



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞEKİSEL
YARATICILIKLARININ FARKLI PROGRAM
YAKLAŞIMLARINA GÖRE İNCELENMESİ**

AYBÜKE EVREN

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI EĞİTİM
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞEKİSEL YARATICILIKLARININ FARKLI
PROGRAM YAKLAŞIMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aybüke EVREN

DANIŞMAN

PROF. DR. GÜNSELİ ORHON

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

01/07/2022

AYBÜKE EVREN

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Aybüke Evren'in bu çalışması 01.07.2022 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Sabahat BURAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi İhsan Çağatay ULUS

(Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Üye (Danışman): Prof. Dr. Günseli ORHON

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: 6, 7 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Şekilsel Yaratıcılıklarının Farklı Program Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

DOÇ. DR. RAMAZAN KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Dünyaya gözlerimi açtığım günden beri attığım tüm adımlarda başarılı olacağıma inandıran, cesaret kaynağım annem Reyhan Evren'e, yüksek lisans sürecimde karşılaştığım tüm zorlu süreçlerde elimden tutan hayat arkadaşım Berker Özdemir'e, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisansı tercih etmeme neden olan, her alanda bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen rol modelim Prof. Dr. Günseli Orhon'a sonsuz teşekkür ederim.



ÖZET

6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞEKİSEL YARATICILIKLARININ FARKLI PROGRAM YAKLAŞIMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Evren, Aybüke

Yüksek Lisans Tezi, Eēitim Programları ve  ēretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Günseli Orhon

Mayıs 2022, 127 sayfa

Bu araştırma ile ergenlik dönemi 6, 7 ve 8. sınıf  ērencilerinin yaratıcılık düzeylerinin okul programı, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi çeşitli deēiřkenler açısından incelenerek deēerlendirilmesi amaçlanmıştır. Deēiřkenler ile yaratıcılık düzeyleri arasında bulunan ilişkinin etkilerini belirlemek adına ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eēitim- ēretim yılı için Antalya / Muratpaşa ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulu ve Uēur Okulu ile Antalya/Alanya ilçesinde bulunan Waldorf Okulu 6.,7. ve 8. sınıf  ērencileri (n:187) oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekilsel A Formundan yararlanılmıştır. Yaratıcılık düzeyinin  l  lmesine ilişkin toplam yaratıcılık puanları ile yaratıcılıēın alt boyut puanlarından (şekilsel Akıcılık, şekilsel Orijinallik, Başlıkların Soyutluēu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç, Yaratıcı Kuvvetler Listesi) yararlanılmıştır.

Veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bazı verilerin normal daēılım göstermemesi sebebiyle hem parametrik hem de parametrik olmayan analizlerden yararlanılmış, deēerlendirme için Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi, Tamhane's T2 Testi ve Anova Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları ile sınıf düzeyleri arasında göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın ağırlıklı olarak 8. sınıf düzeyi öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Toplam yaratıcılık puanı ile okul türü arasında ise yalnızca Waldorf okulları lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Toplam yaratıcılık puanlarında cinsiyet türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yaratıcılığın alt boyut puanları incelendiğinde ise örneklem grubunun tamamının birer sınıf düzeyinde toplanması sonucunda elde edilen tüm grup sınıf düzeylerinde 8. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülürken, yalnızca zenginleştirme alt boyutunda 6. sınıflar lehine de anlamlı fark olduğu görülmüştür. Alt boyutların okul türü açısından değerlendirilmesi ile birlikte “şekilsel akıcılık” puanlarının Waldorf okulları, “şekilsel orijinallik” puanlarının hem Waldorf hem Uğur okulları, “başlıkların soyutluğu” puanlarının Atatürk Ortaokulu ile Uğur Okulları lehine anlamlı farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar olan “zenginleştirme”, “erken kapamaya direnç” ve “yaratıcı kuvvetler listesi” boyut puanları ile okul türleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Gelişim, Ergenlik Dönemi, Yaratıcılık, Eğitim.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF FORMAL CREATIVITY OF 6TH, 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS ACCORDING TO DIFFERENT PROGRAM APPROACHES

Evren, Aybüke

Master Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Prof. Dr. Günseli Orhon

May 2022, 127 page

With this study, it was aimed to evaluate the creativity levels of 6th, 7th and 8th grade adolescence students by examining them in terms of various variables such as school program, gender and grade level. In order to determine the effects of the relationship between the variables of the study and the creativity levels of the students, the relational screening model used.

The sample of the study was taken for the 2021-2022 academic year at Atatürk Secondary School and Uğur School located in Antalya / Muratpaşa district with the Waldorf School is located in the Antalya/Alanya district with 6.,7. and 8. the class consists of students.

In order to collect the data, the Torrance Creative Thinking Test Formal A Form was used. The total creativity scores related to measuring the level of creativity and the sub-dimension scores of creativity (Formal Fluency, Formal Originality, Abstractness of Titles, Enrichment, Resistance to Early Closure, List of Creative Forces) were used.

The data were analyzed using SPSS 26.0 package program. Since some data did not show a normal distribution, both parametric and nonparametric analyses were used, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U Test, Tamhane's T2 Test and Anova Test were used for evaluation.

According to the results of analysis, there was a significant difference between the total creativity scores of the students and their grade levels. It has been determined that this difference is predominantly in favor of 8th grade students. A significant difference was found between the total creativity score and the type of school in favor of only Waldorf schools. There was no significant difference in total creativity scores according to gender type.

When the sub-dimension scores of creativity were examined in terms of the whole group, a significant difference was observed in favor of 8th graders. Only in the enrichment sub-dimension, there was a significant difference in favor of both 8th and 6th grades. With the evaluation of the sub-dimensions in terms of school type, a significant difference was found in the "fluency" scores in favor of Waldorf schools. There was a significant difference between the "originality" scores in favor of both Waldorf and Uğur schools. On the other hand, it was concluded that there is a meaningfulness in favor of both Atatürk Secondary School and Uğur Schools in the "Abstractness of Titles" score. No significant difference was found between the other sub-dimensions of "enrichment", "resistance to early closing" and "list of creative forces" dimension scores and school types.

Key Words: Cognitive Development, Adolescence, Creativity, Education.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme.....	6
2.1.1. Bilişsel Gelişim ve Öğrenme	6
2.1.2. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	7
2.1.3. Bilişsel Gelişim ve FMRI Çalışmaları.....	9
2.2. Beyin Gelişimi Sürecinde Kritik Dönem.....	10
2.2.1. Ergenlik Dönemi.....	11
2.2.2. Ergenlik Dönemi İçerisinde Kritik Dönem.....	12
2.2.3. Kritik Dönem ve Nöroplastisite	13
2.2.4. Eğitim ve Nöroplastisite	14
2.3. Sanat Eğitimi.....	15
2.3.1. Sanat Eğitiminin Çocuk Gelişimine Etkisi	15

2.3.2. Sanat Eğitiminde Öğrenme Süreci.....	16
2.4. Türkiye ve Çeşitli Avrupa Ülkelerinde Sanat Eğitimi.....	17
2.4.1. Türkiye Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi	17
2.4.2. Almanya Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi	21
2.4.3. Fransa Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi	21
2.4.4. Finlandiya Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi.....	22
2.5. Alternatif Eğitim Modelleri ve Sanat Eğitimi.....	23
2.5.1. Montessori Yaklaşımı	24
2.5.2. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	24
2.5.3. Waldorf Yaklaşımı.....	25
2.6. Yaratıcılık	27
2.6.1. Yaratıcılığın Değerlendirilmesi	28
2.6.2. Sanat ve Yaratıcılık.....	29
2.6.3. Eğitim ve Yaratıcılık.....	30
2.6.4. Eğitimde Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	31
2.6.5. Yaratıcı Birey Özellikleri.....	32
2.6.6. Yaratıcı Öğretmen Özellikleri	33
2.7. İlgili Araştırmalar	33

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	39
3.4. Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.	Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	42
4.2.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	46
4.3.	Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4.4.	Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	50
4.5.	Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	64

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.	Tartışma	74
5.2.	Sonuç	81
5.3.	Öneriler	85
KAYNAKÇA.....		87
EKLER		99
EK 1. Waldorf Okulları 6, 7 ve 8. Sınıf Haftalık Ders Programı		99
Ek 2. Uğur Okulları 6, 7 ve 8. Sınıf Haftalık Ders Programı		100
Ek 3. Atatürk Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf Haftalık Ders Programı		102
Ek 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi – Şekilsel Form A Kitapçığı		105
Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi		106
Ek 6. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Belgesi.....		107
ÖZGEÇMİŞ		108
BİLDİRİM.....		109
ORJİNALLİK RAPORU		110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Tablo 4.1. Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Normallik Analizi

Tablo 4.2. Tüm Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.3. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.4. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.5. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.6. Cinsiyete Göre Yapılan Şekilsel Yaratıcılık Normallik Analizi

Tablo 4.7. Tüm Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 4.8. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 4.9. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 4.10. Uğur Okulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 4.11. Öğrencilerin Okullarına Göre Şekilsel Yaratıcılık Normallik Analizi

Tablo 4.12. Öğrencilerin Okullarına Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.13. Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının Normallik Analizi

Tablo 4.14. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Tablo 4.15. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Tablo 4.16. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.17. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.18. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.19. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.20. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.21. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.22. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.23. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.24. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.25. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.26. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına Göre Anova Sonuçları

Tablo 4.27. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Tablo 4.28. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.29. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.30. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.31. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.32. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.33. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.34. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.35. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.36. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.37. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.38. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.39. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.40. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.41. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.42. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.43. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.44. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.45. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.46. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.47. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.48. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.49. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.50. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.51. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.52. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.53. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.54. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.55. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

KISALTMALAR LİSTESİ

ASDF: Akademik, sosyal duygusal ve fiziksel

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

fMRI: Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm içerisinde problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünya düzeninin değişim ve dönüşümü içerisinde bilgiler, kavramsal ilişkiler devamlı olarak bir yenilenme sürecindedir. Toplumların bahsi geçen dönüşüme erişerek adapte olabilmesinin yolu eğitimden geçmektedir. Eğitim, bireylere inanç, değer ve tutumlar kazandıran, bireyleri hem davranışsal hem de sosyal anlamda geliştiren süreçler bütünü olarak adlandırılmakta, bu özelliği sayesinde toplumları bir araya getiren en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Demirel ve Kaya, 2010).

Ülkemizdeki eğitim sürecinde sıklıkla bilgi ağırlıklı, bilişsel gelişim temelli, ezberci bir eğitime yer verilmekte, bu sebeple zekâ ön planda tutulurken, yaratıcılık göz ardı edilmektedir. Oysa yaratıcılık ve zekâ birbiri ile etkileşim halinde olan unsurlardır. Zekâ, bilgileri algılama, biriktirme ve gerektiğinde pratik olarak kullanma, yaratıcılık ise edinilen bilgileri farklı şekillerde ele alarak aralarında çeşitli ilişkiler kurabilme yetisidir. Bu özelliği ile yaratıcılık bireylere geniş bakış açısı kazandırırken, çok yönlü değerlendirme özelliği sayesinde karmaşık durumlara çözüm bulabilmeyi sağlar (San, 2020).

Yaratıcılık yetisinin eğitim yoluyla desteklenmesi ve geliştirilebilmesi mümkündür. Ancak bu hususta özgür, esnek, kimi zaman bir arada, kimi zaman ise bireysel eğitim öğretim faaliyetleri sunmak gerekmektedir. Sanat; alan, içerik, işleyiş ve bireysellik başta olmak üzere pek çok özelliği açısından bahsi geçen öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda uygunluk taşır. Öğrencilerin gelişimsel süreçlerine uyarlanabilir yapısı ile ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilir. Yaratıcılık özelinde eğitim içerisinde sanat derslerine gereken özenin gösterilmesi bu nedenle oldukça önem arz etmektedir (Kırıışoğlu, 2002; Uysal, 2005).

Sanat eğitimi, bireylerin gelişimlerini çok yönlü desteklemeye yönelik yapısı ile eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Sanat eğitiminde sanatçı yetiştirme çabasından ziyade estetik düşünme, yaratma, kendini keşfetme çabası ön planda tutulmaktadır (Uysal, 2005).

Gardner sanatsal gelişim süreçlerini incelediği araştırmasında, bireylerin gelişimsel özellikleri, yaş ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu süreci üç evrede toplamıştır. Evreleri incelerken üretkenlik ve yaratıcılık düzeylerinin büyüdükçe azaldığını, çocukluk döneminde çok çeşitli olan fikirlerin yerini zamanla daha sabit fikirlere bıraktığını bu sebeple sanatsal gelişimin en sonunda yok olduğunu belirtmiştir. Yaşanan durumun önüne geçebilmek adına sanatın ve bireyselliğin ön planda tutulduğu özel eğitim programlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir (Aral, Duman, 2014).

Yaratıcılık, mevcut durum içerisinde özgün bir ürün ortaya koyma süreci olarak nitelendirilmektedir. Çocukların bu özgün ürüne ulaşabilme sürecinde hem aileler hem de okullar oldukça önemli rol taşımaktadır. Örneğin, yaratıcılık gelişiminde okul faktörü değerlendirildiğinde, ders içerikleri, uygulanan öğrenme öğretme süreçleri, öğretmen yaklaşımları, fiziki imkân ve materyallerin uygunluğu öğrenmeyi, öğrenme değerlendirmeyi ve değerlendirme de yeniden tasarlayıp kalıpların dışına çıkan yaratıcı bir ürünü ortaya koyabilmeyi mümkün kılmaktadır (Tuzcuoğlu, 1994).

Beyin gelişimi ve yaratıcılığa dair yapılan çalışmalarda ergenlik dönemi çocuklarının nöroplastite faaliyetlerinde yaşanan değişiklikler ile birlikte yaratıcılık düzeylerinde azalmalar meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu azalmaların beynin ergenlikteki gelişim süreci dahil olmak üzere çeşitli sebeplerden kaynaklanabildiği belirtilmektedir. Buna karşın 14 yaş grubuna ait yaratıcılık seviyesinde olumlu yönde anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Öncü, 2003). Ergenlik dönemi olarak nitelendirilen bu yaş gruplarında eğitim yolu ile çocukların gelişimsel olarak desteklenmesi, becerilerini sergileyecekleri alanlara yönlendirilmesi beynin yenilendiği bu önemli süreçte yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır. Okullarda uygulanan eğitim sistemlerinin tüm bu özellikler göz önünde bulundurularak özel olarak yapılandırılması gerektiği vurgulanmakta, bu sayede okulların öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici bir niteliğe bürüneceği ifade edilmektedir (Orhon, 2014).

Eğitim programları içerisinde yer verilen sanat eğitimi, okullarda ağırlıklı olarak müzik ve görsel sanatlar alt dalları ile yer almaktadır. Sanat eğitimi yaratıcılığı geliştirmenin yanı sıra bireylerde estetik bakış açısı oluşturma, iletişim becerisi kazandırma, soyut kavramları somutlaştırma, ifade yeteneği kazandırma noktasında önemli bir yer tutmaktadır (Dikici, 2006).

Müzik dersi aracılığıyla gelişimsel kazanımların oluşturulabilmesi hususunda yapılan bir araştırmada özel okullar ve devlet okullarında sanat eğitime bakış açısı, derslere verilen önem, derslerin işleyişi ve okullardaki fiziki imkanlar gibi çeşitli değişkenlerin etken rol oynadığı ifade edilmiştir (Üzümlü, 2019).

Araştırma içerisinde MEB eğitim programını uygulayan bir devlet okulu ile MEB programı dışında farklı eğitim programını da benimseyen iki özel okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Araştırmanın amacı, farklı program yaklaşımlarını benimseyen okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini çeşitli açılardan incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranacaktır:

Farklı program yaklaşımlarında öğrenim gören ergenlik dönemi (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin şekilsel yaratıcılıkları ne düzeydedir?

1. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları okullarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık alt boyut puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık alt boyut puanları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Beyin içerisinde yaşamın belirli dönemlerinde yoğun faaliyetler gerçekleşmekte, kritik dönem olarak adlandırılan bu dönem ile beraber beyinde değişim ve dönüşüm meydana gelmektedir. Bahsi geçen belirli dönemlerden biri ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemine yönelik yapılan araştırmalar, beynin içinde artış gösteren bu nörolojik faaliyetlerin olumlu sonuçlar meydana getirdiğini ve iyi değerlendirildiği ölçüde etkilerinin uzun yıllar korunabildiğini göstermiştir. Tüm gelişimsel aşamaları içerisinde barındıran nöral yapının gelişebilmesi ve gelişim sonucunda da korunumun sağlanabilmesi için eğitim içerisinde görsel sanatlar, müzik gibi olumlu yönde destekleyici, görsel, işitsel her türlü hafızaya hitap eden çok duyulu ders ve faaliyetlere ağırlıklı olarak yer verilmesi gerekmektedir (Cioni & Sgandurra, 2013; Hyde ve ark., 2009).

Bu çalışmada amaç, farklı program yaklaşımlarını benimseyen, sanat eğitimi ele alış yöntemleri ile çeşitlilik arz eden okullarda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf kademesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ölçmektir. Çalışma, okulların sanat eğitime verdikleri ağırlığı, ders içi uygulamalardaki çeşitlilikleri görmek ve sanat eğitiminin gerekliliğini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Elde edilen verilerin bahsi geçen derslere yönelik farklı bir bakış açısı sunacağı, bu bakış açısının program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Seçilen okul ve örneklem sayısının yeterli düzeyde olduğu, uygulanan testin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini yansıttığı, çalışmaya dâhil olan katılımcıların veri toplama araçlarını objektif ve samimi bir tutumla yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.
2. Antalya ili Muratpaşa ve Alanya ilçelerinde bulunan bir devlet okulu, bir özel okul ve bir Waldorf okulunda öğrenim gören 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin yanıtları ile sınırlıdır.

3. Araştırma okullarından bir tanesinde TYDT Sözel Formun uygulanmasına imkân verilmemesi nedeniyle tüm okullarda yalnızca TYDT Şekilsel A Formu uygulanabilmektedir. Bu nedenle çalışma TYDT Şekilsel A Formu ile sınırlıdır.
4. Eğitim programı içerisinde sanat eğitimi derslerinin ele alınması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Torrance’a (1962) göre yaratıcılık, problemlere karşı duyarlı olma, tanımlama, ilgili probleme karşı çözüm önerileri geliştirme ardından geliştirilen önerileri test etme, uygulama ve değerlendirip yeniden şekillendirerek sonuçlandırma aşamalarının tümü olarak nitelendirilmektedir.

Sanat Eğitimi: Bireylere güzellik duygusu katarak yaratıcı düşünmeye sevk eden ve bu duygu düşüncenin sanat dâhil olmak üzere pek çok alanda kullanılmasını hedefleyen tasarılar bütünüdür (Yılmaz, 2001).

Müzik Eğitimi: Müzik eğitimi bireylerin müziksel yaşantısını temele alan, belirlenen müziksel davranışları kazandırma süreci olarak adlandırılmaktadır (Uçan ve ark., 1999).

Görsel Sanatlar Eğitimi: Grafik tasarım, resim, seramik, heykel vb. pek çok sanat dalını çatısı altında toplayan bir eğitim alanıdır. İçerisinde hem kuramsal hem de uygulamalı faaliyetleri barındırmaktadır (Alakuş, Mercin, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme

Öğrenme, bireyin bilgi, beceri ve kavramlar hakkında bilgilenirken çevresiyle uyum düzeyine katkı sunduğu, toplumsal, ruhsal, bilişsel, bedensel vb. pek çok faktörle karşılıklı etkileşim halinde yürütülen fizyolojik bir süreçtir. Bilgiyi edinme isteği ve bahsedilen çeşitli koşulların etkileri bireyleri farklı öğrenme yaşantılarına itmekte ve öğrenme sürecinin kişiye özel olarak gerçekleşmesini sağlamaktadır. Sınıf ortamında öğretmenin aktardığı bilginin her öğrenci tarafından aynı düzeyde karşılanmamasının nedenlerinden biri de öğrenme sürecindeki bu özgünlük halidir (Yılmaz, 2009).

Öğrenme süreci ile etkileşim halinde olan faktörlerin çeşitliliği öğrenmeye dair kuramlarda da çeşitliliğe neden olmuştur. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna farklı cevaplar verilmesi, öğrenme sürecinde farklı detaylara odaklanılması sonucunda duyuşsal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı öğrenme kuramı ve nörofizyolojik öğrenme kuramı olmak üzere dört temel kuram meydana gelmiştir (Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.1. Bilişsel Gelişim ve Öğrenme

Donald Olding Hebb öğrenmeyi bilişsel ve nörofizyolojik bir süreç olarak gören kuramcılardan birisi olarak beyin yapısı ve onun işleyiş sürecine odaklanmıştır. Hebb çocukların doğuştan getirdiği rastgele ilişkilendirilmiş sinir ağları olduğunu ve ağlar arasındaki bağlantının yaşantı aracılığıyla anlamlı hale getirilebileceğini savunmaktadır. Bu çerçevede beynin algı kapasitesi yapısına, sinir hücreleri olan *nöronlara* ve bu nöronların etkileşimi anlamına gelen *sinapslara* bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Onan, 2012; Senemoğlu, 2018).

Hücreler arasında transfer bağlantısını sağlayan kısım *akson*, hücrelere aktarılacak bilgi dolu nöronları almaktan sorumlu olan kısım da *dendrit* olarak ifade edilmektedir (Civalek, 2005). Nöronlar ve bağlantıların meydana getirdiği sinapslar çevresel faktörlere bağlı olarak rol, biçim ve işleyişlerinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişim süreci *nöroplastisite* olarak adlandırılır (Özocak ve ark., 2019).

Nöroplastisite ile birlikte dendritler şekilsel, işlevsel ve ilişkisel anlamda değişiklik gösterebilmektedir. Gerek sinapsların, gerekse nöronların oluşumları, artışları ve var olmaya devam edebilmelerinin yolu nöroplastisite ile sağlıklı bir ilişkiden geçmektedir (Uzbay, 2004).

Öğrenme yolculuğunda bilişsel gelişimi temele alan araştırmacılar öğrenmenin beyin ve beynin sinir sisteminin iç mekanizmasında meydana gelen bir süreç olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenme sürecinde insanlar aktarılan bilgiyi pasif olarak olduğu gibi almak yerine önce anlamlandırır sonra önceki bilgileri ile birlikte ele alıp değerlendirir ve en son yorumlayarak uygunluğunu analiz eder (Demirel, 2019).

Bilişsel gelişim üzerine kuramlar geliştiren Vygotsky, Bruner, Piaget gibi diğer araştırmacılar da beynin öğrenme sürecini açıklayabilmek için bilişsel işleyiş üzerine araştırmalar yaparak farklı açılardan yanıtlar aramaya çalışmışlardır (Nicolopoulou, 2004).

2.1.2. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme gibi çeşitli faktörlerin etkisinde dört dönemden oluşan bütünsel bir faaliyetir. Bilişsel süreçleri ilk olarak sınıflandıran psikolog Piaget, bireyin gelişim sürecine ve süreçteki farklılıkların sebebine odaklandığı araştırmaları sonucunda bilişsel gelişim kuramını meydana getirmiştir (Senemoğlu, 2018).

Piaget'e göre insanlar doğumdan itibaren tüm öğrenme süreçlerinde etkin bir rol oynamaktadır. Çevreye uyum sürecinde karşılaştıkları her yeni bilgi zihinlerinde farklı şekillerde ile değerlendirilir. Çevresel etkenler sonucunda oluşan uyum, özümleme süreci ile var olan şemalar yeniden düzenlenmekte ya da yeni şemalar oluştururlar (Ahioğlu Lindberg, 2011). Yaşantı, geri bildirimler aracılığıyla edinilen deneyimlerin eski deneyimlerle eşleştirilerek kişinin zihninde bulunan uygun yapının içine yerleştirilme sürecine özümleme (asimilasyon) adı verilmektedir. Özümleme sonucunda edinilen bilgi yeni, farklı ve var olan şemalara uymuyor ise yeni bilgiye uyum sağlama, yeni şemalar meydana getirme süreci olan akomodasyon (uyumsama) meydana gelmektedir (Parker ve ark., 2014).

Duyu Motor Dönem:

Duyu motor dönem 0 – 2 yaş sürecini kapsamaktadır. Çocuğun duyuları ve çevresi düşünce sürecinin sınırlı bir kaynağıdır. Nesne – zaman – mekân ilişkisi filizlenmeye başlamasına rağmen

henüz tam olarak idrak edilemez. Piaget zihinsel gelişim sürecinin sağlıklı temellere dayandırılması adına süreç içerisinde çocuklara alan açılıp imkân tanınması gerektiğini belirtmiştir (Binbaşıoğlu, 1995).

Bu dönemi tamamlayan bebeklerin nesne sürekliliğini kazanmış olmaları, kendilerini dış dünyadan ayırabiliyor olmaları, belirli refleksif hareketleri deneme yoluyla keşfederek amaçlı hale dönüştürebiliyor olmaları edinmeleri gereken kazanımlardan bazılarıdır (Başkale, Bahar, 2008).

İşlem Öncesi Dönem: İşlem öncesi dönem 2 – 7 yaş sürecini kapsamaktadır ve kendi içerisinde (2 – 4 yaş) sembolik işlemler dönemi, (4 – 7 yaş) sezgisel dönem olmak üzere ikiye ayrılır. Sembolik işlemler dönemi çocukların kendilerine dair düşüncelerinin ön planda olduğu benmerkezci bir süreçtir. Çok yönlü düşünme ve empati gibi beceriler gelişmemiştir. Cansız nesneleri canlı olarak değerlendirme olan animizm de bu dönemde görülen başka bir özelliktir. Çocukların oyuncaklarını canlı nesneler olarak değerlendirip oynamaları da bu sebeple görülmesi beklenen bir durum olarak değerlendirilir (Demir, 2010; Lerner, 2006).

Sezgisel dönem ise belirtilen yaş grubundaki çocuklar dönem içerisinde nesne ve objeleri yalnızca tek açıdan kategorilendirebilirler. Cansız nesneleri canlı olarak değerlendirme olan animizm de bu dönemde görülen başka bir özelliktir. Çocukların oyuncaklarını canlı nesneler olarak değerlendirip oynamaları da bu sebeple görülmesi beklenen bir durum olarak değerlendirilir. Tümdengelim, tümevarım, mantıksal çerçeve ile bakabilme gibi düşünsel becerileri henüz kazanmamışlardır. Çok yönlü düşünme ve empati gibi becerileri gelişmemiştir. Semboller aracılığıyla oyun oynarken kendilerini ifade etme ve düşünme becerileri edinirler. Dil gelişimleri açısından bir hızlanma söz konusudur. İşlem öncesi dönem genel itibarıyla diğer bilişsel gelişim süreçlerini oluşum açısından etkilemesi sebebiyle önemli bir role sahiptir (Bayraktar, 2017; Demir, 2010).

Somut İşlemler Dönemi: Somut işlemler dönemi 7 – 11 yaş sürecini kapsamaktadır. Benmerkezcilik devam etmesine rağmen eskisi kadar baskın gözlenmemekte, empati geliştirme süreci oluşmaktadır. Çocuklar karşılaştıkları durum ve sorunlara karşı mantık yürütebilmeye başlar. Nesneleri bir önceki dönemde olduğu gibi tek tip değil farklı özelliklerine göre çok çeşitli şekillerde kategorize ederek sınıflandırma, sıralama ve kıyas yapmaya ve ayrıca birtakım basit problemleri zihinsel olarak çözebilmeye başlarlar (Erden ve Akman, 2014).

Ayrıca nesnelerin yapı ve konumlarında olan değişimler ile miktar ve sayılarının değişmeyeceğine ilişkin olan *tersine çevirme* ve *korunum* ilkesi bu dönem içerisinde kazanılmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Soyut İşlemler Dönemi: Bilişsel gelişimin son dönemini oluşturan soyut işlemler dönemi, 11 yaş ve üzerini kapsamaktadır. Çocuklar somut düşünce becerisinden soyut düşünme becerisine doğru geçiş yapmakta ayrıca tümdengelim ve tümevarım becerileri kazanmaktadırlar. Piaget bahsi geçen becerilerin bu dönem ile kazanılmasının sebebi olarak ergenlik dönemindeki çocukların beyin kimyalarında meydana gelen değişimi işaret etmektedir (Binbaşioğlu, 1995).

Soyut işlemler döneminin oluşması için yaş ve bilişsel düzeyde olgunluk önemli iki etken olsa dahi yeterli değildir. Piaget ve Inhelder'e göre dönemin oluşabilmesinde bu etkenler kadar çevresel faktörlerin rolü de oldukça önemlidir. Çocukların ancak (destekleyici, imkân sağlayıcı ve yönlendirici) uygun bir çevre içerisinde bu özellikleri edinerek gelişim gösterebileceklerini savunmaktadırlar. Piaget çevresel faktörlerle desteklenmeyen pek çok kişinin yaş almaya devam etmelerine karşın soyut işlemler dönemine geçemediklerini ifade etmiştir. Bundan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinin ilgili dönemi destekleyici niteliğe sahip olacak şekilde düzenlenmesi ayrıca önem taşımaktadır (Gül, 2006).

Duyusal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi olarak aşamalı sınıflandırılan her dönemin sonunda belirli temel kazanımların ilgili yaş grubu tarafından kazanılmış olması beklenmektedir. Her çocuğun farklı genetik, kültürel ve çevresel faktörlere sahip olması göz önünde bulundurulacak bir husustur. Bu etkenler bilişsel süreçlerin farklı hız ve yaşlarda gerçekleşmesine sebebiyet verebilmektedir. Piaget göz önünde bulundurduğu bu etkenlere rağmen dört aşama halinde ifade ettiği dönemlerin belirtilen sıra ile basamaklı şekilde gelişim göstereceğini, bir dönem tamamlanmadan diğer döneme geçişin olamayacağını savunmaktadır (Binbaşioğlu, 1995; Budak ve ark., 2018; Özyürek ve ark., 2017).

2.1.3. Bilişsel Gelişim ve FMRI Çalışmaları

Günümüzde beyin gelişimi ve öğrenme süreçleri ile ilgili araştırmalar yapabilmek adına çeşitli beyin görüntüleme tekniklerinden yararlanılabilmektedir. Bunlardan biri olan Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) beyin yapısını, fonksiyonunu ve işleyişini görüntülemek için kullanılmaktadır (Keleş ve Kol, 2015).

fMRI aracılığıyla yapılan bir araştırmada Piaget'nin sayı korunumu ilkesi temele alınmış, hedef kitle olan okul öncesi (5 – 6 yaş) ve okul çağındaki (9 – 10 yaş) çocuklar üzerinde bu ilkenin gelişimi incelenmiştir. Araştırmaya katılan 7 yaşın altındaki çocuklar sayısal becerilere sahip olmalarına rağmen korunum ilkesi kapsamında yöneltilen sorulara tam anlamıyla doğru yanıtlar verememişlerdir. 9 – 10 yaş grubu çocuklarının bu ilke kapsamında daha tutarlı sonuçlara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca fMRI incelemelerinden yararlanılarak ulaşılan sonuçlarda ise korunum ilkesinin beyinde olan bir parietofrontal ağın nörobilişsel gelişimine dayandığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırma bu yönüyle Piaget'nin 20. yüzyılda bilişsel ve davranışsal süreçleri inceleyerek yaptığı araştırmaların doğruluğunu destekleyen araştırmalar arasına eklenmiş, beyin yapısının yaş ile birlikte güçlü bir şekilde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bolton & Hattie, 2017; Houdé ve ark., 2011).

Dosenbach ve arkadaşları tarafından fMRI aracılığıyla yapılan bir başka araştırmada ise 7 – 30 yaş arası hedef kitle olarak seçilerek beyin gelişimleri incelenmiştir. Araştırmada beyin görüntüleme yöntemi olan fMRI kullanımının uygunluğu vurgulanmış ve nörobilişsel beynin yaş ile doğru orantılı şekilde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Dosenbach ve ark., 2010).

2.2. Beyin Gelişimi Sürecinde Kritik Dönem

Beyin gelişimi anne karnından itibaren başlayan bir yolculuktur. Bu gelişimsel yolculuk içerisinde kimi zaman kısa kimi zaman uzun soluklu olan ve kritik olarak nitelendirilen periyodik süreçler barındırır. Beyinde yer alan hücreler arasında oluşan etkileşim ve sonrasında meydana gelen değişimin bahsi geçen kritik periyotlar ile eş zamanlı gerçekleştirilebilmesi hayati önem taşımaktadır. Örneğin; bir bebeğin gelişimsel sürecine engel teşkil edecek şekilde hasta olması, beyin hücreleri arasındaki bağlantının da sağlıklı olmasına sebep olacaktır. Sonuç kalıcı hasarlara sebebiyet verebilmektedir. Ya da tam tersi şekilde sağlıklı gelişim gösteren bir bebeğin beyin hücreleri arasındaki bağlantının da sağlıklı olmasına zemin hazırladığı anlamı taşımaktadır (Hensch, 2016).

Kritik olarak nitelendirilen dönemler beynin işlevsel özellikleri ile nöroplastisite faaliyetlerinin en yüksek düzeyde görüldüğü, beynin uyaranlara karşı daha hassas ve duyarlı olduğu ve yaşantı, çevre sayesinde olumlu yönde değişim ve dönüşüm gösterdiği dönemdir. Süreç boyunca beyin yeni deneyimlere çok daha açık ve esnek bir rol oynamaktadır (Sengpiel, 2007).

Geçmiş yıllarda kritik dönem üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde odak zaman olarak çoğunlukla erken çocukluk döneminin tercih edildiği görülmektedir. Çocukların nöroplastisite faaliyetlerinin yükseldiği erken çocukluk dönemi, işitsel ve görsel gelişim, dil gelişimleri ve duyuşsal motor becerileri gibi pek çok gelişimsel beceri edinimi için önemli rol oynayan bir dönemdir. Bilimsel araştırmalarda uzun yıllar boyunca erken çocukluk ile eşleştirilmiş olması bu sebeple tesadüf değildir (Fuhrmann ve ark., 2015; Özoacak ve ark., 2019).

Ancak bu durum ergenlik döneminde olan beyin gelişimi gibi diğer gelişimsel süreçlerdeki incelemelerin büyük oranda geri planda kalmasına sebep olmuştur. Piaget araştırmalarında gelişimin genel yapısına odaklanması sayesinde insan yaşamında bilişsel anlamda gelişim ve hız kazanılan önemli iki dönem olduğunu tespit etmiştir. Dönemlerden birincisi 5 – 6 yaş aralığını, ikincisi ise 11 – 14 yaş aralığını kapsamaktadır (Tekeli, 2002).

Piaget'nin uzun yıllar bilişsel gelişim üzerine yaptığı araştırmalarından elde ettiği verilerin sonuçları ile onun araştırmalarından yıllar sonra yapılan beyin görüntüleme çalışmalarından elde edilen veri sonuçlarının tutarlı şekilde ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. İnsanların bebeklikten itibaren gelişimsel bir süreç içerisinde oldukları, (farklı yaş gruplarının gelişimsel süreçlerine odaklanması ile) erken çocukluk döneminde görülen nörobiyolojik faktörlere ergenlik dönemi gibi başka yaş dönemlerinde de rastlanabildiği belirlenmiştir (Berg ve ark., 2014; Cioni & Sgandurra, 2013; Larsen & Luna, 2018; Sadato ve ark., 2002;).

2.2.1. Ergenlik Dönemi

Ergenlik, çocukluk döneminin sona erip yetişkinlik döneminin başlangıcına doğru atılan ilk adım sürecidir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak yaşadıkları çeşitli fiziksel, psikolojik ve sosyal değişiklikler olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde bireyler bilişsel, fiziksel gelişimlerin yanı sıra toplumsal açıdan kendilerine dair olan beklentiler ile de mücadele halindedirler. Ayrıca bilgiyi işleme kapasiteleri, tümdengelim, tümevarım gibi düşünsel yöntemleri de gelişim halindedir. Ergenlik kapsamında yapılan tanımlamalar incelendiğinde dönemin farklı yaş aralıklarını kapsadığı görülmektedir. Yaş sınırlaması kesin ve değiştirilemez olmamakla birlikte ergenliğin başlangıç ve bitişi için en kapsamlı aralık olarak 11 – 21 yaş arası olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra ergenliğe geçiş süreci de toplum, coğrafi bölge, beslenme gibi pek çok faktöre göre değişiklik gösterebilmektedir (Cloutier ve Onur, 1994; Koç, 2004; Ertem ve Yazıcı, 2006; Parlaz ve ark., 2012).

2.2.2. Ergenlik Dönemi İçerisinde Kritik Dönem

Ergenlik dönemindeki bireylerin beyin görüntülemeleri incelendiğinde nöroplastisite ve dopamin faaliyetlerinde artış ile birlikte beyinlerinde yer alan ödül mekanizmasının aktive olduğu ve deneyim aracılığıyla nöroplastisitenin şekillendirildiği belirlenmiştir (Larsen & Luna, 2018).

Bahsedilen dönem bilişsel gelişim aracılığıyla sosyal ve psikolojik gelişimi de etkilemektedir. Örneğin; dopamin aktivitesinde oluşan yeniden yapılandırma süreci oksitosin seviyesinde de artışa neden olmaktadır. Bu durum ergenlik dönemindeki kişilerin sosyal ilişkilere ve değişimlere karşı yaklaşımında artışa sebep olmakta ve sonucunda ödül için risk alma davranışını da katlayarak beraberinde getirmektedir. Sosyal beyin ergenlikte önemli bir aşamadan geçmektedir. Sosyokültürel bilginin aktarılması ve işlenmesi için iyi değerlendirilmesi gerekmektedir (Steinberg, 2018).

Beyin görüntüleme yöntemleri ile birlikte beyin içerisinde (hücre kazanımı, hücre kaybı, dallanma, budama gibi) meydana gelen değişiklikler neticesinde beynin çeşitli kontrol mekanizmaları ve işleyişi üzerinde önemli etkiler sağlayan *gri madde* ile beynin birtakım noktalarının bağlantısını sağlayan *beyaz madde* üzerinde yaşanan belirli değişiklikler yaşanmaktadır. Araştırmalar neticesinde ergenlik dönemi ile birlikte zaman içerisinde beynin bazı bölgelerinde beyaz maddede artış, gri maddede ise azalma olduğu görülmüştür (akt., Çelik ve ark., 2008).

Örneğin; yaş ortalaması 9 ve 14 olan iki grubun nöral gelişimlerini incelemeye yönelik yapılan bir çalışma sonucunda 9 yaş grubundaki çocukların beyinlerindeki gri madde oranının 14 yaş grubu çocuklarına göre daha fazla, 14 yaş grubu çocuklarının beyinlerindeki beyaz madde oranının ise 9 yaş grubuna göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Blakemore & Choudhury, 2006).

Benzer sonuçlara ulaşılan bir başka araştırmada ergenliğin erken dönemlerinde sinaps sayısında artış görülmüş ve yaşanan bu artışın beyinde bulunan gri madde ile doğru orantılı bir seyir halinde olması sebebiyle gri maddede artış görüldüğü belirtilmiştir. Ergenlik döneminin sonlarına doğru ise sinaptik budama sebebiyle sinaps yoğunluğunun azalmasının bahsi geçen gri maddede oldukça belirgin bir düşüşe sebebiyet verdiği gözlemlenmiştir (Blakemore & Choudhury, 2006; Gogtay ve ark., 2004).

Tüm bu gelişimsel aşamaların ergenlik döneminde yaşanıyor olması dönemin nöral yapı açısından değişim ve dönüşüm zamanı olarak görülmesine olanak tanımıştır (Akyel ve ark., 2018). Bu sebeple ergenlik dönemi beceri edinme, öğrenme, yaratıcılığın geliştirilmesi ve yetişkinlik sürecine hazırlama için çok iyi bir fırsat olarak nitelendirilir (Rothenberg, 1990). Beynin gelişimsel süreci eğitimde neyin ne zaman ve ne şekilde öğretilmesi gerektiği ile ilgili mühim ipuçları vermektedir (Steinberg, 2018). Bu bağlamda nöralplastisite dönemleri öğrenme sürecinde maksimum verim alınabilmesi için eğitim öğretim faaliyetlerinin içerik ve işleyiş sürecinde yol gösterici olarak kullanılabilir (Blakemore & Mills, 2014).

Beyindeki kritik süreç yıllar içerisinde yaş ile bağlantılı olarak değişime uğramaktadır. Nöroplastisite dönemin gelişimsel penceresini kapatmaya başlayarak kısıtlamaya gitmekte ve en sonunda gelişimsel dönem etkisini tamamen yitirmektedir (Larsen & Luna, 2018). Değişim penceresinin aktive olduğu süre bireylerin yaşadığı toplumların gelişmişlik düzeyine, bireysel farklılıklara göre farklılaşmakta, dolayısıyla kritik dönemin bitişi de tıpkı başlangıcı gibi kesinleşmiş bir zaman diliminde gerçekleşmemektedir. (Sadato ve ark., 2002).

2.2.3. Kritik Dönem ve Nöroplastisite

Beyin yapısının oluşum, değişim ve dönüşüm sürecindeki temel hareketliliği içerisinde sinaptogenez ve sinaptik budama bulunmaktadır. Sinaptogenez bir diğer adıyla sinaptik plastisite, beyinde yeni sinapsların, yeni sinaptik bağlantıların oluşturulması süreci olarak adlandırılır. Çocukluk döneminde beyindeki sinir sistemi içerisinde fazlaca artış gösteren sinapslarda üretim yoğunluğu oluşmakta ve yaşın ilerlemesi ile azalmaya başlamaktadır. Beynin seçiciliğindeki amaç işlevsel olmayan nöronları devre dışı bırakarak işlevsel olan nöronların bağlantılarını iyileştirmek ve işlevsel olmayan nöronları devre dışı bırakmaktır (Bolton & Hattie, 2017). Ergenliğe doğru deneyim ile birlikte güçlü şekilde birbirine bağlanan sinapslar korunmakta, aksi halde yok olmaktadır. Kısaca sinaptogenez çocukluktan başlayıp ergenliğe, oradan da yetişkinliğe uzanan, farklı koşulları içerisinde barındıran ve yıllar içerisinde etki alanı ile başkalaşan bir süreçtir (Bolton & Hattie, 2017). Sinapsların bağlanması durumu *budak salma*, yok olma durumu ise *sinaptik budama* olarak adlandırılır. (Keleş ve Çepni, 2006). Beyin yapısının oluşum, değişim ve dönüşüm sürecindeki temeli sinaptogenez ve sinaptik budamadır.

2.2.4. Eğitim ve Nöroplastisite

Kritik dönem boyunca edinilen kazanımlar sinaptik bağlantıların güçlenmesi ile yetişkinlik sürecine kadar stabilize edilerek korunmaktadır. Beyindeki algılama ve anlamlandırma süreci olan öğrenme faaliyetleri bahsi geçen kritik gelişimsel süreçler göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir. Sinaptik bağlantıların güçlendirilerek artırılmasına imkân tanıyan uygun öğrenme ortamları oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Bruer, 1997). Aileler, psikologlar ve eğitimcilerin çocukların kritik süreçlerinde destekçileri olmaları oldukça önem taşımaktadır. Bunun için eğitim çocuğun gelişim ve büyüme sürecindeki durumunun, ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu bir planlama içermelidir (Hensch, 2016; Larsen & Luna, 2018).

Hyde ve arkadaşları tarafından erken çocukluk dönemine yönelik yapılan bir araştırmada müzik eğitiminin beyin fizyolojisindeki yansımaları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çocuklara 15 ay boyunca müzik eğitimi verilmiş ardından beyin görüntüleme yöntemleri ile incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocukların motor ve işitsel becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiş, enstrüman öğrenmek ve çalmak için süreç boyunca aktif konumda olan beynin temel bölgelerinin olumlu yönde farklılık gösterdiği görülmüş, bunun yanı sıra nöroplastisite düzeylerinde de artışın meydana geldiği tespit edilmiştir (Hyde ve ark., 2009).

Nöroplastisite faaliyetlerinin zirve yaptığı kritik dönemlere yönelik yapılan araştırmalar eğitim içerisinde görsel sanatlar, müzik gibi gelişimsel yönde destekleyici, görsel, işitsel her türlü hafızaya hitap eden çok duyulu ders ve faaliyetlere ağırlıklı olarak yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. İlk kritik dönem olan erken çocuklukta başlanacak sanatsal eğitimin ilk olarak bireysel ardından toplumsal gelişime ışık tutacağı düşünülmektedir. Eğitim süreci boyunca beynin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayabilmek gerekmektedir. Bu sebeple çocukların gelişimsel süreçlerinin yanı sıra kritik dönemlerinin de göz önünde bulundurulduğu, sanatsal ders ve faaliyetleri içerisinde barındıran eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Artan, 2020; Cioni & Sgandurra, 2013; Hyde ve ark., 2009).

Çocuklar sanatsal faaliyetler aracılığıyla çeşitli yöntem ve teknikleri deneyimlerken farklı boyut, renk, doku ve özelliğe sahip materyallerden yararlanırlar. Piaget, çocukların çevrelerini deneyimleyerek keşfetmelerinin bilişsel gelişimlerine oldukça katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Ayrıca bu deneyim esnasında kullandıkları materyalleri zaman içerisinde farklı şekillerde değerlendirmeye çalışmaları ile birlikte esnek düşünme yetilerini geliştirebileceklerini belirtmiştir (Piaget, 1955).

Tüm bunların yanı sıra çocuklar öğrenme sürecinde aktif olarak rol oynamaları sayesinde duyu motor becerilerini geliştirerek pek çok bilgi edinmektedirler. Sanat eğitimi aracılığıyla edinilen deneyim ve bilgiler sayesinde diğer dersleri öğrenmeye de dolaylı olarak hazır hale gelebilirler. Sanatsal etkinlik içerisinde kullanılan fırçaların ince ve kalın olabildiğini deneyimleyen bir çocuğun zıt kavramlara yönelik farkındalığını geliştirmesi sayesinde matematik dersinde toplama ve çıkarma işlemlerindeki zıtlıktan kaynaklanan farklılığı anlamlandırması bu duruma örnek gösterilebilmektedir (Mayesky, 2002).

2.3. Sanat Eğitimi

Sanat, soyut kavramların duygu ve düşünceler aracılığıyla keşfedilip yaratma güdüsü ile deneyimsel şekilde dışa aktarılmasıdır (Kırışlıoğlu, 2002). Sanat eğitimi ise bireyleri toplumun bir parçası olabilmeleri yolunda destekleyen, ilgi, yetenek ve farklılıklarını önemseyen, yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sağlayan sanatsal planlar bütünüdür (Yılmaz, 2001). Aynı zamanda bireylerin kendi yaşantı ve deneyimlerini bilinçli bir şekilde biçimsel bir modele dönüştürmesidir. Bu süreç eğitim sanatla yoğruldukça gerçekleşebilmektedir (Kırışlıoğlu, 2002).

Bir diğer tanıma göre sanat eğitimi tüm sanat dalları ve onların alt dallarını bünyesinde toplayan yaratıcı ve yansıtıcı sanatsal faaliyetlerin eğitim süreci olarak adlandırılmaktadır. Görsel sanatlar, işitsel sanatlar, sahne sanatları, el sanatları, anlatma sanatları vb. pek çok sanat dalını içerir. İçerisinde hem geçmiş hem de geleceği barındırması sebebiyle zamansal açıdan oldukça geniştir (San, 2010). Edwards'a göre sanat her bir dalında ayrı yaratıcı ifade biçimi barındırmaktadır. Örneğin; müzikte şarkı söyleme, enstrüman çalma; görsel sanatlarda çizim, heykel yapımı, boyama; dramada sözsüz sahne oyunu olan pandomim ya da doğaçlama; edebiyatta şiir, öykü vb. (Edwards, 2006).

2.3.1. Sanat Eğitiminin Çocuk Gelişimine Etkisi

Sanat eğitimi hem formal hem de informal şekilde gerçekleşebilmektedir. Formal eğitim

kapsamında ülkemizdeki okullarda uygulanan sanat eğitimi, seçilen alanın yöntem ve teknikleri ile birlikte ele alınır. Bu eğitimle birlikte öğrenciler teorik bilgiler edinmenin yanı sıra estetik düşünmeyi, tasarlamayı, üretmeyi, değerlendirmeyi, yorumlamayı, olayları eleştirel bakış açısı ile incelemeyi ve en önemlisi sanatı bir dil, bir iletişim şekli olarak kullanabilmeyi deneyimler. Genel eğitim içerisinde sanat özelinde yer alan dersler müzik, görsel sanatlar, drama, yazarlık ve yazma becerileri vb. şekilde örneklendirilmektedir (Küçüktepepınar, 2014).

Bahsi geçen dersler ile birlikte öğrenciler ilgi, yetenek ve becerilerini keşfedip geliştirme imkânı bulabilirler. Ele alınan sanat dalı duyguların ifade edilebilmesinde bir araç olarak kullanıldığı takdirde duygusal gelişimi desteklemeye de olanak sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 2012). Ayrıca öğrencilerde sosyal gelişimi desteklemek, ifade becerileri geliştirmek, estetik ve yaratıcı bakış açısı kazandırmak kısacası fiziksel, duygusal, sosyal açıdan gelişim gösteren, yeniliğe açık, çağdaş bireyler yetiştirebilmek için eğitim programları içerisinde küçük yaştan itibaren sanat eğitimine yer verilmesi oldukça önem taşımaktadır (Şen, 2005).

2.3.2. Sanat Eğitiminde Öğrenme Süreci

Öğrenme, görme, işitme, koklama, dokunma vb. gibi tüm duyuları bünyesinde toplayan bütüncül bir süreçtir. Çocuklar bu süreçte nasıl öğrenecekleri sorusuna kendileri yanıt bulmaktadır. Bu sebeple birbirinden farklı öğrenme stilleri geliştirirler. Örneğin; bazı çocuklar tablo, resim, grafik gibi görsel aktarımları öğrenme sürecine daha çok dâhil etme eğilimi taşırken, bazı çocuklar ise hareketi ön plana almayı tercih edebilir; bedensel olarak bir bütün halde ya da ellerini kullanarak yapacakları hareket ve etkinliklerle öğrenmeyi deneyimlemek isteyebilirler. İşitsel öğrenme için müzikten, hareket odaklı öğrenme için dans, dokunma odaklı öğrenme için kil, hamur gibi çeşitli malzemelerden, görsel yatkınlık öğrenme için görsel sanatlardan yararlanmaları mümkündür (Fox & Schirrmacher, 2014).

Erzen'e (1976) göre okullar öğrencilere hazır bilgiyi sunmayı önceliğe almak yerine öğrenmeyi öğreten, onları farklı düşünmeye sevk eden, idrak kabiliyetlerini güçlendiren, olaylara türlü yöntemlerle bakma kabiliyeti kazandıran eğitim kurumları oldukça başarıya ulaşabileceklerdir. Sanatın içerisinde var olan bu farklı düşünme, idrak becerisi ve estetik bakış açısı gibi olgular eğitim için de olmazsa olmaz olgulardır. Bu sebeple sanatın tabiatı ile eğitimin yapısı birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Sanat, eğitimin içerisine dâhil edildiği takdirde öğrenme öğretme süreci gerek öğretmen gerekse öğrenciler açısından keyifli ve verimli bir sürece

bürünecektir.

Özellikle okul öncesi dönemde pek çok soyut kavramın sanat çerçevesinde yöntem, teknik, materyal ve etkinlikler aracılığıyla somutlaştırılmasını sağlamak, öğrenme sürecinin çocuk için daha verimli olmasını sağlamaktadır. Sanatı öğrenme süreci ile eş zamanlı tutmak yalnızca çocukların değil, her yaştan insanın oldukça dikkatini çekmektedir. Sanat, öğrenme sürecine yönelik pozitif etkisinin yanı sıra çocukların ifade kabiliyetini geliştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlama, kişiye özgü yapısı ile bireysel çalışmaların önünü açması ile özgünlük ve orijinallik kavramlarını yaparak yaşayarak deneyimlemelerine yönelik önemli bir yol göstericidir (Olgun Kelekçi ve Kahraman, 2016).

Öğretmenlerin öğretme yolculuklarında kendi öğrenmelerinden yola çıkması muhtemel bir durumdur. Örneğin; işitsel öğrenme eğilimi olan bir öğretmen konuşma, dinleme ve söyleme odaklı müzikal faaliyetlerden daha çok yararlanır. Bahsi geçen tüm faaliyetler başka bir duyu organına hitap ediyor olsa da etkili bir öğrenme süreci için birden fazla duyu organına hitap eden bir öğretme süreci her zaman daha çok etkili olmaktadır. Tat alma, koklama, dokunma, işitme, görme gibi çeşitli duyuların hepsinin bir alanda toplandığı bir öğrenme ortamı ile öğrenmenin kalıcılığı arasında doğru bir orantı olduğu bahsedilmektedir. Okullarda çok duyulu sanatsal eğitim ve faaliyetlere yer verilmesi bu nedenle oldukça önem taşımaktadır (Fox & Schirmacher, 2014).

2.4. Türkiye ve Çeşitli Avrupa Ülkelerinde Sanat Eğitimi

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye, Almanya, Finlandiya ve Fransa eğitim sistemlerine değinilmiş ve bu ülkelerin okul öncesi, ilk ve ortaokul düzeylerine yönelik uygulanan sanat derslerine yer verilmiştir.

2.4.1. Türkiye Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi

Türkiye’de eğitim dört kademedен meydana gelmektedir.

- Okul öncesi eğitim
- İlköğretim
- Ortaöğretim

- Yükseköğretim

Zorunlu eğitim dört yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere 12 yıllık bir süreci kapsamaktadır. MEB eğitim programları içerisindeki kazanım ve faaliyetler incelendiğinde, sanat eğitimi ile ilgili çalışmaların okul öncesi dönemde başladığı görülmektedir. Örnek kazanımlardan bazıları kendini yaratıcı yolla ifade eder, estetik değerleri korur, sanat eserlerinin değerini fark eder şeklindedir. Etkinlikler de bu kazanımların elde edilmesini sağlamak adına şekillendirilmiştir. Ayrıca çocukların edindikleri bilgileri farklı materyal ve yöntemlerden yararlanarak sanat yoluyla dışavurumunu sağlamak da temel amaçlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra program içerisinde yer alan etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi adına okul öncesi eğitim veren kurumlarda sanat merkezleri oluşturulması gerekliliği vurgusu öne çıkmaktadır (MEB, 2013).

İlköğretim birinci kademe 1., 2., 3., ve 4. sınıf kademesini kapsamaktadır. Bu kademelere ait olan eğitim programlarında sanat eğitimine dair zorunlu dersler kapsamında görsel sanatlar ve müzik eğitimi yer almaktadır (MEB, 2018). MEB ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi incelendiğinde, birinci kademe bu derslere haftada bir ders saati yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013). Müziği bir ifade dili olarak kullanmak, duygusal, kültürel, zihinsel, sosyal gelişimi desteklemek, algı ve yaratıcılığı geliştirmek müzik dersine ait özel amaçların kapsamını meydana getiren amaçlardandır. Bu kapsamlar dâhilinde müzik dersi öğretim programı dört temel alan üzerinde şekillendirilmiştir (MEB, 2018).

- Dinleme – Söyleme
- Müziksel Algı ve Bilgilenme
- Müziksel Yaratıcılık
- Müzik Kültürü

Resim – İş adı altında uygulanan resim dersi 2006 senesinde MEB tarafından güncellenmiş, alınan karar 2006 – 2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış ve dersin adı Görsel Sanatlar olarak değiştirilmiştir (MEB, 2006).

Görsel sanatlar dersi eğitim programı 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün halinde uygulanabilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Dersin amaçlarından bazıları, görsel sanatlar alanının kavram ve kapsamı ile ilgili bilgilenmek, görsel sanatları bir ifade dili olarak kullanabilmek,

kültürel bir bakış açısı oluşturmak, alan ile ilgili konuları incelemek, değerlendirmek ve yorumlamaktır (MEB, 2018).

Görsel sanatlar dersi öğretim programı ise üç temel alan üzerinde şekillendirilmiştir.

- Görsel İletişim ve Biçimlendirme
- Kültürel Miras
- Sanat Eleştirisi ve Estetik

Türkiye’de ilköğretim kademesinde müzik ve görsel sanatlar dersleri öğretim programlarının yanı sıra seçmeli görsel sanatlar dersi ve seçmeli müzik dersi öğretim programları da yer almaktadır. Talim Terbiye Kurulu’nun 09.08.2018 tarihinde aldığı karar neticesinde seçmeli müzik dersi öğretim programı (MEB, 2018), 22.02.2019 tarihinde aldığı karar neticesinde seçmeli görsel sanatlar dersi öğretim programı genel program içerisine dahil edilerek güncellenmiştir (MEB, 2019). Seçmeli ders listesi ve uygulama kuralları belirlenerek 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında faaliyete geçirilmiştir. Öğrencilerin ilgi alanlarına dair eğitim görebilmeleri, öğretmenlerin norm kadrosu ile ilgili sorun yaşamamaları bu kararın temel nedenleri arasında yer almaktadır (MEB, 2019).

İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde ikinci kademe zorunlu müzik ve görsel sanatlar derslerine haftada bir ders saati, seçmeli müzik ve seçmeli görsel sanatlar derslerine (öğrencinin ilgi ve isteğine bağlı olarak) haftada iki ya da dört ders saati yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013).

Seçmeli sanat dersleri arasında drama, yazarlık ve yazma becerileri gibi dersler bulunmaktadır. Müzik ve görsel sanatlar dersleri ise hem zorunlu hem de seçmeli olarak programda yer almaktadır. (MEB, 2018).

İlköğretim ikinci kademe de yer alan seçmeli müzik dersi öğretim programı amaçları, ilköğretim birinci kademe programında yer alan müzik dersi amaçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak birinci kademe programına kıyasla ikinci kademe seçmeli müzik dersi amaçlarında yöresel ve geleneksel kültür ile ilgili bilgilendirme ve uygulama vurgusu daha detaylı olarak ele alınmaktadır. Seçmeli olarak ele alınan müzik dersinde genel müzik eğitiminin yanı sıra branş derslere yer verilerek müzik eğitimi detaylandırılmıştır. Seçmeli müzik dersi kapsamında piyano,

gitar, keman vb. gibi enstrüman ve koro gibi ses eğitimi dersleri de yer almaktadır.

Seçmeli müzik eğitimi de dört temel alan üzerine şekillendirilmiştir (MEB, 2018).

- Çalma ve Söyleme (Seslendirme Becerileri)
- Müziksel Algı ve Beceri
- Müzikte Yaratıcılık
- Müzik Kültürü ve Dinleme

İlköğretim ikinci kademedeki yer alan seçmeli görsel sanatlar dersi öğretim programı incelendiğinde, tıpkı sanat alanındaki diğer örnek programlar gibi sanatsal bakış açısı kazandırmaya yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin görsel sanatları iletişim şekli olarak kullanabilmesi, eleştirel bakış açısı kazanması, başta kendi kültüründen yola çıkarak diğer kültürlerle dair bilgi sahibi olması, yaratıcılıklarının desteklenmesine odaklanılmıştır. Seçmeli görsel sanatlarda seçmeli müzik dersinde olduğu gibi branşlar modüller halinde değil tek bir program başlığı altında detaylandırılmıştır. Resim, grafik tasarım, seramik, ebru, minyatür ve tezhip gibi görsel sanatlar kapsamına giren sanat branşları zorunlu program içerisinde kazanımlar kapsamında yer alırken seçmeli program içerisinde dört temel alan için detaylandırılarak ele alınmıştır (MEB, 2019).

Oluşturulan programda üç temel alana yer verilmiştir. Bu programda temel alan içerikleri benzer olsa da bir önceki programdan farklı olarak kültürel miras başlığı iki parça halinde ayrılarak ele alınmıştır (MEB, 2019).

- Görsel İletişim ve Biçimlendirme
- Kültürel Miras
- Sanat Tarihi
- Müze Eğitimi
- Sanat Eleştirisi ve Estetik

MEB zorunlu ve seçmeli derslerin yanı sıra okullara haftalık 10 ders saatine kadar etkinlik

yapabilme imtiyazı tanımıştır. Bu imtiyaz içerisinde sanat etkinlikleri, spor çalışmaları, sosyal ve kültürel faaliyetler ve yabancı dil eğitimi ile ilgili etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2013).

2.4.2. Almanya Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi

Almanya’da eğitim okul öncesi dönemden, zorunlu eğitim (ilköğretim ile birlikte) 6 yaştan itibaren başlamaktadır. Kademeler okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim birinci kademe, ortaöğretim ikinci kademe ve yükseköğretim şeklindedir. Eğitim mekanizmalarının eyaletlere göre farklılaşması sebebiyle zorunlu eğitim süreci 10 ile 12 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Ağırlıklı olarak 4 yıl ilkokul, 5 yıl ortaokul birinci kademe, 3 yıl ortaokul ikinci kademe olmak üzere 12 yıllık süreci kapsamaktadır (Eker, 2020).

İkinci Dünya Savaşı’nın ardından oluşturulan eğitim sisteminden bu yana genel eğitim içerisinde sanat eğitime yer verildiği görülmektedir. Sanat, eğitimin bir parçası olmasının yanı sıra bir iletişim şekli olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda yapılan derslerin kavramsal bilgiler kazandırma ve çeşitli kültürleri tanıtmaya rolünün yanı sıra duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyici rolü de yer almaktadır.

Okullarda sanat eğitimi dersleri zorunlu ve seçmeli olarak iki gruba ayrılmaktadır. Zorunlu dersler arasında müzik, görsel sanatlar ve el işi dersleri, seçmeli dersler arasında dans ve drama yer almaktadır. (Tuna, 2020).

İlköğretim düzeyinde müzik ve görsel sanatlar dersleri zorunlu, ortaokul düzeyinde ise hem zorunlu hem de seçmeli ders kapsamı içerisinde yer almaktadır. Haftalık ders çizelgesi içerisinde bu derslere ortalama 1 ile 2 saat yer verilmekte, bu durum eyaletlere göre değişiklik göstermektedir.

Başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin zorunlu eğitim programının tamamında genel müzik eğitime yer verildiği, mesleki eğitim alacak öğrenciler içinse ezbere dayalı seçmeli müzik eğitiminin benimsendiği ifade edilmektedir (Wermser, 2013).

2.4.3. Fransa Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi

Fransa’da eğitim tıpkı Almanya’da olduğu gibi isteğe bağlı olarak okul öncesi dönemden itibaren başlamaktadır. Eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim olmak üzere dört seviyeden oluşmaktadır. Okul öncesi kademesindeki çocukların yaşları 3 ile 6 arasında

değişmekte, uygulanan program da yaşa bağlı olarak çeşitlendirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları öncelikli olarak çocukların okula alışmalarına ve dokunsal, görsel, işitsel aktivitelerle çeşitli becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Eğitim kapsamında sanat, spor etkinliklerine yer verilmekte, ilköğretim çağı yaklaşan çocuklara hazırlık amacıyla okuma yazma etkinlikleri de düzenlenmektedir (Tuna, 2020).

İlköğretim süreci 6 – 11 yaş arasındaki öğrencileri kapsamaktadır. İlköğretim düzeyine yönelik amaçlar incelendiğinde, tıpkı okul öncesi dönemde olduğu gibi bilgi, beceri kazandırarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleme gayesi ön planda tutulmuştur. Bu amaçla temel derslerin yanı sıra sanat, spor ve bilim ile ilgili ders ve faaliyetlere de yer verilmektedir (Eurydice France, 2017).

Görsel sanatlar ve müzik dersi sanat eğitimi kapsamında program içerisinde yer alan zorunlu derslerdendir. Öğrencilere sanatsal bir bakış açısı kazandırarak ilgi, yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri amacıyla ilköğretim kademesi boyunca bu dersler haftada birer saat olmak üzere toplamda iki saat olarak uygulanmaktadır (Özkeskin, Değirmenci, 2013).

Ortaöğretim ise birinci ve ikinci kademe olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Sanat eğitimi kapsamında ortaöğretim birinci kademe içerisinde müzik ve görsel sanatlar dersleri bulunmaktadır (Aysu, 2017). Ortaöğretim ikinci kademe olarak adlandırılan lise kademesi içerisinde müzik ve görsel sanatların yanı sıra sanat tarihi dersi yer almaktadır. Bu dersin uygulaması okullara göre seçmeli ya da zorunlu ders olarak değişiklik göstermektedir. Genel itibariyle haftada iki ders saati işlenmektedir. Bu ders kapsamında öğrencilerin sanatın tarihi ve dalları hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmekte bunun yanı sıra eleştirel ve sanatsal bakış açısı kazanmaları amaçlanmaktadır (Altuner, 2008).

2.4.4. Finlandiya Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimi

Finlandiya’da eğitim dört kademe halinde gerçekleştirilmektedir. Bu kademeler okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim ikinci kademe ve yükseköğretimdir. Yalnızca temel eğitim zorunlu tutulmakta ve (6 yıl ilköğretim 3 yıl ortaöğretim birinci kademe olmak üzere) toplam 9 senelik bir süreci kapsamaktadır. Temel eğitim içerisinde yer alan sanat dersleri müzik, görsel sanatlar ve el sanatları şeklindedir (Ekinici ve Öter, 2010).

Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan sanat derslerinin temel amaçları arasında

çocukların duygusal gelişimlerini, sanatsal bakış açılarını desteklemek ve sanatsal alana dair uygulama imkânları sağlayabilmek yer almaktadır (Aysu, 2017).

Temel eğitim içerisinde yer alan sanat derslerinde amaçlar kademeye bağlı olarak eklenerek çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; müzik eğitiminde ilk dört sene dinleme, söyleme, enstrüman çalma ve hareket üzerine odaklanılırken, 5. sınıftan itibaren öğrenciler ve toplumlar arasında bir köprü olarak ele alınmakta ve bu ders sayesinde öğrenciler farklı kültürlerle, toplumlara ve farklı müzik türlerine dair bilgi sahibi olmaktadır (Aysu, 2017).

Temel eğitimde yer alan haftalık program incelendiğinde, 1. ve 2. sınıfta müzik ve görsel sanatlar dersi ikişer saat el sanatları dersi dört saattir. 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda müzik dersi dört, görsel sanatlar ve el sanatları dersi beşer saattir. 7, 8 ve 9. sınıfta ise üç ders de ikişer saat olarak yer almaktadır (Finnish National Agency For Education, 2020).

2.5. Alternatif Eğitim Modelleri ve Sanat Eğitimi

Alternatif eğitim insanların tek tip bir düzen içerisinde eğitim almaması gerektiğini savunan bir eğitim türüdür. Toplumsal baskının yön verdiği bir okul düzeni yerine, bireyselliğin ön planda tutulduğu bir okul düzeninin önemine vurgu yapılır. Geleneksel eğitimin yerine daha modern ve yenilikçi eğitimi temele alan bu sistemdeki okullar alternatif okul olarak adlandırılır. Öğrencilerin yetenek, ilgi ve heveslerinin ders süreci ile desteklenerek meydana gelmesi amaçlar arasındadır. Değerlendirme sonuçtan çok süreç odaklıdır. Bu sebeple sınavlardan çok proje ve deneylere ağırlık verilir (Akdağ, 2006).

20. yüzyılla birlikte Avrupa eğitimde deneyim, yaşantı ve sanatı temele alacak şekilde eğitimi dönüştürme sürecine başlamıştır. Çocuklarda yaratıcılık, kendini ifade etme gibi kazanımların önemsenmesi, kişilik gelişiminde sanat eğitiminin önem kazandığı göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde sanat eğitiminin, eğitim kavramının tamamında etkili bir yeri olduğu kabul edilmiştir. Jean Piaget, Howard Gardner, Maria Montessori, John Dewey gibi pek çok bilim insanı ve eğitim kuramcısı okul öncesi dönemden itibaren başlayan eğitim sürecinde öğrencinin merkeze alındığı bir sistemin oldukça gerekli olduğu düşüncesinde buluşmuşlardır. Bu düşüncelerin bir araya gelmesi eğitimde Montessori, Reggio Emilia, Waldorf gibi çok çeşitli yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Bu yaklaşımlar kendi içerisinde farklılık barındırsa da eğitimin temeline öğrenciyi, onun ilgi ve ihtiyaçlarını koymaları hususunda ortak paydada buluşmaktadırlar (Yaşar

Ekici, 2015).

Geliştirilen yöntemlerle, işleyiş sürecinde çocukların özgürce hareket edebilmesine, doğaçlama yapabilmesine olanak sağlanmaktadır. Bu işleyişle birlikte çocuğun kendini keşfetmesini desteklemek amaçlanmaktadır.

2.5.1. Montessori Yaklaşımı

Eğitim hakkında yaklaşımlar oluşturulurken kökleri birtakım temel düşüncelere dayandırılır ve önceden kurgu, tasarı ve planlaması yapılır. Ardından eğitim sürecindeki çocuklar üzerinde uygulanarak değerlendirilir. Montessori yaklaşımını oluşturulan Maria Montessori belirli aşamalar halinde gerçekleştirilen bu düzen yerine gözlemi önemsemiş ve öncelikle uzun soluklu yaptığı bilimsel gözlemler neticesinde yaklaşımını meydana getirmiştir (Erdal Erkılıç, 2019).

Montessori yaklaşımı, her çocuğun iyi bir potansiyeli olduğu ve motivasyon desteği ile geliştirilmesi gerektiği kanısının temele alındığı bir yaklaşımdır. Çocukların bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişim süreçlerinin özgür bir eğitim ortamı vasıtasıyla desteklenmesi ile potansiyelin ortaya çıkarılması arasında doğru orantılı bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Bu sayede mutlu ve faydalı bireyler yetiştirilebileceği düşünülmektedir (Kaya, 2011).

Montessori öğretmenlerinin görevi, uygun bir ders ortamı hazırlamak, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde yönlendirmek, merak duygularını arttırarak öğrenme motivasyonlarını ortaya çıkarmaya çalışmaktır. Eğitim içerisinde sanat önemli bir yer tutmaktadır. Müzik, dans, drama gibi çeşitli alanlarda dersler düzenlenmektedir. İçerik ve materyal açısından zenginleştirilen dersler ile öğrenciler çeşitli bilgiler edinmenin yanı sıra sanatı bir ifade biçimi olarak kullanmayı deneyimlemektedirler (Aydın, 2015).

Duyular süreç içerisinde ön planda tutulmakta, birden fazla duyuya hitap edecek ders, materyal ve işleyişe yer verilmektedir. Uygun öğrenme ortamlarında çocuğun kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ve bu sayede tanınan özgürlük alanı neticesinde özgüven gelişiminin de dolaylı yünden desteklenmesi sağlanmış olmaktadır.

2.5.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Loris Malaguzzi tarafından Piaget, Dewey, Vygotsky, Bruner, Gardner gibi uzmanların öğrenme, psikoloji ve eğitim kapsamındaki düşüncelerinden hareketle meydana getirilmiştir.

Malaguzzi'ye göre çocuklar düşünmenin, öğrenmenin, oyunun kısacası yaratım gücünün yüz farklı çeşidine sahiptir. Eğitim tek tip olduğu takdirde çocukların yaratma güdüsünü törpülenerek tek bir bakış açısının oluşmasına sebep olmaktadır. Ona göre yapılması gereken çocuklarda var olan yüz farklı bakış açısını engellemek yerine mümkün olduğunca destekleyip sanat yoluyla ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Eğitim ile ilgili beklenti ve amaçların gerçekleştirilmesi yolunda *çocuğun yüz dili* olarak adlandırılan, içerisinde sözel iletişimden çok daha fazlasını barındıran görüş Reggio Emilia yaklaşımının temel taşlarından birini oluşturmaktadır (Edwards & Gandini & Forman, 1998).

Bu yaklaşıma sahip okullarda uygun çevre koşulları içerisinde sanat eğitimi ayrıştırılmadan bütüncü olarak ele alınmakta, sanatsal faaliyetler çocukların düşünce ve duygularını fark ederek dışa vurmalarını sağlayan bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Kullanılan sanat tekniği ve seçilen (geri dönüştürülebilen ya da doğal) malzemeler bu noktada aracı niteliği taşımaktadır.

Eğitim esnasında çocuklar belirli bir kalıba girmek ve tek bir yöntem ile derse dahil olmak yerine kendilerini en iyi ifade edecekleri yolu seçerek duygularını tıpkı bir ayna gibi yansıtırlar. Süreç içerisinde bilgi ve beceri kazanan öğrencilerin tüm bunların yanı sıra sosyal ilişkilerin açısından güçlenmesi düşüncesi de önemsenmektedir. Öğretmenin görevi araştırmaya, gözleme, yol göstermeye, öğrencileri teşvik ederken onlarla birlikte öğrenmeye hazır çok yönlü bir role sahip olmak, çocuğun kendini anlatabilmesi için imkân sağlamak ve sanat dili ile anlattığını fark ederek anlamaya çalışmaktır (Hertzog, 2001; Özalp ve İnan, 2021).

Eğitim güncellik ve esneklikten yoksun bir düzen içerisinde olduğu sürece bireylerin, dolayısıyla toplumların çağın gerisinde kalması olası bir durumdur. Reggio Emilia yaklaşımında eğitim, bu kalıplaşmış ve geleneksel düşüncelerin aksine daha çağdaş bir anlayışa doğru seyir halindedir (Ekici, 2006).

2.5.3. Waldorf Yaklaşımı

İngiliz sanat tarihçisi Read sanat eğitimi üzerine geliştirdiği kuramını Platon'un estetiği temele alan eğitim düşüncesinden etkilenerek meydana getirmiştir. Read'e göre eğitim, içeriği ile duyulara hitap ederek bireylere estetik tecrübeler kazandırmalıdır. Çünkü insan aklıyla, duygu ve düşünceleriyle oluşturacağı estetik bakış açısı sayesinde tam olabilir. Bireysel gelişim, iyi ve dengede olma hali bu sayede toplumsal gelişimin de önünü de açacaktır (Kırışlıoğlu, 2002). Bu

kurama göre eğitimde temel ders içerikleri sanat vasıtasıyla çeşitlendirilmelidir. Ayrıca eğitim süreci içerisinde yalnızca belirli sanat dallarının eğitime değil, bir ifade aracı olarak nitelendirilebilen tüm sanat dallarına yer verilmelidir. (Karayağmurlar ve Tan, 2003).

Avusturyalı eğitimci Steiner'a göre, insanlığa yeni bir bakış açısı kazandırmanın, toplumsal değişim ve dönüşümün yolu, insan tabiatlarına uygun, her açıdan düşünülerek planlanmış, estetikle yoğrulup sanat ile şekil almış bir eğitimden geçmektedir (Lim, 2004). Tıpkı Read'ın kuramında olduğu gibi Steiner'ın kuramında da eğitimde sanat ön planda tutulmaktadır. Steiner'ın temele aldığı bu düşüncelerle geliştirdiği Waldorf yaklaşımında eğitim, çocukların gelişimsel süreçleri göz önünde bulundurularak; onların ilgi ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor açıdan ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmaktadır. Akademik başarıya kıyasla sanatsal eğitim ve faaliyetlerin ön planda tutulduğu bu yaklaşımda, sanat eğitimi yalnızca sanat derslerinin uygulandığı bir çerçeve olarak görülmemekte; tıpkı Read'ın kuramında olduğu gibi diğer derslerin öğretimi için de yararlanılan önemli bir alan olarak değer görmektedir (Ogletree, 1996).

Waldorf okullarında birinci sınıftan itibaren başlayan temel dersler belirli saatler içerisinde yoğun olarak gerçekleştirilir. Ders esnasında öğrencilere konuyu çalışabilmeleri adına imkân sağlanır. Teorik bilgi aktarımı ardından konu ile ilgili şiir yazma, resim çizme, şarkı söyleme, drama ile canlandırma vb. çok çeşitli sanatsal faaliyetlerden yararlanılır. Tam bu noktada sanat tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır (Kotaman, 2009).

Öğretim programları öğrenci odaklıdır. İlgili yaş grubunun gelişimsel özellikleri neyi kapsıyor ise eğitim bu doğrultuda şekillendirilir. Ders tür ve içerikleri açısından oldukça zengindir. Görsel sanatlar, müzik bağımsız bir ders olarak ele alınmaz, bütünün bir parçası olarak beceri temelli değerlendirilir. Akademik ve sanat derslerini yanı sıra bahçe dersi, el dikiş dersi gibi uygulamalı ya da atölye temelli derslere yer verilmesi sayesinde her öğrencinin kendi ilgi alanı ve yetkinliğini keşfedip bulması amaçlanır. Çünkü Waldorf yaklaşımına göre her öğrencinin yetkinlik ve yeteneğinin olduğu bir alan vardır ve eğitim bu sürecin yol göstericisi olarak adlandırılır (Ogletree, 1996).

İnsan beyninin gelişimsel faaliyetlerini inceleyen bilimsel araştırmalar neticesinde beynin öğrenme sürecine adapte olabilmesi, aktarılan bilgilerin uzun süre muhafaza edilebilmesi için eğitimde sanatın destekleyici rolünden yararlanmak gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse adaptasyon süreçlerini hızlandırmak, merak duygularını uyandırmak ve aktif olarak derse

katılımlarını sağlamak da sanatın eğitimi zenginleştirici rolü olarak öne çıkmaktadır. Bu sebeple Waldorf yaklaşımında da sanat tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır (Aydın, 2015). Türkiye’de Waldorf pedagojisinden esinlenen okullar bulunmasına karşın yalnızca bir Waldorf Eğitim Vakfı Okulu (Antalya/ Alanya ilçesinde) bulunmaktadır (Alternatif Okullar, 2022).

2.6. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının tek ve her alanda kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır. Bazı bilim insanlarının tanımlamalara göre yaratıcılık süreç boyunca alınan yol, bazı tanımlamalara göre ise bir süreç sonunda ortaya çıkarılan üründür. Kavram kapsam genişliği dolayısıyla farklı alanlar üzerinden açıklanmakta; bu durum tanım, içerikler hatta değerlendirme sürecine dair bir çeşitliliğe sebep olmaktadır. Bilimsel anlamda yaratıcılık, çözüme kavuşturulması gereken bir sorunu fark edip ortadan kaldırabilmek adına yapılan bir çalışma ürünüdür. Önemli olan sorunlara yanıt bulabilmektir. Proje geliştirme, buluş yapma gibi farklı yöntemler çözüm amacıyla tercih edilebilir. Odaklanılan durum incelendiğinde, yaratıcılık kavramı bilimsel olarak süreçten çok (ortaya çıkan ürün ya da çözüm olarak nitelendirildiğinden) sonuç odaklı olarak ele alınır. Sanatsal olarak yaratıcılık içten gelen duyguların bir sanat dalı aracılığıyla dışarı yansımaları olarak kabul edilir. Bu çerçevede yaratıcılık kavramı içsel ve dışsal farkındalık arasında yeni bir bağlantı kurulması anlamı taşımaktadır. Psikolojik açıdan ise bilincin altında olanı ortaya koymaktır (Kırışlıoğlu, 2002).

Örneğin; San’a (2020) göre yaratıcılık, bireyin gelişimsel, eğitimsel, doğuştan getirdiği veya geliştirilebilir yetkinlikler bütünüdür ve her yaş grubunda belirli başlıklar altında ele alınabilmektedir. Bu başlıklar psikolojik, pedagojik ve estetiklerdir.

Kale’ye (1994) göre yaratıcılık duygu ve düşünceler ile birlikte harmanlanan, insana dair her öge içerisinde yer almaktadır. Yaratıcı düşünme ise birbiri ile ilişki içerisinde olan farkına varmak, algılamak, yorumlama ve analiz etmek vb. çeşitli düşünme aşamalarını kapsayan süreçler bütünüdür.

Yaratıcılık üzerine çalışma yapan araştırmacılardan bir diğeri olan Amerikalı psikolog Torrance yaratıcılığı problem çözme süreci olarak nitelendirmiştir. Torrance’a göre zincirin halkaları gibi ilerleyen bu sürecin temelinde duyarlılık ve farkındalık yatmaktadır. Bu sayede bireyler problemin farkına vararak olası çözüm yolları üretir, ardından buldukları çözüm yolları ile elde edilen sonuçları değerlendirirler (akt., Onur ve Zorlu, 2017). Kısaca yaratıcılık bir süreç ve bu

süreç sonucunda ortaya çıkan orijinal ürün olarak ifade edilmektedir. Kavramın farklı ifade şekillerine karşın bilim insanlarının uzlaştığı nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu ve ayrıca gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak değerlendirilebileceğidir (Erdoğan, 2006). Yaratıcılığın insan içerisinde oluşma sürecinde kişilik özellikleri haricinde etken olan çeşitli dış faktörler de yer alır. Kültürel yapı, okul sistemi, aile örnek olarak verilebilmektedir. Birey bu dış faktörler ile olumlu yönde desteklenirse bu durum yaratıcılık sürecini arttırabilmesini sağlamakta, aksi halde ise yaratıcılığının sönmesine sebep olmaktadır (Şahin ve Danışman, 2017).

Yaratıcı kişiler olay ve durumları çeşitli bakış açıları ile ele alabilen, sorgulayan, çözüm önerileri tasarlayan, kendilerine karşı güven sahibi kişiler olarak tanımlanır. Kişi düşünme esnasında algı ve ilgisini düşündüğü durum üzerine odaklar ve tertipli bir şekilde oluşturduğu sorulara cevaplar arar (Kara ve Şenççek, 2015).

Torrance'a göre yaratıcılığın beş alt boyutu bulunmaktadır: (Onur, Zorlu, 2017).

- 1) Akıcılık: Belirli zaman içerisinde çok sayıda fikir üretme kabiliyeti
- 2) Zenginleştirme: Oluşturulan ürünü farklı şekillerde detaylandırarak geliştirme kabiliyeti
- 3) Orijinallik: Alışılmadık özgün fikirler üretebilme kabiliyeti
- 4) Erken Kapamaya Direnç: Üretilen fikirleri mümkün olduğunca çeşitlendirip genişleterek çabucak sonlandırmanın önüne geçme kabiliyeti
- 5) Başlıkların Soyutluğu: Üretilen fikri ifade etme sürecinde önemli olan noktayı vurgulayabilme kabiliyetidir.

2.6.1. Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

Yaratıcılığı değerlendirme sürecinde belirli ölçme araçlarından yararlanılmakta, ölçüm araçlarının çoğu genel yaratıcılık düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Çocuklarda yaratıcılığı değerlendirme sürecinde verimli bir sonuç elde edilebilmesi adına performansa dayalı bir değerlendirmenin gerekliliğine vurgu yapılır (Mohamed ve ark., 2012).

Yaratıcılık ölçümü için hazırlanan test, ölçekler kendi içlerinde eksik veya geliştirilmesi gereken noktaları olması hususlarında çeşitli eleştirilerin hedefi olmuşlardır. Yaratıcılık kavramı hangi konu ve içeriğin kapsamına dahilse o konu ile ilişkilendirilmiş ölçekleri tercih etmek araştırmaların seyri için daha doğru bir karar olarak nitelendirilmektedir. Dennis yaratıcılığı ölçen araçları incelediği araştırmasında, ölçüm yapılan testleri on ayrı gruba ayırmıştır: kişilik ölçeği,

biyografik ölçek, ilgi ve tutum ölçeği, farklı düşünme testleri, öğretmen ve akran adaylıkları, süpervizör değerlendirmesi, ürünün değerlendirilmesi, öğretmen ve akran adaylıkları (Dennis, 1981). San'a göre çocuklara yönelik değerlendirme sürecinde çocuk resimleri ele alınmalıdır. Çünkü ona göre resimler, çocukların algı ve kavrayışlarının önemli bir yansımasıdır (San, 1979).

Uzun yıllar boyunca çocukların yaratıcılıklarını ölçmeye yönelik çok çeşitli test ve ölçekler geliştirilmiş ve bilimsel araştırmalar neticesinde uygulanıp değerlendirilmiştir. Yaratıcılık Hakkında Ne Düşünüyorsun Ölçeği, Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme – Resim Oluşturma Testi, Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, Franck Çizim Tamamlama Testi, Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Testi, Torrence Yaratıcı Düşünme Testi, Sternberg'in Üçlü (triarchic) Yetenekler Testi geliştirilmiş olan yaratıcılık ölçüm seçeneklerinden bazılarıdır. Torrance yaratıcı düşünme testi E. Paul Torrance tarafından yaratıcılığın kelimelerle ve şekillerle ifade edilerek değerlendirilmesi amacıyla meydana getirilmiştir. Hem şekilsel hem de sözel yaratıcılık testinin A ve B formu olarak adlandırılan iki farklı versiyonu bulunmaktadır. Sözel test içerisinde altı, şekilsel test içerisinde ise üç faaliyet bulunmaktadır (Çetin ve ark., 2015).

2.6.2. Sanat ve Yaratıcılık

Uzun yıllar boyunca yaratıcılığın insanlara yalnızca doğuştan gelen bir yetenek olduğu ve yaratıcılığın ağırlıklı olarak güzel sanatlar alanında var olduğu düşüncesi kabul görmüştür. Zaman içerisinde bu düşünce yerini yaratıcılığın tüm insanlarda var olabilen geliştirilebilir bir özellik olduğu ve yaşamın her alanında bulunabileceği düşüncesine bırakmıştır (San, 1979).

Sanat, bilim, teknoloji vb. hayata dair her alan içerisinde yaratıcılığı barındırmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilgili alana özgü bilgi, beceri sahibi olmanın o alana ait yaratıcılığın ortaya çıkmasında rol oynayan önemli etken olduğu düşüncesinde fikren bir birleşme olduğu görülmektedir (Hu & Adey, 2002).

Sanatın çatısı altında toplanan tüm alanlarda çeşitli kurallar yer almakta ve sanatçılar da bu kurallar çerçevesinde eserlerini ortaya koymaktadır. Tomas'a (1958) göre sanat içerisinde ortaya çıkan ürünler değerlendirildiğinde kurallara uyulmasına karşın bu kurallarla daha önce yapılmamış bir dışavurum gerçekleştirildiği için içerisinde yaratıcılık barındırdığı söylenebilmektedir.

Gerek sanat gerekse yaratıcılık kavramları tanım ve süreç açısından değerlendirildiğinde ortak paydalara sahip oldukları görülmektedir. Sanatsal yaratıcılık bireyin yaşamına dair

farkındalığını iç dünyasında anlamlandırıp dışavurum yoluyla aktarma süreci olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan ürünler bireylerin yaşamlarına, düşünce ve duygularına, olanaklarına ve tercih ettikleri sanat dallarına göre çeşitlilik göstermektedir. Torrance'ın da ifade ettiği yaratıcı birey özellikleri bu noktada bir ayrıştırıcı olmaktadır. Çünkü bahsi geçen sanatsal yaratma süreci yaratıcı özelliklere sahip olanlar ile olmayanlar arasında dışavurumda belirgin farklılıklar doğurmaktadır (Dinçeli, 2020). Sanatsal üretim söz konusu olduğunda genellikle içsel bir aktarımla bireyselliğin hâkim olsa da bireyler toplumdan bağımsız düşünülmemektedir. Bireysel farklılıktan ziyade toplum içerisinde yaşantı ve çevre ilişkisinin çeşitliliği ortaya koyulan sanat ürünlerinde kendini göstermektedir. Eğitim de bu toplumsal çevrenin bir etkeni olması nedeni ile önemli rol oynamaktadır (Dinçeli, 2020).

2.6.3. Eğitim ve Yaratıcılık

Dünyada zaman içerisinde yaşanan değişimle dönüşen döngüsü içerisinde çağa ayak uydurmaya gayret gösteren toplumlar var olmaya devam edebilmektedir. Bunun için toplumlar düşünen, sorgulayan, olay ve durumları farklı bakış açıları ile değerlendirip yorumlayan, üreten bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin içlerinde var olan öz ile birlikte yetenek ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, onları baskılamak yerine geliştirerek desteklemeyi tercih eden eğitim programları ile mümkün olmaktadır. Yaratıcılık kavramının çocuklardaki varlığını belirlemek doğru ölçüm yöntemleri aracılığıyla tespit edilmekte, bu sayede elde edilen sonuçlar eğitimin planlanıp şekillendirilerek programa dönüştürülmesi sürecinde yol gösterici bir nitelik taşımaktadır (Kaygın ve Çetinkaya, 2015).

Yaratıcılık gelişimi söz konusu olduğunda toplumsal değer ve birikimlerin önemli olduğunu ancak tek başına yeterli olmadığını belirten Torrance (1962) da yaratıcılığın dar kalıplar içerisinde bulunmadığını ve geliştirilebilir bir yapıda olduğunu savunmakta, geliştirilebilmesi adına eğitimin de oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerde bu gelişimi sağlayabilmek adına ebeveyn, öğretmen ve okul üçgeni içerisinde iyi tasarlanmış, yalnızca zihinsel becerileri değil çok yönlü becerileri gelişimsel olarak destekleyen bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır (akt., Karakuş ve Özbilgin, 2007).

Bu durum öğrenme sürecinin merkezi olan beynin işleyişi için de oldukça önem arz etmektedir. Çünkü beyin içerisinde yer alan sağ ve sol lobların orantılı bir dağılım ile geliştirilmesi

ancak sağlam temellere oturtulmuş, çok yönlülüğe yer verilen bir eğitim ile mümkün görülmektedir. Birbirinden farklı görevlere sahip olan sağ ve sol lobların baskınlığı öğrenciye göre farklılık göstermektedir. Örneğin; sanatsal çerçevede incelendiğinde, sağ lob işitsel olarak tınılardan yani vurgu ve tonlamalardan, görsel anlamda renkleri anlamlandırma ve bütünsel algılamadan sorumludur. Sol lob ise işitsel olarak ritmik öğelerden, görsel olarak ise renkleri anlamlandırma ile birlikte işaret ve sembolleri saptamadan sorumludur. Her ne kadar beyin yapısı sağ ve sol lob olarak ayrı şekilde ifade edilse de beyin bütüncül bir yapı olduğundan yapılan sanatsal etkinliğe göre aktif olan kısımlar değişkenlik göstermekte ancak müzikle birlikte gelen algılama bütüncül şekilde gerçekleşmektedir (Artan, 2020).

Müzik, toplumların kültürüne göre şekillendirilmesi özelliği ile esneklik, uygulama esnasında farklı yöntemlerden yararlanılabilmesi ile çeşitlilik sağlar. Dinleme, söyleme, enstrüman çalma, dans etme müziğin temel uygulamalarındandır. Her uygulamanın farklı kazanımları ve hitap ettiği bir gelişim süreci vardır. Örneğin; çocuklar müzikle birlikte dans etme deneyimi sayesinde hareket kabiliyetlerini geliştirirler. Enstrüman çalma deneyimi sayesinde el göz koordinasyonu kazanmanın yanı sıra ince motor ve kas becerilerini çalıştırır. Topluluk ile birlikte faaliyetler yaparak sosyal beceriler kazanırlar. Akademik süreçlerde olduğu gibi doğru ya da yanlış vurgusunun ön planda tutulmaması, sürece vurgu yapılarak uygulamanın desteklenmesi sayesinde özgürce katılım gösterebilirler ve bu durum sayesinde duygusal açıdan da gelişim gösterirler. Müzikte yer alan hızlı – yavaş, alçak – yüksek, tezat terimlerin işitsel yolla deneyimlenmesi, hikâye ve şarkılardan yararlanılarak farklı kavram ve öğretilerin aktarılması da hem dilsel hem de bilişsel açıdan gelişimlerini desteklemeyi sağlar (Fox & Schirrmacher, 2014).

Yukarıda bahsedilen sebepler göz önünde bulundurulduğunda, gelişimsel süreçleri destekleyen bir sistem yerine, akademik başarıyı destekleyen, ilgi ve yaratıcılıkları göz ardı eden tek tip bir sistemin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri yolunda büyük bir engel oluşturacağı düşünülmektedir (Kale, 1994).

2.6.4. Eğitimde Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Ülkemizde okul öncesi dönemde başlayan eğitim süreci incelendiğinde, yaratıcılığı destekleyici etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Temel eğitim sürecinin başladığı 1. sınıftan itibaren ise teorik ve daha ezber ağırlıklı eğitime yer verilmektedir. Bu durumun çocukların ilgi,

yetenek ve yaratıcılıklarını baskıladığı düşünülmektedir. Temel eğitim içerisinde çocukların bu ilgi, yetenek ve yaratıcılıklarının desteklenerek geliştirilmesi programda yer alan sanat derslerinin saatleri belli bir oranda iyileştirilmesi ve bu derslerden temel eğitim dersleri öğretimi sürecinde de yararlanılması yönünde atılması gereken bir adım olarak görülmektedir. Okulların öğrencilere eğitim aracılığıyla düşünme, sorgulama, soru sorma, yorum ve eleştiri yapabilme gibi kazanımlar sağlaması beklenirken bu durumun çoğunlukla tam ters yönde seyrettiği görülmektedir. Sanat eğitimi ise bu olumsuz gidişatı engellemeye yönelik içeriği, işleyişi ve yaratma güdüsü ile eğitimde önemli bir rol taşımaktadır (San, 2010).

Öğrencilerde problem çözme ve analitik düşünme kabiliyetlerini desteklemenin yanı sıra ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecekleri (güzel sanatlar gibi) alanlarda da uygulamalara yer verilmesi bütüncül bir düzen içerisinde çalışan beyin için de faydalı bir sürecin kapısını aralayacaktır (Kale, 1994). Çocukların gelişimsel aşamaları fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak kapsamlı bir bütün halinde gerçekleşmektedir. Sanat dalları bahsi geçen bütünün birtakım parçalarına değil tamamına hitap etmektedir. Ancak her sanatsal çalışmada bu mümkün olmayabilir. Bu durum öğretmenin materyal tercihi, dersi planlama ve uygulaması süreci ile öğrenciye yol gösterici olup yaratıcılık kavramını tetiklemesi açısından doğrudan ilintilidir. Dolayısıyla öğretmen yaratıcılığı da azımsanmayacak derecede önem arz etmektedir (Artan, 2020).

2.6.5. Yaratıcı Birey Özellikleri

Yaratıcı bireyler olay ve durumları çeşitli bakış açıları ile ele alabilen, sorgulayan, çözüm önerileri tasarlayan, kendilerine karşı güven sahibi kişiler olarak tanımlanır. Kişi düşünme esnasında algı ve ilgisini düşündüğü durum üzerine odaklar ve tertipli bir şekilde oluşturduğu sorulara cevaplar arar (Kara ve Şençiçek, 2015). Amerikalı psikolog Torrance'a göre özgün düşünebilen, akıcılık ve esneklik kabiliyetine sahip, benlik algısı yüksek, esprili bireyler olarak ifade edilmiştir (akt., Onur ve Zorlu, 2017). Rogers'a göre ise yeni yaşantılara açık, olaylara karşı kendi muhakeme kabiliyeti ile değerlendirme yapabilen, var olan düşünce ve kavramlar arasında yeni ilişkiler kurabilen kişiler yaratıcı kişi olarak adlandırılmaktadır (akt., Akdoğan, 1992). Bir başka araştırmaya göre toplumsal durum ve olaylara karşı ilgili, duyarlı ve gerekli durumlarda yapıcı, tamamlayıcı rol üstlenebilen kişilerdir (Kırıışlıoğlu, 2002).

2.6.6. Yaratıcı Öğretmen Özellikleri

Yaratıcı öğretmenler olay ve durumlara farklı bakış açıları ile bakabilen, bu çeşitliliği problemi görme ve çözme sürecine de aktarabilen, çocukların öğrenme aşamalarında belirli kalıplardan ziyade esnek bir uygulama aracılığıyla sürece yön vermeye gayret gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencileri sınıfın içerisinde bütün olarak görerek tek tip yöntem, uygulama ve işleyişi benimsemeyip onları bütün olarak ele almak yerine bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onların öğrenme ve yaratma sürecini destekleyici rol oynayacak şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemektedirler (Schreglmann ve Kazancı, 2016). Bunların yanı sıra yaratıcı öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecinde teşvik eden, fikirlerini destekleyen, süreç içerisinde rol oynama cesaretini gösterebilmeleri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmeleri için motive eden, gerekli alan sınırını belirleyip o alan sınırları içerisinde öğrencilere özgürce çalışma imkânı tanıyan kişilerdir (Lilly & Bramwell Rejskind, 2004).

Öğretmen ve öğrencinin yaratıcılığı üzerine etkisi olan faktörlerin incelendiği bir araştırmada, okulun yaratıcılığa verdiği değerin destekleyici olarak oldukça önem arz ettiği belirlenmiştir. Bir diğer yandan öğretmenin eğitim düzeyi, öğrenciye yönelik ilgi ve tutumu ile beraber kurduğu ilişki de öğrenci yaratıcılığının gelişmesi açısından doğrudan etki ettiği belirtilmektedir. Bahsedilen bütüncül eğitim sisteminde öğrencilerin 21. Yüzyıl yeterliliklerine sahip, esnek bir zaman dilimi içerisinde öğrenmeye uygun bir ortamda değer ve saygı gördükleri, sıklıkla cesaretlendirilerek kendilerini ifade etmeye teşvik edildikleri bir öğrenme ortamına ve bu sürecin mimarı olacak yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Craft, 2001; Tuğrul ve ark., 2014).

2.7. İlgili Araştırmalar

Aral (1999), ergenlik dönemi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ölçtüğü araştırmasında, sanat eğitimi alan ve almayan öğrencileri karşılaştırmış, sanat eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yaratıcılık düzeyinin sınıf düzeyi, sanat eğitimi alan öğrencilerin ilgilendikleri sanat dallarına göre de çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir.

Çullu (2010), ilkokul düzeyinde davranış sorunları gösteren öğrencilere yönelik yaptığı araştırmada, örneklem olarak seçilen öğrencilere resim iş eğitimi dersleri verilmiş ve yapılan derslerin öğrencilerdeki benlik kavramı ile yaratıcılık düzeylerine etkileri incelemiştir. Öğrencilere yönelik yapılan ön test ve son test karşılaştırması sonucunda öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve benlik kavramlarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Ülger (2014), 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerini ölçmeye yönelik yaptığı araştırmada örneklem grubuna 7. sınıfın başında, sonunda ve 8. Sınıfın sonunda olmak üzere üç defa TYDT’i uygulamıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. 7. sınıf düzeyine uygulanan ilk iki test sonucu değerlendirildiğinde test puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken, 8. sınıf sonunda uygulanan test puanında diğer puanlara kıyasla anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Erken ergenlik dönemi nedeni ile yaşanan fiziksel ve psikolojik değişiklikler 7. sınıf düzeyinde var olan düşüşün sebepleri arasında görülmektedir. Ayrıca örneklem grubu olarak seçilmiş olan öğrencilerin yaş itibarıyla somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş içerisinde olmaları da düşüşün bir diğer sebebi olarak gösterilmektedir.

Özbilgin ve Karakuş (2020), tarafından yapılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarını ölçmeye yönelik olan araştırmada, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel ve şekilsel A formundan yararlanılmıştır. Sözel test sonuçlarına göre öğrenciler en yüksek puanı akıcılık, en düşük puanı özgünlük başlığından, şekilsel test sonuçlarına göre ise en yüksek puanı akıcılık, en düşük puanı başlıkların soyutluğu kategorisinden almışlardır. Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınav odaklı eğitim sistemi içerisinde yetişmeleri sebebiyle yaratıcı düşünme ve doğru yanıtı bulma çabasının ön planda olduğu bundan dolayı da akıcılık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikici (2006), 12. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, sanat eğitimi alan ve almayan öğrencileri karşılaştırmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini tespit etmek adına tutum ölçeği ve TYDT’i sözel A formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık düzeyinin cinsiyete dair değişkenlik göstermediği, ancak sanat eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde olumlu yönde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Doğramacıoğlu (2016), güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada veri toplama

aracı olarak Torrance yaratıcı düşünme testi ile kişisel bilgi formunu kullanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu; en belirgin farkın da resim bölümü öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Ogletree (1996), Waldorf okullarında öğrenim gören öğrenciler ile devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında yaratıcılık düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek adına bir çalışma yapmıştır. Torrance yaratıcı düşünme testi ile elde ettiği veriler doğrultusunda Waldorf okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere kıyasla olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Salı (2019), yaptığı araştırma ile ergenlik dönemi öğrencilerini yaratıcılık düzeyleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu Yozgat ili Yozgat lisesinde öğrenim gören rastgele yöntemle seçilmiş 9 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. TYDT A formu ile genel bilgi formundan yararlanılarak yapılan çalışmada iki kademe arasında erken kapamaya direnç ve akıcılık puanlarının kıyaslanması sonucu 9. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunurken, ayrıntılandırma puanları açısından yapılan kıyaslamada ise 12. sınıfların lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Başlıkların soyutluğu açısından yapılan değerlendirmede ise 9. sınıf kademesinde kız öğrenciler, 12. sınıf kademesinde ise erkek öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öncü (2003), 12 – 14 yaş arası çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada TYDT Şekilsel A Formundan yararlanmıştır. Şekilsel yaratıcılığa ait alt kategoriler olan esneklik, orijinallik, akıcılık, detaylandırma kategori puanları cinsiyet, yaş gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. 14 yaş grubu çocukların tüm şekilsel yaratıcılık alt puanlarının diğer yaş grubu çocuklarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 13 yaş grubu çocukları arasından erkek çocukların esneklik puanlarının kız çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, çalışma içerisinde bulunan hiçbir yaş grubunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Smith & Carlsson (1983) 7 – 21 yaş arası çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar yaşlara göre belirli gruplara ayrılmış, analiz bu gruplar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. 7 yaş dönemi çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiş, bu durumun ilköğretime başlama süreci ile bağlantılı

olabileceği ifade edilmiştir. 10 – 11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılık düzeyleri yüksek iken kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu, 12 – 13 yaş grubunda ise aşırı kaygı artışının yaratıcılığa etki ederek yaratıcılık düzeylerinde azalmaya neden olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Ayrıca 14 yaş ardından çocukların yaşları arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de orantılı bir şekilde artış göstermeye başladığını, bu durumun çocuklarda zaman içerisinde oluşan bağımsızlık ile birlikte özerk olma hali ile birlikte kaygı düzeylerini dengelemeleri sonucu sağlandığını ifade etmişlerdir.

Gardner (1982) da yaptığı araştırması sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu, okula başlamaları ile birlikte okul kuralları ve yaşantısına uyum süreçlerinin de etkisiyle yaratıcılık düzeylerinde azalmanın görüldüğünü belirtmiştir (Gardner, 1982, akt. Kim, 2011:286).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırma modeli, evren – örneklem, veri toplamada kullanılan araç ve yöntemler, verilerin analiz süreci gibi başlıklar ile bu başlıklara ait alt başlıklara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Antalya/Muratpaşa Atatürk Ortaokulu, Muratpaşa Uğur Okulları ile Antalya/Alanya Waldorf Vakfı Okullarında okulunda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sanat dersleri) açısından incelenerek aralarındaki ilişki ya da farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma nicel araştırma yöntemine uygun olarak meydana getirilmiştir. Araştırma içerisinde yer alan çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin değişimine dönük etkilerini incelemek adına genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır (Karasar, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini evrenin küçük bir parçasındaki hedef kitlenin kapsam dahilinde çeşitli kriterler baz alınarak seçilmesi ile meydana getirilen çalışma grubu olarak adlandırılmaktadır (Baştürk ve Taştepe, 2013).

Bu araştırmanın çalışma grubu Antalya iline bağlı Muratpaşa ve Alanya ilçelerinde bulunan ikisi özel, biri devlet olmak üzere üç okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, örneklemin oluşturulan çalışma problemi kapsamı ile ilişkilendirilebileceği çeşitli özellikleri içerisinde barındırması anlamı taşımaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada bahsi geçen sınıf kademelerinin seçilme sebebi bu kademelerdeki öğrencilerin ergenlik dönemi içerisinde yer almalarıdır.

Atatürk Ortaokulunda MEB'e bağlı olarak hazırlanmış olan eğitim programı kullanılmaktadır. Ancak diğer iki özel okul içerisinde çeşitli model yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Uğur Okulları eğitim kapsamında ise kuramsal çerçevede bahsedilmiş olan "ASDF Modeli" ile "5 Dil 2 Beceri" eğitim yaklaşım modelinden yararlanılmaktadır. Waldorf Okullarında ise eğitim kapsamında Waldorf pedagojisine uygun özel olarak geliştirilmiş uluslararası eğitim programından yararlanılmaktadır.

Uğur Okulunda uygulanan iki eğitim model yaklaşımından biri "ASDF modeli" olarak adlandırılır. Model kapsamında öğrencilerin *akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel* gelişimlerinin eğitim ile birlikte temele alınarak çok yönlü şekilde desteklenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin yaş ve gelişimsel süreçlerine uygun hazırlanan içerik ile öğrenmeye teşvik edici ortamlar içerisinde yaparak yaşayarak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak bilgiye ulaşmaları arzu edilir. Program kapsamında öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek adına gerek bireysel gerek ise topluluk ile beraber katılım gösterebileceği etkinlik ve faaliyetler düzenlenir. Sanat, spor gibi beceri temelli alanların uygulanabileceği kulüpler oluşturulur. Tüm bu aktivite ve faaliyetler ile sosyal yönden zengin, kendilerini rahatlıkla ifade edebilen, ilgi ve yeteneklerinin farkında olan öğrenciler yetiştirmek önemsenmektedir (Uğur Okulları, 2022a).

Uğur Okulunda uygulanan bir diğer eğitim model yaklaşımı da "5 Dil 2 Beceri Temelli" olarak adlandırılır. Ana dil olan *Türkçe* birinci, bilimsel açıdan ifade dili olan *matematik* ikinci, yabancı dil kapsamında *İngilizce* üçüncü, teknolojik ifade dili olarak adlandırılan *kodlama* dördüncü, öğrenci tutumlarının yansıması olan *davranış dili* ise beşinci dil olarak ele alınır. Beceri olarak ifade edilen kısımda ise ilk beceri olarak *sanat eğitimi*, ikinci beceri olarak da *spor eğitimi* oluşturmaktadır. Dil ve beceri olarak adlandırılan alanlar çerçevesinde düzenlenen eğitim öğretim faaliyetleri sayesinde 21. yüzyıl yetkinliklerine sahip bir dünya vatandaşı yetiştirmek amaçlanmaktadır (Uğur Okulları, 2022b).

Waldorf okullarında birinci sınıftan itibaren başlayan temel dersler belirli saatler içerisinde yoğun olarak gerçekleştirilir. Ders esnasında öğrencilere konuyu çalışabilmeleri adına imkân sağlanır. Teorik bilgi aktarımı ardından konu ile ilgili şiir yazma, resim çizme, şarkı söyleme, drama ile canlandırma vb. çok çeşitli sanatsal faaliyetlerden yararlanılır. Tam bu noktada sanat tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır (Kotaman, 2009).

Öğretim programları öğrenci odaklıdır. İlgili yaş grubunun gelişimsel özellikleri neyi kapsıyor ise eğitim bu doğrultuda şekillendirilir. Ders tür ve içerikleri açısından oldukça zengindir. Görsel sanatlar, müzik bağımsız bir ders olarak ele alınmaz, bütünün bir parçası olarak beceri temelli değerlendirilir. Akademik ve sanat derslerini yanı sıra bahçe dersi, el dikiş dersi gibi uygulamalı ya da atölye temelli derslere yer verilmesi sayesinde her öğrencinin kendi ilgi alanı ve yetkinliğini keşfedip bulması amaçlanır. Çünkü Waldorf yaklaşımına göre her öğrencinin yetkinlik ve yeteneğinin olduğu bir alan vardır ve eğitim bu sürecin yol göstericisi olarak adlandırılır (Ogletree, 1996).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin (TYDT) Şekilsel A Formu” kullanılmıştır. Testin ilk sayfasında yaş, cinsiyet, okul, sınıf, şehir, tarih bilgisi gibi birtakım bilgilerin yer alması sebebiyle kişisel bilgi formuna yer verilmemiştir.

3.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, E. Paul Torrance tarafından uzun yıllar süren çalışmalar neticesinde meydana getirilmiş, ilk olarak 1966 yılında ABD’de yayınlanmıştır. Yaratıcılık düzeyini ölçmek amacıyla tasarlanan bu test, sözel ve şekilsel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölüm içerisinde yedi, şekilsel bölüm içerisinde üç farklı faaliyet yer almaktadır (Aslan, 2001).

Testin (Şekilsel A formunun) ilk defa Türkçe diline çevrilip kullanılması Yontar (1985) tarafından, tüm testin dil kapsamında eş değerlik ile beraber geçerlik, güvenirlik analizleri ise Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Aslan’ın (2001) çalışması içerisinde bulunan veriler her aşama için çeşitli kriterlerde erken çocukluk dönemi yaş grubundan yetişkinlere kadar rastgele seçilmiş gruplar tercih edilerek toplanmıştır. İngilizce ve Türkçe dilinde aynı testin belirli zaman aralığı ile uygulandığı (iki dile de hâkim) bir gruptan elde edilen verilerin tutarlı ve anlamlı olduğu sonucu ile dilsel eşdeğerlik ispatı yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik için iç tutarlılık, iç ve dış geçerlilik ele alınarak farklı analizlerden yararlanılmış, elde edilen bulgular neticesinde TYDT uygunluğu belirlenmiştir.

Şekilsel Test A Formu içerisinde yer alan ilk faaliyet *resim oluşturma* faaliyetidir. Sayfa üzerinde bulunan şeklin bir nesne ya da objeye dönüştürülmesi ardından yapılan çizime bir başlık verilmesi beklenir. İkinci faaliyet *resim tamamlama* faaliyetidir. On tane kare içerisinde verilen farklı birtakım şekillerin tamamlama yolu ile yine bir nesne ya da objeye dönüştürülmesi ve çizime bir başlık verilmesi beklenir. Üçüncü faaliyet ise *paralel doğrular* faaliyetidir. Düz şekilde verilen otuz eşit doğrudan yararlanılarak bir nesne ya da şekil meydana getirilmesi ve başlıklandırılması istenir. Teste dair açıklamalar içerisinde çizimlerin içerisinde bir hikâye ve bütünlük olması, ilk akla gelen fikirden ziyade alışılmadık fikirlerin aktarılarak tamamlanması gerektiği belirtilmektedir (Öncü, 2000).

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada uygulanan TYDT Türkçe'ye uyarlanması Aslan (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. İngilizce ve Türkçe dilinde aynı testin belirli zaman aralığı ile uygulandığı (iki dile de hâkim) bir gruptan elde edilen verilerin tutarlı ve anlamlı olduğu sonucu ile dilsel eşdeğerlik ispatı yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik için iç tutarlılık, iç ve dış geçerlilik ele alınarak farklı analizlerden yararlanılmış, elde edilen bulgular neticesinde TYDT uygunluğu belirlenmiştir.

TYDT Şekilsel A Formu ile elde edilen veriler ise teste ait akıcı puanlama rehberi aracılığı ile değerlendirilmiştir. Çizimler akıcı puanlama rehberi içerisinde hem akıcılık, orijinallik, erken kapamaya direnç, zenginleştirme ve başlıkların soyutluğu adı altında yaratıcılığın 5 alt boyutu kapsamında puanlanmış, hem de yaratıcı kuvvetler listesi ana başlığı altında 13 farklı kategoride ayrıca puanlanarak değerlendirilmiştir.

Bu kategoriler: duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayalgücü zenginliği, hayalgücünün renkliliği ve fantazidir. Elde edilen veriler bilgisayar üzerinden analiz programına aktarılmış, analiz için SPSS 26.0 paket program kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılımının sağlandığını ifade edebilmek için parametrik (normal dağılım gösteren) testlere ait birtakım koşullar yerine getirilmelidir. Koşulların yerine getirilmemesi durumunda parametrik olmayan (non – parametrik) analizlerden yararlanılması gerekmektedir. Çalışma grubu içerisinde yer alan bazı okullarda çalışma grubu kademelerindeki öğrenci sayısı (n)

30'un altında kalmıştır. Verilerin normal dağıldığını ifade edebilmek adına n:30'dan büyük olmalıdır (Demir ve ark., 2016). Bahsedilen durum nedeniyle araştırma içerisinde yer alan verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Bu nedenle çalışma grubu içerisinde mevcut açılarından uygun olmayan sınıflarda parametrik olmayan analizlerden yararlanılmıştır (Karagöz, 2010). Hem şekilsel yaratıcılığın hem de şekilsel yaratıcılık alt boyutlarının sınıf düzeyi ve okul türü açısından değerlendirilmesi için parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi kullanılırken, çalışma grubu içerisinde normallik koşullarını sağlayan kademelerde anovadan yararlanılmıştır. Cinsiyete göre farklılığının değerlendirilmesi için ise Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Kruskal Wallis Testi: Dağılımları normal olmayan üç ya da daha fazla sayıdaki grubun ortanca değerlerinin kıyaslanması aracılığıyla gruplar arasında ilişkinin değerlendirilebildiği bir test türüdür.

Mann Whitney U Testi: Bağımsız araştırmalarda kullanılan T testinin parametrik olmayan araştırmalardaki karşılığı olarak değerlendirilir. İki grubun ortanca değerlerinin karşılaştırılması aracılığıyla uygulanan testte amaç grupların arasında farklılık olup olmadığı belirlemektir (Arslan ve ark., 2018).

Tamhane's T2 Testi: Varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılan bu karşılaştırma testi için gruplardaki gözlem sayısının eşit olması gibi bir varsayım mevcut değildir. Kısmen Games Howell testi ile benzerlik gösterir ancak araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar daha güçlüdür (Cramer, Howitt, 2004 akt., Gündoğdu, 2014).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bölüm içerisinde araştırmaya yönelik oluşturulmuş olan problem cümlelerinin analizine dair uygulanan adımlar ve analiz sonuçları ile ilgili tablo ve açıklamalar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek adına elde edilen bulgular tablo 4.1. ile 4.5. arasında verilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Normallik Analizi

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Tüm Şekilsel Yaratıcılık Grup	6	66	.07	1.97	.29	7.27	.58
	7	55	-.68	.35	.33	-.13	.64
	8	68	.47	.20	.29	-.62	.57
Atatürk Ortaokulu	6	34	.05	2.09	.40	6.37	.79
	7	34	-.77	.40	.40	-.03	.79
	8	36	.05	.62	.39	.60	.77
Waldorf Okulları	6	13	.27	-.62	.62	.42	1.19
	7	5	-.91	-1.11	.91	1.08	2.00
	8	12	1.26	-.09	.64	-.87	1.23
Uğur Okulları	6	20	-.06	1.41	.51	3.28	.99
	7	14.	-.37	.22	.60	-.29	1.15
	8	19	.78	-.44	.52	-.72	1.01

Şekilsel yaratıcılık puanlarının sınıf düzeyine göre analizini incelemek adına üç okuldaki sınıf kademeleri ayrı ayrı değerlendirilmiş, bunun yanı sıra üç okuldaki bütün 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri birer gruba toplanarak analiz edilmiştir. Bu durum tüm grup başlığı altında ifade edilmektedir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, 6. sınıf düzeyine ilişkin çarpıklık katsayısı (1.96), basıklık katsayısı (7.27); 7. Sınıf düzeyine ilişkin çarpıklık katsayısı (.35), basıklık katsayısı (-.13); 8. sınıf düzeyine ilişkin çarpıklık katsayısı (.20), basıklık katsayısı ise (-.62) olarak bulunmuştur. Verilerin dağılımlarının normal kabul edilebilmesi için çarpıklık katsayısının (-1, +1) (Büyüköztürk ve ark., 2020), basıklık katsayısının ise (-3, +3) aralığında değer alması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Tüm gruba ait olan 6. sınıf düzeyi incelendiğinde, çarpıklık basıklık katsayısının referans değerleri üzerinde yer alması sebebiyle dağılımın normal olmadığı söylenebilmektedir.

Atatürk Ortaokulu’na ait şekilsel yaratıcılık puanları incelendiğinde, 6. Sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (2.09), basıklık katsayısı (6.37), 7. Sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (.40), basıklık katsayısı (-.03) ve 8. Sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (.62), basıklık katsayısı (.60) olarak bulunmuştur. 6. sınıf kademesinin çarpıklık basıklık değerleri incelendiğinde dağılımın normal olmadığı görülmektedir.

Waldorf Vakfı Okullarına ait şekilsel yaratıcılık puanları incelendiğinde, 6. Sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (-.62), basıklık katsayısı (.42), 7. Sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (-1.11), basıklık katsayısı (1.08) ve 8. Sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (-.09), basıklık katsayısı (-.87) olarak bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, ölçümlerin küçük gruptan ($n < 30$) elde edilmesi durumunda normal dağılımdan sapmalar olacağı kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Waldorf Vakfı Okullarında 6. sınıf 13, 7. sınıf 5 ve 8. sınıf 12 kişi olduğundan (çarpıklık basıklık katsayı dağılımlarının normal seyirde olmasına karşın) verilerin normal dağılımdan saptığı kabul edilmiştir.

Uğur Okulları 6.sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (1.41), basıklık katsayısı (3.28); 7. sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (.22), basıklık katsayısı (-.29); 8. sınıf puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (-.44), basıklık katsayısı (-.72) olarak bulunmuştur.

Uğur Okulları için 6. Sınıf 20, 7. Sınıf 14 ve 8. Sınıf 19 kişi olduğundan tıpkı Waldorf Okulları gibi Uğur Okullarında da katılımcı sayısından ötürü dağılımın normal dağılımdan saptığı kabul edilmiştir.

Veri grubu normal dağılımı sağlamadığı için çalışma grubunun tamamının yaratıcılık puanlarını belirlemek adına non parametrik testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2. Tüm Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Şekisel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
6	67	95.06	2	19.64	0.000*	6-7**
7	53	68.81				7-8***
8	67	112.87				

* p<0.001

** 6 lehine, p<.05

***8 lehine, p<.05

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin şekisel yaratıcılık puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının öğrencilerin sınıflarına göre farklılığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2=19.64$, p<.001). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; 6. ve 7. sınıflarda eğitim alan öğrenciler arasında 6. sınıf lehine, 7. ve 8. sınıflarda eğitim alan öğrenciler arasında ise 8. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.3. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekisel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
6	34	55.18	2	8.40	0.015*	7-8**
7	34	40.71				
8	36	61.11				

* p<0.05

**8 lehine, p<.05

Atatürk ortaokulundan araştırmaya katılan öğrencilerin verileri normal dağılımı göstermediği için şekilsel yaratıcılık puanları ile sınıf düzeyleri arasında farklılığı ölçmek adına Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.3. incelendiğinde öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2=8.40$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; 7. sınıfta eğitim alan öğrenciler ile 8. sınıfta eğitim alan öğrenciler arasındaki değerlendirmeye bakıldığında, 8. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.4. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	13	14.62	2	9.33	0.009*	7-8**
7	5	6.20				
8	12	20.33				

* $p<0.05$

**8 lehine, $p<.05$

Waldorf okullarından araştırmaya katılan öğrencilerin verileri normal dağılım göstermediği için ($n < 30$) şekilsel yaratıcılık puanları ile sınıf düzeyleri arasında farklılığı ölçmek adına Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır. Tablo 4.4. incelendiğinde araştırma sonucunda sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=9.33$, $p<.05$). Yapılan analiz sonucunda Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; 7. ve 8. sınıflarda eğitim alan öğrenciler arasından 8. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.5. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	20	24.65	2	4.95	0.84*	-
7	14	22.00				
8	19	33.16				

* $p>0.05$

Uğur okullarından araştırmaya katılan öğrencilerin verileri normal dağılımı göstermediği için şekilsel yaratıcılık puanları ile sınıf düzeyleri arasında farklılığı ölçmek adına Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya Uğur Okullarından katılan öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçlarının öğrencilerin sınıf kademelerine göre farklılığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Uğur Okulları öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık düzeylerinde sınıf kademelerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır ($X^2=4.95$, $p>.05$).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek adına elde edilen bulgular tablo 4.6. ile 4.9. arasında verilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyete Göre Yapılan Şekilsel Yaratıcılık Normallik Analizi

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Tüm Grup	Kız	91	.17	1.72	.25	5.68	.50
Şekilsel Yaratıcılık	Erkek	96	-.16	.35	.25	.08	.49
Atatürk Ortaokulu	Kız	48	.10	2.37	.34	8.43	.67
	Erkek	56	-.49	.53	.32	.96	.63
Waldorf Okulları	Kız	14	.45	.77	.60	-.30	1.15
	Erkek	16	.50	-.42	.56	-.13	1.09
Uğur Okulları	Kız	29	.16	.42	.43	-.53	.84
	Erkek	24	.15	.54	.47	.27	.92

*Tüm grup: Çalışma grubunun tamamını ifade eder.

Alanyazına bakıldığında dağılımın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık katsayısının (-1, +1) (Büyüköztürk ve ark., 2020), basıklık katsayısının ise (-3, +3) aralığında değer alması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007).

Şekilsel yaratıcılık açısından tüm çalışma grubundaki kız öğrencilerin puanlarında çarpıklık katsayısı (1.72), basıklık katsayısı (5.68) ve tüm çalışma grubundaki erkek öğrencilerin puanlarına ilişkin çarpıklık katsayısı (.35), basıklık katsayısı (.08) bulunmuştur. Çarpıklık basıklık katsayılarının istenilen değer aralığında olmaması sebebiyle dağılımın normal olmadığı söylenebilir.

Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören kız öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (2.37), basıklık katsayısı (8.43) ve erkek öğrenci puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (.53), basıklık katsayısı (.96) olarak bulunmuştur. Çarpıklık basıklık katsayılarının istenilen değer aralığında olmaması sebebiyle dağılımın normal olmadığı görülmektedir.

Waldorf Okulunda öğrenim gören kız öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (.77), basıklık katsayısı (-.30) ve erkek öğrencilerin puanına ilişkin çarpıklık katsayısı (-.42), basıklık katsayısı (-.13) olarak bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında dağılımın normal olmadığı görülmekte olup ölçümlerin küçük gruptan ($n < 30$) elde etmesi durumunda normal dağılımdan sapmalar olacağı kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Waldorf okullarında kız öğrenci sayısı 14 ve erkek öğrenci sayısı 16 kişi olduğundan dağılımın normal dağılımdan saptığı kabul edilmiştir.

Uğur Okullarında öğrenim gören kız öğrencilerden elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık katsayısı (.42), basıklık katsayısı (-.53), erkek öğrencilerden elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık katsayısı (.54), basıklık katsayısı (.27) bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında dağılımın normal dağıldığı görülmekte olup ölçümlerin küçük gruptan ($n < 30$) elde etmesi durumunda normal dağılımdan sapmalar olacağı kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Uğur Okulları için kız öğrenciler $n:29$ ve erkek öğrenciler $n:24$ olduğundan normal dağılımdan sapma olduğu kabul edilmiştir. Veri grubu normal dağılımı sağlamadığı için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7. Tüm Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	91	98.14	8931.00	3991.00	.308*
Erkek	96	90.07	8647.00		

* $p > 0.05$

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere tüm grup şekilsel yaratıcılık puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.8. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	48	57.79	2774.00	1090.00	.098*
Erkek	56	47.96	2686.00		

* $p>0.05$

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere Atatürk ortaokulu tüm grup şekilsel yaratıcılık puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.9. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	14	14.64	205.00	124.00	.618*
Erkek	16	16.25	260.00		

* $p>0.05$

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere Waldorf okulu tüm grup şekilsel yaratıcılık puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.10. Uğur Okulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	29	26.90	780.00	345.00	.957*
Erkek	24	27.13	651.00		

* $p>0.05$

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere Uğur okulları tüm grup şekilsel yaratıcılık puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları ile okulları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek adına elde edilen bulgular tablo 4.11. ve 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Okullarına Göre Şekilsel Yaratıcılık Normallik Analizi

	Okul	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Tüm Grup Şekilsel Yaratıcılık	Atatürk Ortaokulu	104	-.22	2.09	.24	8.90	.47
	Waldorf Okulları	30	.47	.01	.43	-.33	.83
	Uğur Okulları	53	.16	.45	.33	-.25	.64

Alanyazına bakıldığında dağılımın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık katsayısının (-1, +1) (Büyüköztürk ve ark., 2020), basıklık katsayısının ise (-3, +3) aralığında değer alması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007).

Atatürk Ortaokulundan çalışmaya katılan öğrencilerin puanlarına ilişkin çarpıklık katsayısı (2.09), basıklık katsayısı (8.90), Waldorf okullarından katılım gösteren öğrencilerin puanlarına ilişkin çarpıklık katsayısı (.01), basıklık katsayısı (-.33) ve Uğur okullarından katılım gösteren öğrencilerin ilişkin çarpıklık katsayısı (.45), basıklık katsayısı (-.25) olarak bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Üç okuldan da elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Okullarına Göre Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Okullar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	104	84.01	2	9.17	0.010*	Atatürk-Waldorf**
Waldorf Okulları	30	115.13				
Uğur Okulları	53	101.64				

* p<0.05

Tablo 4.12. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi şekilsel yaratıcılık sonuçlarının okul türüne göre farklılığı araştırılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda iki okul arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=9.17$, $p < .05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; Waldorf Okulları ile Atatürk Ortaokulu karşılaştırmasında Waldorf okulları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık alt boyut puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek adına elde edilen bulgular tablo 4.13. ile 4.37. arasında verilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyutlarının Normallik Analizi

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Şekilsel Akıcılık	6	67	-.042	.58	.29	.56	.58
	Tüm Grup						
	7	53	-.43	.45	.33	.26	.64
	Şekilsel Yaratıcılık						
	8	67	.38	.61	.29	.04	.58
	6	34	.23	.75	.40	1.83	.79
	Atatürk Ortaokulu						
	7	34	-.65	.66	.40	.47	.79
	8	36	-.19	.13	.39	.22	.77
	6	13	.53	-.51	.61	.01	1.19
	Waldorf Okulları						
	7	5	.04	.09	.91	-1.97	2.00
	8	12	1.82	-.07	.64	-1.14	1.23
	6	20	-.10	1.20	.51	2.27	.99

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata	
Şekilsel Orijinallik	Uğur Okulları	7	14	-.05	1.12	.60	1.48	1.15
		8	19	.55	.28	.52	.61	1.01
		6	67	-.11	.79	.29	1.39	.58
	Tüm Grup Şekilsel Yaratıcılık	7	53	-.42	.71	.33	.47	.64
		8	67	.44	1.02	.29	.89	.58
		6	34	-.18	1.46	.40	2.73	.79
	Atatürk Ortaokulu	7	34	-.60	.42	.40	-1.06	.79
		8	36	-.05	.69	.39	-.48	.77
		6	13	.32	.35	.62	.16	1.19
	Waldorf Okulları	7	5	-.09	.04	.91	-2.37	2.00
		8	12	1.58	.52	.64	-1.35	1.23
		6	20	.25	-.47	.51	.59	.99
	Uğur Okulları	7	14	-.07	1.37	.60	1.73	1.15
		8	19	.65	.66	.52	1.00	1.01
		Başlıkların Soyutluğu	Tüm Grup Şekilsel Yaratıcılık	6	67	-.25	1.65	.29
7	53			.05	1.88	.33	4.95	.64
8	67			.20	1.05	.29	.46	.58
Atatürk Ortaokulu	6		34	-.23	1.54	.40	2.36	.79
	7		34	.19	1.78	.40	4.59	.79
	8		36	.06	1.42	.39	2.02	.77
Waldorf Okulları	6		13	-.77	1.16	.62	.54	1.19
	7		5	-.72	.00	.91	-3.00	2.00

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
	8	12	-.50	.02	.64	-1.16	1.23
	6	20	.07	1.28	.51	1.06	.99
Uğur Okulları	7	14	.00	1.68	.60	3.67	1.15
	8	19	.91	.27	.52	-.83	1.01
	6	67	-.02	-.34	.29	-.27	.58
Tüm Grup	7	53	-.55	-.48	.33	-.93	.64
Şekilsel	8	67	.45	-.55	.29	.37	.58
Yaratıcılık	6	34	.21	-.80	.40	.54	.79
	7	34	-.60	-.38	.40	-1.14	.79
Atatürk Ortaokulu	8	36	.45	-.46	.39	.38	.77
	6	13	-.13	.75	.62	.26	1.19
Waldorf	7	5	-.44	-1.43	.91	1.58	2.00
Okulları	8	12	.21	1.49	.64	2.17	1.23
	6	20	-.33	.30	.51	-1.18	.99
Uğur	7	14	-.44	-.15	.60	-1.32	1.15
Okulları	8	19	.61	-1.27	.52	1.00	1.01
	6	67	-.18	1.07	.29	1.00	.58
Tüm Grup	7	53	-.21	.20	.33	-.57	.64
Şekilsel	8	67	.35	1.25	.29	.37	.58
Yaratıcılık	6	34	-.24	1.19	.40	1.19	.79
	7	34	-.30	.48	.40	-.49	.79
Atatürk Ortaokulu	8	36	-.04	1.36	.39	2.41	.77

Yaratıcı Kuvvetler Listesi		Sınıf	N	$\bar{X}$	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
	Waldorf Okulları	6	13	-.06	1.12	.62	-.17	1.19
		7	5	.05	-.61	.91	-3.33	2.00
		8	12	.52	.88	.64	2.46	1.23
	Uğur Okulları	6	20	-.16	.92	.51	1.28	.99
		7	14	-.07	-.11	.60	-.93	1.15
		8	19	.82	1.00	.52	1.73	1.01
	Tüm Grup Şekilsel Yaratıcılık	6	67	.18	2.92	.29	13.43	.58
		7	53	-.37	.80	.33	.96	.64
8		67	.11	.49	.29	-.17	.58	
Atatürk Ortaokulu	6	34	.19	2.86	.40	10.61	.79	
	7	34	-.38	.64	.40	.80	.79	
	8	36	-.01	.64	.39	.12	.77	
Waldorf Okulları	6	13	.29	-.31	.62	-.17	1.19	
	7	5	-.66	-.88	.91	1.63	2.00	
	8	12	.54	.28	.64	-.98	1.23	
Uğur Okulları	6	20	.09	1.80	.51	5.37	.99	
	7	14	-.24	.68	.60	-.00	1.15	
	8	19	.07	.34	.52	.02	1.01	

Alanyazına bakıldığında dağılımın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık katsayısının (-1, +1) (Büyüköztürk ve ark., 2020), basıklık katsayısının ise (-3, +3) aralığında değer alması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ölçümlerin küçük gruptan (n<30) elde edilmesi durumunda normal dağılımdan sapmalar olacağı kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Tablo 4.13.'de de görüldüğü gibi Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf kademesi açısından gruplandırılması yoluyla oluşturulan tüm grup öğrenciler ile Atatürk Ortaokulundan çalışmaya katılan öğrencilerin şekilsel akıcılık ve zenginleştirme puanlarına ilişkin çarpıklık katsayısı -1, +1 basıklık katsayısının ise -3, +3 arasında olması ve $n>30$ olması sebebiyle dağılımın normal olduğu durumlarda parametrik testlerden olan Anova'dan yararlanılmıştır.

Şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt başlıklarına ait puan dağılımının çarpıklık katsayısı olarak -1, +1 basıklık katsayısı olarak ise -3, +3 arasında olmaması sebebiyle dağılımın normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Waldorf Okulu ile Uğur Okulundan katılım gösteren öğrencilerde $n<30$ olması ve şekilsel yaratıcılığın tüm alt boyutlarında dağılımın normallik koşulunu sağlamaması sebebiyle parametrik olmayan testlerden yararlanıldığı söylenebilir.

Tablo 4.14. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	19.49	2	9.75	10.77	.000*	6-8**
Grup içi	166.21	184	.90			7-8***
Toplam	186.00	186				

* $p<.05$

**8.sınıflar lehine

***8.sınıflar lehine

Tablo 4.14.'de de görüldüğü gibi katılımcıların sınıf düzeyleri ile şekilsel akıcılık puanları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda 6. ve 8. sınıf arasında da 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıflar lehine manidar fark saptanmıştır ($F=11.32$, $p<0.05$).

Tablo 4.15. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.53	2	2.27	3.88	.024*	7-8**
Grupiçi	58.99	101	.58			
Toplam	63.53	103				

* $p<.05$

**8.sınıflar lehine

Tablo 4.15’de öğrencilerin şekilsel akıcılık puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve 7. ve 8. sınıf arasında 8. sınıf lehine manidar fark saptanmıştır ($F=3.88$, $p<0.05$).

Tablo 4.16. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	13	12.62	2	13.18	0.001*	6-8**
7	5	6.90				7-8***
8	12	22.21				

* $p<0.05$

** 8. sınıf lehine, $p<0.05$

***8. sınıf lehine, $p<0.05$

Tablo 4.16. incelendiğinde şekilsel akıcılık puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2=13.18$, $p<0.05$). Analiz sonucunda Post Hoclar için Tamhane’s T2 kullanılmıştır; 6. ve 8. sınıf arasında da 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.17. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	20	22.33	2	6.88	.032*	6-8**
7	14	23.64				
8	19	34.39				

* $p<0.05$

** 8. sınıf lehine, $p<0.05$

Tablo 4.17. incelendiğinde şekilsel akıcılık puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=6.88$, $p<0.05$). Post Hoclar için Tamhane’s T2 kullanılmıştır; 6. ve 8. sınıflar arasında 8. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.18. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	67	90.54	2	21.34	.000*	6-8** 7-8***
7	53	70.57				
8	67	115.99				

* p<0.05 ** 8. sınıf lehine, p<.05 ***8. sınıf lehine, p<.05

Tablo 4.18. incelendiğinde şekilsel orijinallik puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=21.34$, p<.05). Kruskal Wallis test analizi ile beraber Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; hem 6. ve 8. sınıf hem de 7. ve 8. sınıf arasında 8. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.19. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	34	54.78	2	8.74	.013*	7-8**
7	34	40.65				
8	36	61.54				

* p<0.05 ** 8. sınıf lehine, p<.05

Tablo 4.19. incelendiğinde, şekilsel orijinallik puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=8.74$, p<.05). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; 7. ve 8. sınıf arasında 8. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.20. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	13	12.85	2	8.64	.013*	6-8** 7-8***
7	5	9.10				
8	12	21.04				

* p<0.05

** 8. sınıf lehine, p<.05 *** 8. sınıf lehine, p<.05

Tablo 4.20. incelendiğinde şekilsel orijinallik puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=8.64$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; hem 6. ve 8. sınıf arasında hem de 7. ve 8. sınıf arasında 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.21. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	20	21.83	2	8.83	.0132*	6-8**
7	14	23.00				
8	19	35.39				

* $p<0.05$ ** 8. sınıf lehine, $p<.05$

Tablo 4.21. incelendiğinde şekilsel orijinallik puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=8.83$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; 6. ve 8. sınıf arasından 8. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.22. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	67	80.06	2	8.17	.017*	6 - 8**
7	53	96.04				
8	67	106.33				

* $p<0.05$

** 8. sınıf lehine, $p<.05$

Tablo 4.22. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin başlıkların soyutluğu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=8.17$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; 6 ve 8. sınıf arasından 8. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.23. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	34	45.66	2	2.70	.259*	-
7	34	56.56				
8	36	55.13				

* p>0.05

Tablo 4.23. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin başlıkların soyutluğu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=2.70$, $p>.05$).

Tablo 4.24. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	13	12.88	2	3.26	.196*	-
7	5	14.20				
8	12	18.88				

* p>0.05

Tablo 4.24. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin başlıkların soyutluğu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılığı araştırılmıştır. Analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=3.26$, $p>.05$).

Tablo 4.25. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	20	22.48	2	9.23	.010*	6-8** 7-8***
7	14	21.86				
8	19	35.55				

* p<0.05

** 8. sınıf lehine, p<.05

***8. sınıf lehine, p<.05

Tablo 4.25. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin başlıkların soyutluğu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=9.23$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, 6. ve 8. sınıf arasında da 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.26. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	29.40	2	14.70	17.27	.000*	6-8**
Grupiçi	156.60	184	.85			6-7***
Toplam	186.00	186				7-8****

* $p<.05$

**8.sınıflar lehine

***6. sınıflar lehine

***8.sınıflar lehine

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi katılımcıların zenginleştirme puanları arasında 6. ve 8. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar arasında 8. sınıf lehine, 6. ve 7. sınıflar arasında ise 6. sınıf lehine manidar fark saptanmıştır ($F=17.27$, $p<0.05$).

Tablo 4.27. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	20.99	2	10.50	11.24	.000*	6-7**
Grupiçi	94.28	101	.93			7-8***
Toplam	115.27	103				

* $p<.05$

**6. sınıf lehine

***8.sınıflar lehine

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi katılımcıların zenginleştirme puanları ile sınıf düzeyleri arasında 6. ve 7. sınıf arasında 6. sınıf lehine, 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıf lehine manidar fark saptanmıştır ($F=3.88$, $p<0.05$).

Tablo 4.28. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	13	13.50	2	2.36	.307*	-
7	5	13.60				
8	12	18.46				

* p>0.05

Tablo 4.28. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin zenginleştirme puanları ile sınıf düzeyleri arasında farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=2.36$, $p>.05$).

Tablo 4.29. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	20	22.58	2	13.10	.001*	6-8**
7	14	19.64				7-8***
8	19	37.08				

* p<0.05

** 8. sınıf lehine, p<.05

***8. sınıf lehine, p<.05

Tablo 4.29. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin zenginleştirme puanları ile sınıf düzeyleri arasında farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=13.10$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, 6. ve 8. sınıf arasında da 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.30. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	67	83.91	2	9.28	.010*	6-8** 7-8****
7	53	86.62				
8	67	109.93				

* p<0.05

** 8. sınıf lehine, p<.05

***8. sınıf lehine, p<.05

Tablo 4.30. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin erken kapamaya direnç puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=9.28$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, 6. ve 8. sınıf arasında da 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.31. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	34	49.18	2	2.27	.322*	
7	34	49.41				
8	36	58.56				

* p>0.05

Tablo 4.31. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin erken kapamaya direnç puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=2.27$, $p>.05$).

Tablo 4.32. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	13	12.42	2	4.14	.126	-
7	5	14.20				
8	12	19.38				

* p>0.05

Tablo 4.32. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin erken kapamaya direnç puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=.126$, $p>.05$).

Tablo 4.33. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
6	20	22.15	2	6.09	.050	-
7	14	24.68				
8	19	33.82				

* p>0.05

Tablo 4.33. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin erken kapamaya direnç puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=6.09$, $p>.05$).

Tablo 4.34. Çalışmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
6	67	101.81	2	12.86	.002*	6-7** 7-8*
7	53	71.50				
8	67	103.99				

* p>0.05

** 8. Sınıf Lehine

** *8. Sınıf Lehine

Tablo 4.34. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=12.86$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, 6. ve 8. sınıf arasında da 7. ve 8. sınıf arasında da 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.35. Atatürk Ortaokulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
6	34	55.71	2	4.51	.105	-
7	34	43.59				
8	36	57.89				

* $p>0.05$

Tablo 4.35. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=4.51$, $p>.05$).

Tablo 4.36. Waldorf Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
6	13	16.46	2	7.01	.030*	6-7** 7-8***
7	5	6.20				
8	12	18.33				

* $p>0.05$

** 6. sınıf lehine, $p<.05$

***8. sınıf lehine, $p<.05$

Tablo 4.36. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre farklılık bulunmuştur ($X^2=7.01$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2

kullanılmıştır; 6. ve 7. sınıflar arasından 6. sınıf lehine, 7. ve 8. sınıflar arasından ise 8. sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.37. Uğur Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
6	20	28.78	2	2.00	.368*	-
7	14	22.00				
8	19	28.82				

* $p > 0.05$

Tablo 4.37. araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=2.00$, $p > .05$).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık alt boyut puanları ile okulları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek adına elde edilen bulgular tablo 4.38. ile 4.54. arasında verilmiştir.

Tablo 4.38. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	30.01	2	8.283	.016*	Atatürk - Waldorf**
Waldorf Vakfı Okulları	13	47.85				
Uğur Okulları	20	31.78				

* $p < 0.05$

** Waldorf lehine, $p < .05$

Tablo 4.38. incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin şekilsel akıcılık puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6. sınıf düzeyi

öğrencilerinin okullarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2=8.28$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, Atatürk Ortaokulu ile Waldorf Okulu arasında Waldorf Okulu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.39. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	22.07	2	9.93	.007*	Atatürk - Waldorf**
Waldorf Vakfı Okulları	5	38.70				
Uğur Okulları	14	34.79				

* $p<0.05$

** Waldorf lehine, $p<.05$

Tablo 4.39. incelendiğinde araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin şekilsel akıcılık puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 7. sınıf düzeyi öğrencilerinin okullarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2=9.93$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, Atatürk Ortaokulu ile Waldorf Okulları arasında Waldorf Okulları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.40. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Akıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	36	24.35	2	25.95	.000*	Atatürk - Waldorf**
Waldorf Vakfı Okulları	12	56.67				Atatürk- Uğur***
Uğur Okulları	19	37.97				Uğur – Waldorf****

* $p<0.05$

** Waldorf lehine, $p<.05$

***Uğur lehine, $p<.05$

****Waldorf lehine, $p<.05$

Tablo 4.40. incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin şekilsel akıcılık puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile akıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=25.95$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, Atatürk Ortaokulu ve Waldorf Okulları arasında Waldorf Okulları lehine, Atatürk Ortaokulu ve Uğur Okulları arasından Uğur Okulları lehine, Uğur ve Waldorf arasında ise Waldorf Okulları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.41. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	30.88	2	4.76	.093*	-
Waldorf Vakfı Okulları	13	44.46				
Uğur Okulları	20	32.50				

* $p<0.05$

Tablo 4.41. incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin şekilsel orijinallik puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile şekilsel orijinallik puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=4.76$, $p>.05$).

Tablo 4.42. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	22.93	2	6.67	.036*	Atatürk-Waldorf**
Waldorf Vakfı Okulları	5	35.30				
Uğur Okulları	14	33.93				

* $p<0.05$

**Waldorf lehine, $p<.05$

Tablo 4.42. incelendiğinde araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin şekilsel orijinallik puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 7. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile şekilsel orijinallik puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=6.67$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmıştır; Atatürk Ortaokulu ile Waldorf Okulları arasında Waldorf Okulları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.43. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Şekilsel Orijinallik Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	36	25.79	2	16.35	.000*	Atatürk-Waldorf** Atatürk –Uğur***
Waldorf Vakfı Okulları	12	50.46				
Uğur Okulları	19	39.16				

* $p<0.05$

**Waldorf lehine, $p<.05$

***Uğur lehine, $p<.05$

Tablo 4.43. incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin şekilsel orijinallik puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile şekilsel orijinallik puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=16.35$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, Atatürk Ortaokulu ile Waldorf Okulları arasında Waldorf Okulları lehine, Atatürk Ortaokulu ile Uğur Okulları arasında ise Uğur Okulları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.44. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	35.09	2	10.87	.004*	Atatürk- Waldorf** Uğur – Waldorf***
Waldorf Vakfı Okulları	13	19.38				
Uğur Okulları	20	41.65				

* p<0.05

** Atatürk lehine, p<.05

*** Uğur lehine, p<.05

Tablo 4.44. incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin başlıkların soyutluğu puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile başlıkların soyutluğu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=10.87$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, Atatürk Ortaokulu ile Waldorf Okulları arasında Atatürk Ortaokulu lehine, Uğur Okulları ile Waldorf Okulları arasında ise Uğur Okulları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.45. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	28.72	2	4.29	.117	-
Waldorf Vakfı Okulları	5	13.60				
Uğur Okulları	14	27.61				

Tablo 4.45. incelendiğinde araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin başlıkların soyutluğu puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 7. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile başlıkların soyutluğu puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=4.29$, $p>.05$).

Tablo 4.46. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	36	31.32	2	15.67	.000*	Atatürk- Waldorf** Atatürk – Uğur*** Uğur – Waldorf****
Waldorf Vakfı Okulları	12	20.67				
Özel Uğur Okulları	19	47.50				

* p<0.05

** Atatürk lehine, p<.05

***Uğur lehine, $p<.05$

**** Uğur lehine, $p<.05$

Tablo 4.46. incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin başlıkların soyutluğu puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile başlıkların soyutluğu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($X^2=15.67$, $p<.05$). Post Hoclar için Tamhane's T2 kullanılmış, Atatürk Ortaokulu ile Waldorf Okulları arasında Atatürk Ortaokulu lehine, Atatürk Ortaokulu ile Uğur Okulları arasında Uğur Okulları lehine ve Uğur Okulları ile Waldorf Okulları arasında da Uğur Okulları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.47. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	38.65	2	4.02	.134*	-
Waldorf Vakfı Okulları	13	30.12				
Özel Uğur Okulları	20	28.63				

* $p>0.05$

Tablo 4.47. incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin zenginleştirme puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile zenginleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=4.02$, $p>.05$).

Tablo 4.48. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	25.93	2	.53	.117*	-
Waldorf Vakfı Okulları	5	30.40				
Özel Uğur Okulları	14	28.39				

* p>0.05

Tablo 4.48. incelendiğinde araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin zenginleştirme puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 7. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile zenginleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=.53$, $p>.05$).

Tablo 4.49. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Zenginleştirme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	36	33.94	2	3.15	.207	-
Waldorf Vakfı Okulları	12	26.38				
Özel Uğur Okulları	19	38.92				

* p>0.05

Tablo 4.48. incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin zenginleştirme puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile zenginleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=3.15$, $p>.05$).

Tablo 4.50. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	31.93	2	.81	.666*	-
Waldorf Vakfı Okulları	13	36.62				
Özel Uğur Okulları	20	35.83				

* p>0.05

Tablo 4.49. incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin erken kapamaya direnç puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6. sınıf düzeyi

öğrencilerinin okulları ile zenginleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=.81$, $p>.05$).

Tablo 4.51. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	24.74	2	2.32	.766*	-
Waldorf Vakfı Okulları	5	33.80				
Özel Uğur Okulları	14	30.07				

* $p>0.05$

Tablo 4.50. incelendiğinde araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin erken kapamaya direnç puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 7. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile zenginleştirme puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=2.32$, $p>.05$).

Tablo 4.52. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Erken Kapamaya Direnç Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	36	28.76	2	5.71	.057*	-
Waldorf Vakfı Okulları	12	39.63				
Özel Uğur Okulları	19	40.37				

* $p>0.05$

Tablo 4.51. incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin erken kapamaya direnç puanlarının belirlenmesine ilişkin Kruskal-Wallis testinden yararlanılmış, erken kapamaya direnç sonuçlarının okul türüne göre farklılığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf düzeyi öğrencilerinde okul türüne göre anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=5.71$, $p>.05$).

Tablo 4.53. 6. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	31.51	2	1.95	.376*	-
Waldorf Vakfı Okulları	13	40.38				
Özel Uğur Okulları	20	34.08				

* p>0.05

Tablo 4.52. incelendiğinde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 6. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile yaratıcı kuvvetler listesi puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=1.95$, $p>.05$).

Tablo 4.54. 7. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	34	27.37	2	1.31	.518*	-
Waldorf Vakfı Okulları	5	19.70				
Özel Uğur Okulları	14	28.71				

* p>0.05

Tablo 4.53. incelendiğinde araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 7. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile yaratıcı kuvvetler listesi puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=1.31$, $p>.05$).

Tablo 4.55. 8. Sınıf Düzeyi Öğrencilerinin Okula Göre Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Atatürk Ortaokulu	36	31.40	2	2.89	.236*	-
Waldorf Vakfı Okulları	12	42.42				
Özel Uğur Okulları	19	33.61				

* p>0.05

Tablo 4.54. incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı kuvvetler listesi puanları ile okulları arasındaki fark araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin okulları ile yaratıcı kuvvetler listesi puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2=2.89$, $p>.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bölüm içerisinde yapılan araştırma ile elde edilen verilere ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Araştırmacı örneklem grubunu oluşturan okullarda yaptığı gözlem ve öğretmen görüşmelerini ele alıp çeşitli açılardan değerlendirerek aktarmaya çalışmıştır. Tüm okullarda gözlem yapılmıştır. Waldorf okulları ve Atatürk ortaokulunda öğretmen görüşmeleri yapılırken, Uğur okullarında öğretmen görüşmelerine izin verilmemiştir.

Waldorf okulu öğrencilerinin yaratıcılık ölçümlerinde ağırlıklı olarak diğer okul öğrencilerine kıyasla daha iyi sonuç ortaya koymaları çeşitli etkenlerin sonucu olarak görülmektedir. Waldorf pedagojisinde, çocukların gelişimsel düzeyleri ile birlikte ilgi ve ihtiyaçlarını temele alan, okul kavramını yaşam ile özdeşleştiren, çocuğu programa uydurmak yerine programı çocuğa uydurmak gerektiğini savunan bir yaklaşım izlenmektedir (Çelik, 2013).

Waldorf eğitim programının oluşturulma süreci hakkında yapılan görüşmelerde eğitim programının hazır olarak sunulmadığı, yaklaşıma ait pedagoji üzerine donanımlı ders öğretmenleri tarafından pedagojinin temel esasları, çocukların gelişim süreçleri ile ilgi ve ihtiyaçları, okulun fiziki olanakları, ülkenin kültürü ve doğal kaynakları gibi çeşitli faktörlerin göz önünde bulundurularak hazırlandığı ifade edilmiştir. Bütün bunların dışında her hafta düzenli olarak öğretmen toplantıları yapıldığı, toplantı içerisinde eğitim öğretim faaliyetleri, çocukların gelişimsel süreçleri gibi pek çok önemli noktanın ele alınarak geliştirilmeye çalışıldığı dile getirilmiştir.

Waldorf okullarında çok yönlü gelişimin desteklendiği sanat odaklı bir eğitim düzeni esas alınmaktadır. Ek. 1.'de de görüldüğü üzere haftalık program içerisinde sanat eğitimi kapsamında el işi, sanat, müzik, tiyatro, orkestra, halk oyunları gibi dersler bulunmakta ve 6, 7 ve 8. sınıfların her birinde bu derslere toplam 9 saat yer verilmektedir. Sanat dersleri çocukların ruhsal ve gelişimsel sürecine göre tasarlanır.

Örneğin, el işi dersinde ilk olarak yün gibi yumuşak bir malzeme ile başlanır ve çocukların yaş alması ile birlikte daha sert malzemelere geçiş yapılmaktadır. Bu yöntem çocuğun gelişimsel ve ruhsal sürecinin yanı sıra insanlık gelişiminin kronolojik sırasının izlerini de taşır. Bu sebeple lise kademesinde daha sert bir materyal olan demir kullanılmaya başlanmaktadır.

Waldorf okulu öğretmenlerinin aktardığı üzere, resim, seramik, el işi gibi sanatsal derslerde genel itibariyle amaç doğrultusunda bir işe/faaliyete başlanır ve o iş tamamlanana kadar dönem boyunca devam eder. Zaman açısından bir kısıtlama bulunmaz, öğrencilerin ruhsal ritmi esas alınır (akt. Tuncer, 2015:49). Öğrenciler bir şeyi yönergelerle değil, masallar ve gözlem yardımıyla öğrenirler. Bu duruma yine el işi dersinden örnek vermek gerekirse, öğrenciler anlatılan masal içerisindeki bir kuzuyu köprünün altından geçirirken aslında ilmeği ipin arasından geçirme faaliyetini deneyimlemektedir.

Yine Waldorf Okulu öğretmenlerinin aktardığı üzere, müzik dersinde ise nota gibi soyut kavramlar öğrenciler soyut işlemler dönemine geçene kadar öğretilmemektedir (Korkmaz, 2020). O zamana kadar notalar belirli renkler ile gösterilir ve ses yükseklikleri vücut dili ile ifade edilir. Ritmik kalıpların aktarımında ise yine hikâyelerden yararlanılmaktadır. Her öğrencinin enstrüman çalması önemsenir. Okulda enstrüman olarak blok flüt, ukulele, gitar, küçük melodik, ritmik enstrümanlar ve piyanodan yararlanılmaktadır. Bütün bunların yanı sıra eğitime kendi kültürümüzden yola çıkılması gerek düşüncesi sonucunda öğretmenin talebi doğrultusunda temin edilen yöresel enstrüman rebap da sınıf içerisinde yer bulmaktadır. Tüm bu faaliyetlerin dışında müzik dersi içerisinde müzik tarihine de yer verildiği ve söylenecek şarkı ile seçilecek melodilerin müzik tarihi konusu ile birliktelik içerisinde olmasının önemsendiği bu sayede bütünleşmenin sağlandığı belirtilmektedir. Öğretmen gözlemlerine göre öğrenciler bu sayede müziği hayatın ritmik akışı içinde keşfedip özümseyerek içselleştirmekte ve bilgileri çok daha kalıcı hale getirmektedir.

Ek. 2’de görüldüğü üzere Uğur okullarında 6. ve 7. sınıflarda müzik, görsel sanatlar 1’er saat, kulüp dersleri 2 saat olmak üzere sanat eğitimi dersleri program içerisinde haftada 4 saat yer bulmaktadır. Kulüp dersi akademik kulüp ve beceri kulübü olmak üzere ikiye ayrılır. Akademik kulüpler başlığı altında yaratıcı yazarlık, akıl oyunları vb., beceri kulüpleri başlığı altında ise masal anlatıcılığı, uğurlu ezgiler kulübü gibi sanat ve uygulama temelli faaliyetlere yer verilir. 8. sınıf öğrencilerinde haftalık program içerisinde kulüp dersi bulunmamakta, müzik ile görsel sanatlar

dersi yer almaktadır. Bu durumda 8. sınıflar için sanat eğitime haftada 2 saat yer verildiği söylenebilir.

Ek.3’de görüldüğü üzere Atatürk ortaokulunda sanat eğitimi kapsamında müzik, görsel sanatlar, seçmeli yaratıcı yazarlık dersi bulunmaktadır. Bu durumda sanat eğitimi kapsamında üç branşa üç kademe için de haftada toplam 4 saat yer verildiği söylenebilmektedir. Ancak öğretmen görüşmelerinden elde edilen bilgilere göre haftada 6 saat okul dışı toplu kurs ve faaliyetlerin düzenlendiği, öğrencilerin istekleri dahilinde açılan enstrüman ya da resim kursuna katılımlarının mümkün olabildiği ifade edilmiştir. Belirtilen kurslara ağırlıklı olarak 5, 6 ve 7. sınıf kademesi öğrencileri katılım göstermektedir. Görsel sanatlar resim kursunda yağlı boya, ağaç dağlama sanatı, karakalem gibi çeşitli uygulamalardan yararlanılmaktadır.

Atatürk ortaokulu öğretmenlerinin aktardığı üzere müzik dersi pandemiden itibaren yalnızca teorik olarak işlenmekte, uygulamaya yer verilmemektedir. Bunun yanı sıra sanat ders saatlerindeki ve fiziki imkânlardaki yetersiz görüldüğü, programa bağlı kalınması gibi zorunluluklar nedeniyle yaratıcılıkla ilgili bir çalışmanın mümkün olmadığı, sanat derslerinde müzik eğitimi almış ya da almakta olan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha ön plana çıktığı bilgisi aktarılmıştır. Görsel sanatlar açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen tarafından eğitim programının uygulama yönüyle zenginleştirmeye çalışıldığı dile getirilmiştir.

Atatürk ortaokulunda müzik dersi içerisinde materyal olarak akıllı tahta ile defter, kitap kullanıldığı, görsel sanatlar dersi içinse boya gibi temel materyallerden yararlanıldığı belirtilmiştir. Görsel sanatlar dersinde öğrenci bütçesine uygun malzemelerin tercih sebebi olduğu ve boya vb. malzemelerin gruplar oluşturularak ortak kullanıldığı ancak sürecin bireysel işlendiği belirtilmiştir. Hem görsel sanatlar hem de müzik eğitiminde ise sınıf dışı uygulamalara yalnızca törenlerde belirli öğrenci grupları ile yer verildiği belirtilmiştir. Waldorf okulunda ise hava koşullarının müsait olduğu zamanlarda sıklıkla bahçede ders yapılmakta, sınıf dışı uygulamalar ile eğitim öğretim faaliyetlerinde esnekliği sağlamanın gerekliliği vurgulanmaktadır.

Waldorf okullarında Türkçe, matematik, fen bilimleri vb. temel dersler programda “ana ders” başlığı altında yer alır. Ana dersler çocukların nefes aldığı, sanat dersleri ise nefes verdiği süreçler olarak nitelendirilir. Ana derslere günün ilk iki saati yer verilir ve blok olarak işlenir. Sanat eğitimi öğretmenlerinden edinilen bilgilere göre ana dersler hareket, dans, şiirle başlar, önceki bilgi

hatırlanır, ardından derste verilmesi gereken bilginin özü verilir. Son olarak çocuğun ders kapsamında edindiği bilgiyi (resim, şiir, tiyatro, müzik ve dans gibi alanlardan yararlanılarak) sanat yolu ile dışavurumu gerçekleştir (Yalçın, Schieren, 2017).

Ana derslerdeki bu durum sanat eğitimi öğretmenleri ile ortak iş birliği içerisinde gerçekleştirilir. Aktarım sürecinde yazı ve çizim içeren faaliyetler için öğrencilerin kendi defterlerini kullanması istenir. Waldorf okulunda öğrenciler tarafından oluşturulan defterler onların konuyu nasıl kavradıklarının bir aynası olarak görülür. Bu sebeple her defter öğrencilere özgü bir ders kitabı niteliği taşır ve eğitimde başka bir kitaptan yararlanılmaz. Ana ders kapsamında bahsedilen tüm faaliyetlerin ilkokul, ortaokul, lise dâhil olmak üzere tüm kademeler için geçerli olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda bahsedildiği üzere Waldorf okullarında eğitimde planlama ve uygulama disiplinlerarası bir düzen içerisinde yapılır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ana derslerde işlenen konuların aynı hafta diğer dersler ile beraber sanat dersinin de konusu olabildiği, öğrencilerin ana ders dışında da aynı konuyu farklı ders ve bakış açılarıyla ele almaları sayesinde bütünsel bakış açısı kazanabildikleri belirtilmiştir. Atatürk Ortaokulu sanat eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise başka branşların ders öğretmenleri ile yapılan iş birliğinin yalnızca belirli gün ve haftalar ile sınırlı olduğu, disiplinlerarası bir planlamanın söz konusu olmadığı belirtilmiştir. Yaşam içerisinde bütün olarak bulunan disiplinlerin okullarda da bütünsel ele alınması gerekmektedir. Bu durumun Waldorf Okulu öğrencilerinin algılama ve kavramsal becerilerine katkı sağladığı dolayısıyla yaratıcılık düzeylerini de olumlu yönde geliştirdiği düşünülmektedir.

Waldorf Okulları haricinde bir diğer çalışma okulu olan Uğur Okullarında MEB tarafından hazırlanmış program dışında kendi okullarına özgü geliştirilen eğitim programı yaklaşımlarından yararlanıldığı belirlenmiştir. Atatürk Ortaokulunda yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda ise MEB tarafından hazırlanmış program dışında ek bir eğitim programından yararlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar kısmında ele alınan ‘‘ASDF Modeli’’ ile ‘‘5 Dil 2 Beceri’’ program yaklaşım modeli ise Uğur okullarına özgü tasarlanan modeller arasındadır. Araştırmacının gözlemleri esnasında görüldüğü üzere, tasarlanan modeller kapsamında ön planda tutulan sanat ve spor faaliyetleri ergenlik gibi kritik bir dönemde, özellikle 8. sınıf öğrencilerinde uygulama

esnasında zayıf kalmaktadır. Sınav odaklı bir sistem içerisinde akademik başarının ön plana alınması ile birlikte sanat dersleri test çözümleri, konu eksiklerini tamamlamak için değerlendirilmektedir. Benzer durumun Atatürk Ortaokulu için de geçerlilik gösterdiği, özellikle 8. sınıflarda test çözümü için sanat derslerinden yararlanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin ergenlik dönemi ile birlikte yaşadıkları fiziksel ve ruhsal değişim sürecinin eğitimde ön plana alınmaması kaygı düzeyi artışı gibi çeşitli olumsuz sonuçları doğurabilmektedir. Bu durumun akademik başarı odaklı öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılıklarının baskılanmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Araştırmacının gözlemleri sonucu Waldorf okullarında temele alınan programın uygulama açısından da desteklendiği, uygulamalı dersler ile beraber sanat eğitiminin büyük bir titizlikle işlendiği görülmüştür. Bu durum Waldorf Okulu öğrencilerinin yaratıcılık testi sonuçlarında olumlu yönde etki göstermelerinin önemli bir nedeni olarak değerlendirilmektedir.

Waldorf yaklaşımını meydana getiren R. Steiner'e göre eğitimin temel taşı olan öğretmenler de süreç içerisinde oldukça önem taşımaktadır. Waldorf okulunda edinilen bilgilere göre yılın belli periyotlarında Birleşik Krallık, Almanya gibi farklı ülkelerden her branş için alanında uzman mentörler gelmektedir.

Mentörler aracılığıyla öğretmenlerin kendilerini bireysel ve mesleki şekilde geliştirebilmelerinin yanı sıra pedagojiyi doğru şekilde kavrayıp uygulayabilmeleri hedeflenir. Eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve değerleri vurgulanarak direkt bir yönlendirme olmaksızın içlerindeki sanatın ortaya çıkarılması yönünde çalışılır. Her öğretmenin içerisinde sanatı barındırdığı ve bunun ortaya çıkarılması gerektiği belirtilir. Öğretmenler bu çalışmalar neticesinde yaratıcı süreçler içerisinde esneklik ve üretkenliği deneyimler. Mentörlerin rehberliği ile edindikleri kazanımları öğrencilerine rehber olarak aktarır ve onlara yaratma alanı açarlar. Öğretmenlerin yaratıcı bakış açılarının geliştiren bu eğitimlerin, Waldorf okulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri üzerine dolaylı yönde katkı sağladığı kabul edilmektedir.

Yaratıcılık kavramının geliştirilmesinde sanata ağırlık verilen programların oluşturulmasının önemli bir rolü olması yaratıcılığın yalnızca sanat dersleri ile geliştirilebileceği anlamı taşımamalıdır. Çocukların duyularının tamamına hitap edebilen, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanınan, deneyim odaklı yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin de yaratıcılığa olumlu yönde etki etmektedir (Kotaman, 2009). Örneğin, Ek. 1.'de görüldüğü ve araştırma

sırasında da katılım göstererek gözlemlendiği üzere ana dersler ile beraber bahçe dersi gibi uygulama temelli derslerin de Waldorf Okulu öğrencileri yaratıcılıkları üzerinde olumlu etki oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmacının Waldorf Okulu ziyaretinde yaptığı gözlemlerde bahsedilen derslere uygulamada da yer verildiği görülmüş, müzik ve orkestra sınıfı, el işi atölyesi, marangoz atölyesi, sanat atölyesi, terzi sınıfı, kil sınıfı gibi farklı atölyelere ayrı birer sınıf ayrıldığı, sınıf ve atölyeler içerisinde fiziki imkân ve olanakların oldukça gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sanat eğitimi öğretmenleri de atölye ve sınıflarına ait imkân ve olanakları yeterli bulduklarını, okullarında maddi imkânları tamamen öğrencilere seferber edildiğini ve ihtiyaç halinde gerek yurtiçinden gerekse yurtdışından malzeme, materyal temininin mümkün olabildiğini belirtmişlerdir. Ders süreçlerinde sıklıkla doğal materyallerden yararlanılır, keşif gezilerinde doğadan toplanılan taş, bambu çubuklar, dal parçası, yaprak gibi doğal malzemelerin materyal olarak değerlendirilir (Erdal Erkılıç, 2019).

Uğur okullarında da müzik ve görsel sanatlar atölyelerinin bulunmaktadır. Her öğrencinin enstrüman çalması önemsenir. Öğrenciler fiziki özellikleri, yaşları ve parmak yapılarına göre uygun enstrümana yönlendirilirler. Ardından seçilen enstrümanın programına uygun olarak yıl boyunca eğitim alırlar. Bu imkân 8. sınıf kademesine kadar geçerliliğini korumaktadır.

Müzik sınıfında org, darbuka, bateri, bongo, tef, davul, piyano gibi enstrümanlara yer verildiği, görsel sanatlar atölyesinde de temel resim malzemelerinin bulunduğu, fiziki imkân ve olanakların sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Atatürk ortaokulunda okul bahçesi içerisinde ek bir bina olarak faaliyet gösteren kademelere özel ayrılan dolapların içerisinde imkân dahilinde edinilen malzemeler neticesinde donanımlı bir görsel sanatlar atölyesi bulunmasına karşın, müzik sınıfı bulunmamaktadır. Eğitim programı ve öğretmen yaklaşımı kadar fiziki imkân ve olanaklar da çocukların yaratma süreçlerinde destekleyici rol üstlenmektedir. Kıyaslama yapıldığında üç okul arasında sanat derslerinde en kapsamlı ve donanımlı sınıf ve atölyelerin Waldorf okullarına ait olduğu, bu durumun öğrenci yaratıcılıklarına olumlu yönde etki sağladığı düşünülmektedir.

Yine öğretmen görüşmelerinden edinilen bilgiye göre, Waldorf okulları ders sürecinde materyal olarak kullanılan malzemelerin organik olmasına dikkat edilmekte, plastik materyallerden kaçınılmaktadır. Görsel sanatlar dersi kapsamında yapılan çizimlerinde bir tema üzerinden yola

çıkılmamakta hatta belirli bir sınıf kademesine kadar çizilmiş örnek bir resim dahi gösterilmemektedir. Ders sürecinde sanatın öğretim yöntemi olarak kullanılması amacıyla konu kapsamında kara tahtaya çizilen resimlerde dahi kenar ve köşelere denk gelen yerlerin kesinleştirilmediği, özellikle flu görünümde bırakıldığı gözlemlenmiştir. Çizimlerde yer alan görünümün sebebi olarak çocuğun gözlemlediği her yerde bir esneklik payı bırakılmasına gayret edildiği ifade edilmiştir. Bu sayede bakış açılarına sınırlama getirmeksizin yaratıcılıklarını gelişimsel açıdan desteklemek istendiği belirtilmiştir (Korkmaz, 2020). Bahsi geçen durumun Waldorf Okulu öğrencilerinin şekilsel akıcılık ve erken kapamaya direnç alt boyutlarında yüksek puanlar almasının nedeni olarak görülebilmektedir.

Waldorf okullarında çocukların renkleri kullanmaya başlaması ile birlikte yapmaya başladığı çizgilere isteği doğrultusunda şekil vermesi, ruhsal süreçlerini özgünce kâğıda aktarmaları önemsenir. Bu nedenle sınırları belirlenmiş bir ürün ortaya çıkarılması zorunluluğu da bulunmamaktadır.

Zorunlu olmama hali yalnız öğrenciler için değil, öğretmenler için de geçerlidir. Waldorf okulu öğretmenlerinin belirli gün ve haftalar için program çıkarması, sahne dekor tasarlayıp meydana getirme gibi etkinlikler şart koşulmamaktadır. Ancak bu zorunluluk hali Atatürk ortaokulu ve Uğur ortaokulu için geçerliliğini korumaktadır. Uğur okullarında sanat eğitimi öğretmenleri ile belirli gün ve haftalara hazırlık yaptıkları gerekçesi ile görüşme sağlanamamıştır. Atatürk ortaokulu öğretmenleri sıklıkla verilen görevler neticesinde ders faaliyetlerini kısıtlamak durumunda kalmakta, çocuklar sanat etkinliklerini belirli günler teması kapsamında gerçekleştirmek durumunda kalmaktadır.

Waldorf okullarında herhangi bir etkinlik sergileneceği zaman öğrenciler ile ortak karar verilir. Öğrenciler hâlihazırda kazanılmış becerilerini aktarmaya hazır olduklarını ifade ederek gönüllü olurlar. Eğitimde süreç odaklı olma hali bu noktada dahi geçerliliğini korumaktadır. Öğrenciler süreç içerisinde daha özgür ve özgün olma hallerinin de yaratıcılıklarının gelişmesi üzerine etkili olduğunu savunmak mümkündür.

Üç okul bahsi geçen durum kapsamında incelendiğinde, belirli gün ve haftalar temalarının zorunlu tutulması halinin çocuklarda devamlı olarak belirgin bir çerçeveye dönüşebileceği, bu

durumun içlerinden geleni olduğu gibi aktarabilmelerine engel teşkil edeceği dolayısıyla da yaratıcılıklarını geliştirmeleri yönünde olumsuzluğa sebebiyet vereceği düşünülmektedir.

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf kademeleri şube ve sınıf mevcudu açısından değerlendirildiğinde, Waldorf okullarında kademelerde bir şube ve her şubede yaklaşık olarak 15 öğrenci bulunduğu, Uğur okullarında kademelerde üçer şube ve her şubede yaklaşık olarak 20 öğrenci bulunduğu, Atatürk ortaokulunda ise kademelerde sekiz şube ve şubelerde yaklaşık olarak 30 öğrencinin bulunduğu söylenebilmektedir. Öğrencilere ayrılan zaman ve sunulan olanak açısından değerlendirildiğinde, Atatürk ortaokulunda olduğu gibi mevcutların kalabalık olmasının yaratıcılık düzeylerine engel teşkil edeceği, Waldorf okullarında olduğu gibi mevcutların az tutulmasının ise yaratıcı çalışmalara daha çok olanak sağlayarak olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sınıf mevcutlarında (özellikle 7. sınıf kademesinde) olan farklılığın gelişimsel anlamda fayda sağlarken kıyas noktasında istatistiksel anlamda dezavantaja sebep olduğu savunulabilir. Bu durum yaratıcılık toplam ve alt puanlarının okul ve sınıf düzeyleri kıyaslama sonuçları incelendiğinde durumun ağırlıklı olarak Waldorf Okulu öğrencileri lehine olmasına karşın, istatistiksel boyuta ulaşamamasının nedeni olarak görülmektedir.

Fiziki olanaklar, eğitim programları, kademe ve sınıf mevcutları, öğretmen yaklaşımları, sanat derslerine yönelik bakış açıları ile verilen imkân ve ağırlıklar, çok yönlü gelişimi esas alan uygulama temelli eğitim öğretim faaliyetlerine yer verilmesi gibi pek çok etkenin parçalar halinde bir araya gelerek eğitime dair bir bütünü oluşturduğu ve o bütünün Waldorf okulu öğrencilerinde yaratıcılık düzeyine olumlu etki sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen durum alanyazında yaratıcılık üzerine yapılmış olan pek çok çalışma ile ortak bir sonuç taşımaktadır.

5.2. Sonuç

Bu kısımda araştırmadan elde edilen veriler konu ile alakalı alanyazında yapılmış çalışmalardan elde edilen veriler ile karşılaştırmalı şekilde değerlendirilerek incelenmiştir.

A. Çalışma Grubu İçerisinde Yer Alan Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanları ile Sınıf Düzeyleri Arasında İlişkiye Dair Elde Edilen Sonuçlar:

Elde edilen veriler ile birlikte öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanları ile sınıf düzeyleri karşılaştırılmış, çalışmaya katılan tüm öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıf kademelerinde birleştirilerek değerlendirilmiştir. 6. ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf lehine, 7 ve 8. sınıflar arasında ise 8. sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Waldorf Okulları ve Atatürk Ortaokulu öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık puanlarının sınıf düzeylerine ilişkin etkisini belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda 7. ve 8. sınıf düzeyi arasında 8. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum Smith & Carlsson (1983), Öncü (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

14 yaş ile birlikte çocukların yaşları ile yaratıcılık düzeylerinin doğru orantılı artış göstermeye başlamaktadır. Çünkü çocuklarda zamanla oluşan bağımsızlık duygusu ile birlikte özerk olma hali gelişmekte ve bu durum yaratıcılığı baskılayan kaygı düzeylerinde dengeye ulaşmalarını sağlamaktadır (Smith & Carlsson, 1983).

Smith & Carlsson (1983) yaptıkları araştırma ile 10 – 11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılık düzeyleri yüksek iken kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu, 12 – 13 yaş grubunda ise aşırı kaygı artışının yaratıcılığa etki ederek yaratıcılık düzeylerinde azalmaya neden olduğu, 14 yaş ve sonrasında ise yaratıcılık düzeyinde artış meydana gelmeye başladığı bulgusuna erişmişlerdir.

Öncü (2003) 12 – 14 yaş aralığındaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin şekilsel yaratıcılık düzeylerini ölçtüğü araştırmasında öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. 8. sınıf düzeyi 14 yaş grubu öğrencilerinin yaratıcılığın tüm alt boyutlarında diğer iki yaş grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. sınıf kademelerine ait puanlar incelendiğinde ise yaratıcılık puanlarında belirgin düşüşler gözlemlenmiştir. Sullivan (1953), Torrance (1962) 7. sınıf düzeyinde meydana gelen bu azalmayı çocukların farklılıklarının geri plana atılması, toplumla benzer doğrultuya evrilmesi için toplum tarafından baskı ve yönlendirilmelerinin ardından meydana gelen psikolojik dönüşüm ile

yaşadıkları fiziksel değişimin bir yansıması olarak nitelendirmiştir (Sullivan, 1953; Torrance, 1962, aktaran Öncü, 2003:232).

Smith & Carlsson (1983) yaptıkları araştırma ile 10 – 11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılık düzeyleri yüksek iken kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu, 12 – 13 yaş grubunda ise aşırı kaygı artışının yaratıcılığa etki ederek yaratıcılık düzeylerinde azalmaya neden olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Ayrıca 14 yaş ardından çocukların yaşları ile yaratıcılık düzeylerinin orantılı bir seyir haline büründüğünü, bu durumun çocuklarda zaman içerisinde oluşan bağımsızlık ile birlikte özerk olma hali geliştirerek kaygı düzeylerini dengelemeleri sonucu sağlandığını belirtmişlerdir.

B. Örneklem Grubu İçerisinde Yer Alan Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanları ile Cinsiyetleri Arasında İlişkiye Dair Elde Edilen Sonuçlar:

Araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Dikici (2006) lise öğrencilerinin sözel yaratıcılık düzeylerini ölçmeye yönelik yaptığı araştırmasında; Pala (1999) ise ilkokul öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ölçmeye yönelik yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmişlerdir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılan bir başka araştırma sonucu ise elde edilen veriler kapsamında öğrencilerin sözel yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, şekilsel yaratıcılık puanları açısından ise yalnızca şekilsel zenginleştirme ve şekilsel orijinallik alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu, bahsi geçen farklılığın da kız öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir (Karakuş ve Özbilgin, 2020).

C. Örneklem Grubu İçerisinde Yer Alan Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanları ile Öğrenim Gördükleri Okullar Arasında İlişkiye Dair Elde Edilen Sonuçlar:

Araştırmanın örneklemi oluşturan okullar incelendiğinde, yalnızca Waldorf Okulları ile Atatürk Ortaokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri arasında Waldorf okulu öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum alanyazında yapılan bir başka çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ogletree (1996), Waldorf okullarında öğrenim gören öğrenciler ile devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında yaratıcılık düzeyleri açısından yaptığı araştırması

sonucunda Waldorf okullarında öğrenim gören öğrencilerin lehine olumlu yönde anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Örneklem okullarından katılımcı sayıları incelendiğinde en düşük katılımcı sayısına sahip Waldorf Okulu öğrencileri (n:30), yaratıcılık düzeyine ait en yüksek sıra ortalamasına (115.13) ulaşmıştır. Waldorf Okulunu (101.64) sıra ortalaması ile Uğur Okulları (n:53) takip etmekte, en düşük sıra ortalaması (84.01) ve en yüksek örneklem grubu (n:104) ile Atatürk Ortaokulu takip etmektedir. Okul ortalamaları arasında farklılıklar olmasına karşın istatistiksel düzeyde tek farklılık Waldorf Okulları ile Atatürk Ortaokulu arasında yer almaktadır.

D. Örneklem Grubu İçerisinde Yer Alan Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyut Puanları ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Elde Edilen Sonuçlar:

Örneklem grubunun tamamının birer sınıf düzeyinde toplanması sonucunda elde edilen tüm grup tüm alt boyut (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi) puanları kademeler açısından değerlendirildiğinde çoğunlukla 8. sınıf lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüş, yalnızca zenginleştirme alt puanında 8. sınıf düzeyinin yanı sıra 6. sınıf düzeyinde de anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Okulların sınıf düzeylerinin ayrı incelenmesi sonucunda elde edilen *şekilsel akıcılık* ve *şekilsel orijinallik*, *başlıkların soyutluğu* puanlarında da 8. sınıf lehine anlamlı farklılığa rastlanırken, başlıkların soyutluğu alt puanında Atatürk ortaokulu ile Waldorf okullarındaki sınıf düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Waldorf okulu öğrencilerinden bir kısmı Türkçe diline hâkim olmamaları sebebiyle testi ana dilleri olan Almanca dili ile yanıtlamışlardır. Bu durum başlıkların soyutluğunun değerlendirilmesinde beklendik yönün tersine bir bulguya ulaşılmasının sebebi olarak görülmektedir.

Zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarından elde edilen veriler incelendiğinde, 8. sınıf düzeyinin yanı sıra yine 6. sınıf düzeyinde de anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Zenginleştirme boyutunda Waldorf okulları, yaratıcı kuvvetler listesinde Atatürk ortaokulu ile Uğur okullarında hiçbir sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Erken

kapamaya direnç boyutunda ise okullardaki hiçbir sınıf düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

E. Örneklem Grubu İçerisinde Yer Alan Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyut Puanları ile Okul Türleri Arasındaki İlişkiye Dair Elde Edilen Sonuçlar:

Şekilsel akıcılık puanında yalnızca Waldorf Okulları lehine, şekilsel orijinallik puanlarında ise Waldorf okullarının yanı sıra Uğur okulları lehine de anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Başlıkların soyutluğu açısından değerlendirildiğinde Atatürk Ortaokulu ile Uğur Okulları lehine anlamlı farklılığa rastlanırken, 7. sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Başlıkların soyutluğu alt boyutunda Waldorf okulu öğrencilerinden bir kısmı Türkçe diline hâkim olmamaları sebebiyle testi ana dilleri olan Almanca dili ile yanıtlamışlardır. Bu durum başlıkların soyutluğunun değerlendirilmesinde beklendik yönün tersine bir bulguya ulaşılmasının sebebi olarak görülmektedir.

Zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise diğer okullara kıyasla Waldorf Okulu öğrencilerinin daha yüksek puan almış olmalarına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmaması nedeniyle sınıf düzeyi ile okul türleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada farklı program yaklaşımlarında öğrenim gören öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ile oluşturulan sonuç neticesinde şu öneriler sunulmaktadır;

1. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için sanat eğitime ilişkin hem program hem de uygulamada daha fazla ders ve içeriğe yer verilebilir.
2. Ergenlik gibi bilişsel anlamda kritik bir dönem için uygulama odaklı (tüm duyulara hitap edecek) eğitim faaliyetleri arttırılabilir.
3. Yalnızca alternatif eğitimi temele alan okullar arasında bir yaratıcılık çalışması yapılabilir.

4. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin yaratıcılıklarına engel olmasını önlemek adına rehberlik bölümü öğretmenleri ile sanat eğitimi öğretmenleri arasında ortak çalışmalar planlanabilir.
5. Örneklem sayısında oluşabilecek düzensizlikleri dengelemek adına yalnızca bir alternatif okul başka okullarla kıyaslama olmaksızın tüm kademeler açısından değerlendirilebilir.
6. Bu araştırma 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu genişletilebilir ya da benzer bir çalışma ilkokul öğrencileri ile yapılabilir.
7. Müzik ve görsel sanatlar gibi sanat eğitimi branş öğretmenleri ile derslerini uygulamalı gerçekleştiren diğer branş öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
8. Eğitim öğretim faaliyetlerine Waldorf okullarında başlayan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile sonradan Waldorf okuluna dâhil edilen öğrenciler boylamsal şekilde değerlendirilebilir.
9. Waldorf okulu sanat eğitimi öğretmenleri ile başka okullarda görev yapan sanat eğitimi öğretmenleri yaratıcılık düzeyleri açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu Lindberg, N. E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19 (1), 1-10.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*. 6, 34-44.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul 2. sınıfa devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Akyel, B., Kayış, H., Yüncü, Z. (2018). Ergenlikte beyin gelişimi, risk alma ve bağımlılığa yatkınlık. Ergenlik dönemi ve ruhsal bozukluklar. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*. 134-139
- Alternatif Okullar (2022). Alternatif Eğitim Kurumları. <http://alternatifokullar.com/waldorf-okullari/kurumlar/> adresinden 03.12.2021’de erişilmiştir.
- Altuner, H. (2008). Türkiye’deki ortaöğretim sanat tarihi müfredat programı ile Almanya, Fransa ve İtalya müfredat programlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 84-100.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi – yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 11-17.
- Arslan, A. K., Yaşar, Ş., Çolak, C., Yoloğlu, S. (2018). R Shiny paketi ile Kruskal Wallis h testi için interaktif bir web uygulaması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 7 (2), 49-55.
- Artan, İ., Sığırtmaç Dikici, A., Çelebioğlu, Ö., Madi, B., Mertoğlu, E., Kangal Bencik, S., Slater, E., Çimşir, Ö. (Ed.). (2020). *Çocuk ve müzik*. Hedef Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi’nin Türkçe versiyonu. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14, 19-40.

- Aşılioğlu, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersi programının sanat eğitimi ilkelerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11, 231-239.
- Ayaydın, A., Alakuş, A. O., Vural Üstün D., Mercin, L., Gökay, M., Tuna, S. (Ed.). (2020). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar*. Pegem Akademi.
- Aysu, O. (2017). *Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de okul öncesi ve zorunlu eğitimde (ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri) uygulanan müzik derslerinin temel boyutlarıyla incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Başkale, H., Bahar, Z. (2008). Piaget’nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili bir gözden geçirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 1 (2), 133-147.
- Baştürk, S., Taştepe, M. (Ed.). (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Bayraktar, M. M. (2017). *Jean Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Berg, J. G., Lundborg P., Nystedt, P., Rooth, O. D. (2014). Critical periods during childhood and adolescence. *Journal of the European Economic Association*. 12 (6), 1521-1557.
- Binbaşioğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Yargıcı Matbaası.
- Blakemore, J. S., Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47 (34), 296-312.
- Blakemore, J. S., Mills, L. K. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing *Annual Review of Psychology*. 65 (1), 187-207.
- Bolton, S., Hattie, J. (2017). Cognitive and brain development: executive function, piaget, and the prefrontal cortex. *Archives of Psychology*. 1 (3), 1-36.

- Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: a bridge too far. *Educational Researcher*. 26 (8), 4-16.
- Budak, Y., Kurt Gençtanırım, D., Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 48, 415-436.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 05.11.2021'de indirilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Civalek, Ö. (2005, Mart). Optimum yapı dizaynında yapay zekâ yaklaşımlar. *Deprem Sempozyumu*, Kocaeli.
- Cloutier, R., Onur, B. (1994). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (2), 875-904.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. Qualifications and Curriculum Authority. 1-37.
- Cioni, G., Sgandurra G. (2013). Normal psychomotor development. *Handbook of Clinical Neurology*. 111, 3-15.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A., Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beynin yapısal ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 11 (1), 42-47.
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: erken çocukluk eğitiminde waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (2), 39-51.
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G., Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2 (2), 31-49.

- Çullu, H. (2010). *İlköğretim çağında davranış bozukluğu görülen çocuklarda resim – iş eğitimi yolu ile yaratıcılığın uyarılması ve değişim süreçlerinin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 30 – 60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 31 (139), 3-9.
- Dinçeli, D. (2020). Yaratıcılık ve sanat. *Sanat Eğitimi Dergisi*. 8 (1), 43-55.
- Dosenbach, N. U. F., Nardos, B., Cohen, A. L., Fair, D. A., Power, J. D., Church, J. A., et al (2010). Prediction of individual brain maturity using fMRI. *Science Journal*. 329 (5997), 1358-1361.
- Fox Englebright. J., Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral ve G. Duman, Çev.). Nobel Kitap Yayınevi.
- Edwards, C., Gandini, L. Forman, G. (Eds). (1998). *The hundred languages of children*. Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, L. C. (2006). *The creative arts: a process approach for teachers and children*. Pearson Education.
- Ekici, Y., F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenlerin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 192-202.
- Ekinci, A., Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi. *Çalışma Ziyareti Raporu*. 10-12 Kasım 2010.

- Erden, M., Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi gelişim- öğrenme – öğretme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdal Erkılıç, Ö. (2019). Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*. 3 (2), 81-98.
- Ertem, Ü., Yazıcı, S. (2006). Ergenlik döneminde psiko – sosyal sorunlar ve depresyon. *Aile ve Toplum Dergisi*. 9 (9), 7-12.
- Eurydice France. (2017). Organisation of primary education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-14_en adresinden 21.12.2021’de indirilmiştir.
- Finnish National Agency for Education (2020). Distribution of lesson hours in basic education. <https://www.oph.fi/en> adresinden 23.12.2021’de indirilmiştir.
- Fuhrmann, D., Knoll, J. L., Blakemore J. S. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*. 19 (10), 558-566.
- Gogtay, N., Giedd, N. J., Lusk, A. L. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 101 (21), 8174-8179.
- Gül, D. (2006). *Somut işlemler döneminde olan 8 – 9 yaş çocukları ile soyut işlemler döneminde olan 12 – 13 yaş çocukların görsel bellek farklılıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Gündoğdu, S. (2014). Su ürünlerinde çoğunlukla uygulanan çoklu karşılaştırma (post – hoc) testleri. *Journal of Fisheries Science*. 8 (4), 310-316.
- Hensch. T. K. (2016). The Power of the Infant Brain. *Scientific American*. 314 (2), 64-69.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's Not about Art!". *Early Childhood Research and Practice*. 3 (1), 1-10.
- Hocevar, D. (1981). Measurement of Creativity: Review and Critique. *Journal of Personality Assessment*. 45 (5), 450-464.

- Houdé, O., Pineau, A., Leroux, G. (2011). Functional magnetic resonance imaging study of Piaget's conservation-of-number task in preschool and school-age children: A neo-Piagetian approach. *Journal of Experimental Child Psychology*. 110 (3), 332-346.
- Hyde, L. K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, C. A., Schlaug, G. (2009). The effects of musical training on structural brain development: a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1169 (1), 182-186.
- Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. (37), 4-6.
- Kara, Ş., Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (2), 90-97.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (33), 18-40.
- Karakuş, M., Özbilgin, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18 (4), 171-183.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayağmurlar, B., Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Dergisi*. 0 (8), 65-80.
- Kaya, D. N. (2011). *0-5 yaş arası çocuklarda müzikli oyunların gelişime etkisi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Kaygın, B., Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlar. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 2 (1), 1-11.
- Keleş, E., Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 3 (2), 66-82.
- Keleş, E., Kol, E. (2015). Eğitim penceresinden beyin görüntüleme tekniklerine genel bir bakış. *İlköğretim Online*. 14 (1), 349-363.
- Kırışhoğlu, T. O. (2002). *Sanatta eğitim: görmek, öğrenmek anlamak*. Pegem A Yayıncılık.

- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*. 23 (4), 285-295.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1 (17), 231-238.
- Korkmaz, S. (2020). *Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1), 174-194.
- Küçük, B. (2019). *Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla oluşturulmuş etkinliklerin 5e modeline göre tasarlanan ilköğretim 3. Sınıf müzik derslerinde kullanımı*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçüktepepınar, C. (2014). Sanat eğitimi ve uluslararası uygulamalar. *Erciyes Üniversitesi Enstitü Dergisi*. 0 (2).
- Larsen, B., Luna, B. (2018). Adolescence as a neurobiological critical period for the development of higher – order cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 94, 179-195.
- Lerner, M. R. (2006). Handbook of child psychology. John Wiley & Sons.
- Lilly, R. F., Bramwell Rejskind G. F. (2004). The dynamics of creative teaching. *The Journal of Creative Behavior*. 38 (2), 102-124.
- Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky. *Early Child Development and Care*. 174 (5), 473-486.
- Mayesky, M. (2002). *Creative activities for young children*. Delmar Publishers.
- MEB. (2006). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1–8. Sınıflar).

- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 29.12.2021’de indirilmiştir.
- MEB, (2013). İlköğretim kurumları (ilkokul – ortaokul) haftalık ders çizelgesi. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf adresinden 29.12.2021’de indirilmiştir.
- MEB, (2018). *Müzik dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=357> adresinden 29.12.2021’de indirilmiştir.
- MEB, (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=358> adresinden 29.12.2021’de indirilmiştir.
- MEB, (2018). Seçmeli müzik dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=413> adresinden 29.12.2021’de indirilmiştir.
- MEB, (2019). Seçmeli görsel sanatlar dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=584> adresinden 30.12.2021’de indirilmiştir.
- MEB, (2019). 2019 – 2020 Eğitim öğretim yılında okutulacak seçmeli dersler. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/22102017_20192020_eYitim_YYretim_yYIY_iYin_seYmeli_derslerin_seYimi_yazYsY_16_Ocak_2019.pdf adresinden 30.12.2021’de indirilmiştir.
- Mohamed, A., Maker, J. C., Lubart, T. (2012). Çocuklarda alana özgü yaratıcılığın araştırılması: sözel olmayan bir yaratıcı üretkenlik testi ile yaratıcı problem çözme etkinlikleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. 2 (2), 84-101.
- Ogletree, E. J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf Education students: A survey*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf> adresinden 12.01.2022’de indirilmiştir.

- Olgun Kelekçi, M., Kahraman, M. E. (2016). Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin farklı teknikler kullanılarak öğretilmesi. *Beykoz Akademi Dergisi*. 4 (2), 65-77.
- Onur, D., Zorlu, T. (2017a). Yaratıcılık kavramı ile ilgili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6 (3), 1535-1552.
- Onur, D., Zorlu, T. (2017b). Tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim metotları ve yaratıcılık ilişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. 7 (4), 542-555.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık nörofizyolojik, felsefi, eğitsel temeller*. Pegem Akademi.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 1 (2003), 221-237.
- Özalp Aydemir, T., İnan, Z. H. (2021). Reggio Emilia – İlhamlı anaokulunda öğretmen olma süreci: fenomenolojik bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 27, 155-181.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (3), 675-705.
- Özkeskin, E., Değirmenci, K. (2013). *Fransa eğitim sisteminin Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırılması*. <https://www.academia.edu> adresinden 26.12.2021’de indirilmiştir.
- Özocak, O., Başçıl Gündüz, S., Gölge, A. (2019). Egzersiz ve nöroplastisite. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 9 (1), 31-38.
- Özyürek, A., Gürleyik, S., Özdemir, S., Sancı Güven, N. (2017). Çocuklarda sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişiminin cinsiyet ve yaş değişkeni açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 216 (46), 5-19.
- Pala, M. (1999). *Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan 7 – 11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

- Parlaz Akçan, E., Tekgöl, N., Karademirci, E., Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi, fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *The Journal of Turkish Family Physician*. 3 (4), 10-16.
- Parker Taylor S., Langer, J., Milbrath, C. (2014). *Biology and Knowledge Revisited*. Psychology Press.
- Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. Routledge and Kegan Paul.
- Rothenberg, A. (1990). *Psychiatric Clinics of North America*. 13 (3), 415-434.
- Sadato, N., Okada, T., Honda, M., Yonekura, Y. (2002). Critical period for cross - modal plasticity in blind humans: a functional mri study. *NeuroImage*. 16 (2), 389-400.
- Salı, G. (2019). Examining the development of creativity in adolescents in 9th and 12th grades: a four – year longitudinal study. *Creativity Studies*. 10 (2), 341-360.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 177-190.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2020). *Çocuk ve sanat*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Schreglmann, S., Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 3 (3), 21-34.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sengpiel, F. (2007). The critical period. *Current Biology*. 17 (17), 1445-1532.
- Smith, G. J., Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*. 6 (2), 167-195.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk – taking. *Developmental Review*. 28 (1), 78-106.

- Şahin, F., Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (2), 747-760.
- Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (1), 343-360.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tekeli, İ. (2002). Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için, Türkiye’de ilköğretimde ve liselerde tarih eğitiminin yeniden yapılandırılması konusunda bir kavramsal çerçeve. *Türkiye’de İlk ve Orta Öğretim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması Sempozyumu*, Tarih Vakfı.
- Torrance, E.P. (1962). *Guilding creative talent*. Prentice-Hall.
- Tuğrul, B., Uysal, H., Güneş, G., Okutan, N. Ş. (2014). Picture of creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 116, 3096-3100.
- Tuna, S. (2020). *Türkiye ve bazı Avrupa ülkelerindeki ortaokul görsel sanatlar ders programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*. 1 (2), 39-58.
- Tuzcuoğlu, N. (1994). Çocuklukta yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 33, 27-29.
- Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar (resim – iş) eğitimi dersi çerçevesinde çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uçan, A., Yıldız, G., Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi*. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: MEB.
- Uğur Okulları. (2022a). Eğitimde asdf modeli. <https://www.ugurokullari.k12.tr/egitim-ogretim/ortaokul> adresinden 09.01.2022’de erişilmiştir.

- Uğur Okulları. (2022b). 5 dil 2 beceri. <https://www.ugurokullari.k12.tr/egitim-ogretim/ortaokul> adresinden 09.01.2022’de erişilmiştir.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 41-47.
- Uzbay, T. (2004). Anksiyete ve depresyonun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 7(4), 3-11.
- Ülger, K. (2014). Öğrencilerin yaratıcı düşünme gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 39 (175), 275-284.
- Yalçın, H., Schieren J. (2017). Türkiye’de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5 (49), 30-41.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 192-212.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 173-191.
- Yılmaz, O. (2001). *Sanat eğitiminde yaratıcılığın sanat derslerine yansımaları*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Yontar Aksu, A. (1985). *The effects of method and sex on science achievement logical thinking ability and creative thinking ability of 5th grade students*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Wermser, A. L. (2013). Music education in germany: on policies and rhetoric. *Arts Education Policy Review*. 3 (114), 126 134.

EKLER

EK 1. Waldorf Okulları 6, 7 ve 8. Sınıf Haftalık Ders Programı

6. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders
2. Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders
3. Ders	Rehberlik	El işi	Sanat	Alm.	İng.
4. Ders	Müzik	El işi	Sanat	Alm.	İng.
5. Ders	Alm.	Alm.	Çalışma	İng.	Çalışma
6. Ders	Alm.	Bahçe	Halk Oyunu	Çalışma	Din
7. Ders	Çalışma	Bahçe	İng.	Orkestra	Beden E.
8. Ders	Müzik	Bahçe/İng.	İng.	Alm./Tiyatro	Beden E.

* Alm: Almanca

* İng: İngilizce

* Alm. Tiyatro: Almanca Tiyatro

* Bahçe/İng.: İngilizce Bahçe Dersi

7. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders
2. Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders
3. Ders	Çalışma	İng.	Rehberlik	Beden E.	Din

4. Ders	Tiyatro	İng.	Müzik	Beden E.	Müzik
5. Ders	İng.	Çalışma	Alm.	Alm.	Alm.
6. Ders	İng.	Bahçe/İng.	Alm.	Alm.	Alm.
7. Ders	Sanat	Bahçe/İng.	Halk Oyunu	Çalışma	El işi
8. Ders	Sanat	Bahçe	Çalışma	Orkestra	El işi

* Alm: Almanca

* İng: İngilizce

* Bahçe/İng.: İngilizce Bahçe Dersi

8. Sınıf

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders
2. Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders	Ana Ders
3. Ders	Alm.	Alm.	İng.	İng.	Alm.
4. Ders	Alm.	Alm.	İng.	İng.	Alm.
5. Ders	Sanat	Çalışma	El işi	Çalışma	Din
6. Ders	Sanat	Çalışma	El işi	Müzik	İng/Bahçe
7. Ders	Tiyatro	Beden E.	Çalışma	Orkestra	İng/Bahçe
8. Ders	Tiyatro	Beden E.	Müzik	Rehberlik	Bahçe

* Alm: Almanca

Ek 2. Uğur Okulları 6, 7 ve 8. Sınıf Haftalık Ders Programı

6. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Matematik	Sosyal B.	Yabancı Dil	Fen B.	Türkçe
2. Ders	Matematik	Sosyal B.	Yabancı Dil	Fen B.	Türkçe
3. Ders	Görsel S.	Matematik	Müzik	Türkçe	Mat.
4. Ders	Fen B.	Matematik	Türkçe	Türkçe	Mat.
5. Ders	Skills	Yabancı Dil	Alm.	Skills	Skills
6. Ders	Türkçe	Yabancı Dil	Alm.	Skills	Sosyal B.
7. Ders	Türkçe	Fen B.	Din	U - BİT	Sosyal B.
8. Ders	Beden E.	Fen B.	Mat.	U - BİT	Yabancı Dil
9. Ders	Beden E.	Kulüp	Kulüp	Ödev Saati	Yabancı Dil

* U -Bit: Bilgi İletişim Teknolojileri

7. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Türkçe	U- BİT	Türkçe	Türkçe	Mat.
2. Ders	Türkçe	U- BİT	Türkçe	Türkçe	Mat.
3. Ders	Mat.	Sosyal B.	Skills	Yabancı Dil	Alm.
4. Ders	Mat.	Sosyal B.	Skills	Yabancı Dil	Müzik
5. Ders	Görsel S.	Fen B.	Fen B.	Mat.	Türkçe
6. Ders	Yabancı Dil	Yabancı Dil	Fen B.	Mat.	Din

7. Ders	Yabancı Dil	Yabancı Dil	Sosyal B.	Fen B.	Din
8. Ders	Mat.	Fen B.	Sosyal B.	Fen B.	Skills
9. Ders	Kulüp	Kulüp	Kulüp	Ödev Saati	Skills

* U -Bit: Bilgi İletişim Teknolojileri

8. Sınıf

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Mat.	İnkılap Tarihi	Yabancı Dil	Mat.	Mat.
2. Ders	Mat.	İnkılap Tarihi	Yabancı Dil	Mat. Etüt	Mat.
3. Ders	Türkçe	Mat.	Fen B.	Din	Fen B.
4. Ders	Türkçe	Mat.	Fen B.	Fen B.	Yabancı Dil
5. Ders	RVKP	Din	Türkçe	Fen B.	Yabancı Dil
6. Ders	Sosyal Etüt	Din	Türkçe	İnkılap	Türkçe Etüt
7. Ders	Yabancı Dil	Fen B.	Beden E.	İnkılap	Türkçe
8. Ders	Yabancı Dil	Fen B.	Beden E.	Türkçe	Görsel S.
9. Ders	Müzik	U-BİT	Fen Etüt	Türkçe	İng./ Etüt

* U -Bit: Bilgi İletişim Teknolojileri

* RVKP: Rehberlik ve Kariyer Planlama

Ek 3. Atatürk Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf Haftalık Ders Programı

6. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Türkçe	Türkçe	S. Yazarlık	Fen B.	Mat.
2. Ders	Türkçe	Türkçe	S. Yazarlık	Fen B.	Mat.
3. Ders	Fen B.	Sosyal B.	S. Bilim	Bilişim	S. Mat.
4. Ders	Fen B.	Müzik	Mat.	Bilişim	S. Mat.
5. Ders	Mat.	S. Bilim	Mat.	İng.	Sosyal B.
6. Ders	Beden E.	İng.	Din	Türkçe	Sosyal B.
7. Ders	Beden E.	İng.	Din	Türkçe	Görsel S.

*S. Bilim: Seçmeli Bilim

* S. Yazarlık: Seçmeli Yazarlık

*S. Mat.: Seçmeli Matematik

* İng: İngilizce

7. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	S. Bilim	Fen B.	Mat.	Sosyal B.	Sosyal B.
2. Ders	S. Bilim	Fen B.	Görsel S.	Müzik	Türkçe
3. Ders	Türkçe	Bilişim	Türkçe	Din	Türkçe
4. Ders	Tek. Tasarım	Bilişim	Türkçe	Din	Fen B.
5. Ders	Tek. Tasarım	İng.	İng.	Türkçe	Fen B.
6. Ders	İng.	Beden E.	Sosyal B.	Mat.	Mat.

7. Ders	İng.	Beden E.	Mat.	Mat.	Mat.
----------------	------	----------	------	------	------

* Tek. Tasarım: Teknoloji Tasarım

* S. Bilim: Seçmeli Bilim

* Mat.: Matematik

* İng: İngilizce

8. Sınıf					
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Ders	Tek. Tasarım	Müzik	İng.	İng.	M. Okuryazarlığı
2. Ders	Tek. Tasarım	S. Mat.	İng.	İng.	Türkçe
3. Ders	Beden E.	S. Mat.	Görsel S.	Rehberlik	Türkçe
4. Ders	Beden E.	Türkçe	S. Yazarlık	İ. Tarihi	Mat.
5. Ders	Türkçe	Türkçe	Mat.	İ. Tarihi	Mat.
6. Ders	Din	Fen B.	S. Bilim	Mat.	Fen B.
7. Ders	Din	Fen B.	S. Bilim	Mat.	Fen B.

* M. Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığı

* İ. Tarihi: İnkılap Tarihi

* S. Bilim: Seçmeli Bilim

* S. Mat.: Seçmeli Matematik

* S. Yazarlık: Seçmeli Yazarlık

Ek 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi – Şekilsel Form A Kitapçığı



RESİMLERLE YARATICI
DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

ŞEKİSEL KİTAPÇIK A

Yaş _____ Cinsiyet _____

Okul _____

Sınıf _____

Şehir _____

Tarih _____


SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
480 Meyer Road
 Bensenville, IL 60106-1617

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Erol Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkiye formu herhangi bir şekilde ile elektronik/uzaktan olarak
fotokopi, tarama yeniden basılı şekilde Prof. Dr. Ayşe Erol Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.
İletişim: aaslan@hotmail.com — <http://ayseerolaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833
Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanımı hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P. box 1056. Bensenville, IL 60106-1617.

Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.12.2021-246307



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 15.12.2021
TOPLANTI SAYISI : 16
KARAR SAYISI : 445

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Günseli ORHON**'un danışmanlığını, **Aybüke EVREN**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Özel Okullar İle Devlet Okullarında Öğrenim Gören 11 – 14 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Olarak Uygulanan Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 6. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-44349744
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi
(Aybüke EVREN)

24.02.2022

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 20195401011 numaralı öğrencisi **Aybüke EVREN**'in Prof. Dr. Günseli ORHON danışmanlığında gerçekleştireceği "**Özel Okullar ile Devlet Okullarında Öğrenim Gören 11-14 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Olarak Uygulanan Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkisi**" başlıklı araştırmasını, **İlimiz Muratpaşa İlçesi Atatürk Ortaokulu, Özel Uğur Okulları ve Alanya Waldorf Özel Yaşam Okullarında** uygulama isteği ile ilgili 14.02.2022 tarih ve 290741 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimiz Muratpaşa İlçesi Atatürk Ortaokulu, Özel Uğur Okulları ve Alanya Waldorf Özel Yaşam Okulları 6.7.8. Sınıf Öğrencileri ve Görsel Sanatlar Dersi ile Müzik Dersi Öğretmenlerine** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
24.02.2022

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : Faks 2422386111

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta : arge07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **bb93-b8eb-3567-a023-8eef** kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Aybüke EVREN

Doğum Yeri ve Tarihi: --

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: 2017-2018 Konyaaltı Belediyesi Sanat Eğitim Merkezi,

2018-2022 T.C. MEB Özel İdil Sanat Akademisi

İletişim

E-posta:--

Tarih

01.07.2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

01/07/2022

Aybüke EVREN

ORJİNALLİK RAPORU

ÖZEL OKULLAR İLE DEVLET OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 11-14 YAŞ GRUBU ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK OLARAK UYGULANAN SANAT EĞİTİMİ DERSLERİNİN YARATICILIĞA ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 8	% 8	% 4	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	% 2
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
5	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Selçuk Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1