

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İSLAM TARİHİ VE SANATLARI ANABİLİMDALI**  
**TÜRK İSLAM SANATLARI TARİHİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ GÖRSEL SANATLAR BİLGİSİNİN**  
**VERİLMESİNDE MATERYAL KULLANIMININ ÇOCUKLARIN**  
**YARATICILIĞINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Doç. Dr. İsmail AYTAÇ**

**HAZIRLAYAN**  
**Yelda USAL**

**ELAZIĞ -2012**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İSLAM TARİHİ VE SANATLARI ANABİLİM DALI**  
**TÜRK İSLAM SANATLARI TARİHİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ GÖRSEL SANATLAR BİLGİSİNİN**  
**VERİLMESİNDE MATERYAL KULLANIMININ ÇOCUKLARIN**  
**YARATICILIĞINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Doç. Dr. İsmail AYTAÇ**

**HAZIRLAYAN**  
**Yelda USAL**

Jürimiz, 27.08.2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri

- 1.Prof. Dr. Adem TUTAR**
- 2.Doç. Dr. İsmail AYTAÇ**
- 3.Doç. Dr. Burhan AKPINAR**

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Enver ÇAKAR**  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****Okul Öncesi Görsel Sanatlar Bilgisinin Verilmesinde Materyal  
Kullanımının Çocukların Yaratıcılığına Etkisi****Yelda USAL****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı****Türk İslam Sanatları Tarihi Bilim Dalı****Elazığ -2012; Sayfa: XIII + 135**

Bu araştırmanın genel amacı Okul Öncesi eğitimde Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocuğun yaratıcılığına etkilerini belirlemektir.

Araştırma giriş ile birlikte dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu belirlenmiş, araştırmanın amacı, alt amaçları ve araştırmanın önemi ve özellikleri belirtilmiş, sayıtlar ve sınırlılıkları belirlenmiştir.

Birinci bölümde literatürle ilgili başlıklar altında eğitimin tanımı, amacı ve tarihi, sanat eğitiminin tanımı, amacı, gerekliliği ve tarihsel gelişimi, görsel sanatlar eğitiminin amacı ve durulmuştur. Ayrıca, bu araştırmanın genel amaçlarının başında gelen başlıklardan biri olan yaratıcılık, çocukta yaratıcılığın gelişimi ve yaratıcılığın ölçülmesi konuları hakkında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

İkinci bölümde ise, görsel sanatların eğitim açısından önemi, eğitimde materyal geliştirme ve önemi ayrıca okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimde görsel sanatların önemi ve bu dönemde oyun ve oyuncağın önemi ile ilgili konulara yer verilmiştir.

Araştırma, 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Elazığ ili Merkez Aziz Gül İlköğretim Okulu anasınıfında (sabah- öğlen) öğrenim gören yirmi sekiz öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrenciler sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Araştırmada 5-6 yaş grubu anasınıfı öğrencileri ile ana ve ara renk bilgisi, renklerle ilgili oyunlar, tangram çalışmaları ve yaratıcılığı geliştirici bir resme bakarak

hikaye anlatma oyununun oynandığı materyaller uygulanmıştır. Bu materyaller öncesinde ve sonrasında çocukların yaratıcılıklarına bu materyallerin etkilerini ölçmek için 24 maddelik Farklı Düşünme Testi ve 24 maddelik Farklı Hissetme Testi olmak üzere toplam 48 maddelik Williams Ölçeği uygulanmıştır.

Üçüncü bölümde, okul öncesinde materyal kullanımının çocuğun yaratıcılığına olan etkileri araştırılmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntemi, materyallerin uygulanması ve materyaller ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Bunların dışında materyallerin uygulanması öncesinde ve sonrasında uygulanan ön test- son test formundaki sorulara yer verilmiştir.

Dördüncü bölüm bulgular ve yorumlardan oluşmaktadır. Bu araştırmanın bulguları bize: öğrencilerde orijinallik ve risk alma boyutunda en düşük, ayrıntılandırma boyutunda ise en yüksek sonuçları vermiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda genel bir değerlendirme yapılacak olursa okul öncesinde Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocukların yaratıcılığına genel olarak değil, ancak özel bazı durumlarda etkili olduğu ve yaratıcılığın çocuğun genetik özellikleri, dikkat ve algı süresi ile doğru orantılı olduğu ve materyal kullanımının bu durumları destekleyici bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Sanat Eğitimi, Görsel Sanatlar, Yaratıcılık, Yaratıcılığın Ölçülmesi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Oklu Öncesi Eğitim.

**ABSTRACT**

**Master Thesis**

**Preschool Visual Arts Information In The Provision Of Material  
The Effect Of The Use Of Children's In Creativity**

**Yelda USAL**

**Firat University**

**The Institute Of Social Sciences**

**Department of Islamic History and Arts**

**Elazığ-2012; Page : XIII + 135**

The purpose of this research is that the provision of information to the Visual Arts in Education School General material is to determine the effects of the use of the child's in creativity.

Research entry with four chapters. The purpose of the research, the research in the introduction, the problem state specified objectives and research significance and properties specified, and limitations have been identified.

The first section is about the definition of the purpose of education and literature, under headings, the purpose of the definition of art education, requirement date, and purpose of the historical development, Visual arts education and focuses. In addition, at the beginning of this piece, one of the aims of General investigation, in the development of creativity from the creativity and creativity made research about the measurement of issues.

The second chapter, the importance of the Visual Arts, the importance of education in terms of training and material development and also the pre-school education, Visual Arts, the importance of preschool education and the importance of games and toys in this period related topics.

Research the 2011-2012 education Central St. Rose elementary school in Elazığ province kindergarten (morning-midday) on twenty-eight students studying. Students are divided into two groups, morning and midday.

Investigation 5-6 age group is the main and intermediate color information with students gone wild with colors related games, tangram, looking at an image and creativity, the developer of the game placed materials applied to storytelling. These materials before and after children of creativity to measure the effects of these materials and Test Different items with a 24-24 Different Thinking, for a total of 48-Williams Scale has been applied to the Testiolmak Feeling.

In the third chapter, the effects of the use of the material in advance of the child's of creativity school. Also, the implementation of the research method, materials, and materials related to the theoretical information. In addition, the materials before and after the implementation of the preliminary test-last test form questions are applied.

The fourth part consists of findings and interpretations. These findings give us: development of authenticity and risk taking is highest in the size from the size of the refinement of the results.

An evaluation of the results of this will be in line with the General results, regardless of the use of children in the provision of school ahead of Visual Arts information, but not as a general of creativity the material in some cases effective and specific genetic features, attention and perception of the child's creativity with time is proportional to and use of this material, is said to have a supportive situations.

**Key Words:** Education, Arts Education, Visual Arts, Creativity, Creativity of Measuring, Instructional Technology and Materials Development, Training Before the Arrow.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ .....	IX
KISALTMALAR .....	XI
ÖNSÖZ .....	XII
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1.LİTERATÜRLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>5</b>
1.1. Eğitim ve Yaratıcılık .....	5
1.1.1. Eğitimin Tanımı ve Amacı.....	6
1.1.2. Yaratıcılığın Tanımı .....	8
1.1.2.1. Yaratıcılık ve Zeka.....	9
1.1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi .....	15
1.1.3. Yaratıcılığın Ölçülmesi .....	17
1.1.3.1. Yaratıcılığın Ölçülmesi Neden Gereklidir .....	17
1.1.3.2. Yaratıcılığı Ölçen Araçlar.....	18
1.1.3.2.1. Torrance Testleri .....	18
1.1.3.2.2. Wallch ve Kogan Testleri.....	19
1.1.3.2.3. Guilford Bataryası .....	20
1.1.3.2.4. Flanagan'ın Yaratıcılık Testi ve Mednick'in Uzak Çağrışımlar Testi .....	20
1.2. Sanat, Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi.....	21
1.2.1. Sanatın Tanımı ve Gerekliliği .....	21
1.2.1.1. Sanatta Temel Kavramlar ve Kompozisyon .....	22
1.2.2. Sanat Eğitiminin Tanımı ve Gerekliliği .....	24
1.2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği .....	26
1.2.3.1. Eğitimde Görsel Sanatların Yeri ve Önemi .....	27
1.3. Okul Öncesi Eğitim .....	31
1.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Amaçları .....	31
1.3.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	34

1.3.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Matematik ve Fen- Doğa Çalışmaları .....	36
1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Görsel Sanatlar Eğitimi .....	42
1.3.2.1. Okul Öncesi Çocuğun Çizgisel Gelişim Basamakları .....	46
1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak .....	51
1.3.3.1. Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Yeri ve Önemi .....	52
1.3.3.2. Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri .....	53
1.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme .....	54
1.4.1. Öğretim Materyalleri Hazırlama İlkeleri .....	56
1.4.2. Öğretimde Teknoloji ve Materyallerin Temel İşlevleri .....	58
1.4.3. Materyal Çeşitleri .....	59
1.4.4. Öğretim Materyallerinin Tasarımı .....	60
1.4.5. Materyal Değerlendirme ve Geliştirme .....	62
1.4.6. Sanat Eğitimi Alanında Öğretim Teknolojileri .....	65

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. OKUL ÖNCESİNDE MATERYAL KULLANIMININ ÇOCUĞUN

<b>YARATICILIĞINA ETKİLERİ.....</b>	<b>67</b>
2.1. Yöntem .....	68
2.1.1. Araştırma Modeli .....	68
2.1.2. Evren ve Örneklem .....	69
2.1.2.1. Örneklem Grubunun Seçilmesi.....	69
2.2. Yaratıcı Materyallerin Seçimi ve Uygulanması .....	69
2.2.1. Uygulama (Deneme) Süresi .....	70
2.2.2. Materyaller ve Uygulanması .....	71
2.3. Veri Toplama Aracı .....	78
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	90
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>92</b>
<b>3.BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>92</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>100</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>105</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>110</b>
<b>EK 1- Williams Ölçeği .....</b>	<b>110</b>
<b>EK 2-Torrance Yaratıcılık Testi- Çizgi Tamamlama .....</b>	<b>115</b>

<b>EK 3- Torrance Yaratıcılık Testi-Şekil Tamamlama .....</b>	<b>116</b>
<b>RESİMLER .....</b>	<b>118</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>135</b>

**TABLolar LİSTESİ**

<b>Tablo 1.</b> Tek grulu Ön test- Son test Modeli.....	69
<b>Tablo 2.</b> Yaratıcı materyallere yönelik hazırlık ve uygulanma süresi .....	70
<b>Tablo 3.</b> Öğrencilerin düşünme becerisi akıcılık boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	92
<b>Tablo 4.</b> Öğrencilerin düşünme becerisi esneklik boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	93
<b>Tablo 5.</b> Öğrencilerin düşünme becerisi orijinallik boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	93
<b>Tablo 6.</b> Öğrencilerin düşünme becerisi ayrıntılandırma boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	95
<b>Tablo 7.</b> Öğrencilerin farklı hissetme becerisi merak boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	96
<b>Tablo 8.</b> Öğrencilerin farklı hissetme becerisi hayal kurma boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	97
<b>Tablo 9.</b> Öğrencilerin farklı hissetme becerisi karmaşıklık boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	98
<b>Tablo 10.</b> Öğrencilerin farklı hissetme becerisi risk alma boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.....	98

## RESİMLER LİSTESİ

<b>Resim 1.</b> Kellogg'un çocuk resimlerindeki karalama örnekleri.....	118
<b>Resim 2.</b> Çocuk karalamaları. ....	118
<b>Resim 3.</b> Kellogg'dan "mandala" 3 ay'lık bir çocuğun çizimi. ....	119
<b>Resim 4.</b> Mandalaların nasıl birer insan resmine dönüştüğünü gösteren çizimler.....	119
<b>Resim 5.</b> "Robocop" 3 yaşında bir çocuk resmi.....	120
<b>Resim 6.</b> "Babam" 4 yaş 3 aylık bir çocuk resmi.....	120
<b>Resim 7.</b> "Aslan Kral" 3 yaş ve 3 aylık bir çocuk resmi.....	121
<b>Resim 8.</b> "Hugo" 3 yaş 5 aylık bir çocuk resmi. ....	121
<b>Resim 9.</b> "Evimiz" 4 yaşında bir çocuk resmi. ....	122
<b>Resim 10.</b> "Yangın" 7 yaşında bir çocuk resmi .....	123
<b>Resim 11.</b> "Ninja Kaplumbağalar" 7 yaşında bir çocuk resmi. ....	123
<b>Resim 12.</b> Bağdaş Kurmuş adam 4 yaş 6 aylık bir çocuk resmi .....	124
<b>Resim 13.</b> "Evimiz" 4 yaş 4 aylık bir çocuk resmi. ....	124
<b>Resim 14.</b> 5 yaş 8 aylık bir çocuk resmi. ....	125
<b>Resim 15.</b> Öğlen grubu ile ön test uygulaması.....	125
<b>Resim 16.</b> Sabah grubu ile ön test uygulaması.....	126
<b>Resim 17.</b> Öğlen grubu ile ön test uygulaması.....	126
<b>Resim 18.</b> Sabah grubu ile ana renk ara renk materyal uygulaması. ....	127
<b>Resim 19.</b> Sabah grubu ile renk tombalası materyal uygulaması.....	127
<b>Resim 20.</b> Sabah grubu ile sek sek oyunu materyal uygulaması. ....	128
<b>Resim 21.</b> Öğlen grubu ile ana renk ara renk materyal uygulaması. ....	128
<b>Resim 22.</b> Öğlen grubu ile renk tombalası materyal uygulaması.....	129
<b>Resim 23.</b> Öğlen grubu ile zarf oyunu materyal uygulaması. ....	129
<b>Resim 24.</b> Öğlen grubu ile sek sek oyunu materyal uygulaması. ....	130
<b>Resim 25.</b> Öğlen grubu ile tangram oyunu materyal uygulaması. ....	130
<b>Resim 26.</b> Öğlen grubu ile hayal kurma oyunu materyal uygulaması. ....	131
<b>Resim 27.</b> Öğlen grubu ile son test uygulaması. ....	131
<b>Resim 28.</b> Sabah grubu ile tangram oyunu materyal uygulaması. ....	132
<b>Resim 29.</b> Sabah grubu ile zarf oyunu materyal uygulaması. ....	132
<b>Resim 30.</b> Sabah grubu ile sek sek oyunu materyal uygulaması. ....	133
<b>Resim 31.</b> Sabah grubu ile hayal kurma oyunu materyal uygulaması. ....	133
<b>Resim 32.</b> Sabah grubu ile son test uygulaması. ....	134

**KISALTMALAR**

<b>AÇEV</b>	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
<b>DDSE</b>	: Disipline Dayalı Sanat Eğitimi
<b>OMEP</b>	: Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Örgütü
<b>vb</b>	: ve benzeri
<b>yy</b>	: Yüz yıl
<b>age</b>	: Adı geçen eser
<b>agt</b>	: Adı geçen tez

## ÖNSÖZ

Eğitim hiç şüphesiz bir toplumun yeniliklere ayak uydurmasının en önemli araçlarından biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü tartışılmaz. Eğitim insana yapılan uzun vadeli bir yatırımdır. Bu nedenle eğitim çok doğru planlanmalı, amaçları çok iyi saptanmalıdır.

Sanat ise insanın vazgeçemediği gereksinimlerden biridir. Çünkü sanat, insanın fizyolojik ve psikolojik yapısındaki boşluğu dolduran bir olgudur. Yani insanın ruhsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel tatminini sağlayan, yaratıcısına ve tüketicisine mutluluk veren çok kapsamlı bir kavramdır.

Sanat ve eğitim kavramları bir arada kullanıldığında toplumsal yaşamın en önemli boyut ve unsurlarından biri olan sanat eğitimi kavramı ortaya çıkar. İnsan olmanın gereği, varlığın bir ifadesidir. Dolayısıyla insan yaşamında formal bir sanat eğitimi olmadığını düşünsek bile sanatsal belirtiler amatörce veya sponten bir şekilde, insanın doğasından kaynaklanan bir iç tepisi olarak kendini farklı alanlarda gösterebilecektir.

Sanat eğitimi, yalnızca bakmak değil ‘ görmek’, yalnızca duymak değil ‘ işitmek’, yalnızca ellerle yoklamak değil ‘ dokunulana duymak’ ve yaratıcılık için gerekli ilk aşamadır.

Çağımızın hızla değişen ve gelişen toplumlarında yaratıcı, yeniliklere açık, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylere olan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Yaratıcı bireylerin sanattan matematiğe, sosyal bilimlerden fen bilimlerine kadar pek çok alanda çok daha başarılı olduğu gerçeği batı ülkelerinde yaratıcılık eğitiminin, eğitim sürecinin hemen her aşamasına girmesine yol açmıştır.

Yukarıdaki tüm bu bilgiler birleştirildiğinde yaratıcılık özelliklerinin her insanda var olduğu kabul edilmektedir. Ancak insanlarda yaratıcılığın ortaya konulduğu konu alanlarında ve derecelerinde farklılık vardır. Bir insan her alanda yaratıcı olamayacağı gibi, aynı alanda yaratıcı olanlarında aynı derecelerde yaratıcı olamayacağının bir kez daha vurgulanmasında yarar vardır. Bu sonuçla birlikte yaratıcılığın desteklenmesinde materyal kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, Okul Öncesinde eğitim gören 5-6 yaş grubu öğrencilerin Görsel Sanatlar eğitiminde materyal kullanımının

çocukların yaratıcılıklarına etkilerinin olup olmadığına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında desteğini, engin bilgi birikimini ve yardımını esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. İsmail AYTAÇ'a, eğitim bilimleri alanındaki destek ve görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a, çalışmama geniş bakış açısıyla destek veren Yrd. Dr. Filiz VAROL'a ve araştırmanın uygulama aşamasında bana yardımcı olan Aziz Gül İlköğretim Okulu anasınıfı öğretmenlerine ve öğrencilerine, ayrıca tez sürecinde bana sürekli destek veren aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

**Elazığ- 2012**

**Yelda USAL**

# GİRİŞ

## **Araştırmanın Konusu**

Sanat eğitimi çocuğa kendisini özgürce ifade etmesinin yanı sıra, yaratıcı düşünme, özgün olma, taklit ve kopyacılıktan uzak olma, bir konu üzerinde odaklanarak ilgi ve dikkatini uzun süre tutabilme ve olayları çok boyutlu olarak düşünmesini ve değerlendirmesini öğretir.

Materyal tasarımı ve kullanımı ise çocuğun, görsel sanatların özelliklerini öğrenmesine yardımcı birer eleman olması ile birlikte yaratıcılığını da desteklemektedir.

Çocuğun gelişimi göz önüne alındığında her çocuğun algısının farklı olduğu görülür. Her çocuk aynı düzeyde algılayamadığı için tasarlanan veya kullanılan materyaller bu farklılıklar düşünülerek tasarlanmalıdır. Buna dayanarak materyal tasarımı ve kullanımı çocuğun somut biçimcilik yani bütün (Gestalt Psikolojisi ) kavramından yola çıkarak, çocuğun yaratıcılığına katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Bu araştırmanın konusu Okul Öncesi dönemde Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocuğun yaratıcılığına etkileridir. Materyaller, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha çok ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılar. Soyut şeyleri somutlaştırır. Hatırlamayı artırır ve farklı duyu organlarına hitap etme yeniliği sunmasından dolayı dikkat çeker. Ayrıca içeriği basitleştirerek çocuğun konuyu anlamasını kolaylaştırır. Materyaller bu faydalarla birlikte çocuğun yaratıcılığının gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklar, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, gücünü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonrada sonucu başkalarına iletmektir.

Yaratıcılık kişilerin doğuştan getirdikleri bir özelliktir. Her insanda az veya çok bazı yaratıcı özellikler ve belirtiler vardır. Yaratıcılık, sınırları olmayan geliştirilebilen bir eylemdir. Öğrenilmez fakat uygun koşullar sağlandığı takdirde geliştirilebilir. Yaratıcı düşünme, bilginin kazanılması için hayati öneme sahiptir. Çünkü yaratıcılığın gelişimine elverişli çevreler, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenmeyi eğlence haline getiren etkili güdüleyiciler niteliği taşır.

Sanat eğitimi çocuğa kendisini özgürce ifade etmesinin yanı sıra, yaratıcı düşünme, özgün olma, taklit ve kopyacılıktan uzak olma, bir konu üzerinde odaklanarak ilgi ve dikkatini uzun süre tutabilme ve olayları çok boyutlu olarak düşünmesini ve değerlendirmesini öğretir.

Materyal tasarımı ve kullanımı ise çocuğun, görsel sanatların özelliklerini öğrenmesine yardımcı birer eleman olması ile birlikte yaratıcılığını da desteklemektedir.

Çocuğun gelişimi göz önüne alındığında her çocuğun algısının farklı olduğu görülür. Her çocuk aynı düzeyde algılayamadığı için tasarlanan veya kullanılan materyaller bu farklılıklar düşünülerek tasarlanmalıdır. Buna dayanarak materyal tasarımı ve kullanımı çocuğun somut biçimcilik yani bütün (Gestalt Psikolojisi ) kavramından yola çıkarak, çocuğun yaratıcılığına katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Bu araştırmanın konusu Okul Öncesi dönemde Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocuğun yaratıcılığına etkileridir. Materyaller, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha çok ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılar. Soyut şeyleri somutlaştırır. Hatırlamayı artırır ve farklı duyu organlarına hitap etme yeniliği sunmasından dolayı dikkat çeker. Ayrıca içeriği basitleştirerek çocuğun konuyu anlamasını kolaylaştırır. Materyaller bu faydalarla birlikte çocuğun yaratıcılığının gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklar, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınamaya, daha sonrada sonucu başkalarına iletme.

Yaratıcılık kişilerin doğuştan getirdikleri bir özelliktir. Her insanda az veya çok bazı yaratıcı özellikler ve belirtiler vardır. Yaratıcılık, sınırları olmayan geliştirilebilen bir eylemdir. Öğrenilmez fakat uygun koşullar sağlandığı takdirde geliştirilebilir. Yaratıcı düşünme, bilginin kazanılması için hayati öneme sahiptir. Çünkü yaratıcılığın gelişimine elverişli çevreler, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenmeyi eğlence haline getiren etkili güdüleyiciler niteliği taşır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı Okul Öncesi eğitimde Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocuğun yaratıcılığına etkilerini belirlemektir. Yaratıcılık ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma, deneysel ve betimsel nitelik arz etmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler belirlenmiştir.

### **Hipotez**

**H.1.** Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda okul öncesi çocuklarında yaratıcılık düzeylerindeki farklılıkları seçilen cinsiyet, öğrenme stilleri, görsel algıları, sosyoekonomik durum ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından inceleyerek tasarlayacağım materyalleri kullanarak eğitim gören deney grubu yaratıcılık ölçekleri ile bu materyaller kullanılmadan eğitim gören kontrol grubu yaratıcılık ölçekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**H.2.** Tasarlayacağım materyaller çocuğa yaratıcılığının gelişmesinin dışında başka faydalar sağlamakta mıdır?

**H.3.** Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesi için tasarlayacağım bu materyaller Fen, Doğa, Matematik eğitimine de katkılar sağlamakta mıdır?

### **Sayıtlar**

- Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Uygulanan ölçek bu araştırma için gerekli verileri toplamada uygun araçtır.
- Uygulanan ölçek, araştırmaya katılan tüm öğrencilerce içten ve samimi bir şekilde cevaplandırılmıştır.
- İlgili literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin yeterli olduğu düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

1.Bu araştırmada, tasarlayacağım materyallerin deney ve kontrol gruplarına uygulatılmasında yaratıcılık ölçeği kullanılan öğrenciler;

- Elazığ Aziz Gül İlköğretim Okulu anasınıfı 5-6 yaş grubu öğrenciler,
- 2011-2012 öğrenim yılı,
- Görsel Sanatlar bilgisinin verilmesi ile sınırlı tutulmuştur.

2.Bu araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmeninin tasarlayacağı materyallerin deney grubuna kullanılmasından etkilenmesi ve aynı grubuna materyaller öncesinde ve sonrasında yaratıcılık ölçeği uygulanması ile oluşabilecek sonuçlar açısından sınırlı tutulmuştur.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1.LİTERATÜRLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.1. Eğitim ve Yaratıcılık

Eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç insan içindir. İnsan yaratılan varlıklar içerisinde en üstün olanıdır. İnsan bu kadar önemli ise eğitimde aynı derecede önem taşımaktadır.<sup>1</sup>

Hiç şüphesiz ki eğitim, bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurmasının en önemli araçlarından biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü tartışılmaz. Eğitim insana yapılan uzun vadeli bir yatırımdır. Bu nedenle eğitim çok doğru planlanmalı, amaçları çok iyi saptanmalıdır. Sanatın eğitimle geliştirilip, yaygınlaştırılabileceği de unutulmamalıdır. Toplumların sanat ve sanatçıya verdikleri önem ve destek, sanatın eğitime ne derece yansıtıldığı ile doğru orantılıdır.<sup>2</sup>

Psikoloji literatürü, özellikle E. Paul Torrance'ın çalışmaları ("Yaratıcılığın babası" olarak bilinen Torrance'ın 60 yıllık çalışmaları, yaratıcılığın temel ölçütlerini belirlemiştir) esnekliğin, yaratıcılığın en temel ögesi olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer önemli faktörler ise:

- Var olan verilerden yeni çağrışımlar üretebilmek.
- Sıra dışı öğeleri bir araya getirebilmek.
- Var olan verileri yeniden düzenleyebilmek ve ilişkilendirebilmek.
- Var olan düşüncüyü tersine çevirebilmek.

Farklı renkler, şekiller ve boyutlar da, yaratıcı sürece duygularınızı ve estetik anlayışınızı katarak yaratıcılığı geliştirirler.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mukadder Boydak Özkan, "Temel Kavramlar", *Eğitim Bilimine Giriş*, Elazığ Tarihsiz, 4. Baskı, s. 2.

<sup>2</sup> Vedat Özsoy, *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara 2007, 2. Baskı, s. 25.

<sup>3</sup> Tonny Buzan - BarryBuzan, *Zihin Haritaları*, İstanbul 2011, s. 93.

### 1.1.1. Eğitimin Tanımı ve Amacı

Eğitim, insanın var olduğu günden beri söz konusudur. İnsanların ihtiyaçlarına göre, eğitimin içeriği, biçimi ve süreci değişmiştir. Diğer taraftan, eğitilme ihtiyacının insanın doğasıyla yakından ilişkili olduğu ilk planda dikkati çekmektedir.

Eğitim, doğumla birlikte başlayıp ölüme kadar devam etmektedir. Günümüzde, doğum öncesi eğitimden de yaygın olarak söz edildiğini beklemek gerekir. Özellikle gelişmiş toplumlarda, bireylerin, nitelikli eğitim almalarının sağlanması, temel amaç olarak benimsenmektedir. Çocuklar okula gelmeden önce farklı bilgi, deneyim, düşünce ve değerler sistemine sahip olmaktadır. Okul dönemi öncesinde çocuklar, dil ya da dilleri öğrenebilir ve diğer insanlarla iletişim kurabilirler. Böyle bir öğrenme biçimi daha çok informal eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele alan psikolog ve eğitimcilere göre eğitim, bireyin içinde yetenekleri ve arzuları, ilgileri ulaşabileceği en üst düzeye kadar çıkarmak, kişinin potansiyel gücünü tam olarak geliştirebilmek için gerekli çevre imkânlarını hazırlamaktır.

Yaklaşımına göre eğitim, ekonominin en önemli unsurlarından biri olan işgücünü kalifiye hale getiren, bilgisiz ve yetişmemiş çocukların bir “hammadde” olarak girdiği, sonunda bilgi ve beceri kazanmış olarak çıktığı bir sistem olarak görülmektedir.

Diğer taraftan, farklı eğitimcilerin eğitimi farklı şekillerde tanımladıkları dikkati çekmektedir. Bunlardan, Emile Durkheim eğitimi, sosyal hayat bakımından yetişmiş nesillerin, henüz bu hayata ulaşmamış olan nesiller üzerindeki etkileridir şeklinde tanımlamıştır. J. J. Rousseau’ya göre eğitim, tabiata göre insan yetiştirmektir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na göre eğitim, çocukların hayata hazırlanma sürecidir. Yusuf Has Hacıp de eğitimi, olumlu davranışları kazanma ve bu şekilde hayata hazırlanma süreci olarak görmektedir. Satı Bey’e göre eğitim, bireyin özel kabiliyetlerini arttırmayı ve maharet sahibi yapmayı amaçlayan bir faaliyettir. Mümtaz Turhan ise, bir ülkenin genel eğitiminin milli ya da toplumsal amacının, kültürü bir değer olarak genç nesillere kazandırmak ve mevcut kültürün geliştirilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Eğitimle ilgili genel bir tanım vermek gerekirse, eğitimi şu şekilde tanımlayabiliriz: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Remzi Y. Kınca, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara 2009, 2. Baskı, s. 1-3.

### Amacı:

Eğitimin ilk amaçlarından biri, kişinin olgunlaştırılmasıdır. Çünkü olgunlaşma sağlanmadan bilgi ve hüner bir işe yaramaz. Kişide olgunluk esastır; bilgisizlik bile olgun kişide bilgi ve hüner haline gelir; olgun olmayan kişide bilgi ve hüner ise, bilgisizlik ve hünersizliğe dönüşür.

Eğitimin bir diğer amacı, insanlara değişik bir bakış açısı verebilmektir. Bu bakış açısı varlıkların ve olayların dış yüzünü değil, içteki gerçek anlamı görebilmektir. Bunu şöyle anlatmak mümkündür. Esas olan dış hatların güzelliği değil, iç güzelliğidir. Sevilen insan güzeldir, her güzel sevilmez. Sevgi esastır, güzellik onun parçalarından biridir.<sup>5</sup>

Türk Milli Eğitimi açısından eğitimin amacı, zamana, topluma, öğrencilerin yaşına, okul kademelerine, derslerin muhtevasına vs... göre değişmektedir. Kısaca eğitimin amacı, eğitilen bireyde meydana getirilmek istenen davranış değişikliğidir. Eğitim amaçları belirlenirken sadece arzu edilen, istenilen amaçlar değil, mevcut imkânlarla ulaşılabilecek amaçların da dikkate alınması gerekmektedir. Mevcut imkânlar itibarıyla ulaşılabilecek amaçların belirlenmesi, sonuç olarak bir anlam ifade etmeyecektir. Diğer taraftan eğitimin amacı, sadece öğrenci ve eğitilen için bir ideal değil, aynı zamanda eğitici için bir talimattır ve eğiticiyi de bağlar.

Eğitimin amaçlarını genel olarak beş ana başlık altında ele alabiliriz. Bunlar:

1. Uzak Amaçlar.
2. Genel Amaçlar.
3. Okulun Amaçları.
4. Derslerin Amaçları.
5. Ünitenin ya da Konunun Amaçları.

Şüphesiz, eğitim amaçlarının daha farklı şekillerde sınıflandırılması da söz konusudur. Sınıflamadaki farklılık, genellikle, eğitimin değişik boyutları esas alınarak yapılan değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. Eğitim amaçlarıyla ilgili genel özellikler, eğitimin uzak amaçları içerisinde, bu genel özelliklerin ayrıntıları ise, alt kademedeki diğer amaçlar içerisinde yer almaktadır.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Mustafa Ergün, *İnsan ve Eğitimi*, Ankara 1993, s. 276- 284.

<sup>6</sup> Remzi Y. Kınal, age. , s.22- 23.

### 1.1.2. Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık, ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vb. sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve 20. yy.dan içinde bulunduğumuz yy.a değin tanımlanması en güç olan kavramlardan biridir.<sup>7</sup>

Çağımızın hızla değişen ve gelişen toplumlarında yaratıcı, yeniliklere açık, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylere olan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Yaratıcı bireylerin sanattan matematiğe, sosyal bilimlerden fen bilimlerine kadar pek çok alanda çok daha başarılı olduğu gerçeği batı ülkelerinde yaratıcılık eğitiminin, eğitim sürecinin hemen her aşamasına girmesine yol açmıştır.<sup>8</sup> Eğitim açısından yaratıcılık daima ilgiyi üzerine çekmiş konulardan biridir. Uzun yıllardan beri bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar kavrama açıklık kazandırma ve tanımlama yönünde olmuştur. Günlük yaşamda pek çok kişinin doğru ya da yanlış olarak kullandığı bu kavram değişik boyutlar çerçevesinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu konuda yapılan bilimsel çalışmalarda, kavramın mükemmellik ya da yeterliliğe dayanan çeşitli kriterler çevresinde ele alındığı ve tanımlandığı görülmektedir. Çoğu kez toplum içindeki bireyler beğendikleri değerler açısından yaratıcılığı tanımlayabilmektedir. Ancak bu tür tanımlar bazı yanlışları da beraberinde getirmektedir. Şöyle ki, bugün yaratıcılık olarak kullanılan bir terim, dün büyük bir olasılıkla aynı kültür içinde değişik bir biçimde ifade ediliyor da olabilir. Örneğin; üstün yetenek, anlayış, buluş, sezgi ve özellikle zekâ gibi.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre yaratıcılıkla ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlamalarda en çok kabul edilen ve ağırlık verilen yaratıcılık kavramındaki süreç- ürün ve yaşantı öğeleridir. Yapılan pek çok yaratıcılık tanımında bu öğelerin varlığı ya da farklı tanımlarda bu öğelerin bazılarının daha ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Buna göre yapılmış olan bazı yaratıcılık tanımlarına değinmekte fayda vardır.

Bilim adamlarına göre yaratıcılık akıl yürütme, buluş yapma ve sorun çözmedir. Bu bağlamda yaratıcılık süreçten çok sonuçla ilgilidir.<sup>9</sup>

Yaratıcılığın pek çok eğitimci tarafından tanımları yapılmıştır. Örneğin, Dredahl'a göre yaratıcılık, kişinin daha önceden bilmediği, yeni ürünler, fikirler,

<sup>7</sup> Tülay Üstündağ, *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara 2002, s. 1.

<sup>8</sup> Serdar Tuna, "Yaratıcılık ve Görsel Algı" , *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2005, s. 54.

<sup>9</sup> Olcay Tekin Kırıçoğlu, *Sanat Kültür Yaratıcılık*, Ankara 2009, s. 16.

birleşimler meydana getirme kapasitesidir. <sup>10</sup>“ Torrance yaratıcılığı, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünce ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak” tanımlamaktadır. Bartlett ise yaratıcılığı; ana yoldan ayrılma, deneye açık olma kalıplarından kurtulma olarak tanımlamaktadır. Wallach ve Kogan yaratıcılığı çok sayıda çağrışım üretebilmek, bu üretme de özgür olabilmek, (kalıplardan uzak olabilme) ancak bunu yaparken de özden ayrılmamak ya da sapmamak” olarak tanımlamışlardır. Conrad, yaratıcılığı, “ akıcı düşünme yeteneği ile yaratıcılık arasındaki ilişki”yle ifade etmektedir. Taylor’ın tanımlamasına göre de yaratıcılık “yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikir sürecidir. Taylor yaratıcılığın bir süreç ve birbiri ardından gelen fikirlerden, oluştuğunu vurgulamaktadır.<sup>11</sup> Boden, yaratıcılığı, var olan fikirlerin şaşırtıcı bileşimleriyle ortaya çıkan imkân dışı kombinasyonların oluşturduğu yenilik olarak tanımlar.<sup>12</sup>

Yaratıcılık bireyi yeni fikirlere götürür. Ancak yeni demek yoktan var olmuş demek değildir. Yeni bir fikir çoğu kez ya bilinen fikirlerin bir birleşimidir ya da bir fikrin yeni bir çerçeve ya da şekle sokulmuş halidir. Yeni fikrin geçerli olması, yarar, kullanım ve normlara uygunluğu da önemlidir.

### 1.1.2.1. Yaratıcılık ve Zeka

Yaratıcılık yalnızca belirli tür etkinliklere özgü bir kavram olarak düşünülmemelidir. İnsan zekâsını etkin bir biçimde katıldığı her türlü çabalarda yaratıcılık olasıdır. Yaratıcılık sadece belirli bir tür etkinlik olarak değil, aynı zaman da zekânın da bir ürünüdür. Zekâ, insan yaşamını sürdürmesi için gerekli olan düşünme yeteneklerinin-becerilerinin büyük bir kısmını kapsamaktadır. Problem çözme, soru sorma, cevap arama, araştırma, inceleme, biçimler üzerinde yoğunlaşma, planlama ve nesnelere arasında yeni ilişkiler kurma yetenekleri gibi genellikle doğal olan niteliklerdir.

<sup>10</sup> Didem Üstün Vural, “Sanat Yoluyla Öğrenme ve Yaratıcılık”, *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 153.

<sup>11</sup> Şükran Oğuzkan- Özgür Demiral- Gülseren Tür, *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*, İstanbul 2001, s. 8- 9.

<sup>12</sup> Dilek Akbulut, “Evrimsel Tasarım Yöntemi ve Yaratıcılığın Süreç İçindeki Yeri”, *Gazi Üni. Güzel Sanatlar Fak. Sanat ve Tasarım Dergisi*, S. 2, Aralık 2008, s. 12-18.

Yaratıcılık, zihinsel ve duygusal etkinliğin her türü içinde vardır. İnsanın özelliklerini tümü ile dikkate alan geliştiren bir yöntemdir. Çünkü bu yöntem bilincin, zekânın ve yargılama güçlerinin dayalı olduğu tüm duyguların eğitimidir.<sup>13</sup>

Yaratıcılık ve zekâ arasında ise, belirgin bir anlamlılık olmasına rağmen her iki kavram arasında keskin bir ilişkinin varlığına ilişkin net ölçütler yoktur.<sup>14</sup> Zekâ ve yaratıcılık çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerdir. Uygun çevre koşulları ve eğitimle her ikisi de keşfedilebilir ve gelişmesine yardımcı olunabilir. Araştırmalar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini göstermektedir.<sup>15</sup>

Ancak yaratıcılıkta etkili olan belirleyici unsurlar vardır. Bunlar; kalıtım, çevre, sosyal, ekonomik, kültürel düzey, doğum sorası oluşan sorunlar ve zekâdır.

Zekâ ile yaratıcılık arasında kurulmak istenen bağlantı her şeyden önce geleneksel zekâ testlerinin (I Q ) tek yanlı ölçümleri nedeniyle tam anlaşılmamıştır. Belki de bu nedenle yaratıcılık araştırmalarında zekâ ile tam bir bağlantıya rastlanmamaktadır.<sup>16</sup>

Dolayısıyla zekâ öğrenilmiş, denenmiş bilgileri değişik durumlara uyum sağlama yetisidir. Zekânın bir yönü kazanılmış bilgileri kapsar. Zekâ ve duyarlılık, yaratıcı düşünce ve davranışın önemli göstergelerindedir.

Zekâ, duyarlılık; sorunları, önceden veya anında fark edebilme, sezme ve hissedebilme yetisidir. Zekâ ve yaratıcılık arasında belirli bir ilişki vardır. Ancak ayrımı belirleyen kesin testler, ölçütler yoktur. Zekâ, kazanılmış, öğrenilmiş bilgileri değişik durumlara uyum sağlama yetisidir. Iraksak ve yakınsak olmak üzere elde edilen bu bilgileri içeren iki düşünme biçimi vardır. Yakınsak düşünce becerisine sahip bireylerde geleneksel alışılmış, tekdüze yolları izleyen bir özellikleri vardır. Hazır buluşları değerlendirerek doğru yanıt ve sonuçlara ulaşabilirler. Iraksak ve geniş düşünceye sahip olanlar belirli önermeleri ve alışılmış yöntemleri tercih etmezler.

Araştırmacılar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini yaratıcılıkla zekâ arasında yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler. Bu alandaki son

<sup>13</sup> Abdullah Aayaydın, *Çoklu Zekâ Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara 2009, s. 79.

<sup>14</sup> Olcay Tekin Kırıçoğlu, age., Ankara 2009, s. 188.

<sup>15</sup> <http://www.izafet.com/hayatin-icinden/78580-yaratıcı-dusunme.html#ixzz1tp1QJUgx>

<sup>16</sup> Olcay Tekin Kırıçoğlu, age. , Ankara 2009, s. 188.

araştırmalar ise yaratıcılık için minimum genel zekâ düzeyinin gerektiğini ortaya koymaktadırlar.

Zekânın yaratıcılıkla tek başına belirleyici bir değişken olarak düşünülmemesine ilişkin görüşün geçerli olduğu görölmektedir. Üstün zekâyâ sahip kişilerin yaratıcı bir kimliğe sahip üstün yapıtlar üretebileceği savı veya tam tersinin doğru olmadığını savunana sanat eğitimcileri ve psikologların görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur. Burada üstün zekâyâ sahip bireyin yaratıcı bir kimliğe sahip olabileceği gibi, zekâ düzeyi çok yüksek olmayan bireylerinde yaratıcı olabileceğine örnekler oldukça fazladır. Ancak yaratıcılık için orta düzeyde bir zekânın olması yaratıcı davranış ve etkinliklerdeki estetiksel tutarlılığın bir göstergesi olabilir.<sup>17</sup>

Son yıllarda zekânın farklı boyutları üzerinde yapılan araştırmalar, özellikle sanatsal zekâ kuramı, zekâ ile yaratıcılık arasındaki kopukluğu giderici öneriler getirmektedir.<sup>18</sup>

#### Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı:

Zekâ kavramı ile ilgili en son çalışmalardan biri Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Howard Gardner ve arkadaşları tarafından uzun araştırmalar sonucunda geliştirilen sadece zekâyı tanımlamayla kalmayıp yeni bir eğitim felsefesi ile birlikte kaşımıza çıkmıştır. Zekânın bu yeni ve renkli tanımı, eğitim alanındaki kökten değişikliği ve çeşitliliği de beraberinde getirmiştir.<sup>19</sup>

Zekâ; matematiksel işlemleri iyi yapmak mıdır? Veya içinden çıkılmaz dediğimiz problemleri kısa zamanda çözmek midir? Bu sorulara verilebilecek cevaplar aslında zekâyı tanımlasa da eksik kalır. Harvard üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner zekâyı:

Herhangi bir kültürde veya kültürler arası platformda bir ürün ortaya koyabilme kapasitesidir. Hayatta karşılaştığı problemlere karşı etkili ve keskin çözümler sunabilme becerisi. Çözöme kavuşturulması gereken karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak ele alır.

Geleneksel görüşe göre zekâ statik bir yapı arz eder. Oysa zekâ da insanların gelişimi gibi gelişme gösteren bir yapı arz eder. Çoklu zekâ kuramının savunduğu en önemli hususlardan biri, bütün insanların göreceli olarak bütün zekâ türlerini içinde barındırdığı ve çeşitli seviyelerde kendini gösterdiği vurgulanır. Ancak, içinde

<sup>17</sup> Kazım Artut, *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2004, 3. Baskı, s. 161- 163.

<sup>18</sup> Olcay Tekin Kırışoğlu, age. , Ankara 2009, s. 189.

<sup>19</sup> Abdullah Ayaydın, age. , Ankara 2009, s. 13.

bulduğumuz çevre, aile ortamı, çevresel faktörler ve kaynaklara ulaşma şansımız bazı zekâ tiplerimizin daha belirginleşmesini sağlar.

Yapılan araştırmalara göre, insan beyninin belli bölgeleri hasar görüp işlevini yitirdiğinde dahi bazı alanlarda beynin performans gösterdiği ispatlanmıştır. İslam medeniyetinde, akıl hastalarına çeşitli el işleri ve el becerileri öğretilerek onların bedensel zekâlarının geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Osmanlılarda, Selçuklularda ve onun öncesindeki birçok İslam medeniyetinde akıl hastalarının barınması ve rehabilite edilmesi için çeşitli kurum ve kuruluşlar hayata geçirilmiştir.

Aşağıda farklı zekâ alanları ve kariyer grupları göreceksiniz. Ancak zekâ alanlarını kendinize göre değerlendirirken şu hataya düşmemelisiniz: diyelim ki “benim zekâ alanım “matematiksel-mantıksal zekâ” da ileri seviyede. O zaman ben sadece bu alanı geliştirmek için uğraşayım. Diğerleriyle ilgili zaten becerim yok” dersek, insanda bulunan farklı zekâ alanlarını köreltirik. Zekâ alanlarımızın sürekli gelişeceğini göz ardı edersek, kendimizi ve kapasitemizi sınırlamış oluruz.

Gardner’e göre, IQ testleri geliştirip ölçekleri insanlara uygulamanın zararları vardır. Çünkü bu gibi ölçeklerin sonuçları fazla ciddiye alınarak “dilsel zekâm düşük”, “müziksel zekâm yüksek” gibi kriterlerle sınırlandırılır. Bu da diğer zekâ alanlarımızın atıl bırakılmasına yol açacaktır.

Yaratıcılık bir zekâ şekli olarak da görülebilir. Gardner, yaratıcılığın, beynin çeşitli fonksiyonlarını içeren “çok yönlü zekâ “ olarak kabul etmektedir. Gardner’a göre bu çok gerekli ve önemli bir unsurdur.<sup>20</sup>

Gardner, çoklu zekâ kuramını şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Dilsel zekâ
- Matematiksel-mantıksal zekâ
- Görsel-uzamsal zekâ
- İçsel zekâ
- Sosyal zekâ
- Müziksel zekâ
- Bedensel zekâ

---

<sup>20</sup> Kazım Artut, age. , s. 164.

**Dilsel Zekâ:** Dili etkili bir şekilde kullanma kapasitesidir. Bu kişiler zengin kelime hazinesine sahiptir. İnsanları dinlemekten ve onlarla konuşmaktan hoşlanırlar. Dili ustaca kullanarak insanları etkilerler ve ikna ederler. Bulmacalardan ve kelime oyunlarından hoşlanırlar. Dinleyerek öğrenmekte başarılıdırlar. Bilgiyi dinleme ve tekrar etme yöntemiyle ayıklarlar ve sınıflandırırılar.

- **Kariyer Alanları:** Avukat, komedyen, tarihçi, editör, yazar, şair, politikacı, psikoterapist, çevirmen, satış elemanı... Gibi.
- **Matematiksel-Mantıksal Zekâ:** Sayıları etkili bir şekilde kullanabilme kapasitesidir. Bu kişiler veri toplamayı, organize etmeyi ve analiz edip yorumlamayı severler. Nesnelere arası ilişkiyi görüp problem çözebilme yeteneğine sahiptirler. Sormaktan ve araştırmaktan hoşlanırlar. Mantıksal modelleri, kategorileri, ilişkileri ve sebep-sonuç ilişkilerini anlama yetenekleri vardır. Kariyer Alanları: Bankacı, bilgisayar mühendisi, programcı, yatırımcı, muhasebeci, matematikçi, Araştırmacı ve bilim adamı ..gibi.
- **Görsel-Uzamsal Zekâ:** Resim ve imgelerle düşünebilme yeteneğidir. Bu kişiler üç boyutlu düşünebilen, bilgiyi resim ve imgelerle anlatabilen kişilerdir. Geometriyi anlama ve uzayda nesnelere birbiriyle ilişkisini anlama-tanımlama yetenekleri vardır. Görsel sanatlarda, mimarlık ve fotoğrafçılıkta başarılıdırlar. Yapbozlardan, labirent oyunlarından, resim çizmekten ve logolarla oynamaktan hoşlanırlar. Kariyer Alanları: Reklamcı, fotoğrafçı, grafik tasarımcısı, mimar, moda tasarımcısı, film yönetmeni, denizci, tur rehberi, pilot, terzi, şehir planlamacısı, karikatürist ...gibi.
- **İçsel Zekâ:** Kişinin kendini anlayabilmesi ve kendini tanıyabilmesi yeteneğidir. Sosyal zekânın kişiye döndürülmüş halidir. Bu kişiler, kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini anlayabilme yeteneğine sahiptirler. Kişisel hedeflerine ulaşabilmek için, kendi kendini disipline edebilme yetenekleri vardır. Kendi kendilerine motive olabilirler. Kendi başlarına çalışmayı tercih ederler. Gözlem yaparak ve dinleyerek iyi öğrenirler. Kişisel oyunları ve sporları tercih ederler. Kendi duygu ve ruh hallerine karşı hassastırlar. Kariyer Alanları: Danışman, yazar, araştırmacı, psikolog, girişimci ...gibi.

- **Sosyal Zekâ:** Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, hareketlerini, motivasyonlarını anlayıp yorumlayabilme ve cevap verebilme yeteneğidir. İyi iletişim ve etkileşim becerileri ve başkalarının duygularına karşı empati kurabilme yeteneği gerektirir. İnsanlar arasındaki farklılıkları doğal karşılarlar ve etrafındaki insanlarla çok çabuk arkadaşlık kurabilirler.
- **Kariyer Alanları:** Danışman, öğretmen, terapist, hemşire, politikacı, halkla ilişkiler uzmanı, sekreter, resepsiyonist, sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve toplum liderleri gibi...
- **Müziksel Zekâ:** Kendini müzik yoluyla anlama ve ifade edebilme yeteneğidir. Bu kişiler, müziksel perdeleri, tonları anlama, yorumlama ve müzik besteleme yeteneğine sahiptirler. Doğadaki ses ve ritimlere karşı hassastırlar. Müzik dinlemeyi ve kendi kendilerine şarkı söylemeyi severler. Bir müzik aletini kolayca çalmayı öğrenirler. Bir melodiyi bir kez dinledikten sonra tekrar edebilirler. Çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemeyi ve kendi kendilerine mırıldanmayı severler.
- **Kariyer Alanları:** Orkestra şefi, bestekâr, dansçı, müzisyen, müzik terapisti, müzik öğretmeni, şarkı sözü yazarı, ses mühendisi...gibi.
- **Bedensel Zekâ:** Vücudunu kullanabilme ve kendini, vücudunu kullanarak ifade edebilme yeteneğidir. Bilgiyi, vücutlarında hissettikleri duyumsamayla işlerler. Hareket etmeyi, kişilerle konuşurken onlara dokunmayı, jest ve mimiklerini kullanmayı severler. Her türlü aktiviteyi ve spor yapmayı severler. Kariyer Alanları: Akrobat, dansçı, oyuncu, marangoz, koreograf, teknisyen, heykeltıraş, cerrah ve beden eğitimi öğretmeni... gibi.

Bu zekâ alanlarının dışında Gardner,1999'da yayımladığı "Intelligence Refomed" adlı kitabında iki zekâ alanından daha bahseder. Doğasal Zekâ ve Varlıklarla İlgili Zekâ.

- **Doğasal zekâ:** Bitki, hayvan ve çevredeki diğer doğal parçaları tanımlayabilme yeteneğidir. Biyoloji, astronomi, meteoroloji ve jeolojiyle ilgilenir.
- **Varoluşçu zekâ ise:** Var olmakla ilgili, ölümle ve en son gerçeklikle ilgili düşünmeyi seven insanlardır. Dünya'nın yüzyıllar önce neye benzediğini,

başka gezegende hayat olup olmadığını, ölümden sonra yaşamın olup olmadığını, bir başka hayatın varlığını düşünen ve araştıran insanlardır.<sup>21</sup>

Çoklu zekâ teorisinin eğitim ve öğretimde kullanılmasıyla kişiler arası bireysel farklılıklara değer verilir ve bu farklılıkların gelişimi için ortamlar oluşturulur, farklılıklara göre öğrenme teknikleri uygulanarak eğitimin kalıcılığı desteklenir. Öğrenme güçlüklerinin yerini öğrenme farklılıkları alır. Bu kurama göre tüm zekâların yaşam boyu gelişme fırsatı vardır. İnsanlar güçlü olan zekâ bölümlerini daha yoğun kullanır. Diğer zekâ alanlarının gelişimi için harcadıkları çabalar da onların yaşamlarına zenginlik kazandırır.<sup>22</sup>

### 1.1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi

Yaratıcılık hayatın ilk yıllarında çocuğun oyununda özellikle annenin bebeği ile oynadığı oyunlar esnasında kendini gösterir. Yaratıcı davranışın ortaya çıkıp gelişmesinde en büyük rolü bebeğin anne veya yerini tutan kişiyle olan ilişkisi oynamaktadır.

Yaratıcılığın gelişmesinde taklidin önemi vurgulanmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren duydukları sesleri, gördükleri hareketleri ve daha sonra da bazı değerleri taklit ederler. Çocuğun taklit repertuarı zamanla gelişir. Oyunlarında yetişkinlerin konuşma tarzlarını, davranışlarını, mimiklerini model almaya başlar. Fakat burada çocuğu istenmeyen modelin etkilerinden korumak gerekir. Çocuk çevresindeki kişileri taklit ettikten sonra zamanla kendi dünyasını oluşturmaya ve hayal gücünü geliştirmeye, çevreden gördüklerini de buna ekleyerek yaratıcılığını kullanmaya başlar. Okul öncesi dönemde kendini ifade etme yolları olan resim yapma, yaratıcı hareketler, hikâye anlatma, dramatizasyon esnasında çocuk yaratıcılığının en yüksek aşamasına ulaşır. Yeni doğan bir bebek duyu sistemlerini kullanarak çevreyi tanımaya, dış dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadır. Önceleri nesnelere ağızla onları bu yolla ayırt etmeye çalışır. El ve kasları geliştikçe dokunma duyusunu kullanarak çevreyi araştırır. Bu nedenle; duyuların uyarılması ve tüm duyuların bir arada eşgüdüm içinde kullanılmasının sağlanması, çocuğun tüm düzeylerdeki eğitiminde önemli katkılar sağlayacaktır.

<sup>21</sup> Abdullah Ayaydın, age. , Ankara 2009, s. 16. Kazım Artut, age. , s. 163. Enver Yolcu, *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2009, 2. Baskı, s. 178.

<sup>22</sup> Asiye Karadağ, *Okul Öncesinde Çoklu Zekâ*, Ankara 2006, 2. Baskı, s. 7.

Ligon (1957) çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde durmuş ve yaratıcılık gelişimini çocukların gelişim düzeylerine göre incelemiştir. Bunlar şu şekildedir:

Doğumdan İki Yaşa Kadar: Ligon'a göre çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelere isimlerini sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce isimlendirmez, iki yaşındayken günlük rutin işleri önceden tahmin eder. Dokunma, tatma 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 dolgu oyuncaklarla harekete geçirilebilir. Bu dönemde ana-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının kendi yarattıkları şeylere verdikleri isimleri soru sormadan kabul etmeleri önerilir.

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 her şeyi kendisi yapmak ister. Bu durum kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı hâlâ devam etmektedir. Çevreyi kendine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sormayı da ihmal etmez. Bu dönemde çocuklara yapılmış oyuncaklardan çok hayal gücünü harekete geçirebilecek, değişik şekiller oluşturulabilecek bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Yine ebeveynler çocuklarıyla içinde yaşadıkları dünyayı beraberce keşfetmelidirler.

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 yanlışını öğrenir, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar, hayali oyunda pek çok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olur ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Bu dönemde sözcük oyunları, yeni deneyimler yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güven gelişebilir. Çocukların yarattıkları ürünler yetişkin standartlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Bu dönemde ana-baba ve öğretmenler çocukların fikirlerine göre değerlendirmeli ve yararlanmalıdırlar.<sup>23</sup>

<sup>23</sup><http://www.yazilisorulari.org/seminerler-seminer-konulari-seminer-calismalari-ogretmen-seminerleri/15596-okuloncesi-donemde-yaraticilik-egitimi-ve-desteklenmesi.html>

### 1.1.3. Yaratıcılığın Ölçülmesi

Yaratıcılık, ölçülebilen bir kavramdır. Bireylerin yaratıcı yeteneklerinin belirlenebilmesi yapılan çalışmaların verimliliğini arttırmaktadır.

Bireylerin yaratıcı yeteneklerini ölçmek amacıyla hazırlanmış yaratıcılık testlerinin bir kısmında eksik resimler kullanılmış, yanıtlayıcılardan bu resmi tanımlamaları istenmiştir. Aynı amaçla hazırlanan diğer bir ölçekte problem durumları verilmiş ve deneklerden bu durumlara çözüm getirmeleri istenmiştir. Bazı ölçeklerde ise, hazırlanmış çeşitli şekillerin neyi gösterdiği sorulmuştur.

Yaratıcı yetenekleri ölçen testler sözel ve şekil formlarına göre hazırlanmakta, paralel formlar yardımıyla güvenilirlik ölçütleri oluşturulmaktadır. Sözel testlerde, bireye sözel yaratıcı yetenekleri ölçmeye fırsat tanıyan eksik resimler verilmekte, ondan belirli problem durumları karşısında çözüm önerileri sunması istenmektedir. Şekil formu, dil gelişimini henüz tamamlamamış küçük çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ölçeklerde, resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgilerden düzenlemeler yapma gibi süreçler yer almaktadır.<sup>24</sup>

#### 1.1.3.1. Yaratıcılığın Ölçülmesi Neden Gereklidir

Eğitim hayatınıza dönüp baktığınızda bazı dersler ve bazı öğretmenlerle yaşam dolu ve mutlu olduğunuzu, çünkü size hayat veren, sizi heyecanlandıran şeyleri yapmada size şans verdiklerini görürsünüz. Şayet iyi olduğunuz şeyleri bilerseniz, her şeyde iyi olmaya yönelirsiniz. Çünkü kendinize olan güveniniz artmıştır ve davranışlarınız farklılaşmıştır. Fakat eğitim sistemine baktığımızda insanların yetenekli oldukları konulardan uzaklaştığını ve bununda onları genel anlamda eğitimden uzaklaştırdığını görmekteyiz. İnsanlar onlara ilham veren, canlandıran şeyleri yaparken daha verimli olurlar.

İnsanlar yaratıcılığı bireysel olarak düşünmektedirler. Ancak yirmi birinci yy.a bağlantılı olarak yaratıcılığın sosyal boyutu da vardır. Birçok farklı fikirler işbirliği yoluyla ve diğer insanların fikirlerini harekete geçirme yoluyla ortaya çıkmaktadır. Eğitim, standartlaşmış test kültürüyle, belli bir zekâ görüşünün, dar bir eğitim programının, eğitim sisteminin etkisi altında kalmıştır. Tüm bunlar yaratıcılık başarısının bağlı olduğu bazı temel beceri ve süreçleri donuklaştırmamıza ve bastırmamıza neden olmaktadır.

<sup>24</sup> Yasemin Argun, *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, Ankara 2004, s. 33.

### 1.1.3.2. Yaratıcılığı Ölçen Araçlar

Yaratıcılığa ilişkin var olduğu düşünülen evrensel ve kişiye özel yetenekleri, özellikleri ve tutumları ölçen bir test geliştirmek, yaratıcılığın değerlendirilmesinde sıkça başvurulan bir yöntemdir. Bu amaçlar doğrultusunda geliştirilen yüzlerce ölçme aracı vardır. Sayısız yazar bunları saymaya, sınıflamaya, gözden geçirmeye ve bunların değerleri ya da başarıları hakkında hüküm vermeye çalışmıştır. Aşağıda bazı ölçme araçları hakkında bilgi verilmektedir. Bunlardan bazıları:

1. Torrance Testleri
2. Wallch ve Kogan Testleri
3. Guilford Bataryası
4. Flaraga'ın Yaratıcılık Testi ve Mednick'in Uzak Çağrışımlar Testidir.

#### 1.1.3.2.1. Torrance Testleri

Torrance yaratıcı düşünce testi ilk kez 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanmıştır. Sözel ve şekilsel alanda yaratıcılığı ölçen toplam 10 alt testi içeren bu test okul öncesi, ilköğretim, lise, Üniversite yaş gruplarına uygulanabilmektedir.<sup>25</sup>

Torrance yaratıcılığı “Sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklere ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlıyor.<sup>26</sup>

Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testlerinin sözel ve şekilsel formlardaki bütün etkinlikler sürelidir, yani her biri beş veya on dakika zaman alır. Torrance'ın yönergelerinde, test uygulayıcılarının, rahatsızlık vermeyen, oyun havasında ancak yazının da bolca kullanıldığı bir ortam yaratmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, her etkinliğe çok sayıda cevap verilmesine imkân sağlar.

<sup>25</sup> <http://www.e-okulveli.com/node/13>

<sup>26</sup> <http://egitimtercihi.com/haber.php?hid=1232&haber=Yarat%C4%B1c%C4%B1l%C4%B1k%20ve%20Zeka%20C4%B0li%C5%9Fkisi!..>

Torrance testlerinin geçerliliği ile ilgili çok fazla kanıt bulunmakta ve genellikle diğer yaratıcılık testlerinden çok daha fazla araştırma verisi sunmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşüne Testi birçok dile çevrilmiş ve uluslar arası çapta bilgi toplanmıştır.<sup>27</sup>

Küçük çocuklarda yaratıcılığı ölçmede en yaygın olarak kullanılan araç Torrance Yaratıcılık Testleri'dir. Bu testlerin yaratıcı düşüncenin dört yönünü ölçen bir sözel ve bir de biçimsel versiyonları vardır: Akıcılık, esneklik, özgünlük, geliştirme. Sözel bölümdeki görevlerden biri çocuklara bir resim verir ve onlardan, resimde ne olduğunu ortaya çıkarabilme için gereksinim duyabilecekleri sorular yapmalarını, resimdeki olay için elden geldiğince uzun bir nedenler listesi oluşturmalarını ve gelecekte ne olabileceğini kestirmelerini ister. Başka bir sözel görev çocuklardan iyi bilinen bir nesnenin olağandışı kullanımlarını düşünüp söylemelerini ister. Biçim testindeki görevler bir daire ya da dalgalı çizgiler gibi bir biçim takımından hareketle farklı resimler oluşturma üzerine kuruludur. Burada da Torrance testlerinin yalnızca zekâ testleri olduğuna ilişkin eleştiriler vardır. Fakat bu konuda yapılan yeni bir tarama çalışması bu testlerde irksal ve sosyoekonomik yanlılıkların bulunmadığı, yaratıcı yeteneklerin kalıtsal olmadığı doğrultusunda kanıtlar sağlamıştır. Böylesi bulgular, eğer yinelenenirse, zekâ ile yaratıcılık arasındaki ayırımı destekleyecektir.<sup>28</sup>

#### 1.1.3.2.2. Wallch ve Kogan Testleri

Wallch ve Kogan Bataryası sözlü ve sözlü olmayan etkinliklerden meydana gelmektedir. Sözlü etkinlikler, alışılmadık kullanımları ve benzerlikleri kapsar. Bataryada her grubun çok sayıda maddesi bulunmaktadır. Sözlü olmayan maddeler ise farklı ve ne olduğunun anlaşılması güç olan çizgilerin bireyleri verildiği şekil anlamları ve çizgilerdir. Bireylere bu çizgilerin kendilerince ne anlama geldiği ya da neyi temsil ettiği sorulmaktadır.

Wallch ve Kogan maddeleri akıcılık ve özgünlüklerine göre puanlanmaktadır. Testte herhangi bir zaman kısıtlaması yoktur. Wallch ve Kogan testi herkes tarafından uygulanabilir nitelikte testlerdir.

<sup>27</sup> Elvan Şahin Zeteroğlu, "Eğitimde Yaratıcılığı Ölçme", *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, Ankara 2010, s. 116.

<sup>28</sup> <http://sehazedebiz.blogcu.com/yaraticilik-ve-imgeleme/6889464>

### 1.1.3.2.3. Guilford Bataryası

Guilford'un Zihnin Yapısı Modelinden farklı ürünlerin farklı yönlerini değerlendiren on ayrı test türetilmektedir. Bu testler:

- Hikâyeler için isimler bulunması yani anlamsal birimlerin farklı ürünü.
- Onunla ne yapılır yani anlamsal sınıfların farklı ürünü.
- Benzer anlamlar, anlamsal ilişkilerin farklı ürünü.
- Cümleler yazma, anlamsal sistemlerin farklı ürünü.
- İnsan tipleri, anlamsal doğruların farklı ürünü.
- Anlam çıkarmak, şekilsel yapıların farklı ürünü.
- Farklı harf grupları, şekilsel grubun farklı ürünü.
- Nesnelere yapma, şekilsel sistemin farklı ürünü.
- Gizlenmiş harfler, şekilsel geçişlerin farklı ürünü ve
- Dekorasyon ekleme, şekilsel doğruların farklı ürünü testlerinden oluşmaktadır.

Bu on test çok çeşitli görevleri içermekte ve bu görevlerin kısıtlı bir zamanda yapılmasını gerektirmektedir. Testlerdeki maddeler, Torrance, Wallch ve Kogan testlerinin maddeleriyle oldukça benzerlik göstermektedir. Guilford testleri genellikle Wallch ve Kogan testlerine oranla zekâ testleriyle daha yüksek bir korelasyon göstermektedir. Guilford'un Genel Zihin Yapısı Modelini destekleyecek verilerin belirli bir geçerlilik süresi vardır. Ancak, "Yaratıcılık Bataryasını" Torrance testleriyle karşılaştırmak için kapsamlı geçerlilik araştırması yoktur.<sup>29</sup>

### 1.1.3.2.4. Flanagan'ın Yaratıcılık Testi ve Mednick'in Uzak Çağrışımlar Testi

Yaratıcı potansiyeli ölçen Flanagan'ın Yaratıcılık Testi ve Mednick'in Uzak Çağrışımlar Testi, farklı ıraksak düşünmeye ek olarak yakınsak düşünmeyi de içermektedir. Flanagan'ın testinde bireylere işleriyle alakalı bir sorun verilmekte ve onlardan boşluk doldurma tekniğinde olduğu gibi bir düşünceyi, bir kelime veya bir sözcükle tamamlamaları istenmektedir. Flanagan testlerinin ilginç cevap formatı cevaplayıcıya her bir kelime seçeneğinin ilk ve son harflerini ipucu olarak vermektedir. Her problem durumu için bu seçeneklerden birkaç tane bulunmaktadır. Bireye problemde

<sup>29</sup> Elvan Şahin Zeteroğlu, age. , s. 116- 119.

tanımlanan fikri ya da düşünceyi tanımlayacak olan “doğru” kelimenin veya kalıbın sadece ilk ve son harflerinin ipucu olarak verilmesiyle birey doğru cevabı bulmaya çalışacaktır. Bu yüzden bu boşluk doldurma süreci yakınsak düşünmeyi gerektirmekte, ancak doğru cevabı bulmadan önce bireyleri birden çok olasılığı göz önünde bulundurmaya yani farklı ıraksak düşünmeye de yönlendirmektedir. Problem durumları karmaşık olmasına rağmen, teknoloji, iş hayatı ve endüstri gibi alanlardaki modern gelişmeler ortaya konulan sorunların bazılarını ortadan kaldırmıştır. Buna rağmen, format benzersizdir ve bugünkü problem durumlarıyla güncellenebilir.

Uzak Çağrışımlar Testi, bir dizi sözcüğün birden çağrıştırdığı olağandışı çağrışımları yakalayabilmeyi sağlayan bir yetenek gerektirir. Mednick yaratıcılığın birbirinden uzak fikirler arasındaki ilişkileri sormayı içerdiğini düşündükleri için testlerinin yaratıcılığı ölçtüğüne inanmaktadırlar. Diğer eleştirmenler bu görüşe katılmamakta ve bu testi temelde yaratıcılıktan çok dil yapısına duyarlılığı ölçen bir araç olarak görmektedirler.<sup>30</sup>

Uzak Çağrışımlar Testi 30 maddeyi kapsamaktadır. Her madde birbiri ile ilişkili olan üç kelimedenden oluşmaktadır. Bu üç kelimenin arasındaki her bir bağlantı aynı tip ya da nitelikli olmayabilir. Fakat bazı yönlerden bu üçü birbiri ile alakalıdır. Cevaplayıcıların yapması gereken diğer üç kelime ile ilişkili olan dördüncü bir kelime düşünmektir. Mednick’in testi de fikir kuramı ilişkisine dayanmaktadır. Yaratıcı fikirler genellikle birbirleriyle ilişkisi olmayan fikirlerin yeni ve uygun yolları kullanarak birbiri ile ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmaktadırlar. Eğer bireyler verilen kelimelerle anlamlı ilişkiler kuran kelimeler bulabiliyorsa, Mednick, bu bireylerin yaratıcı düşünebiliyor olması gerektiğini belirtmektedir.<sup>31</sup>

## **1.2. Sanat, Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi**

### **1.2.1. Sanatın Tanımı ve Gerekliliği**

Sanatın kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir. İnsanoğlunun bilinen yazılı tarihinin başından beri önemli bir olgu olan sanatı, düşünürler ve sanatçılar farklı olarak algılamış ve ifade etmişlerdir. Eflatun sanatı bir kopyayı tekrar kopya etmek, imgeyi tekrar imgelemek olarak tanımlamış ve sanatın bir yansıtma olduğunu söylemiştir.

<sup>30</sup> <http://sehzadebiz.blogcu.com/yaraticilik-ve-imgeleme/6889464>

<sup>31</sup> Elvan Şahin Zeteroğlu, age. , s. 119.

Aristo ise sanatı “madde ve onun bulanık şeklinden, saf, soylu ve ruhsal güçleri ayırıp ortaya çıkarmak için insan tarafından ortaya konan ilke” olarak tanımlamıştır.

Sanatın bu iki düşünüre dayanan temel iki tanımından sonra, yy.lar boyunca farklı kuramlara bağlı olarak değişik tanımlamalarla ifade edildiği bilinmektedir. Kimi zaman sanat ruhsal ve duygusal bir anlatımdır, dışavurumdur. Kimi zaman biçimlerin oluşturduğu bir düzenleme, kimi zamanda işlevselliği ile kendisini gösteren bir olgudur.

21. yy.a girildiğinde sanat konusunda belirginleşmiş ve sanat eğitiminde yer almış bazı görüşler vardır. Bunlardan önemli bir kaçı şunlardır:

Sanat bir anlatımdır: Sanat simgeler aracılığı ile duygu ve düşünceleri, imge ve değerleri aktarmada önemli bir işlev üstlenebilir.

Sanat bir şeyi özel kılmaktır: Sanat nedir sorusu yerine sanat ne içindir sorusunu sormayı ve buna yanıt aramayı hedefleyen bu görüş, sanatın “bir şeyi özel kılmak” olduğunu kabul etmiştir.

Sanat toplumsal bir eleştiridir: Sanat çağlar boyunca toplumsal ve siyasal eleştiri olarak işlev görmüştür.

Sanat bir dünya kurmaktır: Bireyler sanatsal bir eser yaratırken aslında bir dünya kurarlar. Bu durum çocuklarda daha açık olarak görülür. Çocuklar özgürce sanat yaparken değişik dünya durumları yaratırlar.

Sanat yalnızca sanat yapmak içindir: Sanat sadece güzel ve haz almak için yapılan, kendisinde bundan başka bir işlevsellik beklenmeyen bir güçtür.<sup>32</sup>

### **1.2.1.1. Sanatta Temel Kavramlar ve Kompozisyon**

#### *Sanatta Temel Kavramlar*

Perspektif ve Modle: Resim, iki boyutlu bir yüzey, yani bazen bir kâğıt, bir duvar yüzeyi ya da bir tuval üzerinde oluşur. Resimde renk ve çizgi, kendi başların ya da birlikte kullanılarak temel ifade unsurlarını meydana getirirler. Hangi çağa hangi üsluba ait olursa olsun, resimde temel unsurlar daima çizgi ve renge dayanır. Bazı resim üsluplarında çizgi, bazılarında da renk hâkimdir.

Resim sanatı, aynı zamanda üçüncü boyut ihtiyacını ve gerçek mekân görünümlerini elde etme ilkesini taşır. Bu yolda göze hitap eden görsel imkân ve ilkelerin

<sup>32</sup> Vedat Özsoy, age. , Ankara 2007 , s. 22, 24.

bazı ana kurallarına uyulur. Perspektif ve modle etme kuralları bu amacın hizmetine girerler.<sup>33</sup>

Doğada bulunduğumuz yakın yerdeki varlıklar gözümüze gerçek boyut ve renkleriyle net olarak görünür. Bulduğumuz yerden uzaklaştıkça aynı varlıkların boyutları küçülüyor, renkleri de soluyormuş gibi görünür. Gözdeki bu algılama olayının çizim ve renk olarak betimlenmesi olayına perspektif denir.<sup>34</sup> Genellikle resimde iki perspektif yöntem uygulanır:

1. Çizgi perspektifi.
2. Hava / renk perspektifi.

“Ufuk çizgisi”, “bakış noktası” , “kaçış noktası” gibi perspektif elemanlarını kullanarak yapılan çizgi perspektifi, ilk olarak 15. yy.da kullanılmıştır. Bilimsel perspektif olarak bu ilk kullanımdan sonra, resimde ilk defa 1425’de Masaccio tarafından kullanılmıştır.

Renk perspektifi de denen hava perspektifi ise, atmosferin nesnelere uzaklık içinde belirleyiş tarzının gözlemidir.

Resimde plastik ( üç boyutlu ) bir görünüm elde etmek amacıyla biçimleri modle etmek yoluyla başvurulur. Biçimleri modle etmek de, resmin başlıca unsurlarından olan ışık – gölge zıtlıklarından faydalanmak ya da rengi bu amaç uğrunda kullanmak demektir.<sup>35</sup>

Konu: Resmin ‘ neyi anlattığı ‘ sorusunun cevabını konuda buluruz. Her resimde konu bulunmayabilir. Konu ile muhteva / içerik farklı şeylerdir. Aynı konuyu işleyen ve farklı muhtevalar taşıyan resimler görülebilir. Konu portredir, ama onun melankolik, romantik, gerçekçi ya da idealist bir tutumla işlenmesi farklı şeylerdir. Konu bir durumu biçimlendirir, muhteva onun arkasındadır ve düşünce süreciyle bize ulaşır.<sup>36</sup>

Üslup: Üslup Arapçadaki "nesak" kelimesi ile eş anlamlı bir kelime olup tarz, yol, biçim, ifade yolu anlamına gelmektedir. Zamanla yazma, konuşma ve bir işi yapma tarzını anlatan bir kelime olmuştur. “Üslup nedir?” sorusuyla karşılaştığımızda; dönem, bölge, kavim, sanatçı, biçim, malzeme, teknik, dekorasyon, konu ve daha pek çok kavram çağrışımlarıyla karşılaşılır. Bunlardan da anlaşılacağı üzere, “ çağ / devir

<sup>33</sup> Enver Yolcu, age. , s. 23.

<sup>34</sup> Kazım Artut, age. , s. 141.

<sup>35</sup> Enver Yolcu, age. , s. 23- 24- 25.

<sup>36</sup> Kazım Artut, age. , s.145.

üslubu”, “milli üslup” , “yöresel üslup” ve “kişisel üslup” olmak üzere dört grupta toplanabilir. *Kompozisyon*

#### Kompozisyon İlkeleri:

- Ritim; Resim sanatında nesnelere, renklerin, çizgilerin vs. birbiri ile sağladığı uyumlu tekrardır.
- Denge; Resmi oluşturan parçaların arasında renk, yön, biçim, oran, çizgiler arasında bir bütünlük olması gerekir. Denge sadece renklerle değil çizgilerle, biçimlerle de verilebilir.
- Zıtlık ( kontrastlık); Sanatsal düzenleme elemanlarının ( renk, çizgi vb. gibi) kullanılarak oluşturduğu farklılık olarak tanımlanabilir. Resimde yapılacak küçül bir hareket, yararlanılacak bir zıtlık, resmi monotonluktan kurtarır.
- Oran / Orantı; Oran bir parçanın diğer parçalarla ve bütünle olan ilişkisidir. Bir nesnenin gerçek boyutları göz önünde tutularak resmedilmesidir. Oran nesnenin gerçek ölçülerine ulaşma gayretidir.<sup>37</sup>
- Hareket; Hareket bir plastik eserde, mesela bir resimde, figürlerin koşması ya da yürümesi değildir. Söz gelimi plastik unsurların yön zıtlıkları, hareketin oluşması için yeterlidir.
- Uygunluk; İki ya da üç boyutlu cisimler arasında ortak veya yaklaşık tarafların bulunmasına uygunluk denir. Uygunluk, mutlak bir benzerlikle değil, rahat hissedilir bir yakınlıkla sağlanır.<sup>38</sup>

#### **1.2.2. Sanat Eğitiminin Tanımı ve Gerekliliği**

20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar.

“Sanat eğitimi” kavramı, özellikle ülkemizde anlamı pek tartışmalı bir kavram olup, sanatçı yetiştiren öğretimden, boş zamanları değerlendirmek amacıyla yapılan yaratıcı etkinliklerin düzenlenmesine ve folklor çalışmalarına dek geniş bir anlam

<sup>37</sup> Abdullah Ayaydın, “Sanatın Görsel Dili” , *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 121. Vedat Özsoy, “Genel Bilgiler”, *Yöntem ve Teknikleriyle Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar*, Ankara 2006, s. 16. Enver Yolcu, age. , s. 42. Kazım Artut, age. , s. 140.

<sup>38</sup> Enver Yolcu, age. , s. 38- 39. Kazım Artut, age. , s. 131. Serap Buyurgan- Ufuk Buyurgan, *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara 2007, 2. Baskı, s. 119. Vedat Özsoy, age. , Ankara 2006, s. 17.

yaygınlığında kullanılmaktadır. Kavramın içinde bulunan “eğitim” ve “sanat” sözcükleri zaten tek başlarına geniş kapsamlı kavramlardır. Sanat eğitiminde sanat mı öğretileceği, yoksa insanın eğitiminin mi ilk amaç olacağı sorularıyla belirlenebilen değişik anlayış ve tutumlar, dolayısıyla sanat eğitimi kavramı evrensel olarak da bir sorunsal yaratmaktadır.<sup>39</sup>

Sanat eğitimi, yeni bir tanım olarak sanat ve bilim çevrelerince benimsenmiş görünse de, terimin kavram ve kapsam olarak tam yerine oturduğu söylenemez. Çünkü bugüne kadar bu terim yerine ya da alanı belirlemeye yönelik kullanılan terimler oldukça fazladır ( Resim-iş, sanat öğretimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitim, görsel sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, güzel sanatlar eğitimi, sanata doğru eğitim, temel sanatlar eğitimi vb.). sanatın eğitimiyle ya da sanatı konu alan eğitimle ilgili olarak oldukça fazla denilebilecek sayıdaki bu kavramlar, zaman zaman kavram kargaşasına da zemin hazırlamakta ve zihinleri karıştırmaktadır.<sup>40</sup>

Nitelikli bir sanat eğitimi ve öğretimini gerçekleştirebilmek için yeterli ders saatlerine ihtiyaç vardır. İçerisinde teorik bilgilenme, örneklerle bilgileri pekiştirme ve uygulamalarla kendini ifade etmeyi barındıran sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her aşamasında seviyeye ve amaca uygun ders saati ile uygun olur.<sup>41</sup>

Sanat eğitimi ile sanatın tanımı arasında doğrudan bir bağlantı bulunur. Bu bağlantı sanat ve sanatçıdan beklentilerimizdir. Bu beklentiler sanat eğitimini de şekillendirir.<sup>42</sup>

Öte yandan sanat eğitiminin gerekliliğine inanılmayan ya da ne kadar gerekli olduğu tam anlamıyla ortaya koyulmamış, düşünsel temelleri oluşmamış bir eğitim alanında ne kadar başarılı olunabileceği açıktır. Başka bir deyişle “sanatın gerekliliği” düşüncesi benimsenmeden, “sanat eğitiminin gerekliliği” veya “sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme” üzerine yapılacak her türlü tartışma anlamsız olacak ve boşta kalacaktır. O halde sanatın gerekliliğini ortaya koyan düşünceler aynı zamanda sanat eğitiminin gerekliliğinin de düşünsel temellerini oluşturacaktır.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> İnci San, *Sanat Eğitimi Kuramları*, Ankara 2003, 2. Baskı, s. 13, 16.

<sup>40</sup> Enver Yolcu, age. , s. 88.

<sup>41</sup> Serap Buyurgan – Ufuk Buyurgan, age. , s. 20.

<sup>42</sup> Fatih Balcı, “İmgesel Düşünme, Kavramsal Düşünme, Sanat ve Sanat Eğitimi”, *Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. Sanat Eğitimi Sempozyumu-2*, Ankara 2004, s. 95.

<sup>43</sup> Turhan Çetin, “ Sanat Eğitiminin Gerekliliği Üstüne”, *Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. Sanat Eğitimi Sempozyumu-1*, Ankara 2002, s. 205.

### 1.2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği

Sanat ve görsel sanatlar eğitimi çoğu zaman aynı platformda düşünülmektedir. Ancak görsel sanatlar eğitiminin özgünlüğünü sağlayan bazı farklar bulunmaktadır. Sanat genel anlamda görsel sanatlar eğitimi ile birçok ortak paydaya sahip olmasına karşın, aynı zamanda eğitim bilim açısından bakıldığında iki kavramın birbirinden oldukça farklı değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin genel eğitim içindeki özgünlüğü Gardner'a göre, öğrenciler için birçok fırsat sağlaması, öğrencilerin dünyayı kendi öz sanatsal anlatımıyla nasıl algıladıklarını bilmeye başlaması ve bunun sonucunda, kendi duygularıyla daha tarafsız ve etkili olarak ilgilenebilmesidir. Böylece öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi ile kendi fikirlerini ve hislerini ifade etmek için kendi formlarını yaratabilir olmasıdır.<sup>44</sup>

Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin elde ettikleri bilgileri, günlük yaşantıları ve diğer derslerde öğretilen konuları da içine alarak bunlar arasında mantıklı bağlantılar kurmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntem günümüz eğitimi anlayışı kapsamında da önemle ele alınan disiplinler arası yaklaşımın bir yansımasıdır. Görsel sanatlar eğitimiyle ulaşılmak istenen üç temel eğitimsel hedef şöyle açıklanabilir:

- Görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler, farklı kültür ve toplumların tarihi gelişimi içinde veya günümüzde ürettikleri birçok sanat formunu analiz ederek, bunları içerik olarak anlayarak değerlendirmeyi öğrenmektedirler.
- Öğrenciler görsel sanat eserlerini incelerken, onlara eleştirel ve analitik düşüncelerle yaklaşmayı, yerel ve evrensel sanat hakkında farklı içerik ve anlamları tanımlamayı öğreneceklerdir.
- Son olarak öğrencilerin sanat uygulamaları hakkında fikirler üreterek bunları geliştirmeleri, bu fikirleri farklı materyaller kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.
- Freedman ise görsel kültürün öğretilmesi için ana başlıkları bir çerçevede şöyle sıralamıştır:
- Sanat ürününün kültürel açıdan amacı, gelenekle ilişkisi, sanatçının özgeçmişi, üslubu, malzemeyi kullanımının yanı sıra tarihi, kültürel, politik, sosyal, ekonomik, dini vs. olayların sanatı nasıl etkilediğinin incelenmesi.

<sup>44</sup> Abdullah Ayaydın, age. , Ankara 2009, s. 64.

- Sanat izleyicisinin deneyimleri ve önceden edindiği bilgiler, beğeni konusunda gelenek ve kültür etkisinin yanı sıra politika, eğitim, aile, medya vs. gibi kavramların etkisinin incelenmesi.
- Görsel kültürün çok yönlü perspektifi üzerinde çalışmaları kapsar.
- Tasarım eleman ve ilkelerinin çalışması, ürün ortaya çıkarmak için teknik beceri ve farklı materyallerin kullanılması.

Kısacası, bireyler kendilerini ifade edebildikleri görsel sanatlar dersi ile kişisel doyuma ulaşma yanında yaratıcılık, sanatın değerlendirilmesi, yorumlanması, sanatçı, sanat üretim süreci, kültürlerde ve toplumda sanatın işlevi konularını da öğrenmiş olmaktadır. Böylece çevreye daha duyarlı yaratıcı düşünce ve davranışa sahip estetik beğenisi gelişmiş bireyler sayesinde toplum yapısında da olumlu değişiklikler olacaktır.

### 1.2.3.1. Eğitimde Görsel Sanatların Yeri ve Önemi

Günümüz eğitim sisteminden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir. Sanatta yaratıcılık kavramını açıklayan bu davranış biçimiyle dünyayı algılayabilmek ve gerekli alışkanlıkları edinebilmenin bir yolu da sanattan geçmektedir.<sup>45</sup>

Bazı insanlar sanatı bir yetenek olarak görürler. Bu yetenek onları özellikle sanat yapmaya elverişli kılar. Bu düşünce bireyi, görsel sanatlar eğitiminin öğrenilebilen, ispatlanabilir kapsam içeriğini ve sanat eğitiminin kapsamının matematik, din, fen bilimleri ve sosyal bilimler kadar başarılı bir şekilde uzlaşan karmaşık küresel toplum açısından önemli olduğunu fark etmekten alı koyar.<sup>46</sup> Matematik ya da Türkçe dersinin izlencelerde varlık nedenleri geçmişten günümüze sorgulanmaz ve önemi tartışılmazken, görsel sanatlar dersi tarih boyunca haklı gerekçeler bularak varlığını hep savunmak durumunda kalmıştır.<sup>47</sup> Hâlbuki aşağıda açıklanan amaç ve içerikleriyle görsel sanatlar eğitiminde öğrenmenin kapsamının ne kadar önemli olduğunu görürüz.

<sup>45</sup> Melek Gökay Yılmaz, "Görsel Sanatlar Eğitimi", *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 13.

<sup>46</sup> Vedat Özsoy, age. , Ankara 2007, s. 110.

<sup>47</sup> Olcay Tekin Kırışoğlu, age. , Ankara 2009, s. 9.

### Görsel Okuryazarlık:

Görsel sanatlar eğitiminin amaçlarından biri öğrencinin düşünme ve görsel olarak iletişim kurma yeteneğini geliştirmek ve artırmaktır. Birçok durumda, görsel imgeler aracılığıyla bilgi ve düşüncelerle, diğer iletişim yollarına göre çok daha hızlı, net ve etkili biçimde iletişim kurulabilir. Örneğin okumak için çok zaman alabilecek ve eğer sözcüklerle ifade edilirse çok karmaşık anlamlara gelebilecek mesajları iletmek için trafik işaretlerinin ve diğer evrensel simgelerin oluşturulmasında, genellikle görsel imgelere güvenilir. Bir desen, resim ya da fotoğraf ayrıntılı ve net bir biçimde bilgiyi ulaştırabilir. Aksi takdirde kelimelerin yalnız kullanılması sıkıcı olabileceği gibi, belirsizliğe de yol açabilir.

Dilbilimsel düşünme ve iletişim kurma insanoğlunun şekillenmesine yardım etmiş olan güçlü araçlardır. Fakat buna karşın eğitim oldukça etkili bir biçimde gözle nasıl görülürü ve iletişim kuruluru öğrenme pahasına bir dil edinmeye odaklanır. Sonuç olarak, birçok eleştirel sorunlara yeterince değinilemez, çünkü en iyiler olarak bildiğimiz düşünürlerin birçoğu, yeni fikirleri düşünmek ve iletişim kurmak için görsel imgeleri ya da diğer imgeleri kullanma ile ilgili yeteneklerinde sınırlıdır.<sup>48</sup>

### Estetik Karar Verme:

Sanatta bir çeşit estetik telkindir. Duygular yardımı ile şuur altına çarpan eşyalar, aklın süzgecinden geçerek zekâ oyunlarının da rol aldığı yeni ve mistik bir âlem meydana getirir. Her insan duygularını ifade etmek için bir vasıta aradığına göre sanat bu ifade şekillerinden biri olacaktır.<sup>49</sup>

Sanat alanının hedefi, öğrenciye çevresine nesnel ve eleştirel bir davranış ile yaklaşma, tarihsel ilişkileri tanıma, kendi görüşlerini geliştirme ve diğer görüşlere hoşgörü gösterme yeteneğini kazandırmaktadır. Böylece öğrenci, okul sonrası yaşamındaki çevreyi bilinçli bir şekilde algılayabilecek, kendini çok iyi bir şekilde ifade edebilecek, kişisel çevresini düzenleyebilecek ve görsel olguları nesnel ve eleştirel değerlendirebilecek duruma getirilecektir.<sup>50</sup>

Görsel sanatlar eğitiminin diğer önemli bir amacı da önemli estetik tercihler yapmaları için, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Örneğim

<sup>48</sup> Vedat Özsoy, age. , Ankara 2007, s. 110- 111.

<sup>49</sup> Vedat Erkul, *Sanat ve İnsan*, İstanbul 1996, s. 14- 15.

<sup>50</sup> Otfried Scholz, “Almanya’da (Doğu ve Batı) Sanat Eğitiminin Çevre Eğitimine Katkısı”, *Sanat Eğitiminin Geleceği*, Ankara 1995, s. 55- 56.

birçok ekonomik kararların göz ardı edilmemesi gereken bir parçası vardır. Konut yapımını geliştirenler konut projelerinde estetik seçimler yapmak yoluyla kısa ve uzun vadeli kazançları arttırabilirler. Otomobil endüstrisinin her yıl yeni otomobilleri tanıtması ve bunda başarılı olması ve halkın estetik hayalini yakalamaya yönelik yeni üsluplar yaratması, dikkatli araştırmalara ve bunlara dayalı olarak gerçekleştirilen değişikliklere bağlıdır. Önemli turizm geliri elde eden ülkeler ya da bölgeler, ekonomik gelişmişliklerini kuşkusuz çevrelerinin sanatsal ve estetik özelliklerine borçludurlar. Bu ülkeler ya da bölgelerdeki turizm endüstrisi ilgilileri, çevresel özelliklerin estetik kalitesine, ulaşma, kentleşmede ve çevrenin korunmasında yapılan estetik tercihlere bel bağlamaktadır. Biliyoruz ki bu turistik yörelerde sanatsal etkinliklere katılım üst düzeydedir. Buna yönelik bir örnek olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nin Wisconsin Eyaletinde 80'li yıllarda uygulanan "Ana Cadde Programı" gösterilebilir. Program bu eyaletteki düzensiz kentsel yapılaşmayı kontrol etmede ve kent merkezlerini korumada kentsel tarım sorununun önemini, organizasyon, tanıtım ve ekonomik yeniden yapılanma ile birlikte anahtar faktörlerden biri olarak ele almıştır. Eyaletteki yöresel ticaret odaları estetik çevre görünümüne, iyi tasarlanmış atraksiyonlara ve kendi yörelerinin tanıtımına yönelik olarak değişik sanatsal etkinliklere bel bağlamaktadırlar. Eğer bireylere estetik karar verme konusunda birazcık eğitim verilmişse, görsel olarak ikna etme beceri ve yetenekleri çok gelişmiş kişiler tarafından kolayca etki altına alınabilirler. İşte görsel sanatlar eğitiminde öğrenciler, kendi kendilerine estetik karar verme fırsatını elde ederler. Üstelik bunu akranlarının baskısı, ticari reklamların etkisi, halkın görüşü ya da eğitim kuruluşlarının bizzat kendisi tarafından zorla yaptırılmadan, mecbur edilmeden, kendiliğinden yaparlar. Bu bağlamda Türkiye'de turistik yörelerde yeni yeni başlayan estetik çevre yaratma çabalarının tüm ülke yüzeyine yayılması, okullarda görsel sanat derslerine verilecek öneme sıkı sıkıya bağlıdır.<sup>51</sup>

#### Öğrenmenin Kapsamı:

Sanat derslerinde çocuklar, kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı öğrendikleri ve tanıdıkları gibi sanatı da daha iyi anlamaya, tanımaya ve öğrenmeye gereksinim duymaktadırlar. Okullarda Resim-İş eğitimini genel eğitimin bir parçası olarak görülmeyle birlikte kendine özgü, kendine özel eğitimi yöntemi ve teknikleri olan bir alandır. Öğrenciler için bu ders, düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler

<sup>51</sup> Vedat Özsoy, age. , Ankara 2007, s. 111.

içinde bulunarak kendilerini ifade etmeye olanak sağlayan çok yönlü önemli sanatsal bir araçtır.<sup>52</sup> Bu yüzden Milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlatılan İlk ve Ortaöğretim Resim-İş Dersi Öğretim Programları içerik bakımından çağdaşlaştırılmak amacıyla düzenli olarak geliştirilip değiştirilmelidir. Bu programlar öğrencilere, tüm görsel sanatlar alanlarında sanatçıların deneyimlerinden elde edilmiş gerçek hayat bilgi ve becerileri geliştirmeleri için yardımcı olmalıdır. Ders öğretim programları öğrencilerin gerçek sanatçıları, sanat tarihçilerini, sanat eleştirmenlerini, estetikçileri, konservatörleri, küratörleri ve sanatla ilgili diğer meslek sahiplerini ve yaptıkları işleri tanıtmalı, anlamalarına, bilmelerine ve uygulamalarına yardımcı olmalıdır. Bu yolla öğrenciler bu disiplinlerin sözcük bilimini, yöntem bilimini ve düşünsel temellerini içeren konuların daha doğru bir tanıtımını elde etmiş olacaklardır. Ayrıca ders öğretim programları, tüm sanatların gerçek dünyasıyla temasta bulunarak, meydana gelen değişiklikleri kendisine uyarlayabilmeli ve çeşitli alanlarda son dönemlerde görülen en iyi uygulamaları sunabilmelidir. Örneğin gelişmiş ülkelerde müzeler ve müze eğitimi programları, son yıllarda önemli ölçüde gelişmiş ve değişmiştir. Bu değişikliklerin ders öğretim programına yansıtılması gerekir. Yine çok çeşitli olan tasarım alanları bilgisayar destekli tasarımın ortaya çıkmasıyla inanılmaz bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Tasarım dünyasındaki tüm bu değişimler programlarda yer almalıdır. Hele ki, sanayileşmede hızlı bir yola giren ülkemizde tasarım olgusunun daha iyi anlaşılacak ise okullarda ayrı görsel sanatlar derslikleri oluşturulmak, eğitim teknolojileri ile donatmak ve öğretmenleri bu teknolojileri rahatlıkla kullanabilecek şekilde yetiştirmek zorunlu olacaktır.<sup>53</sup>

Sonuç olarak sanat eğitimi, okullarda sınırlı ders saatlerinde salt resim yapmak değildir. Çocukta estetik haz ve ilgi uyandırmak, uyanan bu ilgi ve duyarlılığı eğiterek geliştirmek, çocuğun doğaya, dünyaya bakış açısını zenginleştirmek, onun kendisine özgürce ve özgün olarak anlatmasını sağlamak gibi geniş açılı amaçları kapsar.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> Kazım Artut, age. , s. 187- 191.

<sup>53</sup> Vedat Özsoy, age. , Ankara 2007, s. 111- 112.

<sup>54</sup> Hasan Pekmezci, “ İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi Toplu Bakış”, *İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları*, Kayseri 1997, s. 55- 56.

### 1.3. Okul Öncesi Eğitim

Gelişmiş ülkelerde gözlemlenen en belirgin özellik, formal eğitime oldukça erken yaşta başlanmasıdır. Çocuğun 0- 6 yaşlarda planlı ve programlı bir eğitimden geçirilmesi onun daha etkili bir şekilde psiko- motor, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve ahlaki boyutlardan gelişimine katkıda bulunacaktır. Yapılan birçok araştırma da bunu destekleyen niteliktedir.<sup>55</sup>

Erken çocukluk eğitimi, doğumdan sekiz yaşa kadar olan çocukluk dönem eğitimini kapsayan bir süreçtir. Ülkemizde okul öncesi eğitimi olarak adlandırılan 0- 72 ay grubundaki çocukların eğitimi, erken çocukluk eğitiminin çok önemli ve kritik bir bölümünü kapsamaktadır.<sup>56</sup>

#### 1.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Amaçları

Önemi: Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar, aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkate son derece önemlidir. Ancak en az bunlar kadar önemli olan bir başka noktada, insanın gelişiminin tüm yönlerini destekleyebilecek bir sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek, yaşamın ilk yıllarında saygı- sevgi- şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinin olmazsa olmaz koşullarıdır.<sup>57</sup>

İnsanoğlunun gelişiminin ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşiminin en fazla olduğu yıllardır. Bu yıllardaki eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğa verilen eğitimin sadece çocuk ve ailesine faydalı olmadığı, bunun yanı sıra toplum içinde gerekli olduğu düşüncesi, her çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta eğitim alması fikrini doğurmuştur. Her ailenin bu eğitimi karşılayacak bilinç ve parası olmadığı için her çocuğa erken yaşta eğitim alabilme fırsatının verilmesi, toplumların önde gelen sorunlarından biridir. İmkânların kısıtlılığı gibi zorluklara rağmen, çocukların erken dönemde eğitim alması gerekliliği, yapılan bilimsel çalışmalar

<sup>55</sup> Durmuş Ekiz, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, İstanbul 2010, s. 3.

<sup>56</sup> Emine Ahmetoğlu, “ Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi ve Temel İlkeleri”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, İstanbul 2010, s. 10.

<sup>57</sup> Ayla Oktay, *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul 1999, s. 15.

sonunda da iyice anlaşılmiş ve her çocuğa eğitim fırsatının sağlanması ideali, fırsat eşitliği kavramıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır.<sup>58</sup>

Okul öncesi eğitim alan çocuk öncelikle kendi varlığının bilincine varır, toplumun kendisinden belediklerini öğrenir, çevresiyle daha kolay iletişim kurar. Doğuştan getirdiği yetenek ve diğer özellikleri, becerileri gelişir. Çocuğun kişiliğinin temelini atıldığı okul öncesi dönemde eğitilmesinin önemi ve gerekliliği artık herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Çocuğun kendisine olan güven duygusunu geliştirmek, içinde bulunduğu toplumda alacağı yeri ve sorumlulukları öğretmek, kişiliğini, özel yetenek ve becerilerini geliştirmek okul öncesi eğitimle mümkündür. Kentsel yaşamın genişlemesi, kadınların çalışma yaşamına atılması okul öncesi eğitimini daha da gerekli hale getirmiştir.<sup>59</sup>

Amaçları: Okul öncesi eğitim amaçları Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları çerçevesinde belirlenmektedir. Aşağıda verilen genel amaçlar ülkemizde tüm diğer eğitim basamaklarına olduğu gibi okul öncesi eğitimine de rehberlik yapmaktadır:

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştirilmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve

<sup>58</sup> Ozana Ura- M. Oya Ramaza, "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü", *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Ankara 2007, s. 14.

<sup>59</sup> Aygören Dirim, *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul 2004, s. 7.

onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.

Bu amaçlar ışığında ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçları ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

**Okul Öncesi Eğitim Amaçları:**

Okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Görüldüğü gibi ülkemizde okul öncesi eğitimin öncelikli hedefleri arasında çocukların gelişimlerini desteklemek ve ilköğretime hazırlanmalarını sağlamak kadar, çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak da vardır. Zira her toplum kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim önceliklerini belirlemektedir.

Ancak okul öncesi eğitimi alanında tüm toplumlarda ortak olan bazı hedeflerde bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler, OMEP'in uzun süre başkanlığını yapan, ünlü eğitimci Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir.

#### Toplumsal Amaçlar

- a.Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
- b.Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,
- c.Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak,

Eğitici Amaçlar: Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını arttırmak.

Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek.

Okul öncesi eğitimin gerek ulusal gerek ise evrensel amaçları bu son derece değerli yaşam evresinin ve bu dönemde verilecek eğitimin öneminin altını çizmektedir. Aynı zamanda bu amaçlar bizlere okul öncesi eğitimin gerekliliği hakkında da önemli ipuçları vermektedir.<sup>60</sup>

### **1.3.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları**

Okul öncesi çağı çocuklarına bakım ve eğitim hizmeti veren çok çeşitli kurumlar vardır. Bu kurumlar çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmaktadır. Kreş, yuva, anaokulu, gündüz bakım evi ve benzeri isimler adı altında işlevlerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar.<sup>61</sup>

Bugün çeşitli ülkelerde geçen yüzyıldan beri işlev görmeye başlayan okul öncesi eğitim kurumları giderek gelişmekte, çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, kendine güven kazanması, kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesi, sosyal gelişimini gerçekleştirecek bir arkadaş ortamının yaratılmasının yanı sıra, onun fiziksel olarak gelişebilmesi için gerekli hareket ve oyun ortamını sağlayan, aileye çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda destek olan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler.<sup>62</sup>

Okul öncesi eğitim kurumları şunlardır:

1. Kreş ( 0- 2 yaş )
2. Yuva ( 3- 4 yaş )
3. Anaokulları ( 3- 6 yaş )
4. Anasınıfı ( 5- 6 yaş )

1. Kreş ( 0- 2 ) : Özellikle çalışan annelerin veya kimsesiz, ailesiyle birlikte olma imkânı olmayan çocukların sağlıklı bakımlarını üstlenen kurumlardır. 0- 2 yaş çocuklarının fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra annenin vereceği sevgi ve güven

<sup>60</sup> Nalân Kuru Turaşlı, "Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi", *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara 2007. s. 4- 6. Aygören Dirim, age. , s. 13- 14. Emine Ahmetoğlu, age. , s. 22- 24. Kazım Biber, "Okul Öncesi Eğitim Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri", *Erken Çocuklu Eğitimi*, Ankara 2010, s. 27- 29.

<sup>61</sup> Ebru Deretarla Gül, "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim", *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara 2007, s. 167.

<sup>62</sup> Ayla Oktay, age. , s. 186.

duygusunun verildiği kreşler genellikle Sağlık Bakanlığına bağlı olarak çalışırlar. Kreşlerde çocuğun bakımı ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yanında ruhsal ve sosyal gelişimi de dikkate alınarak eğitim programları yapılır.<sup>63</sup> Bu programlar, çocukların bilişsel, dil, sosyal- duygusal, öz bakım ve fiziksel gelişim alanlarına ait özelliklerini dikkate alarak; 0- 12 ay, 13- 24 ay ve 25- 36 ay şeklinde üç ayrı gelişim evresine göre düzenlenmiştir. Bu programın genel amacı, bu yaş grubundaki çocukların sağlıklı bakım, beslenme, bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktır.<sup>64</sup>

2. Yuva (2- 4) : Çalışan anne babanın çocuklarının bakımını ve eğitimini üstlenen kurumlar olarak değerlendirilir. Sağlıklı fiziksel koşullar ve sistemli eğitim sunarak çocukların sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmek için gereken çabanın verildiği eğitim kurumlarıdır. Genellikle yarım gün olarak planlandıklarından çocuğun küçük yaşta uzun süre ailesinden ayrı kalmasının doğuracağı sakıncalar ortadan kalkmış olur.

3. Anaokulu (4- 6 ): Okul öncesi eğitim verildiği temel kurumlardır. Bu kurumlarda çocuğun bakımı, korunması, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini sağlamak temel amaçtır. İyi alışkanlıklar kazanması ve ilkokula hazırlanması sağlanır. Aile çevresinden sonra anaokuluna giden çocuk, kendini ve diğerlerini tanımayı, paylaşmayı öğrenir, sosyalleşir.

4. Anasınıfı (6): İlköğretim okulları bünyesinde açılan, doğrudan doğruya çocuğu ilköğretime hazırlamak amacıyla yönelik çalışan eğitim kurumlarıdır. Özellikle sosyo ekonomik olarak geri kalmış ailelerden gelen çocukları okul yaşamının beklentilerine uyum sağlayarak gelişim düzeyine ulaştırmak amacıyla yöneliktir.

Anaokulu ve anasınıfları çocukların tüm gelişimini planlı ve sistemli bir eğitim programı içinde yönlendiren okul öncesi eğitim kurumlarıdır.<sup>65</sup> Anaokulu ve anasınıflarında uygulanmakta olan program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal- duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır.<sup>66</sup>

Devlet kuruluşlarına ek olarak çeşitli Sivil Toplum Kuruluşları da farklı devlet kuruluşları ile işbirliği halinde ya da tek başına farklı hizmetler vermektedir. Bu

<sup>63</sup> Aygören Dirim, age. , s. 15.

<sup>64</sup> Emine İnci- Nisa Başara Baydilek, “Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özellikleri”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, İstanbul 2010, s. 169.

<sup>65</sup> Aygören Dirim, age. , s. 16.

<sup>66</sup> Emine İnci- Nisa Başara Baydilek, age. , s. 169

kuruluşların başlıcaları; Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği ile birer uluslar arası kurum olan UNICEF ve UNESCO'dur.<sup>67</sup>

Okul öncesi eğitim kurumlarında, araştırmaya yönelten, seçme özgürlüğü tanıyan, çocuğun aktif olmasını sağlayan, uyarıcının bol olduğu esnek ortamların, çocuklarımızın yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini biliyoruz. Buna göre eğitim kurumlarında, fiziksel koşullar ve eğitiminin çocuklara karşı yaklaşımı önem kazanıyor.

Sınıfın fiziki konumu, çocuğun yaratıcı eylemlerine olanak tanınmalıdır. Çocuk sayısına orantılı olarak yeterince geniş ve etkinlik köşelerinin bol olması gerekmektedir. Etkinlikleri, çocukların kendilerinin seçebileceği, istedikleri malzemeye rahatlıkla ulaşabilecekleri tasarımda olan köşeler sabit olamamalı, gerektiğinde değiştirilebilmelidir. Hatta farklı işlevlere dönüştürülebilecek tasarımlarda olmalıdır. Çok amaçlı kullanılabilen köşeler, çocukların hayal kurma ve hayallerinde kurdukları durumları ve kişileri yaratma, uygulama özgürlüğü sağlar. Ayrıca sınıfların, çocukların psikolojilerini olumlu yönde etkileyebilecek ısı ve ışığa sahip olmasına dikkat edilmelidir.<sup>68</sup>

### 1.3.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Matematik ve Fen- Doğa Çalışmaları

Gündelik yaşantıda fen ve matematikle ilgili birçok olayla karşılaşmamız mümkündür. Karşılaştığımız olaylara ve sorunlara karşı takındığımız tavırlar ve gerçekleştirdiğimiz çözümler hep bilgi birikimimiz ve deneyimlerimizin sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de fen- doğa ve matematik çalışmaları günlük yaşamın kolaylaşması ve kişilerin becerilerini geliştirmesi açısından gereklidir. Fen ve doğa çalışmalarında, gözlem yapma, iletişim kurma, tahminler yürütme, deneyler yapma yoluyla doğa keşfedilmekte ve yeni beceriler kazanılarak birçok yeni bilgi öğrenilmektedir. Özellikle bilime karşı olumlu tutum içinde olma, merak duygusu, araştırma ve keşfetme isteği ile dolu olan çocuklar uygun şekilde günlük yaşantıda sıkça kullanılan matematiksel kavramlarla ilgili çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak ve onlara birçok insana sıkıcı ve zor gelen matematiği

<sup>67</sup> Ebru Deretarla Gül, age. , s. 168.

<sup>68</sup> Oya Abacı, *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*, İstanbul 2000, s. 11.

sevdirmek için okul öncesi eğitim programlarına iyi planlanmış ve eğlenceli matematik etkinlikleri de yerleştirilmeli ve çocukların motivasyonu sağlanmalıdır.<sup>69</sup>

### Okul Öncesi Dönemde Matematik Etkinlikleri

Günlük yaşamın parçası olarak yapılan etkinliklerin birçoğu matematikle bağlantılıdır. Örneğin, kol saatlerine ve duvar saatlerine bakarak zamanı söylemek, yemek pişirmek ve yemek, giyinmek, bir basketbol oyununu izlemek ve günlük programımızı takvime bakarak planlamak gibi. Günlük etkinlikler, problem çözmeyi, birebir eşleştirmeyi, sınıflandırmayı, ölçmeyi ve sıralamayı gerektirir. Bu, yetişkinler için olduğu gibi, çocuklar içinde geçerlidir.

Matematiksel beceriler günlük yaşamın temel araçları olarak; objeleri sayma ve aritmetik hesaplamalar yapma gibi etkinlikleri de gerektirmektedir. Çocukların matematiksel becerileri kazanmaları formal eğitime başlamadan çok öncesi erken yıllardan itibaren gerçekleşmektedir. Çocukların çoğunluğu, okul öncesi eğitime başlamadan önce bazı matematiksel anlamalara sahiptirler. Bebeklikten itibaren çocuklar çevrelerindeki objelerle oynayarak nicel olgu ve olaylarla karşılaşır. Çocuklar yazınsal dünya kadar fiziksel ve sosyal çevre bakımından da matematikle iç içedirler. Elleriyle hareket ettirebilecekleri, dokunabilecekleri ve sayabilecekleri nesnelere oynarlar. Örneğin, alışveriş merkezinde ya da televizyon programında sayıları sayma gibi sosyal ve kültürel deneyimlerle karşı karşıya kalmaları gibi.

Çocuklar matematiksel öğrenmeyi modelleri keşfetme, sonuçları tahmin etme, gözlemlene ve etkileşimlere dayanarak doğal bir şekilde gerçekleştirirler. Matematiksel bilgi, dramatik oyun, yemek pişirme ve açık hava etkinlikleri sırasında oluşan bloklar, su, kum ve diğer elle oynanan materyallerle oynama gibi etkinlikler de çocuklar tarafından kazanılabilir.<sup>70</sup>

Okul öncesindeki matematik etkinlikleri çocuklara basit düzeyde ve gelişimlerine uygun şekilde matematiksel kavramları tanıma ve öğrenme, problemi tanıma, olası çözüm yollarını düşünme ve problemi çözme ve çeşitli nesnelere niteleme, eşleştirme, gruplama, sıralama, gruplar arasında ilişki kurma vb. gibi becerileri kazandırabilmektedir.<sup>71</sup>

<sup>69</sup> Meziyet Arı- Elif Cebeci Öncü, *Okul Öncesi Dönemde Fen- Doğa Matematik Uygulamaları*, Ankara 2009, 10. Baskı, s. 9.

<sup>70</sup> Adalet Kandır- Maide Orçan, *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*, İstanbul 2010, s. 7.

<sup>71</sup> Meziyet Arı- Elif Cebeci Öncü, age. , s. 19.

Bilişsel kuram, bilgi kazanmanın bir yığın bilgiyi üst üste yığmaktan farklı bir şey olduğunu öne sürer. Gerçek öğrenme, çocuğun düşünce örüntülerinin değişmesiyle olanaklıdır. Çocuklar matematiksel kavramları genelde çok hızlı anlayamazlar. Araştırmalar, sayma konusunda çok fazla deneyimi olan çocukların rakamları daha kolay öğrendiklerini göstermiştir. Sayma etkinlikleri uygulanırken sıkıcı olmaktan kaçınılarak, ilginç ama anlam ifade eden uygulamalar denenmelidir.<sup>72</sup>

Ülkemizde okul öncesi dönemde matematik çalışmaları ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar artmış ve artmaya devam etmektedir. Benzer şekilde gelişmiş ülkelerde de eğitime verilen önem neticesinde çalışmalar hızla sürdürülmekte ve her geçen gün yeni çalışmalar göze çarpmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Matematik Öğretmenleri Konseyi 2000 yılında matematik öğretimi ile ilgili yeni standartlar oluşturmuş ve uygulamaya koymuş, çocukları matematiksel kavramları öğrenmesinde yol gösterici çalışmalara imza atmıştır. Konseyin belirlediği standartlardan öğretmenin sorumlulukları arasında, matematik ve diğer kavramlar arasında bağlantı kurması ve matematiksel kavramların birbiri ile nasıl ilişki içinde olduğunu ve tümünün bir bütünü nasıl oluşturduğunu çocuklara göstermesi bulunmaktadır. Ülkemizde de okul öncesi çocuklar için program hazırlanmasında çocuklara kazandırılması amaçlanan davranışların çıkarıldığı ve tüm okul öncesi eğitim kurumlarında da standart şekilde uygulanması amaçlanan program 2002 yılında yayınlanmıştır.<sup>73</sup>

Matematik kavramları, okul öncesi eğitim programının her alanında yer alabilir. Zaman, uzay, ölçüm, şekil ve sayı gibi matematik kavramları çocuğun günlük okul yaşantısının bir parçasıdır ve doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.<sup>74</sup>

İyi bir matematik programı, çocukların bilgi topladıkları, yeni bilgileri betimlemek için uygun terimleri öğrendikleri ve sahip oldukları bilgiyi problem çözme durumlarına transfer etmeyi başardıkları bir program olmalıdır.<sup>75</sup>

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için matematikle ilgili etkinlikleri içeren programlar planlanırken aşağıda belirtilen bazı örnekler dikkate alınmalıdır:

<sup>72</sup> Berrin Akman- Arzu İpek Yükselen- Gülden Uyanık, *Okul Öncesi Dönemde Matematik Etkinlikleri*, İstanbul 2002, 2. Baskı, s. 9.

<sup>73</sup> Meziyet Arı- Elif Cebeci Öncü, age. , s. 18.

<sup>74</sup> Hale Dere- Esra Ömeroğlu, *Okul Öncesi Dönemde Fen, Doğa, Matematik Çalışmaları*, Ankara 2001, s. 8.

<sup>75</sup> Berrin Akman- Arzu İpek Yükselen- Gülden Uyanık, age. , s. 10.

### 1. Çocukların Gelişim Düzeyi

Çocuklar nasıl öğreneceklerdir? Bildikleri mevcut kavramlar nelerdir? Çocuklar hangi kavramları ve etkinlikleri öğrenmeye hazırlar?

### 2. Beceri Eğitimi

Çocukların matematik etkinliklerinde başarılı olabilmeleri için hangi becerileri kazanmış olmaları gereklidir? Çocukların kazanmış oldukları mevcut beceriler nelerdir? Hangi becerilere ihtiyaçları vardır?

### 3. Çocukların Gelişim Düzeylerine Uygun Beceriler

Çocuklar için hangi tür matematik etkinlikleri eğlenceli ve ilginç olacaktır? Neler yapabilirler? Hangi etkinliklerle uğraşabilirler?<sup>76</sup>

### Okul Öncesi Dönemde Fen-Doğa Etkinlikleri

Çocuk, doğumdan itibaren çevresini tanımaya çalışır, bilgilenir, yeni şeyler öğrenmeye çabalar. Okul öncesi kurumlarında yapılan fen ve doğa çalışmaları onların meraklarından yararlanılarak çevrelerini ve doğayı tanımalarına yardımcı olacak çalışmalardır. Çocukları araştırma ve gözlem yapmaya, keşfetmeye yönlendiren etkinliklerdir. Çocuk bu etkinlikler yoluyla, doğaya ve çevreye duyarlı olmayı, doğa olaylarını ve gerçeklerini gözlem, deney, değerlendirme ve sonuçlar çıkarma yoluyla tanımayı, anlamayı, doğru olarak yorumlamayı öğrenir. Grup içinde işbirliği, yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal değerler kazanır.<sup>77</sup>

Çocuklar fen ve doğa etkinlikleri ile fiziksel dünya hakkında bilgi kazanır, yer çekimi gibi temel fizik kanunları, tohumların büyümesi için suya ihtiyacı olması gibi süreçlerin farkına varmaya çalışırlar. Bilimin, gözlem, fikirleri test etme ve ölçme gibi yöntemleri hakkında bilgi edinirler. Aynı zamanda fen ve doğa çalışmaları çocukların yerel çevrelerini keşfedip incelerken önemli kavramsal bilgiler edinmesini ve çevresi ile etkileşim kurarken kendisi için gerçek olanı aktif bir şekilde ortaya koymasını sağlar.<sup>78</sup>

Doğa ve fen bilgisi ile ilgili konularda hazırlanan etkinlikler çocuklara şu yararları sağlar:

- Deneyerek, yaparak öğrenme.
- Bilgilerini arttırma.
- Gözlem ve deney yeteneklerini geliştirme.

<sup>76</sup> Nilgün Metin, "Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri", *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 74.

<sup>77</sup> Aygören Dirim, age. , s. 96.

<sup>78</sup> Hale Dere- Esra Ömeroğlu, age. , s. 1.

- Problem çözüme becerilerini geliştirme.
- Günlük yaşamları ile ilgili araç, gereç ve malzemeyi, bunların niteliklerini tanıma.
- Merak duygusunu güdüleme, sorularına cevaplar arayıp bulma.<sup>79</sup>

Küçük yaşlarda çocuklara somutlaştırılmış bilgiler sunmak gerekmektedir. Bunu yapmanın en eğlenceli yolu deneylerden geçer. Çocuklara bir tohumun toprakta nasıl büyüdüğünü anlatmak yerine birlikte tohum ekme ve her gün ne kadar büyüdüğünü ölçme ya da onlarla birlikte yoğurt mayalama, mıknaatıslarla oynama, karıncaları gözlemlene onlar için daha kalıcı bilgiler haline gelecektir.<sup>80</sup>

Deney ve uygulamalar, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun biçimde yapılır. Çocukların deney sürecinde sordukları sorulara cevap vermeye çalışmak ya da cevabı bulabilmesi için çocuğa destek olmak çok önemlidir. Çocuklar soru sormuyorlarsa, öğretmen soru sorma gereksinimi yaratacak ya da kendisi çocuklara sorular sorarak, bilgi ve kavramları doğru olarak edinip, edinemediklerini anlamaya çalışabilir. Doğa bilimleri ya da çevreyle ilgili konular tartışılırken, konuyla ilgili ek malzemeler ve uyarıcı araçlar kullanılır. Bunlar konuya ilişkin resim, şiir, şarkı, geziler, öyküler, ritmik etkinlikler, dramatizasyon gibi etkinlikler olabilir.<sup>81</sup>

Fen ve doğa çalışmalarında amaçlar arasında çocukların beş duyularını etkin şekilde kullanma, gözlemler yapma, tahminde bulunma ve araştırma yer almaktadır. Tüm amaçlar bir süreç kapsamında çocuklara sunulduğunda çocukların bilimsel düşünce becerisi kazanması sağlanabilmektedir. İlk olarak beş duyuyu kullanarak gözlem yapma, ardından tahminde bulunma ve tahminlerin diğer arkadaşlarla paylaşılması ve araştırma ya da deneylerle tahminlerin doğruluğunu kontrol etme yolu ile sınıfta fen- doğa etkinliklerinin gerçekleştirilmesi çocukların bilimsel düşünce yapısına sahip olmalarına olanak tanımaktadır.<sup>82</sup>

Fen ve doğa etkinliklerinin amaçları şöyle toparlanabilir. Çocuğun çevresini keşfetmesi, denemesi, tartışması ve el becerilerini kullanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, çocuğun çevresi ile iyi bir iletişim kurmasını, bağımsız düşünme ve muhakeme yeteneğini geliştirmeyi çevresinde olup bitenlerle karşı duyarlı hale gelmesini,

<sup>79</sup> Betül Dikmen, "Okul Öncesi Eğitiminde, Doğa ve Fen Bilimleri Etkinliklerinin Yeri ve Önemi", *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 59.

<sup>80</sup> Meziyet Arı- Elif Cebeci Öncü, age. , s. 10.

<sup>81</sup> Betül Dikmen, age. , s. 59.

<sup>82</sup> Meziyet Arı- Elif Cebeci Öncü, age. , s. 11

meraklılık, açık fikirlilik, doğruluklar, zorluklar karşısında yılmama gibi tutumları kazanmasını sağlamaktır.<sup>83</sup>

Aşağıda sınıf ortamında fen- doğa çalışmalarını gerçekleştirebilmek için dikkat edilmesi gereken bazı özellikler sunulmuştur:

- Öncelikle sınıf içinde hazırlanacak olan Fen- Doğa Köşesinde çocukların göz hizasındaki raflara Fen- Doğa çalışmaları için gerekli olan ve çocuklar için tehlike oluşturmayacak nitelikte olan malzemeler yerleştirilmeli ve bu malzemelerin belirli aralıklarla çocuklar tarafından yenilenmesi sağlanmalıdır. Çocukların bu malzemeleri kendi kendilerine özgürce deneyler yaparak keşfetmelerine yardımcı olmak gerekmektedir.
- Uygulanacak etkinlikler için gereken tüm materyaller kullanıma hazır şekilde düzenlenmelidir. Etkinliğin uygulanacağı ortamda çocukların dikkatini dağıtabilecek durumların ve malzemelerin olmamasına da dikkat edilmelidir.
- Çocukların ilgileri göz önünde bulundurularak çalışmalara katılmaları desteklenmeli, eğer çalışma çocuğun ilgisini çekmiyorsa bu durumda da zorlama yapılmamalıdır.
- Tüm etkinlikler için geçerli olan önemli bir diğer nokta da çocukların mutlaka başarı duygusunu yaşamaları ve yaptıklarının ve öğrendiklerinin değerli olduğunu hissetmeleri gerektiğidir.
- Etkinlikler sırasında ve sonrasında çocuklara etkinliğin gerçekleştirildiği ortamı temiz bırakma, kendilerine ve başkalarına zarar verebilecek nitelikte olan malzemeleri yetişkin kontrolünde kullanma ve bu malzemeleri ortada bırakmama alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Uygulamalar sırasında sınıf ortamının gürültülü olması normaldir. Aksi söz konusu olduğu zaman ters giden bir şeyler olduğunda şüphelenmek gerekir, çünkü çocukların bir işle meşgul olmaları gürültüyü de beraberinde getirecektir.<sup>84</sup>

Fen- Doğa Köşesi: Fen ve doğa köşesi, okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfta bulunan ilgi köşelerinden biridir. Çocukların zihinsel gelişimi için onlara uyarıcı bir çevre sağlamada bu köşenin rolü büyüktür. Fen ve doğa köşesinde bulunan araç ve gereçler, yapılan etkinlikler sadece çocukları zihinsel bakımdan uyarmakla kalmaz,

<sup>83</sup> Hale Dere- Esra Ömeroğlu, age. , s. 1- 2.

<sup>84</sup> Meziyet Arı- Elif Cebeci Öncü, age. , s. 15- 16.

onların çevrelerine karşı daha duyarlı hale gelmelerine, fen ve doğa araçlarını kullanma becerisini elde etmelerine yardım eder. Ayrıca, çocukların bu köşede yaptıkları gözlemleri ve katıldıkları etkinlikleri birbirleriyle ve öğretmenleriyle paylaşmaları, onların sözel iletişim becerilerini geliştirmelerinde önemli rol oynar ve çocukları araştırma yapmaya teşvik eder. Aynı zamanda, fen ve doğa köşesindeki araçları kullanarak basit buluşlardan genellemelere gidebilir, bir soruna birçok çözüm yolu arayabilir, sorularına kendisi cevap bulabilirler. Her yeni deney sonucu onları yeni deneyler uygulamaya teşvik eder. Çocukların bu köşede kendi kendilerine uygulama imkânı bulmaları onların yaratıcılığını arttırmasını yanında öğrenmelerini de kolaylaştırır.<sup>85</sup>

Öğretmen, bu köşeyi sınıfın iyi ışık alan bir yerine bir masa ve açık rafları olan bir dolap yerleştirerek hazırlar. Bu köşenin kitap köşesine yakın bir yere yerleştirilmesine dikkat edilirse çocukların zaman zaman resimli kitaplardan yararlanmaları da kolaylaşır.

#### Fen ve Doğa Köşesinde Bulundurulacak Araç ve Gereçler:

Büyüteç	Resimler, grafikler ve modeller
Mıknatıs	Taşlar ve deniz kabukları
El feneri	Cetvel
Termometre	Mikroskop
Pusula	Dürbün
Çeşitli ölçü aletleri	Ayna
Yerküre	Akvaryum
Saat	Çeşitli tohumlar ve bitkiler

Fen ve doğa köşesi ile ilgili çalışmalar, okul öncesi programlarındaki diğer etkinliklere de taşınabilir. Çocuklar o gün yaptıkları doğa yürüyüşünden sonra hikâye anlatabilirler. Yaşadıklarını dramatize edebilirler. Resim yapabilirler. Topladıkları malzemeleri elişi etkinliklerinde değerlendirebilirler.<sup>86</sup>

### **1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Görsel Sanatlar Eğitimi**

Günümüzde sanatın insan yaşamındaki önemli yeri ve eğitimdeki gerekliliği tartışılmaz. Sanat, küçük yaştan beri süregelen sanat eğitiminin kazandırdığı estetik

<sup>85</sup> Hale Dere- Esra Ömeroğlu, age. , s. 2.

<sup>86</sup> Şükran Oğuzkan- Özgür Demiral- Gülseren Tür, age. , s. 81- 84.

duyarlılık süzgecinden geçerek, yaşam biçimimizde, bireysel ve toplumsal ilişkilerimizde olaylara bakışımızdaki tutum ve davranışlarımızda somutlaşır. Kendi yeteneklerinin bilincinde, başarılı, gelişmiş kişilikli insanlar, mutlaka sanatın verdiği renkli ve çok boyutlu dünyadan geçmiştir.<sup>87</sup>

Sanat eğitimi, yalnızca görsel ve plastik alandaki eğitimi değil, tüm anlatım yollarını kapsayan bir süreç olmalıdır. Algılama, görmeyi öğrenme, beğeni ve estetik değerlerin oluşmasıyla başlayan sanat eğitimi süreci, yaratma ve yaratımından zevk alma olarak gelişimini sürdürür. Sanat eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Görmeyi öğretmek.
- Yaratıcılığı geliştirmek.
- Görsel düşünmeyi sağlamak.
- Çok yönlü ve çok boyutlu düşünmeyi öğretmek.
- Farklılıkların ve benzerliklerin ayırımına vardırarak.
- Estetik duyguları geliştirmek, sanata karşı duyarlılık oluşturmak.
- Yaratıcılığı destekleyerek sorunları farklı yöntemlerle çözme becerisini geliştirmek.
- Çeşitli yöntem ve tekniklerle düşünceyi estetik bir bütünlük içerisinde görselleştirmek.
- Ürün, olay ve olguları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme davranışı kazandırarak, estetik değerlerin önemini kavratmak.
- Planlı çalışmayı, sorumluluk yüklenmeyi, iş birliği yapmayı, yardımlaşmayı ve dayanışmayı öğretmek.
- Çocukların kendilerini kanıtlamalarına ve kimliklerinin gelişimine katkıda bulunmak.
- Çocuklara çevre ile ilgili gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını, düşüncelerini ve heyecanlarını çeşitli sanat etkinlikleri ile anlatma alışkanlığı kazandırmak.
- Tasarım yeteneğini geliştirerek öz güveni gelişmiş, estetik beğeni düzeyi yüksek, çağdaş ve uygar bireyler yaratmak.

Sanat eğitimi, beynin sağ ve sol yarım küresini dengeli bir biçimde kullanmayı sağladığından, çocukta görsel algılama, estetik beğeni, düş gücünü kullanabilme,

---

<sup>87</sup> Oya Abacı, age. , İstanbul 2000, s. 7

yaratıcı düşünceye yardımcı olmanın yanında, konuşma, okuma, yazma gibi becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunur.<sup>88</sup>

Madeline Hunter'e göre; bugün okullarda uygulanan eğitim programları, çocukların sadece sol yarım kürelerini kullanabilmelerini amaçlamaktadır. Bu program aracılığıyla, okuma ve dinleme çalışmalarıyla sol yarım küreye giriş yapılmakta, konuşma ve yazma çalışmalarıyla da çıkış yapılmasına yardımcı olunmaktadır. Hunter'e göre, eğitimsel hedefler beynin her iki yarım küresini de aynı anda uyarıcı nitelikte olmalıdır. Beynin her iki yarım küresinin işleyişine yönelik öne sürülen teorilere göre, sanat eğitimi bireyin her iki yarım küresini dengeli biçimde kullanabilmesine yardımcı olan eğitim şeklidir. Görsel algılama, estetik değerlendirmeler yapabilme, hayal gücünü kullanabilme, yaratıcı düşünceyi geliştirebilmeye yardımcı olmanın yanı sıra konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerinde geliştirebilmesine yardımcı olmaktadır.<sup>89</sup>

Sanat, yaşantımız içerisinde olması gereken bir niteliktir. Bunun eğitimi de doğumla başlar. Aile ile birlikte geçen, yoğun duygusal doyumun yaşandığı bebeklik ve ilk çocukluk yıllarından sonra başlayan *Okul Öncesi Eğitimi* döneminde ( 3- 6 yaş ), sanat eğitiminin yeri mutlaka olmalıdır.<sup>90</sup>

Okul öncesi eğitim kurumları etkinlikler aracılığıyla 0- 72 aylık çocukların motor, zihin- dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, sağlıklı kişilik geliştirmelerini sağlayan ve onları ileriki yıllara hazırlayan kurumlardır. Çocuklar bu kurumlarda sanat etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri, oyun, müzik, fen ve doğa gibi birçok etkinlik yapmaktadırlar. Tüm bu etkinlikler içinde sanat eğitimine zaman zaman yer veriliyor olsa da özellikle çocukların doğrudan birçok duygusuna hitap ederek sanatın içinde olmalarını sağlayan sanat çalışmaları çocukların gelişimleri ve yaratıcılıklarını desteklenmesi açısından büyük bir öneme sahip olmaktadır.<sup>91</sup>

Okul öncesi dönemde başlatılan sanat eğitimi, her bir çocuğun zihin, sosyal ve estetik olgunluğu ile orantılı olabilecek şekildeki yaşam deneyimleri aracılığıyla yürütülmelidir. Genellikle uygulanacak sanat eğitimi programları aşağıda belirtilen özellikleri içeren bazı deneyimleri sağlayacak nitelikte olmalıdır.

<sup>88</sup> Sevgi Gürtuna, *Çocuk ve Sanat Eğitimi "Çocuğum Sanatla Tanışıyor"*, İstanbul 2004, 2. Baskı, s. 15-16.

<sup>89</sup> Nilüfer Darıca, "Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi", *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 95.

<sup>90</sup> Oya Abacı, age. , İstanbul 2000, s. 7- 8.

<sup>91</sup> İlkay Ulutaş- Esra Ömeroğlu, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sanat Eğitimi Çalışmalarının Belirlenmesi", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi "Sanat Eğitimi Sempozyumu- 1"*, Ankara 2002, s. 357.

- Hem doğal hem de insan yapımı olan sanat eserlerinin yoğun olarak incelenmesi.
- Çocukların kendi düşüncelerini ve yaratıcı el becerilerini ortaya koyabilecekleri sanat çalışmaları aracılığıyla, bireysel duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade edebilmelerine yardımcı olunması.
- Çocukların kişisel yeteneklerine uygun olan ve estetik duygularını tatmin edici yönde el becerilerini geliştirici araç gereçlerle çalışılması.
- Çizgi, şekil, renk ve uzaysal ilişkilerle ilgili özelliklerin anlaşılmasına yönelik gerekli organizasyonların, çevresel düzenlemelerin ve değerlendirmelerin yapılması.
- Değişik eğitimsel görüşlere ve kültürel özelliklere sahip boyama, heykel, dekoratif düzenlemeler, mimari yapıtlar ya da halıcılık, dokumacılık gibi el sanatlarının tartışılması, karşılaştırmaların yapılması.
- Hem çocuklara hem de sanatçılara ait çalışmaların ayrı ayrı değerlendirilmesi.
- Sanatçılara ait çalışmaları kendi galeri ya da stüdyolarına düzenlenen ziyaretlerle gözlenmesi, sınıf içinde tanıtım yapılması ya da görsel araçlardan yararlanılması.
- Özel yaşamda, ev dekorasyonunda ya da çevresel düzenlemelerde rol oynayacak estetik algılama ve değerlendirme yapabilme becerilerini geliştirici yönde etkilerin düzenlenmesi.<sup>92</sup>

Okul öncesinde çeşitli boyalarla, yoğurma maddeleriyle, kâğıtlarla ve artık materyallerle yapılan çalışmalar sanat etkinliklerinin içine girmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin yaratıcı ve araştırmacı çalışmaları da sanat etkinliklerinin daha zenginleşmesine neden olmaktadır.<sup>93</sup>

Yaratıcılık, çocuk eğitiminin temellerinin başında gelir. Geleceğin yaratıcı ve bilinçli toplumunu oluşturmak için çocuklara okul öncesi dönemde yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı davranma alışkanlığını kazandırmak, sanat eğitiminin de temel ilkesidir.<sup>94</sup>

Çocuğun yaratıcılığının aileleri tarafından da desteklenmesi için öğretmenin ailelere çocuğun hayatında sanatın ne kadar gerekli olduğunu anlatması ve

<sup>92</sup> Nilüfer Darıca, age. , s. 96- 97.

<sup>93</sup> İlkay Ulutaş- Esra Ömeroğlu, age. , s. 357.

<sup>94</sup> Oya Abacı, age. , İstanbul 2000, s. 9.

bilgilendirmesi, evde çocukla yapabilecekleri projeler vermesi ya da zaman zaman okuldaki sanat etkinliklerine katılımlarına fırsat vermesi gereklidir.<sup>95</sup>

Sanat eğitimi derslerinden hedeflenen sonucu alabilmek için çocuğun gelişim sürecini bütün yönleriyle tanımak gerekir. Öğrenme ve öğretimin çeşitli alanlarda yoğun biçimde sürdüğü, çocuğun 2 yaşında 12 yaşına kadar uzanan bu süreci izlemeyi, el sanat becerilerinin gelişimi bakımından beş düzlemde yapabiliriz.

1. Çizgisel gelişim
2. Bedensel gelişim
3. Toplumsal gelişim
4. Ruhsal gelişim
5. Kişilik gelişimi<sup>96</sup>

### **1.3.2.1. Okul Öncesi Çocuğun Çizgisel Gelişim Basamakları**

Çocuk resimleri sistematik bir gelişme çizgisi izler. Bu resimler kendi kuralları içinde basitten karmaşığa doğru organik bir biçimde gelişir. Çocuk resimlerindeki gelişme bir algısal olgudur. Çocuk resimleri gerçek bir yaratmadır. Çocuk gördüğü nesnenin yapısal bir eş değerini resimlerinde yaratır. Çocuk bildiğini değil gördüğünü çizer. Zihin gelişim, kimlik sorunu ve yaratıcılık bu gelişmenin sağlıklı olmasıyla paraleldir. Resimler çocuğun toplumsal, zihinsel, bedensel, ruhsal, çizgisel ve yaratıcı tüm yaşantısının göstergesidir. Dışarıdan herhangi bir etki bu gelişmenin doğal akışını engeller. Birçok araştırmacı çizgisel gelişim evrelerini belirlemiştir. Bunlar;

1. Karalama evresi ( 2 ile 4 yaş arası )
2. Şema öncesi evre ( 4 ile 7 yaş arası )

#### **1.Karalama Evresi:**

Çocuk anne karnındaki gelişimini tamamlamış olarak doğar. Sıra dışı yaşamdaki gelişimindedir. Bu gelişim anne karnından daha uzun ve yavaş bir süreçtir. Büyüme süreci içinde ilk iki yılda dış dünyayı sezgileri ile tanıyan çocuk fiziksel olarak da belli bir gelişim gösterir.<sup>97</sup>

Birinci yaşında çocuk çevresindeki malzemeye tam anlamıyla egemen değildir. İkinci yaşında malzemeyi tanıyıp, cinsine göre kullanmaya başladıktan sonra eline bir

<sup>95</sup> İlkay Ulutaş- Esra Ömeroğlu, age. , s. 358.

<sup>96</sup> Sevgi Gürtuna, age. , s. 16.

<sup>97</sup> Oya Abacı, “Çocuğun Sanatsal Gelişimi”, *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2005, s. 44.

kalem alıp, kâğıt üzerine ilk çizgilerini çizer. Ancak yaratıcı etkinlik bu evrede, ilgili malzemeye bir içli dışlı olma doğduktan sonra başlar. Söz gelimi kalem ya da fırçanın işlevini yapmak yerine kendisi ile oynar. Bu ilk ilginin güdülenmesi ve amaca yöneltmesiyle yaratıcı etkinlik daha önce başlayabilir. Aynı şekilde çocuğun boya ile ilk uğraşısı, onu üstüne, başına, eline bulaştırmak şeklinde olabilir.

Çocuk iki yaşına geldiği zaman ise, çizerken bazen iki elinde birer fırçayla ya da kalemle çizer. Rengin hangi renk olduğu üstünde fazla durmadan kâğıt üzerine sürer. Renkleri birbiri üzerine sürerek çamur gibi görünmelerine aldırmandan deneyimler kazanır.

a). Amaçsız karalamalar; omuzdan gelen adale hareketleri, genellikle sağdan sola doğru.

b). Amaçlı karalamalar; karalama dikkatin merkezidir ve isim verilebilir.

c). Taklitçi karalamalar; ilgi yine adale merkezlidir, fakat bilek hareketlerinin yerini kol hareketleri ve parmak hareketlerinin yerini de bilek hareketleri almıştır. Genellikle yetişkin bir insan gibi davranılır.

d). Yerleştirici karalama; çocuk bir nesnenin belli parçalarını oluşturmaya çalışır.

Çocuğun bu devrede çizgilerini ne denetleyebilme yeteneği vardır, ne de böyle bir kaygısı. Çizgiler her yöne doğru çizilir ( Resim 1 ). Kellogg'un incelemeleri sonucunda, ilk karalamalarından dairenin keşfine kadar ki süreçte yirmi çeşit çizgi saptar.<sup>98</sup> Kellogg'a göre karalamalar, çocuk sanatının yapıtaşlarıdır. Çocuk büyüdükçe çizgileri düzene girer ve 3 yaşına geldiğinde yaptığı karalamaların gerçek nesnelere olan benzerliğinin farkına varır.<sup>99</sup> Bu ilk çizgiler genellikle dikeydir. Çocuğun yatay çizgiler çizebilmesi daha sonraki bir aşamadır. Çocuk 2,5 yaşındayken dikey ve yatay çizgilerle deneyimlere girişir, çemberler çizer ( Resim 2 ).

Bu dönemdeki, çocukların ellerine aldıkları her şeyi ağızlarına götürme eğilimi ve yutma riski olacağından, bu anların özellikle bir yetişkin denetiminde ve oyun atmosferinde yaşanması, istenmeyen olumsuzluklardan korumanın yanı sıra, karşılıklı sevgi ve güven ortamı yaratacağından, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi içinde önemlidir. Sosyalleşmenin çok başlarındadır. Henüz sahip olduklarını paylaşmayı sevmediklerinden dolayı, yetişkinin bire bir ilgilenmesi gerektiği bir dönemdir.<sup>100</sup>

<sup>98</sup> Enver Yolcu, age. , s. 153.

<sup>99</sup> Didem Üstün Vural, "Çocuğun Sanatsal ( Grafiksel) Gelişim Basamakları" ,*Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 127.

<sup>100</sup> Oya Abacı, age. , İstanbul 2000, s. 18.

Üçüncü yaşta çocuğun kaslarına egemenliği arttıkça çizgilerinin yönünde denetim altına girdiğini görürüz. Karalamalar artık daha amaçlı ve sistemlidir. Ancak hala sonuç onun için önemli değildir. Önemli olan süreçtir. Demek ki 2-4 yaş arası denetsiz hareketlerden dengeli, fiziksel güce ve imgeleme gücüne dayanan etkinliğe geçiş dönemidir. Gene bu devrede önemli bir aşama çocuğun karalamaları sırasında bazı öyküler anlatmaya başlamasıdır. 3 yaş ve sonrasına rastlayan bu dönemde çocuk bol renkli boya kalemi ister. Kalemle çizdiğinde cisimlere benzer çizgileri daha belirgindir. Fırça ile boyadığında ise fırça darbeleri artık çeşitli ve ritmikdir. Bazen bütün bir sayfayı tek bir renkle kaplayabilir ya da değişik renkleri enli şeritler ya da büyük lekeler halinde kullanır. Bitirdiği resmine arada pek bir benzerlik olmasa da bir isim takabilir. Bu isimlendirme çocuğun eseriyle ilgili olarak düşünmeye başladığının ilk belirtisidir<sup>101</sup>. Karalama evresinde birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı bir yuvarlağın içerisinde çizilmiş çapraz ya da karşılıklı iki çizgiden oluşan “mandala” şeklindedir. Mandala çocukların kavramalarında daha sonra birçok şekle dönüşebilecek ana şekildedir.<sup>102</sup> ( Resim 3 ). Mandala olarak tanımlanan dairesel çizimlere ilişkin yapılan araştırmalarda, çocukların resimlerinde bütün dünyada (hangi din, ırk veya kültürden olursa olsun) ortak evrensel özellikler gösterir. Bunlar çocuğun karalama devresinden sonra ortaya çıkan ilk tematik şekillerdir. Daha sonraları dairelerin ortasına veya sağında solunda birleşmiş-toplanmış şekiller sıkça görülen özelliklerdir.<sup>103</sup>

Çocukta ilk simgenin ortaya çıkışı rastlantısal değildir. Öğrendiği ve iletişim kurduğu kişiler resimlerinde ortaya çıkan simgelerdir. Çocuk resimlerinde görülen ilk simge genellikle insandır ve bu insan kocaman bir baş ve baştan çıkan kollar ve bacaklarla çizilir. Bazı sanat eğitimcileri bu çizimleri “iri başlar” olarak isimlendirir (Resim 4 – Resim 5 ).

Yine çocuk genellikle çevresinde gördüğü, doğrudan ilişki kurduğu kişileri( anne, baba, kardeş gibi) daha çok çizer ( Resim 6). Resim 6’da çizilen babanın kollarının ve bacaklarının gövdeden çıktığı, yüzde, gözde, kaş, kirpik, burun ve dudak, başında saçların, çok ya da eksik el ve ayak parmaklarının çizildiği görülür. Ayrıca çocuk bu evrede sevdiği çizgi film kahramanlarını çizer ( Resim 7 – 8 ). Resim 7’de görülen Aslan Kral resmi incelendiğinde dimdik oturmuş, başını gururla yukarıya doğru kaldırmış, tüm

<sup>101</sup> Figen Güleriyüz, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Çizgi Gelişimi”, *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 131- 132.

<sup>102</sup> Serap Buyurgan- Ufuk Buyurgan, age. , s. 53.

<sup>103</sup> Kazım Artut, age. , s. 197.

gücü hissedilen, çizgileri ile aslanı görebildiğimiz bir resim ile karşılaşırız. Üç yaşında karalama dönemini yaşayan bu çocuğun resminde iyi gözlemlenmiş bir aslan şeması görürüz. Çocuk üç yaşında Aslan Kral'ın çizgi filmini izler. Masalını aylarca uyumadan önce annesine okutturur ve çok sevdiği bu kahramanı özelliklerini yansıtabilecek şekilde çizer. Ancak aynı çocuk takvim yaşından çok ileride çizgisel özelliklerle çizdiği bu resmi bir daha çizmez.

Çocuğun sürekli resim yapması, giderek çizgilerine yeni ayrıntılar eklemesine neden olur ve çizgisel gelişimini hızlandırır. Bu evrede çocuğun başarılı olabilmesi için kendisine sunulan malzeme, ortam ve çevre tutumunun önemi büyüktür. Bu yaşlarda sanatsal bilgilendirme kesinlikle yapılmaz. Anne ve babanın ya da kreşe giden çocuklara öğretmenlerinin yapması gereken, ona resim yapma imkânı hazırlama ve malzemeyi kullanmaya, çizmeye cesaretlendirmedir. Özellikle evde, varsa çocuğun odasında bir duvara ya da dolabın kapağına ambalaj kâğıtları kaplayarak, omuzdan elini hareket ettirmesine imkân verebilecek, doğal gelişimine paralel resim yapabileceği ortam hazırlanabilir.

Karalama evresinde görüldüğü gibi simgeye hazırlık oldukça uzun bir süreç izler. Yuvarlağın keşfi, birleşen şekiller ve “mandala”, daha sonra toplanmalar simgeye giden yolda uzun bir çabayı gerektirir.<sup>104</sup> Karalama çalışmalarının her aşamasının önemi ve anlamı üzerine daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmek gerekir. Açık olan nokta şudur: Çocuklar kendi sanatlarını yaratmak zorundadır ve yetişkinlerin hazırlamış olduğu çalışmalar bunda hiçbir fayda sağlamaz. Çocuklar bir şey yapmaya zorlandıklarında, bunu yapmaya hazır hale gelmezler, aksine kendi ihtiyaçlarını bastırdıkları için sıkıntı çekerler.<sup>105</sup> Bu yüzden, çocukların bu dönemi kendi gayretleri ile aşmaları ve yaşamsal deneyimler kazanmaları için zengin ve uyarıcılarla dolu bir ortamda büyümeleri gerekmektedir. Kendi güçleri oranında yeni şeyler keşfedecekleri, yaşadıkları dünyayı tüm duyularıyla tanıyacakları ortamlar yaratmak, hayal güçlerini harekete geçirmek, meraklı, bağımsızlık duygusu gelişmeye başlamış çocukta yoğun öğrenme isteği yaratılmalıdır.<sup>106</sup>

## 2.Şema Öncesi Evre:

Bu evrede çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkilerini giderek zenginleştirir. Çocukların yaptıkları resimler, sadece kendileri için değil, algısal gelişimlerini izlemek

<sup>104</sup> Olcay Tekin Kırıçoğlu, age. , Ankara 1991, s. 85.

<sup>105</sup> Suzan Striker, *Çocuklarda Sanat Eğitimi*, İstanbul 2005, s. 13.

<sup>106</sup> Oya Abacı, age. , İstanbul 2000, s. 20.

açısından anne, baba ve öğretmenleri içinde çok önemlidir. Bu evrede görüş büyük ölçüde öznedir, duygularının, hayallerinin yansımasıdır. Vücut oranları ölçsüz, perspektif endişesi taşımadan, sevdikleri renklerle resim yaparlar. Şema öncesi evrede çocuklar genellikle yaptıkları resimleri göstermek ve açıklamak isterler. Özellikle kendilerine iz bırakan olayları anlatmak isterler. Çocuğun bu gelişimini takip eden, onun resimlerini izleyen, onu dinleyen ebeveynler çocuğun düşünceleri, ilgileri ve hayalleri ile ilgili çok şey öğrenebilirler.<sup>107</sup>

Çocukların şemaları, gördüğü ve daha önce birçok kez ilişki kurup tanıdığı nesnelere bir benzerinin resim düzleminde gereç aracılığı ile yaratılmasıdır. Bunun daha ileride gelişecek olan resimlerin bir prototipi olduğu söylenebilir.<sup>108</sup>

Şema öncesi dönemde özellikle beş, altı, yedi yaşlarında çocuklar iki boyutlu düzlem de üçüncü boyutu yakalama adına kendilerince çözümler bulurlar. Bunlardan en çok kullanılanları şöyledir:

1. Çocuklar *röntgen* ( saydam ) resim yaparlar. Aynı anda bir evin, bir arabanın içini ve dışını gösterirler ( Resim 9 ). Kimi araştırmacılar buna öyküleştirme ( narrative ) adını verirler.

2. Şema öncesi dönemde genellikle 5 yaş civarında çocuklar bazen bir çizgi ile bazen de bir leke ile mekânı oluştururlar. Bu dönemde özellikle nesnelere havada uçmaması için resimlerinde birden fazla mekânda kullanırlar ( Resim 10 ). Bu resimde itfaiye arabalarının ve polis arabasının altına birer mekân çizgisi çizilmiştir.

3. Çocuklar resimlerinde nesnelere resim düzlemine yatırarak çizerler. Sanat eğitiminde *düzleme* özelliği olarak isimlendirilen bu özellikte, nesnelere bir görüş noktasından değil de birçok görüş noktasından bakılıyormuş gibi çizilir ( Resim 11 ). Çocuklar bu tür resimleri yaparken ya kâğıdı resmi yaptıkları yöne doğru çevirerek ya da kendileri kâğıdın etrafında dönerek çizerler.

4. Şema öncesi evrenin bir başka özelliği de, çocukların yaptıkları resimlerde bazı parçaları diğerlerine oranla daha büyük çizmeleridir ( Resim 12 ). Bu resimde bağdaş kurmuş bir adamın resmi görülüyor. Resimde gülümseyen bir yüz, mavi gözler, gövdenin iki yanında kenarlara doğru açılmış ayaklar çizilir. Figürün başında gözler, burun, gülümseyen bir ağız, kulaklar, saç, hatta burun delikleri bile yapılır ama kollar yapılamaz. Bu resim de çocuğun vurgulamak istediği, adamın yerde mutlu bir şekilde

<sup>107</sup> Serap Buyurgan- Ufuk Buyurgan, age. , s.54.

<sup>108</sup> Olcay Tekin Kırıçoğlu, age. , Ankara 1991, s. 88.

bağdaş kurarak oturduğudur. Bu nedenle yüz ifadesi ve bacak hareketleri dışında kollar hatırlanmaz, çizme gereği duyulmaz.

Bu dönemde bir önceki yaşlara göre ayrıntı artmıştır. Özellikle de ilgi duydukları konular ya da figür çizimlerinde en ince ayrıntıyı bile gösterebilirler. Bütün çizimler önden olup üçüncü boyut gösterilmez. Hepsi yüzeysel görünümüdür.<sup>109</sup>

Bu dönemde çocuk genellikle yalnız resim çizerken kendi kendine konuşur. Çevresindeki kişiler ilgisini çekmez, konuşmaları monolog şeklindedir. Çizdiği figürlere isim verir ve onları konuşturur.<sup>110</sup>

Bu evrede çocuklar düz çizgilerle evler gibi şemaları ve etraflarında her zaman gördükleri güneş, çiçekler ve ağaçlar gibi şeyler için tanınabilir ilk imgelerini geliştirirler. Daha ileriki yıllarda çocuklar gerçekçilikten daha çok etkilenirler ve resimle anlatımlarında daha karmaşık özelliklere gitmek için basit çizimleri bırakırlar.<sup>111</sup>

Şema öncesi evrede çocuklar için ev önemli bir yer tutar. Özellikle çocuklar mutlu bir çocukluk geçiriyor, ailesini seviyor ve ailesi de çocuğu seviyorsa çocuk bunu bacasından duman çıkan evini çizerek anlatır ( Resim 13 – 14 ). Bu evrede çocukların yaptıkları resimler onları tanımamızda ve anlamamızda bize yardımcı olur. Resimlerindeki kavramların gelişimi düşünme süreçleri konusunda bilgilenmemizi sağlar. Yine bu evrede çocuklar istekle, korkusuzca, yapamama endişesi taşımadan resim yaparlar. Danışma gereği duymazlar. Onların yaptıkları resimleri eleştirerek, nasıl yapmaları gerektiği konusunda yönlendirmemeliyiz. Malzeme sunma, ortam hazırlama ve motivasyon dışında bilgilendirme yapmamalıyız. Dikkat süreleri ve kas güçleri dikkate alınarak onlara büyük boy kâğıtlar ve kalın fırça, pastel boya gibi yüzeyi kısa zamanda doldurabilecekleri malzemeler vermeliyiz.

### 1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak

Oyun ve oyuncaklar çocukların gelişimi için besin kadar gerekli olan ve yaşamlarının doğal bir parçası niteliğini taşıyan uğraşılardır. Çocuğun oyundan en üst düzeyde yarar sağlayabilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için nitelikli bir oyun ortamı ve materyali sunulması büyük önem taşımaktadır.<sup>112</sup>

<sup>109</sup> Oya Abacı, age. , Ankara 2005, s. 46.

<sup>110</sup> Kazım Artut, age. , s. 203.

<sup>111</sup> Cathy A. Malchiodi, *Çocukların Resimlerini Anlamak*, İstanbul 2005, s. 126.

<sup>112</sup> Şükran Oğuzkan- Neslihan Avcı, *Okul Öncesinde Eğitici Oyuncaklar*, İstanbul 2004, 2. Baskı, s. 9.

Kentlerde oyun alanlarının giderek azalışı, çocuk oyunlarını büyük ölçüde kısıtlamıştır. Çocuklar evlerinde bulamadıkları oyun oynama olanaklarını okul öncesi eğitim kurumlarında bulurlar. İyi bir okul öncesi eğitim kurumu her çeşit oyun araçlarıyla, oyuncak yapı gereçleriyle ve oyuncaklarla donatılmalıdır. Burada çocuklara topluca ya da kendi başlarına araç- gereçlerle, oyuncaklarla oynama imkânı sağlanmalıdır. Oyunun amaçları doğrultusunda programlanması ve uygulanması, bunun bir ders konusu olarak ele alınmasını gerektirmiştir. Bu işlerin yerine getirilmesinde eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. İyi bir anaokulu öğretmenin en önemli görevi ise çocuğa niteliklerini geliştirebilmesi için uygun ortamı sağlamaktır.<sup>113</sup>

Serbest oyun ortamı özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında tamamen özgürdür. Öğretmenler sınıf ortamında yalnızca gözlemci ve arzu edilen ortamın devamını korumada gerekli pasif katılımcılar olarak yer almalıdırlar. Gerek planlı, gerekse plansız oyun çocuğun yaşamını kolaylaştıran, eğitime çok önemli katkıları olan araçlardır. Oyunun değil yaratıcılıkta, insan yaşamındaki rolü artık tartışılmamaktadır. Kabul edilmektedir ki oyun her yaştaki insanın ilgisini çeken bir materyaldir.<sup>114</sup>

### **1.3.3.1. Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Yeri ve Önemi**

Okul öncesi dönemdeki çocuğun en önemli faaliyeti oyundur. Bu açıdan ona, rahatça ve güvenli bir şekilde hareket edebileceği, uygun ve zengin bir oyun ortamı hazırlamak önemlidir. Bu ortamda çocuk diğer çocuklarla birlikte olabileceği kadar zaman zaman yetişkinle, zaman zaman da kendi başına oynayabilmelidir. Oyun sırasında çocuk, gelişiminin her yönü ile ilgili yaşantılar kazanır. Örneğin, oyun gereçleri ile oynarken zihinsel gelişmesine ilişkin deneyimler yaşayan çocuk, aynı oyuncu arkadaşı ile paylaştığında hem zihinsel- dilsel, hem sosyal, hem de duygusal deneyimler yaşar. Bütün bunlar ona davranışlarını düzenlemek için pek çok temel yaşantı kazandırır. Ancak önemli olan çocuğun temel yaşam deneyimlerini kazanırken kendisini çok fazla baskı altında veya sınırlandırılmış olarak hissetmemesidir. Ama bu rahat ortamda aynı zamanda tehlikelerden, kendisine ve çevresine zarar verebilecek etkenlerden korunması

<sup>113</sup> Ayten Öztürk, *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, İstanbul 2001, s. 9- 10.

<sup>114</sup> Fatma Ülkü Yıldız- Tülay Şener, *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama I- II*, Ankara 2007, 2. Baskı, s. 25.

da son derece önemlidir. Bu da, yetişkinin ona sağlayacağı özgür, güvenli ve iyi düzenlenmiş ortamla gerçekleştirilebilir.<sup>115</sup>

### 1.3.3.2. Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri

Oyunun değeri düşünülürse, çocuğun tüm gelişim alanlarını, yani fiziksel, psiko-motor, zihinsel, dil, duygusal, sosyal gelişimini destekleyici olmakla birlikte, çocuğu gerçek hayata hazırlayıcı etkin bir araç olduğu görülmektedir. Oyunun çocuğun gelişimine etkilerini şöyle sıralayabiliriz:

Fiziksel Gelişimine Etkileri: Koşma, atma, atlama, tırmanma, sürünme, sıçrama vb. fiziksel güç gerektiren hareketleri içeren oyunlar, çocuğun vücut sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlar.

Psiko- Motor Gelişime Etkileri: Oyun oynayan çocuk psikomotor yönden gücünü artırır, tepki yeteneğini geliştirir, büyük küçük kaslarını denetim altına almayı ve gerekli hızda kullanmayı öğrenir. Ayrıca, dikkatini geliştirir, organlar arasında koordinasyon sağlar, hareketlerinde çeviklik ve bedensel esneklik kazanır.

Zihinsel Gelişime Etkileri: Oyun oynarken çocuk dünyayı ve çevresini keşfeder, yeni bilgiler edinir, merak duygusunu tatmin eder. Bellekte tutma, hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, sınıflandırma gibi yetenekleri gelişir.

Dil Gelişimine Etkileri: Dil iletişimin sembollerle ifade edilen kısmıdır. Çocuğun yaşama başlamasıyla önce alıcı, sonra ifade edici şekilde gelişir.<sup>116</sup> İletişimde dilin kullanılması, Türkçenin kullanım bilgisi konusunda okul öncesi çocuğuna deneyimler kazandırır. Ayrıca, yine bu deneyimler çocuğun yaşına uygun kelime dağarcığı geliştirmesine, dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmaya başlamasına, söylemek istediklerini karşısındakine akıcı ve anlamlı bir şekilde ifade etmesine katkıda bulunur.<sup>117</sup>

Duygusal Gelişimine Etkileri: Oyun çocuğunun duygularını ifade etmesini sağlar. Yetişkinlerin koyduğu kısıtlama ve kuralların sıkıntısından kurtulmasına yardımcı olur. Çocuğun ruhsal sorunlarını görme ve çözmede yardımcı olur.

Sosyal Gelişime Etkileri: Çocuk doğru- yanlış, iyi- kötü, haklı- haksız gibi toplumda değeri olan ahlaki kavramları oyun sırasında görür, öğrenir, dener, benimser ve benliğinin bir parçası yapar.

<sup>115</sup> Ayla Oktay, age. , s. 140- 141.

<sup>116</sup> Ayten Öztürk, age. , s. 11, 13.

<sup>117</sup> Şükran Oğuzkan- Neslihan Avcı, age. , s. 12.

Çocuğun Yaratıcılığının Gelişimine Etkileri: Oyun çocuğun yaratma ortamıdır. Çocuk tüm konuşma kabiliyetini, düşünme ve ortaya koyma yeteneğini, tecrübe hazinesini, gözlem yeteneğini oyunla sergiler. Çocuk yalnız büyüklerden öğrendiğini ve gördüğünü oyuna aktarmakla kalmaz, kendi yeteneklerini de bunlara katarak yeni şeyler yaratır.<sup>118</sup>

Kısaca oyun ve oyuncak, çocuğun bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimi için en temel etkinliklerden biri olduğu kadar etkin bir öğrenme sürecidir. Oyun oynaması kısıtlanan, engellenen çocukta gelişim geriliği görülür, ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı gelişemez.<sup>119</sup>

#### **1.4. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**

Sosyal, bilimsel ve politik değişmelerin kaçınılmaz olduğu artık tartışma kabul etmez bir gerçeklik olarak belirmektedir. Bu değişiklik sisteminde daha çok teknolojiler üzerine bağlı olmaktadır. Teknoloji bugün sadece üretim sektöründe değil, bütün alanlardaki işlemlerde kullanılan hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnsanı her yönüyle en uzun süreli etkileyen eğitim sürecinde teknolojinin etkisi yadsınamaz.<sup>120</sup>

Teknoloji, insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı rasyonel bir disiplindir.

Teknoloji, somut ve deneysel anlamda, temel olarak teknik yönden yeterli küçük bir grubun organize bir hiyerarşi yardımıyla bütünün geri kalanı üzerinde hâkimiyet kurmasıdır.

Teknoloji, birçoklarının düşündüğü gibi makine kullanmak değildir. Teknoloji, bilimin uygulamalı bir sanat dalı hainle dönüşmesidir.<sup>121</sup>

Öğretim teknolojisi farklı kişilerce farklı şekilde algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Alan dışındaki çoğu kişi öğretim teknolojisini, öğretme- öğrenme sürecinde kullanılan materyaller olarak algılamakta ve böyle tanımlamaktadır.

Öğretim teknolojileri, tespit edilen hedeflere göre, daha etkili bir öğretim elde etmek için, öğrenme ve iletişim konusundaki araştırmalar ile insan kaynakları ve diğer kaynakların beraber kullanılmasıyla tüm öğrenme- öğretme sürecinin sistematik bir

<sup>118</sup> Ayten Öztürk, age. , s. 13- 14.

<sup>119</sup> Aygören Dirim, age. , s. 93.

<sup>120</sup> Tuğba Yanpar, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara 2007, 8. Baskı, s. 3.

<sup>121</sup> İsa Halis, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara 2002, s. 25. Tuğba Yanpar, age. , s. 3.

yaklaşım ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Ayrıca iletişim devrimi ile birlikte şekillenen medyanın; öğretme, kitap, yazı tahtası v.b. ile birlikte öğretim amaçları için kullanılmasını da kapsar.

Öğretim teknolojisi, davranış değişikliği ya da başka herhangi bir öğrenme neticesini elde etmek için sarf edilen, her türlü çabayı ifade eder.

Öğretim teknolojilerinin amacı; eğitimi daha üretken ve daha bireysel yapmak, daha bilimsel bir öğretim sağlamak ve herkesin ulaşabildiği, eşitliği öngören, daha güçlü ve daha hızlı bir öğretime ulaşmak olarak ifade edilebilir. Özetle öğretim teknolojisi, öğretim ilkelerinin uygulanabilmesi için oluşturulmuş bütün metodolojiler ve tekniklerdir.<sup>122</sup>

Öğretim teknolojileri süreç ve kaynakları öğrenme için tasarlama, geliştirme, kullanma, yönetme ve değerlendirme teorisi ve uygulamasıdır. Öğretim teknolojilerinin öğrenme ortamındaki uygulama aşamaları aşağıda verilmektedir:

### **1. Tasarlama**

- 1.1. Öğretimsel sistemlerin tasarımı
- 1.2. Mesaj tasarımı
- 1.3. Öğretim stratejileri
- 1.4. Öğrencinin özellikleri

### **2. Geliştirme**

- 2.1. Yazılı teknolojiler
- 2.2. Görsel- işitsel teknolojiler
- 2.3. Bilgisayar tabanlı teknolojiler
- 2.4. Kaynaştırılmış teknolojiler

### **3. Kullanma**

- 3.1. Medya kullanımı
- 3.2. Yeniliğin yaygınlaştırılması
- 3.3. Uygulama ve kurumsallaştırma
- 3.4. Politika ve düzenlemeler

---

<sup>122</sup> İsa Halis, age. , s. 25.

## 4. Yönetim

- 4.1. Proje yönetimi
- 4.2. Kaynak yönetimi
- 4.3. Dağıtım sisteminin yönetimi
- 4.4. Bilgi yönetimi

## 5. Değerlendirme

- 5.1. Problem analizi
- 5.2. Kriter dayanaklı ölçme değerlendirme
- 5.3. Sürece yönelik değerlendirme
- 5.4. Ürüne yönelik değerlendirme<sup>123</sup>

### 1.4.1. Öğretim Materyalleri Hazırlama İlkeleri

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda, bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, aksine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlar karşısında, bilgiyi kullanarak çözüm yöntemlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında, öğretmenlerin etkin ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tasarlamalarında, öğretim teknolojileri ilkelerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyallerinin kullanımı önem taşımaktadır.

Eğitimde materyal kullanımı, etkili bir eğitim- öğretim ortamı hazırlayarak, öğrencilerin öngörülen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayarak, programın başarıya ulaşması için önemlidir. Çünkü eğitim sürecinde öğrencilere asıl nitelik kazandıran unsur, eğitim programlarıdır. Eğitimde materyal kullanımı, algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Dikkati çekerek, ilgi uyandırır ve sınıfa canlılık getirir, öğrenmede zamanı kısaltır, bilgiyi pekiştirir ve kalıcılığa yardım eder. Öğrenilen bilginin hatırlanmasını kolaylaştırır.<sup>124</sup>

Öğretim materyali hazırlanmadan önce tasarlanması gerekir. Nasıl ki bir bina yapılmadan önce mimari açıdan planı hazırlanıyorsa derste oluşturulacak materyallerin de tasarımı yapılmalıdır. Tasarım boyutu yaratıcılık gerektirir. Öğretmenin ya da hazırlayan öğrenenin görsel zekâsı ile gözünde bitmiş materyali canlandırması, çok

<sup>123</sup> Tuğba Yanpar, age. , s. 6- 7.

<sup>124</sup> Levent Çelik, “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara 2011, 5. Baskı, s. 30.

boyutlu düşünerek renk, harf, yazı, şekil, ses, hareket, ahenk, vurgu vb. özellikleri bütünleştirmesi gerekir.<sup>125</sup>

Öğretim materyallerinin hazırlanmasındaki ilkeler, materyalin türüne bağlı olarak değiştiği halde, her türlü materyalin geliştirilmesinde göz önüne alınabilecek temel ilkeler şunlardır;

1. Öğretim materyali, basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır.
2. Öğretim materyali, ders programlarını destekleyici biçimde dersin hedef ve kazanımlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır.
3. Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
4. Öğretim materyalinde kullanılacak görsel özellikler ( resim, grafik, renk, vb.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır.
5. Öğretim materyalinde kullanılan yazılı metinler, görsel- işitsel öğeler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
6. Öğretim materyali, öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlamalıdır.
7. Öğretim materyalleri mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalıdır.
8. Öğretim materyali her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
9. Materyaller sadece öğretmenin rahatlıkla kullanabildiği türden değil, öğrencilerinde kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.
10. Zaman içinde tekrara kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir.
11. Hazırlanan öğretim materyalleri, gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.
12. Materyal hazırlanırken yakın çevreden her türlü yardım için çaba harcanmalı ve yardım alınmalıdır.
13. Materyalin hazırlanma ve kullanım kılavuzları hazırlanmalıdır.<sup>126</sup>

<sup>125</sup> Tuğba Yanpar, age. , s. 150.

<sup>126</sup> İsa Halis, age. , s. 42- 45. Tuğba Yanpar, age. , s. 155- 159. Levent Çelik, age. , s. 63- 64.

### 1.4.2. Öğretimde Teknoloji ve Materyallerin Temel İşlevleri

Öğrenme- öğretme işinin gerçekleştiği alana eğitim ortamı denir. Eğitilecek bireylerin koşullarına göre eğitim ortamı farklılaşabilmektedir. Eğitsel çevrenin oluşturulmasında teknoloji önemlidir. Çünkü öğretim teknolojisi ve materyaller, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak bakımından önemlidir. Bunun en önemli nedeni, öğretmenin çoğunlukla işitsel mesajlarına karşın, teknolojinin birkaç duyuya yönelik mesaj verebilmesidir. Nitekim bir öğretme etkinliğinin ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenmenin daha iyi ve kalıcı olacağı bilinmektedir.<sup>127</sup>

Davranış bilimlerinin öğrenme ve iletişim ile ilgili verileri de öğrenmelerimizin kalıcılığı açısından araç- gereç kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme- öğretme sürecini aşağıdaki oranlar bakımından da ortaya koymaktadır:

- Okuduklarımızın %10' unu,
- İşittiklerimizin %20' sini,
- Gördüklerimizin %30' unu,
- Hem görüp hem işittiklerimizin %50' sini,
- Söylediklerimizin %70' ini,
- Yapıp söylediklerimizin ise %90' ını hatırlarız.

Görüldüğü gibi araç- gereçler öğrenmenin kalıcılığına oldukça fazla katkı getirmektedir. Bir yıl önce konuyla ilgili izlemiş olduğumuz bir filmi, kitaptan okuduklarımızdan daha fazla oranda hatırlarız.<sup>128</sup>

*Öğretim araçları ve materyallerinin işlevleri;*

- Öğretme ve öğrenme araçlarıdır.
- Bilgi iletir.
- Gerçekliğin sunumunu sağlar.
- İletişim araçlarıdır.
- Nesnelleştirilmiş eğitim sistemleridir.
- Sembolleşme araçlarıdır.

Bunlardan başka öğretme- öğrenme sürecinde materyal ve araç- gereç kullanımının amacı;

- Öğrencinin ilgi ve merakının uyandırılması ve sürdürülmesidir.

<sup>127</sup> Burhan Akpınar, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Elazığ 2010, s. 314.

<sup>128</sup> Eyüp İzci, "Öğretimde Araç ve Gereçler", *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 84.

- Öğretimin, öğrencinin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkili hale getirilmesi,
- Öğrencinin başarılı deneyimlere sahip olması,
- İçsel ve dışsal ödül vererek öğrencinin doyurucu deneyim kazanmasını sağlamaya yöneliktir.<sup>129</sup>

### 1.4.3. Materyal Çeşitleri

Öğretim materyallerinin öğretim ortamında farklı amaçlar için kullanıldığı bir gerçektir. Materyaller, bazı öğretim ortamlarında öğretimde destekleyici amaçla kullanıldığı halde, bazı ortamlarda ise tamamen öğretmen rolü üstlenerek içeriği doğrudan öğrencilere aktarmaktadır. Farklı öğretim materyallerinin, öğretim ortamındaki işlevleri ve önemi Edgar Dale tarafından oluşturulan yaşantı konisinde gösterilmektedir.

Bu koninin dayandığı ilkeler, şu şekilde açıklanmıştır:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
2. En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
4. En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Bu koniye son yıllarda etkili olan bir yaşantı olarak bilgisayar yoluyla elde edilen yaşantılar eklenebilir. Bilgisayar yoluyla gözümüzde sanal olarak ortamlar düzenlenmekte ve üç boyutlu yaşantılar gerçekleşmektedir. Bu nedenle bilgisayar yoluyla edinilen yaşantılar doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantıların üstüne yazılabilir.<sup>130</sup>

#### *Öğretimde Kullanılan Araç- Gereçlerin Sınıflandırılması*

- İşitsel Araçlar: Radyo, teyp, ses kasetleri, CD'ler ve plaklar.
- Görsel Araçlar: Kitaplar ( ders kitapları, çalışma kitapları, kaynak kitaplar), yazı ve gösterim tahtaları ( yazı tahtası, bülten tahtası, manyetik tahta, kumaş kaplı tahta), gerçek eşya ve modeller, resimler ( düz resimler, çizgi resimler, duvar resimleri, levhalar, afiş ve posterler), şemalar, haritalar, kavram

<sup>129</sup> Burhan Akpınar, age. , s. 314.

<sup>130</sup> Tuğba Yanpar, age. , s. 108- 109. Burhan Akpınar, age. , s. 316.

haritaları, grafikler, projektörler ( tepegöz, slâyt projektörü, data- show, episkop, film şeridi projektörü, video projektörü), bulmacalar ve kuklalar.

- Görsel- İşitsel Araçlar: Televizyon programları, video, hareketli resim projektörü, VCD, kamera, bilgisayar, kuklalar, teleteks.
- Teknoloji Destekli Araçlar: Etkileşimli video, iletişim uyduları, internet, bilgisayar, etkileşimli bilgisayar.<sup>131</sup>

Öğretim teknolojisi açısından hazır olan eğitim araçlarından isterse öğretmenin kendi geliştirdiği öğretim materyalleri olursa eğitime ve öğrencilerin öğrenmesine katkısının olduğu reddedilemez. Ancak materyallerin seçiminde bazı ölçütler dikkate alınmalıdır. Öğretim teknolojisi açısından hazır olan eğitim araçları veya öğretmenin kendi geliştirdiği öğretim materyallerinin, kazandırılması öngörülen hedef davranışı oluşturacak nitelikte olup olmadığı araştırılmalıdır. Söz konusu materyallerin öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı, düşünmeye ve eleştirici olmaya yönlendirip yönlendirmediği araştırılmalıdır. Son olarak “ en iyi araç pahalı olan değil, basit ve kullanılması kolay olmalıdır” denilebilir.<sup>132</sup>

#### 1.4.4. Öğretim Materyallerinin Tasarımı

Öğretim materyallerinin tasarımı oldukça yeni ve gelişen bir alandır ve Eğitim Teknolojisi alanının “uygulamalı yönü” olarak dikkat çekmektedir. Öğretim tasarımının amacı, öğrenenlere öğrenme fırsatı sunacak çözümler planlamak ve yaratmaktır. Başka bir ifade ile öğretimin etkili olmasını sağlamak için öğretimin etkili ve sistematik bir şekilde planlanmasıdır.

Öğretim tasarımına kaynaklık eden farklı öğrenme kuramları ( davranışçılık, bilişselcilik ve oluşturmaçılık) ve bu kuramlara dayalı farklı öğretim tasarım modelleri mevcuttur. Ancak temelde süreç; öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi, öğretim hedeflerine yönelik çözümleri planlamak ve tasarımılamak, çözümleri uygulamak ve son olarak hedefleri ve stratejileri değerlendirmek ve gözden geçirmek olmak üzere dört adımda özetlenebilir. Bu süreç, çoklu ortam (multimedia)

<sup>131</sup> Eyüp İzci, age. , s. 86- 101. Tuğba Yanpar, age. , s. 108- 148. Burhan Akpınar, age. , s. 315. Levent Çelik, age. , s. 40- 55.

<sup>132</sup> İsa Halis, age. , s. 46- 47.

uygulamalarından çevrim içi uygulamalara kadar değişik alanların tasarlanmasına uygulanabilmektedir.<sup>133</sup>

Tasarımda Geştalt psikolojisinin ilkelerinin dikkate alınması gerekir. Bunlar: Şekil zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitliktir. Şekil, zeminden daha dikkat çekici özelliklere sahiptir. Yakınlık, organizmanın bir alandaki öğeleri, nesnelere birbirlerine olan yakınlıklarına göre algılama eğilimidir. Benzerlik, şekil, renk, doku, cinsiyet vb. pek çok özellik bakımından birbirine benzere öğelerin birlikte gruplanarak algılanma eğilimidir. Tamamlama, organizmanın tamamlanmamış etkinlikleri, şekilleri, sesleri tamamlayarak algılama eğilimidir. Devamlılık aynı yönde giden noktalar, çizgiler vb. birimlerin birlikte gruplanarak algılanma eğilimidir. Basitlik düzenli bir şekilde organize edilmiş figürleri algılama eğilimidir. Algılama simetrik, düzenli, düzgün olan iyi bir biçime, şekle ve bütüne doğru olmaktadır. Bu nedenle Geştalt ilkelerinin materyal oluşturulmadan önce bilinerek, tasarımda dikkate alınması gerekir. Gözümüzde materyali oluşturmadan önce canlandırmak gerekir. Bunun için şekille tasarım yapabiliriz. Bütünü önceden görmek iyi bir tasarım yapmayı gerektirir.<sup>134</sup>

#### Materyal Tasarımlamada Genel Yaklaşımlar:

Her materyal belli bir mesaj iletmek üzere kullanılır. Bu mesajların analiz, planlama sunum ve anlayışı ilkeleri üzerine dayanan bir araştırma ile mesaj tasarımı yapılır. Materyal tasarımlarken mesajların dili, içeriği ve formu dikkate alınır. Bir materyalin hazırlanmasında o materyale özgü adımların atılmasını gerektirmekle birlikte hangi materyal olursa olsun uyulması gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- *Hedef- davranış dikkate alınmalı;* Bir materyal gerek seçimi gerekse tasarımı itibarıyla hedef- davranış uygunluğu göz önüne alınmalıdır. Uygulama düzeyinde bir özel hedef için hazırlanacak bir materyal de öğrencilerden bu bilgiyi uygulamalarını sağlayacak nitelik arz etmelidir.
- *Mesaj yeni ve işe yarar olmalıdır;* Özellikle yüksek duyum eşliğine sahip olanlar için yeni ve güçlü mesajlar daha kolay dikkat çektiğinden ve dikkati uzun süre devam ettirdiğinden mesaj tasarımında mesajların hızlı, yeni ve heyecan verici tarzda sunulması dikkate alınmalıdır.

<sup>133</sup> Erdoğan Tezci, “ Öğretim Materyallerinin Tasarımı”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 107.

<sup>134</sup> Tuğba Yanpar, age. , s. 150.

- *Gerçeği yansıtmalı;* Mükün olduğu ölçüde öğrenme ortamında gerçek yaşamdaki bir materyal kullanılmalıdır. Öğretim materyalleri gerçeği yansıttığı ölçüde öğrenci gerçek yaşamla öğrenme ortamı arasında bağ kuracaktır.
- *Kolay erişilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır;* Kolay erişim, gerek öğretmen gerekse öğrencilerin gereksinim duydukları anda gerekli materyali kullanım imkânına sahip olmalarını ifade eder.
- *Bir materyal kullanıldığı araca uygun şekilde tasarlanmalıdır;* Her materyalin belli bir kullanım amacı vardır ve bu amacı gerçekleştirebilmesi için aracın özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- *Tekrar kullanım için dayanıklı olmalıdır;* Bir materyalin bir kez kullanılarak bir kenara atılması ekonomik bir kullanım değildir.
- *Materyal ergonomik olmalıdır;* Materyal kullanıcının amaç, bilgi ve deneyimine, yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- *Öğretim materyalleri öğrencilere alıştırma ve uygulama imkânı sunmalıdır;* Hazırlanan öğretim materyalleri öğrencilerin mümkün olduğunca öğrendikleri bilgileri alıştırma yapmalarına imkân sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir. Bu öğrencinin öğrenme ortamında aktif olmasını sağlar.

Materyal tasarımı, bir kitap sayfasının dışında içeriğin yeniden organizasyonudur. Bu organizasyonun etkili bir tarzda hazırlanması bir ölçüde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir. Özellikle öğretim sürecinde kullanılacak materyallerde sunulacak içerik salt metinsel bir tarzda olmamalıdır. İçeriğin yeni bir tarzda ele alınması önemlidir.<sup>135</sup>

#### **1.4.5. Materyal Değerlendirme ve Geliştirme**

Eğitim sisteminde değerlendirme olmadan gelişmenin sağlanamayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim sistemindeki her aşamanın değerlendirilmesi gerekir. Bu anlamda derste kullanılan materyallerin de değerlendirilmesi yapılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan materyallerin gerek eğitim öncesi seçimi ve hazırlanmasında gerekse kullanıldıktan sonra değerlendirilerek geliştirilmesi sağlanmalıdır. Materyallerin değerlendirilmesi aşağıdaki sıraya göre yer almaktadır:

- Yazılı materyallerin değerlendirilmesi.

<sup>135</sup> Erdoğan Tezci, age. , s. 110- 114.

- Görsel tasarımın değerlendirilmesi.
- Görsel materyallerin değerlendirilmesi.
- İşitsel materyallerin değerlendirilmesi.
- Video materyallerinin değerlendirilmesi.
- Bilgisayar yazılımlarını değerlendirme.
- Multi medyanın değerlendirilmesi.
- Modellerin değerlendirilmesi.
- Bilgisayar donanımı kontrol listesi.<sup>136</sup>

Öğretim sürecinde hedef alınan “ öğrenme” düzeyine ve kalitesine ulaşmada yararlanılan materyaller, kullanılmaya başlanmasından önceki aşamadan itibaren hedefe ulaşmaya kadar dönem dönem veya süreç içerisinde değerlendirilmeye tabi tutulmalıdır. Ancak bu değerlendirme sürecinin sonuçları materyallerin seçimini, oluşturulmasını ve geliştirilmesini doğrudan etkilemektedir.

Materyal değerlendirme süreci bütünü oluşturan ve birçok durumda farklı uzmanların veya kişilerin işbirlikli çalışması sonucu yürütülmelidir. Çoğu durumda farklı alan uzmanlarının görüşleri alınmalı ve bu görüşler materyal hakkındaki kararları etkiler niteliğe sahip olmalıdır. Bu görüşler materyallerin oluşturduğu teknolojiden fiziksel özelliklerine; seçiminden kullanılmasına ve hatta geliştirilmesine kadar varan geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir. Aksi takdirde yargıya varmak için istenilen düzeyde ve sağlıklı bir değerlendirmenin gerçekleşmesi güç olabilir. Öğrenme kalitesinin artırılması için kullanılan öğretim materyalleri; öğretim anlayışları çerçevesinde, öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerle uyumlu ve amaca yönelik olarak bir değerlendirilmelidir.

Bunların yanı sıra bireyler kendine özgü özelliklerinden dolayı materyale farklı tepki verebilir veya iyi hazırlanmamış bir materyal her ne kadar uygun biçimde kullanılmaya çalışılsa da istenen etkiyi doğuramayabilir. Bu bakımdan öğretim materyallerinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda, direkt ya da dolaylı ilişkisi olanların değerlendirme sürecine katılımlarının sağlanması gerçek sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir. Bunları;

- Materyali sınıf içi veya sınıf dışı aktivitelerde kullanan ya da kullanılmasını sağlayan; *öğretmenler ve meslektaşları,*

---

<sup>136</sup> Tuğba Yanpar, age. , s. 260.

- Materyalin hedef kitlesi veya aktif kullanıcısı konumunda olan; *öğrenciler ve akranları*,
- Materyali öğretimsel aktivitelerde kullanılmasında yönlendirici ve teşvik edici roller üstlenen; *okul yöneticileri*,
- Konu alanı ile ilgili yeteneğe sahip; *konu alanı uzmanları*,
- Eğitim teknolojileri alanında sistematik veya bilimsel çalışmalar gerçekleştiren; *öğretimsel tasarım uzmanları*,
- Öğretim sürecinin ve özellikle de sınıf dışı aktivitelerin destekçisi konumunda olan; *ebeveynler*

Olarak saymak mümkündür. Nitekim materyallerin istenen etkiyi oluşturması ve geliştirilebilmeleri için çok ve yönlü katılımlı değerlendirilmeye tabi tutulmaları gerekmektedir.

#### Öğretim materyallerini değerlendirmede dikkate alınacak genel ölçütler

Materyal değerlendirme konusunda birçok bilimsel araştırma yapılmakta ve ortaya çıkan sonuçlar çeşitli platformlarda paylaşılmaktadır. Konu itibari ile yaygın bir biçimde kabul görmüş bir değerlendirme modelinden bahsetmek güçtür. Ancak bir materyalin sahip olması beklenen bazı unsurlar değerlendirme sürecinde dikkate alınacak genel ölçütler olarak görülebilir. Bu noktada bunları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

- Eğitsel bir değer taşıması
- Standartlara uygunluğu
- Tasarım ilkelerine uygunluğu
- Öğretim stratejilerine uygunluğu
- Sunum organizasyonunun uygunluğu
- İçeriğin uygunluğu
- Öğreneni aktif kılma yetisi
- Motive edebilirliği
- Sosyal ve kültürel farklılıkları dikkate alması
- Fırsat eşitliğine katkı sağlaması
- Ulaşılabilirliği
- Güncellenebilir ve dayanıklı olması

- Maliyeti<sup>137</sup>

#### 1.4.6. Sanat Eğitimi Alanında Öğretim Teknolojileri

Sanat eğitimi alanlarında öğretim yöntemlerinin ve öğretim teknolojilerinin nasıl olması gerektiği konusunda literatürde yeteri kadar araştırmaya rastlanmamaktadır. Sanatsal alanlarda öğretim teknolojilerinin çocukların resimsel ve zihinsel gelişim evrelerine uygun olarak düzenlenmesinde yarar vardır.

##### Çocuklarda Sanat Öğretimi Teknolojileri

Çocuğun daha anne karnında iken sesleri duyduğu, anne müzik dinlerken karnındaki bebeğin de müziği dinlediği, günümüzde herkesin bildiği gerçekler arasındadır. Çocuk 18 aylık olunca eline kalem alır ve resim yapmaya çalışır. Ancak, çocuğun henüz ince kas gelişimi tamamlanmadığı için, elbette ki yaptığı bu resimler bize göre anlamsız ve acemice karalamalardır. Çocuğun bu ilk karalamaları daireseldir. Üç yaşından itibaren artık çocuğun görsel belleği gelişmeye başlar ve etrafını daha iyi algılar. Bu dönemde çocuk şarkı sözleri ezberler. Çizdiği resimlere kaba formlar oluşturur. Ancak yavaş yavaş ayrıntıları yakalamaya başlar. Çocuğun yaratıcılığı geliştikçe karmaşık oyuncaklardan ve bilgisayar oyunlarından haz alır.

Müzik çocukluk döneminin önemli bir malzemesidir. Bu nedenle çocukların müzik ile deneyim kazanabilmeleri için yaratıcı ve destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır. Bunun içinde boş alana ve müzik aletine ihtiyaç duyulur.

Çocuk okula başlayacağı döneme geldiğinde yaratıcılık açısından son derece ileri bir seviyededir ve soyut kavramlara ilgi duyar. “Bir varmış, bir yokmuş” yetişkin için bir anlam taşımazken çocuklar bu cümle de derin anlamlar bulurlar. Ancak hala nesnelere yer aldığı mekân ile nesnelere çokluğu ve azlığı arasında plan kuramazlar. Somut işlem dönemindeki bir çocuk algı yanılsamasına düşmez. Yani bu dönemdeki çocuğa, içerisi su dolu farklı şekillerdeki kavanozları gösterirseniz içerilerindeki su miktarlarının aynı olduğunu söyleyebilir.

Somut işlem öncesindeki bir çocuğa, eşit miktarda hamurlar ile bir yuvarlak bir de elips şeklinde geometrik form gösterildiğinde ikisinin de eşit büyüklükte olduğunu söyleyemeyebilir. Şeklin değişmesi ile miktarın değişmeyeceğini anlaması 7- 8 yaşından sonra daha iyi yerleşir.

<sup>137</sup> Cihad Demirli, “ Materyal Değerlendirme”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 295- 297.

Çocuk soyut işlemler dönemine geldiğinde artık çizdiği resimlerde ayrıntılara girer. Resimlerinde hala perspektif sorunları olabilir. Ancak resimlerindeki kahramanların cinsiyetlerine göre rolleri belirlemiştir. Renk kullanımında daha kompleks durumlar göze çarpar ki ışık- gölge kullanımı başlamıştır. 14 yaşındaki bir ergen resim yaparken artık özel duygulara cevap verecek tarzda renk kullanabilir.

### Öğretim Teknolojilerinde Yazıların ve Renklerin Kullanımı

Renk, görsel bütünlüğün sağlanması açısından önemli bir elemandır. Renkleri, çocuk psikolojisi üzerindeki etkileri ve içerdiği anlamlar, eğitim amaçlı kullanılan materyallerde düşünülmelidir. Soğuk renkler çocukta uzaklık ve derinlik etkisi yaratırken sıcak renkler onları neşelendirebilir.

Öğretim materyallerinde kullanılan yazı karakterlerinin de süslü olması çocuklar için okunurluğu zayıflatacaktır. Çünkü çocuklar kendilerine sunulan materyal üzerindeki şekilleri ve renkleri algıladıktan sonra yazıları algılayacaktır. Özellikle sabit levha tipi materyallerden sunulan yazı karakterlerinin çocukların gelişim düzeylerine ve görsel algılarına uygun olmasında yarar vardır.

Çocuklar için hazırlanmış kitaplarda ve dergilerde de kullanılan yazı karakterlerinin çocuğun algı yapısına uygun olması ve süslü olmaması gerekir. Tek tip yazı karakterleri kullanılmalı ve harfler arasındaki boşlukları çocuğun algılayabileceği şekilde düzenlemek önemlidir.

Son olarak, teknoloji sanatı ve sanat eserlerini daima etkilemiştir. Bilgisayar teknolojisi disipline dayalı sanat eğitiminde ilk olarak sanat çalışmalarına girmiştir. İkinci olarak disipline dayalı sanat eğitimi teorisinin diğer parçalarını ( sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik) etkilemiştir. Bilgisayar teknolojisinin iki şekli olan CD- ROM ve İnternet; estetik, sanat tarihi ve sanat eleştirisi için kaynak olabilir. Her ne kadar CD- ROM pek çok kitabın yerini alamasa da sanat hakkında derin bilgi edinebilmek için çok kullanışlı olmaktadır. Pek çok öğrenci için CD- ROM motive edici bir teknoloji olarak görülmektedir. Yüzlerce web sitesi de sanat hakkında öğrencilere kaynaklık edebilmektedir.<sup>138</sup>

<sup>138</sup> Ayhan Dikici, “ Sosyal Alanda Öğretim Teknolojileri ve Materyaller” , *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 232- 237.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. OKUL ÖNCESİNDE MATERYAL KULLANIMININ ÇOCUĞUN YARATICILIĞINA ETKİLERİ

Zengin uyarıcılarla dolu bir çevrede yetişen çocukta, zihinsel ve ruhsal faaliyetler artmaktadır. Uyarıcı eksikliği ya da yokluğu, bütün ruhsal proseslerin geri kalmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi kurumlarda uygulanan etkinliklerin önemli bir çoğunluğu çocukları yaratıcılığa götüren etkinliklerdir. Algılamanın ve öğrenmenin çok hızlı olduğu bu dönem, gerek çocuğun bireysel olarak yaptığı, gerekse grup ile gerçekleştirdikleri etkinlikler de materyal kullanımının önemini artırmaktadır. Bu dönemde çocukların soyut düşünme yeteneğinin yeterince gelişmemiş olması ve yaratıcı etkinlikler için hazırlanan materyallerin somut öğeler olması 0- 6 yaş eğitimi için uygun ortamlar yaratmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklere materyal hazırlamanın amacı, ekonomik, kolay, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, uyarıcı materyaller oluşturmaktır. Yaratıcılığın temeli hayal ve fanteziden oluştuğuna göre çocuğun içinde biriktirdiklerini dışarıya yansıtabileceği ortamlar hazırlanmalıdır. Bu materyaller yaratıcılık ortamı hazırlamanın dışında yaratmak için nedenler oluşturma ve bizzat yaratma eyleminin oluşmasını sağlamaktır. Materyallerin çocukların özelliklerine ve materyal hazırlama ilkelerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. En za materyalin hazırlanması kadar korunması, yenilenmesi ve verimli bir şekilde tüketilmesi de önemlidir.

Okul öncesi çağ çocukları için materyal hazırlarken, bir takım ilkeleri dikkate almak zorunluluğu doğmaktadır. Bunlar:

- Çocuğa görelilik ilkesi,
- Amaca uygunluk ilkesi,
- Güvenlik ilkesi,
- Kullanışlık ilkesi,
- Dayanıklılık ilkesi,
- Estetiklik ilkesi,
- Ekonomiklik ilkesi,

- Özgünlük ilkesidir.

Yetişkin eğitim veren kurumlarda, alanlarına uygun yaratıcılığın yansıtıldığı etkinliklerde beklenir. Çocuklara özgün eserler sunmak onlara yeni bakış açıları kazandırır. Çocuklarda yaratıcılığın gelişmesinde model almanın önemli katkıları olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Özgün ürünler çocukta farklı bir şeyler yapma isteği uyandırır. Çocukların araştırma ve buluşlar yapabileceği ortamlar sağlar. Çocuklar oyunlarında serbest kaldıkları zaman çok daha kolay kendilerini ifade edebilirler. Hayal ettikleri şeyleri görmek ya da hayal etmedikleri farklılıkları görmek onları yeni hayallere yönlendirecektir.<sup>139</sup>

## 2.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, programı, verilerin toplanması ve çözümü yer almaktadır.

### 2.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, deneysel yöntem içerisinde yer alan tek gruplu öntest-sontest modelinde olup, deneysel bir nitelik taşımaktadır. Bu model, Karasar (2005: 87) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “*Deneme modeli, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modelidir. Tarama modeli ile var olan durum gözlenirken, deneme modelinde, gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur.*” Buna göre, araştırmada üzerinde çalışma yapılmasına karar verilen (seçilen) tek sınıftan oluşan grubun, yaratıcı materyal desteği almadan önceki (ön test) ve yaratıcı materyal desteği aldıktan sonraki (son test) gözlem puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tek gruplu ön test-son test modelinde yaratıcı materyal desteği öncesi ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Ölçümler, sınıf öğretmeninin gözlem puanlarını derecelendirme ile elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir;

<sup>139</sup> Fatma Ülkü Yıldız- Tülay Şener, *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama I- II*, Ankara 2007, 2. Baskı, s. 35- 41.

**Tablo 1.** Tek gruplu Ön test- Son test Modeli

G <sub>1</sub>	Q <sub>1.1</sub>	X	Q <sub>1.2</sub>
----------------	------------------	---	------------------

Modelde kullanılan simgelerin anlamları;

G<sub>1</sub>: Örneklem grubu

Q<sub>1.1</sub>: Ön test

Q<sub>1.2</sub>: Son test

X: Bağımsız değişken (Yaratıcı materyaller)

### 2.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2011-2012 öğrenim yılı birinci dönemde Elazığ il merkezinde bulunan Aziz Gül İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam yirmi yedi ana sınıfı (sabahçı- öğlenci) öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem ise, evrenden benzer özelliklere sahip, yansızlık ölçütüne göre seçilen toplam yirmi yedi öğrenciden oluşturulmuştur.

#### 2.1.2.1. Örneklem Grubunun Seçilmesi

Bu araştırmada, örneklem grubunu oluşturmak için şu ölçütler dikkate alınmıştır: Öğrencilerin;

- Okula düzenli devam ediyor olmaları,
- Etkinliklere katılmaya istek duymaları,
- Ailesinin kendisiyle ilgili gözlem forumunu doldurmaya izin vermiş olması ve
- Zihinsel açıdan dezavantajlı durumda olmaması.

### 2.2. Yaratıcı Materyallerin Seçimi ve Uygulanması

Araştırmada üzerinde çalışılan örneklem grubuna uygulanmak üzere yedi adet yaratıcı materyal belirlenip, kullanılmıştır. Materyal seçiminde şu ölçütler dikkate alınmıştır: Öğrencilerin özellikleri, okulun özellikleri, öğretmenin tercihi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri. Bu materyallerin özellikleri öğrencilerin, renk bilgisinin, dikkat algısının, ayrıntılandırmanın, motor becerilerinin ve yaratıcılıklarının ölçülmesi ile ilgilidir.

### 2.2.1. Uygulama (Deneme) Süresi

Araştırmada MEB'in eğitim programı çerçevesinde Görsel Sanatlar Eğitimi etkinliği işlenmeden önce, okul yönetimi ve ailelerden gerekli izinler alınarak ve uygulamayı yürütecek öğretmene bilgi verilerek, ön gözlem formu doldurulmuştur. Uygulama süresi, öğrencilerin zihinsel ve gelişimsel özellikleri, program ve materyallerin özellikleri dikkate alınarak, üç hafta olarak belirlenmiştir (toplam 18 ders saati). Uygulama süresinin tespit edilmesinde okul öncesi öğretmenler (üç kişi), okul yöneticisi ve konu alanı uzmanlarının da (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli üç akademisyen) görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulama süresi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Yaratıcı materyallere yönelik hazırlık ve uygulanma süresi

	Süre	Yapılanlar
<b>HAZIRLIK</b>	2 saat	Araştırma yapılacak grubu tanıma ve bu konuda bilgi alma.
	10 saat	Kullanılacak materyaller hakkında araştırma, literatür tarama ve seçim kriterlerini belirleme.
	2 saat	Ailelere araştırma ile ilgili bilgi verme ve izin alma.
	1. saat	Okul yöneticilerine araştırma ile ilgili bilgi verme.
	5. saat	Uygulamayı yürütecek öğretmene bilgi verme.
<b>UYGULAMA</b>	I. Hafta (8 saat)	1. Gün: Ön testin uygulanması (2 saat). Yaratıcı materyallerden ana ve ara renkler ile ilgili olan materyalin uygulanması (2 saat). 3. Gün: Yaratıcı materyallerden renk tombalası oyunu olan materyalin uygulanması (2 saat). 5. Gün: Yaratıcı materyallerden sek sek oyunu olan materyalin uygulanması (2 saat).
	II. Hafta (8 saat)	1.Gün: Yaratıcı materyallerden zarf oyunu olan materyalin uygulanması ( 2 saat). 3.Gün: Yaratıcı materyallerden tangram oyunu olan materyalin uygulanması (2 saat). 4.Gün: Yaratıcı materyallerden şekil tamamlama oyunu olan materyalin uygulanması( 2 saat). 5. Gün: Yaratıcı materyallerden hikaye anlatma oyunu olan materyalin uygulanması (2 saat).
	III.Hafta (2 saat)	Son testin uygulanması.

## 2.2.2. Materyaller ve Uygulanması

### 1.Materyal: Ana ve Ara Renkler



#### Malzemeler

- Pastel boya
- Resim kağıdı
- Mukavva
- Yapıştırıcı
- Ana ve ara renklerden oluşan kartonlar.

Bu materyal üç ana ve üç ara rengin (Ara renkler: Kırmızı, sarı, mavi; Ara renkler: Mor, yeşil, turuncu) bilgisinin verilmesi için tasarlandı. Bu çalışmanın amacı, hem uygulamalı hem de görsel olarak ana ve ara renk bilgisini vermektir. Çocuklara ilk olarak resim kağıdı üzerinde pastel boya ile ana renkler tanıtılır. Daha sonra bu ana renklerin karışımından oluşan ara renk bilgisi verilir. Bu aşama uygulanırken sınıfta yüksek sesle çocuklardan dönüt alınır. Bilgilendirme aşamasından sonra ise ana ve ara

renklerden oluşan kare şeklinde mukavvalarla çocuklarla birlikte görsel tekrar yapılır ve çalışma tamamlanır.

## 2. Materyal: Renk Tombalası.



### Malzemeler

- Altı bölmeli çember.
- Ana ve ara renklerden oluşan kartonlar.
- Yapıştırıcı.
- Yapışkanlı toprak.
- Bez torba.

Bu materyal ana ve ara renklerden oluşan bir çember üzerine, torbadan çekilen toprakların yapıştırılması ile oynanan bir tombala oyunudur. Bu çalışmanın amacı, bir önceki materyalle verilen ana ve ara renk bilgisinin oyun temelli olarak pekiştirilmesidir. Materyal altı bölmeli bir çember üzerine ana ve ara renklerden oluşan kartonların

kesilerek yapıştırılması ve bir bez torba dikilerek içine öğrenci sayısı kadar yapışkanlı ana ve ara renk toplarının bırakılmasıyla yapılmıştır. Sınıftaki tüm öğrenciler sırayla gelerek torbanın içinden bir top seçer. Sonra topun rengini söyler ve çember üzerine doğru rengi bularak yapıştırır. Sınıftaki tüm öğrenciler bu işlemi birer kez yapana kadar oyun tekrarlanır ve tamamlanır.

### 3. Materyal: Sek sek Oyunu.



#### Malzemeler

- Mukavva.
- Ana ve ara renklerden oluşan kartonlar.
- Yapıştırıcı.

Bu materyal, ana ve ara renklerden oluşan altı büyük kare, altı küçük kare, altı küçük daire ve altı küçük üçgenden oluşan ve sek sek şeklinde oynanan bir oyundur. Bu çalışmanın amacı, bir önceki materyal ile pekiştirilen ana ve ara renk bilgisi ile çocukların el- göz koordinasyonlarını ve psiko- motor gelişimlerini desteklemektir. Bu oyun, altı büyük karenin sek sek şeklinde yere dizilmesi ve diğer altı küçük kare, altı

küçük daire ve altı küçük üçgenin sek sek sırasındaki doğru renk bulunarak, üzerine zıplayıp sıra ile ilerlemesinden oluşan bir oyundur. Sınıftaki öğrenciler üç gruba ayrılır. Her gruba iki üçgen, iki kare ve iki daireden oluşan parçalar verilir. Oyun başlatıldıktan sonra her grup üyesi sırası ile doğru rengi bularak sek sek oyununu tamamlar ve yerdeki renkleri toplayarak bir sonraki arkadaşına verir. Gruptaki tüm üyelerin oyunu en hızlı şekilde tamamlaması ile oyun bitirilir.

#### 4. Materyal: Zarf Oyunu.



#### Malzemeler

- Pastel boya.
- Zarf.
- İçi boş hayvan ve meyve şekilleri.

Bu materyal zarflara bırakılmış hayvan ve meyve resimlerinin çıkarılarak doğru renginin bulunması ve boyanması ile uygulanır. Bu çalışmanın amacı, daha önceki materyaller ile tamamen pekiştirilen ana ve ara renk bilgisinin günlük hayattaki nesnelere

ile uygulamaya dönüştürülmesidir. Bu uygulamada sınıftaki her öğrenciye üzerinde isimlerinin yazılı olduğu zarflar dağıtılır. Bu zarflardan çıkan içi boş nesnelerin isimlerini ve renklerini söylemeleri istenir. Daha sonra ise, pastel boya ile nesnenin doğru rengini bularak içini boyamaları ile çalışma tamamlanır.

### 5. Materyal: Tangram Oyunu.



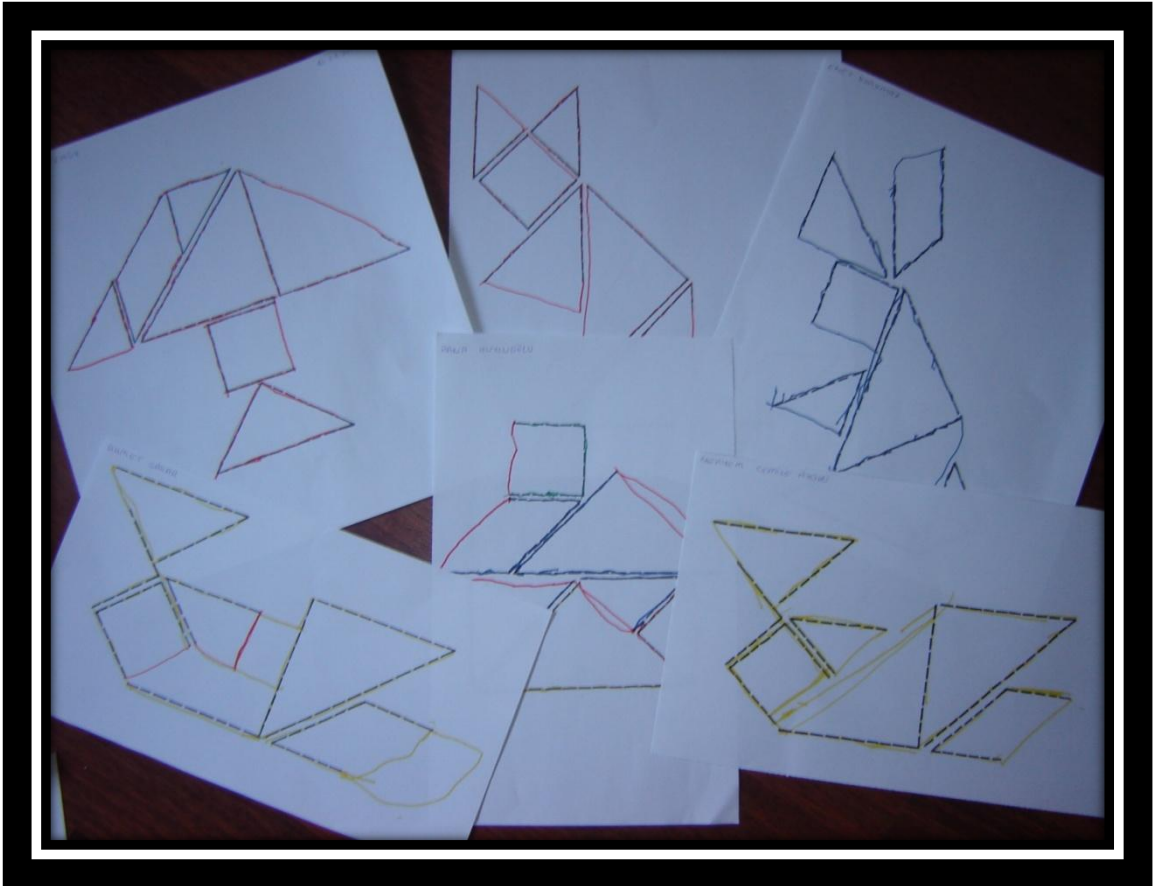
#### Malzemeler

- Ana ve ara renklerden oluşan kartonlar.
- Tangram için uygun resimler.
- Yapıştırıcı.
- Çizilerek hazırlanmış büyük boyutlu tangram şekilleri.
- Zarf.

Bu materyal büyük ve küçük üçgen ve kare şeklinde kesilmiş parçaların, zarfın içinden çıkan tangram resimlerine bakılarak hazırlanmış tangram şekillerinden oluşan

kağıtlara doğru renk ve şeklin bulunarak yapıştırılması ile oynanan bir oyundur. Bu çalışmanın amacı, karıştırılarak verilmiş olan ana ve ara renklerden oluşan şekillerin doğru yerlerine yerleştirilmesi ile çocuklarda algıda seçiciliği ve dikkati sağlamaktır. Bu oyun, üstünde öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu ve içinde tangram resimlerinin ve renkli geometrik şekillerin bulunduğu zarfların dağıtılması ile başlar. Daha sonra her öğrenciye zarfların içindeki ile aynı olan ve isimlerinin yazılı olduğu şekiller verilir ve bu şekillerde doğru olan renkleri bularak tangramı oluşturmaları istenir. Bütün renkler yapıştırılarak çalışma tamamlanır. Bu çalışmada önemli olan çocuğun doğru renk ve şekli, elindeki resme bakarak doğru alana yapıştırmasıdır.

#### 6. Materyal: Şekil Tamamlama Oyunu.



#### Malzemeler

- Renkli keçeli kalem.
- Yarım bırakılarak çizilmiş şekilli kağıtlar.

Bu materyal yarım bırakılarak çizilmiş geometrik şekillerden oluşan kağıtların, keçeli kalem ile bu eksiklerin çizilerek tamamlanmasıyla oynanan bir oyundur. Bu çalışmanın amacı, bir önceki tangram oyunu ile sağlanan algıda seçiciliğin, yoğunlaşarak dikkat düzeyinin sağlanmasıdır. Bu çalışma her öğrenciye üzerinde isminin yazılı olduğu, eksik bırakılmış kağıtların dağıtılması ile başlar. Daha sonra çocuklardan, keçeli kalem ile istedikleri rengi kullanarak eksik bırakılan kısımları tamamlamaları istenir. Eksik kısımların tamamlanması ile çalışma tamamlanır. Bu çalışmada önemli olan, bir önceki tangram oyunundan çocuğun aklında ne kadar renk ve şeklin kaldığıdır. Yani dikkat sürelerinin uzunluğudur.

### 7. Materyal: Hikaye Anlatma Oyunu.



#### Malzemeler

- Pastel boya.
- Kağıt.

- Ünlü bir ressamın ait bir resim.

Bu materyal Vincent Vangogh'un "A Lane Near Arles" resminin öğrencilere gösterilerek incelenmesi ve bakarak aynısını yapmaya çalışmaları ile yapılan bir uygulamadır. Ayrıca öğrenciler resimlerini yaparken onlara resimle ilgili soruların sorulduğu ve bir hikaye anlatmalarının istendiği bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, çocuğun gördüğü şekli nasıl algıladığı ve hayal gücünün ne düzeyde olduğunun anlaşılmasıdır. Bu materyal uygulanırken her öğrenci ile tek tek çalışılır. Çocuğa ilk olarak resim gösterilir ve incelemesi istenir. Daha sonra "Bu resme bakarak ne gördüğünü söyle, sen bu resmi yeniden yap, sen olsaydın nasıl çizerdin, bu resme bir isim koy" gibi sorular sorulur ve çalışmayı uygulayan kişi tarafından bu veriler yazılır. Son olarak ise, bu resme bakarak bir hikaye anlatması istenir. Resmin çocuk tarafından yeniden çizilmesi ile çalışma tamamlanır. Bu çalışmada önemli olan çocuğun ne kadar yaratıcı olduğunun saptanmasıdır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Okul öncesi çocukların hüner, yetenek ve yaratıcılıklarını değerlendirmede birçok ölçek vardır. Bunlardan birisi de Williams Ölçeğidir. "yaratıcılık değerlendirme ölçeği" (Creativity Assessment Packet) 1980 yılında Frank E. Williams tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiştir. Aracın orijinal dili İngilizcedir. Yaratıcılık değerlendirme ölçeği, 6–18 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin yaratıcılıklarını ölçmeyi amaçlayan kâğıt-kalem testidir ve grup olarak uygulanabilir. Yaratıcılık değerlendirme ölçeği, "farklı düşünme testi" ve "farklı hissetme testi" ile çocukların ana-baba ve öğretmenleri tarafından çocukların yaratıcılıklarının nasıl algılandıklarını ortaya koyan "Williams Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Uygulaması kolay ancak puanlaması güç olan bir ölçme aracıdır ve özellikle puanlama için uzmanlık gerekir.<sup>140</sup> Farklı Düşünme Testi A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Ölçeğin "akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılandırma" ve başlık alt testleri mevcuttur. Farklı Hissetme Testinin ise "merak, hayal kurma, karmaşıklık ve risk alma" olmak üzere 4 alt testi mevcuttur.

<sup>140</sup> Frank E. Williams, *Creativity Assessment Packet, Examiner's Manual*, Pro. Ed. , Texas 1980.

Tarafımızdan da kullanılan bu ölçek, Frank E. Williams tarafından hazırlanmış ve M. Yüksel Erdoğan tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Buna ilişkin değer şöyledir: Yaratıcılık değerlendirme ölçeği sağlandıktan sonra Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliğinden iki öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevirmeleri sağlanmıştır. Ölçek Türkçe'ye çevrildikten sonra Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk-Dili ve Edebiyatı Bölümünden bir öğretim üyesine verilerek, çevirinin Türkçe gramer yapısına ve aracın uygulanacağı grubun özellikleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir ve önerileri alınmıştır. Bu aşamadan sonra çevrilen maddeler, orijinal araç, uygulama yönergesi ve inceleme formu ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler ile Ölçme ve Değerlendirme (Psikometri) Anabilim dallarından beş, Dicle Üniversitesi Psikiyatri Bölümünden daha önce yaratıcılıkla ilgili araştırma yapan bir öğretim üyesine verilerek, çevirinin orijinaline uygun yapıp yapılmadığına ilişkin görüşleri istenmiştir. Çevrilen maddeler üzerinde öğretim üyelerinin de görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Uyarlanan ölçme aracının deneysel olarak dil eşdeğerliliğini saptama yöntemlerinden biri olarak, orijinal test maddeleri ile çeviri formun maddeleri, iki dili iyi bilen ve araştırma grubunun özelliklerini taşıyan bir gruba uygulanması ve yanıtlarının karşılaştırılmasıdır. Ancak uyarlama ve araştırmanın yapıldığı grup ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencileri olduğundan ve her iki dili de iyi bilen beşinci sınıf öğrencileri bulunmadığından bu yöntem gerçekleştirilememiştir. Ancak orijinal test ile çevirisi yapılan testin dil eşdeğerliliğine sahip olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla, Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinden üç İngilizce okutmanına verilerek çeviri test maddeleri, tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve orijinal formla karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve test ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öncelikle ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme sonrası öğrencilerin “farklı düşünme testi” A ve B formunu 20 ile 25 dakika, “ farklı hissetme testi”ne de 20 ile 30 dakika arasında cevap verdikleri gözlenmiştir. Farklı düşünme ve farklı hissetme testinin her ikisi de birer gün arayla bir ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamalar bittikten sonra sınıf öğretmenlerine Williams Ölçekleri verilmiş onların da önerileri dikkate alınarak testin cevaplandırılması için beş gün süre verilmiştir.

**Güvenirlilik Çalışmaları:** “Farklı düşünme testi” A ve B Formunun paralel testler yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayıları şöyledir: Farklı düşünme testi A ve B formlarının paralel testler yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayıları (N=668).

**Alt Testler:**

- Akıcılık (Fluency) .36\*\*
- Esneklik (Flexibility) .14\*\*
- Orijinallik (Originality) .46\*\*
- Ayrıntılandırma (Elaboration) .40\*\*
- Başlık (Title) .48\*\*
- Toplam (Total) .60\*\*

\*\*p<.01

Bu değerlere bakıldığında Farklı Düşünme Testi A ve B Formları arasında alt testlerin ve toplam test puanlarının paralel testler yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayıları alt testler için .14 ile .48 arasında değişmektedir. Her iki testin toplam puanlar arasındaki korelasyon ise .60 olarak hesaplanmıştır. Farklı Hissetme Testinin 20 gün arayla yapılan test-tekrar test güvenirliliği aşağıda verilmiştir.

Farklı Hissetme Testinin ve Alt Testlerinin Test Tekrar Yöntemiyle Elde Edilen Güvenirlilik Katsayıları (N=668).

**Alt Testler:**

- Hayal Kurma (Imagination) .30\*\*
- Risk Alma (Risk-Taking) .37\*\*
- Merak (Curiosity) .38\*\*
- Karmaşıklık (Complexity) .48\*\*
- Toplam Total) .64\*\*

\*\*p<.01

Bu değerlerde görüldüğü gibi Farklı Hissetme alt testlerin ve toplam test puanlarının Test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayıları alt testler için .30 ile .48 arasında değişmektedir. Testten elde edilen toplam puanların test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayısı ise .64 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlilik katsayılarının tümü .01 düzeyinde manidardır. Williams Ölçeğinin 20 gün arayla yapılan test-tekrar test güvenirliliği ile elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Williams Ölçeği ve Alt Testlerinin Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları (N=569).

**Alt Testler:**

Akıcılık .71\*\*

Esneklik .69\*\*

Orijinallik .49\*\*

Ayrıntılandırma .46\*\*

Merak .50\*\*

Hayal Kurma .25\*\*

Karmaşıklık .66\*\*

Risk Alma .55\*\*

Toplam .76\*\*

\*\*p<.01

Burada görüldüğü gibi Öğretmen ve ana-baba gözüyle çocuğun yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeğinin alt testlerinin ve toplam test puanlarının test tekrar yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayıları alt testler için .25 ile .71 arasında değişmektedir. Testten elde edilen toplam puanlarının test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı ise .76 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayılarının tümü .01 düzeyinde manidardır. Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin (Creativity Assessment Packet) el kitabında orijinal ölçeğin güvenirlikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler (alt testler için) bulunmamaktadır. Bununla birlikte güvenirlik çalışması için; ölçek beş yıl boyunca 1 ve 12. sınıflarda okuyan homojen öğrenci grupları üzerinden, test tekrar test yöntemiyle güvenirlik katsayıları elde edilmeye çalışılmıştır. Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayıları .60 civarında bulunmaktadır. Elde edilen tüm değerler .05 düzeyinde manidardır. Bu ölçeğin güvenirlikle ilgili değerlendirilmesinde orta düzey bir güvenirlikten bahsetmenin mümkün olacağı belirtilmektedir.

**Geçerlik Çalışmaları**

Farklı Düşünme Testinin A ve B formları ile alt testlerinin ve Farklı Hissetme Testi ve alt testlerinin geçerliliğini saptamak amacıyla öğrencilerin öğretmenlerinin ve ana-babalarının gözüyle yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeğinden elde edilen puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Farklı Düşünme Testi A ve B formları ile Williams

Ölçeğinden alınan puanlarla hesaplanan ölçüt bağımlı geçerlilik (Convergent and Divergent Validity) katsayılarına aşağıda yer verilmiştir.

Farklı Düşünme Testi A ve B Formundan Elde Edilen Puanlar ile Williams Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyonlar (N=681).

**Alt Testler A B:**

Akıcılık .11\*\* .12\*\*

Esneklik .11\*\* .11\*\*

Orijinallik .18\*\* .12\*\*

Ayrıntılandırma .14\*\* .11\*\*

Toplam .19\*\* .17\*\*

\*\*p<.01

Burada görüldüğü gibi Farklı Düşünme Testi A formunun alt testlerinden öğrencilerin aldıkları puanlar ile Williams Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar .11 ile .18 arasında değişmektedir. Tüm alt testlerin toplamından elde edilen toplam puan ile öğrencilerin Williams Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonda .19 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tüm korelasyonlar .01 düzeyinde manidardır. Farklı Düşünme Testi B formunun alt testlerinden öğrencilerin aldıkları puanlar ile Williams Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar da .11 ile .12 arasında değişmektedir. Tüm alt testlerin toplamından elde edilen toplam puan ile Williams Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki korelasyon da .17 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tüm korelasyon değerleri .01 düzeyinde manidardır. Farklı Hissetme Testi ile Williams Ölçeğinden alınan puanlarla hesaplanan ölçüt bağımlı geçerlilik katsayılarına aşağıda yer verilmiştir.

Farklı Hissetme Testinden Elde Edilen Puanlar ile Williams Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyonlar (N=668).

**Alt Testler:**

Hayal Kurma .14\*\*

Risk Alma .12\*\*

Merak .16\*\*

Karmaşıklık .13\*\*

Toplam .19\*\*

\*\*p<.01

Burada görüldüğü gibi Farklı Hissetme Testi alt testlerinden öğrencilerin aldıkları puanlar ile Williams Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar .12 ile .16 arasında değişmektedir. Tüm alt testlerin toplamından elde edilen toplam puan ile öğrencilerin Williams Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon da .19 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tüm korelasyon değerleri .01 düzeyinde manidardır. Bir testin maddelerinin ne derece iyi işlediğini ortaya koyabilmek için maddelerin testle ölçülmek istenen özellik açısından yüksek ya da düşük olanları ayırt edebilmek madde analizinin dayandığı temel düşüncelerden birisidir. Madde Analizi için bir testin bir gruba uygulanması her bir maddeye her iki grubun (alt ve üst grup) verdiği cevapların karşılaştırılması gerekir. Aracın toplam puanlarına göre bir “üst grup” (üst %27) ve bir “alt grup” (alt %27) tanımlanır ve karşılaştırma yapılır.<sup>141</sup> Turgut ve Baykul’a (1992) göre klasik test teorisinde madde analizi yöntemiyle madde seçme ve bir psikolojik test geliştirme yöntemlerinden biri olarak madde analizi “iç ölçütle analiz” olarak kabul edilir. Araştırmalarda, iç ölçütle analiz yapmaya yönelik alt ve üst gruplar arasındaki ayırt ediciliği saptamak amacıyla yapılan madde analizi daha çok bilişsel değişkenlerin ölçülmesinde kullanılmakla birlikte, likert tipi psikolojik ölçme araçlarında ve klasik test teorisine uygun olarak hazırlanan testlerde de kullanılabilir. Madde analizinde temel düşünce toplam puanlara göre kişileri sıralamaktır. Geliştirilen ya da uyarlanan psikolojik ölçme aracı da kişileri belli bir düzeyde güvenilir bir sıraya koyabilmek amacıyla hazırlanır ve kullanılır. Bu sebeple cevaplayıcı tepkilerine dayalı olarak bir toplam puan elde etme, toplam puanlar arasındaki ayırt ediciliğe bakılarak ayırt ediciliği yüksek maddeleri seçme ya da maddelerin ayırt ediciliklerini hesaplama söz konusu olmaktadır.

Öğretmen ve ana-baba gözüyle çocuğun yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeğinde de, toplam puan elde edilerek, öğrencilerin yüksek ya da düşük yaratıcılık gücüne sahip olmasına ilişkin yorum yapabilme söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla, uyarlanan Williams Ölçeği maddelerinin yaratıcılık gücü yüksek olan öğrencilerle yaratıcılık gücü düşük öğrencileri birbirinden ayırt etmesi beklenir. Araştırmada bu yöntemin uygulanmasının temel nedeni, maddelerin ayırt ediciliklerine ilişkin kanıt elde etmektir. Aynı zamanda bu kanıt, uyarlanan psikolojik ölçme aracının geçerli ölçme

---

<sup>141</sup>Yaşar Baykul, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara 2000. M. Fuat Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 10. Baskı, Ankara 1997.

yapıp yapmadığı konusunda da bize bilgi vermektedir. Aşağıda uyarlaması yapılan Williams Ölçeğinin madde analizi ile saptanan ayırt edicilik değerleri verilmiştir.

Williams Ölçeğinin Madde Analizi ile Belirlenen Madde Ayırt Edicilik Değerleri:

**Alt Testler Maddeler rjx Alt Testler Maddeler rjx:**

1 .34 25 .31

2 .25 23 .45

3 .34 27 .29

4 .33 28 .36

5 .26 29 .33

**Akıcılık**

6 .30

**Merak**

30 .41

7 .29 31 .28

8 .28 32 .28

9 .28 33 .33

10 .25 34 .26

11 .32 35 .35

**Esneklik**

12 .28

**Hayal Kurma**

36 .49

13 .32 37 .30

14 .34 38 .37

15 .30 39 .36

16 .28 40 .27

17 .30 41 .30

**Orijinallik**

18 .31

**Karmaşıklık**

42 .28

19 .43 43 .39

20 .33 44 .37

21 .27 45 .32

22 .29 46 .31

23 .30 47 .27

**Ayrıntılandırma**

24 .28

**Risk Alma**

48 .38

Burada görüldüğü gibi, Öğretmen ve ana-baba gözüyle çocuğun yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeğinin 8 alt test ve toplam 48 maddesinin ayırt edicilik güçleri ( $r_{jx}$ ) .25 ile .49 arasında değişmektedir. Testin ortalama ayırt edicilik değeri de  $r_{jx} = .32$  olarak hesaplanmıştır. Genel olarak maddelerin ayırt edicilik değerleri yüksek olarak kabul edilebilir. Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin yapı geçerliliğine kanıt elde etmek için alt testler arası ve alt test puanları ile toplam test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Farklı Düşünme Testi A Formunun Tüm Grup Üzerinden Hesaplanan Alt Testler ve Toplam Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar:

**Alt Testler Esneklik Orijinallik Ayrıntılandırma Başlık Toplam:**

Akılcılık .02 .23\*\* .10\*\* .21\*\* .39\*\*

Esneklik .26\*\* -.09\* -.002 .04

Orijinallik .36\*\* .39\*\* .74\*\*

Ayrıntılandırma .31\*\* .65\*\*

Başlık .73\*\*

\*\*p<.01, \*p<.05

Burada görüldüğü gibi Farklı Düşünme Testi A formunun alt testlerinin birbirleriyle olan korelasyonları -.09 ile .39 arasında değişmektedir. Alt Testlerden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyonlar da .04 ile .74 arasında değişmektedir. Özellikle esneklik alt testi puanları ile orijinallik alt test puanları arasında pozitif görece düşük, ancak manidar bir ilişki vardır. Esneklik alt testi puanları ile diğer alt test puanları arasında manidar ilişkiler bulunmamıştır. Orijinallik alt testi puanı, diğer alt testlere göre daha yüksek korelasyonlar göstermektedir. Testin toplam puanı ile diğer alt testlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlara bakıldığında esneklik alt testi puanı dışında oldukça yüksek ve manidar ilişkiler göstermektedir.

Farklı Düşünme Testi B Formunun Tüm Grup Üzerinden Hesaplanan Alt Testler ve Toplam Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar:

**Alt Testler Esneklik Orijinallik Ayrıntılandırma Başlık Toplam:**

Akıcılık .27\*\* .31\*\* .11\*\* .32\*\* .44\*\*

Esneklik .12\*\* .03 .07 .28\*\*

Orijinallik .37\*\* .35\*\* .79\*\*

Ayrıntılandırma .23\*\* .61\*\*

Başlık .71\*\*

\*\*p<.01

Farklı Düşünme Testi B formu alt testlerinde elde edilen puanların birbirleriyle olan korelasyonları .03 ile .37 arasında değişmektedir. Alt Testlerden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyonlar da .28 ile .79 arasında değişmektedir. Esneklik alt testi puanı Farklı Düşünme Testi A formunda olduğu gibi B formunda da diğer alt testlerden elde edilen puanlarla düşük korelasyonlar göstermektedir. Yine Farklı Düşünme Testi A Formunda olduğu gibi B formunda da orijinallik alt testi puanı, diğer alt testlere göre daha yüksek korelasyonlar göstermektedir. Testin toplam puanlarının, testin alt testlerinden elde edilen puanlarla olan korelasyonlarına bakıldığında esneklik dışında oldukça yüksek korelasyonlar göstermiştir. Elde edilen tüm korelasyon değerleri .01 düzeyinde manidardır.

Farklı Hissetme Testinin Tüm Grup Üzerinden Hesaplanan Alt Testler ve Toplam Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar:

**Alt Testler Merak Karmaşıklık Hayal Kurma Toplam:**

Risk Alma .52\*\* .54\*\* .50\*\* .81\*\*

Merak .54\*\* .52\*\* .80\*\*

Karmaşıklık .51\*\* .81\*\*

Hayal Kurma .75\*\*

\*\*p&lt;.01

Burada görüldüğü gibi Farklı Hissetme Testi alt testlerinden elde edilen puanların birbirleriyle olan korelasyonları .50 ile .54 arasında değişmektedir. Testin toplam puanlarıyla alt testlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar da .75 ile .81 arasında değişmektedir. Elde edilen tüm korelasyon değerlerine bakıldığında oldukça yüksek olup, bunların tümü de .01 düzeyinde manidardır.

Williams Ölçeğinin Tüm Grup Üzerinden Hesaplanan Alt Testler ve Toplam Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar:

**Alt Testler 1 2 3 4 5 6 7 8 Toplam Puan:**

(1) Akıcılık .86\*\* .83\*\* .78\*\* .83\*\* .64\*\* .82\*\* .68\*\* .91\*\*

(2) Esneklik .86\*\* .81\*\* .81\*\* .63\*\* .80\*\* .67\*\* .90\*\*

(3) Orijinallik .83\*\* .84\*\* .68\*\* .85\*\* .71\*\* .93\*\*

(4) Ayrıntılandırma .80\*\* .73\*\* .78\*\* .66\*\* .90\*\*

(5) Merak .70\*\* .83\*\* .73\*\* .92\*\*

(6) Hayal Kurma .66\*\* .60\*\* .78\*\*

(7) Karmaşık .76\*\* .92\*\*

(8) Risk Alma .81\*\*

\*\*p&lt;.01

Burada görüldüğü gibi, Williams Ölçeğinin Alt testlerinden elde edilen puanların birbirleriyle olan korelasyonları .64 ile .86 arasında değişmektedir. Genel olarak tabloya bakıldığında tüm alt testlerden elde edilen puanların birbirleriyle olan korelasyonları oldukça yüksektir. Testin toplam puanlarıyla alt testlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar da .78 ile .93 arasında hesaplanmıştır ve elde edilen değerlerin tümü .01 düzeyinde manidardır. Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin (Creativity Assessment Packet) el kitabında orijinal ölçeğin geçerlilikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler bulunmamaktadır. Öğretmen ve Ana-baba gözüyle çocuğun yaratıcılığını ortaya koyan Williams Ölçeği ile Farklı Düşünme Testi A ve B Formları

ile Farklı Hissetme Testi arasındaki korelasyonlar tüm alt testler için .59 ile .67 arasında değişmektedir. Elde edilen değerlerin tümü .05 düzeyinde manidardır.

Williams Ölçeği, sekiz alt boyutludur. Her boyutta altı madde bulunmakta ve ölçek toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmında isim, tarih, sınıf, uygulama öğretmeni ve uygulaya yardımcı olan gözlemcinin isimi yer almaktadır. Ölçeğin çocukların hüner, yetenek ve yaratıcılıkları ile ilgili ikinci bölümü sekiz alt boyuttan meydana gelmektedir. Alt boyutları oluşturan maddeler “sık sık”, “bazen” ve “nadiren” olmak üzere üçlü likert türündedir. Ölçeğin alt boyutları ve ilişkili maddeler aşağıda sunulmuştur:

### **A) FARKLI DÜŞÜNME TESTİ**

#### **AKICILIK**

- 1-Bir soru sorulduğunda çocuk birkaç cevap düşünüyor.
- 2-Bir çizim yapması istendiğinde çocuk birkaç resim çiziyor.
- 3-Çocuk bazı şeyler hakkında birkaç fikre sahiptir.
- 4-Çocuk birkaç soru soruyor.
- 5-Çocuk fikirlerini ifade ederken çok sayıda kelime kullanıyor.
- 6-Çocuk büyük bir ilgiyle üretiyor ve işlerini hızlı bir şekilde yapıyor.

#### **ESNEKLİK**

1-Çocuk bir projede onun en yaygın kullanımından ziyade farklı birçok yol düşünüyor.

2-Çocuk bir resim, hikâye, şiir veya problem için ilk anlamında daha fazla şey ifade ediyor.

- 3-Bir konudan diğer bir konuya anlamlı geçişler yapabiliyor.
- 4-Kendi bakış açısını başka bir bakış açısı ile değiştirebiliyor.
- 5-Değişik fikirler üretiyor ve onların çoğunu araştırıyor.
- 6-Bir sorunu çözmek için birçok olasılık düşünüyor.

### **ORJİNALLİK**

1-Çocuk asimetrik olan tasarımları ve çizimleri tercih ediyor ve bir odada merkezden uzakta bulunan nesnelere sevir.

2-Çocuk tek bir doğru cevap ile memnun olmuyor ve diğer seçenekleri araştırıyor.

3-Sık kullanılmayan yolları düşünüyor.

4-Yaptığı şeylerin alışılmış yönlerinden hoşlanmıyor ya da nadiren hoşlanıyor.

5-Bir problem hakkında okuma ve dinleme yaptıktan sonra o problemle ilgili çözümler meydana getirmeye başlıyor.

6-Problem çözümlerinde yeni metotlar keşfediyor ve kurduğu metotlara sorular oluşturuyor.

### **AYRINTILANDIRMA**

1-Çocuk çizimine çizgiler, detaylar ve renk ekliyor.

2-Çocuk bir çözüm sunduğunda veya bir cevap verdiğinde en detaylı anlamını düşünüyor ve daha detaylı anlamlar üretiyor.

3-Çocuk bir başkasının fikri üzerinde bazı değişiklikler yaparak onu taklit ediyor.

4-Çocuk diğer tüm iş ve fikirleri güzelleştirmek ve hareketlendirmek istiyor.

5-Çocuk sıradan nesnelere az ilgileniyor ve onları en iyi yapmak için ayrıntıları artırıyor.

6-Çocuk oyunların kurallarını değiştiriyor.

### **B) FARKLI HİSSETME TESTİ**

#### **MERAK**

1-Çocuk herkes ve her şeyi soruyor.

2-Çocuk mekanik şeyleri araştırmayı sevir.

3-Çocuk iki taraflı sonucu olan yeni düşünceleri hiç durmadan araştırıyor.

4-Çocuk onun için yeni olan fikirleri ve şeyleri araştırıyor.

5-Çocuk çözümler üretirken ihtimallere dikkat ediyor.

6-Çocuk bir konu hakkında daha fazla anlam bulabilmek için kitapları, oyunları, haritaları, resimleri, ufak tefek şeyleri araştırıyor.

### **HAYAL KURMA**

- 1-Çocuk asla olmayan bir yer hakkında hikâyeler oluşturuyor, uyduruyor.
- 2-Çocuk diğerlerinin bir problem olduğunda onunla nasıl ilgilendiklerini hayal ediyor.
- 3-Çocuk bazı şeyler hakkında hayal kuruyor.
- 4-Çocuk asla denemediği şeyler hayal etmeyi (tasarlamayı) seviyor.
- 5-Çocuk çizimlerde ve resimlerde diğerlerinden farklı olan şeyleri görüyor.
- 6-Çocuk bazı şeyler ve fikirler hakkında şaşırtıcı bir şekilde özgür olabiliyor.

### **KARMAŞIKLIK**

- 1-Çocuk anlaşılması zor olan fikirler ve şeylerle ilgileniyor.
- 2-Çocuk karmaşık görevleri kendi kendine yapmayı seviyor.
- 3-Çocuk sayısal, rakamsal şeyleri dışarıdan yardım almadan yapmayı seviyor.
- 4-Çocuk zor olan görevleri (ödevleri) seviyor.
- 5-Çocuk başarmak için tekrar tekrar çabalayarak gelişiyor.
- 6-Çocuk problemler için uygun görünenden daha karmaşık çözümler üretiyor.

### **RİSK ALMA**

- 1-Çocuk diğerlerinin tepkilerine aldırmaksızın fikirlerini savunuyor.
- 2-Çocuk kendisine yüksek hedefler koyuyor ve onları başarmak için çabalamaktan korkmuyor.
- 3-Çocuk başarısızlıkları ve hataları kabul etmiyor.
- 4-Çocuk yeni şeyler ve fikirler denemeyi seviyor ve arkadaşlarından kolayca etkilenmiyor.
- 5-Çocuk sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve anne-babası tarafından onaylanmakla ilgilenmiyor.
- 6-Çocuk öğrendiklerinin sonuçlarına karşı cesaretli ve oluşacak değişikliklerin sorumluluğunu üstleniyor.

### **2.4.Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada ilgili öğretmen toplanan gözlem sonucunda doldurulan veriler, bilgisayar ortamında SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Tek gruplu öntest-son test modeline dayalı olan bu çalışmada, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin hüner, yetenek ve yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar “t” testi (Paired Samples) “t” testi kullanılmıştır. Bu test, aynı grupta yer alan öğrencilerin, uygulama öncesindeki ön test puanları (hazır bulunuşluk düzeyleri) ile uygulama yapıldıktan sonra kaydettikleri gelişmeleri anlamak için son test puanları arasındaki farkı ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmada Paired Samples “t” testi uygulanırken, Williams Ölçeğinde yer alan üçlü likert türü maddeler, “Sık sık” (2,34-3.00), “Bazen” (1,67-2,33) ve “Nadiren” (1-1,66) şeklinde derecelendirilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.BULGULAR VE YORUMLAR

**Tablo 3.** Öğrencilerin düşünme becerisi akıcılık boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,33	0,46	26	6,851*	.000
Son	27	1,69	0,58			

\* $p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi “akıcılık” puan ortalamaları  $\bar{X}_{\text{ön}}=1,33$  iken; materyallerin uygulanmasından sonra  $\bar{X}_{\text{son}}=1,69$ ’a çıkmıştır. Bu yükselişin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için “t” testi yapılmış ve bu fark anlamlı bulunmuştur ( $t_{26}=6,851$ ;  $p<.05$ ). Bunun anlamı, örneklem grubundaki öğrenciler, uygulamadan önce *akıcılık* özelliğini “nadiren” ( $\bar{X}_{\text{ön}}=1,33$ ) gösterirken; uygulama sonunda bu özelliği “bazen” ( $\bar{X}_{\text{son}}=1,69$ ) gösterir hale gelmişlerdir. Bu bulgu, görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda akıcılık yeterliğini geliştirmede kısmen de olsa, etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uygulama sonunda okulöncesi çocuklarda, uygulanan materyallerin desteği ile akıcılık yeterliğinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde gelişmesinde, öğretmenin ilgili gözlemi sağlıklı yapması ve kaydetmesi ile ilgili ölçeğin geçerlik-güvenirliliği gibi sınırlılıklar akla gelse de, materyallerin bu konuda işlevsel olduğu söylenebilir. Ayrıca, materyallerin uygulanma aşamasındaki etkinlik sürecinde öğrencilerin akranlarından etkilenmesi de söz konusu olduğu dikkate alındığında, öğrencilerde gözlenen akıcılık özelliği gelişiminin ne kadarının bizatihi materyallerden kaynaklandığı da düşünülebilir. Görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, akıcılık özelliğini geliştirmedeki etkisinin daha net olarak belirlenmesi için daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılmasında yarar vardır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin düşünme becerisi esneklik boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,32	0,23	26	5,744*	.000
Son	27	1,62	0,34			

\* $p < .05$

Araştırma örneklemini teşkil eden öğrencilerin, materyallerin desteği ile uygulama sürecinde esneklik özelliklerinin gelişimine ilişkin veriler tablo 4’de görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin uygulama öncesi *esneklik* puan ortalamaları  $\bar{X}_{\text{ön}}=1,32$  iken; görsel sanatlar ile ilgili materyallerin desteği ile uygulamadan sonra  $\bar{X}_{\text{son}}=1,62$ ’ye çıkmıştır. Öğrencilerin ilgili puanlarının aritmetik ortalamalarındaki bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımlı gruplar “t” testi yapılmıştır. Test sonucunda bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t_{26}=5,744$ ;  $p < .05$ ). Bu fark anlamlı olsa da, örneklem grubundaki öğrencilerin, uygulamadan önce ve sonra *esneklik* özelliğini “nadiren” gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda esneklik yeterliğini geliştirmede kısmen etkilidir denilebilir. Öğrencilerin esneklik özellikleri, eğitim dışında, sosyo-kültürel özellikler, mensup olunan aile, kişisel özellikler vb. gibi birçok değişkene de bağlı olduğundan, bunların materyallerin etkisini sınırladığı söylenebilir. Ancak bu olasılıkların etkisi için, adı geçen tüm değişkenleri dikkate alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

**Tablo 5.** Öğrencilerin düşünme becerisi orijinallik boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,24	0,22	26	1,101	.057
Son	27	1,39	0,33			

Orijinallik niteliği, yaratıcılık ile yakından ilgilidir. Bu özellikle, gerek Bloom, Krathwohl ve gerekse Gagne gibi birçok bilim adamı tarafından, öğrenme ürünlerinin en üst veya üst merhalelerinden birisi olarak kabul edilmiştir. İlgili literatürde “orijinallik”, bilişsel alanın sentez basamağında kabul edilmiş ve üst düzey zihinsel

beceriler arasında sayılmıştır. Araştırmada buna ilişkin uygulanan materyallerin etkililiğine ilişkin veriler, Tablo 5’de görülmektedir. İlgili tablo incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi “orijinallik” puan ortalamaları  $\bar{X}_{\text{ön}}=1,24$  iken; materyallerin uygulanmasından sonra bu ortalamanın  $\bar{X}_{\text{son}}=1,43$ ’e çıktığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin orijinallik özelliği ile ilgili olarak ön ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için “t” testi yapılmış ve bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ( $t_{26}=1,101$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu, görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda orijinallik özelliği geliştirmede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sözü geçen materyallerin çocuklarda orijinallik özelliği geliştirmede etkili olmasında şu olasılıklar etkili olmuş olabilir: Materyallerin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmaması, materyallerin uygulandığı konu/etkinliğe uygun olamaması, uygulama süresi ve şeklinin öğrencilere uygun olamaması, öğretmenin gözlemlerinde sorunlar olması, öğrencilerin genetik ve sosyo-kültürel özellikleri. Diğer bir olasılık da, uygulama sürecinde öğrenciye karşı gereken esnekliğin gösterilmemiş olmasıdır. Çünkü yaratıcılığı geliştirmede, öğretmenin, öğrencilerin hata yapmasına izin vermesi ve tolerans göstermesi yaşamsal öneme sahiptir. Nitekim literatürde yaratıcılığı geliştirme yönündeki öneriler, bu konuda yol gösterici olabilir. Bundan başka yaratıcılığın önemli alt boyutlarından olan orijinallik yetisinin geliştirilmesi önündeki, “icat çıkarma!” ve “eski köye yeni adet getirme” kültürel engellerin kaldırılması veya elimine edilmesi de önemlidir. Daha da önemlisi, “otur itaat et” eksenine üzerine kurgulanmış eğitim sistemimiz ile yaratıcılığın düşmanı olan merkezi sınavlardaki çoktan seçmeli test uygulamalarının, yaratıcılığı engellediğinin fark edilerek, gerekli önemlerin alınmasıdır. Çoktan seçmeli testlerde, öğrenciye cevabı kendisinin (orijinallik) bulması için gerekli fırsat verilmeyerek, seçenekler arasında tercih yapmaya zorlanması, onun orta ve uzun vadede kalıplaşarak yaratıcılığına ket vurmaktadır. Oysaki yaratıcılık kavramı ile bireyin var olan kalıplardan kurtulması kastedilir.<sup>142</sup>

<sup>142</sup> Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara 2004, s. 119.

**Tablo 6.** Öğrencilerin düşünme becerisi ayrıntılılandırma boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,37	0,28	26	10,262*	.000
Son	27	1,87	0,32			

\* $p < .05$

Yaratıcılıkta önemli bir boyutta ayrıntılılandırma'dır. Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme-doğrulama aşamalarından oluşan yaratıcılıkta ayrıntılılandırma kritik bir boyuttur.<sup>143</sup> Araştırmada uygulanan materyallerin ayrıntılılandırmada etkili olup olmadığının anlaşılması için tablo 4'ün incelenmesi gerekir. Bu tabloya göre, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin ayrıntılılandırma puan ortalamaları, uygulamadan önce  $\bar{X}_{\text{ön}}=1,37$  iken; materyallerin uygulanmasından sonra  $\bar{X}_{\text{son}}=1,87$ 'e çıkmıştır. Önemli bir artışı ifade eden bu yükselişin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar "t" testi ( $t_{26}=10,262$ ;  $p < .05$ ), bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, araştırmada öğrencilere uygulanan materyallerin, ayrıntılılandırma özelliğini geliştirmede etkilidir denilebilir. Bu bulguya göre, uygulama öncesinde ayrıntılılandırma özelliğini "nadiren" gösteren öğrencilerde, uygulama sonunda bu özellik "bazen" gözlenmeye başlanmıştır. Ancak bu bulgu, öğrencilerin ayrıntılılandırma özelliğini "sık sık" değil de, "bazen" gösterir hale gelmeleri göz önüne alındığında, bu materyallerin tamamen değil de, yine "kısmen" etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fakat araştırmada seçilip, uygulanan görsel sanatlar ile ilgili materyaller dikkate alındığında, öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili özelliklerini geliştirmeye en büyük katkıyı ayrıntılılandırma aşamasında sağladığı görülmektedir.

<sup>143</sup> Tülay Üstündağ, *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara 2002, s. 10.

**Tablo 7.** Öğrencilerin farklı hissetme becerisi merak boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,15	0,19	26	8,332*	.000
Son	27	1,48	0,30			

\* $p < .05$

Armstrong (1998) “sınıftaki her öğrenci bir dahidir” yargısının yanlış olmadığı kanaatinde. Fakat aile, okul ve medya gibi çeşitli etmenlerle bu dâhilik köreltilmektedir.<sup>144</sup> Yaratıcılığın önemli alt boyutlarından birisi olan merak da, aslında okulda köreltilen öğrenci özelliklerinden birisidir. Okulun öğrenciye bakış açısının bunda büyük rolü vardır. Nitekim öğrenciyi, üzerinde ayarlamalar yapılacak bir nesne gibi gören bir okulun, öğrencinin merak niteliğinin önünü açması beklenemez.

Araştırmada buna ilişkin veriler tablo 7’de görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin uygulamadan önce ( $\bar{X}_{\text{ön}}=1,15$ ) olan merak puan ortalamaları, uygulamadan sonra ( $\bar{X}_{\text{son}}=1,48$ )’e çıkmıştır. Bu artış, istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{26}=8,332$ ;  $p < .05$ ). Buna göre, öğrencilere uygulanan materyallerin, bu niteliği geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olsa da bu fark, öğrencilerde, uygulamadan önce ve sonra merak özelliğinin “nadiren” gözlemlendiği gerçeğini değiştirmemektedir. Bu durumda, materyallerin, öğrencilerin merak özelliğini geliştirmede “kısmen” etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin doğuştan sahip oldukları merak yetisini neden nadiren sergiledikleri dikkat çekicidir. Eğer okulun yönetim politikası, öğretmenin tutum ve davranışları ile ilgili eğitim programı, öğrenciye merakını giderecek imkân ve ortamlar sunmuyor ise, bu konuda salt materyallerin yapacağı bir şey olamaz. Dolayısıyla araştırmadaki uygulama süreci sonunda, öğrencilerin merak özelliğinin fazlaca gelişmemesini, ilgili materyaller kadar, sözü geçen değişkenlerde aramak daha doğrudur.

<sup>144</sup> Ahmet Saban, age. , s. 96.

**Tablo 8.** Öğrencilerin farklı hissetme becerisi hayal kurma boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,17	0,21	26	8,198*	.000
Son	27	1,67	0,39			

\* $p < .05$

Hayal kurma, kültürümüzde uçukluk, dikkat dağınıklığı gibi algılansa da, önemli bir zihinsel potansiyel olarak kabul edilmekte ve yaratıcılık ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Nitekim bütün büyük keşif ve icatlarda hayalin derin izleri görülebilir. Ancak eğitim sistemimiz, Pozitivizmin etkisiyle olsa gerek, hayal kurmayı geliştirmeyi bırakın, buna müsaade etme konusunda bile sorunludur.

Tablo 8, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilere uygulanan materyallerin hayal kurma etkililiğine yönelik verileri göstermektedir. Buna göre öğrencilerin uygulamadan önce ( $\bar{X}_{\text{ön}}=1,17$ ) olan hayal kurma özelliği puan ortalamaları, uygulamadan sonra ( $\bar{X}_{\text{son}}=1,67$ )'e çıkmıştır. Nicel mantıkla bakıldığında aslında bu önemli bir artıştır. Nitekim bu artış, istatistiksel olarak da anlamlıdır ( $t_{26}=8,198$ ;  $p < .05$ ). Bunun anlamı, öğrencilerin uygulamadan önce “nadiren” gösterdikleri hayal kurma özelliğini, uygulamadan sonra “bazen” gösterir hale gelmiş olmalarıdır. Bu bağlamda, diğer değişkenlerin etkisi dikkate alınmaz ise, araştırmada öğrencilere uygulanan materyallerin hayal kurma özelliğinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Görsel sanatlar ile ilgili materyallerin bu etkililiği, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesi açısından önemlidir. Ancak yine de bu konuda temkinli olmak gerekir. Çünkü çağdaş psikoloji ve eğitimde materyal, teknoloji ve fiziki ortam düzenlemeleri gibi dışsal değişkenler, önemli kabul edilse de, öğrenmede asıl etkili olanın içsel süreçler olduğu belirtilmektedir. Buna göre öğretmenin iletişim şekli ve kullandığı yöntem ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla, uygulanan materyallerin hayal kurma konusundaki etkililiği, öğretmenin tercih ettiği yöntemle de ilişkilendirilebilir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin farklı hissetme becerisi karmaşıklık boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,17	0,23	26	7,080*	.000
Son	27	1,42	0,28			

**\*p<.05**

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi “karmaşıklık” puan ortalamaları  $\bar{X}_{\text{ön}}=1,17$  iken; materyallerin uygulanmasından sonra  $\bar{X}_{\text{son}}=1,42$ 'e çıkmıştır. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için “t” testi yapılmış ve bu fark anlamlı bulunmuştur ( $t_{26}=7,080$ ;  $p<.05$ ). Ancak istatistiksel olarak anlamlı olsa da, ilgili puan ortalamaları dikkate alındığında, örneklem grubundaki öğrencilerin, uygulamadan önce ve sonra karmaşıklık özelliğini “nadiren” gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgu, görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda karmaşıklık özelliğini geliştirmede fazlaca etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Materyallerin, fazlaca etkili olamamasında çeşitli olasılıklar düşünülebilir. Bunlar arasında, sözü geçen materyallerin öğrenciler ve konu özelliklerine tam olarak uygun olamaması ilk akla gelenlerdir. Öğrencilerin karmaşıklık özelliğini nadiren sergiliyor olmaları, yaratıcılığa ket vurma yanında, gittikçe teknolojik ve sosyal açıdan daha da karmaşıklaşan yaşama uyumları açısından da önemli bir eksiklik sayılmalıdır. Çocukların yaratıcılığını geliştirmede okulöncesi, kritik bir öneme sahip olduğundan bu konuda önlemlerin alınması önemlidir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin farklı hissetme becerisi risk alma boyutundaki yeterliklerinin karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön	27	1,30	0,35	26	1,083	.061
Son	27	1,34	0,38			

**\*p>.05**

Wilson'ın (1997), Renzulu ve Hartman'dan aktardığına göre, yaratıcı bireyin özellikleri arasında “risk almaya isteklilik” de yer almaktadır.<sup>145</sup> Risk alan ve buna uygun tepki gören çocukların, girişimcilik özellikleri kazanacakları varsayılabilir. Okulöncesi kademedeki çocuğun risk aldığını gösteren pek çok işaret olmakla birlikte, soru sorması en belirgin olanlardan birisidir. Bu yaşta bir çocuğun öğretmenine soru sorması, risk alması demektir. Öğretmenin bu soruyla muhatap olması, cevaplama, yönlendirmesi, çocuğu yaratıcılığa doğru cesaretlendirme anlamına gelirken; bu soruları görmezden gelmesi, muhatap almaması ve daha kötüsü soruya azar ile cevap vermesi, risk almayı ve dolayısıyla da yaratıcılığı güçleştirir.

Tablo 10, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilere uygulanan materyallerin *risk alma* özelliklerini geliştirmesine yönelik verilerini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin uygulamadan önce ( $\bar{X}_{\text{ön}}=1,30$ ) olan *risk alma* özelliği puan ortalamaları, uygulamadan sonra ( $\bar{X}_{\text{son}}=1,34$ )'e çıkmıştır. Sadece üç puanlık bu nicel artışın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar “t” testi yapılmıştır. ( $t_{26}=1,083$ ;  $p>.05$ ). Bunun anlamı, öğrencilerin uygulamadan önce “nadiren” sergiledikleri *risk alma* özelliğini, uygulamadan sonra da “nadiren” göstermeye devam ettikleridir. Dolayısıyla bu bulgu, öğrencilerin *risk alma* özelliklerini desteklemek için, uygulanan materyallerin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görsel sanatlar ile ilgili materyallerin etkisizliği; sözü geçen materyallerin öğrencinin ilgi ve gelişimsel özelliklerine uygun olmaması, öğretmenin bu materyallerin konu veya etkinliği ilişkilendirmede yetersiz kalması veya bizatihi materyallerin yaratıcılığı (risk almayı) gelişmeye uygun olamaması gibi olasılıklara bağlı olabilir. Burada önemli bir nokta da, öğrencilerin risk alma özelliğini desteklemede materyal kadar ve hatta daha fazla, öğretmenin dersteki tutum, davranışları ve seçtiği yöntemlerin etkili olduğunun unutulmamasıdır. Öğretmen, sunum yoluyla öğretim yerine yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak buluş yoluyla öğretim ve buna uygun yöntem-teknikleri kullanmasının, ucu açık ve düşündürücü sorular sormasının, öğrencilerin risk alma da dâhil, yaratıcı özelliklerini desteklemede çok etkili olduğu bilinmektedir.

---

<sup>145</sup> Tülay Üstündağ, age. ,s. 32.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuğun yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönemde çocuk temel alışkanlıklar kazanmakta, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte, bilişsel ve duyuşsal becerilerini ve yeteneklerini geliştirmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, araştırmaya yönelten, seçme özgürlüğü tanıyan, çocuğun aktif olmasını sağlayan, uyarıcının bol olduğu esnek ortamların, çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini biliyoruz. Buna göre eğitim kurumlarında, fiziksel koşullar, eğitimcinin çocuklara karşı yaklaşımı ve kullanılan çeşitli görsel materyaller önem kazanmaktadır.

Sınıfta kullanılan çeşitli materyaller, çocuğun yaratıcı eylemlerine olanak tanımaktadır. Çocuklara zengin materyallerle desteklenmiş, deneyimlerini rahatlıkla yaşayabilecekleri ortamların sunulması, onların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyen faktörlerin başında gelir. Onlara bol bol deney yapacakları, gerekirse yalnız kalıp hayal kurabilecekleri, hareketlerinin kısıtlanmadığı ve davranışlarının sorgulanmadığı, kendi sorumluluklarında bir ortam yaratmak gereklidir.

Bu araştırmada 5-6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerine uygulamalar yaptırılmıştır. Öğrencilere görsel sanatlar ile ilgili *ana ve ara renkler*: çocuklara ana ve ara renk bilgisinin verilmesi için; *renk tombalası*: çocuklara verilen ana ve ara renk bilgisinin pekiştirilmesi için; *sek sek oyunu* tasarlanmıştır. Pekiştirilen ana ve ara renk bilgisi ile çocukların el-göz koordinasyonlarını ve psiko-motor gelişimlerini desteklemek için; *zarf oyunu*: çocuklarda tamamen pekiştirilen ana ve ara renk bilgisinin günlük hayattaki nesnelere ile uygulamaya dönüştürülmesi için; *tangram oyunu ve şekil tamamlama oyunu*: çocuklardaki algıda seçiciliği ve dikkat düzeyini ölçmek için; *hikaye anlatma(hayal kurma) oyunu*: çocuğun gördüğü şekli nasıl algıladığı ve hayal gücünün ne düzeyde olduğunu anlaşılması için tarafımızdan 7 materyal tasarlanmıştır ve bu materyallerin çocukların yaratıcılıklarına olan etkileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu tespitler yapılırken Torrance yaratıcılık testinden esinlenerek hazırladığımız ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testler sonucunda öğrencilerde materyal kullanımının yaratıcılıklarına nasıl bir etkisi olduğu Williams ölçeği ile belirlenmiştir.

Tüm materyallerde ana ve ara renk bilgisinin verilmesi, pekiştirilmesi, uygulanması, dikkat aşaması ve en son olarak yaratıcılığın belirlenmesi ile bir gelişim sırası izlenmiştir. Bu materyaller ile asıl ulaşılmak istenen nokta ise uygulanan ön test

sırasında çocukların yaratıcılık düzeylerinde ne gibi değişikliklerin olduğunun ölçülmesidir. Bunun anlaşılması için ise bir son test aşaması uygulanmış ve görsel sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri saptanmıştır. Bu ölçümler ile orijinallik ve risk alma boyutunda en düşük, ayırtılandırma boyutu ise en yüksek sonuçları vermiştir. Yani genelden özele, kolaydan zora doğru bir aşama uygulanmıştır. Uygulanan materyallerden sonra yapılan son test sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlar ve öneriler bulunmuştur. Bunlar:

Materyallerin uygulanmasından sonra yapılan son test sonucunda, akıcılık boyutunda görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda akıcılık yeterliliğini geliştirmede kısmen de olsa, etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uygulama sonunda öğretmenin ilgili gözlemi sağlıklı yapması ve kaydetmesi ile ilgili ölçeğin geçerlik-güvenirliliği gibi sınırlılıklar akla gelse de, materyallerin bu konuda işlevsel olduğu söylenebilir. Ayrıca, materyallerin uygulanma aşamasındaki etkinlik sürecinde öğrencilerin akranlarından etkilenmesi de söz konusu olduğu dikkate alındığında, öğrencilerde gözlenen akıcılık özelliği gelişiminin ne kadarının bizatihi materyallerden kaynaklandığı da düşünülebilir. Daha sonraki esneklik boyutu için görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda esneklik yeterliliğini geliştirmede kısmen etkilidir denilebilir. Öğrencilerin esneklik özellikleri, eğitim dışında, sosyo-kültürel özellikler, mensup olunan aile, kişisel özellikler vb. gibi birçok değişkene de bağlı olduğundan, bunların materyallerin etkisini sınırladığı söylenebilir. Ancak bu olasılıkların etkisi için, adı geçen tüm değişkenleri dikkate alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Orijinallik boyutundaki bulgulara göre, görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda orijinallik özelliği geliştirmede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sözü geçen materyallerin çocuklarda orijinallik özelliği geliştirmede etkili olmasında şu olasılıklar etkili olmuş olabilir: Materyallerin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmaması, materyallerin uygulandığı konu/etkinliğe uygun olamaması, uygulama süresi ve şeklinin öğrencilere uygun olamaması, öğretmenin gözlemlerinde sorunlar olması, öğrencilerin genetik ve sosyo-kültürel özellikleri. Diğer bir olasılık da, uygulama sürecinde öğrenciye karşı gereken esnekliğin gösterilmemiş olmasıdır. Çünkü yaratıcılığı geliştirmede, öğretmenin, öğrencilerin hata yapmasına izin vermesi ve tolerans göstermesi yaşamsal öneme sahiptir. Nitekim literatürde yaratıcılığı geliştirme yönündeki öneriler, bu konuda yol gösterici olabilir. Bundan başka

yaratıcılığın önemli alt boyutlarından olan orijinallik yetisinin geliştirilmesi önündeki, “ıcat ıkarmal!” ve “eski köye yeni adet getirme” kültürel engellerin kaldırılması veya elimine edilmesi de önemlidir. Daha da önemlisi, “otur itaat et” eksenini üzerine kurgulanmış eğitim sistemimiz ile yaratıcılığın düşmanı olan merkezi sınavlardaki çoktan seçmeli test uygulamalarının, yaratıcılığı engellediğinin fark edilerek, gerekli önemlerin alınmasıdır. Çoktan seçmeli testlerde, öğrenciye cevabını kendisinin (orijinallik) bulması için gerekli fırsat verilmeyerek, seçenekler arasında tercih yapmaya zorlanması, onun orta ve uzun vadede kalıpları kullanarak yaratıcılığına ket vurmaktadır. Oysaki yaratıcılık kavramını ile bireyin var olan kalıplardan kurtulması kastedilir. Bir sonraki ayrıntılandırma boyutu için araştırmada öğrencilere uygulanan materyallerin, ayrıntılandırma özelliğini geliştirmede etkilidir denilebilir. Bu bulguya göre, uygulama öncesinde ayrıntılandırma özelliğini “nadiren” gösteren öğrencilerde, uygulama sonunda bu özellik “bazen” gözlenmeye başlanmıştır. Ancak bu bulgu, öğrencilerin ayrıntılandırma özelliğini “sık sık” değil de, “bazen” gösterir hale gelmeleri göz önüne alındığında, bu materyallerin tamamen değil de, yine “kısmen” etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fakat araştırmada seçilip, uygulanan görsel sanatlar ile ilgili materyaller dikkate alındığında, öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili özelliklerini geliştirmeye en büyük katkıyı ayrıntılandırma aşamasında sağladığı görülmektedir.

Farklı hissetme testindeki merak boyutuna göre öğrencilere uygulanan materyallerin, bu niteliğini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olsa da bu fark, öğrencilerde, uygulamadan önce ve sonra merak özelliğinin “nadiren” gözlendiğini gerçeğini değiştirmemektedir. Bu durumda, materyallerin, öğrencilerin merak özelliğini geliştirmede “kısmen” etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin doğuştan sahip oldukları merak yetisini neden nadiren sergiledikleri dikkat çekicidir. Eğer okulun yönetim politikası, öğretmenin tutum ve davranışları ile ilgili eğitim programı, öğrenciye merakını giderecek imkân ve ortamlar sunmuyor ise, bu konuda salt materyallerin yapacağı bir katkı olamaz. Dolayısıyla araştırmadaki uygulama süreci sonunda, öğrencilerin merak özelliğinin fazlaca gelişmemesini, ilgili materyaller kadar, sözü geçen değişkenlerde aramak daha doğrudur. Bir sonraki hayal kurma boyutunda ise, araştırmada öğrencilere uygulanan materyallerin hayal kurma özelliğinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Ancak yine de bu konuda temkinli olmak gerekir. Çünkü çağdaş psikoloji ve eğitimde materyal, teknoloji ve fiziki ortam düzenlemeleri gibi dışsal değişkenler, önemli kabul edilse de,

öğrenmede asıl etkili olanın içsel süreçler olduğu belirtilmektedir. Buna göre öğretmenin iletişim şekli ve kullandığı yöntem ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla, uygulanan materyallerin hayal kurma konusundaki etkililiği, öğretmenin tercih ettiği yöntemle de ilişkilendirilebilir.

Karmaşıklık boyutundaki yeterlilik çalışmalarına göre, görsel sanatlar ile ilgili materyallerin, okulöncesi çocuklarda karmaşıklık özelliğini geliştirmede fazlaca etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Materyallerin, fazlaca etkili olamamasında çeşitli olasılıklar düşünülebilir. Bunlar arasında, sözü geçen materyallerin öğrenciler ve konu özelliklerine tam olarak uygun olamaması ilk akla gelenlerdir. Öğrencilerin karmaşıklık özelliğini nadiren sergiliyor olmaları, yaratıcılığa ket vurma yanında, gittikçe teknolojik ve sosyal açıdan daha da karmaşıklaşan yaşama uyumları açısından da önemli bir eksiklik sayılmalıdır. Son olarak risk alma boyutunda, öğrencilerin uygulamadan önce ( $\bar{X}_{\text{ön}}=1,30$ ) olan *risk alma* özelliği puan ortalamaları, uygulamadan sonra ( $\bar{X}_{\text{son}}=1,34$ )'e çıkmıştır. Dolayısıyla bu bulgu, öğrencilerin *risk alma* özelliklerini desteklemek için, uygulanan materyallerin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görsel sanatlar ile ilgili materyallerin etkisizliği; sözü geçen materyallerin öğrencinin ilgi ve gelişimsel özelliklerine uygun olmaması, öğretmenin bu materyallerin konu veya etkinliği ilişkilendirmede yetersiz kalması veya bizatihi materyallerin yaratıcılığı (risk almayı) gelişmeye uygun olamaması gibi olasılıklara bağlı olabilir. Burada önemli bir nokta da, öğrencilerin risk alma özelliğini desteklemede materyal kadar ve hatta daha fazla, öğretmenin dersteki tutum, davranışları ve seçtiği yöntemlerin etkili olduğunun unutulmamasıdır. Öğretmen, sunum yoluyla öğretim yerine yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak buluş yoluyla öğretim ve buna uygun yöntem-teknikleri kullanmasının, ucu açık ve düşündürücü sorular sormasının, öğrencilerin risk alma da dâhil, yaratıcı özelliklerini desteklemede çok etkili olduğu bilinmektedir.

Bu duruma göre yorum yapılırsa, materyal kullanımının öğrencilerin yaratıcılıklarına düşük bir oranda katkıda bulunduğu, ancak dikkatlerini ve algılarını arttırmada oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu duruma göre ayrıca, yaratıcılığın büyük oranda çocuğun genetik yapısıyla alakalı olduğu, ancak bilginin materyallerle desteklenerek verilmesi, dikkat ve algı süresinin artırılması ile doğru orantılı olarak gelişerek yaratıcılığı destekleyebilir.

Bu araştırma sonucunda; eğitimin ailede başladığı düşüncesinden yola çıkarak çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesinde; aile içi eğitimin artırılması ve okullarda

öğretmenin düzenlediği durum değerlendirmelerinin yapıldığı toplantıların sık sık yapılması, okulöncesi öğretmenlerinin materyal geliştirme ve uygulama konusunda daha çok desteklenmesi, sınıfların fiziksel ortamlarının yaratıcılığı geliştirici daha fazla materyalle donatılması ve bu araştırmada kullanılan Torrance ve Williams yaratıcılık ölçekleri gibi yaratıcılığı destekleyici çalışmaların dönüt almak amacı ile sık sık uygulanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, O. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*, İstanbul 2000.
- Abacı, O. “Çocuğun Sanatsal Gelişimi”, *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2005, s. 44- 52.
- Ahmetoğlu, E. “ Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi ve Temel İlkeleri”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, İstanbul 2010, s. 9- 26.
- Akbulut, D. “Evrimsel Tasarım Yöntemi ve Yaratıcılığın Süreç İçindeki Yeri”, *Gazi Üni. Güzel Sanatlar Fak. Sanat ve Tasarım Dergisi, S. 2*, Aralık 2008, s. 21- 33.
- Akman, B. - Yükselen, A.İ. - Uyanık, G. *Okul Öncesi Dönemde Matematik Etkinlikleri*, 2. Baskı, İstanbul 2002.
- Akpınar, B. *Eğitim Programları ve Öğretim*, Elazığ 2010.
- Akpınar, B. *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara 2011.
- Alakuş, A. O. “Sanat Eğitiminin Kuramsal Temelleri”, *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2005, s. 21- 31.
- Argun, Y. *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, Ankara 2004.
- Arı, M. - Cebeci Öncü, E. *Okul Öncesi Dönemde Fen- Doğa Matematik Uygulamaları*, 10. Baskı, Ankara 2009.
- Artut, K. *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara 2004.
- Ayaydın, A. “Sanatın Görsel Dili” , *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 111- 123.
- Ayaydın, A. *Çoklu Zekâ Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara 2009.
- Aytaç, İ.- İskenderoğlu, L. “ Engelli Çocukların Resimlerinde Görme Biçimleri (7-12 Yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelliler)”, *Engellilerde Sanat ve Spor Sempozyumu I*, Ankara 2008, s.75-85.
- Aytaç, İ.- İskenderoğlu, L. “Çocuk Resimlerinde Görme Biçimleri”, *E-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt: 5, Sayı: 2, Seri: E, Seri Adı/: Qualitative Studies, 2010, s. 1-11.
- Balcı, F. “İngesal Düşünme, Kavramsal Düşünme, Sanat ve Sanat Eğitimi”, *Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. Sanat Eğitimi Sempozyumu-2*, Ankara 2004, s. 95- 99.

- Baykul, Y. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara 2000.
- Biber, K. “Okul Öncesi Eğitim Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri”, *Erken Çocuklu Eğitimi*, Ankara 2010, s. 23- 43.
- Boydak Özan, M. “Temel Kavramlar”, *Eğitim Bilimine Giriş*, 4. Baskı, Elazığ Tarihsiz, s. 2- 19.
- Buyurgan, S. – Buyurgan, U. *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, 2. Baskı, Ankara 2007.
- Buzan, T. – Buzan, B. *Zihin Haritaları*, İstanbul 2011.
- Çelik, L. “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 5. Baskı, Ankara 2011, s. 31- 68.
- Çetin, T. “ Sanat Eğitiminin Gerekliliği Üstüne”, *Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. Sanat Eğitimi Sempozyumu-1*, Ankara 2002, s. 205- 209.
- Darıca, N. “Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi”, *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 95- 102.
- Demirli, C. “Materyal Değerlendirme”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 295- 317.
- Dere, H. - Ömeroğlu, E. *Okul Öncesi Dönemde Fen, Doğa, Matematik Çalışmaları*, Ankara 2001.
- Dikici, A. “Sosyal Alanda Öğretim Teknolojileri ve Materyaller”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 229- 238.
- Dikmen, B. “Okul Öncesi Eğitiminde, Doğa ve Fen Bilimleri Etkinliklerinin Yeri ve Önemi”, *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 59- 62.
- Dirim, A. *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul 2004.
- Doğan, Ö. “Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara 2007, s. 25- 37.
- Ekiz, D. *Okul Öncesi Eğitime Giriş* İstanbul 2010.
- Ergün, M. *İnsan ve Eğitimi*, Ankara 1993.
- Erkul, V. *Sanat ve İnsan*, İstanbul 1996.
- Ersoy, A. *Sanat Kavramlarına Giriş*, 2. Baskı, İstanbul 1995.
- Gombrich, E. H. *Sanatın Öyküsü*, 4. Baskı, Çin 2004.
- Gökaydın, N. *Temel Sanat Eğitimi*, Ankara 2002.
- Deretarla Gül, E. “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara 2007, s. 153- 174.

- Güteryüz, F. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Çizgi Gelişimi”, *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 124- 133.
- Gürtuna, S. *Çocuk ve Sanat Eğitimi Çocuğum Sanatla Tanışıyor*, 2. Baskı, İstanbul 2004
- Halis, İ. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara 2002.
- İnan, H. Z. “Okul Öncesi Eğitiminde Yaratıcılık: Reggio Emilia Örneği”, *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, Ankara 2010, s. 158- 172.
- İnci, E. - Başara Baydilek, N. “Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özellikleri”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, İstanbul 2010, s. 163- 185.
- İzci, E. “Öğretimde Araç ve Gereçler”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 83- 105
- Kandır, A. - Orçan, M. *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*, İstanbul 2010.
- Karadağ, A. *Okul Öncesinde Çoklu Zekâ*, 2. Baskı, Ankara 2006.
- Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara 2005.
- Kıncal, Y. R. *Eğitim Bilimine Giriş*, 2. Baskı, Ankara 2009.
- Kırıçoğlu, O. T. *Sanat Kültür Yaratıcılık*, Ankara 2009.
- Kırıçoğlu, O. T. *Sanatta Eğitim, Görmek-Anlamak-Yaratmak*, Ankara 1991.
- Köksalan, B. “Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi”, *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara 2010, s. 71- 77.
- Malchiodi, A. C. *Çocukların Resimlerini Anlamak*, İstanbul 2005.
- Mercin, L. “Sanat Nedir?”, *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 1- 13.
- Metin, N. “Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri”, *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, İstanbul 1994, s. 74- 82.
- Saban, A. *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara 2004.
- San, İ. *Sanat Eğitimi Kuramları*, 2. Baskı, Ankara 2003.
- Scholz, O. “Almanya’da (Doğu ve Batı) Sanat Eğitiminin Çevre Eğitimine Katkısı”, *Sanat Eğitiminin Geleceği*, Ankara 1995, s. 49- 64.
- Striker, S. *Çocuklarda Sanat Eğitimi*, İstanbul 2005.
- Oğuzkan, Ş. - Demiral, Ö. - TÜR, G. *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*, İstanbul 2001.
- Oğuzkan, Ş. - Avcı, N. *Okul Öncesinde Eğitici Oyuncaklar*, 2. Baskı, İstanbul 2004.
- Okçabol, R. *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara 2009.

- Oktay, A. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul 1999.
- Özsoy, V. *Görsel Sanatlar Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara 2007.
- Özsoy, V. *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara 2003.
- Özsoy, V. “Genel Bilgiler”, *Yöntem ve Teknikleriyle Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar*, Ankara 2006, s. 10- 23.
- Öztürk, A. *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, İstanbul 2001.
- Pekmezci, H. “ İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimine Toplu Bakış”, *İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları*, Kayseri 1997, s. 39- 57.
- Tezci, E. “ Öğretim Materyallerinin Tasarımı”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama*, Ankara 2006, s. 106- 160.
- Tuna, S. “Yaratıcılık ve Görsel Algı” , *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2005, s. 54- 66.
- Turaşlı, K. N. “Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi”, *Oklu Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara 2007, s. 1- 24.
- Turgut, M. F. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 10. Baskı, Ankara 1997.
- Turla, A. *Çocuk ve Yaratıcılık*, 4. Baskı,, İstanbul 2007.
- Ulutaş, İ. - Ömeroğlu, E. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sanat Eğitimi Çalışmalarının Belirlenmesi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sanat Eğitimi Sempozyumu- 1*, Ankara 2002, s. 357- 364.
- Ura, O. - Ramaza, M. O. “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü”, *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Ankara 2007, s. 11- 61.
- Üstündağ, T. *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara 2002.
- Vural, Ü. D. “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve İşlevi”, *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 35- 37.
- Vural, Ü. D. “Çocuğun Sanatsal ( Grafiksel) Gelişim Basamakları” ,*Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 126- 148.
- Vural, Ü. D. “Sanat Yoluyla Öğrenme ve Yaratıcılık”, *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 153- 161.
- Yanpar, T. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 8. Baskı, Ankara 2007.
- Yavaş, T. “ Eğitim Tarihi Temelleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, 2. Baskı, İstanbul 2010, s. 116- 119.
- Yıldız, F. Ü. - Şener, T. *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*, Ankara 2007.

- Yıldız, F. Ü. - Şener, T. *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama I- II*, 2. Baskı, Ankara 2007.
- Yıldızbaş, F. “Farklı Okul Öncesi Eğitim Programlarında Düzenlenen Eğitim Ortamları”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, İstanbul 2010, s. 29- 44.
- Yılmaz, M. G. “Görsel Sanatlar Eğitimi”, *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara 2009, s. 13- 18.
- Yolcu, E. *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara 2009.
- Zeteroğlu, Ş. E. “Eğitimde Yaratıcılığı Ölçme”, *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, Ankara 2010, s. 99- 129.
- Williams, F. *Creativity Assessment Packet, Examiner’s Manual*, Pro. Ed. , Texas 1980.
- Wolfe, J. *Learning From the Past*, U. S. A. New York 2000.
- <http://babaokullum.blogcu.com/sanat-egitiminde-yaraticilik/4791848>
- <http://www.izafet.com/hayatin-icinden/78580-yaratici-dusunme.html#ixzz1tp1QJUgx>
- <http://www.yazilisorulari.org/seminerler-seminer-konulari-seminer-calismalari-ogretmen-seminerleri/15596-okuloncesi-donemde-yaraticilik-egitimi-ve-desteklenmesi.html>
- <http://www.e-okulveli.com/node/13>
- <http://egitimtercihi.com/haber.php?hid=1232&haber=Yarat%C4%B1c%C4%B1l%C4%B1k%20ve%20Zeka%20%C4%B0li%C5%9Fkisi!..>
- <http://sehzadebiz.blogcu.com/yaraticilik-ve-ingeleme/6889464>
- <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/erdoğdu.pdf>

## EKLER

### EK 1- Williams Ölçeği

HÜNERLİ, YETENEKLİ VE YARATICI ÇOCUKLARIN KENDİLERİNE ÖZGÜ DAVRANIŞLARININ İZLENMESİ VE DÜŞÜNCE DEĞERLENDİRMESİ İÇİN BİR ÖLÇEK

#### Çocuğun

Adı \_\_\_\_\_ Tarih \_\_\_\_\_

Sınıfı \_\_\_\_\_ Yaşı \_\_\_\_\_ Doğum Tarihi \_\_\_\_\_

Testi Uygulayan Kişi \_\_\_\_\_

Uygulayıcıya Yardımcı Olan Kişi \_\_\_\_\_

### ÖLÇEKTE KULLANILAN EMİRLER

Çocukların davranışlarını en iyi tanımlayan ifadelerin yanındaki uygun olan kutucuğu işaretleyin

#### A) FARKLI DÜŞÜNME TESTİ

##### AKICILIK

Sık sık Bazen Nadiren

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Bir soru sorulduğunda çocuk birkaç cevap düşünüyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Bir çizim yapması istendiğinde çocuk birkaç resim çiziyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk bazı şeyler hakkında birkaç fikre sahiptir.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk birçok soru soruyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk fikirlerini ifade ederken çok sayıda kelime kullanıyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk büyük bir ilgiyle üretiyor ve işlerini hızlı bir şekilde yapıyor.

ESNEKLİK

Sık sık	Bazen	Nadiren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Çocuk bir projede onun en yaygın kullanımından ziyade farklı birçok yol düşünüyor.

Çocuk bir resim, hikaye, şiir veya problem için ilk anlamından daha fazla şey ifade ediyor.

Bir konudan diğer bir konuya anlamlı geçişler yapabiliyor.

Kendi bakış açısını başka bir bakış açısı ile değiştirebiliyor.

Değişik fikirler üretiyor ve onların çoğunu araştırıyor.

Bir sorunu çözmek için birçok olasılık düşünüyor.

ORİJİNALLİK

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Çocuk asimetrik olan tasarımları ve çizimleri tercih ediyor ve bir odada merkezden uzakta bulunan nesnelere sevinir.

Çocuk tek bir doğru cevap ile memnun olmuyor ve diğerlerini araştırıyor.

Sık kullanılmayan yolları düşünüyor.

Yaptığı şeylerin alışılmış yönlerinden hoşlanmıyor ya da nadiren hoşlanıyor.

Bir problem hakkında okuma ve dinleme yaptıktan sonra o problem ilgili çözümler meydana getirmeye başlıyor.

Sık sık Bazen Nadiren

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Problem çözümlerinde yeni metotlar keşfediyor ve kurduğu metotlara sorular oluşturuyor.

### AYRITILANDIRMA

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk çizimine çizgiler, detaylar ve renk ekliyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk bir çözüm sunduğunda veya bir cevap verdiğinde en detaylı anlamını düşünüyor ve daha detaylı anlamlar üretiyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk bir başkasının fikri üzerinde bazı değişiklikler yaparak onu ediyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk diğer tüm iş ve fikirleri güzelleştirmek ve hareketlendirmek istiyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk sıradan nesnelere az ilgileniyor ve onları en iyi yapmak için ayrıntıları arttırıyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk oyunların kurallarını değiştiriyor.

### **B) FARKLI HİSSETME TESTİ**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

#### MERAK

Çocuk herkes ve her şeyi soruyor.

Sık sık	Bazen	Nadiren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Çocuk mekanik şeyleri araştırmayı seviyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk iki taraflı sonucu olan yeni düşünceleri hiç durmadan araştırıyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk onun için yeni olan fikirleri ve şeyleri araştırıyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk çözümler üretirken ihtimallere dikkat ediyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk bir konu hakkında daha fazla anlam bulabilmek için kitapları, oyunları, haritaları, resimleri, ufak tefek şeyleri araştırıyor.

#### HAYAL KURMA

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk asla olmayan bir yer hakkında hikayeler oluşturuyor, uyduruyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk diğerlerinin bir problem olduğunda onunla nasıl ilgilendiklerini hayal ediyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk bazı şeyler ve yerler hakkında hayal kuruyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk asla denemediği şeyleri hayal etmeyi (tasarlamayı) seviyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk çizimlerde ve resimlerde diğerlerinden farklı olan şeyleri görüyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk bazı şeyler ve fikirler hakkında şaşırtıcı bir şekilde özgür olabiliyor.

KARMAŞIKLIK

Sık sık Bazen Nadiren

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk anlaşılması zor olan fikirler ve şeylerle ilgileniyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk karmaşık görevleri kendi kendine yapmayı seviyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk sayısal, rakamsal şeyleri dışarıdan yardım almadan yazmak istiyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk zor olan görevleri( ödevleri) seviyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk başarmak için tekrar tekrar çabalayarak gelişiyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk problemler için uygun görünenden daha karmaşık üretiyor.

RİSK ALMA

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk diğerlerinin tepkilerine aldırmaksızın fikirlerini savunuyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk kendisine yüksek hedefler koyuyor ve onları başarmak için çabalamaktan korkmuyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk başarısızlıkları ve hataları kabul ediyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

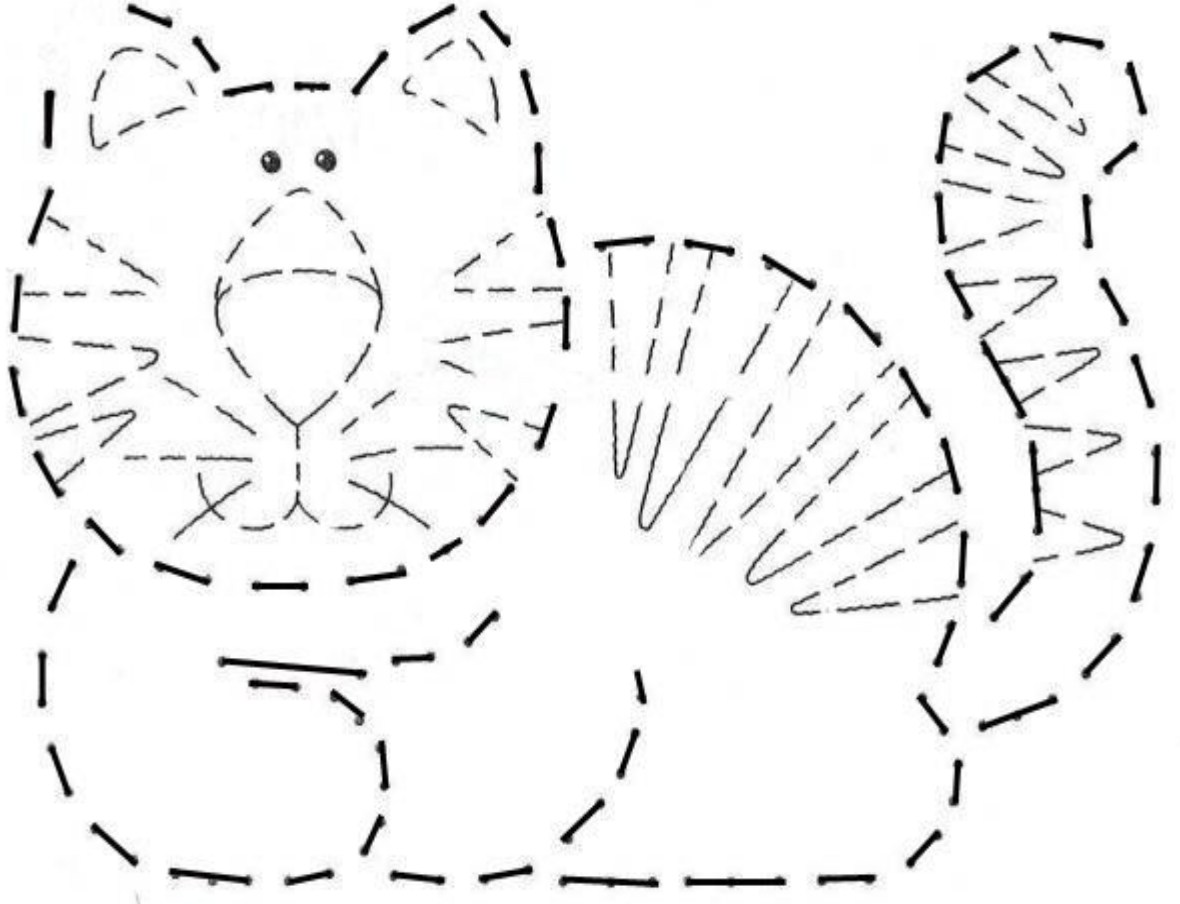
Çocuk yeni şeyler ve fikirler denemeyi seviyor ve arkadaşlarından kolayca etkilenmiyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

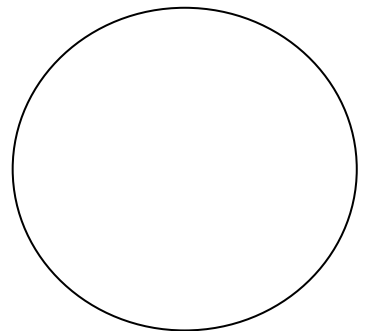
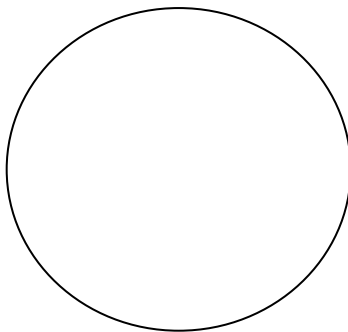
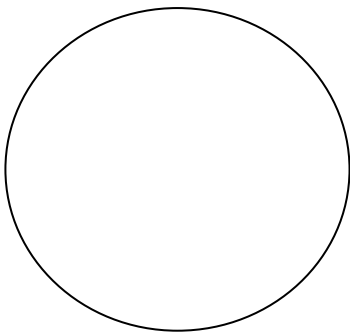
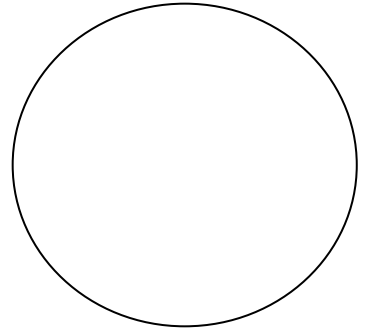
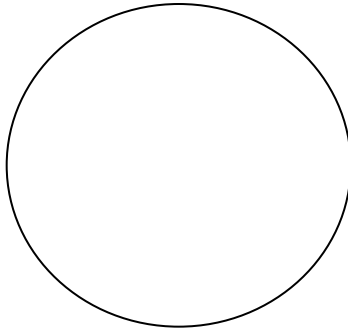
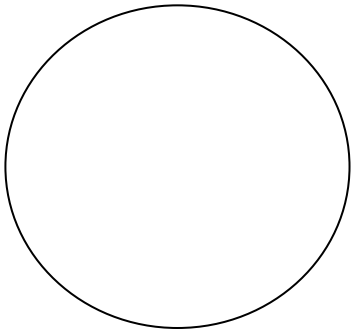
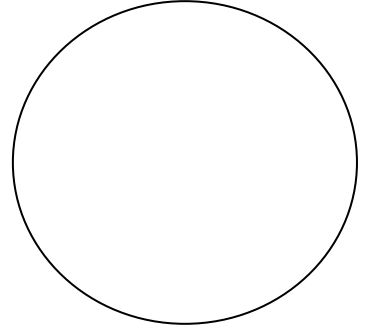
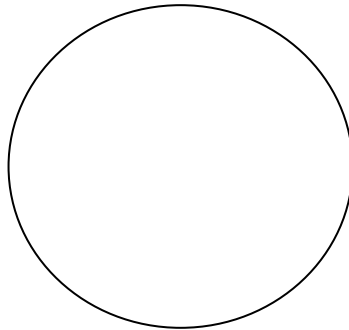
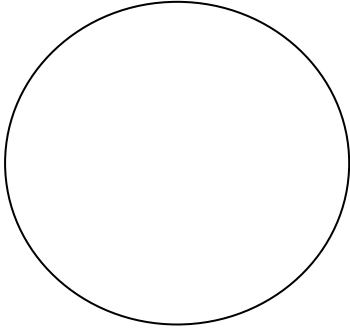
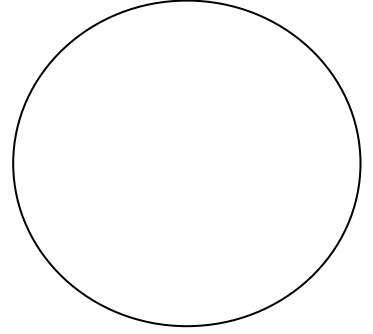
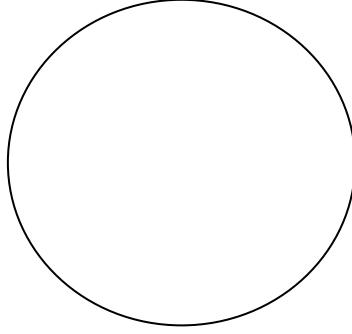
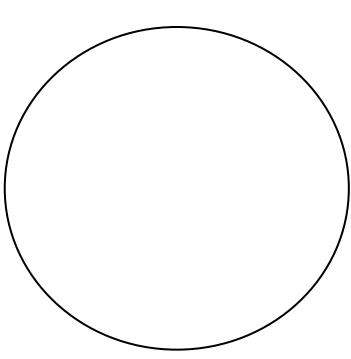
Çocuk sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve anne-babası tarafından onaylanmakla ilgilenmiyor.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Çocuk öğrendiklerinin sonuçlarına karşı cesaretli ve olacak değişikliklerin sorumluluğunu üstleniyor.

**EK 2-Torrance Yaratıcılık Testi- Çizgi Tamamlama**

**EK 3- Torrance Yaratıcılık Testi-Şekil Tamamlama**

**EK 4- Torrance Yaratıcılık Testi- Daire Testi**

## RESİMLER

Karalama 1		Nokta
Karalama 2		Tek dikey çizgi
Karalama 3		Tek yatay çizgi
Karalama 4		Tek çapraz çizgi
Karalama 5		Tek kavisli çizgi
Karalama 6		Çok sayıda dikey çizgi
Karalama 7		Çok sayıda yatay çizgi
Karalama 8		Çok sayıda çapraz çizgi
Karalama 9		Çok sayıda eğri çizgi
Karalama 10		Yan bükülmüş açık çizgi
Karalama 11		Yan bükülmüş kapalı çizgi
Karalama 12		Zik zak ya da dalgalı çizgi
Karalama 13		Tek daire çizgi
Karalama 14		Çok sayıda daire çizgi
Karalama 15		Helezonik çizgi
Karalama 16		Üst üste çizgilerle dolgu daire
Karalama 17		Üst üste çizgilerle daire
Karalama 18		Dışarı açılmış dairesel çizgi
Karalama 19		Tek kesişmeli daire
Karalama 20		Düzgün olmayan daire

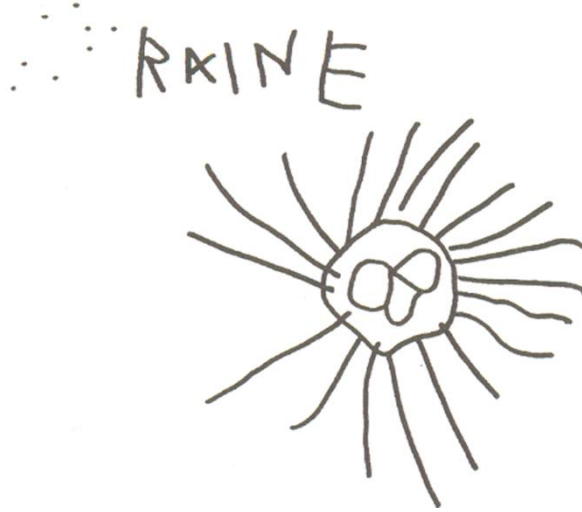
Resim 1. Kellogg'un çocuk resimlerindeki karalama örnekleri



Resim 2. Çocuk karalamaları.



**Resim 3.** Kellogg'dan "mandala" 3 ay'lık bir çocuğun çizimi.



**Resim 4.** Mandalaların nasıl birer insan resmine dönüştüğünü gösteren çizimler.



**Resim 5.** “Robocop” 3 yaşında bir çocuk resmi



**Resim 6.** “Babam” 4 yaş 3 aylık bir çocuk resmi



**Resim 7.** “Aslan Kral” 3 yaş ve 3 aylık bir çocuk resmi



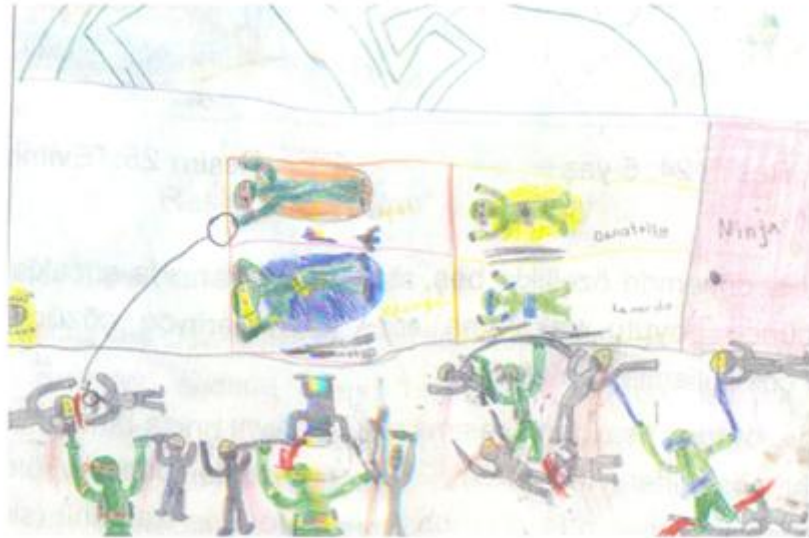
**Resim 8.** “Hugo” 3 yaş 5 aylık bir çocuk resmi.



**Resim 9.** “Evimiz” 4 yaşında bir çocuk resmi.



**Resim 10.** “Yangın” 7 yaşında bir çocuk resmi



**Resim 11.** “Ninja Kaplumbağalar” 7 yaşında bir çocuk resmi.



**Resim 12.** Bağdaş Kurmuş adam 4 yaş 6 aylık bir ocuk resmi



**Resim 13.** “Evimiz” 4 yaş 4 aylık bir ocuk resmi.



**Resim 14.** 5 yaş 8 aylık bir çocuk resmi.



**Resim 15.** Öğlen grubu ile ön test uygulaması.



**Resim 16.** Sabah grubu ile ön test uygulaması.



**Resim 17.** Öğlen grubu ile ön test uygulaması.



**Resim 18.** Sabah grubu ile ana renk ara renk materyal uygulaması.



**Resim 19.** Sabah grubu ile renk tombalası materyal uygulaması.



**Resim 20.** Sabah grubu ile sek sek oyunu materyal uygulaması.



**Resim 21.** Öğlen grubu ile ana renk ara renk materyal uygulaması.



**Resim 22.** Öğlen grubu ile renk tomбалası materyal uygulaması.



**Resim 23.** Öğlen grubu ile zarf oyunu materyal uygulaması.



**Resim 24.** Öğlen grubu ile sek sek oyunu materyal uygulaması.



**Resim 25.** Öğlen grubu ile tangram oyunu materyal uygulaması.



**Resim 26.** Öğlen grubu ile hayal kurma oyunu materyal uygulaması.



**Resim 27.** Öğlen grubu ile son test uygulaması.



**Resim 28.** Sabah grubu ile tangram oyunu materyal uygulaması.



**Resim 29.** Sabah grubu ile zarf oyunu materyal uygulaması.



**Resim 30.** Sabah grubu ile sek sek oyunu materyal uygulaması.



**Resim 31.** Sabah grubu ile hayal kurma oyunu materyal uygulaması.



**Resim 32.** Sabah grubu ile son test uygulaması.

## ÖZGEÇMİŞ

Yelda Usal 24.03.1982 tarihinde Elazığ'da dünyaya geldi. İlköğretim, orta ve lise eğitimini Elazığ'da tamamladı. 1998 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Grafik Bölümü'nü kazandı ve 2000 yılında mezun oldu. Dört yıllık aradan sonra 2004 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nü kazandı. 2006 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ne yatay geçiş yaptı ve 2008 yılında buradan mezun oldu. 2009 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Halen yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.