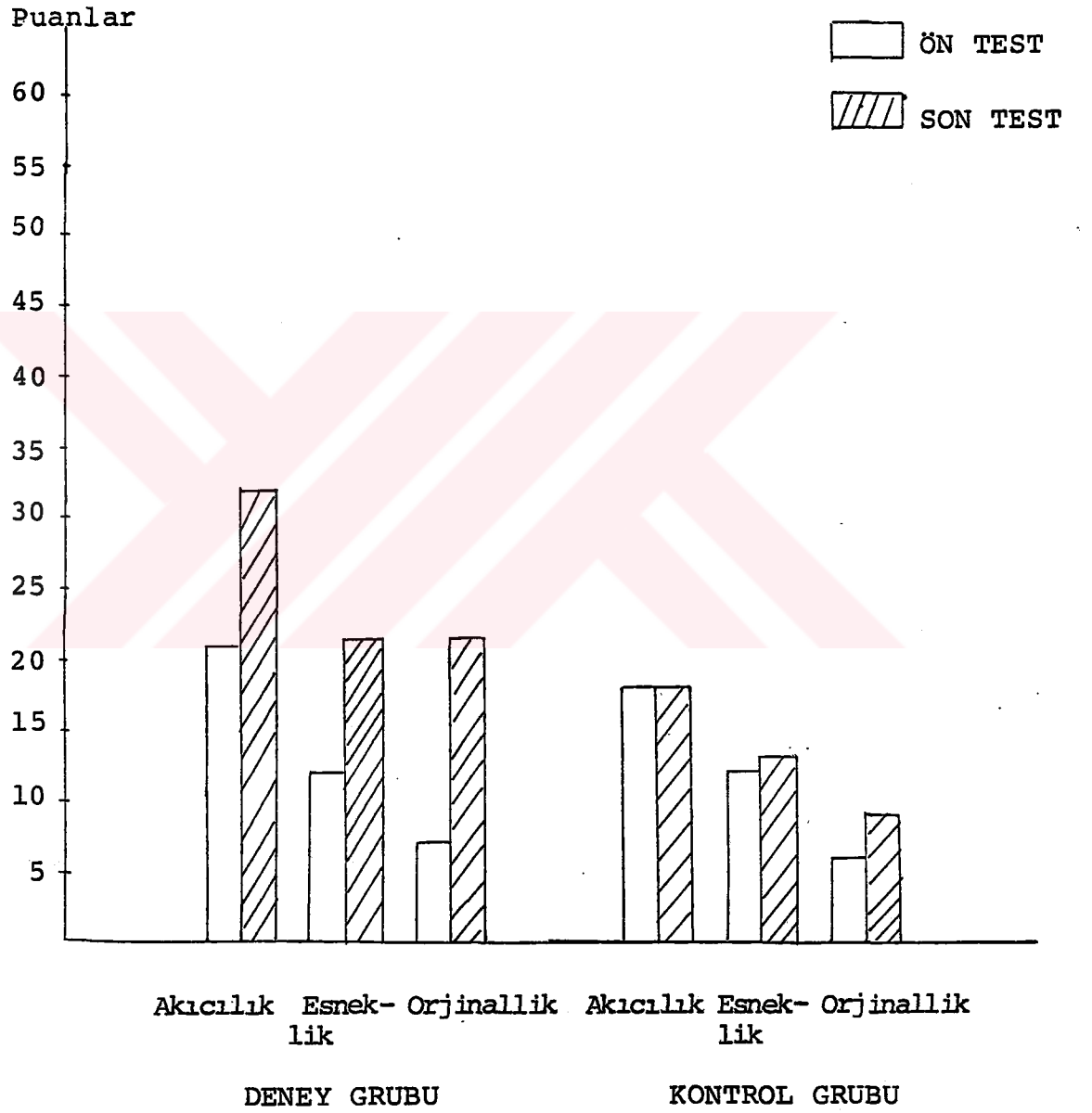
* $P < 0.05$ fark önemlidir.

Tablo 4'de deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, son testte, 14-40 arasında, kontrol grubundakiler ise 11-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($t_H=0$, $P < 0.05$).

Esneklik boyutunda, son testte, deney grubundakiler 11-28 arasında, kontrol grubundakiler 10-19 arasında puan almışlardır ve son test puânları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($t_H = 0$, $P < 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, son testte, deney grubundakiler 5-30 arasında, kontrol grubundaki çocuklar ise 4-15 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($t_H = 0$, $P < 0.05$).

İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonuçlarına göre çocuklara uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur.



Şekil 2: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Akıcılık	19.15	8.46	29.50	5.20	17.55	7.02	18.00	3.34
Esneklik	12.05	4.30	21.45	3.63	11.70	3.61	13.85	2.56
Orjinallik	5.80	3.79	20.35	5.28	6.25	2.97	9.80	2.65

Tablo 5'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan beş yaş çocukların ön ve son testlerde akıcılık puan ortalamaları 19.15 ve 29.50 iken kontrol grubunun 17.55 ve 18.00 dir. Esneklik boyutunda deney grubunun ön ve son test ortalamaları 12.05 ve 21.45 iken kontrol grubunun 11.70 ve 13.85 dir. Yaratıcılık testinin orjinallik boyutunda deney grubundakiler ön ve son testlerde ortalama 5.80 ve 20.35 puan alırken, kontrol grubundakiler 6.25 ve 9.80 almışlardır.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20		
		0.532	> 0.05
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20		
		0.838	> 0.05
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20		
		0.438	> 0.05
Kontrol Grubu	20		

Tablo 6'da deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar, ön testte, akıcılık boyutunda 10-40 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 7-30 arasında puan almışlardır. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.532$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 7-25 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 5-19 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H=0.838$, $P>0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundaki çocuklar 1-15 arasında, kontrol grubundakiler ise 2-15 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır ($U_H=0.438$, $P>0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre beş yaş çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		

* $P < 0.05$ fark önemlidir.

Tablo 7'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce son testinde aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, son testte, 14-37 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 11-23 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar

arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Esneklik boyutunda, son testte, deney grubundaki çocuklar 11-26 arasında, kontrol grubundakiler ise 10-19 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, son testte, deney grubundaki çocuklar 5-29 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 4-15 arasında puan almışlardır ve son test puanları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre beş yaş çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P

Akıcılık			
Deney Grubu	10	0.305	> 0.05
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10	0.591	> 0.05
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10	0.675	> 0.05
Kontrol Grubu	10		

Tablo 8'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş kız çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, ön testte, 10-40 arasında, kontrol grubundakiler 7-30 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H=0,305$, $P>0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 8-25 arasında, kontrol grubundakiler ise 5-19 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H=0.591$, $P>0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundakiler 1-15 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler, 2-15 arasında puan almışlardır ve ön ve son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H= 0.675$, $P>0.05$).

Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre beş yaş kız çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik, orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	10	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		

* P <0.05 Fark önemlidir.

Tablo 9'da deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş kız çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, son testte, 14-37 kontrol grubundakiler 11-23 arasında puan almışlardır.

Esneklik boyutunda deney grubundakiler, son testte, 11-26, kontrol grubundakiler 10-17 arasında puan almışlardır.

Orjinallik boyutunda ise deney grubundaki çocuklar, son testte 5-29 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 4-15 arasında puan almışlardır.

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre beş yaş kız çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin, akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).



Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	10		
		0.791	> 0.05
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10		
		0.595	> 0.05
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10		
		0.568	> 0.05
Kontrol Grubu	10		

Tablo 10 da deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş erkek çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, ön testte, 11-36 arasında, kontrol grubundakiler ise 10-28 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.791$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 7-18 arasında, kontrol grubundakiler 8-16 arasında puan almışlar ve çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.595$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundakiler 2-10 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 4-10 arasında puan almışlardır ve çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.568$, $P > 0.05$).

Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre beş yaş erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P

Akıcılık			
Deney Grubu	10		
		0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10		
		0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10		
		0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		

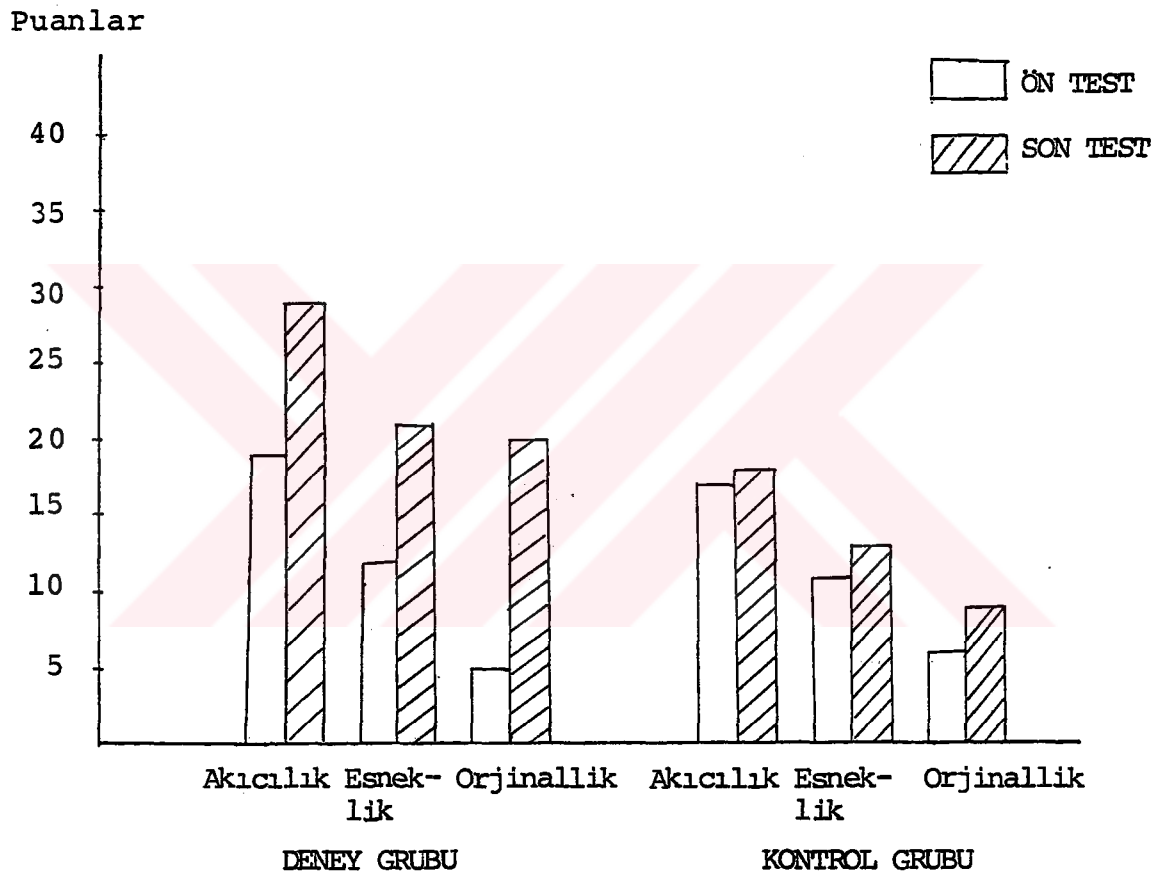
* $P < 0.05$ Fark önemlidir.

Tablo 11'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş erkek çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki fark gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, son testte, 24-35 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 13-22 arasında puan almışlardır.

Esneklik boyutunda deney grubundakiler, son testte 17-25 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 11-19 arasında puan almışlardır.

Orjinallik boyutunda ise deney grubundakiler 15-28, kontrol grubundakiler 7-14 arasında puan almışlardır.

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre beş yaş erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin, akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli fark bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).



Şekil 3: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön Test $\bar{X}$	Son Test S	Ön Test $\bar{X}$	Son Test S	Ön Test $\bar{X}$	Son Test S	Ön Test $\bar{X}$	Son Test S
Akılcılık	26.65	12.52	36.05	3.03	20.05	8.33	19.70	2.94
Esneklik	12.95	4.12	24.85	2.30	12.50	4.97	14.10	2.34
Orjinallik	8.30	4.21	26.50	2.93	7.35	4.58	10.10	2.32

Deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de verilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan altı yaş çocukların ön ve son testlerdeki akılcılık puanları ortalamaları 26.65 ve 36.05 iken, kontrol grubunun 20.05 ve 19.70 dir. Esneklik puanları açısından bakıldığında ise deney grubunun ön ve son test puan ortalamaları 12.95 ve 24.85 iken kontrol grubunun 12.50 ve 14.10 dur. Yaratıcılık testinin orjinallik boyutunda deney grubundaki çocuklar ön ve son testlerde ortalama 8.30 ve 26.50 puan alırken, kontrol grubundakiler ortalama 7.35 ve 10.10 almışlardır.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0.473	>0.05
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20	0.369	>0.05
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0.415	>0.05
Kontrol Grubu	20		

Tablo 13'de deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar, ön testte, akıcılık boyutunda 9-56 arasında, kontrol grubundakiler ise 8-38 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H=0.473$, $P>0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 6-25 arasında, kontrol grubundakiler ise 6-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır ($U_H = 0.369$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundaki çocuklar 2-20 arasında, kontrol grubundakiler ise 1-8 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır ($U_H = 0.415$, $P > 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre altı yaş çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	20		

* P <0.05 Fark önemlidir.

Tablo 14'de deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar, akıcılık boyutunda, ön testte, 28-40 arasında puan alırken, kontrol grubundakiler 14-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar

arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Esneklik boyutunda, son testte, deney grubundaki çocuklar 21-28 arasında, kontrol grubundakiler 10-18 arasında puan almışlardır ve son test puanları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, son testte, deney grubundaki çocuklar 17-30 arasında, kontrol grubundakiler ise 5-15 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre altı yaş çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	10		
		0.791	>0.05
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10		
		0.849	>0.05
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10		
		0.676	>0.05
Kontrol Grubu	10		

Tablo 15'te deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş kız çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, ön testte, 15-26 arasında, kontrol grubundakiler 8-27 arasında puan almışlar ve ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.791$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundakiler 7-18 arasında, kontrol grubundakiler 6-15 arasında puan almışlar ve ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.849$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundakiler 2-10, kontrol grubundakiler 1-11 arasında puan almışlar ve çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.676$, $P > 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre altı yaş kız çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	10	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10	0	$<0.05^*$
Kontrol Grubu	10		

* $P < 0.05$ Fark önemlidir.

Tablo 16'da deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş kız çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda son testte, 28-40 arasında, kontrol grubundakiler ise 15-24 arasında puan almışlardır.

Esneklik boyutunda, deney grubundakiler 21-27 arasında kontrol grubundakiler 10-18 arasında puan almışlardır.

Orjinallik boyutunda ise, deney grubundakiler 12-29 arasında kontrol grubundakiler 5-12 arasında puan almışlardır.

Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre altı yaş kız çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarının-
daki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	10		
		0.343	>0.05
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10		
		0.170	>0.05
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10		
		0.446	>0.05
Kontrol Grubu	10		

Tablo 17'de deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş erkek çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, ön testle, 9-56 arasında, kontrol grubundakiler ise 10-38 arasında puan almışlar ve çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.345$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 6-25 arasında, kontrol grubundakiler 8-26 arasında puan almışlar ve çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.170$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundakiler 3-20 arasında, kontrol grubundakiler 2-18 arasında puan almışlardır. Çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.446$, $P > 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre altı yaş erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Erkek Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	10	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Esneklik			
Deney Grubu	10	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	10		
Orjinallik			
Deney Grubu	10	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	10		

* $P < 0.05$ Fark önemlidir.

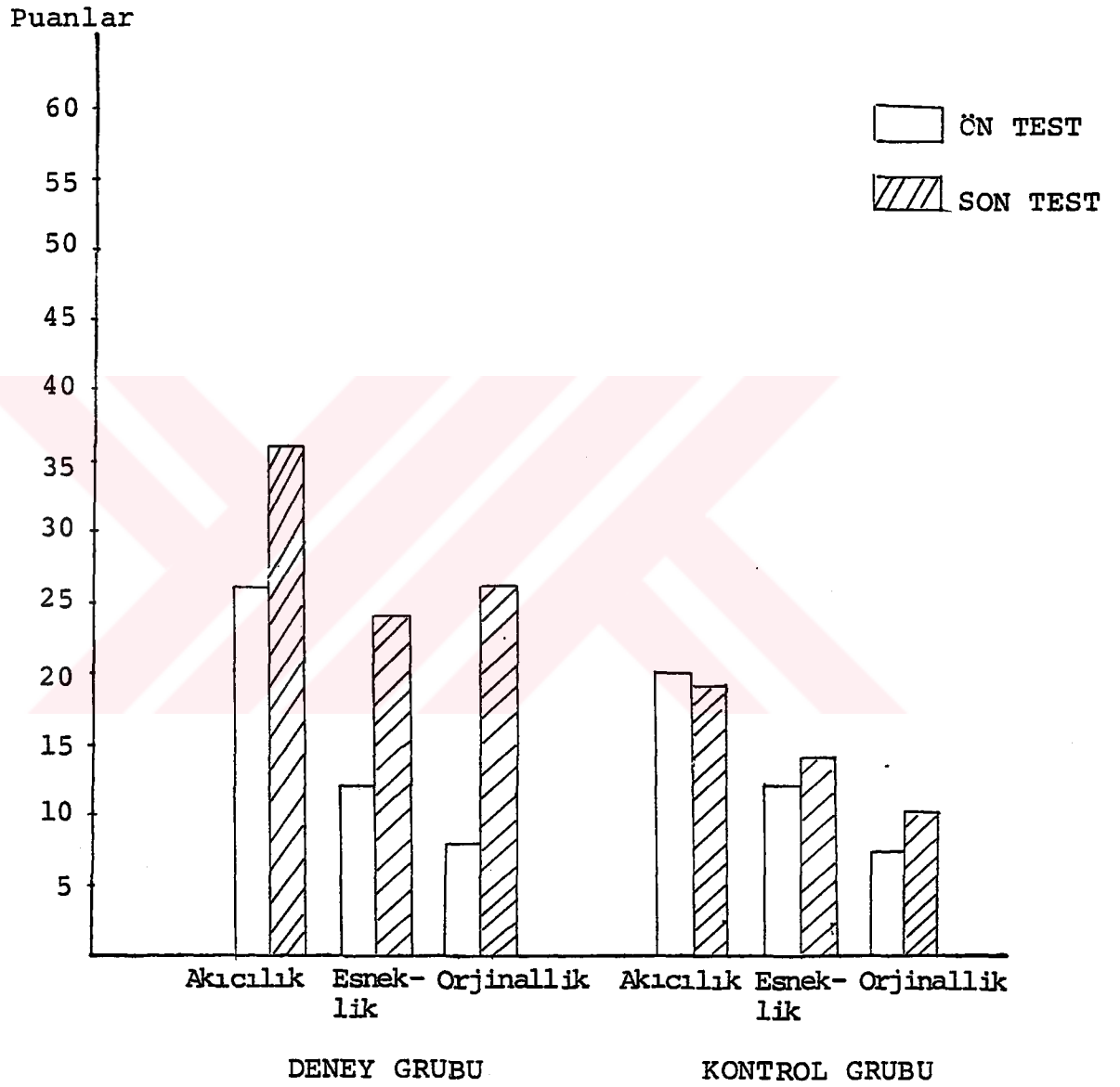
Tablo 18'de deney ve kontrol grubuna dahil olan alt yaş erkek çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocuklar, akıcılık boyutunda son testte, 33-39 arasında kontrol grubundaki çocuklar 14-26 arasında puan almışlardır.

Esneklik boyutunda deney grubundakiler son testte, 21-28 arasında kontrol grubundakiler 13-17 arasında puan almışlardır.

Orjinallik boyutunda ise deney grubundaki çocuklar, son testte 22-30, kontrol grubundakiler 6-15 arasında puan almışlardır.

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre altı yaş erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H=0$, $p < 0.05$).





Şekil 4: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Akılcılık	19.55	7.54	32.45	6.47	18.30	7.21	18.55	3.56
Esneklik	12.05	4.01	23.10	4.03	11.40	3.84	13.55	2.61
Orjinallik	6.53	3.73	23.15	5.91	6.10	3.43	9.95	2.67

Tablo 19'da deney ve kontrol grubuna dahil olan kız çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan kız çocukların ön ve son testlerdeki akılcılık puanları ortalamaları 19.55 ve 32.45 iken, kontrol grubunun 18.30 ve 18.55 dir. Esneklik boyutunda ise ön ve son test puan ortalamaları deney grubunda 12.05 ve 23.10 iken, kontrol grubunda 11.40 ve 13.55 dir. Yaratıcılık testinin orjinallik boyutunda deney grubundaki çocuklar ortalama 6.35 ve 23.15 puan alırken, kontrol grubundakiler ortalama 6.10 ve 9.95 almışlardır.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Fhitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20		
		0.424	> 0.05
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20		
		0.713	> 0.05
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20		
		0.849	> 0.05
Kontrol Grubu	20		

Tablo 20'de deney ve kontrol grubuna dahil olan kız çocuklarının Torrance Yaratıcı Ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, ön testte, 10-40 arasında kontrol grubundakiler ise, 7-30 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.424$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 7-25 arasında, kontrol grubundakiler ise 5-19 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H=0.713$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, hem deney hem kontrol grubundaki çocuklar 1-15 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön teste aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H= 0.849$, $P > 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre kız çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik, ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		

* $P < 0.05$ Fark önemlidir.

Tablo 21'de deney ve kontrol grubuna dahil olan kız çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar, akıcılık boyutunda, son testte, 11-40 arasında puan alırken, kontrol grubundaki çocuklar 14-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları

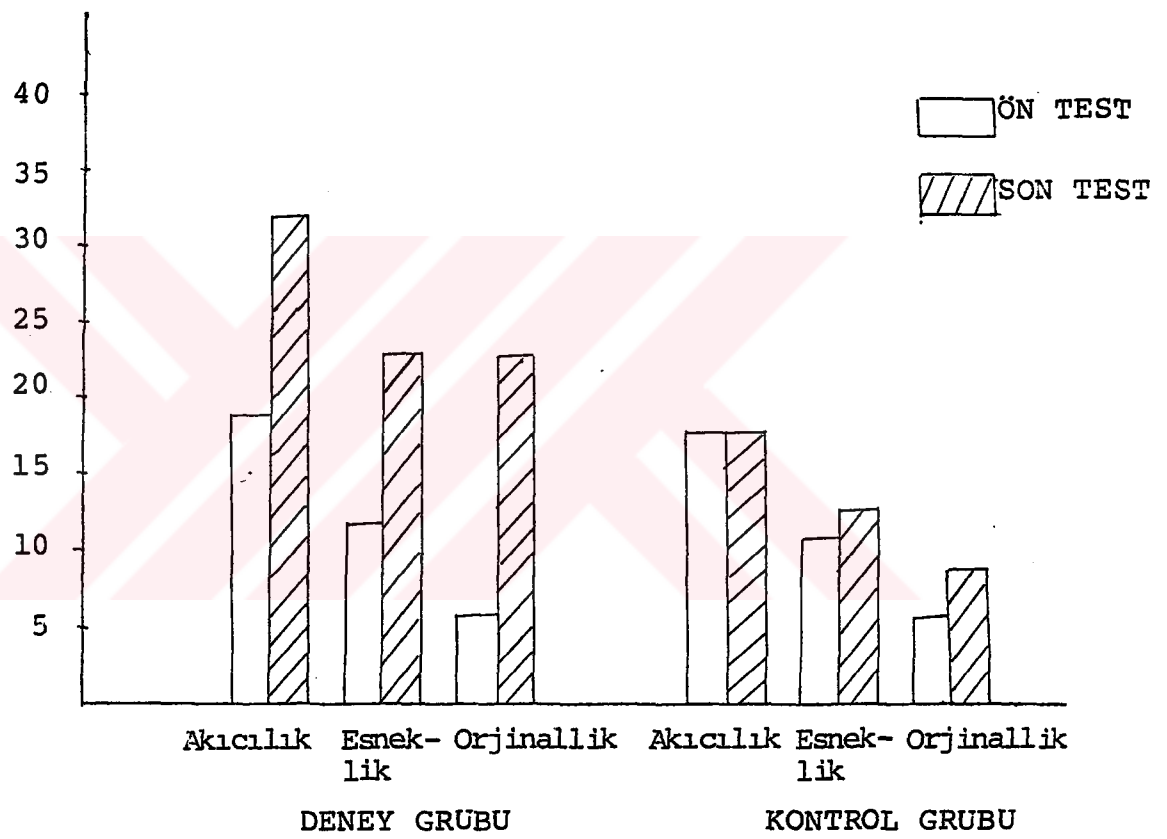
puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Esneklik boyutunda, son testte, deney grubundaki çocuklar 11-27 arasında, kontrol grubundakiler ise 10-18 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, son testte, deney grubundaki çocuklar 5-29 arasında, kontrol grubundakiler ise 4-15 arasında puan almışlardır ve son test puanları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre kız çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur.

Puanlar



Şekil 5: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları, Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocuklarının Ön ve Son Testlerde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Akıcılık	23.25	13.22	33.10	4.10	19.30	8.33	19.15	3.13
Esneklik	12.95	4.41	23.20	2.90	12.80	4.72	14.40	2.21
Orjinallik	7.75	4.51	23.70	4.61	7.50	4.20	10.35	2.23

Tablo 22'de deney ve kontrol grubuna dahil olan erkek çocukların ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan erkek çocukların ön ve son testlerdeki akıcılık puanları ortalamaları 23.25 ve 33.10 iken, kontrol grubunun 19.30 ve 19.15 dir. Esneklik boyutunda ise deney grubunun ön ve son test puanları ortalamaları 12.95 ve 23.20 iken kontrol grubunun 12.80 ve 14.40 dir. Yaratıcılık testinin orjinallik boyutunda deney grubundaki çocuklar ön ve son testlerde ortalama 7.75 ve 23.70 puan alırken, kontrol grubundakiler ortalama 7.50 ve 10.35 puan almışlardır.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocuk larının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0.797	> 0.05
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20	0.713	> 0.05
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0.849	> 0.05
Kontrol Grubu	20		

Tablo 23'te deney ve kontrol grubuna dahil olan erkek çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar akıcılık boyutunda, ön testte, 9-56, kontrol grubundakiler ise 10-38 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.797$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda, ön testte, deney grubundaki çocuklar 6-25 arasında, kontrol grubundakiler ise 8-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testle aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.713$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, ön testte, deney grubundaki çocuklar 2-20 arasında, kontrol grubundakiler ise 2-18 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($U_H = 0.849$, $P > 0.05$).

Mann-Whitney-U Testi sonuçlarına göre erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik byutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Son Testinden Aldıkları Puanlara Göre Aralarındaki Farkların Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	U_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20		

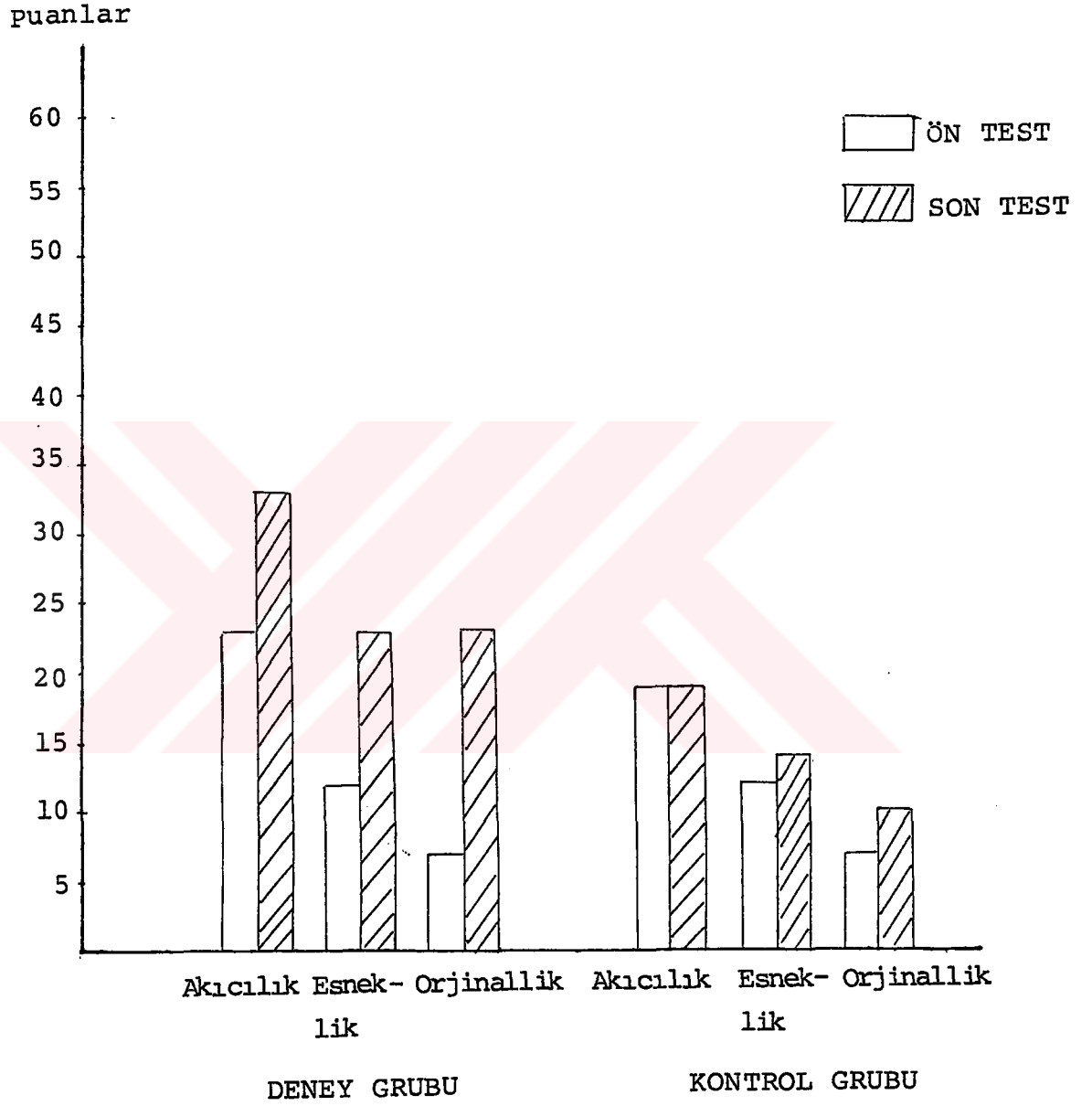
* $P < 0.05$ Fark önemlidir.

Tablo 24'te deney ve kontrol grubuna dahil olan erkek çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farklar gösterilmiştir. Buna göre deney grubuna dahil olan çocuklar, akıcılık boyutunda, son testte, 24-39 arasında puan alırken, kontrol grubundaki çocuklar 13-26 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H=0, P < 0.05$)

Esneklik boyutunda, son testte, deney grubundaki çocuklar 17-28 arasında, kontrol grubundakiler ise 11-19 arasında puan almışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise, son testte, deney grubundakiler 15-30 arasında, kontrol grubundakiler ise 6-15 arasında puan almışlardır ve son test puanları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur ($U_H = 0$, $P < 0.05$).

Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce son testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmuştur.



Şeıl 6: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Erkek Çocukların Ön ve Son Testlerde Aldıkları Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanları Ortalamaları.

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Beş Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları, Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	T_H	P
Akııcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.948	> 0.05
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.053	> 0.05
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.002	$< 0.05^*$
* P < 0.05 Fark önemlidir.			

Tablo 25'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve son testinden aldıkları puanların farkların istatistiksel analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocukların akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutunda ön testte aldıkları puanlar ile son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0$, $P < 0.05$).

Kontrol grubunda ise çocukların akıcılık boyutunda ön testte ve son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($T_H = 0.948$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda çocukların ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($T_H = 0.053$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda çocukların ön test ve son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0.002$, $P < 0.05$).



Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Altı Yaş Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	T_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.965	> 0.05
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.077	> 0.05
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.048	$< 0.05^*$

* $P < 0.05$ Fark önemlidir.

Tablo 26'da deney ve kontrol grubuna dahil olan altı yaş çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve son testinden aldıkları puanların farklarının istatistiksel analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocukların akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutunda ön testte aldıkları puanlarla, son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0$, $P < 0.05$).

Kontrol grubunda çocukların akıcılık boyutunda ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($T_H = 0.965$, $P > 0.05$).

Esneklik boyutunda ise çocukların ön ve son test puanları arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($T_H = 0.077$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise çocukların ön testte aldıkları puanlar ile son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0.048$, $P < 0.05$).



Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil Olan Kız Çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	T_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.965	> 0.05
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.033	< 0.05
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.05	$\leq 0.05^*$

* P < 0.05 fark önemlidir.

Tablo 27'de deney ve kontrol grubuna dahil olan kız çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön ve son testinden aldıkları puanların farklarının istatistiksel analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocukların akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutunda ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0$, $P < 0.05$).

Kontrol grubunda çocukların akıcılık boyutunda ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($T_H = 0.965$, $P > 0.05$).

Esneklik ve orjinallik boyutunda ise çocukların ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0.033$, $P < 0.05$ ve $T_H = 0.05$, $P \leq 0.05$) .



Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubuna Dahil olan Erkek Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ön ve Son Testinden Aldıkları Puanların Farklarının Willcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.

Denekler ve Yaratıcılık Boyutları	n	T_H	P
Akıcılık			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.862	> 0.05
Esneklik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.121	> 0.05
Orjinallik			
Deney Grubu	20	0	$< 0.05^*$
Kontrol Grubu	20	0.031	$< 0.05^*$

* $P < 0.05$ fark önemlidir.

Tablo 28'de deney ve kontrol grubuna dahil olan erkek çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön ve son testinden aldıkları puanların farklarının istatistiksel analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocukların akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutunda ön testte aldıkları puanlarla, son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0$, $P < 0.05$).

Kontrol grubunda çocukların akıcılık ve esneklik boyutunda ön testte aldıkları puanlarla, son testte aldıkları

puanlar arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($T_H = 0.862$, $P > 0.05$ ve $T_H = 0.121$, $P > 0.05$).

Orjinallik boyutunda ise çocukların ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($T_H = 0.031$, $P < 0.05$).



TARTIŞMA

Bu çalışmada anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2'de deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir. Deney grubunun ön ve son test puanlarının ortalamalarına bakılacak olursa, yaratıcılığın tüm boyutlarında (akıcılık, esneklik, orjinallik) puanlar arasında bir hayli fark olduğu görülmektedir. Ön ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki en büyük fark orjinallik boyutundadır (7.05-23.43). Kontrol grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasında ise önemli bir fark göze çarpmamaktadır.

Tablo 3'te deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların ön testten aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların önemli olup olmadığı gösterilmiştir. Buna göre yaratıcılığın tüm boyutlarında çocukların aldıkları puanlara göre deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$).

Tablo 4'te ise deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların istatistiksel

olarak önemli olup olmadığı görülmektedir. Sonuçlara göre yaratıcılık testinin tüm boyutlarında çocukların aldıkları puanlar açısından deney ve kontrol grupları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Yukarıda da görüldüğü gibi deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce ön ve son testlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık yaratıcılığın tüm boyutunda aynı şekildedir. Bilindiği gibi deney grubundaki çocuklara ön testten sonra sözel yaratıcılıklarını yani akıcı, esnek düşünebilmesini ve orjinal fikirler yaratabilmesini sağlamak amacıyla yaratıcı drama eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki çocuklar ise normal günlük faaliyetlerine devam etmişlerdir. Bu durumda deney grubunun ön ve son testlerdeki puan ortalamaları arasındaki farkın eğitimden kaynaklandığı söylenebilir.

Son yıllarda yaratıcılığın geliştirilmesi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda yaratıcı düşünme becerisinin direk eğitim, öğretme yoluyla daha fazla geliştiği bulunmuştur. Bu çalışmalardan biri de Ristow'a (1988) aittir. Bu çalışmada ilkokul üçüncü sınıfına devam eden 36 çocuğa ön ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce testinin sözel bölümü uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna dahil olan 19 çocuğa altı seans boyunca SCAMPER adını verdikleri bir metodla sözel yaratıcılığı geliştirmek için eğitim vermişlerdir. Araştırmanın

sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön testlerde aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Son test sonuçlarına göre ise her iki grubun puanları arasında deney grubunun lehine büyük bir artışın olduğu görülmüştür. Puanlar arasındaki en büyük fark yaratıcılığın akıcılık boyutundadır. Bunun sebebini ise Ristow üçüncü sınıf çocukların fikirlerinin değişik ve çeşitli veya orjinal olmasından çok sayısının fazla olmasıyla ilgilenmeleri şeklinde açıklamaktadır (90).

Yaptığımız çalışmada ise deney grubundaki çocukların yaratıcılığın orjinallik boyutunda ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın diğer boyutlara nazaran daha farklı olduğu görülmüştür. Bunun sebebi çocuklara verilen yaratıcı drama eğitim teknikleriyle ilişkili olabileceği gibi çocukların dil gelişimleriyle de ilişkili olabilir. Bilindiği gibi yaratıcı drama, yaratıcılık yeteneğini geliştirmektedir. Bunu çocuğa çeşitli uyarıcılar sunarak, çocuğun çeşitli fikirlerle oynamasını, çeşitli fikirler keşfetmesine olanak tanıyarak gerçekleştirmektedir(31,37,39). Yaratıcı drama yoluyla çocuk elbette akıcı ve esnek düşünebilmekte, fakat bunun yanında daha fazla orjinal fikirler üretmeye alışmaktadır. Çocukların eğitim sonunda daha fazla orjinal fikirler ortaya çıkarmasında dil gelişiminin de etkisi olabilir. Bilindiği gibi beş-altı yaş çocuklarının kelime hazinesi hala belli sınırlar içindedir. Bu yüzden eğitimle bile akıcı ve esnek düşünebilmesi yani çok sayıda

ve değişik fikirler üretebilmesi belli ölçüde gelişebilmiştir. Fakat orjinal fikirler üretebilmesine kelime hazinesinin belli sınırdaki olması fazlasıyla etkilememekte ve bildiğı kelimelerle orjinal fikirler üretebilmektedir.

Ayrıca Tablo 3 ve 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testten aldıkları puanlar arasındaki fark önemli olarak bulunmamış, buna karşın son test puanları arasında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur. Bilindiğı gibi araştırmada deney grubu ön testten sonra bir yaratıcılık eğitimine tabi tutulmuştur. Bu eğitim için yaratıcı drama etkinlikleri araç olarak kullanılmıştır. Bu eğitimden amaç çocukların sözel yaratıcılık yeteneklerini geliştirebilmek ve ilerletebilmektir. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur. Bu noktada deney grubuna uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarını geliştirdiğı söylenebilir.

Schmidt ve arkadaşlarının (1975) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin yaratıcılığa olan etkisini incelemişlerdir. Bunun için beş buçuk-altı yaşları arasında olan ve anaokuluna devam eden 78 çocuğı eşit olarak deney ve kontrol gruplarına ayırmışlardır. Deney grubuna dahil olan çocuklar haftanın iki günü olmak üzere sekiz hafta boyunca yaratıcı drama eğitimine tabii tutulmuştur. Kontrol grubu ise normal sınıf etkinliklerine devam etmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri olarak çocuklara pandomim, doğaçlama ve dramatizasyon uygulanmıştır. Ön ve

son test olarak Wallach ve Kogan tarafından geliştirilen ve Rotter tarafından adapte edilen yaratıcılık testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların ortalamaları arasında son test sonucuna göre istatistiksel olarak önemli bir fark çıkmıştır (91).

Kearns'da (1979) yaratıcı drama etkinliklerinden olan rahatlama çalışmalarının dört beş ve altıncı sınıfa giden çocukların hayal gücüne ve yaratıcı düşünmesine olan etkisini incelemiştir. Bunun için 102 çocuğu deney ve kontrol grubuna ayırmış ve deney grubuna dahil olan çocuklara sekiz hafta boyunca rahatlama çalışmaları uygulanmıştır. Ön ve son test olarak ise Torrance Yaratıcı Düşünce testinin sözel bölümü uygulanmıştır. Sonuçta deney grubuna dahil olan çocuklar yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında kontrol grubuna nazaran oldukça yüksek puanlar almışlardır (92).

Literatürde de belirtildiği gibi yaratıcı drama etkinlikleriyle çocuk keşfetmeyi, fikirlerini kolayca ifade etmeyi öğrenir. Ayrıca çevresindeki uyarıcılara karşı daha duyarlı olur. Böyle çocuk daha yaratıcı düşünmeye alışır, risklere girebilir (26.31). Ayrıca pek çok araştırmacının (Rose ve Lin, Mansfield, Busse ve Krepelka) belirttiğine göre yaratıcılık eğitimi yaratıcılığın gelişmesine ve ilerlemesine sebep olmaktadır. Yaratıcılık hem doğuştan gelen bir beceridir hem de bir yetenektir. Bir beceri olarak

gelişebilir, bir yetenek olarak ise uyarılabilir ve eğitimle desteklenebilir (93,94).

Tablo 5 ve 12'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş ve altı yaş çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki beş ve altı yaşındaki çocukların yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında ön ve son testlerdeki puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Çocuklar son testte ön testte nazaran daha yüksek puanlar almışlardır. Beş ve altı yaşındaki çocukların en farklı puan aldıkları yaratıcılık boyutu orjinalliktir (5.80-20.35 ve 8.30-26.50). Kontrol grubunun ise ön ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 6 ve 13'de ise deney ve kontrol grubuna dahil olan beş ve altı yaş çocukların ön test puanlarına göre gruplar arasındaki farkın önemliliği verilmiştir. Tablolarda da görüldüğü gibi yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında çocukların ön testten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$).

Tablo 7 ve 14'te deney ve kontrol grubuna dahil olan beş ve altı yaş çocuklarının son testten aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların önem kontrolü gösterilmiştir. Sonuçlara göre hem beş hem de altı yaş grubu çocukların son testte aldıkları puanlar incelendiğinde yaratıcılığın tüm

boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Bu bulgular hipotezi destekler niteliğindedir. Yaratıcılık tüm çocukların doğuştan getirdiği bir yetenek bir beceridir. Her çocukta az veya çok olarak bulunmaktadır. Fakat ortaya çıkması ve gelişmesi için uygun ortamın sağlanması gereklidir. Gerekli uyarıcılar verildiğinde eğitimle, her yaş grubu çocuğunda yaratıcılık yeteneğinin geliştiği izlenebilir. Burada önemli nokta gerekli çevre koşullarının, uyarıcıların hazırlanması ve öğretmenin rehberliğinde çocuğa sunulmasıdır. Bu durumda her yaşta çocuğun yaratıcılığı ortaya çıkarılır ve geliştirilir.

Hennessey ve Amabile (1988) yaptıkları çalışmada çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmede yaratıcı hikaye metodunu kullanmışlardır. Bunun için yaşları 5-10 arasında değişen 115 kız ve erkek çocuğa altında yazıları olmayan siyah beyaz renginde çizimi olan bir kitap vermişlerdir. Çocuklar bu yazısız kitabın sayfalarına bakarak akıllarından bir hikaye uydurup anlatmışlardır. Hikaye anlatma ortalama on dakika sürmüştür. Çocukların anlattıkları hikayeler değerlendirilmek için teybe kaydedilmiştir. Daha sonra her bir hikaye orjinal olması, detaylara girilerek anlatılması, düzgün anlamlı cümlelerle anlatılması, değişik çeşitli fikirlere yer verilmesi vb. yönlerden değerlendirilmeye tabii tutulmuştur. Sonuçta her yaş grubunda yaratıcı hikaye anlatma metoduyla çocukların yaratıcılıklarının değerlendirilebileceği görülmüştür (95).

Kalmar'ların (1987) yaptığı çalışmada ise kurum çocuklarının yaratıcılığını geliştirmek amacıyla bir yaratıcılık eğitimi programı hazırlamışlardır. Bunun için 20 tane 5-6 yaşında çocuk alınarak eşit olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Ön ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce testinin sözel ve şekil bölümlerinin bazı itemleri uygulanmıştır. Deney grubuna üç ay boyunca yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla günlük etkinlikler sırasında serbestçe fikir alışverişinde bulunma, fikirlerini ifade etme, soru sorma, zaman baskısı olmadan ürün geliştirme gibi teknikler kullanılmıştır. Çocukların ön testleri arasında önemli bir fark bulunmazken, hem beş hem de altı yaş grubunda son test puanlarına göre yaratıcılığın tüm boyutlarında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur (96).

Bu bilgiler de gözönünde tutularak yaratıcılık eğitiminin her yaştaki çocuğun yaratıcılığının gelişimine katkısının olduğu söylenebilir.

Tablo 8, 10, 15 ve 17'de deney ve kontrol grubundaki beş yaş kız ve erkek, altı yaş kız ve erkek çocuklarının ön testten aldıkları puanlara göre gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığı gösterilmiştir. Buna göre yaratıcılığın tüm boyutlarında çocukların ön testten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$).

Tablo 9,11, 16, 18'de ise deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş kız ve erkek, altı yaş kız ve erkek çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce son testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların önemi gösterilmiştir. Sonuçlara göre beş yaşındaki hem kız hem de erkek çocuklar ve altı yaşındaki hem kız hem de erkek çocukların son testten aldıkları puanlara göre yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur ($P < 0.05$).

Yukarıda da açıklandığı gibi elde edilen veriler daha özele inilerek analiz edilse bile ortaya çıkan sonuç değişmemekte ve yaratıcılık eğitimi sonucunda çocuklardaki sözel yaratıcılık gelişmektedir.

Stewig ve Vail (1985) tarafından yapılan bir çalışmada yaratıcı drama ile dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için yedinci sınıfa devam eden çocukların 32 sini deney grubuna 40 nı kontrol grubuna ayırmışlardır. Çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla videodan ön testte Rapunzel masalını son testte ise Hansel ve Gratel masalını izlettirmişler ve bu masalları anaokulu çocuklarına anlatmalarını istemişlerdir. Deney grubu 20 kere yaratıcı drama faaliyetlerine katılırken, kontrol grubu edebiyat, kompozisyon, gramer gibi derslere devam etmişler ve drama etkinlikleri yapmamışlardır. Çocukların hikaye anlatmaları cümlelerin uzunluğu, kelimelerin sayısı, gramer açısından doğruluğu gibi yönlerden Loban (1963) ve Hunt (1975) tarafından geliştirilen dil gelişimi ölçeğine

göre değerlendirilmiştir. Sonuçta yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların kelime hazinesini zenginleştirdiği ve daha karışık ve uzun cümleler kurulmasına sebep olduğu ortaya çıkarılmıştır (97).

Tablo 19 ve 22'de deney ve kontrol grubuna dahil olan kız ve erkek çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Görüldüğü gibi deney grubundaki hem kız hem de erkek çocuklar yaratıcılığın tüm boyutlarında son testte, ön teste nazaran daha yüksek puanlar almışlardır ve puanların ortalaması da son testte daha yüksek olmuştur. Ön ve son testler arasındaki en büyük fark hem kız hemde erkek çocuklarında orjinallik boyutunda görülmektedir (6.35-23.15 ve 7.75-23.70). Kontrol grubunda ise ön ve son test puan ortalamaları arasında çok belirgin bir fark görülmektedir.

Tablo 20 ve 23'te ise deney ve kontrol grubuna dahil olan kız ve erkek çocukların ön test puanlarına göre gruplar arasındaki farkın önemliliği verilmiştir. Tablolarda da görüldüğü gibi yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında, çocukların ön testten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$).

Tablo 21 ve 24'te deney ve kontrol grubuna dahil olan kız ve erkek çocuklarının son testten aldıkları puanlara göre aralarında fark olup olmadığı gösterilmiştir.

Sonuçlara göre hem kız hem de erkek çocuklarının son testte aldıkları puanlar açısından yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında fark önemli bulunmuştur.

Bu sonuç, yaratıcılık eğitimi sonucunda hem kız hem de erkek çocuklarında sözel yaratıcılık yeteneğinin geliştiğini göstermektedir.

Literatürde her ne kadar erkek çocukların daha bağımsız yetiştirildiklerinden daha fazla uyarıcıya karşılaştığından dolayı kızlardan daha fazla yaratıcı oldukları belirtilmiş ise de (1), eşit olanak sağlandığında her iki grupta da yaratıcılık yeteneğinin gelişeceği inkâr edilmez bir gerçektir.

Bu konuda yapılan bir araştırma Katıyar ve Jarial'e (1985) aittir. Araştırmacılar yaratıcılığın eğitimle gelişebileceği fikrini savunmuşlar ve 160 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde araştırmalarını yürütmüşlerdir. Bunun için sözel ve sözel olmayan yaratıcılığı geliştirme programı hazırlamışlardır. Tüm çocukları iki eşit gruba cinsiyet değişkenini de gözönüne alarak ayırmışlardır. Ayrıca her iki grubu da kendi içlerinde deney ve kontrol grubu olarak ayırmışlar ve deney gruplarına yaratıcılığı geliştirme programlarını uygulamışlardır. Çocukların yaratıcılığını ise Torrance Yaratıcı Düşünce testinin sözel ve şekil bölümleriyle ölçmüşlerdir. Sonuçta programların hem kız hem de erkek çocuklarında sözel ve sözel olmayan yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği bulunmuştur (98).

Tablo 25 ve 26'da deney ve kontrol grubuna dahil olan beş ve altı yaşındaki çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanların farklarının istatistiksel analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki hem beş hem de altı yaş grubu çocuklarının akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında ön testte aldıkları puanlar ile son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur. Kontrol grubunda ise çocukların yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutlarında ön ve son test puanları arasındaki fark önemsiz bulunurken, bir tek orjinallik boyutunda fark önemli bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön ve son test puanları karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum yaratıcılık eğitiminin, yaratıcılığın gelişimine etki ettiğini doğrular niteliktedir. Yalnızca kontrol grubunda orjinallik boyutunda ön ve son test puanları arasındaki fark önemli çıkmıştır. Bu durumun anaokulu eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Her ne kadar kontrol grubuna yaratıcı drama eğitimi verilmemiş olsa bile anaokulunda günlük faaliyetler esnasında sözel yaratıcılığının geliştiği söylenebilir. Fakat böyle bir ortamda çocuklara yaratıcılık eğitiminin verilmesiyle sonucun daha başarılı olacağı söylenebilir.

Furze ve arkadaşları (1984) tarafından yapılan yaratıcılık eğitimi ile ilgili bir çalışmada dört ve beşinci sınıfa devam eden 309 öğrenci kontrol ve deney gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu iki hafta süresince eğitimde

sanat derslerine (drama, yaratıcı yazı, görsel sanatlar) katılırken diğer grup eğitime tabii tutulmamıştır. Ön ve son test olarak Belirsiz Şekiller Testi (Obscure Figures Test) uygulanmıştır. Sonuçta eğitim alan grubun puanlarında belirgin bir artış olduğu kontrol grubunun puanlarında ise bir değişme olmadığı gözlenmiştir (99).

Yaratıcılık eğitimiyle ilgili bir başka çalışma ise Reese ve Parnes (1970) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya 193 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara sekiz adet yaratıcılık testi uygulanmıştır. Deney grubuna dahil olan öğrenciler 13 hafta boyunca yaratıcı problem çözme eğitimine alınmışlardır. Sonuçta yaratıcılık eğitimi programının başarılı olduğu görülmüştür (100).

Tablo 27 ve 28'de deney ve kontrol grubuna dahil olan kız ve erkek çocuklarının ön ve son testlerden aldıkları puanlarının farkların önemli olup olmadığı gösterilmiştir. Sonuçlara göre deney grubundaki çocukların akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında ön testte aldıkları puanlarla son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur. Buna karşın kontrol grubundaki kız çocuklarının akıcılık boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki fark önemsiz bulunurken, esneklik ve orjinallik boyutunda önemli bulunmuştur. Erkek çocuklarında ise akıcılık ve esneklik boyutunda ön ve son test puanları arasındaki fark önemsizken, orjinallik boyutunda önemli çıkmıştır.

Yukarıda açıklanan sonuçlara göre deney grubundaki kız ve erkek çocukların ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur. Kontrol grubunda ise kız çocuklarında esneklik boyutunda ön ve son test puan farkları önemli bulunurken erkek çocuklarda önemsiz bulunmuştur. Bu durum anaokulu eğitiminden kız çocuklarının daha fazla yararlanıp yararlanmadığı kız çocuklarının daha esnek düşünüp düşünmediği sorusunu aklımıza getirmektedir.

Khotena (1971) 118 öğrenme güçlüğü olan anaokulu çocuklarıyla yaptıkları çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünce testini uygulayarak yaratıcı düşüncenin gelişimini incelemiştir. Sonuçta kız çocuklarının yaratıcılığın esneklik ve detaylara girme boyutlarında daha başarılı oldukları görülmüştür (101).

Bir başka araştırmada ise Bollen ve Torrance (1978) yaratıcı düşünceye işbirliği kendini denetim ve cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Lise öğrencisi olan 312 çocuğa Rotter'in iç ve dış kontrol ölçeği uygulanarak kendilerini nasıl denetledikleri ölçülmüş, daha sonra da Torrance Yaratıcı Düşünce testinin sözel bölümü uygulanmıştır. Sonuçta erkek çocukların puanlarının ortalamaları akıcılık ve esneklik boyutunda kızlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür (102).

Görüldüğü gibi yapılan araştırmalarda cinsiyet farklılığının yaratıcılık üzerine etkisi konusunda değişik sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bilindiği her çocuğun yaratıcılığın

her boyutunda ileri seviyede olması gerekmez, fakat yapılan bazı araştırmalarda da kızların yaratıcılığın esneklik boyutunda daha yaratıcı oldukları görülmüştür. Buda kızların daha değişik çeşitli fikirler geliştirmesinden kaynaklanabilir.

Ayrıca Tablo 27 ve 28'deki sonuçlara göre deney grubuna dahil olan altı yaş kız ve erkek çocukların ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur. Bu sonucun yaratıcılık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Yaratıcılık eğitimiyle ilgili olan bir diğer çalışma Lowery'ye (1982) aittir. Lowery bu çalışmasında yaratıcılık eğitiminde üç ayrı metod kullanmış ve hangisinin daha etkin olduğunu bulmaya çalışmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfa giden 36 çocuk örneklemini oluşturmuştur. Daha sonra bu çocuklar üç deney ve bir kontrol olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Deney gruplarına altı hafta boyunca, a- Temel yaratıcılık için yönlendirme, b- Yaratıcılığı arttırmak için yönlendirme, c- Müzik ve hayal kurma gibi üç ayrı metoddan oluşan eğitim uygulanmıştır. Ön ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce testi kullanılmıştır. İstatistiksel analiz sonunda eğitim alan grupların kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğu görülmüştür. Yalnızca orjinallik boyutunda gruplar arasındaki fark önemli bulunmamıştır. En başarılı yaratıcılığı geliştirme metodunun müzik ve hayal kurma olduğu görülmüştür (103).

SONUÇ

Bu araştırma anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun ön ve son test ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Deney grubunun son test puan ortalamaları ön test puanlarından belirgin bir şekilde yüksek bulunurken, kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında belirgin bir farklılık göze çarpmamıştır. Bu durum Şekil 2'de de açıkça görülmektedir.

Tablo 3'de ise deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların önemli olup olmadığı görülmektedir. Sonuçlara göre yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır ($P > 0.05$).

Tablo 4'de deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların son testten aldıkları puanlara göre aralarındaki farkın önemli olup olmadığı görülmektedir. Bulgulara göre çocuklara uygulanan son testin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları

arasında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Beş yaş çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalamalarına bakılacak olursa, deney grubundaki çocuklar aynı şekilde son testte ön testte nazaran daha yüksek puanlar alırken, kontrol grubunun puanları arasında önemli bir fark görülmemektedir (Tablo 5), (Şekil 3).

Deney ve kontrol grubundaki beş yaş çocuklarının ön test puanları arasındaki farkın önemlilik durumuna bakıldığında ise yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında ön testten alınan puanlara göre farkın önemli olmadığı görülmektedir ($P > 0.05$) (Tablo 6).

Deney ve kontrol grubundaki beş yaş çocuklarının son test puanlarına göre aralarındaki farkların önemsizliğine bakılacak olursa Tablo 7'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur ($P < 0.05$).

Tablo 8'de deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş kız çocuklarının ön testten aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların önemli olup olmadığı gösterilmiştir. Buna göre yaratıcılığın tüm boyutlarında gruplar arasındaki fark önemli bulunmamıştır ($P > 0.05$).

Aynı şekilde deney ve kontrol grubuna dahil olan beş yaş kız çocuklarının son test puanları incelendiğinde ise

arasındaki farkın önemli olduğu görülmüştür ($P < 0.05$).

Altı yaş deney ve kontrol grubundaki kız çocuklarının ön test puanlarına göre aralarındaki farkın istatistiksel yönden önemli olmadığı Tablo 15'te görülmektedir ($P > 0.05$).

Buna karşın Tablo 16'da belirtildiği gibi deney ve kontrol grubundaki altı yaş kız çocuklarının son test puanları arasındaki farkın, yaratıcılığın bütün boyutlarında önemli olduğu görülmektedir ($P < 0.05$).

Altı yaş erkek çocuklarının durumuna bakıldığında ise Tablo 17'de görüldüğü gibi ön test puanlarına göre yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasındaki farkın istatistiksel yönden önemli olmadığı bulunmuştur ($P > 0.05$).

Son test puanları yönünden ise altı yaş erkek çocuklarının yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$) (Tablo 18).

Tablo 19'da ise deney ve kontrol grubuna dahil olan kız çocuklarının ön ve son testlerde aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki çocukların son test puanlarının ortalamaları ön teste nazaran daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın kontrol grubunda ön ve son test puan ortalamaları arasında böyle belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 5).

Tablo 20'de deney ve kontrol grubuna dahil olan kız çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinden aldıkları puanlara göre aralarındaki farkların önem kontrolü değerleri verilmiştir. Bu sonuçlara göre yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$).

Deney kontrol grubundaki kız çocuklarının son test puanları incelendiğinde ise (Tablo 21), yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Deney ve kontrol grubuna dahil olan erkek çocukların ön ve son test puan ortalamaları Tablo 22'de gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları, ön test ortalamalarından daha yüksek olduğu görülürken, kontrol grubunda böyle belirgin bir farkın olmadığı Şekil 6'da da açıkça görülmektedir.

Tablo 23'deki bulgulara göre erkek çocuklarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce ön testinin akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarıyla ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel yönden fark önemli bulunmamıştır ($P > 0.05$).

Deney ve kontrol grubundaki erkek çocukların son test puan farklarının önemli olup olmadığı Tablo 24'de görülmektedir. Buna göre yaratıcılığın tüm boyutlarında deney

ve kontrol grupları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir ($P < 0.05$).

Tablo 25'te deney ve kontrol grubundaki beş yaş çocuklarını kendi içlerinde ön ve son test puan farklarının karşılaştırılması gösterilmiştir. Buna göre deney grubundaki çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarında ön testte aldıkları puanlarla son testte aldıkları puanlar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$). Buna karşın kontrol grubunun akıcılık ve esneklik boyutunda ön ve son test puanları arasındaki fark önemsiz bulunurken ($P > 0.05$), yalnızca orjinallik boyutunda fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Altı yaş çocuklarının durumu incelendiğinde ise Tablo 26'da görüldüğü gibi deney grubuna dahil olan çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarında ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunurken ($P < 0.05$), kontrol grubunun yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutunda ön ve son test puanları arasındaki fark önemsiz bulunmuş ($P > 0.05$), fakat buna karşın orjinallik boyutunda önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Tablo 27'de ise deney ve kontrol grubundaki kız çocuklarının ön ve son test puan farklarının önem kontrolü sonuçları verilmiştir. Deney grubundaki çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarında ön test ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$). Kontrol grubunda ise akıcılık boyutunda puanlar arasındaki fark

önemsiz bulunurken ($P > 0.05$), esneklik ve orjinallik boyutunda önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

Erkek çocukların durumu ise Tablo 28'de gösterilmiştir. Deney grubundaki erkek çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarında ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$). Kontrol grubunda akıcılık ve esneklik boyutunda puanlar arasındaki fark önemsiz bulunurken ($P > 0.05$), orjinallik boyutunda önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

ÖNERİLER

Günümüzde yaratıcı ve üretici insan gücüne duyulan ihtiyaç yaratıcılık kavramı üzerine daha çok eğilinmesine ve buna bağlı olarak kişide yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için daha çok çalışmalar yapılmasına neden olmaktadır.

Yaratıcılık bilindiği gibi sonradan kazanılan bir yetenek değildir, kişide doğuştan bulunmaktadır. Fakat gelişmesi ve ilerlemesi için uygun ortamın, çevre koşullarının sağlanmasına ve bu ortamda bir kişinin rehberliğine ve yönlendirmesine ihtiyaç vardır. Çocuğun doğduğu andan itibaren en çok etkileşimde bulunduğu kişi annesidir. Annenin bebeğiyle oynadığı oyunlar, karşılıklı taklit yapmalar çocuğun zaman içinde hayal gücünü geliştireceğinden çok önemlidir. Anne baba çocuğun keşfetmesine ve risklere atılmasına fırsat vermelidir. Fakat bu risklere atılmasına fırsat verirken de daima ona rehber olmalıdır. Çocuklarına yapılandırılmış oyuncaklardan çok kendinin yapabileceği üretebileceği türden oyuncaklar almalıdır.

Okulöncesi yılları daha öncede belirtildiği gibi yaratıcı düşüncenin ilk temellerinin atıldığı yıllardır. Bu dönemde ebeveynin çocuğa sağladığı yaratıcı ortamı daha sonra anaokulu oluşturur. Bu ortamda çocuk eğer olanak sağlanırsa keşfetmeyi, problemlere değişik çözümler bulmayı öğrenir, etrafındaki olaylara karşı daha duyarlı olur.

Anaokulu ortamında çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde en büyük görev okulöncesi eğitimcilerine düşmektedir. Öğretmen çocukların keşfetmesine, araştırmasına, soru sormasına izin vermelidir, etraflarında olan olaylara karşı daha duyarlı olabilmelerini sağlamalıdır, çocuğun ürünleriyle başarısını değerlendirmelidir, olayların sonuçlarını çocuklara daima nedeniy-le açıklamalıdır, çocukların hayal kurmalarına daima destek olmalıdır, sınıfta yaratıcılık sürecini desteklemeli alışagelmış düşünce yerine çocukların alışagelmemiş düşünce sistemini kullanmaları için fırsatlar vermelidir, otoritenin olmadığı bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. Yaratıcılık eğitimi de yaratıcılığın gelişmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmen sınıfında kendinin de geliştirebileceği değişik yaratıcılık eğitimi modelleri denemelidir.

Sadece okulöncesi yıllarında değil daha sonraki yıllarda da yaratıcılık desteklenmelidir. Çünkü bütün yetenekler gibi yaratıcılık yeteneği de üzerinde durulmadığı takdirde körelmektedir. Ortaöğretim, hatta üniversite yıllarında ezberciliğe dayanan eğitim sisteminden vazgeçilmesi, başarı ve başarısızlık üzerinde durulmaması gerektiği çok önemlidir. Eğitimin her kademesinde çocuğun başarı ve başarısızlığı yazılı veya sözlü sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Fakat bunun yerine çocuğun ortaya çıkarttığı yeni bir ürün, orjinal fikirler, duyarlılığı konusu üzerinde daha fazla durularak bu yönde değerlendirilmeli ve çocuğun yaratıcılığının en kolay ortaya çıktığı sanat derslerine ağırlık verilmelidir.

Yaratıcı drama da çocuğun yaratıcılığının en kolay ortaya çıktığı etkinliklerden, eğitim metodlarından birisidir. Bütün dünya artık yaratıcı dramayı okulöncesinden başlayarak eğitimin her kademesinde kullanmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi yaratıcı drama yoluyla çocuğun sadece yaratıcılığı gelişmemekte, aynı zamanda dil ve iletişim, problem çözme becerileri, olumlu benlik tasarımı, sosyal ilişkiler, çevresindeki olaylara ve kişilere karşı duyarlı olma gibi bir takım beceriler de kazanılmaktadır.

Yaratıcı drama aynı zamanda bir öğrenme yoludur. Çocukların olayları, problemleri yaşayarak çözmesi en kolay yaratıcı drama etkinlikleri yoluyla mümkündür. Sadece okulöncesinde değil, ortaöğretim ve üniversite yıllarında da yaratıcı drama bir ders olarak müfredat programına konmalı ve çocukların tarih, matematik, fizik, kimya, psikoloji gibi derslerde okudukları bilgiler uygulamalı olarak desteklenmelidir. Ayrıca kişinin günlük yaşantısı içinde karşılaştığı olaylar, çözemediği problemler en kolay yaratıcı drama etkinlikleri içinde şekillenir. Türkçe dilinin doğru olarak kullanımında, kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde mutlaka yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmalıdır.

Yaratıcı drama etkinlikleri ayrıca çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi için de bir eğitim metodu olarak kullanılmalıdır. Değişik dramatik etkinlikler yardımıyla çocuk kendini yapılandırılmamış kendi hayal gücüne dayanan fikirler yoluyla ifade eder, etrafındaki olaylara daha

duyarlı olur, problemlere alışılmadık daha çeşitli çözümler bulur, orjinal, akıcı, esnek düşünebilir.

En son olarak şunu önemle belirtmek gereklidir; toplumlar arasındaki her alandaki yarış yaratıcı yapıcı ve üretici nesillere olan ihtiyacın gün geçtikçe artmasına neden olmaktadır. Bu nesillerin yetişmesi için özellikle okulöncesinden başlayarak yaratıcılık eğitimi üzerinde önemle durulması gereklidir. Yaratıcı drama da çocukta yaratıcı gücün ortaya çıkarılmasına ve daha sonrada yaratıcılık eğitimine yardımcı olan çok önemli bir eğitim şeklidir.

- 1- Hareketle ilgili çalışmalar
- 2- Pantomim
- 3- Roy oynama ve doğaçlama
- 4- Yaratıcı hikaye ve dramatizasyon

Deney grubu çocuklarıyla birlikte sürdürülen yaratıcı drama eğitimi çalışmaları toplam onbeş hafta sürmüştür. Bu arada kontrol grubuna dahil olan çocuklar normal sınıf etkinliklerine devam etmişlerdir.

Verilen analizinde deney ve kontrol grubuna dahil olan çocukların ön ve son test puanları arasındaki farkların önemli olup olmadığını anlamak için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney-U Testi ve aynı şekilde yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların kendi içlerinde ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için de Willcoxon Eşleştirilmiş iki örnek testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan durum aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

1- Deney grubunun son test puanlarının ortalamaları, ön test puan ortalamalarından belirgin bir şekilde yüksek olduğu bulunurken, kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında belirgin bir farklılık göze çarpmamıştır.

2- Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre her iki grubunda ön ve son test puan ortalamalarına bakıldığında hem beş ve altı yaşlarında, hem de kız ve erkek çocuklarında deney

grubundakiler son testte ön testte nazaran belirgin bir şekilde yüksek puan alırken, kontrol grubunda bu durum gözlenmemiştir.

3- Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön ve son test puanları arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakıldığında ise ön test puanları arasında yaratıcılığın tüm boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark görülmezken ($P > 0.05$), son test puanları bakımından gruplar arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

4- Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre yani beş ve altı, kız ve erkek, beş yaş kız ve erkek, altı yaş kız ve erkek çocuklarının ön ve son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde tüm yaş ve cinsiyetlerde ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasındaki fark önemli bulunmazken ($P > 0.05$), son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür ($P < 0.05$).

5- Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş değişkenine göre kendi içlerinde ön ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki hem beş hemde altı yaş çocuklarının yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında ön ve son testler arasındaki fark önemli bulunurken ($P < 0.05$) kontrol grubunda akıcılık ve esneklik boyutunda önemsiz ($P > 0.05$), orjinallik boyutunda ise ön ve son testler arasındaki fark önemli bulunmuştur ($P < 0.05$).

6- Cinsiyet değişkenlerine göre ise deney grubundaki hem kız hem de erkek çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarında ön ve son test puanları arasındaki farkın önemli olduğu görölmüştür ($P < 0.05$). Buna karşın kontrol grubundaki kız çocuklarının akıcılık boyutunda puanlar arasındaki fark önemsiz ($P > 0.05$), esneklik ve orjinallik boyutunda ise önemli olduğu ($P < 0.05$), erkek çocukların yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutunda puanlar arasındaki farkın önemsiz ($P > 0.05$), orjinallik boyutunda ise önemli olduğu bulunmuştur ($P < 0.05$).

Yukarıda açıklanan bulgulara göre deney grubundaki hem beş hem altı, hem de kız ve erkek çocuklar son testte kontrol grubuna nazaran daha başarılı olmuşlar ve gruplar arasındaki bu farkın da önemli olduğu görölmüştür. O halde duruma yaratıcı drama eğitiminin sebep olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre yaratıcılık yeteneğinin kişide doğuştan varolduğu uygun çevre koşullarında ve ortamda eğitimle geliştiğı söylenebilir. Yaratıcılık eğitimine okulöncesinden başlamalıdır ve öğretmen tutumuyla desteklenmelidir. Ayrıca günümüzde çok önemli bir eğitim modeli olan yaratıcı drama da çocukların yaratıcılık eğitiminde kullanılmalıdır. Özetle geleceğın yaratıcı yapıcı ve üretici nesillerin temeli okulöncesi yıllarında atılmalıdır.

KAYNAKLAR

- 1- Hurlock, E.B., (1972). Child Development, Fifth Ed., McGraw-Hill Book Company, New York.
- 2- Torrance, E.P., (1965). Rewarding Creative Behaviour, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- 3- San, İ., (1979). Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık 2. bs., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- 4- Torrance, E.P. (1962). Guiding Creative Talent, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- 5- Fitzgerald, D., Hattie, A.J., (1983). "An Evaluation of 'Your Style of Learning Thinking' Inventory," "British Journal of Educational Psychology, 53, 336-346.
- 6- Gallagher, J.J., (1985). The Teaching the Gifted Children, Third Ed., Allyn and Bacon Inc., London.
- 7- Hilgard, E.R., (1962). Introduction to Psychology, Harcourt Brace and World Inc., New York
- 8- Diggory-Farnham, S., (1972). Cognitive Process in Education: A Preparation for Teaching and Curriculum Development, Harper and Row Publishers, London.
- 9- Willings, D., (1980). The Creatively Gifted, Woodhead-Faulkner Ltd., Cambridge.
- 10- Cebe, N., Kuzgun, Y., Toker, F., Uçkunkaya, B., (1968). Zeka Kuramları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi, Araştırma ve Değerlendirme Bürosu, Ankara.
- 11- Lefrancois, R.G., (1979). Psychology for Teaching, Third Ed., Wadsworth Publishing Company Inc., Belmon.
- 12- Öner, N., (1978). "Yaratıcılık ve Üstün Zeka", Psikoloji Dergisi, Eylül, 10-16.
- 13- Jersild, A.T., (1979). Çocuk Psikolojisi, Çev.: Gülseren Günçe, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- 14- Child, D., (1978). "Intelligence and Creativity", The Education of Young Child, Editor: David Fontana, Open Books Publishing Ltd., London.
- 15- Guilford, J.P., (1968). Intelligence, Creativity and Their Educational Implications, R.R. Knapp Publishers, San Diago.
- 16- Shouksmith, G., (1970). Intelligence, Creativity and Cognitive style, B.T. Batsford Ltd. London.
- 17- Ross, M., (1980). The Creative Arts, Heinemann Educational Books, London.
- 18- Breckenridge, M.E., Nesb, M., Murphy, H., (1969). Growth and Development of the Young Child, Eight Ed., W.B. Saunders Company, London.
- 19- Dowling, M., (1978). The Modern Nursery, Longman Group Ltd., London.
- 20- Cass, E.J., (1971). The Significance of Children's Play, B.T. Batsford Ltd., London.
- 21- Bujou, S.W., (1976). Child Development: The Basic Stage of Early Childhood, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- 22- Sandström, C.I., (1979). The Psychology of Childhood and Adolescence, Second Ed., Penguin Books Ltd., London.
- 23- Christie, J.F., Johnson, J.E, Yawkey, T.D., (1987). Play and Early Childhood Development. Schott Foresman and Company, London.
- 24- Smart, S.M., Smart, C.R., (1978). Preschool Children: Development and Relationships, Second Ed., Macmillan Publishing Company, New York.
- 25- Higherger, R., Schramm, C., (1976). Child Development for Day Care Workers, Houghton Mifflin Company, London.
- 26- McCaslin, N., (1987). Creative Drama in the Primary Grades, Longman Inc., London.
- 27- Fromberg, P.D., (1987). The Full-Day Kindergarten, Teachers College Press, London.
- 28- Woodard, C.Y., (1984). "Guidlines for Facilitating Sociodramatic Play", Childhood Education, 6,3, 172-177.

- 29- Jameson, D., Kidd, P., (1974). Preschool Play, Cassel and Collier Macmillan Publishers Ltd., London.
- 30- Matterson, E.M., (1987). Play with a Purpose for Under Seven, Second Ed., Penguin Books Ltd., Middlesex.
- 31- Heinig, R.B., Stillwel, L., (1981). Creative Drama for the Classroom Teacher, Second Ed., Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- 32- Rosenberg, S.H., (1987), Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action, Holt Rinehart and Winston Company, New York.
- 33- Durland, F.C., (1975). Creative Dramatics for Children, The Kent University Press, Kent.
- 34- Booth, D., (1989). "Imaginary Gardens with Real Toads", Drama Broadsheet, 6.2.2-6.
- 35- Stabler, T., (1978). Drama in Primary School, Macmillan Educational Ltd., London.
- 36- _____, (1989). English for Ages 5 to 11, Department of Education and Science and Welsh Office, London.
- 37- Siks, B.G., (1983). Drama with Children, Second Ed., Harper and Row Publishers, New York.
- 38- Morgan, N., Saxton, J., (1988). "Enriching Language Through Drama", Language Arts, 65,1,34-40.
- 39- Byron, K., (1985). "Drama and Language", 2D, 4,2,18-58.
- 40- Verriour, P., (1983). "Towards a Conscious Awareness of Language Through Drama", Language Arts, 60,6, 731-736.
- 41- Kukla, K., (1987). "David Booth: Drama as a Way of Knowing", Language Arts, 64,1, 79-87.
- 42- Rosenberg, S.H, Pinçioti, P., Chrein, G., Castellano, R., (1985). "The iii System: Imagery and Creative Drama", The Journal of Creative Behavior, 19,2,142-144.
- 43- Brown, C.A., (1986). "Elementary School Dance, Teaching, Rhythms and Educational Forms", Journal of Physical Education Recreation and Dance, 57, February, 39-45.
- 44- Sharman, B.J., (1983). "Developing Movement in the Infant School", 2D, 2,3,40-52.

- 45- Wilks, J., (1983). "Creativity and Technique in the Dance Class", 2D, 2,2,33-41.
- 46- Curtis, R.S., (1982). The Joy of Movement, Teachers College Press, London.
- 47- Bruce, N., (1988). Movement and Dance in the Primary School, Open University Press, Philadelphia.
- 48- O'Neill, C., Lambert, A., Linnell, R., Warr-Wood, J., (1988). Drama Guidelines, Heinemann Educational Books Ltd., Oxford.
- 49- Fromberg, D.P., (1987). "Play", The Early Childhood Curriculum, Editor: Carol Seefeldt, Teachers College Press, London.
- 50- Barnfield, G., (1968). Creative Drama in Schools, Macmillan and Co Ltd., London.
- 51- Lightwood, D., (1970). Creative Drama for Primary Schools, Blackie and Son Ltd., Glasgow.
- 52- Duagil, J., (1987). Drama Activities for Language Learning, Macmillan Publishers, London.
- 53- McClintock, B.A., (1984). Drama for Mentally Handicapped Children, A Condor Book Souvenir Press Ltd., London.
- 54- Smith, S., (1983). The Primary Drama Handbook, Ward Lock Educational, London.
- 55- Davies, G., (1988). Practical Primary Drama, Heinemann Educational Books Ltd, London.
- 56- Jennings, S., (1987). Creative Drama in Groupwork, Winslow Press, Oxon.
- 57- Haffernon, H., Todd, E.V., (1977). The Years Before School: Guiding Preschool Children, Third Ed., Macmillan Publishing Co Inc., London.
- 58- Dixon, A., (1987). "Storyboxes-Supporting the Case of Narrative in the Primary School", Cambridge Journal of Education, 17,3, 151-156.
- 59- Rubin, J., (1977). "Fostering Communication Skills in Young Learners Through Creative Dramatics", ERIC, ED 219768.
- 60- Fyle, B., (1985). "Encouraging Creative Thinking in Children", Teacher Education Quarterly, 12,1, 30-35.

- 97- Stewig, J.W. Vail, N.J., (1985). "The Relation Between Creative Drama and Oral Language Growth", The Clearing House, 85, February, 261-264.
- 98- Katiyar, P.C., Jarial, G.S., (1985). "Training Programs for Developing Creativity in School Children", The Journal of Creative Behavior, 19,3,219-220.
- 99- Furze, C.T., Mc Reynolds, P., Tyler, J.G., (1984). "Training Creativity of Children Assessed by the Obscure Figures Test", Perceptual and Motor Skills, 58, 231-234.
- 100- Reese, W.H., Parner, S.J., (1970). "Programming Creative Behavior", Child Development, 41,June, 413-423.
- 101- Khothana, J., (1971). "Teaching Disadvantage Preschool Children to Think Creativity with Pictures", Journal of Educational Psychology, 62,5,384-386.
- 102- Bollen, M.L., Torrance, E.P., (1978). "The Influence on Creative Thinking of Locus of Control, Cooperation and Sex", Journal of Clinical Psychology, 34,4, 903-907.
- 103- Lowery, J., (1982). "Developing Creativity in Gifted Children", Gifted Child Quarterly, 26,3,133-139.

- 61- Meeker, M., (1978). "Measuring Creativity From the Child's Point of View", The Journal of Creative Behavior, 12,1,52-62.
- 62- Cheshire, H., Freeman, J., (1985). "The Early Years: Preparation for Creative Thinking", Gifted Education International, 3, 100-104.
- 63- Hallman, R.J., (1967). "Techniques of Creative Teaching", The Journal of Creative Behavior, 1, 325-330.
- 64- Conger, J.J., Kagan, J., Mussen, P.H., (1979). Child Development and Personality, Harper and Row Publishers, New York.
- 65- Goodale, R.A., (1970). "Methods for Encouraging Creativity in the Classroom", The Journal of Creative Behavior, 4,2,91-101.
- 66- Morgan, N., Saxton, J., (1988). Teaching Drama, Hutchinson Ltd, London.
- 67- Linnel, R., (1982). Approaching Classroom Drama, Edward Arnold Ltd., London.
- 68- Moran, J.D., Milgram, M.R., Sawyers, J.K., Fu, V.R., (1983). "Stimulus Specificity in the Measurement of Original Thinking in Preschool Children", Journal of Psychology, 114, May, 99-105.
- 69- Shaw, J.M., Cliatt, P.J.M. (1986). "A Model for Training Teachers to Encourage Divergent Thinking in Young Child", The Journal of Creative Behavior, 20,2,81-88.
- 70- Suler, J.A., Rizziella, J., (1987). "Imagery and Verbal Processes in Creativity", The Journal of Creative Behavior, 21,1,1-6.
- 71- Moran, J.D., Milgram, M.R., Sawyers, J.K., Fu, V.R., (1983). "Parental Influence on Creativity in Preschool Children" The Journal of Genetic Psychology, 143, 289-291.
- 72- Feldhusen, F.J., Treffinger, D.J., Bahlke, S.J., (1970). "Developing Creative Thinking: The Purdue Creativity Program", The Journal of Creative Behavior, 4,2, 85-90.
- 73- Milgram, M.R., Milgram, A.M, Yitzhak, V., (1977). "Creative Activity and Sex Role Identity in Elementary School Children", Perceptual and Motor Skills, 45,371-376.

- 74- Halpin, G., Halpin, G., (1974). "Can Self-Trained Scorers Reliably Score the Torrance Tests of Creative Thinking", Psychology in the Schools, 11,1,56-58.
- 75- Fuqua, R.W., Bartsch, T.W., Phye, G.D., (1975). "An Investigation of the Relationship Between Cognitive Tempo and Creativity in Preschool. Age Children", Child Development, 46, 779-782.
- 76- Connolly, A.J., Doyle, A.B., (1984). "Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers", Developmental Psychology, 20,5,797-806.
- 77- Pepler, D.J., Ross, H.S., (1981). "The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem Solving", Child Development, 52, 1202-1210.
- 78- Pellegrini, A.D., Galda, L., (1982). "The Effects of Thematic Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension", American Educational Research Journal, 19,3, 443-452.
- 79- Smith, P.K, Whitney, S., (1987). "Play and Associative Fluency: Experimenter Effects May Be Responsible for Previous Positive Findings", Developmental Psychology, 23, 1,49-53.
- 80- George, Y., Schaer, B., (1986). "An Investigation of Imposed-Induced Imagery Methods an Kindergarten Children's Recall of Prose Content", ERIC, ED278974.
- 81- Peak, R., Hull, C., (1983). "The Effect of Relaxation and Imagination Exercises on the Creativity of Elementary Children", ERIC, ED 242416.
- 82- Üstündağ, T., (1988). Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 83- Schmidt, H.G, Mc Names, G.D., (1986). "Children As Authors and Actors: Literacy Development Through Basic Activities", Child Language Teaching and Therapy, 2,1,63-73.
- 84- Morrow, L.M., (1985). "Retelling Stories: A Strategy for Improving Young Children's Comprehension, Concept of Story Structure, and Oral Language Complexity", The Elementary School Journal, 85,5,647-661.

- 85- Oğuzkan, Ş., Oral, G., (1983). Okulöncesi Eğitimi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- 86- Torrance, E.P., (1966). Torrance Tests of Creative Thinking Norms Technical Manual, Personnel Press Inc, New Jersey.
- 87- Torrance, E.P., (1968). Torrance Tests of Creative Thinking Directions Manual and Scoring Guide, Verbal Test Booklet A, Personnel Press Inc., New Jersey.
- 88- Torrance, E.P., (1968). Torrance Tests of Creative Thinking Directions Manual and Scoring Guide Verbal Test Booklet B, Personnel Press Inc, New Jersey.
- 89- Öncü, T., (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 90- Ristow, R.S., (1988). "The Teaching of Thinking Skills: Does It Improve Creativity?", Gifted Child Today, 11,2, 44-46.
- 91- Schmidt, T., Goforth, E., Drew., (1975). "Creative Dramatics and Creativity: An Experimental Study", Educational Theatre Journal, March, 111-114.
- 92- Kearns, P.K., (1979). "The Effect of Relaxation and Guided Imagery on the Creative Thinking and Writing of Fourth, Fifth and Sixth Grade Students Identified Gifted", Dissertation Abstracts International, 40, 83 A.
- 93- Rose, L.H., Lin, H.T., (1984). "A Meta- Analysis of Long-Term Creativity Training Programs", The Journal of Creative Behavior, 18,1,11-22.
- 94- Mansfield, R.S., Buss, T.V., Krepelka, E.J., (1978). "The Effectiveness of Creativity Training", Review of Educational Research, Fall, 48, 531.
- 95- Hennessey, B.A., Amabile, M.T., (1988). "Story-Telling A Method for Assessing Children's Creativity", The Journal of Creative Behavior, 22,4,235-246.
- 96- Kalmar, M., Kalmar, I., (1987). "Creativity Training with Preschool Children Living in Children's Home", Studia Psychologica, 29,1,59-66.

ÖZET

Bu araştırma anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Ankara ili merkezinde bulunan Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü uygulama anaokulu, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi anaokulu ve Gazi Eğitim Fakültesi anaokuluna devam eden beş-altı yaşındaki çocuklar bu araştırmanın evrenini ve bu çocuklar arasından seçilen 80 çocuk da örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın deseni ön test, yaratıcı drama eğitimi ve son test olarak düzenlenmiştir.

Örnekleme oluşturan çocuklar daha sonra yaş ve cinsiyet değişkenleri de gözönünde tutularak eşit şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Her iki gruba ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Sözel A formu, son test olarak ise B formu uygulanmıştır.

Deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama eğitimi ile ilgili olarak çeşitli etkinlikler yaptırılmıştır. Çocuklara bu etkinlikler haftanın üç günü ve serbest saat etkinliklerinin ve kahvaltının bitiminden sonra en fazla altı kişiden oluşan gruplar halinde yaptırılmıştır. Yaratıcı drama etkinlikleri aşağıda belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.



EK-1

Etkinlikler 1-3: SOR VE TAHMİN ET

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilemediğin şeyleri soru sorarak öğrenebilecek ve olayların mümkün olabilecek sebep ve sonuçlarını tahmin edebileceksin. Resme bak. Ne oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsin? Ne olduğunu anlamak için neyi bilmen gerekir? Bu olayın olmasına ne sebep olmuştur ve sonucu ne olacaktır?



Etkinlik 1- SORU SORMA: Bu sayfaya yandaki resim hakkında aklına gelen bütün soruları yaz. Ne olduğunu kesinlikle anlayabilmek için sorman gereken tüm soruları sor. Resme bakmakla cevabı verilebilecek soruları sorma. Resme istediğin kadar tekrar bakabilirsin.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 2- SEBEPLERİNİ TAHMİN ETME: Aşağıdaki satırlara sayfa 2 deki resimde gösterilen olayın nedenlerini yazabildiğin kadar yaz. Resimde görülen biraz önce olmuş şeyleri veya bu olayı meydana getiren çok uzun süre önce olmuş şeyleri olayı tahmin etmede kullanabilirsin. Elinden geldiği kadar çok tahminde bulun. Tahmin etmekten çekinme.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

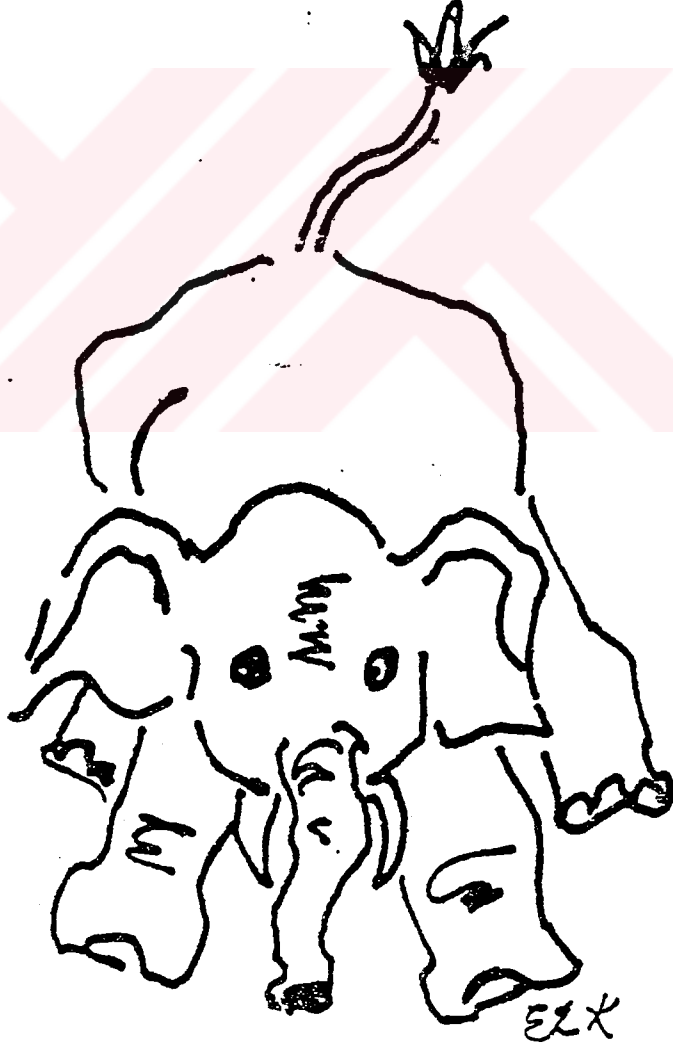
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 3- SONUÇLARI TAHMİN ETME: Aşağıdaki satırlara sayfa 2 de yer alan resimdeki olayın sonucunda olması gerekenleri yazabildiğin kadar yaz. Olayın sonuçlarını tahmin ederken resimdeki olaydan hemen sonra yada gelecekte uzun bir süre sonra olabilecek şeyleri yazabilirsin. Yapabileceğin kadar çok tahmin yap. Tahmin etmekten çekinme.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____

Etkinlik 4: ÜRÜN GELİŞTİRME

Bu sayfanın ortasında kumaştan yapılmış oyuncak bir filin resmi var. Bu fili pek çok oyuncakçıda görebilirsin. Yaklaşık 15 cm boyunda ve 227 gr ağırlığındadır. Bu ve yandaki sayfaya bu oyuncak fili değiştirmek için düşünebileceğin en akıllıca, en değişik ve alışılmamış yolları yaz ve böylece çocuklar bu fille çok daha eğlenerek oynamış olacaklardır. Bu değiştirmelerin kaça malolacağını düşünme. Sadece bu oyuncayı daha eğlenceli hale getirmek için neler yapılabileceğini düşün.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

Etkinlik 5- ALIŞILMADIK KULLANIMLAR (Karton Kutular): Pek-
çok kişi boş karton kutularını atarlar, fakat bunların bin-
lerce değişik ve alışılmadık kullanımları vardır. Aşağıda-
ki ve sonraki sayfadaki satırlara, düşünebildiğin kadar
tüm ilgi çekici ve değişik kullanım alanlarını yaz. Sadece
tek bir büyüklükte kutu düşünme. Dilediğin kadar kutu kul-
lanabilirsin. Kendini bu kutuların kullanım alanlarıyla il-
gili olarak daha önce gördüklerin ve duyduklarınla sınırla-
ma. Düşünebildiğin kadar çok yeni kullanım alanı düşün.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 6- ALIŞILMADIK SORULAR: Bu etkinlikte karton kutularla ilgili düşünebildiğin kadar çok soru düşün. Bu sorulara farklı ve çeşitli cevaplar verilebilmeli ve başkalarında kutularla ilgili merak ve ilgi uyandırmalıdır. Karton kutularla ilgili başkalarının düşünemeyeceği kadar çok soru düşün.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 7: FARZET Kİ...

Şimdi sana hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir durum verilecek. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksin. Bu durum EĞER gerçekleşirse bu sana olabilecek bütün heyecanlı şeyleri düşünerek hayalini kurma fırsatı verecektir.

Hayalinde bu olayın olmuş olduğunu farzet. SONRA bu olayın olmasıyla meydana gelebilecek diğer şeyleri düşün. Diğer bir değişle olayın sonuçları ne olabilir? yapabildiğin kadar çok tahminde bulun.

İmkansız olan olay şu... FARZET Kİ, bulutlar yeryüzüne kadar uzanan iplerle tutturulmuş olsaydı... ne olurdu? Düşünce ve tahminlerini bir sonraki sayfaya sırala.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____

Etkinlikler 1-3: SOR VE TAHMİN ET

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilemediğin şeyleri soru sorarak öğrenebilecek ve olayların mümkün olabilecek sebep ve sonuçlarını tahmin edebileceksin. Resme bak. Ne oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsin? Ne olduğunu anlamak için neyi bilmen gerekir? Bu olayın olmasına ne sebep olmuştur ve sonucu ne olacaktır?



Etkinlik 1- SORU SORMA: Bu sayfaya yandaki resim hakkında aklına gelen bütün soruları yaz. Ne olduğunu kesinlikle anlayabilmen için sorman gereken tüm soruları yaz. Resme bakmakla cevabı verilebilecek soruları sorma. Resme istediğin kadar bakabilirsin.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 2- SEBEPLERİNİ TAHMİN ETME: Aşağıdaki satırlara sayfa 2 deki resimde gösterilen olayın mümkün olabilecek nedenlerini yazabildiğin kadar yaz. Resimde görülen biraz önce olmuş şeyleri veya bu olayı meydana getiren çok uzun süre önce olmuş şeyleri olayı tahmin etmede kullanabilirsin. Elinden geldiği kadar çok tahminde bulun.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 3- SONUÇLARINI TAHMİN ETME: Aşağıdaki satırlara sayfa 2 de yer alan resimdeki olayın sonucunda olması gerekenleri yazabildiğin kadar yaz. Olayın sonuçlarını tahmin ederken resimdeki olaydan hemen sonra veya uzunca bir süre sonra olabilecek olayları yazabilirsin. Yapabileceğin kadar çok tahminde bulun.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Etkinlik 4- ÜRÜN GELİŞTİRME: Bu sayfanın ortasında herhangi bir dükkandan satın alabileceğin bir oyuncak maymunun resmi var. Yandaki sayfaya çocukların bu maymunla oynarken daha çok eylenebileceği şekilde, oyuncak maymunda çok değişik, alışılmadık, orjinal değişiklikler yap. Böylece çocuklar onunla daha eylenceli oynayabileceklerdir. Bu değiştirmenin kaç mal olacağını düşünme. Yalnızca bu oyuncakla daha komik ve eylenceli nasıl oynanır onu düşün.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

Etkinlik 5- ALIŞILMADIK KULLANIMLAR (Konserve veya Teneke Kutular) Pek çok kişi konserve kutularını çöpe atarlar, ama bunların binlerce değişik ve alışılmadık kullanımları vardır. Aşağıdaki sayfaya düşünebildiğin kadar tüm ilgi çeki-ci ve değişik kullanım alanı yaz. Sadece bir tek büyüklük-te kutu düşünme. Dilediğin kadar kutu düşünebilirsin. Ken-dini bu kutuların kullanım alanlarıyla ilgili olarak daha önce gördüklerin ve duyduklarınla sınırlama. Düşünebildi-ğin kadar çok yeni kullanım alanı düşün.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 6- ALIŞILMADIK SORULAR: Bu etkinlikte konserve kutularıyla ilgili düşünebildiğin kadar çok soru düşün. Bu sorulara farklı ve çeşitli cevaplar verilebilmeli ve başkalarında kutuyla ilgili merak uyandırmalıdır. Konserve kutularıyla ilgili başkalarının düşünemeyeceği kadar çok soru düşün.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Etkinlik 7- FARZET Kİ,...: Şimdi sana hiç olmamış belkide hiç olmayacak bir durum verilecek. Sen yalnızca sanki bu olay olmuş gibi düşüneceksin. Bu durum sana eğer böyle bir olay gerçek olsaydı ne gibi heye anlı şeyler olacağını bulmada hayal gücünü kullanma fırsatı verecektir. Hayalinde aşağıda verilen olayın gerçekleştiğini düşün. SONRA bu olayın yüzünden olabilecekleri düşün. Diğer bir değişle bu olayın sonunda neler olabilirdi? Yapabildiğin kadar çok tahminde bulun. Olmamış durum- Bütün dünyanın üzerini kalın bir sis tabakası kaplasaydı ve yalnızca bütün görebildiğimiz insanların ayakları olsaydı neler olurdu? Dünyadaki hayat nasıl değişirdi? Fikir ve tahminlerini yandaki sayfaya sırala.

