

## ANAOKULU EĞİTİMİNİN YARATICILIK VE YARATICI PROBLEM-ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dr. Esra ASLAN\*

Uzm. Ebru AKTAN\*\*

Uzm. Işık KAMARAJ\*\*\*

### 1. BÖLÜM

#### 1.1. Yaratıcılık Kavramı

Yaratıcılık, son günlerde günlük yaşantımızda çok sık kullanmaya başlanan algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, sezgi, kavrama yeteneği ve buluş gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır. Latince karşılığı, "creare" sözcüğünden gelir, bu sözcük, "doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek" anlamındadır.

Yaratıcılık dendiği zaman akla, pek yalın tanımlamalara sığmayan ve karmaşık bir süreç gelmektedir. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır.

Torance (1974) yaratıcılığı; boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri önceden sezip, bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak; daha sonra bunları sınamak; sonuçları birbirleriyle karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirerek tekrar sınamak ve sonucu ortaya koymak şeklinde tanımlamaktadır.

Barlett ise yaratıcılığı; ana yoldan ayrılma, denemelere açık olma ve kalıplardan kurtulma olarak tanımlamaktadır (Oğuzkari, Demiral, Tür ve Tezcan, 1987).

Yaratıcılığa bir diğer bakış açısı getiren Vernon ise bu kavramı, insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme şeklinde açıklamıştır (Arık, 1987).

Her çocukta, yaratıcı olma yeteneği vardır. Bu yeteneği geliştirmek için öncelikle çocukların duyularını eğitmek gerekir, çocuğun tüm duyu organları ile

---

\* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim Görevlisi.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Anaokulu Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi.

\*\*\* Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi.

kendi içinden ve dışından gelen uyarılara olabildiğince açık olması yani her anını dolu dolu yaşaması yaratıcılığın geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Çünkü iç ve dış uyarılara açık olan bir çocuk, bir yandan kendi özünü, yapısını ve yaradılışını tanımağa yönelir; diğer yandan da çevresindeki olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini ve bağlantılarını kendi kendine bulup ortaya çıkarır. Bu bulguları tartışıkça, seçenekleri görmeğe, çok yönlü çözüm yollarını kavramağa başlar. Tek yönlü düşünmenin dar kalıplarını aşarak, düşünce üretmeğe yönelir. Bu arada, kendi düşünce, sezgi ve hayal gücünün ne denli önemli olduğunu anlar (Ulçay, 1985).

### **1.1.1. Anaokulunda Yaratıcılığın önemi**

Yaratıcılık, hayatın ilk yıllarında görülür ve ilk defa çocuğun oyununda sergilenir. On üç yaşında doruk noktaya ulaşır. Çocuk, oyunlarında materyallerin yaratıcı yönünü kullanarak yeteneklerini geliştirir. Dramatik oyunlar, bitki ve hayvanlar ile yapılan deneyler, mikroskop ve büyüteçler gibi araçlar çocuğun yaratıcılığına olanak tanır (Butler, Gotts ve Quinsenberry, 1975).

Okulöncesi eğitim programlarında yer verilen müzik etkinlikleri çocuğun kendisini ifade etmesine yardımcı olurken, çocuğun iç dünyasını ve yaratıcılığın ortaya koymasına olanak tanır.

Yaratıcı bir anaokulu ortamı, çocuğun değişik materyaller ile çalışabileceği, düşüncelerinin ve yaratıcılığının ortaya çıkabileceği şekilde hazırlanmalı; alışlagelmiş düşünce yerine alışlagelmemiş düşünceyi desteklemelidir.

Çocuklar anaokullarında resim yaparak, boyayarak, müzik dinleyerek, şarkı söyleyerek, enstrüman çalarak, yani yaratıcı özellik taşıyan etkinliklerle kendilerini ifade etme imkanını bulurlar. Böylece çocuğun düşüncelerine düzen ve yön verilir (Hakbilen, 1979).

### **1.1.2. Problem-Çözme**

Problem-çözmeye, farklı yazarlar tarafından, değişik anlamlar verilmesine rağmen, anlayarak öğrenilmiş önermelerin basit bir şekilde uygulandığı durumlarda cereyan eden süreçlerden (örneğin; klasik ders durumlarından, hazır bilgilerin öğrenilmesinden, günlük hayatta karşılaştığımız olağan durumlardan) açıkça daha karmaşık olan psikolojik süreçlere işaret etmektedir. Bir problemin, en azından "Keşif öğrenmesini (Discovery Learning) gerektirmesi şarttır. Keşif Öğrenmesi, davranışsal hiyerarşide uygulamanın üstünde, fakat yaratıcılığın altında bir yerde bulunmaktadır (Weisberg, 1992).

Problem-çözmede, öğrencinin o anda bildikleri ile bulması gerekenler arasında bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencinin mevcut bilgisinden-problemin çözümüne giden açıkça tarif edilmiş veya sık sık tekrar edilmiş işlemlerin bulunmaması gerekir.

Problem-çözmede kullanılması gereken önermelerle veya önermelerin uygulanması gereken sırasıyla ilgili daima bir tercih farkı olmaktadır. Problem-

çözme de, alt ve üst sınırlar net olarak belirlenememektedir. Aynı zamanda, belirli bir görevin doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığı hakkında bir hükme varmak için, öğrencinin geçmiş yaşantılarının bilinmesi gerekmektedir. Gerçekten de, bir öğrenci için problem teşkil eden bir şey, diğer bir öğrenci için bildiklerini kolayca uygulayacağı bir durum olmaktadır.

### **1.1.3. Çocuklarda Problem-Çözme Becerisi**

Problem-çözme becerisi çocuklar tarafından oldukça erken bir dönemde gelişir ve bu beceriler çocuğun okul ortamında, grup oyunlarında, günlük yaşantısında karşılaştığı problemleri nasıl çözümledikleriyle bağlantılıdır. Çocuklar problemleri zihinlerinde yansıma şekilleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler (Swanson, O'connor ve Carter, 1991).

### **1.1.4. Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Arasındaki İlişki**

Problem-çözme, anlayarak öğrenilmiş önermelerin basit bir şekilde uygulandığı durumlarda ortaya çıkan süreçlerden çok daha karmaşık olan psikolojik süreçlere işaret etmektedir. Yaratıcılığın tarifinde de durum aynıdır. Yaratıcı davranışın temelinde yatan süreçlerle ilgili her tartışmada, bu davranış için kabul edilecek kriterler konusunda insanı şaşırtacak derecede bir anlaşmazlık ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber tariflerde yaratıcılık, yeni bir şeyin üretilmesine işaret etmektedir.

Yaratıcı davranış, problem-çözme durumlarında görülenlerin üstünde bir sentez seviyesine karşılık gelmektedir. Bütün yaratıcı davranışların bir problem çözmeyi ihtiva ettiği söylenebilir de iki terimi birbirinden ayıracak bazı yollar bulunmalıdır. Hatta yaratıcılığın niçin problem-çözme davranışından daha nadir ve psikolojik olarak niçin daha kompleks bir süreç olduğu da gösterilmelidir.

Yaratıcı davranış psikolojik olarak problem-çözmeden iki yönden daha zordur. Birincisi, uygun önermeler takımı, karşılaşılan problemlerle ilgisi açısından özel olarak öğretilmemiştir. İkincisi, yeni bir üretim meydana getirmek için önermeleri herhangi bir şekilde kullanma stratejisi açıkça sözcüklerle zenginleştirilmiş bir kurallar takımı halinde bulunmamaktadır (Weisberg, 1992).

### **1.2. Problem**

Bu araştırmanın problemi, anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin yaratıcılık puanları ile yaratıcı problem-çözme becerileri arasında fark olup olmadığının araştırılmasıdır.

### **1.3. Hipotezler**

1) Anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu,

zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi yönünden yaratıcılık puanları arasında fark vardır.

2) Anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık puanları arasında okul türünden kaynaklanan fark vardır.

3) Anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık puanları arasında cinsiyetten kaynaklanan fark vardır.

4) Anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin yaratıcılık puanları arasında anne-babanın eğitim durumundan, mesleğinden, kardeş sayısından, aile içindeki kardeş sıralamasından kaynaklanan fark vardır.

5) Anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanları arasında fark vardır.

6) Anaokulu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile anaokulu eğitimi almayan anasınıfı öğrencilerinin problemi bireysel olarak çözme, problem çözmede sebat gösterme, problem çözmedeki akıcılık, esneklik puanlarına göre yaratıcı problem çözme becerileri arasında fark vardır.

#### **1.4. Araştırma Amacı**

Bu araştırmanın amacı, anaokulu eğitiminin yaratıcılık yeteneği ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisini sınamaktır.

#### **1.5. Araştırmanın önemi**

Bu araştırma, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile anasınıfına devam eden altı yaş grubu Türk öğrencileri üzerinde az sayıdaki araştırma bulgularına yenilerinin eklenmesi, anaokulu eğitiminin anasınıfına devam eden altı yaş grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin ortaya çıkartılması, anaokullarının altı yaş grubu içinde yer alan anasınıfı öğrencilerinin yaratıcılıklarına geliştirecek tarzda davranmalarını sağlayacak bir adım olması ve programlarının bu yönde hazırlanması, açılarından önemli görülmektedir.

#### **1.6. Varsayımlar**

Bu çalışmada,

- a. Yaratıcılığın ölçülebilir ve geliştirilebilir bir kavram olduğu,
- b. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir araç olduğu,

c. Problem-çözme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriterlerinin, değerlendirme için yeterli olduğu,

d. Anasınıflarına devam eden 6 yaş grubu kız ve erkek çocuklara uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'ne verilen cevapların, öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,

e. Araştırmaya katılan öğrencilerin, normal zeka dağılımı gösterdikleri,

f. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbirinin, görsel, işitsel ve dil ile ilgili bir probleminin olmadığı, varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

a. Bu araştırma, İstanbul ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında, Üniversitelere bağlı okul öncesi eğitim merkezlerinde, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

b. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin yaşları altı yaş ile sınırlandırılmıştır.

c. Uygulama çalışması 1996-1997 Öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

d. Bu çalışmada kullanılan ölçek, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Formu ile sınırlandırılmıştır.

e. Bu araştırma, anasınıfı öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklem grubu ile sınırlandırılmıştır.

## **2. BÖLÜM YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, var olan durumu betimleyici nitelikte olduğundan, tarama modeline uygunluk göstermektedir.

### **2.2. Evren**

Bu çalışmada, 1996-1997 öğretim yılında, İstanbul ilindeki Beşiktaş, Kadıköy ve Bakırköy ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi anaokulları ve anasınıfları, Üniversitelere bağlı uygulama anaokulları, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı özel ve resmi anaokulları ve anasınıflarında öğrenim gören anasınıfı öğrencilerinin tamamı evren olarak seçilmiştir. İstanbul ilinin evren olarak seçilmesinin sebebi, araştırmacıların bu ilde ikamet ediyor olmasıdır.

### **2.3. Örneklem**

Çalışmanın örnekleme, 1996-1997 öğretim yılında tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen İstanbul ili Beşiktaş, Bakırköy, Kadıköy, Eminönü ilçesinden okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler arasından Küme oranlı örneklem Yöntemi kullanılarak seçilen eşit sayıdaki kız ve erkek toplam 247 öğrenciden oluşmaktadır, örneklem büyüklüğü,  $n=z.ss/e$  formülünden yararlanılarak yapılmıştır (Karasar, 1983, s. 130).

### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, anaokullundan itibaren yetişkinlik dönemine kadar uygulanabilen bir test olmasından dolayı, bu araştırmada yer alan öğrencilerin yaş düzeyi bu test için uygundur.

Araştırmanın değişkenlerinden biri olan yaratıcılığı ölçmeye yönelik olarak, "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi"nin Şekilsel Formu (Torrance Test of Creative Thinking) kullanılmıştır.

1966 yılında E. Paul Torrance tarafından geliştirilen test, "sözel" ve "şekilsel" olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Şekilsel Kısımda Bulunan Alt-Testler; Resim Oluşturma, Resim tamamlama, Paralel çizgilerdir.

1984 yılından bu yana teste katılan bir yenilik olarak "Akıcı Puanlama" sistemi geliştirilmiştir. Akıcı puanlamada, Norm ve Kriter Dayanıklı ölçüler bulunmaktadır.

**Norm Dayanıklı ölçüler;** Akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç boyutlarıdır.

**Kriter Dayanıklı ölçüler ise;** Duygusal Dışavurum, Hikayeyi İfade Edebilme, Hareket yada Faaliyet, Başlıkların İfade Gücü, Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi, Çizgi ya da Dairelerin Sentezi, Alışılmamış Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırlan Uzatma veya Geçme, Espri, Hayal gücü Zenginliği, Hayal gücü Renkliliği, Fantezidir.

Türkiye için ise, Dilsel Eşdeğerlik, geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışması tamamlanmıştır (Aslan, 1997).

### **2.5. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada verilerin analizi amacıyla, İlişkisiz Grup t-test Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, hipotez durumu olarak sunulan tüm soruların tablo değerleri ve yorumları bulunmaktadır.

Tablo 1. Anaokuluna Giden ve Gitmeyen öğrencilerinin Yaratıcılık testi Puanları Arasında Yapılan ilişkisiz Grup "t" testi Sonuçları

Özet Tablo

	n	ort.	SS.	sd	t
<b>Şekilsel akıcılık</b>					
Anaokuluna Giden	141	21.36	7.02	224	.94
Anaokuluna Gitmeyen	85	20.46	6.71		
<b>Şekilsel orijinallik</b>					
Anaokuluna Giden	141	14.11	5.84	224	1.41
Anaokuluna Gitmeyen	85	12.95	6.23		
<b>Başlıkların soyutluğu</b>					
Anaokuluna Giden	141	2.40	3.59	224	1.71»
Anaokuluna Gitmeyen	85	1.65	2.35		
<b>Zenginleştirme</b>					
Anaokuluna Giden	141	9.39	2.97	224	0.94
Anaokuluna Gitmeyen	85	9.00	3.12		
<b>Erken kapamaya direnç</b>					
Anaokuluna Giden	141	5.48	5.56	224	1.41*
Anaokuluna Gitmeyen	85	4.46	4.78		
<b>Yaratıcı Kuvvetler Listesi</b>					
Anaokuluna Giden	141	14.86	11.51	224	1.48
Anaokuluna Gitmeyen	85	12.52	11.59		

\* P<.05

\*\* P<.01

Birinci hipoteze göre, anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin Şekilsel Akıcılık puanları arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin Şekilsel Orijinallik puanları arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin Başlıkların Soyutluğu puanları arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucuna göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin Zenginleştirme puanları arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin Erken Kapamaya Direnç puanları arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucuna göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin Yaratıcı Kuvvetler Listesi puanları arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İkinci hipoteze göre, Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanı ile okul türü arasında yapılan Tek Boyutlu Varyans Analizi sonucunda,  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anasınıflarına devam eden çocukların yaratıcılık puanlarının ( $X=35.86$ ) diğer bütün okullara göre yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal Hizmetlere bağlı resmi okullar da, en düşük yaratıcılık ortalaması ( $X=26.80$ ) bulunurken, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anasınıflarına devam eden öğrencilerde, okul türleri içinde en yüksek yaratıcılık puanı elde edilmiştir.

Üçüncü hipoteze göre, Toplam Yaratıcılık puanı ile cinsiyet arasında yapılan ilişkisiz Grup t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dördüncü hipoteze göre, Anne-baba eğitimi ile toplam şekilsel yaratıcılık puanları arasındaki farklılık tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Buna göre, ilköğretim ve ortaokul, lise eğitimi görenlere kıyasla üniversite ve üstü öğrenim gören annelerin çocuklarının toplam şekilsel yaratıcılık puanlarında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Baba eğitimi ile toplam şekilsel yaratıcılık puanları arasındaki farklılık tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Buna göre farklılık bulunmamıştır.

Annenin mesleği ile toplam şekilsel yaratıcılık puanları arasında tek boyutlu varyans analizi yapılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Babanın mesleği ile toplam şekilsel yaratıcılık puanları arasında tek boyutlu varyans analizi yapılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ailedeki çocuk sayısı ile toplam şekilsel yaratıcılık puanları arasında yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kardeş sıralaması değişkenine göre toplam şekilsel yaratıcılık puanları arasında yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Beşinci hipoteze göre, Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanının anaokulu eğitimi alıp almama ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Tablo 2. Problem-Çözme alt testleri ile Toplam Şekilsel Puanları arasında yapılan İlişki analizi sonuçları

Soru no	Üst çeyrek		Alt çeyrek		Karşılaştırma Sonuçları
	ort.	Ss	ort.	Ss	
YPÇ 1	17.48	3.46	15.30	4.71	2.91*
YPÇ 2	18.59	3.12	15.87	4.69	3.78*
YPÇ 3	5.34	1.20	5.16	1.91	0.63
YPÇ 4	4.74	1.25	7.26	2.52	1.32

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Altıncı hipoteze göre, Bireysel olarak problem-çözme değişkeni ile Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanları arasındaki ilişki tek boyutlu varyans analizi ile incelenmiştir. Bireysel olarak problem-çözme ile yaratıcılık arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Problemi çözmeye sebat gösterme ile Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanları arasında yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucuna göre  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Problem çözmedeki akıcılık ile Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanları arasında yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucuna göre fark bulunmamıştır.

Problem çözümedeki düşünce esnekliği ile Toplam Şekilsel yaratıcılık puanları arasında yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucuna göre fark bulunmamıştır.

### **3.1. Sonuç ve Öneriler**

Araştırma kapsamında 1996-1997 öğretim yılında tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen İstanbul İli Beşiktaş, Bakırköy, Kadıköy, Eminönü ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler arasından Küme Oranlı örneklem Yöntemi kullanılarak seçilen eşit sayıdaki kız ve erkek toplam 247 öğrenciden iki ayrı ölçek yardımı ile veri toplanmıştır:

- Yaratıcılık puanı,
- Yaratıcı-Problem Çözme becerisi.

Yaratıcılık Testi'nin Başlıkların Soyutluğu boyutu açısından anaokulu eğitimi alan ve almayan deneklerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde, Toplam Şekilsel Yaratıcılık puanı ile Okul Türü arasında da, anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullar lehinedir.

Ana-baba eğitimi ile yaratıcılık puanları karşılaştırıldığı Varyans Analizi sonuçlarına göre anne eğitimi üniversite ve üstü olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bireysel problemini çözüme girişiminde bulunanların Problem-Çözme becerileri ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Problem-Çözmede Sebat Gösterme, Çözüme Ulaşmak için Gayret Sarf etme Becerisi ile yaratıcılık puanı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın ana amacı, yaratıcılık yeteneği üzerinde anaokulu eğitiminin etkilerini görmek ve yaratıcılık ile problem-çözme becerisi arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Sonuçlar, anaokulu eğitiminin yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığını göstermekte; problem-çözme ile yaratıcılık arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Her anaokulu sahibi kurumunda yaratıcılığı geliştirecek faaliyetler yaptığından söz eder; ancak gerçek yaratıcılığı geliştirecek eğitim, çocukların içindeki deviy uyandırabilecek, iyi bir uzmanı gerektirir. Diğer bir deyişle. Yaratıcılık eğitimi yapabilmek için bu eğitimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda özel eğitim almış bir öğretmene ihtiyaç vardır.

Ülkemizdeki eğitim anlayışı yaratıcılığı ve problem-çözme becerilerini geliştirici olmaktan çok, salt bilgi aktarımını amaç edindiğinden, yaratıcılığı geliştirici bir hizmet vermemektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için, aşağıdaki noktalara dikkat edilebilir. Bunlar;

- Çocuk soru sorduğunda saygı duymak,
- Tek geçerli çözümün olmadığını kabul etmek,
- Doğrudan bilgi aktarmak yerine onların yaş düzeylerine uygun problem sunmak,
- Etkinlikleri beş duyuya hitap edecek şekilde düzenlemek,
- Artık malzemeyi değerlendirmesini sağlamak,
- Olay ve nesne tanımlarında, sözel ifadeyi geliştirmek ve muhakeme etme özelliğini geliştirmektir.

Ayrıca, bu araştırmanın bulgularından hareket ederek, uygulama yapılan anaokullarında kullanılan programları, yaratıcı eğitim kriterlerine göre içerik açısından analize tabii tutmak; çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların aile tutumlarını incelemek ve bu çocukların eğitim gördükleri kurumlardaki öğretmenlerin eğitim durumlarını saptamak, bu konu üzerinde yürütülecek yeni araştırmalara fırsat yaratabilir.

## KAYNAKLAR

- Arık, Alev. **Yaratıcılık**, kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 1987.
- Aslan, Esra. Torrence Yaratıcı Düşünce Testi Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, **Yayınlanmamış Doçentlik Tezi**, 1997.
- Butler, L. A.; Gotts ve L.N. Quinsberry. **Early Childhood Programs**, Columbu Ohio: Charlese, Merrill Publishing Company, 1975.
- Hakbilen, N. **Çocuk Gelişimi El Kitabı II**, (Editör. Şule Bilir), hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1979.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, 1983.
- Oğuzkan, Şükran; özgür Demiral; Gülseren Tür ve Emine Tezcan. **Anaokullarında Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri**, Ankara: Bilim Yayınları, 1987.
- Svanson, H.; Lee James E O'Connor ve Kyle R. Carter. Problem Solving sub Groups as Measure of Intellectual Giftedness, **Journal of Educational Psychology**, 61:5-72, 1991.
- Torrance, E. Paul; Orlow E. Ball. **Test of Creative Thinking, norms and technical Manual**, Bensenville Scholastic testing service Inc, 1974.
- Ulçay, Sema. Okulöncesi kuruluşlarda Yaratıcılık, **Ya-Pa 2.3. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, 2, 3, 99-106, 1985.
- VVeİBberg, Robert. **Creativity beyond The Myth of Genius**, New York: W.H. Freeman and Company, 1992.

