

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**YARATICILIK ÖĞRETMENİN ‘DOĞA’SINDA MESLEKİ GELİŞİM
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
YARATICILIĞA KARŞI DUYARLILIKLARINA VE EĞİTSEL
UYGULAMALARINA ETKİSİ**

Eda BAYRAKTAROĞLU

Danışman

Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Eda BAYRAKTAROĞLU

İTHAF SAYFASI

Çağla'ya...

TEŞEKKÜR SAYFASI

Eğitim hayatımın en önemli basamağını tamamlamış bulunuyorum. Doktora tezimin tamamlanmasında bana destek olan ve katkı sunan herkese teşekkür ederim.

Öncelikle değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Sabrı, bilgisi ve yönlendirmeleriyle akademik ve kişisel olarak büyük bir gelişim göstermemi sağlayan danışman hocam olmasaydı bu tezi tamamlamak mümkün olmazdı. Doktora sürecim boyunca hem bana kattığınız her şey için hem de birlikte heyecanlanabildiğimiz için çok teşekkür ederim.

Doktora sürecimin farklı zamanlarında yanımda olan, katkılarıyla tezimi zenginleştiren ve pozitif enerjileriyle beni destekleyen Sayın Doç. Dr. Emel TOK ve Sayın Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak tezime değerli öneriler sunan Sayın Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA hocama ve lisans mezuniyetimden on altı yıl sonra tez savunma jürimde yer alarak bana güç veren, verdiği dönütlerle doğru yolda olduğumu gösteren Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL hocama teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında yardımını esirgemeyen, gerçekteştirdiğimiz tartışmalar, fikir alışverişleriyle bu süreci daha keyifli ve verimli hale getiren Öğretim Görevlisi Dr. Doğan SÖZBİLEN'e teşekkür ederim. Bunun yanı sıra Öğretim Görevlisi Dr. Musa TATAROĞLU ve Öğretim Görevlisi Hızır DİNLER başta olmak üzere tezime katkı sağlayan arkadaşlarıma, meslektaşlarıma ve katılımcı öğretmenlere teşekkür ederim.

Ayrıca, bu süreçte maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen annem şerife DEMİREL, babam Fuat DEMİREL ve abim Ertan DEMİREL'e teşekkür ederim.

Hayattaki birçok şeyden fedakârlık ederek tamamlanabilen doktora süreci yolunu benimle yürüyen, sorumlulukları paylaşarak yükümü hafifleten ve mutsuz hissettiğim anlarda bile yüzümü güldüren sevgili eşim Abdurrahman Cihan BAYRAKTAROĞLU'na teşekkür ederim.

Ve son olarak, sabrın bir kuş kadar telaşlı olduğu çocukluk döneminde beni büyük bir anlayış ve olgunlukla bekleyen, en iyi arkadaşım canım kızım Çağla'ya, her şey için çok teşekkür ederim. Yenilerine yelken açmak için bu yolu birlikte tamamladık...

Eda BAYRAKTAROĞLU

ÖZET

Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Mesleki Gelişim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına ve Eğitsel Uygulamalarına Etkisi

BAYRAKTAROĞLU, Eda

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

Haziran 2023, 192 sayfa

Yaratıcılık sürekli gelişebilen, desteklenebilen bir özelliktir. Aynı zamanda çağdaş eğitimin önemli bileşenlerinden biridir. Bu nedenle yaratıcılık, bireyin potansiyelini/kendini gerçekleştirme yolculuğunda desteklenmesi gereken bir beceridir. Yaratıcılık; zengin uyarıcılarla etkileşim kurarak, aynı zamanda mücadele gerektiren durumlarla karşılaşarak, riskler alarak gelişir. Bu olanakları sağlayan ortamlarda araştırmalar yapmak, keşiflerde bulunmak, merakı daha da cezbeden ve derinleştiren deneyimlerle karşılaşarak beslenmesi gerekir. Doğa, bu olanakları sağlayabilecek önemli bir kaynaktır. Ayrıca doğanın da sürdürülebilirliği için yaratıcı bireylere ihtiyaç vardır. Çalışmada bu karşılıklı ilişkiyi temel alan, doğa deneyimine dayalı uygulamalarda içeren bir mesleki gelişim programı ile öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklenmesi ve böylece bu duyarlılığı eğitim uygulamalarına yansıtılmalarının teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada Denizli il merkezinde bulunan dört farklı resmi anaokulunda görev yapan on okul öncesi öğretmene bu mesleki gelişim programı uygulanarak, öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve eğitsel uygulamalarına etkisi incelenmiştir.

Bu araştırma karma araştırma yöntemlerinden biri olan eş zamanlı dönüşümsel araştırma türüne uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca araştırmada ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve on üç oturumdan oluşan Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Mesleki Gelişim Programı (YADO) haftada en az iki kez olmak üzere altı hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışması tamamlanmış olan Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu (YDÖÖ-O) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada, genel bilgi formu ve genel değerlendirme formunun ilk iki bölümü ile nicel veriler; YDÖÖ-O açık uçlu sorular, genel değerlendirme formu bölüm üçte yer alan mesleki gelişim programlarına dair görüşler,

yansıtıcı günlük, oturum değerlendirme formu ve dokümanlar ile nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler Wilcoxon İşaret testi ve betimleyici istatistikler ile analiz edilirken, nitel verilerde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının arttığı, doğa deneyimleriyle birlikte öğretmenlik becerilerinin geliştiği ve bunu eğitsel uygulamalarına yansıtmaları sonucunda okullarında doğa temelli uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının artmasının yanı sıra bireysel yaratıcılıkları da desteklenmiştir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini öğretmenlik becerilerine yansıtmaları sonucunda (iletişim dilini etkin kullanabilme, ortam düzenleme, doğaya temasta artış) okul ve aile iklimi pozitif etkilenmiş, iş birliği kapasitesi, öz güven, motivasyon ve iş tatminleri artmıştır. Bu sonuçlar YDÖÖ-O ve nitel değerlendirme sonuçları ile tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin doğa gözlem formları ve oturum sonu yansıtıcı günlükleri incelendiğinde, sınıf içi eğitim ortamlarını doğa temelli eğitime taşıyabildikleri ve doğal materyalleri kullanarak çocukların yaratıcılık becerilerini destekleyebildikleri görülmüştür. Bu çalışmanın katılımcılarını öğretmenler oluştursa da öğretmenler desteklenen yaratıcılık becerilerini sınıflarındaki eğitsel uygulamalarına yansıttığından, çocukların yaratıcılık becerilerinin de geliştiği gözlenmiştir.

Özetle doğa temelli deneyimler içeren Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında mesleki gelişim programı okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarını arttırmıştır ve öğretmenler edindikleri bilgi ve deneyimleri eğitsel uygulamalarına yansıtmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, yaratıcılığa karşı duyarlılık, öğretmen mesleki gelişim programı, yaratıcılık eğitimi, doğa eğitimi.

ABSTRACT

The Effect of Creativity in Teacher's 'Nature' Professional Development Program on Preschool Teachers' Sensitivity to Creativity and Educational Practices

BAYRAKTAROĞLU, Eda

Ph.D. Dissertation, Department of Primary Education Division of Preschool Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

June 2023, 192 pages

Creativity is a characteristic that can be continuously developed and supported. It is also one of the essential components of contemporary education. For this reason, creativity is a skill that needs to be nurtured to realize one's potential/self. Creativity develops by interacting with rich stimuli, facing challenging situations, and taking risks. It needs to be nurtured by conducting research, making discoveries, and encountering experiences that further attract and deepen curiosity in environments that provide these opportunities. Nature is a crucial resource that can provide these opportunities. Creative individuals are also needed for the sustainability of nature. This study aims to support teachers' sensitivity to creativity through a professional development program based on this mutual relationship and including practices based on nature experience, thus encouraging them to reflect this sensitivity to educational practices. This study applied this professional development program to ten preschool teachers working in four different public kindergartens in Denizli city center, and its effects on teachers' sensitivity to creativity and educational practices were examined.

This research was designed in accordance with the concurrent transformative research type, which is one of the mixed research methods. Additionally, an pre-test post-test non-equivalent control group design was employed in the study. The Creativity in Teacher's 'Nature' Professional Development Program, developed by the researcher and consisting of thirteen sessions, was implemented for six weeks, at least twice a week. Sensitization and Self Questionnaire for Educators & Teachers, adapted into Turkish by the researcher and whose validity and reliability study was completed, was applied as a pre-test and post-test. In addition, quantitative data were collected with the general information form and the first two parts of the general evaluation form, and qualitative data were collected with open-ended questions, general evaluation form part three, reflective journal, session evaluation form, and documents. Quantitative data were analyzed with the Wilcoxon Sign test and descriptive statistics, while content analysis was used in qualitative data.

As a result of the study, it was observed that teachers' sensitivity to creativity increased, their teaching skills improved with their nature experiences, and they reflected this in their educational practices and implemented nature-based practices in their schools. In addition to the increase in teachers' sensitivity to creativity, their creativity was also supported. As a result of the teachers' reflecting on the personal development of their teaching skills (using communication language effectively, organizing the environment, increasing contact with nature), the school and family climate was positively affected, and cooperation capacity, confidence, motivation, and job satisfaction increased. These results were determined using the Sensitization and Self Questionnaire for Educators & Teachers scale and qualitative evaluation.

When the teachers' nature observation forms and end-of-session reflective diaries were analyzed, it was seen that they were able to transfer their classroom learning environments to nature-based education and support children's creativity skills by using natural materials. Although the participants of this study were teachers, it was observed that children's creativity skills also improved as teachers reflected the supported creativity skills to their educational practices in their classrooms.

In summary, the Creativity in Teacher's 'Nature' Professional Development Program, which included nature-based experiences, increased preschool teachers' sensitivity to creativity, and teachers reflected the knowledge and experiences they gained in their educational practices.

Keywords: Early childhood education, preschool teacher, sensitivity to creativity, teacher professional development program, creativity education, nature education.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
İTHAF SAYFASI.....	v
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Yaratıcılık Kavramı	11
2.1.2. Bileşenli Yaratıcılık Modeli	13
2.1.3. Yaratıcılığın Doğası, Doğanın Yaratıcılığı	17
2.1.4. Yaratıcılık ve Kültür.....	20
2.1.5. Erken Çocukluk Eğitimi ve Yaratıcılık	23
2.1.6. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Yaratıcılık.....	26
2.2. İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	29
2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.1.1. Araştırmacının Rolü.....	44
3.2. Çalışma Grubu	45
3.2.1. Eğitimciler ve Öğretmenler İçin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Uygulaması Çalışma Grubu	45

3.2.2. Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında Mesleki Gelişim Programı Uygulaması Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	47
3.3.1. Genel Bilgi Formu	48
3.3.2. Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu.....	48
3.3.2.1. Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular.....	49
3.3.2.1.1. YDÖÖ-O DFA analizine ilişkin bulgular.....	50
3.3.2.1.2. YDÖÖ-O yol katsayılarına ilişkin bulgular.....	58
3.3.2.1.3. YDÖÖ-O ortalama varyans ve kompozit güvenirlik bulguları.....	60
3.3.3. Genel Değerlendirme Formu	61
3.3.4. Oturum Sonu Değerlendirme Formu	61
3.3.5. Yansıtıcı Günlük.....	62
3.3.6. Dokümanlar	62
3.4. Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında Mesleki Gelişim Programı.....	62
3.4.1. Mesleki Gelişim Programının Hazırlanması	62
3.4.1.1. İhtiyaç Analizi.....	63
3.4.1.2. Hedeflerin belirlenmesi.....	63
3.4.1.3. İçeriğin belirlenmesi.....	65
3.4.1.4. Değerlendirme.....	67
3.4.2. Mesleki Gelişim Programının Uygulanması	67
3.5. Verilerin Analizi	68
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	69
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	69
3.6. Araştırmada Alınan Etik Önlemler.....	71
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	73
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....	73
4.1.1. Öğretmenlerin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına İlişkin Bulgular	73
4.1.2. Mesleki Gelişim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	79
4.2.1. Yaratıcılık Doğada Yeşerir	79
4.2.1.1. Öz değerlendirme ve yaratıcılığa karşı duyarlılık.....	80
4.2.1.1.1. İraksak düşünme ve davranma.....	81
4.2.1.1.2. Genel bilgi ve düşünme temeli	83
4.2.1.1.3. Özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler.....	84
4.2.1.1.4. Odaklanma ve görev sorumluluğu.....	84
4.2.1.1.5. Güdü ve motivasyon	87

4.2.1.1.6. Açıklık ve belirsizliğe karşı tolerans.....	89
4.2.2. Anaokulu Bahçesinde Yaratıcılık Tohumu.....	90
4.2.2.1. Eğitsel uygulamalara yansımalar	90
4.2.2.2.1. Doğa deneyimleri.....	92
4.2.2.2.2. Ortam	96
4.2.2.2.3. Materyal	98
4.2.2.2.4. Oyun.....	100
4.2.2.2.5. Sanat.....	101
4.2.2.2.6. Çocukla iletişim dili.....	102
4.2.3. Öğrenen Öğretmen Olmak Taçlandırır	103
4.2.3.1. Mesleki gelişim programının bireysel ve grup yansımaları.....	104
4.2.3.3.1. Eğitimden beklentiler.....	105
4.2.3.3.2. Kişisel yansımalar	106
4.2.3.3.3. Ekip olabilmek	109
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
5.1. Tartışma.....	111
5.1.1. YADO'nun Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık Üzerindeki Etkisini Tartışma.....	111
5.1.1.1. Iraksak düşünme ve davranma boyutuna yönelik tartışma.....	112
5.1.1.2. Genel bilgi düzeyi ve düşünme temeli boyutuna yönelik tartışma	113
5.1.1.3. Özel (alan) bilgi ve beceri temeli boyutuna yönelik tartışma	114
5.1.1.4. Odaklanma ve görev sorumluluğu boyutuna yönelik tartışma	115
5.1.1.5. Güdü ve motivasyon boyutuna yönelik tartışma	117
5.1.1.6. Açıklık ve belirsizliğe tolerans boyutuna yönelik tartışma.....	118
5.1.2. YADO'nun Eğitsel Uygulamalara Yansımalarına Yönelik Tartışma.....	119
5.1.2.1. Doğa deneyimlerine yansımalarına yönelik tartışma	120
5.1.2.2. Eğitim ortamlarına yansımalarına yönelik tartışma	123
5.1.2.3. Materyal seçimine yansımalarına yönelik tartışma	124
5.1.2.4. Çocukların oyunlarına yansımalarına yönelik tartışma	125
5.1.2.5. Sanat deneyimlerine yansımalarına yönelik tartışma	126
5.1.2.6. Çocukla iletişim diline yansımalarına yönelik tartışma	127
5.1.3. Katılımcıların YADO Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	128
5.1.3.1. Eğitimden beklenti boyutuna yönelik tartışma	128
5.1.3.2. Kişisel yansımalar boyutuna yönelik tartışma	130
5.1.3.3. Ekip olabilme boyutuna yönelik tartışma	131
5.2. Sonuç	132
5.2.1. Yaratıcılık ve Doğaya Karşı Duyarlılık Gelişimi.....	132
5.2.2. Eğitsel Uygulamalara Yansımaları, <i>Doğa Temelli Deneyimler</i>	134

5.2.3. Katılımcıların YADO Hakkındaki Görüşleri	136
5.3. Öneriler	137
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	137
5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	139
5.3.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	140
KAYNAKÇA	141
EKLER.....	165
Ek 1. Mesleki Gelişim Programına Katılım Kabul Formu	166
Ek 2. Ölçek Uygulaması Katılım Kabul Formu	167
Ek 3. Eğitim Uygulaması MEB Uygulama İzni	168
Ek 4. Ölçek Kullanım İzni	169
Ek 5. Ölçek Uygulaması İçin MEB Uygulama İzni	170
Ek 6. Etik Kurul İzni	171
Ek 7. Genel Değerlendirme Formu Örnek Maddeler ve Kodlar.....	172
Ek 8. Pilot Çalışma Etkinlik Fotoğrafları	173
Ek 9. Eğitim Programı Geliştirme Aşamasında Katılım Sağlanan Eğitimler	174
Ek 10. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik Belgesi	175
Ek 11. Oturum Örneği.....	176
Ek 12. Doğa Gözlem Formu	177

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	46
Tablo 3.2. <i>Çalışma Grubundaki Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri</i>	47
Tablo 3.3. <i>Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha Değerleri</i>	49
Tablo 3.4. <i>YDÖÖ-O Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri</i>	50
Tablo 3.5. <i>YEM'in Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler</i>	51
Tablo 3.6. <i>Ölçeğin Birincil Düzey Çok Faktörlü DFA Sonuçları</i>	51
Tablo 3.7. <i>Ölçeğin İkinci Düzey Çok Faktörlü DFA Sonuçları</i>	52
Tablo 3.8. <i>Ölçeğin Tek Faktörlü DFA Sonuçları</i>	52
Tablo 3.9. <i>Ölçeğin Birinci Boyut DFA Sonuçları</i>	53
Tablo 3.10. <i>Ölçeğin İkinci Boyut DFA Sonuçları</i>	54
Tablo 3.11. <i>Ölçeğin Üçüncü Boyut DFA Sonuçları</i>	55
Tablo 3.12. <i>Ölçeğin Dördüncü Boyut Modifiye DFA Sonuçları</i>	56
Tablo 3.13. <i>Ölçeğin Beşinci Boyut Modifiye DFA Sonuçları</i>	56
Tablo 3.14. <i>Ölçeğin Altıncı Boyut Modifiye DFA Sonuçları</i>	57
Tablo 3.15. <i>Yol Katsayıları</i>	58
Tablo 3.16. <i>Ortalama Varyans ve Kompozit Güvenirlik</i>	60
Tablo 3.17. <i>Yaratıcılık Modeli Çerçevesinde Yapılan Örnek Kodlama Listesi</i>	70
Tablo 3.18. <i>Çalışmaya İlişkin Kategori ve Tema Listesi</i>	71
Tablo 4.1. <i>Katılımcıların YDÖÖ-O Ön / Son Test Puan Sonuçları</i>	73
Tablo 4.2. <i>Eğitim Programının YDÖÖ-O Alt Boyutlara Etkisi</i>	74
Tablo 4.3. <i>Katılımcıların YADO'ya Dair Görüşlerinin Dağılımı</i>	77
Tablo 4.4. <i>Katılımcıların YADO Sonrası Bilgi Artışlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı</i> ..	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bileşenli yaratıcılık modeli	14
Şekil 3.1. Yöntem bölümüne ilişkin başlıkların genel görünümü	43
Şekil 3.2. YDÖÖ-O birinci alt boyut DFA modeli	53
Şekil 3.3. YDÖÖ-O ikinci alt boyut DFA modeli	54
Şekil 3.4. YDÖÖ-O üçüncü alt boyut DFA modeli	55
Şekil 3.5. YDÖÖ-O dördüncü alt boyut DFA modeli	55
Şekil 3.6. YDÖÖ-O beşinci alt boyut DFA modeli	56
Şekil 3.7. YDÖÖ-O altıncı alt boyut DFA modeli	57
Şekil 3.8. Verilerin toplandığı kaynaklar ve kullanılan analiz yöntemleri.	68
Şekil 4.1. Birinci temaya ait ana ve alt kategoriler	79
Şekil 4.2. Beşinci oturum öğretmen çalışma sayfası örnekleri	82
Şekil 4.3. Beşinci oturum slogan geliştirme çalışmasına ilişkin öğretmen notları.	82
Şekil 4.4. Üçüncü oturum ve beşinci oturum genel bilgi düzeyine ilişkin öz değerlendirme çalışma sayfaları.	84
Şekil 4.5. Katılımcılar “Doğa Gözlem Formu” örneği incelerken.	86
Şekil 4.6. Odaklanma ve dikkat çalışma sayfası ve örneği	86
Şekil 4.7. Çamur oyunu.	87
Şekil 4.8. Çamur öğretmenler.	88
Şekil 4.9. Tohum ekim çalışmaları.	88
Şekil 4.10. Sınıfta ve bahçede tanışma oyunları.	88
Şekil 4.11. İkinci temaya ait ana ve alt kategoriler.	90
Şekil 4.12. Beşinci oturuma ilişkin doğa çalışmaları örnekleri.	92
Şekil 4.13. Sekizinci oturum çalışmasına ait örnekler.	95
Şekil 4.14. Farklı meyvelerin çekirdekleri.	95
Şekil 4.15. Bahçeye tohum ekimi çalışmasının ardından yapılan haritalandırma.	95
Şekil 4.16. Dokuzuncu oturum öğretmen çalışması ve çocukların bulduğu an.	96
Şekil 4.17. Bahçedeki sopalara ve yapraklar.	97
Şekil 4.18. Katılımcı sınıfında doğal materyal kullanımı	99
Şekil 4.19. Çimde çıplak ayakla yapılan duyu çalışmaları.	101
Şekil 4.20. On birinci oturum tabloda hikâyeye oluşturup drama çalışması yapılması.	101
Şekil 4.21. Üçüncü temaya ait ana ve alt kategoriler	104
Şekil 4.22. Nefes çalışmaları.	108
Şekil 4.23. İşbirlikçi grup çalışmaları.	109

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

YADO	Yaraticılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Mesleki Gelişim Programı
YDÖÖ-O	Yaraticılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
TYDT	Torrance Yaraticı Düşünme Testi
NACCCE	Yaraticı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Komitesi
TDK	Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Birinci bölümde araştırmaya ilişkin; problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaratıcılık, en çok ihtiyaç duyulan öğrenme becerileri içerisinde ve günümüzde çocukların bu beceriye sahip olmaları beklenir (Larraz-Rábanos, 2021; Saravanakumar, 2020). Yaratıcılık, insan gelişiminin ve kişiliğinin doğasında vardır (Zambrano Yalama, 2019) aynı zamanda geliştirilebilir bir beceridir (Sawyer, 2012). Bireylerin içinde var olan yaratıcılık köklerinin, yaratıcı düşünce ve eylemlere dönüşmesi, büyük ölçüde eğitim kurumlarına ve çevresel koşullara bağlıdır (Urban, 1991a). Bu nedenle çocukların yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi için çevresel koşullar sağlanmasında toplumlara düşen görevler vardır (Scherer, 2009).

Yeni çağın gereklerine uymak için eğitim programlarına yaratıcılığı destekleyecek deneyimler dahil edilmelidir (Hayes Jacobs, 2010). Bu kapsamda yaratıcılığın desteklenmesi amacıyla eğitim programlarına doğa temelli deneyimler dahil edilebilir çünkü doğa temelli deneyimler ile bireylerin yaratıcılık becerileri arasında güçlü bir bağ vardır (Ratcliffe, Gatersleben, Sowden ve Korpela, 2022). Öğrenme süreçlerine doğa temelli deneyimler dahil edilerek bu deneyimlerin ilham verme, doğal zengin uyaranlar sağlama gibi faydalarından yararlanarak çocukların yaratıcılığı desteklenebilir (Van Rompay ve Jol, 2016).

Aynı zamanda bireyler, doğa temelli deneyimler sayesinde zengin bir çevreye maruz kalır ve farklı canlıların yaşantılarını gözlemlene fırsatı yakalar (D'Amore ve Chawla, 2020). Her bireyin tepelerdeki doğal kıvrımlara, çamların fısıltısına, makilerin kokusuna, doğal yaşamın zengin bol seçenekli olmasına ihtiyacı vardır çünkü bu doğal unsurlar zihin ve ruh sağlığı için ihtiyaçtır (Bezold ve diğ., 2018; Louv, 2018; Hinds ve Sparks, 2008). Doğadan uzak kalmak çocukların duygusal iyi olma halleri için bir risk oluşturur (Taylor, 2017). Açık hava programlarının çocukların ruhsal problemlerini azalttığını görülmüştür (Gustaffson ve diğ., 2011; Monti ve diğ., 2017). Yaratıcılıkla ve duygu durumunun ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Ivcevic, Hoffmann ve Kaufman, 2023). Bireylerin doğası bozulmamış ortamlarla, o ortamlardaki doğal güzelliklerle (yaprak, çim, doğa manzarası, şelale gibi) ve olaylarla karşılaşması yaratıcılıklarını da geliştirir (Joye ve Bolderdijk, 2015). Hatta sadece yeşil renge bakmak bile yaratıcılık becerisi üzerinde etkilidir (Lichtenfeld, Elliot, Maier ve Pekrun, 2012).

Yaratıcı becerilerin geliştirilmesi için duyuları uyaran bir çevre gerekir ve doğa temelli deneyimler duyuları harekete geçirecek doğal ortamlar sunması nedeniyle yaratıcılık için özel bir öneme sahiptir (Li, Zhai, Chang, Merrill, Browning ve Sullivan, 2022; Plambech ve Van Den Bosch, 2015). Bireyler ekosistemler ve doğa ile bağ kurarak, kimi zaman uzak ve dolaylı deneyimler yoluyla kimi zamansa en somut ve sürükleyici deneyimlerle, farklı kanallardan kazanımlar elde edilebilirler (Russell ve diğ., 2013). Özellikle görme, koklama, duyma, tatma ve dokunma için bir program oluşturulmasa dahi, doğal sesler ve kokular birçok insan için doğa deneyimlerinin temelini oluşturur (Franco, Shanahan ve Fuller, 2017). Dolaylı doğa deneyimleri eşsiz insan kapasitesinden yararlanarak, düşünceleri, imgeleri ve duyguları, yaratıcı ve sembolik ve biçimlere dönüştürür (Kellert, 2018). Bu bilgiler ışığında, doğadaki dolaylı ve doğrudan deneyimlerin bireylerin iç dünyalarını zenginleştirdiği, ilham verdiği ve bu yolla yaratıcılıklarının desteklenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Açık hava oyunları; yaratıcı, maceracı, sosyal olarak etkileşimli, eğlenceli, kaygısız ve aktif olmaya teşvik eder (Wilson, 2018). Doğada kendiliğinden oluşan oyun ve eğlence vardır; özellikle serbest oyun çocukların yaratıcı içgüdülerini kullanmalarını ve yeni fikirler üretmelerini destekler (Johnstone ve diğ., 2022). Doğa, beklenmedik yaşantılar sunması nedeniyle çocuklar için en etkili bağımsız, özgür, riske teşvik eden ortamdır ve doğada hareket halinde olmak, oyunlar oynamak, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmekle birlikte, bağımsız olarak sürekli yeni keşiflerde bulunmalarını sağlar (Paslı, 2019). Ayrıca, Dennis, Wells ve Bishop'e (2014) göre doğa, çocuklara oyunlarını zenginleştirmeleri için çok sayıda materyal ve alan sağlarken aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesini ve iş birliği becerilerinin gelişmesini teşvik eder. Sosyodramatik oyunlarda değişik prososyal davranışlar sergileyen çocukların hayal gücü ve yaratıcılıkları daha fazla gelişmiştir, bununla birlikte problem çözme becerileri de gelişir ve daha kolay sosyal etkileşimler kurabilirler (Brown, Sutterby ve Thornton, 2013).

Yaratıcılık içsel motivasyonun etkisiyle ortaya çıkar, yaratıcının içindeki motive edici faktörler, yaratıcılığın itici gücüdür ve yeniliğe, meraka, keşfetmeye ve bilgiye duyulan ihtiyaç her çocukta doğuştan yer alır (Urban, 2014a). Çocuklar doğal dünyanın işleyişini, çevrelerinde yaşanan doğal değişimleri merak ederler ve bu merakları doğayla derinden ilgilenmelerini sağlar (Davis ve Davis, 2021). Ayrıca pek çok eğitimci de doğal dünyayı ve onun oyun ve öğrenme için sunduğu pek çok olanağı merak eder ve onu kazanımları desteklemek için bir kaynak olarak görür (Ernst, 2014). Doğa temelli uygulamalar dünyanın işleyişine ilişkin merak uyandırır, keşfetme arzusunu artırır, bu da öğrenmeye karşı

motivasyonu yükseltir (Sobel, 2008). Elisondo, Donolo ve Rinaudo (2013) doğada kendiliğinden oluşan keşfetme, araştırma, beklemedik anlar, problemler ile yaratıcılık arasında bir bağ olduğunu vurgular. Yaratıcı süreç, sorunu tespit etmeyi, eylemlerin sınırlarını belirlemeyi, esnek olmayı, uyum sağlamayı, farklı fikirler üretmeyi, bilgi kaynaklarını karşılaştırmayı ve çelişkili fikirleri keşfetmeyi içerir (Margaliot ve Magid, 2020). Bu nedenle doğa temelli programlar oluşturulması ve her çocuğun günlük olarak doğaya erişiminin desteklenerek, doğanın merak uyandırıcı harika değişimlerine tanıklık etmesi sağlanmalıdır (Rosenow ve Bailie, 2014). Aynı zamanda doğa temelli eğitimlerle öğretmenlerin de süreci deneyimleme ihtiyacı karşılanmalıdır (Born, 2022).

Diğer taraftan yaratıcılık, farklı ve yararlı fikirler üretmektir (Januchowski-Hartley ve diğ., 2018; Szostak, 2017). Yaratıcılık, doğanın sürdürülebilirliği, çevre sorunlarına çözüm üretilmesi, ekosistemle ilgili araştırma ve karar verme süreçlerinde, zorluklarla karşılaşıldığında, faydalı fikirler üretilmesinde çok önemli bir araçtır (Gould, 2021; Williams ve Dixon, 2013). Doğa, insanların etkisiyle sürekli bir değişim içindedir ve toplumların en büyük görevi, bu değişimlerin tüm dünyaya, doğaya zarar vermemesini sağlamaktır (Urban, 2014a). Doğa temelli deneyimler, olumlu çevresel tutum ve değerlerin gelişmesini (Gill, 2014; Wells ve Lekies, 2006) ve çevreye karşı sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar (Rosenow ve Bailie, 2014). Doğaya ilişkin kavramlar eğitim programında aktif öğrenme deneyimlerinin içine yerleştirilirse, çocuklar özellikle yüksek ekolojik farkındalık ve güçlü bir çevre etiği kazanımları edinirler (Elliot, Eycke, Chan ve Müller, 2014). Bu nedenle yetişkinler mümkün olduğunca çocukların doğayla derin bağ kurmalarını desteklemelidir (Kahn ve Weiss, 2017). Çocukları okul saatlerinde doğal çevreyle buluşturmada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Sobel, 2008). Aynı zamanda öğretmenler, çocukları doğal dünya ile ilişki kurmaya teşvik edecek programlar geliştirilmeli ve yaşam alanlarını korumak için fırsatlar yaratılmalıdır, çünkü sağlıklı çocuklar ilerde sağlıklı birer yetişkin olacak ve sağlıklı bir gezegenin geleceği için kritik öneme sahip olacaklardır (Wells ve Lekies, 2006).

Çocukların yaratıcılık becerilerini destekleyecek ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek öğretmenlerin de yaratıcı olmaları gerekir (Rinkevich, 2011; Horng, Hong, ChanLin, Chang ve Chu, 2005; Anderson, 2002). Ülkemizde de MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının gelişmesinin önemli olduğu ve okul öncesi eğitimin temel ilkeleri madde on üçte çocuklukların yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilir; programda yaratıcılığa özellikle vurgu yapıldığı, yaratıcılığın farklı bir alan şeklinde nitelendirilmediği, kazanım ve göstergelerin içinde yer

verildiği görülür (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri için yaratıcı öğrenme deneyimlerini teşvik ederken aynı zamanda çocuk merkezli olması, aktif ve oyuna dayalı olması zorluk teşkil edebilir (Eckhoff, 2011).

Bu pedagojik zorluk, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin tüm bu alanlarda mesleki gelişimlerinin önemini vurgulamaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda öğretmen olmak sürekli ve değişime açık olmakla ilişkilendirilmektedir bu nedenle hem meslek yaşantısının başında olan hem de deneyimli öğretmenlerin yeni çağın gerekliliğe uyum sağlamaları için nasıl destekleneceklerinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir (Kurniati, 2017). Öğretmenlerin çocuklara ilham vermelerinin yolu, kendilerinin de süreci deneyimleri ile mümkün görülmektedir, bu nedenle öğretmenlerinin yaratıcılığı merkeze alan öğretim yaklaşımlarını uygulamak için gerekli yetkinliklerinin gelişmesi gereklidir (Park, Lee, Oliver ve Cramond, 2006). Ancak öğretmenlere, yaratıcılığa dair teori, araştırma ve uygulamayı birlikte ele alabilecekleri mesleki gelişim programlarına katılma fırsatı verildiğinde, çocukların yaratıcı bilgi ve becerilerini olumlu yönde etkileyebilirler (Hosseini ve Watt, 2010). Yaratıcılığın körelmemesi için ihtimalleri ve uygulamaları sürekli tekrar gözden geçirmeye, yeniden sorgulamaya ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Neal ve Star, 2022). Yaratıcılığın desteklenmesi amacıyla verilen eğitimlerde, yaratıcı düşünmeyi geliştiren teknikler kullanılır, bu sayede katılımcıların yaratıcı süreç ve insanlar hakkında yeni bir anlayış geliştirmeleri ve yaratıcı düşüncelerini davranışa dönüştürmeleri sağlanır (Davis, 2003).

Doğa temelli deneyimlerin yaratıcılık becerileri üzerindeki önemli etkisi düşünülerek, öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının doğa temelli uygulamalarla gelişmesi gerekli görülmektedir. Bu nedenle içeriğinde hem teorik bilgilerin yer aldığı hem de doğa temelli uygulamaların olduğu bir mesleki gelişim programı hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bu araştırmayı yapma gereği duyulmuştur. Özetlemek gerekirse doğa temelli deneyimler; duyarlıları harekete geçirerek, özgür ortam sağlayarak, keşif, eğlence ve oyunu barındırarak, merakı tetikleyerek, motivasyonu artırarak yaratıcılığa katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda doğanın sürdürülebilir olması ve ekolojik sorunlara çözümler üretilmesi için de yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu nedenlerle öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için doğa temelli deneyimleri eğitim programına dahil etmelidir. Bu durumdan hareketle, Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Mesleki Gelişim Programının (YADO) hazırlanması, uygulanması ve programın öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve mesleki uygulamalarına yansımalarını incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, “Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında Mesleki Gelişim Programının (YADO) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve eğitsel uygulamalarına etkisi nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yaratıcılık çoğunlukla 21. yüzyılın en önemli yeterliliklerinden veya becerilerinden biri olarak görülmektedir (Tanimoto ve Inie, 2023). ve okul öncesi öğretmenin temel amacı, çocukların becerilerini teşvik etmek ve desteklemektir (Bruski, 2013). Öğretmenler çocukların becerilerini desteklemek için bağımsız öğrenme ortamları oluşturmalı ve bu ortamlarda kolaylaştırıcı rol alarak, aktif, hevesli, yaratıcı ve yenilikçi davranışlar sergilemelidir (Sumantri, 2023). Ancak, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici pedagojik yaklaşımları benimsemeleri ve uygulamalarına yansıtılmaları konusunda bazı zorluklarla karşılaşabilecekleri bilinmektedir (Ata-Aktürk ve Sevimli-Çelik, 2020). Bu nedenle çalışmada yaratıcılık ve doğa ilişkisini temel alan bu mesleki gelişim programı ile öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklenmesi ve böylece bu duyarlılığı eğitim uygulamalarına yansıtılmalarının teşvik edilmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. YADO, katılımcıların yaratıcılığa karşı duyarlılık düzeyi üzerinde etkili midir?
2. YADO katılımcıların eğitsel uygulamalarına nasıl yansımıştır?
3. Katılımcıların YADO hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılık kavramı eğitim politikalarının belirlenmesinde kritik rol oynar. Çocukların erken yaşta almış oldukları eğitimin yaratıcı öğrenmeler için özgürlük sunması, yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde büyük önem taşır. Bu kapsamda öğretmenler öğrenme deneyimlerini ilginç hale getirmek ve farklı öğrenme ortamları oluşturmak için çaba harcamalıdır. Doğa çocukların değişen ilgi alanlarına, merak ve keşif isteklerine cevap verir (Bruski, 2013). Doğa temelli deneyimler çocuklara farklı öğrenme ortamları sunar, duyuları harekete geçirir, merak, keşif, oyun, eğlence içerir ve bu yollarla yaratıcılık becerisini destekler. Aynı zamanda doğa temelli erken çocukluk eğitimi programlarının sayısı son yıllarda hızla artmaktadır, bu nedenle öğretmenlerin bu talebi karşılayacak şekilde eğitimler almaları gerekir (Born, 2022). Öğretmenlerin doğa temelli öğrenme konularında

eğitim almaları için imkân yaratılmalıdır (Lapeniene ve Dumciene, 2014), bu öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarını geliştirmeleri için önemlidir (Cremin, 2009).

Çocuklar duyuları aracılığıyla bir taraftan yaşam deneyimleri edinirken diğer taraftan da sosyal etkileşim ve yeni keşifler aracılığıyla yaratıcılıklarını geliştirirler, bu nedenle çocukların özgür bir şekilde keşfetmeleri ve özgürce deneyimlemeleri için gerekli ortam sağlanmalıdır (Knight, 2013). Çocuklar doğada açık uçlu materyallere erişebildiklerinde daha yaratıcı olurlar, değişik oyunlar üretirler ve bu materyaller çocuklara hazır sunulmadığından araştırarak, keşfederek bulmaları gerektiğinden daha değerlidir (Pashı, 2019). Dolayısıyla doğada gözlem yapan çocuklar, doğanın düzenini anlar, aynı zamanda doğanın kendini yenilemesi, değişim ve canlılığını koruması, çocuğun merak etme ve keşfetme isteğini canlı tutar (Çukur, 2011).

Ştemberger ve Konrad'a (2022) göre okul öncesi öğretmenleri, öğretmenlik eğitimi sırasında ve daha sonra sürekli mesleki gelişim yoluyla, çocukların yaratıcılık becerisinin teşviği ve kolaylaştırıcılık konularında desteklenmelidirler. Okul öncesi öğretmen adaylarına göre de 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan, öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden biri olan “*yaratıcı düşünme becerileri*” programlarda yer almalı ve çocuklar bu beceriyi kazanmak konusunda desteklenmelidir (Çetingöz, 2023). Yaratıcılığın desteklenmesi fikri eğitimciler için çekici olsa da yaratıcılığı teşvik konusunda ikilem yaşarlar. Öğretmenler yaratıcılıktan; problem çözme yeteneğini geliştirmek, motivasyon sağlamak ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesi amacıyla bir araç olarak yararlanır ancak program akışlarında planlanan rutinin dışına çıkmaktan endişelenirler (Smith ve Smith, 2010). Öğretmenler programlarında ne kadar esnek ve yaratıcı oldukları konusunda öz değerlendirme yapmalıdır. Bunun için kendilerine şu soruları yöneltebilirler: “*Bunu ilk kez mi yapıyorum yoksa aynı yöntemi on yıldır mı kullanıyorum? Yaratıcı mıyım? Benim yaptığım uygulamayı aynı şekilde veya kendi sınıfına farklı bir şekilde uyarlayan başka bir öğretmene ne söylerim?*” (Smith ve Smith, 2010). Bu değerlendirme süreci öğretmenlerin yaratıcılıklarının artması, güdülenmeleri ve yansıtmacı öğretmen olmalarını sağlar. Bu değerlendirme süreci bittiğinde öğretmen değişik alanlardaki gelişiminin devam etmesi için farklı kaynaklar araştırır ve bu çabasını devamlı olarak sürdürmelidir (MEB, 2013). Bu bağlamda öğretmenlere de yaratıcı güçlerini geliştirmeleri veya içlerindeki güçlerini göstermeleri için imkân sunulmalı; yaratıcılığın gerçekten öğrenilebilir bir beceri olduğu vurgulanmalıdır (Simplico, 2000).

Alan yazından elde edilen bilgiler doğa temelli deneyimlerin yaratıcılık gelişimini desteklediğini göstermektedir. Çocukların yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi içinde

bulduğumuz yüzyılda büyük önem taşımaktadır ve doğa temelli deneyimler bu becerinin desteklenmesi için oldukça etkili görülmektedir. Çocukların yaratıcılık becerilerinin doğa temelli deneyimlerle desteklenmesi sürecinde en kritik rol öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin çocukların yaratıcılık becerilerini desteklemesine ilişkin duyarlılıklarının artması için kendilerinin de bu konuda mesleki eğitim almaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin davranışlarının çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Yurtdışı alan yazında öğretmenlerin yaratıcılıklarının desteklenmesine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara örnek vermek gerekirse; Udomtamanupab (2020) sınıf içi gözlemler ve görüşmeler yaparak, sınıf içindeki yaratıcılığı incelemiştir, Hosseini ve Watt (2010) ise, öğretmenlere eğitimle yaratıcılığa ilişkin kavramsal bilgi vermiş ve sınıf içi uygulamalar oluşturmak için atölye çalışmaları düzenlemiştir. Clayton, Smith ve Dymont (2014) çalışmasında, dört yıllık üniversite eğitimine devam eden öğretmen adaylarıyla teori-uygulama ilişkilerini keşfetmek için bir açık hava öğretmen eğitimi programında yaratıcılığı teşvik etmede kullanılan pedagojik yaklaşımları tartışarak öz farkındalığın, rehberli yansıtmanın, uygulamalı deneyimin ve destekleyici bir öğrenci topluluğunun önemini vurgulamışlardır. Ancak doğa deneyimiyle yaratıcılığın desteklenmesine ilişkin çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde de doğa deneyimine dayalı yaratıcılık geliştirilmesine ilişkin deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de şimdiye dek okul öncesi öğretmenlerinin doğa deneyimiyle yaratıcı becerilerinin geliştirilmesi amacıyla araştırma yapılmadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik, yaratıcılık desteklenmesini amaçlayan ve bunu doğa deneyimine dayalı uygulamalarla birleştiren bir mesleki gelişim programı hazırlanmasının alan yazındaki bir boşluğu doldurması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve eğitsel uygulamalarına yansıtılmalarına etkisinin incelenmesinin alan yazına fayda sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- Mesleki gelişim programına ilişkin verilen toplanması 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
- Hazırlanan mesleki gelişim programı altı hafta, 13 oturum ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları; uygulanan ölçek verileri, eğitim programı uygulanması sırasında toplanan dokümanlar, uygulayıcı yansıtıcı günlükleri, katılımcı oturum sonu

değerlendirme formları ve mesleki gelişim programı uygulaması sonrası değerlendirme formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın varsayımlarına aşağıda yer verilmiştir.

- Katılımcıların çalışmada yer alan ölçme araçlarını gerçekten samimi, içten, yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Katılımcıların, mesleki gelişim programı uygulamaları kapsamında yapılan eğitim oturumlarına samimi ve içten bir şekilde katkıda buldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz-düzenlemeli Öğrenme: Öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir (Urban, 2003).

Üst Bilişsel Düşünme: Bireyin öğrenmeyi hangi yollarla daha iyi gerçekleştirdiğini bilmesi, kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Urban, 2003).

Açık Öğretim/Öğrenme: Çocuğun kendi hızında, tercih ettiği zamanda ve ortamda gerçekleşen öğrenmedir (Urban, 2003).

Düşünce Riskleri: Çocuğun bulduğu bir fikri uygulamaya geçirmeden önce, farklı fikirler geliştirmekten çekinmemesidir (Urban, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaratıcılık kavramı, bileşenli yaratıcılık modeli, yaratıcılık ve doğa bağlantısı, yaratıcılıkta kültürün etkisi ile ve erken çocukluk dönemi ve yaratıcılık, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıktaki rollerine ilişkin yapılan araştırmalar ve alan yazında yer alan bilgiler kavramsallaştırılarak incelenmiş; bölüm sonunda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yaratıcılık Kavramı

Yaratıcılığın tanımı alan yazında farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde yapılmıştır (Alves-Oliveira, Arriaga, Xavier, Hoffman ve Paiva, 2022). Guilford (1950) yaratıcılığı, ıraksak düşünme ve yakınsak düşünmenin birleşimi olarak görür; ıraksak düşünme bir soruna birden fazla fikir veya çözüm üretme, yakınsak düşünme ise en iyi çözümü değerlendirme ve seçmedir. Rogers (1954) yaratıcılığı kendini gerçekleştirme, olumlu benlik imajı ve kişisel gelişim olarak tanımlar ve yapıcı yaratıcılığın ortaya çıkma ihtimalinin artmasının; *psikolojik özgürlük* ve *güvenlik* koşullarının sağlanmasına bağlı olduğunu ve psikolojik güvenliğin; kişinin kendisi olmasına izin verilmesi, değerli olduğunun hissettirilmesi, dışsal bir değerlendirmeye maruz bırakılmaması ve kişiyle empatik bağ kurulmasıyla; psikolojik özgürlüğün ise çocukların sembolik ifade tarzına özgürlük tanınması ile mümkün olacağını söyler. Maslow (1968) yaratıcılığın kendini gerçekleştirme sürecinin bir sonucu olduğunu söyler, insanların ihtiyaçlarını karşılaması için gereklilik olduğunu savunur.

Torrance'a (1988; 1966; 1965) göre yaratıcılık, eğitim yoluyla gelişebilir; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma yaratıcılık için temel bileşenlerdir ve birbirinden alakasız gibi görünen fikirlerin veya unsurların yeni ve yararlı bir şekilde birleştirilmesiyle oluşan yaratıcı sentez önemlidir. Amabile (1985) içsel motivasyonu yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri olarak tanımlar ve dışsal kısıtlamaların içsel motivasyonu azaltacağını ve daha az yaratıcı sonuçlara yol açacağını öne sürer. Hayes (1989) birçok alanda gerçekten yaratıcı ürünler elde etmek için yıllarca süren hazırlık ve kararlı çalışmanın önkoşul olduğuna inanır. Urban (1991b) için yaratıcılık öngörüyle ve hassasiyetle algılanan bir sorun veya sonuçları tahmin edilen bir soruna çözüm olarak yeni, alışılmadık ve şaşırtıcı bir ürün yaratılmasıdır. Sternberg (1999) ise motivasyonun ve çevre faktörlerinin yaratıcılığın teşvik

edilmesinde ve desteklenmesindeki önemine değinir, bunların yanı sıra; yaratıcılık hakkında bilgi ve anlayış sahibi olunması gerektiğini, çözümler üretmek, farklı ve yeni fikirlere sahip olmak olarak tanımladığı yaratıcı düşünme becerisine sahip olunması gerektiğini savunur. Aynı zamanda bireyin yaratıcı potansiyelinin genetik ve biyolojik faktörlerden etkilendiğini ancak çevresel ve deneysel faktörlerin de yaratıcı yetenekleri şekillendirmede kritik öneme sahip olduğunu, başka bir ifadeyle, doğanın ve yetiştirilme tarzının çok etkili olduğunu savunmuştur (Sternberg ve Lubart, 1999; Sternberg, 1999).

Kaufman ve Beghetto (2009) yaratıcılığın değişik, yeni, yenilikçi, faydalı ve ilişkili bir özelliği temsil etmesine değinirken, Runco ve Jaeger (2012) yaratıcılığı, kendi bağlamında ilişkili mantığa uygun ve kıymetli yeni, özgün işler ortaya çıkarma becerisi olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda, yaratıcılık, özgün (diğer kişilerin önceden aklına gelmeyen) ve uygun (bir şekilde akla yatan veya faydalı) iş ortaya çıkarma yeteneği olarak da tanımlanır (Berk, 2012). Brandt (2021) ise son yıllarda özgün ve uygun ifadelerinin yaratıcılığın standart tanımı haline geldiğinden, bunun yerine değer, fayda gibi terimleri de kapsayacak şekilde genişletilmiş bir tanımının yapılabileceğini savunmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde yaratıcılığın ilişkilendirildiği bazı kavramlar olduğu görülmektedir. Birden fazla fikir ve çözüm üretme olarak tanımlanan ıraksak düşünme sıklıkla yaratıcılık ile ilişkilendirilir (Chen, Chang ve Wu, 2020; Baer, 2014; Runco ve Jaeger, 2012). Yaratıcı akıcılık ıraksak düşünmenin nicelik kısmını, yani çok sayıda fikir üretilmesini ifade eder ve yaratıcı bireylerin akıcı fikir üretmede daha başarılı oldukları görülmüştür (Reiter-Palmon ve Arreola, 2015). ıraksak düşünme hayal gücünü kullanırken yakınsak düşünme mantığı kullanır ve yaratıcılık her iki düşünme türünü de içerir (Wigert, Murugavel ve Reiter-Palmon, 2022). Lubart ve Batton (2017) ve Zhu, Shang, Jiang, Pei ve Su (2019) yaratıcılığın teşvik edilmesi için ıraksak ve yakınsak düşünmenin birlikte kullanılması gerektiğini savunurlar. Okullar çocukları genellikle sadece yakınsak düşünmeye teşvik eder (Javaid ve Pandarakalam, 2021). Her iki düşünme becerisini de destekleyebilecek ortam doğa temelli eğitimidir. Çalışmalar doğayla temasın yakınsak düşünme becerisini geliştirdiğini göstermiştir (Ferraro, 2015).

Yaratıcılığın ilişkilendirildiği bir başka kavram farklı düşünme becerileridir. Farklı, özgün çözümler üretebilmek yaratıcılık becerisinin aktif kullanımını gerektirir ve farklı düşünme eğitimi öğrenim sürecinde kullanıldığında hem çocukların hem de yetişkinlerin yaratıcılıklarını geliştirir (Sun, Wang ve Wegerif, 2020).

Türk Dil Kurumu (2021) yaratıcılığı: “*Yaratma yeteneği*”; “*Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık*” olarak tanımlar. Paul Jay Edelson

(1999) “*Hepimiz içimizde beslenme yeteneğine sahip yaratıcı tohumlar barındırırız*” ifadesiyle TDK’da ifade edildiği şekilde her bireyin yaratıcı olarak kabul edildiğini ama beslenmesi başka bir ifade ile, geliştirilmesi gerektiğini söyler. Yaratıcılığa ilişkin yapılan tüm tanımlar incelendiğinde, yaratıcı bireylerin özelliklerine ilişkin çeşitli bakış açıları içerdikleri görülmektedir.

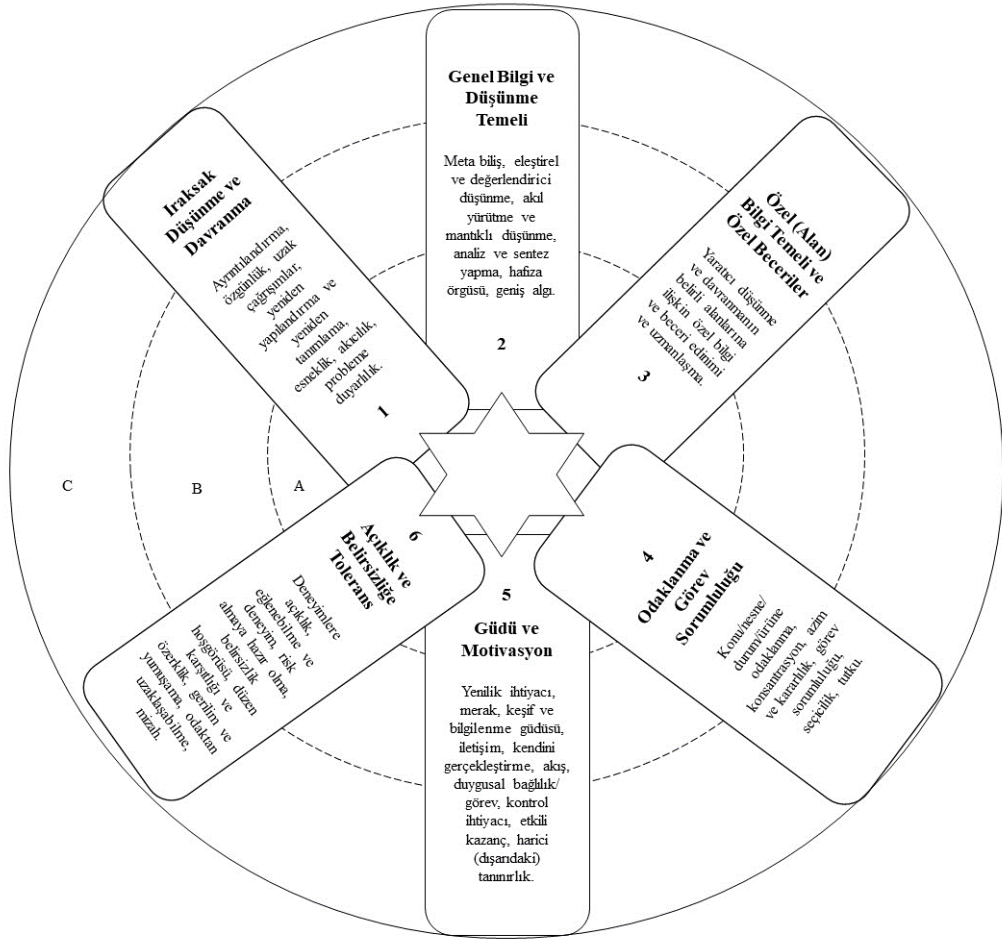
Torrance ve Shaughnessy’e (1998) göre yaratıcı bireyler yaratıcı oldukları alanlarda uzman olacak derecede bilgi sahibi olurlar ve böylece yenilik fırsatlarını, eksiklikleri saptarlar, diğer taraftan risk almaktan, keşfetmekten ve yeni fikirleri denemekten çekinmezler. Yaratıcı bireyler sorunlara yeni yöntemlerle değişik yanıtlar ararlar (Sternberg, 2007). Yaratıcı bireyler duyularıyla edindikleri yeni öğrenmeleri, geçmiş deneyimleriyle birleştirerek yaratıcı bağlantılar kurabilirler (Hari, 2022).

Kimi zaman; özgünlük, yenilikçilik ve düşünme yaratıcı bir kişinin temel özellikleri olarak tanımlanırken; gözlem becerileri, esneklik, deneme istekliliği, kendine güven ve hayal gücü ile bazı kültürel farklılıklarla; bilgelik, iddialılık ve bireysellik de yaratıcı bireylerin kişilik özellikleri olarak isimlendirilmektedir (Rudowicz ve Yue, 2000). Bu da yaratıcı bireylerin kişisel özelliklerinin de çok önemli olduğunu göstermektedir (Urban, 2005). Torrance’a (1974) göre yaratıcı bireylerin özgün ve uyumlu düşüncelerinin nedeni sahip oldukları bazı özelliklerdir, bunlar; esneklik, belirsizliğe tolerans, merak, sebat, duyarlılık, bağımsızlık ve risk almaktır.

Doğaya dayalı deneyimler ile yaratıcı bireyler arasında bağlantı olduğu söylenebilir. Doğaya dayalı deneyimler merakı, hayal gücünü ve çevresel sorumluluk duygusunu teşvik ederek yaratıcı bireyin gelişimini destekleyici bir ortam sağlar (Summers, Vivian ve Summers, 2019). Keşif, duyuusal deneyimler, oyun ve yaratıcı faaliyetler için fırsatlar sunan doğa deneyimleri; yaratıcı düşünmeyi teşvik eder (Ernst ve Burcak, 2019). Öğretmenler doğa deneyimleriyle çocukların yaratıcı bireyler olmalarını destekleyebilir (Wojciehowski ve Ernst, 2018; Kiewra ve Veselack, 2016).

2.1.2. Bileşenli Yaratıcılık Modeli

Urban’ın (2003) bileşenli yaratıcılık modeli (Şekil 2.1) bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır.



A: bireysel boyut/çevre

B: grup veya yerel boyut/çevre

C: toplumsal, tarihsel, küresel boyut / çevre

Şekil 2.1. Bileşenli yaratıcılık modeli

Not: Şekil örneği “Urban, K. K. (2003). Towards a componential model of creativity. In D. Ambrose, L. M. Cohen, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration* (pp. 81–112). Cresskill, NJ: Hampton Press.” künyeli çalışmadan Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Modelin odak noktası, bir problemle birlikte ortaya çıkan yaratıcı süreçtir. Bu model yaratıcı süreç için birlikte çalışan altı bileşenden oluşturulmuştur. Altı bileşenin üç tanesi bilişsel bileşenleri, geriye kalan üç tanesi de kişisel bileşenleri temsil etmektedir. Bilişsel bileşenleri temsil eden alt bileşenler; (1) ıraksak düşünme ve davranma, (2) genel bilgi ve düşünme temeli, (3) özel (alan) bilgi temeli ve özel becerilerdir. Kişisel bileşenleri temsil eden alt bileşenler; (1) odaklanma ve görev sorumluluğu, (2) güdü ve motivasyon, (3) açıklık ve belirsizliğe toleranstır.

Altı bileşen yine Şekil 2.1.'te açıklandığı gibi farklı alt bileşenlerden oluşmaktadır. Modelde hiçbir bileşen tek başına yaratıcı süreç için yeterli veya sorumlu değildir. Bileşenler işlevsel bir sistem olarak birlikte çalışırlar, farklı derecelerde ve farklı alt bileşenler veya alt bileşenlerin kombinasyonları ile yaratıcı süreç için kullanılırlar. İlgili bileşen yapıları veya farklı "yaratıcılıklar" aşağıdaki faktörlere bağlıdır:

1. Problemin türü,
2. Yaratıcı sürecin aşaması veya safhası,
3. Problemin türüne bağlı olarak sürecin türü,
4. Uğraşılan ürünün türüne bağlı olarak sürecin türü,
5. Mikro ve makro çevrenin ilgili koşulları.

Bileşenler ve alt bileşenler aşamaya, düzeye ve duruma bağlı olarak birbirine bağlıdır ve birlikte çalışır.

(1) *İraksak Düşünme ve Davranma*: İraksak düşünme yaratıcı süreç için gerekli kabul edilir. Yaratıcı sürecin gerçekleşmesi için diğer bileşenlerle ilişkisi olmalıdır. İraksak düşünmenin kavramsal tanımını Urban, Guilford'un (1950) ıraksak düşünmeye ilişkin çalışmasındaki haliyle kabul eder. Büyük problemi, bir cevabın anlamlılığının veya doğruluğunun değerlendirilmesi olarak görür. Urban'a (2003) göre belli bir cevabın hala belli bir problem için yeterli bir çözüm olup olmadığına karar vermek zordur, (anlamlı) çözümlerin sayısına göre belirlenir ve fikirlerin akıcılığının bir ölçüsü olarak kabul edilir. Modelinin temelinde yaratıcı süreçler için önkoşul ve kritik başlangıç noktası, problem duyarlılığı, problem bulma yeteneğidir. Aynı olgu durumu bir kişide soru uyarını uyandırırken, diğerinde sorgulanabilir bir şey görmeyebilir. Soru sormak tüm normal çocuklara doğal olarak verilmiş ilk sözel ifadelerden biridir. Bu soru sorma yeteneği, doğal merak, keşif ve bilgi dürtüsü ile yakından bağlantılıdır. Burada düşünme faaliyetlerinin, bizim durumumuzda ıraksak düşünmenin, diğer kişisel, bilişsel olmayan özelliklerle ilişkisi ortaya çıkmaktadır. İraksak düşünme ve davranma işlevsel sistem için önemlidir.

(2) *Genel Bilgi ve Düşünme Temeli*: İraksak düşünme, geniş algı ve genel derin bilgi ve düşüncelerin temelinde yer alır. Bilgi ve verilerin hızlı algılanması, işlenmesi, esnek, erişilebilir bir bellek ağında saklanması, akıcı, esnek ve çağrışımsal düşünmenin önkoşullarıdır. Sorunların yeniden formüle edilmesi, yeniden tanımlanması, yeniden inşa edilmesi, yararlılık açısından analiz edilmeli ve değerlendirilmelidir. Yaratıcı sürecin başlangıç aşamasında gerekli olan bilgileri toplamak ve hazırlamak için analiz etmek, muhakeme ve mantıksal düşünme gereklidir ve yine son aşamada, yaratıcı fikir veya ürünün

gerçekleştirilmesi ve detaylandırılması söz konusu olduğunda eleştirel ve değerlendirici düşünme birlikte gereklidir. Yaratıcı süreci öne çıkaran, her iki bileşenin dinamik dengesidir.

(3) *Özel (Alan) Bilgi Temeli ve Özel Beceriler*: Iraksak düşünme tek başına özel bir alanda uzman olmak için yeterli olmayacaktır. Yaratıcılığın gelişimi için alandaki kavramlara ilişkin bilgi sahibi olunmalı, özel beceriler geliştirilmelidir. Son yıllarda, özellikle olağanüstü, orijinal ve devrim yaratan öneme sahip yaratıcı fikirler ve ürünler üretmenin bir ön koşulu olarak alana özgü bilgiye sahip olunmalıdır. Bilgi eksikliği varsa içgörüler geliştirilemez; öngörüler, belirli bir görev için gerekli ve yararlı olan bilginin var olmasına ve kullanılıp, bağlantılar kurulmasına bağlıdır.

(4) *Odaklanma ve Görev Sorumluluğu*: Kapsamlı ve ayrıntılı alana özgü bilgi ve becerilerin kazanılması, yüksek düzeyde disiplinli öğrenme ve sebat gerektirir. Söz konusu problem ve probleme bağlı konular, uzunca süre ve değişen yoğunlukta dikkat odağında tutulmalıdır. Bilgi ve verileri toplamak, analiz etmek, değerlendirmek ve detaylandırmak için konsantrasyon ve seçicilik gereklidir.

(5) *Güdü ve Motivasyon*: Burada yine doğası gereği içsel bir motivasyon ön varsayımdır. Hayes (1989) ve Amabile (1983) de yaratıcılığın gelişimi için motivasyonun gerekliliğini vurgular. Dolayısıyla, yaratıcılıktaki farklılıkların nedenlerinden biri motivasyon gibi görünmektedir. Yeniliğe, meraka, keşfetmeye ve bilgiye duyulan ihtiyaç her çocukta doğuştan vardır, ancak çoğu zaman ebeveyn veya diğer eğitim ortamları tarafından bastırılır.

(6) *Açıklık ve Belirsizliğe Tolerans*: Son olarak, açıklık ve belirsizliğe tolerans büyük önem taşır. Hızlı çözümleri erteleme, yaratıcı ürünlerin çok hızlı uygulanmasını engelleme veya durdurma ile kalıplar yerine yönlendirilmemiş düşüncenin hakim olmasına izin verme olasılığıdır. Çağrışımsal düşünme ile derinlemesine düşünme aşamasındaki süreçler arasındaki etkileşimi ifade eder. Risk almaya hazır olmak, uzak bağlantısal ilişkiler kurmaya olanak sağlar. Oyunculuk, deneme, akıcılık ve esneklik vardır; belirsizliğe tolerans tutku ile desteklenir.

Urban'ın modelinde görüldüğü üzere çevrenin etkisi bir katman olarak her boyutta yer almıştır. Her bir çevresel çerçevenin koşullarının ve durumlarının (bkz. model, boyutlar A, B, C) (kendi) bireysel davranışlarını ve çocukların gelişimsel olanaklarını nasıl etkileyebileceğini düşünmek de önemlidir (Urban, 2003). Çocukluktaki yaratıcı gelişim göz önüne alındığında, bileşenler modeliyle ilişkili çevresel koşullar görülür:

1. Doğrudan, durumsal maddi ve sosyal çevre ile bireysel boyut,

2. Aile, akran grubu, okul, yerel eğitim sistemi, mikro-çevre ile grup veya yerel boyut,

3. Kültürel, politik, bilimsel koşullar, makro ve meta çevre ile birlikte toplumsal, tarihsel, küresel boyut.

Bu çevresel etkilerden yaratıcılık az ya da çok etkilenir.

1. Çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi ve eğitimi,

2. Yaratıcı sürecin gerçek ve somut seyri ve başarısı,

3. Yaratıcı bir ürünün değerlendirilmesi, kabul edilmesi ve takdir edilmesi.

Yaratıcılık, küçük bir çocuğun meraklı ve oyunbaz davranışlarında kök saldığı gibi, sarmal kalıplar halinde gelişebilir, artan yaratıcı deneyimlerle daha da genişleyerek, tüm bileşen boyutlarını içeren tam (yetişkin/olgun) yaratıcılığa doğru gelişebilir. Şekil 2.1.'de alt bileşenler mümkün olduğunca iç boyuttan dış boyuta doğru gelişimsel bir sırayla listelenmiştir (Urban ve Jellen, 1996; Urban, 1995, 1991b).

Klaus Urban'ın yaratıcılık modeli hem bireyi hem de yaratıcılığın ortaya çıktığı ortamı dikkate alan kapsamlı ve bütünleştirici bir modeldir. Yaratıcı süreçlerde çevrenin koşullarının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacında yaratıcılığın desteklenmesinde çevrenin önemli derecede öğrenme sürecini etkilediği düşüncesinden hareketle doğa temelli deneyimlere yer verilmiştir. Araştırmanın amacıyla modelin bakış açısı örtüştüğü için çalışmanın kuramsal çerçevesini bileşenli yaratıcılık modeli oluşturmaktadır.

2.1.3. Yaratıcılığın Doğası, Doğanın Yaratıcılığı

Doğa; canlı cansız bütün varlıkları kapsayan geniş bir kavramdır ve insan da doğal olarak bu kavramın bir unsurudur. Alan Watts (1973) tarafından söylenen “*Sen bu dünyaya dışarıdan gelmedin. Sen, okyanustan çıkan bir dalga gibi onun içinden geldin. Bu dünyaya yabancı değilsin!*” sözü bireylerin doğanın içinde bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, doğa ile birey arasında bir bağ bulunmaktadır. Doğayı araştırmak, bu sırada duyularını kullanarak keşfetmek ve etkileşimler kurmak; doğayı akranlarla ve yetişkinin destekleyici yaklaşımıyla özgürce deneyimlemek bu baği sürdüren en önemli unsurlardır (Cevher-Kalburan, 2019). Öyleyse, doğa temelli öğrenmenin başarısının sırrı sunduğu özgürlüktür (Peterson, 2013). Doğa ile temas, bireylerin özgürlüğü ve yaratıcılığı deneyimlemesine fırsat sunar (Maller, 2009). Aynı zamanda doğada keşif ve eğlence vardır, çocuklar için gelişimsel olarak uygun bir öğrenme ortamı sağlar, bütüncül gelişimi destekler (Summers, Vivian ve Summers, 2019). Bu gelişimin nedenlerinden biri de zengin içerikli

doğal ortamların yaratıcı fikirler üretilmesi için sürekli farklı seçenekler sunmasıdır (Louv, 2018).

Açık hava deneyimleri yaratıcılığı destekler (McAnally, Robertson ve Hancox, 2018) ve bunun yanı sıra, yaratıcılık becerisinin gelişmesi doğanın sürdürülebilirliği için de gereklidir. Hans d’Orville (2019) “*Gezegen kaynaklarının sınırları göz önüne alındığında, nihai yenilenebilir kaynağa başvurmalyız: İnsan zekası ve yaratıcılığı*” sözüyle doğanın sürdürülebilirliği için yaratıcılığın önemini vurgulamıştır. Doğa deneyimleriyle yaratıcılık becerilerinin geliştirilerek çevre sorunlarına karşı yenilikçi ve sürdürülebilir çözümler üretilmesi teşvik edilebilir (Ibáñez-Rueda, Guillén-Royo ve Guardiola, 2020). Simonton’ın (2018) yaratıcılığa ilişkin ‘sorunlara yeni ve faydalı fikirler veya çözümler bulma yeteneği’ şeklindeki tanımı çevresel sürdürülebilirliğe uygulandığında yaratıcılık, karmaşık çevresel zorluklara yenilikçi çözümler bulmada kritik bir rol oynayabilir. Ayrıca yaratıcılık, farkındalığın artırılmasına ve çevre eğitiminin teşvik edilmesine de yardımcı olabilir (Rosa, Profice ve Collado, 2018). Tüm bunlardan yola çıkarak yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinin doğanın sürdürülebilirliği için çok değerli olduğu söylenebilir.

Çocuklar açık alanlarda daha fazla öğrenme sürecine dahil olurlar ve daha fazla motive olurlar ve öğretilen konu alanları hakkında meraklı olurlar (Hunter-Doniger, 2021). Yaratıcılık, 21. yüzyıl becerilerinde yer alan temel bir bileşendir (Abdulla ve Runco, 2018). Bu becerinin küçük yaşlardan itibaren edinilmesi ve geliştirilmesi için başta çocuklarla birebir etkileşimde bulunan öğretmenlerin bu beceride yetkin olmaları gerekmektedir. Bir öğretmen mevcut bilgiyi eski bilgilerle yeni veya benzersiz bir yolla birleştirdiğinde veya farklı etkili bir öğrenme süreci başlattığında bu öğretmenin yaratıcı olduğu söylenir. Bu öğrenme deneyiminin önceden planlanabileceği veya belirli bir öğrenme anında ihtiyaçlara yönelik ortaya çıkabileceği söylenmektedir (Lapeniene ve Dumciene, 2014). Doğa deneyimine dayalı öğrenme önceden planlı veya kendiliğinden ortaya çıkabileceği için yaratıcılığı desteklemek adına benzersiz fırsatlar sunar. Örneğin, bir öğretmen solucanları göstermek için yağmur sonrası ormana gezi planlayabilir, diğer taraftan kendiliğinden çocukların o andaki ihtiyaç ve ilgilerine yanıt olarak kendiliğinden ortaya çıkabilir, bu deneyimler çeşitli ortamlarda (örneğin, doğa yürüyüşü, park gezisi veya açık hava oyunu sırasında) gerçekleşebilir (Wilson, 2018). Başka bir örnek olarak, bir orman yürüyüşü sırasında çocuklar dere görebilir ve kendiliğinden dere içindeki kurbağaları görüp, araştırmaya karar verebilir. Dolayısıyla, doğa kendiliğinden bilgiler edinmek için harika fırsatlar yaratabilir.

Çocuk ve doğa arasındaki bağ aynı zamanda özüne dönüşü içerdiği için çocukların gelişimini olumlu etkiler (Taylor, 2017). Doğal bir çevreye devamlı maruz kalmak yüksek düzeyde bilişsel becerileri geliştirir (Atchley, Strayer ve Atchley, 2012). Yaratıcılık her insanda var olan bir özellik olmakla birlikte özellikle sorunların tespiti ve olası çözümler üretilmesi sürecinde etkin rol oynar; bu da bilişsel süreçlerle bağlantısını göstermektedir (Bratman, Hamilton ve Daily, 2012). Küçük çocukların bilişsel esnekliği ve yaratıcılığı, yüksek düzeyde sınırlanan ortamların aksine doğal ortamlarda problem çözme deneyimi yaşamaları halinde artar (Charles, 2009). Doğa temelli deneyimler; öz düzenleme, sosyal beceriler, duygusal gelişim, doğa ile ilgili olma, doğa farkındalığı ve oyun etkileşimini artırır (Johnstone ve diğ., 2022).

Benzer şekilde doğal ortamlardaki açık hava oyunları, çocukların hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının geliştiği zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunar (Ernst ve Tornabene, 2012). Bu doğal oyun ortamları, özellikle de doğal malzemeler içerenler, duyuşsal uyarım açısından zengindir, bu nedenle çok çeşitli beceri ve ilgi alanlarını destekleyebilirler (Wilson, 2018). Hem çocuklar hem de eğitimciler doğaya çıktıklarında oyun yoluyla oradaki varlıklara (Örneğin; bambulara, çimenlere, böceklerle) özel bir anlam yüklerler; bu durum çocuklar veya yetişkinler tarafından planlanmayan daha pek çok şey arasındaki karmaşayı fark etmeyi içerir. Böylece gittikleri yerin dışında zihinlerinde bambaşka bir yer yaratmalarına yardımcı olur (Rasmussen, 2004).

Doğada olmanın ruh halimizi nasıl etkilediğine bakıldığında; streste azaltma, keyif, estetik gibi olumlu yansımalarla kişisel sağlığı olumlu etkilediği görülür (Ewert, Mitten ve Overholt, 2014). Doğada olmak pozitif duygular hissedilmesini sağlar (Fuegen ve Breitenbecher, 2018). Aynı zamanda doğada hissedilen bu psikolojik rahatlık yaratıcılık için çok değerlidir (Dwyre, 2015). Bir başka neden, doğada olmanın *zihinsel gezinmeye* (hayal kurmayı da içeren zihinsel gezinme, beynin kasıtlı olarak tek bir şeye odaklanmadığı bir uyanık dinlenme hali) izin vermesi ve bunun yaratıcı süreç için önem arz etmesidir (Spruyt, Herbillon, Putois, Franko ve Lachaux, 2019). Ewing ve Tuthill'in (2013) eğitim kurumlarında uygulanan günlük akış için önerileri içerisinde, "*Çocukların araştırmalar yapma ve yaratıcılıklarını kullanmaları için müdahale edilmedikleri zaman dilimleri sağla.*" önerisi yer almaktadır. Çoğu zaman çocukların yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi için zihinsel gezinme sürecine fırsat vermek gerekir (Richardson, Henriksen, Mehta ve Mishra, 2022).

Aynı zamanda bu tür doğa deneyimine izin veren ortamlar; doğacı zeka, biyofili (canlılara karşı doğal bir yakınlık) dahil olmak üzere çocuğun gelişimini destekler

(Suharsono, Murrinie ve Widjanarko, 2022) ve insanlar biyolojik olarak tatmin olmak için doğa ile daha sık temas kurmaya ihtiyaç duyarlar (Wilson, 2018). Eğitim ortamlarında doğal unsurlar kullanmak, başka bir ifadeyle biyofilik tasarım, öğrenme süreçlerinde yaratıcılığı artırmaktadır. Bitkiler, doğal aydınlatma ve doğa manzarası gibi doğal unsurlar bilişsel işlevi iyileştirir, stresi azaltır ve yaratıcılığı destekler (Coles ve Costa, 2023). Son yıllarda biyofili ve yaratıcılık arasındaki bağlantı giderek daha fazla kabul görmektedir ve doğayla teması arttırmak amacıyla doğal unsurlar eğitim ortamlarına dahil edilmektedir. Bunun bir nedeni, doğayla teması devam eden bireylerin çevre sorunlarına karşı daha duyarlı olmalarıdır (Liu, Cleary, Fielding, Murray, ve Roiko, 2022). Sonuç olarak, yaratıcılık için doğadan, doğa için de yaratıcılıktan destek alınmalı, eğitim programları oluştururken, iki olgunun karşılıklı etkileşiminden faydalanılmalıdır.

2.1.4. Yaratıcılık ve Kültür

Yaratıcılığın desteklenmesinde ve teşvik edilmesinde kaynaklara erişimin yanı sıra yaratıcı düşüncüyü teşvik eden ve ödüllendiren kültürel ve sosyal bağlamlar çok önemlidir (Torrance, 1988). Farklı kültürlerin farklı yaratıcılık algıları vardır (Tsai, 2012c). Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaratıcılık açıklanırken ön plana çıkan kavramlarda kültüre özgü farklılık olduğu söylenebilir. Örneğin, Sternberg (1999) yaratıcılık anlayışının *zekâ ve bilgelik* kavramlarıyla örtüştüğü ancak onlardan belirgin bir şekilde farklı olduğunu söyler. Batılı ülkelerde yapılan araştırmalarda; meraklı, yaratıcı, bağımsız, orijinal, geniş ilgi alanlarına sahip, uyumsuz, kendine güvenen, iddialı, cüretkâr gibi kavramlarla birlikte; sanatsal, açık fikirli, zeki, yetenekli ve mizah duygusuna sahip gibi kişilik özellikleriyle de isimlendirildiği görülür (Luescher, Barthelmess, Kim, Richter ve Mittag, 2019; Runco, 2014; Rudowicz, 2003).

Rudowicz (2003), Çin'de yaptığı çalışmada yaratıcılığın; insanlara ilham vermek, topluma katkı sağlamak ve başkaları tarafından takdir etmekle bütünleştiğini, mizah duygusunun eksik hatta neredeyse hiç olmadığını belirtir. Dolayısıyla, batılı toplumlarda yaratıcılık gelenekten kopuşu ve var olanın ötesine geçmeyi ifade ederken, doğu toplumlarında yaratıcılığın geleneğin yeniden yorumlanmasını veya yeniden keşfedilmesini içerdiği görülür (Niu ve Sternberg, 2006; Rudowicz ve Yue, 2000).

Shao, Zhang, Zhou, Gu ve Yuan (2019) farklı deneysel çalışmaların bulgularını gözden geçirerek kültürün yaratıcılığı nasıl şekillendirdiğine ilişkin bazı bulgular sunmuştur. Bunlar:

1. Farklı kültürlerden veya ortamlardan insanlar farklı örtük ve/veya açık yaratıcılık kavramlarına sahiptir.

2. Farklı kültürlerden bireyler, özellikle bireysel ve kolektivist (insanların doğası gereği birbirine bağlı olması) kültürlerden bireyler, tercih edilen yaratıcı süreçlerde ve yaratıcı işleme biçimlerinde farklılıklar gösterir (Örneğin, yararlılık Doğu'da yenilikten daha önemli görünürken, yenilik, daha fazla değilse de yararlılık kadar Batı'da yaratıcı çabalarla meşgul olduklarında eşit derecede önemli görünmektedir.)

3. Yaratıcılık, kültürle ilgili içerik veya materyallere dayalı farklı ölçümler kullanılarak değerlendirilebilir ve bulgular yalnızca kültürel olarak uygun veya kültürel olarak adil ölçümler kullanıldığında doğrudur.

Araştırmalar, çok kültürlü bir ortamda öğrenmenin yaratıcılığı, nitelikli düşünmeyi ve esnekliği geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir (Leung, Maddux, Galinsky ve Chiu, 2008). Böyle ortamlar bireylerin farklı bakış açısı ve düşüncelere maruz kalmayla birlikte değişik fikirler üretilmesi için zihinlerinin derinliklerinden çok kullanmadıkları bilgileri geri getirip çağrışım yapma becerilerini geliştirir (Chang ve diğ., 2014; Leung, Maddux, Galinsky ve Chiu, 2008).

Diğer taraftan okulların kültürel değere sahip çıkması ve çocukların kendi kültürüne ait temel kavramları içselleştirmesine destek olması beklenmektedir. Amerika'daki bir araştırma her ne kadar okul öncesi eğitimin merkezinde yaratıcılık kavramı yer alsada teorik alt yapısının başka kültürlerin kuramlarından gelmesi ve yine çocukların yaratıcılıklarının yurtdışı kaynaklı testlerle ölçülmesi nedeniyle eğitimde yaratıcılıkta temel bir kopukluk yaşandığını savunmuştur (Feldman ve Benjamin, 2006).

Bir başka örnek olarak, Reggio Emilia'da düzenlenen bir Avrupa fotoğraf festivalinde çocuk sergisinin yer alması İtalya'da bir gelenektir. Bu durum söz konusu toplumun çocuklara gerçekten saygı duyduğunu göstermekle birlikte hem çocukların hem de öğretmenlerin zekasına ve yaratıcılığına güvendiğini ve toplumsal yönetimin her zaman var olan geleneksel saygı ilişkisini sürdürdüğünü göstermektedir (Vecchi, 2010).

Pakistan'da yapılan çalışmada ise, özel okullarda öğrenim gören çocukların demokratik sınıf ortamı, motivasyon, farklı yaklaşım tarzlarıyla yaratıcılıklarının desteklendiği, fakat devlet okullarındaki çocukların yaratıcı becerilerde kritik seviyede düşük oldukları görülmüştür (Bashir, Amin ve Batool, 2020). Bu bağlamda, öğretmenler, yöneticiler, eğitimciler ve ebeveynler arasında tutarlı bir davranış sergilenmesi için kültürel ve sosyal olarak uygun şekilde hazırlanmış ilkelere dayanan bir program çerçevesi olmalıdır (Bautista, Bull, Ng ve Lee, 2020).

Bununla birlikte, farklı ülkelerde çalışan öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki inançları ve yaratıcılığa verilen değerde kültürel farklılıklar olabilir (Katz-Buonincontro, Hass, Kettler, Min Tang ve Hu, 2020). Toplumların kendi kültürel normları çerçevesinde oluşturdukları programlarla aynı zamanda bir yaratıcılık kültürü de oluştuğu ve kendi yaratıcılık bakış açılarını çocuklara kazandırdıkları söylenebilir.

Türkiye’de geçmiş dönemlerde yaratıcılık daha çok sanat ve edebi eserlerle ilişkilendirilmiş, özel bir yeteneği olanlar yaratıcı birey olarak nitelendirilmiştir (Gülerce, 2016). Mustafa Kemal Atatürk, ülkenin başına geçmesinden itibaren, eğitim sistemlerinin çocukların öz güvenini, girişimciliklerini, tüm alanlarda becerilerini geliştirmesi ve yaratıcı bireyler olmalarının önemini vurgulamıştır (Kaya, Bahçeci ve Kaya, 2016). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmada eğitimde yaratıcılığa yer verilmesinin desteklendiği ve 21. yüzyıl becerileri açısından gerekli görüldüğü belirtilmiştir (Gür, Güler, Genç, Güngör Cabbar ve Karamete, 2023; Bahadır ve Berkant, 2022). Yaratıcılığın desteklenmesinin hem bugün hem gelecek için gereklilik olduğu ve bu gereklilikte kritik rolün öğretmene ait olduğu düşünülmektedir (Çelik ve Tümen Akyıldız, 2021). Öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmek için kullandıkları stratejilerin, tekniklerin önemli olduğu ve öğretmen eğitiminin kolaylaştırıcı rolü de vurgulanmıştır (Kurt ve Onalan, 2018)

Çocuklar kültürün etkisiyle doğada karşılına çıkan herhangi bir nesneye dokunamıyor veya istediği gibi değiştiremiyorsa burada kültürün yaratıcılık üzerindeki olumsuz veya engelleyici etkisinden söz edilebilir (Donnell ve Rinkoff, 2015). Öğretmenlerin sahip oldukları bu kültürel normlardan çocukların oyun süreçleri de etkilenmektedir. Öğretmenler serbest oyun zamanlarında veya yaratıcı oyun süreçlerinde çocuklara kısıtlayıcı kurallar koyabilmekte, çocuklar bu süreçte ancak öğretmenlerine direnerek yaratıcı ifadelerini ortaya koyabilmektedir (Avgitidou, 2016). Benzer şekilde, Gözen (2017) yaratıcı davranışlarımızın kültürel yansılardan etkilendiğini söylemektedir. Geleneklere göre düşünme ve davranma baskısı yaratıcılığın engellenmesine yol açabilmektedir (Ershadi ve Winner, 2020). Doğa destekli çalışmalarla öğretmenlerin kültürel normları değiştirilebilir (Kelly, 2022). Sonuç olarak hangi kültürde olursa olsun doğa çocuklar için sakinleştirici, huzur verici, yetişkin kontrolünden çıkıp özgür oldukları, kısıtlamalardan uzak kaldıklarını ve kendi kendilerini yönetebildikleri aktiviteler içinde oldukları yerdir (Donnell ve Rinkoff, 2015).

2.1.5. Erken Çocukluk Eğitimi ve Yaratıcılık

Eğitimde yaratıcılığa odaklanan önemli sayıda araştırma, çocukların akademik gelecekleri ve günlük yaşam becerileri üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle, çocuklarda yaratıcılığa büyük ilgi göstermekte ve önem vermektedir (Craft ve diğ., 2007; Resnick, 2007). Erken çocukluk dönemi çocukların yaratıcı becerilerinin gelişmesi ve yaratıcı düşünmenin desteklenmesi açısından kritik bir dönemdir ve onların gelecekteki yaratıcılık potansiyellerinin temelini oluşturur (Leggett, 2017). Yaratıcılık, özellikle, karmaşık ve öngörülemeyen bir dünyada temel bir beceri olduğundan, çocukların bu değişken yapı içerisinde yaratıcı güçleri desteklenmelidir (Alabbasi, Paek, Kim ve Cramond, 2022).

Erken çocukluk döneminde, yaratıcı becerileri geliştirmek amacıyla destekleyici öğrenme ortamlarında; çocukların aktif katılımıyla, deneyimleyerek öğrenme yoluyla başlatılabilecek yaratıcı yaklaşımları destekleyecek faaliyetler uygulanmalıdır (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka ve Punie, 2010). Uygun yaratıcı ortam sunulması yoluyla küçük çocuklarda yaratıcılık becerisi geliştirilebilir fakat bunun için gerekli olan unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çevrelerini sürekli zenginleştiren okullar,
2. Yaratıcı düşünceyi geliştirmek için yaratıcı programlar,
3. Yaratıcı öğretim yöntemleri ve yaratıcı öğretmenler (Mellou, 2006).

Öğretmenlerin eğitim ortamını çocukların yaratıcı süreçlerini geliştirmek için yeniden düzenlemeleri gerekir. Gray'e (2016) göre, günümüzde erken çocukluk öğrenme ortamları, çocukların tek bir doğru yanıt bulmasını gerektirerek, alternatif çözümlerin cesaretini kırarak, dışarıda serbest oyun süresini ortadan kaldırarak ve sürekli yetişkinlerin yönlendirdiği öğrenme deneyimleri sağlayarak yaratıcılığı kısıtlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin uygulamalarını ve inançlarını anlamak, aslında yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir eğitim ortamının oluşturulmasında kritik bir başlangıç noktasıdır (Cheung ve Leung, 2013). Çocuklar okuldayken ilgilerine ve isteklerine uyum sağlayan bir öğretmenle olmalıdır (Bruner, 1986) çünkü ancak çocuklar gibi yaratıcı düşünen öğretmenler onların gelişimini destekler.

Yaratıcılık, dil gelişimi ile ilişkilidir, yaratıcılığı desteklemek için çocuklarda okuduğunu anlama becerisini geliştirmek önemlidir, bu sebeple öğretmenler çocukların okuma düzeyinde olan kitapları seçmeli, benzer dil becerilerine sahip çocukları gruplandırmalı ve farklı çocuk gruplarının farklı kitaplar okumasını sağlayacak ortam oluşturmalı, çocukları yeni deneyimlere maruz bırakmak için alışılmadık temalara sahip kitapları belirlemeli ve böylece onları yeni zihinsel temsiller oluşturmaya teşvik etmelidir

(Tan ve Perleth, 2015). Bu bağlamda, çocukları yeni deneyimlere maruz bırakmak için alışılmadık temalara sahip kitapları belirlemek önemlidir. Bu kitaplar, çocukların zihinsel temsillerini genişletmelerini teşvik eder, yeni nesnelere yeni eylemler gerçekleştirilebileceğini gösterir ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar (Simcock ve DeLoache, 2006). Çocuklar resimli kitaplar yoluyla edindikleri bilgileri gerçek dünyaya aktarırlar, sembolik anlayış geliştirirler, analogik muhakemeler yaparak hayal ve gerçeklik anlayışlarını geliştirirler (Strouse, Nyhout ve Ganea, 2018). Bu bağlamda problemi tanımlama, farklı fikirler üretme ve bunları değerlendirme yaratıcı bir problemi çözerken izlenen aşamalardır ve yaratıcılığın doğasını vurgular.

Aynı zamanda bireyler yaratıcı sürecin ne yapacaklarına ilişkin tahminleri olmasa bile, sonuca ilişkin kendilerine hedef koyduklarında daha yüksek seviyelerde yaratıcı süreç katılımı gösterirler. Bu nedenle çocukların yaratıcı süreçlerini geliştirmek için genel veya özel süreç hedeflerini belirtmek veya özel yaratıcı sonuç hedefleri koyarak yaratıcı sürece katılım artırılabilir (Keith ve Jagacinski, 2023). Doğa çocukların yaratıcılıklarını, görsel imgelem güçlerini ve duyularının kullanımını teşvik ederek destekler (Louv, 2018). Açık havadaki doğal ortam ve özellikle de doğa sesleri çocukların yaratıcılığını olumlu yönde desteklemekte, bu da onların sanatsal ifade güçlerini daha ileri götürmektedir (Alawad, 2012). Çocukların resim yaparken veya başka bir alanda sanat eseri yaratırken yaratıcı düşünceden yararlandıkları doğru olsa da yaratıcı düşünce tüm gelişim alanlarında teşvik edilebilir (Eckhoff, 2011). Bununla birlikte erken çocukluk döneminde bir çocuğun yaratıcılığının tespitinin zor olduğu söylenebilir çünkü okul ortamlarında yaratıcılığın değerlendirilmesi söz konusu olduğunda doğru test etme yöntemi son derece sınırlıdır (Barbot, Besançon ve Lubart, 2011). Buna karşılık, bilinmektedir ki, doğa çocukların yaratıcılığına yardımcı olur ve çocuklar doğal materyalleri kullanarak yaratıcılıklarını ifade edebilirler (Ji, 2016). Çocukları en iyi destekleme yöntemi, bilgi aktarımı yerine uygulamalı, etkileşimli, oyun ve keşif temelli yaklaşımlardır. Çocukların, kavramsal genellemelerden ziyade doğrudan duyuşal deneyim gerektiren doğal merakı ancak bu şekilde giderilebilir (Beyaz ve Stoecklin, 2008).

Çocuklar oynarken etraflarındaki dünyanın bir prototipini yaratırlar ve oluşturdukları o dünyanın içine girerek kendilerini oyun sürecine kaptırırlar. Oyun oynarken kalıplarımızdan çıkar, var olmayan şeyleri hayal ederiz, bu nedenle oyun yaratıcılığın çok önemli bir itici gücüdür (Neal ve Star, 2022). Çocuklar kapalı ortamlarda rekabete dayalı oyunlar yerine, açık havada doğal ortamlarda daha rahat, daha mutlu, daha fazla odaklanmış, daha yaratıcı oyunlar oynayabilirler (Dennis, Wells ve Bishop, 2014). Çocuklar doğal

ortamlarda oyun oynadıklarında, oyunları çeşitlenir ve dil becerilerinin de gelişimini destekleyen yaratıcı oyunlara katılma olasılıkları artar (Fjortoft ve Sageie, 2000). Miller ve Almon (2009) tarafından yapılan uzun süreli bir araştırma sonucunda, oyun oynayan çocukların daha yaratıcı oldukları ortaya çıkmış ve bu çalışmanın etkisiyle Alman anaokulları yeniden oyun temelli hale gelmiştir. Özellikle serbest oyunun, sosyal-duygusal, bilişsel gelişimle birlikte bağımsızlık ve yaratıcılık üzerinde önemli olumlu etkilere sahip olması (Frost Wortham ve Reifel, 2011), okullar tarafından daha çok dikkat çekmeye başlamıştır.

Robinson'un (2016) okulların yaratıcılığı öldürdüğü yaklaşımına karşın, Bereiter ve Scardamalia (2003) okulların öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ortaya çıkarmaları gerektiğini savunur. Karwowski (2021) ise okulların yaratıcılığı desteklediğini savunur ve yaratıcılık ile okul arasındaki ilişki hakkında yedi husustan bahseder:

1. Yaratıcı yetenekler okul başarısının frenleri değil itici güçleridir.
2. Okullar kimi zaman yaratıcı çocuklara yönelik olumsuz tutumlar gösterse de bu genellikle az sayıda, çok uyumsuz davranışlar sergileyen bir grubu temsil eder.
3. Yaratıcılıkla ilgili zihinsel süreçler öğrenmeyi destekler.
4. Çocuklar yeni ve anlamlı bilgileri birlikte keşfettiklerinde yaratıcı öğrenme gerçekleşir.
5. Okul eğitimi (farklı seviyelerde) hem zekayı hem de yaratıcılığı destekler.
6. Hem yaratıcı hem de öğrenme süreçleri, aracılık ve değer eşlik ettiğinde en etkilidir: kendinden emin hissetmek, yaratıcılığa ve öğrenmeye değer vermek, motivasyon oluşturmak ve yönlendirmek için çok önemlidir.
7. Hem yaratıcılık hem de öğrenme süreçlerinde öz-düzenleme hayati önem taşır.

Yaratıcı bir öğretmen, programda yer alan temaları çocukların parça parça öğrenmediklerini fark ederek, her durumda konular arasında bağlantı kurar (Barnes, 2002). Okullarda uygulanan değişik öğretim yöntemleri ve teknikler de çocukların yaratıcılıklarını besler. Yaratıcı öğretmenler tarafından kullanılan etkili öğretim stratejileri öğrenci merkezli etkinlikler, öğretim içeriği ile çocukların günlük yaşantı deneyimleri arasında bağlantı, sınıfta becerilerin yönetimi, açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular yaratıcı süreci teşvik eder (Charlesworth, 2008). Ayrıca, birleştirilmiş etkinlikler, yaşam deneyimiyle yakından ilişkilidir ve eğitimde yaratıcı fikirlerin oluşması için bir temel sağlar (Horng, Hong, ChanLin, Chang ve Chu, 2005). Drama, rol yapma teknikleri ise etkili soyut fikirlerin geliştirilmesi için ortam sağlayarak, çocukların yaratıcı olmalarını ve bedenlerinin tüm

parçalarını kullanmalarını sağlar (Ward, 2007). Bunların yanı sıra, zihin haritası tekniğinde tek bir doğru cevap beklentisi olmadığı için, çocuklarla küçük ve büyük grup çalışmaları yapmak veya onları problem çözme farklı bakış açılarını görmek için yaratıcı bir yaklaşıma dahil etmek gerekir (Weeden, Winter ve Broadfoot, 2000). Proje tabanlı öğrenmenin de çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren başka bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür (Anazifa ve Djukri, 2017; Ningsih ve diğ., 2020; Nunn, Brandt ve Deveci, 2016). Sâri ve ark. (2017) proje tabanlı öğrenme yaratıcı düşünme becerilerini hem akıcılık, esneklik ve yenilik hem de detay açısından geliştirir. Görüldüğü gibi değişik öğrenme yaklaşımları yaratıcılığı desteklemektedir. Yaratıcı bir programda çocuklar oyun merkezlerindeyken öğretmenlerin de yaratıcı tepkiler verdikleri görülmüştür (Dodge, Coker ve Heroman, 2002).

2.1.6. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Yaratıcılık

Erken çocukluk döneminde çocukların farklı gelişim alanlarında çok hızlı değişimler yaşanır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Gelişim göstermesi beklenen becerilerden birisi de yaratıcılıktır. Öğretmenler, çocukların yaratıcı kapasitelerini geliştirmede önemli bir rol oynar (Diakidoy ve Kanari, 1999). Çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi, öğretmenlerin yaratıcılığı nasıl tanımladığına ve anlamlandırıldığına bağlıdır (Swanzy-Impraim, Morris, Lummis ve Jones, 2022). Bu nedenle çocukların yaratıcı potansiyellerinin öğretmenleri tarafından tanınması, değer verilmesi ve desteklenmesi önemlidir (Yates ve Twigg, 2017). Çocuklarla yaratıcı bir şekilde bağ kuran her öğretmen fark yaratan öğretmen olabilir (Jorgensen, 2017).

Çocuklar uğraşları bitene kadar çalışacak zamana, çalışırken hareket edebilecekleri alana ve özgürlüğe, kullanacakları çok sayıda açık uçlu, doğal malzeme ve en önemlisi çabalarını destekleyecek şefkatli yetişkinlere ihtiyaç duyarlar (Kiewra ve Veselack, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklar için oluşturduğu öğrenme ortamları çocuklar için kalıcı anılar barındırarak ileriki yaşamlarında da büyük bir etkiye sahiptir. Fraser'ın (2000) belirttiği gibi, öğretmenler eğitim ortamları oluştururken araç gereç ve materyal düzenlemelerinin çocukları nasıl etkilediğini dikkatli düşünmeli, seçici olmak konusunda özen göstermelidir. Çocukların yaratıcılıklarını ortamın fiziksel yapısının yanı sıra psikososyal ve pedagojik özellikler de teşvik eder (Davies ve diğ., 2013). Örneğin, öğretmenler çocuklara sanatsal faaliyetlerinde yeterli süre, özgürlük, zengin materyal sağlarsa, çocukların yaratıcılıklarını destekler (Mohamad, 2006).

Çoğu öğretmen yaratıcılığa değer verir fakat çok azının sınıflarında yaratıcı ifadeyi gerçekten desteklemesi şaşırtıcı bir durumdur (Runco, 2003; Sternberg, 2003). Açık alanlardaki etkinlikler ile çocukların yaratıcılık gelişimini desteklemek mümkündür fakat bunu çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesi belirler (Tonge ve diğ., 2017). Çocukların yapabileceklerine karşı yanlış bakış açısına sahip öğretmenler (örneğin, eğer çocuklara oynamaları için zaman verirsem, ne yapacaklarını bilemezler) çocukların yaratıcı oyunlara girmek için yardıma ihtiyaç duyduklarını düşünürler. Bu durumda çocuklar kendi fikirlerini ön plana çıkarmak için mücadele etmek zorunda kalırlar (Miller ve Almon, 2009). Öğretmenler, çocukların yaratıcı, yeni durumlar icat etme konusundaki olağanüstü kapasitelerini dikkate almalıdır (Vecchi, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklar üzerinde herhangi bir baskı kurmaktan uzak durması, çocukların kendi içsel potansiyellerine ve kişiliklerine uygun hareket etmeleri için onlara alan açması yaratıcılık gelişimi açısından oldukça kritiktir.

Bonamigo Valls (2021) yaratıcılığı eşi benzeri görülmemiş düzeyde değişim ve belirsizliğin yaşandığı bir dünya olarak tanımlar; aynı zamanda Robinson (2016) ile benzer şekilde, insanların yaratıcı düşünme ve hareket etmelerinin gerekli olduğunu ancak mevcut eğitim sistemlerinin yaratıcılığa elverişli olmadığını vurgular. Bu bağlamda, günümüzde öğretmenler yaratıcı öğretmenler olarak kalmak için çaba sarf etmeli, öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini teşvik edecek bir eğitim formatına geçmek için okullar sistem değiştirmelidir (Jorgensen, 2017). Günümüz öğretim yöntemlerinde öğretmenlerden farklı rolleriyle çocukların yaratıcılıklarını desteklemeleri beklenmektedir. Öğretmenler; çocukların öğrenmesine rehberlik etme, kolaylaştırma ve katılımlarını sağlama ve motive etme ile yükümlüdür (Üstündağ, 2009). Tok (2022) öğretmenlerin seyirci, sahne yöneticisi ve yardımcı oyuncu rollerinin, yaratıcılığı besleyen davranışları önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Oyun temelli öğrenme ortamlarında öğretmenlerin karar verme, esneklik ve yaratıcılık, coşku ve olumlu duyguları teşvik etmede daha kararlı oldukları, bu ortamlarda öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla ilgili yaratıcı problem çözme becerilerinin de geliştiği gözlenmiştir (Kangas, Siklander, Randolph ve Ruokamo, 2017). Öğretmenler ve çocuklar için doğa deneyimleri yaşamak, çok katı rutinler ve kurallar olmadığı, her an belirsizlik, değişim olduğu için eğlenceli ve oyuncu rolü destekleyen ortam sağlar (Kelly, 2022).

Bunun yanı sıra, sınıfında yaratıcılığı geliştirmek isteyen bir öğretmen fikir üretme fırsatlarının önemini bilmelidir (Pang, 2015). Okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri yalnızca akademik başarıyı teşvik etmekle kalmamalı, aynı zamanda okul öncesi çocukların

yaratıcı ve sosyal becerilerini geliştirmek için ortam hazırlamalıdır (Cameron, 2010). Joubert'in (2001) vurguladığı gibi, yaratıcı öğretim bir sanattır, öğretmenlere nasıl yaratıcı olunacağı didaktik olarak öğretilemez, bir tarif veya rutin yoktur ancak bazı stratejiler yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olabilir, bunun gerçekleşmesi için öğretmenlerin farklı durumlara uyarlayabilecekleri eksiksiz bir beceri repertuarı geliştirmeleri gerekir.

Ayrıca, Craft (2002), çocuklarda yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenlerin başkalarını desteklemek amacıyla kendi yaratıcılıklarını geliştirmeleri gerektiğini öne sürer. Yaratıcı öğretmenlik için gerekli üç unsur; yaratıcılık çalışmalarının devamlılığının olması, yaratıcılık becerilerinin gelişmesi için emek ve çaba, son olarak da etkinliği her zaman farklı yollarla gerçekleştirme çabasıdır (Ritchhart, 2004). Öğretmenlerin bunları gerçekleştirmeleri için mutlaka temel öğretmenlik eğitimi sırasında ve sonraki süreçte sık sık mesleki gelişimleri için yaratıcılık eğitimi almaları gerekir (Semberger, Cotar ve Konrad, 2022). Benzer şekilde Bonamigo Valls (2021) öğretmenlerin genellikle yaratıcılığı öğretmek için eğitim almadıklarını, bu nedenle yaratıcılık eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın kapsamına uygun olarak incelenen araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı olarak iki başlık halinde sunulmuştur. Yurtiçinde yapılan çalışmaların yöntemlerine bakıldığında Ülkemizde en fazla okul öncesi öğretmenleri ve yaratıcılığa ilişkin nicel çalışma yapıldığı söylenilebilir. Veri toplama aracı olarak; Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları, kapalı/açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formları, Bilimsel Yaratıcılık Testi (BYT), Yaratıcı Düşünme Ölçeği, Değişime Açıklık Ölçeği, Hayal Gücü Ölçeği, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler, Görüşme, Yaratıcılık Engelleri Ölçeği, Odak Grup Tekniği, Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı anketinin kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu veri toplama araçları içerisinde en çok Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği'nin kullanıldığı, daha sonra ise araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan yurtiçi çalışmalar incelenirken daha çok okul öncesi öğretmenlerinin çalışma grubunda yer aldığı araştırmalara ulaşılmaya çalışılmış olup bu süreçte değişik öğretmenlik branşlarının birbirleri ile karşılaştırıldığı araştırmalara da rastlanılmıştır. Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Yurtdışında okul öncesi öğretmenleri ve yaratıcılığa ilişkin nitel, nicel ve karma yöntemlerin neredeyse eşit bir dağılım gösterdiği; yurtiçinde olduğu gibi belirli bir yöntemin daha fazla kullanılmadığı söylenebilir. Veri toplama aracı olarak; katılımcı gözlemleri, öğretmenlerle görüşmeler, program ve günlük planların analizi ve çocukların eylem ve eserlerinin fotoğraflarının incelenmesi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TTDT), Yaratıcı Düşünme ve Hareket Halinde Yaratıcı Düşünme (TCAM), sanat atölyesi, okuma ödevleri, Eğitimde Yaratıcılık Algıları (Perceptions of Creativity in Education), yarı yapılandırılmış anket, öğretmenlerin gönüllü olarak yazdıkları rapor, deneyimlerin ve mentorluk faaliyetlerinin video kayıtlarının tutulmasının kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yurt dışında yapılan araştırmalar arasında doğa deneyimleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye değinen çalışmalara da rastlanmıştır. Aşağıda söz konusu tüm yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Demirtaş ve Karaduman (2021) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada, öncelikle Urban tarafından geliştirilen “*Eğitimcilerin Yaratıcılığa Duyarlılıkları Ölçeği*”ni Türkçe'ye uyarlanmış ve katılımcı 509 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Aynı zamanda araştırmada “*Matematiksel Düşünme Ölçeği*” de kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığa duyarlılıkları ile matematiksel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur.

Kozikoğlu ve Küçük (2020) tarafından yapılan çalışma farklı branşlardan 283 öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen “*Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği*”, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin "erken benimseyenler" ve "erken çoğunluk" kategorilerinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve yaratıcılık eğilimleri arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Salı'nın (2019) okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre yaratıcılıklarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada iki farklı branştan eşit sayıda olmak üzere toplam 130 öğretmen yer almıştır. Çalışmada; “*Genel Bilgi Formu*”, “*Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A Testi*” ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları orijinallik, akıcılık, soyut düşünce ve direnç alt boyutlarında branşa göre anlamlı

bir farklılık olmadığı ancak zenginleştirme alt boyutunda branşa göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yaratıcı ve empati sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eskidemir Meral ve Tezel Şahin (2019), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini incelemiştir. Çalışma kapsamında 160 okul öncesi öğretmeninden “*Genel Bilgi Formu*” ve “*Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği*” kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerinin yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitime katılma, çocuk sahibi olma, sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği fakat cesaret gibi farklı alt boyutlarda değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin daha cesaretli oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu sonucun kalabalık sınıflarda öğretmenlerin daha çok çözüm üretmek durumunda kalmalarıyla bağlantılı olabileceğini belirtmişlerdir.

Karlıdağ (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma grubunu altı okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcılığın özgün bir ürün oluşturma süreci olarak görüldüğü ve önemli bir kavram olduğu bulunmuştur. Çeşitli materyaller kullanmanın, açık uçlu sorular sormanın, hayal gücünü destekleyen çalışmalar yapmanın; dil, oyun, sanat, dramatizasyon ve yaratıcı dans etkinlikleri uygulamanın yaratıcılığı desteklediği vurgulanmıştır. Öğrenme merkezlerinin çeşitli materyallerle düzenlenmesinin ve yeni öğrenme ortamlarının yaratıcılığı desteklediği ifade edilmiştir. Ailenin yaratıcılık hakkında düşük bilgi düzeyine sahip olması, çocuğa uygun çevresel koşulların sağlanamaması, baskıcı ve sınırlandırıcı davranışlar sergileme ise yaratıcılığı engelleyen unsurlar olarak ifade edilmiştir.

Gözen (2017), “yaratıcılığı öğretmek için yaratıcı olmak” başlıklı çalışmasında, çocukların yaratıcı olması için ilk önce öğretmenlerin yaratıcı eğitimciler olmaları gerekliliğinden hareketle, açık uçlu sorularında yer aldığı bir anketle verilerini toplamıştır. Araştırma verileri farklı branşlarda öğretim elemanları ve öğretmenlerden oluşan toplam 254 katılımcıdan toplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan, katılımcıların yaratıcılıklarını sorgulayan, öz-değerlendirme yapmalarını sağlayan, yedi soruyla ailelerinden ve okul yıllardaki öğretmenlerinden, yaratıcılık gelişimlerini destekleyebilecek davranışları yönünden beklentilerini öğrenmeyi amaçlayan iki açık uçlu sorudan oluşan bir

anketle toplanmıştır. Sonuçta yaratıcılık davranışlarında kültürel yansımalar olduğu ve yaratıcı çocuk yetiştirmede önceliklerin; problem çözebilen, özgür ve esnek düşünebilen, evrensel ilkelere sahip okul sistemlerinde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Karakaş ve Afacan (2017) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık düzeyleriyle kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 149 aday okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. “*Bilimsel Yaratıcılık Testi*” kullanılarak toplanan veriler doğrultusunda katılımcıların bilimsel yaratıcılık düzeylerinin orta seviyede olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıkları ailelerinin eğitim ve ekonomik durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre anne ve babası üniversite mezunu olan aday öğretmenlerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri daha yüksektir. Aynı zamanda aylık ortalama geliri daha yüksek olan ailelerden gelen aday öğretmenlerinde bilimsel yaratıcılık düzeyleri, geliri daha düşük olan ailelere göre daha yüksektir. Araştırmada, bu sonuçlara ulaşılmasının nedeni olarak ailelerin çocuklarına daha zengin bir ortam ya da çevre sunabilmesi gösterilmiştir.

Salı ve Köksal Akyol (2015) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcılık önemli sayıda avantaj sağlasa da birçok öğretmenin yaratıcı öğrencilere karşı doğrudan ve dolaylı önyargıları olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığının öğrencilerinin yaratıcı gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek için eşit sayıda okul öncesi ve ilkokul öğretmeni olmak üzere toplam 90 öğretmen ve 90 çocuk değerlendirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) çocuklar ve yetişkinlerden veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırmacılar çocukların cinsiyetinin yaratıcılık düzeylerini etkilemediğini, okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaratıcılık boyutlarının (akıcılık, özgünlük) çocukların yaratıcılıklarını az da olsa etkilediğini bulunmuştur. Çalışmada yaratıcılığın geliştirilmesinde sınıf atmosferiyle birlikte öğretmen niteliklerinin çok etkili olduğundan yola çıkmış ve Türkiye’de sadece okul öncesi öğretmenliği programlarında değil tüm öğretmen yetiştiren programlarda yaratıcılıkla ilgili bir ders bulunması önerilmiştir.

Alkuş ve Olgan (2014) araştırmalarında, hizmet içi eğitim almamış ve almaya devam eden aday okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik görüşlerin arasındaki benzerlik ve/veya farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri odak grup toplantıları ile hizmet içi eğitim almamış 10 öğretmen aday ve almakta olan 11 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin görüşleri incelenmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çıkarımlara göre, hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir. Aynı zamanda aday öğretmenler okul yönetimlerinin sonuç odaklı olduklarını bunun da çocuklarda yaratıcılığın desteklenmesinde engel olduğunu

belirtmişlerdir. Bu nedenle çalışmada okul yöneticilerinin yaratıcılığın geliştirilmesi için yeterli desteği sağlamaları gerektiği, bu durumda hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocukların yaratıcılığını desteklemek konusunda daha özgür olabilecekleri belirtilmiştir.

Çankaya, Yeşilyurt, Yörük ve Şanlı (2012) tarafından yürütülen çalışma öğretmen adaylarının değişime açıklıkları, hayal güçlerinin yaratıcı düşünmeyi etkileme düzeyini belirlemek için yapılmıştır. Çalışma 413 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler; “Hayal Gücü”, “Yaratıcı Düşünme” ve “Değişime Açıklık” ölçekleriyle toplanmıştır. Benzer çalışmalar hayal gücünün ve değişime açıklığın ayrı ayrı yaratıcı düşünme üzerinde etkisini vurgularken, bu araştırma değişime açıklık ve hayal gücünün birlikte yaratıcı düşünme üzerinde etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2011) okul öncesi öğretmenlerinin ve adaylarının, okul öncesi eğitimde yaratıcılıkla ilgili görüşlerini, bu görüşlere ilişkin farklılıkları ve benzerlikleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler on aday öğretmenden ve on bir öğretmenin eğitimde yaratıcılığa ilişkin düşünceleri alınarak toplanmıştır. Veri analizi sonrasında dört temel tema oluşturulmuştur. Bu temalar; “Öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki görüşleri”, “Öğretmenlerin yaratıcı birey hakkındaki görüşleri”, “Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yaratıcılığın önemi hakkındaki görüşleri” ve “Öğretmenlerin yaratıcılık engelleri ile ilgili görüşleri” şeklindedir. Çalışmanın sonucunda tüm katılımcıların yaratıcılıkla ilgili kendi tanımları olsa da ortak noktalarda karar kıldıkları görülmüştür. Katılımcılar, erken yaşta yaratıcılığın önemli olduğunu bildikleri, çocukların yaratıcı becerilerini ilerletecek etkinlikler yaptıklarını fakat önlerinde engeller olduğunu söylemişlerdir. Bu engelleri; öğretmen, okul idaresi ve aileler olarak tanımlamışlardır. Öğretmen ve aday öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında en çarpıcı ayırım aday öğretmenlerin engellere karşı önerileri olmasına karşın öğretmenlerin önerilerde bulunmaması olarak ele alınmıştır.

Dursun ve Ünüvar (2011), yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılık engellerine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlamıştır. Araştırma grubunu bir belediye anaokulunda çalışan 272 öğretmen ve 493 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışmada “Yaratıcılık Engelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin ve ailelerin yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin düşünceleri karşılaştırılmıştır. Öğretmenler ailelerin görüşlerinden farklı olarak yaratıcılığın; aileden, çocuktan, okuldan ve öğretmenden dolayı engellendiğini belirtmişlerdir.

Kara (2007) tarafından yapılan araştırma okul öncesi dönemdeki çocuklarda yaratıcılık becerilerini geliştiren unsurlar konusunda öğretmenlerin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Toplam 67 yargı ifadesinden oluşan anket kullanılarak; okul, çevre, aile,

görsel sanatlar ve çocuk olmak üzere beş kümeye ayrılan etkenlere yer vermişlerdir. Konya ve yakınında üç ilçede devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 121 öğretmene ulaşılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre çocuğun yaratıcılık becerisinin gelişmesinde en mühim çevresel etki, çocuğa sağlanan oyun ortamıdır. Yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde; okuldaki malzeme çeşitliliği, ailenin çocuğa karşı tutumu, çocuğun kendisine duyduğu güven ve görsel sanatlarda renk kullanımı önemlidir. Çocuğun yaratıcılığı üzerinde boyama kitaplarının etkisi çok azdır.

Çetingöz (2002) çalışmasını 116 okul öncesi öğretmen adayıyla yürütmüştür. Araştırmacı okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini, aynı örnekleme yer alan aday öğretmenlerin farklı demografik bilgilerine göre incelenmiştir. Yaratıcılık düzeylerini; akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerine göre, demografik bilgilerini ise, yaş, lise okul türü, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, ailelerinin meslekleri ve eğitimleri ile okudukları sınıf düzeyine göre sınıflandırmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri özgünlük düzeyine geldiğinde daha düşüktür. Araştırmaya göre bu sonuç öğrencilerin farklılık ve yenilik getirmek konusunda zorlandıklarını göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre 17-20 yaşları arasında çocuklar, 21-24 ile 25 ve üstü gençlere göre; okul öncesi eğitim alanlar almayanlara göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur. Toplum baskısından etkilenme düzeyi ve erken yaşta yaratıcı becerilerin gelişmesine ilişkin bir eğitim alma çerçevesinde sonuçlar tartışılmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Semberger ve Cotar Konrad (2022) okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırladıkları anket yardımıyla öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılıkla ilgili sahip oldukları inançları belirlemek istemiştir. Bu ankete Slovenya'da görev yapan toplam 366 okul öncesi öğretmeni ve yardımcı öğretmen katılım sağlamıştır. Sonuçlara bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla yaratıcılığın doğuştan geldiğine inandıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre çocukların hepsi yaratıcıdır fakat düzeyi ile yaratıcı olduğu alan farklıdır. Aynı zamanda çocukların yaratıcı ifadeler geliştirmek için motivasyona ihtiyaçları vardır ve yaratıcılığı teşvik etmek önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı nasıl nitelendirecekleri, ilerletecekleri ve teşvik edecekleri konusunda eğitim almaları önerilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitimleri sırasında, hem de devamlı mesleki ilerleme programları ile yaratıcılıklarının geliştirmesi önemli görülmektedir.

Udomtamanupab (2020) Tayland'daki anaokullarının yaratıcılığı nasıl kullandıklarını ve yaratıcılığın gelişiminde kültürün etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. “*Yaratıcılığın Dört P’si*” (Rhodes, 1961) modelini kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Çalışma verileri iki anaokulundaki öğretmenlerden toplanan; katılımcıların gözlenmesi, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, okulların programları, etkinlik fotoğrafları ve ders planlarını içermektedir. Verilerin analizi öğretmenlerin yaratıcılık uygulamalarının düzenli karşılaştırılması, yaratıcılığa ilişkin anlayış ve çocukların yaratıcılığını teşvik eden veya kısıtlayan etkilerin değerlendirilmesi ile yapılmıştır. Sonuç olarak; çocuklarda yaratıcılığın gelişimi için, yaratıcı ortamlar sunulması ve yaratıcılığı teşvik etmede sosyal ve kültürel etkilerin olduğu bulunmuştur. Çalışma öğretmenlerin erken çocukluk döneminde yaratıcılıkla ilgili algılarının, anlayışlarının ve inançlarının tespitini sağlarken, rutin pedagojik yaklaşımlarının incelenmesini sağlamıştır.

Ernst ve Burcak (2019) dört pilot uygulama ile doğa anaokulları çerçevesinde doğada oyunun çocukların merak, dayanıklılık, yaratıcı düşünme ve yürütücü işleve etkisini araştırmıştır. Çalışmada, doğa okullarında okuyan çocukların bu becerilerdeki ilerlemeleri, diğer türdeki okullardan öğrenim gören okul öncesi çocuklarının becerileri ile nicel olarak karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, doğa okullarında öğrenim gören çocuklarda ileri seviyede merak, esneklik ve yaratıcı düşünme ile yürütücü işlev becerilerinde de oyununun pozitif etkisi olduğunu görülmüştür. Sonuç olarak, bu araştırmadaki pilot çalışmalar doğa oyununun sürdürülebilirlik içinde olumlu katkısı olduğu göstermiştir.

Palanica, Lyons, Cooper, Lee ve Fossat (2019) yaratıcı düşünmenin değişik yaş aralığındaki bireylerde, doğal ve kentsel alanlardaki değişimine bakmış, aynı zamanda sanal doğa tecrübelerinin yaratıcılığa etkilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 22 ve 54 yaş aralığındaki 84 kişidir. Veriler “*Alternatif Kullanım Testiyle*” toplanmıştır. Çalışmada, yaratıcılık üzerinde doğanın iyileştirici özelliklerinin değişik gerçeklik aşamalarında, sanal gerçeklik kullanılarak değiştirilip değiştirilemeyeceğine bakılmıştır. Çalışma sonucunda doğanın yapıcı özelliklerinin yaratıcılığı desteklediği, yaratıcılığı teşvikte yeterli olduğunu görülmüştür.

Murakami, Su-Russell ve Manfra (2018) tarafından yapılan vaka çalışmasına on iki okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın amaçlarını; öğretmenlerin okula hazırlık çalışmalarının neler olduğu ve bağımsızlık, iletişim ve öz güven teşviği ile bu çalışmaların nasıl teşvik edileceğinin araştırılması oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler üniversite bünyesinde açık öğrenme alanı olan bir anaokulunda çalışmış kişilerdir. Veriler iki dönem boyunca toplanan 19 anlatı ve görüşmeden oluşmaktadır. Tekrarlı nitel analizler sonucunda,

bahçede öğrenme alanları oluşturulması sağlanmış, bağımsızca hareket edilebilen okul bahçesinin eğitime entegre edilmesiyle yeni bir model ortaya çıkmıştır. Model; öğrenme disiplinlerini ve gelişim alanlarını, aracılık eden uygulamaları ve kendi kararlarını alabilmeyi içeren bir yapıdan oluşur. Çalışmada geliştirilen “*Gourd Tee-Pee*” modeli, bahçe eğitiminin değerini göstermeyi ve aynı zamanda öğrenmeyi desteklemek, özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik gibi temel psikolojik ihtiyaçlara ulaşmak için erken öğrenme bahçe deneyimlerine yönelik olumlu uygulamaları temsil etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda bu çerçevede, okul öncesi dönemde bahçe eğitimine ilişkin eğitim programları tasarlanmasını için kaynak gösterilebilir.

Wojciehowski ve Ernst (2018) doğada gerçekleştirilen okul öncesi deneyimlerinin çocuklarda yaratıcı düşüncenin desteklenmesine etkisini araştırmışlardır. Veriler “*Yaratıcı Düşünme ve Hareket Halinde Yaratıcı Düşünme*” ölçeğiyle toplanmıştır. Ölçek verileri dört doğa eğitimi veren anaokulundan ve doğa eğitimi vermeyen bir anaokulundan toplanmıştır. Çocuklar hayal gücü, akıcılık ve özgünlük bakımından değerlendirilmiş, yaratıcı düşünme becerilerine bakılmıştır. Bulgular doğa eğitiminin erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcı düşüncelerini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Beer, Cook ve Kantor (2018) tarafından yürütülen vaka çalışmasında “*Vahşi Koşu*” olarak isimlendirilen, uygulama içeren bir araştırma projesi yer almaktadır. Projenin çıkış nedeni çevrenin öğrenmeye etkisini artıran, çocukların aktif katılımını gerektiren, ekolojik sistemlere ve küresel sürdürülebilirliğe katkıda bulunmalarını sağlayan yeni bir yaklaşım olmasının gerekliliğidir. Proje içerisinde çocukların kim olduklarını ve doğal dünyayı keşfetmelerini sağlamada yaratıcı doğa temelli oyunun önemine bakılmıştır. Katılımcı sayısı 36’dır ve katılımcılar “*Vahşi Koşu*”ya beş hafta süresince toplam 12 gün katılım göstermiştir. Eğitim boyunca, belirlenen alan içinde hem batı hem de yerli ekoloji bakış açısıyla tanışılmış, bahçede fidan dikme çalışmaları, çalı yavruları köyünün inşa edilmesi, hayvan kostümleri tasarlanması ve kısa film yapımı gibi faaliyetler yürütülmüştür. Araştırma verilerini öğretmen ve çocuklarla yapılan görüşmeler, alan notları, gözlemler, günlükler ve fotoğraflar oluşturmaktadır. Sonuçlar yaratıcı doğaya dayalı oyunun çocukların yerel ortamlarını tanıma, akran iletişimi ve topluluk içinde özgürce yer almaya ilişkin ilerleme olduğunu göstermiştir. Proje süreç içerisinde çocukların doğayla bağlarını güçlenmiş ve çocukları daha hareketli oyunları için teşvik etmiştir.

Nugraha, Adisendjaja ve Amprasto (2017) alan gezileri yaparak çocukların öğrenme süreçlerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesini hedeflemiştir. Çalışmanın katılımcıları onuncu sınıfta öğrenim gören 24 çocuktur. Çocukların alan gezisinde kullanmaları için

çalışma sayfası verilmiştir. Bu sayfalarda hem alan gezisi yer alan etkinlikler hem de gözlemlerini yazabilecekleri alanlar bulunmaktadır. Araştırmada, okul gezisi sırasında çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin seviyesinin belirlenmesi istenmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin toplaması için programın başında ve sonunda “*Yaratıcı Düşünme Yeteneği Testi*” uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında alan gezilerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Pishchik ve diğerleri (2017) göçmen çocukların eğitimcisi olan yaratıcı öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin neler olduğunu incelenmiştir. Çalışma grubun’ Rusya’nın Güney bölgesinde göçmen çocuklarla çalışan 150 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler; “*Yaşam Duygusu Sistemleri*”, “*Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Test*”, “*Ben-kavram*” yöntemi ve “*Öğretmenlerin Öğrencilerle Başarılı Çalışmalarını Ortaya Koyma*” anketi ile toplanmıştır. Göçmen çocuklarla çalışan yaratıcı öğretmenlerin sosyallik odağında benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcı ve açık fikirli olmaları, göçmen çocuklarla etkili iletişim kurmalarına ve zihinlerindeki kalıp yargıların azaltmasına yol açmıştır. Aynı zamanda bu süreç çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarına destek olmuştur.

Kiewra ve Veselack (2016) nitel bir araştırma yaparak, açık alanların çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü nasıl etkilediğine bakmıştır. Çalışma grubunu iki ayrı doğa okulunda okuyan ve yaşları üç ile beş arasında değişen çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklarda yaratıcı sanatların gelişimine bakılmış; problem çözme, yaratma ve tasarlama sürecindeki yaratıcılığa odaklanılmıştır. Araştırma sonunda doğal açık öğrenme alanlarında çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü olumlu yönde destekleyen dört faktör bulunmuştur. Bunlar: “*Öngörülebilir alanlar*”, “*Geniş ve tutarlı zaman*”, “*Açık uçlu materyaller*” ve “*Yaratıcı oyunu ve yaratıcı oyunu destekleyen öğrenme imkânı ile gözlemci yetişkinler*” şeklindedir.

Mullet, Willerson, Lamb ve Kettler (2016) öğretmenlerin yaratıcılık algılarını, öğretmenler için yaratıcı düşünmenin neyi ifade ettiğini, sınıf içi uygulamalarında zengin yaratıcı ortamların nasıl oluşturulabileceğini incelemişlerdir. Söz konusu kavramlara ilişkin 1999 yılından 2015'e kadar yüksek indeksli dergilerde yapılan nicel ve nitel araştırmalar seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uygulamalarında yaratıcılığa yer vermelerine ilişkin aydınlatıcı sonuçlar bulunmuştur. Bulgular öğretmenlerin yaratıcılığa değer verdiklerini fakat yaratıcılık anlayışlarının teorik bilgi bakımından yetersiz olduğu göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların yaratıcılığını teşvik etmek konusunda öz güvensiz olduklarını, yaratıcılığın sadece sanat çalışmalarında olduğunu düşündüklerini,

şahsi ve kültürel inançlarının yaratıcı çocuklara bakış açılarını yönlendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılık algılarının derinlemesine çalışılması bu nedenle nitel araştırma yapılması önerilmiştir.

Zamani (2016) çocukların ve öğretmenlerin, üç farklı mekan olarak açık öğrenme alanında (doğal ve doğal olmayan alan, ahşap materyallerden oluşan doğal alan ve geleneksel oyun alanları) bilişsel oyun imkanlarına ilişkin tutumu karşılaştırmıştır. Çocukların bilişsel oyun davranışlarını sergileyebilecekleri ortamlar ile bu üç değişik oyun alanının eğitsel önemine ilişkin nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Çocukların açık öğrenmeye imkân tanıyan ortamlara ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin üç oyun alanının bilişsel oyun davranışlarına etkisine ilişkin profesyonel düşünceleri nitel verileri, açık alanda serbest oyun esnasında dört beş yaş aralığında yer alan 36 çocuğun “*Davranış Haritalaması*” nicel verileri oluşturmuştur. Dört anaokulu öğretmeniyle bire bir görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları; çocukların dış ortamları nasıl bir öğrenme alanı olarak nitelendirdiklerine, en fazla hangi alanı sevdiklerine, tercihleri olan alanda oynarken sergiledikleri oyun davranışlarına ve son olarak hangi alanları en “eğitici” alanlar olarak sınıflandırdıklarına odaklanmıştır. Davranış işaretleme verilerine göre çocuklar üç alanın hepsine neredeyse eşit zaman ayarmıştır ve her alanda farklı oyun oynamıştır. Doğal materyallerin olduğu alan keşif oyunlarının %45’inde, doğal ve doğal olmayan karma alanların %42.7’sinde ve geleneksel oyun alanının ise %12.3’ünde yer almıştır. Doğal bölge dramatik oyun ve yapıcı oyun için çok daha yüksek oranda imkan sağlamıştır. Öğretmenlere göre doğal ve karma oyun bölgelerinde gevşek parçalar çocukların oyun süresini ve hayal gücünü artırmıştır aynı zamanda hem çocuklar hem de öğretmenler için doğal ve karma alanlar riskli oyun daha fazla olanak sunmaktadır.

Gurak Ozdemir (2016) Amerika’nın Batı New York bölgesinde görev yapan öğretmenlerin ideal çocuğa ilişkin algıları; fikir üretme, açıklama, geliştirme ve uygulama yönünden incelenmiştir. 275 öğretmen ideal çocuğu “*Torrance İdeal Çocuk Kontrol Listesi*” kullanarak tanımlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin tercihlerinin çocukların tercihleriyle örtüştüğü görülmektedir. Güçlü fikirler üretebilen öğretmenler, çocukların fikir sahibi olma isteklerini geliştirmekte ve teşvik etmektedir. Sabit fikir eğilimindeki öğretmenler kendilerini daha yaratıcı olarak gördüklerini göstermiştir. Bununla beraber şaşırtıcı bir biçimde, kendilerini akıllı olarak nitelendiren öğretmenler kendilerini yaratıcı görenlere göre, sabit fikirli çocukları daha fazla teşvik etmektedir. Araştırma sonuçları yaratıcılık eğitimlerinin program değişikliğinin ötesine geçmesinin önemini, öğrenci-öğretmen etkileşimi gerektirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda araştırmaya göre

öğretmenlerin ve çocukların kendi doğal isteklerini ve ilgilerini daha iyi tanıdıkları, çatışmalara çözümler ürettikleri ve iş birlikli çalışma konusunda ilerlemeleri ancak eğitimle mümkündür.

Ariffin ve Baki (2014) anaokulu öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin düşüncelerini keşfetmeyi ve anlamayı, sınıftaki uygulamalarını izlemeyi amaçlamıştır. Bu deneysel araştırmanın derinlemesine ele alınabilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler iki devlet okulundan amaçlı olarak dört anaokulu öğretmeninden alınan görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar çalışmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığı sanat eseriyle bütünleştirdiğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukları yaratıcı olmaya teşvik edebileceklerine inanmaktadır. Bunun yolunun üç şekilde olacağına inanmaktadırlar: *Öğretim yöntemleri, sınıf ortamı ve öğretmenlerin özellikleri*. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerini zengin, farklı, yeni materyallerle tekrar düzenlemeleri gerekmektedir, yenilenen öğrenme ortamlarının yaratıcılığı desteklediği görüşü savunulmaktadır.

Pusari ve DH (2014) çocukların yaratıcılık gelişiminin teşviğinde çok önemli bir role sahip okul öncesi öğretmenlerinin mesleki düşünceleri incelenmiştir. Toplam 877 okul öncesi öğretmeni, anaokullarında yaratıcı eğitimi desteklemek üzerine anket doldurmuştur. Yaratıcı eğitimin doğası, yaratıcı öğrenmenin doğası ile yakından ilişkili çıkmıştır. Yaratıcılığı etkileyen faktörler; yaratıcı öğretimin doğal faktörleri, yaratıcı öğrenmenin doğal etkileri, yaratıcılığın gelişimi ve veri toplaman üç farklı toplumun eğitimcilerine göre yaratıcılığın önündeki engeller olarak tanımlanmıştır. Deneyimli öğretmenler, yaratıcı öğretimin doğasında ve yaratıcı öğrenme doğasında yeni atanmış öğretmenlerden daha yüksek puan almıştır.

Blatt ve Patrick (2014) aday öğretmenlerin geçmişteki açık öğrenme alanlarındaki deneyimlerinin kendi sınıflarındaki çocukları dışarı çıkarmalarına ilişkin algılarına etkilerini araştırılmıştır. Araştırmacılar aday öğretmenlerin doğayı doğrudan tecrübe etmeden büyüyen bir nesil olarak, Louv'un "*Doğadaki Son Çocuk*" adlı eserinde tanımlanan doğa yoksunluğu sendromu yaşayan kuşağın bir parçası olup olmadıklarını araştırmıştır. Katılımcılar fen bilgisi eğitiminde okuyan 148 öğretmen adaydır. Katılımcı öğretmen adaylarından Louv'un eserini okuduktan sonra kompozisyon yazmaları, ardından kendi geçmiş yaşantılarıyla ve ilköğretim fen eğitimine ilişkin düşünceleriyle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, katılımcı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu açık alanlarda öğrenmenin gençlik deneyimleri açıkladığını, doğayı değişik şekillerde önemli gördüklerini ve sınıftaki çocukları açık havaya çıkarma isteğinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Riga ve Chronopoulou (2014) çocukların yaratıcı düşünme ve yaratıcı davranışlarını geliştirmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin uygulaması gereken belirli yöntem ve gereklilikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Yunanistan'ın kırsal bir kesimindeki tek bir devlet anaokulunda altı ay süreyle yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere yaratıcı müzikle birlikte hareket programı da geliştirilmiştir. Programın kuramsal temeli MacKinnon'un; *basın, ürün, süreç ve kişilik* şeklinde tanımladığı dört sürece dayandırılmıştır. Deneysel gruba katılımcılarına haftada iki üç kez yaratıcı program uygulanırken kontrol grubu yapılandırılmamış serbest oyun ortamında bulunmuştur. Toplam 16 oturum tasarlanmış olup, oturum süreleri ortalama 45-60 dakikadır. Programdan önce ve sonra değerlendirme çalışması yapılmış ve sonuçlar MacKinnon'un yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim programı tasarlarken MacKinnon'un yaklaşımını kullanmanın çocukların yaratıcılığını ilerlettiğini göstermiştir.

Sandri (2013) tarafından yapılan çalışmada, karışık ve hızla değişen çevre sorunlarına karşı, bazı araştırmacılar bilimsel kavramların değiştirilmesini istendiğini görmüştür. Yaratıcılığın kolaylaştırılması ve teşvik edilmesiyle disiplinler arası iş birliğini güçlendirmek, yaratıcılığın programa katılması öne sürülmüştür. Öğretmenler yaratıcı süreci desteklemek ve ilerletmek amacıyla yönelimlerini ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirmiştir. Bu da çocukları geleneksel bakış açısından çıkararak düşünme ve yenilikçi çözümler üretme konusunda özgürleştirmiştir. Çalışmada yaratıcılığın programa katılması, işe yaratıcı süreci teşvik edecek öğretmenlerle başlanması gerekmektedir. Eğitimciler, çocuklara özgür olacakları problem çözme görevleri vererek, grup çalışmaları yaparak, tartışmalı temalar etrafında derinlemesine çocuk merkezli yaklaşımları kullanarak, problemler için yaratıcı çözümler yaratılmasına yardımcı olmuştur.

Jones (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının sanat alanındaki beceri ve deneyimlerini arttırarak, yaratıcı bireyler olarak kendilerini nasıl algıladıklarını ve doğal ortamlarda öğrenmeye verdikleri tepkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 114 aday öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar göstermiştir ki katılımcıların sanat alanındaki deneyimleri ve becerileri sınırlıdır. Aday öğretmenler kendilerinin yaratıcı olduğunu düşünmemektedir. Araştırmada 88 aday öğretmen doğal bir çevre olan bahçede 3 haftalık süren sanat atölyesi eğitimine katılmıştır. Katılımcılar doğal ortamı grup problemlerine çözüm üretmek için bir teşvik olarak kullanmıştır. Çalışma bulgularına göre güvenli doğal ortamlardaki sürükleyici öğrenme deneyimleri, kişisel refah ve yaratıcılık üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Cheung ve Mok (2013) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak istemiştir. 563 okul öncesi öğretmeni araştırmının katılımcılarını oluşturmaktadır. Veriler “*Erken Çocukluk Yaratıcılık Anketi*” ile elde edilmiştir. Anketin geliştirilmesi için 27 okul öncesi öğretmeniyle bireysel görüşme yapılmıştır. Faktör analizi çok boyutlu bir yaratıcılık anlayışını ortaya koymuştur. Bu boyutlar beşe ayrılır; *yenilik, ürün, problem çözme, bilişsel süreçler ve kişisel özellikler*. Hong Kong'da çalışan okul öncesi öğretmenleri kişinin bilişsel süreçlerinin ve kişisel niteliklerinin ve yaratıcılığın boyutlarının önemli olduğunu, ürünün o kadar önemli olmadığını belirtmişlerdir. Yaratıcılığın çok önemli kavramlarını: Hayal gücü, çoklu bakış açısı ve merak olarak tanımlamışlardır. Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin Hong Kong'daki programlar ve mesleki gelişim eğitimleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermiştir.

Tsai (2012a) oyun, hayal gücü ve yaratıcılıkla ilgili alan yazını incelemiştir. Eğitimin hedefini çocukların kapasitelerini geliştirmek olarak tanımlamışlar ve çocukların yaratıcı potansiyellerini günlük yaşamlarında pratik uygulamalara dönüştürmenin önemine değinmişlerdir. Bunun için eğitimcilerin, maksimum düzeyde çocukların öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmaları gerektiğine, sınıflarındaki çocukların potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için öğretmenlerin bir şeyler yapmaları gerektiğine değinilmiştir. Yaratıcılık bu denli hızlı değişimlerin yaşandığı bir dünyada çocuklarda mutlaka olması gereken bir beceri olarak nitelendirilmiştir. Bunun nasıl yapılabileceği, yaratıcılığı teşvik etmek için önemli kavramları sınıflara getirmek konusunda öğretmenlere yararlı bilgiler sunulmuştur. Araştırma sonunda yaratıcılığı kolaylaştırmak amacıyla ne gibi farklı yaratıcılık stratejilerinin geliştirileceği tartışılmıştır.

Tsai (2012b) bir başka çalışmasında yine yaratıcılıkla ilgili alan yazını gözden geçirmiş ve çocukların yaratıcılığı desteklemek isteyen öğretmenlere ipuçları verilmiştir. Çağımızda değişim her an var olan tek şey olduğu ve bunun için en etkin rolün “yaratıcı kapasite” olduğu söylenmiştir. Yaratıcı düşünmeyi geliştirmek araştırmacıya göre yeteneklerin gelişimi ve etrafımızdaki çevreyi yönlendirmek için gereklidir. Çalışmada yaratıcılığa ilişkin bir tanım paylaşılmış, yaratıcılık süreci yeniden ele alınmıştır. Ardından, yaratıcılık gelişimini desteleyecek veya engelleyebilecek; öğrenme stili ve düşünme yöntemi, mizaç özellikleri, motivasyon ve öz yeterlilik, öğrenim yaklaşımları, bilgi ve uzmanlık, değerlendirme ödül sistemi ve çevre gibi etkenler tartışılmıştır. Araştırma öğretmenlere önerilerle son bulmaktadır.

Gregoriadis, Zachopoulou ve Konstantinidou (2011) okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde yaratıcılığa ilişkin düşünceleri incelemiştir. Öğretmenlerin; yaratıcılığın doğası,

yaratıcı bir çocuğun ne gibi özellikleri olduğuyula birlikte çocukların yaratıcılığını destekleyen öğrenim stratejileriyle ilgili algılarına bakılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 279 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler '*Eğitimde Yaratıcılık Algıları*' Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin çoğunluğunun yaratıcılık kavramı ve kökenine ilişkin yeterli teorik bilgilerinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, yaratıcı çocukların belirli nitelikleri ve kişilik özellikleri olduğunu kabul etmiştir fakat bir çocuğun yaratıcı potansiyelini ileriye taşıyabilmek adına uygulanması gereken strateji ve yöntemler konusunda eksik oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin teorik bilgide ve uygulama sürecinde, yaratıcılığı pratiğe nasıl dönüştüreceklerinde eksiklikler olduğunu göstermiştir.

Compton (2011) Leicester Üniversitesi'nde yürüttüğü doktora çalışmasında yaratıcı öğretmenler yetiştirmek için değerlendirme aşamasının önemini anlaşılmasını amaçlamıştır. Araştırmacı öncelikle alan yazını incelemiş, yaratıcılık tanımlarındaki ifadeleri birleştirerek dört hiyerarşik katmana bu ifadeleri yerleştirilmiş ve sonuç olarak *Yaratıcılık Piramidini* geliştirmiştir. Elde ettiği verileri bu yaratıcılık piramidini kullanarak analiz etmiştir. Veri toplama sürecinde dokuz öğretmenle ve yedi çocukla grup görüşmeleri yapmış ve iki yıl süresince gruplara yarı yapılandırılmış anketler uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre yaratıcılığın gelişimi için sınavlar dışında değerlendirilme yöntemleri bulunmaktadır. Öğrenme sürecine yönelik değerlendirme yöntemlerinin yaratıcılığı teşvik ettiği bulunmuştur. Çocuklar ödev yaptığı sırada, özet çıkartırken veya önemli noktaları işaretlerken yaratıcılık becerilerini daha güçlü ortaya koyabilmişlerdir. Tüm bu bulgular ışığında "*Yaratıcılık Çağlayan*"ı ortaya çıkmıştır. Yaratıcılık çağlayanı kavramı öğretmen-mentörden, öğrenci-öğretmene ve bunların kendi aralarındaki ilişki ile yaratıcılığın kolaylaştırıcılarını ve engelleyicilerini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre yaratıcılık, yaş ve deneyimden bağımsız olarak her insanda geliştirilebilir bir beceridir fakat her bireyde aynı düzeyde gelişmez. Aynı zamanda araştırmacı her insanda yaratıcılık olduğunu düşünmekle birlikte, bireylerin alana, ilgi düzeylerine ve koşullarına bağlı olarak çeşitli derecelerde yaratıcılığa sahip olduklarını düşünmektedir. Araştırmacı çalışmasının sonunda yaratıcı öğretmeni "*Kendi eğitim felsefesini geliştirebilen, bağımsız, yaratıcı, yansıtıcı olabilen, programının amaçlarına uygun düşünme, bağlantılar kurma ve kendi stilini geliştirmeyi hedefleyen eğitimci*" olarak ifade etmiştir. Çalışmada yaratıcılık tanımlarının incelenmesi ve her okulun kendine özgü bir yaratıcılık anlayışı geliştirmesi önerilmiştir.

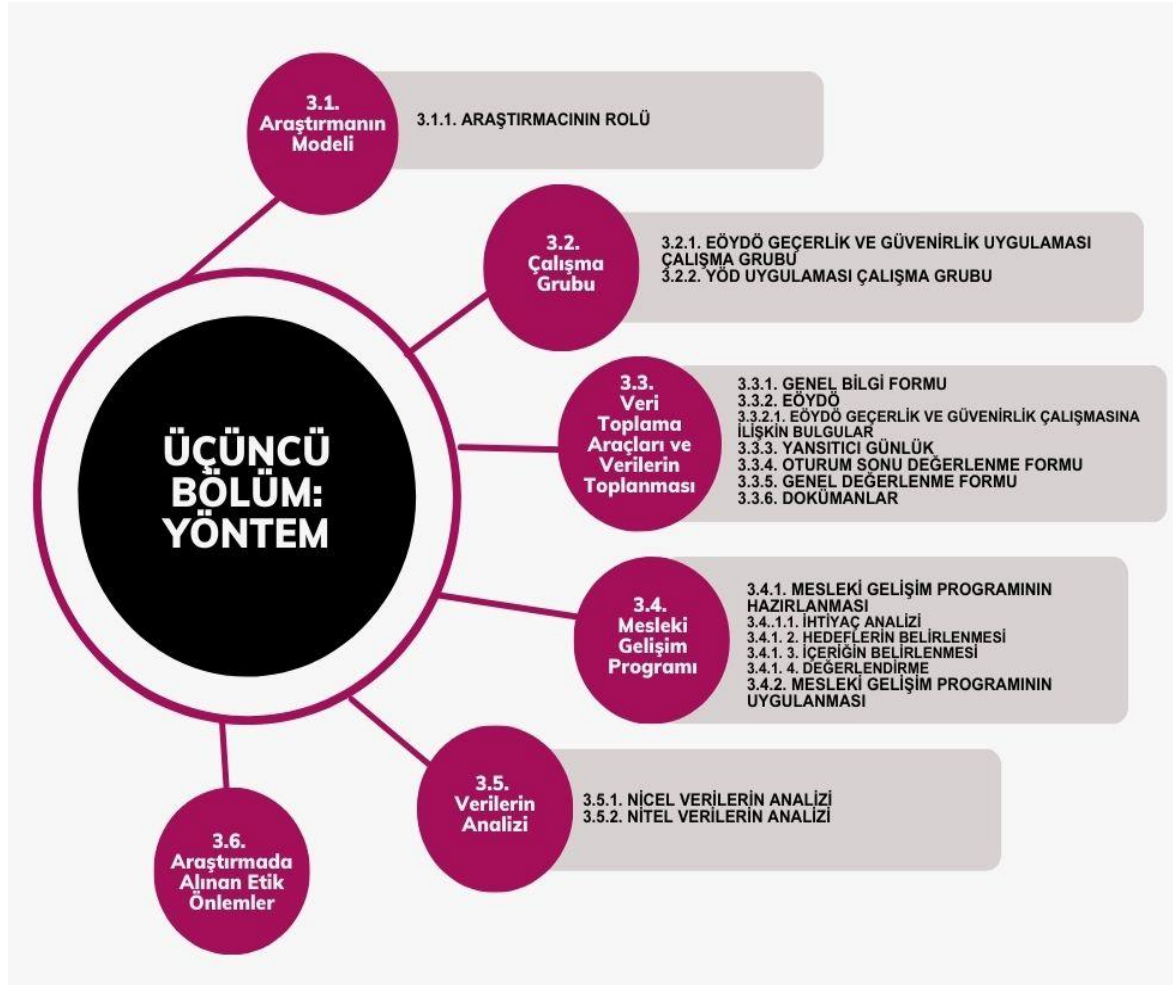
Hui, Cheung, Wong ve He (2011) tarafından yapılan araştırmada çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığını artırmada dramanın etkisine bakılmıştır. Bu araştırma

kapsamında okul öncesi ve sınıf öğretmenleri 24 saatlik bir eğitici eğitimi programına katılmıştır. Çalışmada bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunu içerisinde 83 okul öncesi çocuğu yer almakta iken 20 çocuk kontrol grubunda bulunmaktadır. Toplam 58 okul öncesi ve sınıf öğretmenine ön-test son-test uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların, öğretmen tarafından algılanan becerilerinde farklılık görülmüştür. Eğitim sonunda çocukların daha dramatik ve yaratıcılık özellikler gösterdikleri, hikâye anlatımı gibi sözlü ifade gerektiren becerilerde daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda eğitime katılan öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemek konusunda olumlu etkilendikleri çocukları; özgür ve işbirlikçi öğrenenler olmaya teşvik ettikleri, çocukların fikirlerini daha fazla kabul ederek, çocuklara deneme fırsatları sundukları görülmüştür. Öğretmenler daha sonraki süreçte de eğitim uygulamalarında dramaya yer vermiştir.

Cameron (2010) nitel bir vaka çalışması yaparak okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların yaratıcı becerilerini ve sosyal gelişimlerini nasıl beslediğine bakmıştır. Çalışma Vygotsky'nin “*Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı*” ile Torrance'ın “*Yaratıcı Yeteneğe Rehberlik Etme Teorisi*”ne dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını toplam beş özel anaokulunda çalışan dokuz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veriler 3 yolla toplanmıştır; görüşme, okuldan elde edilen çıktılar ve çocuk eserleri. Bulgulara bakıldığında, okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar arasındaki ilişkiyi ve yaratıcı becerilerini desteklenmek için toplam 18 strateji uygulandığı görülmüştür. Bunlar; *katılım, güven oluşturma, kabul/kendini tanıma, dramatik oyun, işbirlikçi oyun, organizasyon, açık uçlu materyaller, gözlem, yaratıcılığı artıran program, çocukların geçiş süreçleri, teşvik edici sosyal beceriler, dil uygulaması, çocukların kültürünü anlama, iş birlikli öğrenmeyi içermektedir.*

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanma süreci, mesleki gelişim programının hazırlanması ve uygulanması, çalışma grubu, verilerin analiz süreçleri ve araştırmada alınan etik önlemlere ilişkin bilgiler verilecektir. Bu bölümde yer alan başlıkların genel görünümü Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Yöntem bölümüne ilişkin başlıkların genel görünümü

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında Mesleki Gelişim Programının (YADO) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve eğitsel uygulamalarına etkisini incelemek amacıyla nitel ve nicel verilerin birlikte yer aldığı karma araştırma yöntemlerinden biri olan eş zamanlı dönüşümsel araştırma türüne uygun olacak şekilde tasarlanmış olup (Creswell, 2014), nitel ve nicel veriler tek bir çalışma içinde bütünleştirilebilmiştir (Hesse-Biber, 2010). Araştırma soruları incelendiğinde sorulara net

cevap verilebilmesi için hem nicel hem nitel kaynaklara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda nitel ve nicel verilere araştırma süresince eşit şekilde ağırlık verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel model türlerinden “ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen” uygulanmıştır (Cook ve Campbell, 1979). Ön test-son test kontrol grubu olmayan yarı deneysel tasarımlar, araştırmalarda pratiklik, gerçek dünyaya uyarlanabilirlik ve kaynak verimliliği gibi çeşitli faydalar sağlayabilir (Shadish, Cook ve Campbell, 2001). Bu araştırmada bahsedilen tasarım seçilerek söz konusu faydalardan yararlanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol grubu içermeyen yarı deneysel tasarım modeliyle; araştırmacının kendi özel araştırma bağlamında çalışması, yarı deneysel tasarımlarla gerçek dünya koşullarını daha fazla yansıtmaya, pratik ortamlara uygulanabilir bir mesleki gelişim programı hazırlanması, zaman, çaba ve kaynak tasarrufu sağlayabilmesi, ek gruplara veya ölçümlere ihtiyaç duymadan veri toplama ve analizine odaklanarak kaynaklarını daha verimli bir şekilde kullanması sağlanmıştır.

3.1.1. Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar araştırmanın tüm sürecinde etkin rol alırlar (Creswell, 2014). Karma yöntem araştırmalarında araştırmacı dinamik olmalıdır ayrıca araştırmacının karar verme, yansıtıcı olma, veri toplama sürecine dahil olma ve bulguları bütünleştirme süreçlerinde aktif rolü vardır (Tashakkori ve Johnson, 2020). Bu araştırmada araştırmacı;

- Metodolojik karar verici rolünde, farklı yöntem ve modellere ilişkin bilgi edinerek genel araştırma sürecini tasarlamış ve planlamıştır. Araştırmayı güçlü kılacak yöntem ve modele karar vermiştir.
- Yansıtıcı rolünde, araştırma süresince nicel ve nitel veri toplama ve analizinin sıralanması, zamanlaması ve entegrasyonu ile ilgili kararlar almıştır. Bu süreçlerin tamamında ön yargılı tavırdan uzak kalmış, şeffaf davranmıştır. Katılımcılarla yakınlık kurarak, güven sağlamış ve ilişkileri yönetmiştir.
- Aracı rolünde, veri toplama süreçlerini yürütmüştür. Araştırma boyunca hem nitel hem de nicel veriler toplamıştır. Bu kapsamda ölçek uygulamaları, mesleki gelişim programının uygulanması, programa ilişkin değerlendirme çalışmalarının yapılması, yansıtıcı günlük tutulması çalışmalarını yürütmüştür.
- Verilerin analiz edilmesinde araştırmacı hem nicel hem de nitel kaynaklardan elde edilen verileri analiz etmiştir. Nicel verilerin analizi için istatistiksel teknikleri, nitel veriler için içerik analizi yöntemini kullanmıştır. için gerekli becerilere sahip olmalıdır.

- Bulguları birleştirici rolünde, araştırmacı, her iki veri türünden elde edilen bulguları etkili bir şekilde analiz edip, sentezlemiştir. Bunları yaparken nitel ve nicel verilerin birleştirilip, yorumlanmasına ilişkin yöntem ve tekniklere karar vermiş daha sonra farklı kaynaklardan gelen bu veriler arasında yakınlaşma, ayrışma gibi ilişkileri tanımlamış, tutarlı ve anlamlı genel yorumlar yapmıştır (Tashakkori ve Johnson, 2020; Poth, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu geçerlik ve güvenirlik uygulamaları ve Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Mesleki Gelişim Programı uygulamaları için iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Söz konusu çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Eğitimciler ve Öğretmenler İçin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Uygulaması Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları dijital ortama aktarılmış ve veriler dijital ortamda toplanmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin eğitim-öğretim saatleri dışında herhangi bir zaman diliminde formu doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeğin uygulanmasına ilişkin pilot çalışma yapılmış, on okul öncesi öğretmenine ölçek formu gönderilmiştir. Ölçeğin doldurulma süresi ortalama on sekiz dakika olarak tespit edilmiştir.

19 Kasım 2021 tarihinde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Toplam 324 öğretmenden veri toplanmış olup, iki öğretmenin farklı branşlardan olması, bir öğretmenin ise verilerinin geçersiz olması nedeniyle toplam 321 katılımcı öğretmenden veri toplanmıştır. Örneklem sayısına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Minimum örneklem sayısının en az 100 veya 200 olması gerektiğine ilişkin çalışmalar (Gorsuch, 1983; Guilford, 1954) ile aynı zamanda örneklem sayısının ölçek madde sayısının 3-10 katı olacak biçimde olmasının uygun olduğu belirtilen kaynaklar vardır (Tavşancıl, 2002). Örneklemi oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	317	98,8
	Erkek	4	1,2
	Toplam	321	100,0
Öğretmenin Öğrenim Durumu	Lisans	312	97,2
	Yüksek Lisans	8	2,5
	Doktora	1	,3
	Toplam	321	100,0
	1-5 Yıl	21	6,5
Görev Yılı	5-10 Yıl	57	17,8
	10-15 Yıl	98	30,5
	15-20 Yıl	128	39,9
	20-25 Yıl	8	2,5
	25 Yıl ve üzeri	9	2,8
	Toplam	321	100,0
	20-25	40	12,5
Öğretmenin Yaşı	25-30	94	29,3
	30-35	55	17,1
	35-40	100	31,2
	40 ve üstü	32	10,0
	Toplam	321	100,0
	Okul öncesi öğretmenliği	227	70,7
Mezun Olunan Bölüm	Çocuk Gelişimi	85	26,5
	Anaokulu öğretmenliği	9	2,8
	Toplam	321	100,0

Ayrıca öğretmenlere görev yaptıkları iller sorulmuş, Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde yer alan toplam 51 farklı İlden katılım gerçekleşmiştir. Çalışmanın verileri; Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Ege Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesinde yer alan 6 İlden, Akdeniz Bölgesinde yer alan 7 İlden, Marmara Bölgesinde yer alan 8 İlden, Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan 10 İlden toplanmıştır. Öğretmenlere daha önce yaratıcılık eğitimi alıp almadıkları sorulmuş, %49,8 herhangi bir eğitim almadığını, %23,7 seminere katıldığını, %9,3 atölye çalışmasına katıldığını, %2,8 ise okulda ders olarak aldığını belirtmiştir.

3.2.2. Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Mesleki Gelişim Programı Uygulaması Çalışma Grubu

Mesleki gelişim programı uygulaması çalışma grubu amaçlı örnekleme türü olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemin uygunluğu araştırma sorusuna, hedefine ve çalışmanın özel bağlamına bağlı olarak değişir ve araştırmacılar, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan katılımcıları seçerek, söz konusu alt grupta incelenen olguya ilişkin derinlemesine içgörüler elde edebilirler (Creswell ve Creswell, 2017). Ölçüt örnekleme, katılımcıların araştırma hedefleriyle ilgili belirli ölçütlere göre seçilmesini içerir (Patton,

2015). Bu kapsamda araştırma 2022-2023 öğretim yılının güz döneminde Denizli İli Pamukkale ilçesinde yer alan bağımsız bir anaokulunda on okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu okul düşük sosyo ekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının geldiği bir okul olması ile okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliğine istekli olması dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız anaokulunun oyun parkı, bahçesi, kum havuzu, toplantı salonu, bitki dikim yeri ve yemekhanesi bulunan bağımsız iki katlı bir anaokuludur. Mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	9	90
	Erkek	1	10
	Toplam	10	100
Öğretmenin Öğrenim Durumu	Lisans	7	70
	Yüksek Lisans	3	30
	Toplam	10	100
Görev Yılı	5-10 Yıl	1	10
	10-15 Yıl	6	60
	15-20 Yıl	2	20
	20-25 Yıl	1	10
	Toplam	10	100
Öğretmenin Yaşı	30-35	2	20
	35-40	3	30
	40 ve üstü	5	50
	Toplam	10	100
Mezun Olunan Bölüm	Okul öncesi öğretmenliği	6	60
	Çocuk Gelişimi	1	10
	Anaokulu öğretmenliği	3	30
	Toplam	10	100

Tablo 3.2’ye göre katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın (n=9), 40 yaş üstü (n=5) öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur (n=7) ve okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmuştur (n=6) aynı zamanda 10-15 yıl arasında (n=6) görev yapmışlardır. Katılımcı öğretmenler daha önce yaratıcılıkla ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veriler, Genel Bilgi Formu, YDÖÖ-O ve Genel Değerlendirme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise, YADO uygulamaları sırasında araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlükler, katılımcılar tarafından doldurulan oturum sonu değerlendirme formları, YADO uygulamaları sırasında elde edilen dokümanlar (beyin fırtınaları,

çalışma sayfaları, doğa gözlem formları, video kayıtları, fotoğraflar gibi) kullanılarak elde edilmiştir. YDÖÖ-O'da ve genel değerlendirme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar da nitel veriler arasındadır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcılarının demografik bilgilerinin belirlenmesin yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen formda; yaş, cinsiyet, kıdem yılı, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, yaratıcılıkla ilgili herhangi bir eğitim alıp almadığına yönelik toplam altı soru yer almaktadır.

3.3.2. Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu

Urban (2014b) tarafından geliştirilmiş; *Sensitization and Self Questionnaire for Educators & Teachers* isimli ölçek, Türkçeye uyarlanarak geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. *Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu (YDÖÖ-O)* olarak Türkçeye çevrilmiş, araştırma başında ve sonunda öntest sontest olarak katılımcılara uygulanmıştır. YDÖÖ-O 83 madde ve iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Ölçek eğitimcilerin ve öğretmenlerin; kendi yaratıcılık düzeylerini ve kendi öğretim yöntemlerinin ne derecede yaratıcılığı teşvik ettiklerini ölçebilmeleri için geliştirilmiş bir testtir. Ölçek, eğitimcilerin kendi öğretme ve eğitim davranışının, çocukların yaratıcı düşüncelerini ve hareketlerini teşvik etmeye, desteklemeye, beslemeye veya daha doğrusu yaratıcılığı engellemeye veya reddetmeye ne kadar katkıda bulunduğunu değerlendirmeye yardımcı olacaktır (Urban, 2014b). Ölçek dördümlü likert (hiçbir zaman, ara sıra, sık sık, çoğunlukla her zaman) tiptedir. Toplam 83 madde ve altı alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler; iraksak düşünme ve davranma, genel bilgi ve düşünme temeli, özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler, odaklanma ve görev sorumluluğu, güdü ve motivasyon, açıklık ve belirsizliğe tolerans şeklindedir.

YDÖÖ-O geçerlik ve güvenilirlik kapsamında açık uçlu iki sorudan elde edilen nitel veriler katılımcı sayısının fazla olmasından dolayı odaklanmaya uygun olmayacağından analiz edilmemiştir. Katılımcı sayısı fazla olursa katılımcıların deneyimlerini derinlemesine inceleme zorlaşır (McNabb, 2015). Ancak YADO uygulamasında ön test- son test olarak uygulandığında katılımcı sayısı nitel analize uygun olduğundan analiz sürecine dahil edilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler yaratıcılığa duyarlılıkta öz değerlendirmeye ilişkin nitel verileri oluşturmuştur.

Ölçek, Demirtaş ve Batdal Karaduman (2021) tarafından “Eğitimcilerin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılığı Testi” olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğü için ölçek, bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine uygulanmadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. YDÖÖ-O’ya ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1. Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular. YDÖÖ-O geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında dil, kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçek okul öncesi öğretmenlerine uygulanmadan önce sadece Türkçeye çevrilmemiş, maddelerin Türk kültürüne uygun olması sağlanmıştır. Süreç içerisinde de maddelerin daha iyi anlaşılması için Prof. Dr. Klaus Urban ile iletişim kurularak bazı maddeler daha da netleştirilmiştir. Öğretim üyesi olarak okul öncesi eğitimi alanında görev yapmakta olan altı uzmandan görüş alınmıştır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan beş uzmana ölçek maddeleri gönderilerek maddeleri incelemeleri istenmiş olup, geri gelen görüşler doğrultusunda maddeler üstünde tekrar çalışılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçeğin uyarlama, veri toplama ve toplanan verilerin DFA analiz çalışmaları tamamlanmıştır. Ölçeğin orijinal hali ve kuramsal alt yapısı da değerlendirildiğinde ölçeğin altı faktörlü ve 83 maddeli yapısı korunmuştur. Ölçek 83 maddeli yapısının yanı sıra iki açık uçlu soruda içermektedir. Açık uçlu sorularında orijinal hali korunarak ölçeğe eklenmiştir. Tüm elde edilen verilere göre YDÖÖ-O okul öncesi öğretmenler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .97 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha Değerleri

Alt boyut	Cronbach's Alpha
Iraksak Düşünme ve Davranma	.948
Genel Bilgi ve Düşünme Temeli	.934
Özel (Alan) Bilgi Temeli ve Özel Beceriler	.848
Odaklanma ve Görev Sorumluluğu	.894
Güdü ve Motivasyon	.909
Açıklık ve Belirsizliğe Tolerans	.945

Geçerlik ve güvenilirlik analizlerine başlarken öncelikli olarak verilerin doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına uygunluğu incelenmiştir. Tablo 3.4'te YDÖÖ-O'nun geçerlik ve güvenilirlik değerlerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 3.4. *YDÖÖ-O Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri*

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliliği		.951
Barlett Testi	Ki-Kare	19079.574
	Sd.	3403
	Sig.	.000
Cronbach's Alpha		.978*

* $p < 0.01$

KMO değeri aynı zamanda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını göstermektedir. KMO değerinin .60 ve üstü olması uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .951 yani ölçeğin mükemmel uyumu yakaladığı sonucuna ulaşılmıştır. (Sonucun 1'e yakın olması madde çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir.) Ölçek maddelerinin anlamlı olduğu sonucuna Sig. değerinin ≤ 0.05 'ten küçük olması ile ulaşılmıştır.

Güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alır. Değerler 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği yükselir. Değerin .81-1 aralığı mükemmel uyumu göstermektedir.

Cronbach's Alpha değeri .97 olarak bulunduğundan, ölçeğin mükemmel derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Büyüköztürk (2010)'e göre faktör yük değeri .70 ve o değer üzerindeyse yeterli olacaktır. Bu doğrultuda elde edilen veriler çok değişkenli normal dağılımlı ise değişkenler içerisinde faktör analizi yapmaya yeterli ilişki durumu vardır.

3.3.2.1.1. YDÖÖ-O DFA analizine ilişkin bulgular. Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu için altı faktörlü bir yapıya bakılmıştır. İncelenen yapıda "İraksak Düşünme ve Davranma" boyutu için 18, "Genel Bilgi ve Düşünme Temeli" boyutu için 15, "Özel (Alan) Bilgi Temeli ve Özel Beceriler" boyutu için dokuz, "Odaklanma ve Görev Sorumluluğu" boyutu için 11, "Güdü ve Motivasyon" boyutu için dokuz, "Açıklık ve Belirsizliğe Tolerans" boyutu için 21 madde ölçekte yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen veri ile desteklenebilecek bir model olabileceği gibi değişik modeller denenerek hangi modelin daha iyi uyum değerleri verdiği tespit edilip kullanılabilir (Thompson, 2008). AMOS 25 programında yer alan farklı modeller denenmiş, Tablo 3.5'te gösterilen en iyi uyum indeksini veren model ortaya

konulamaya çalışılmıştır. YDÖÖ-O’da toplam madde sayısı fazla olduğu için ortaya çıkan modellerden gözle görünür bir çıktı alınamamış ve sonuçlar tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3.5. *YEM'in Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ GFI'ya yakın	$0.85 \leq AGFI < 0.90$ GFI'ya yakın
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$0.95 \leq NNFI < 0.97^c$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97^c$

Not: Tablo örneği “Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.” künyeli çalışmadan Türkçe'ye çevrilmiştir.

4.1.1.1. *Birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi.* Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda analize ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 3.6’da belirtilmiştir.

Tablo 3.6. *Ölçeğin Birincil Düzey Çok Faktörlü DFA Sonuçları*

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
6870.32	3305	2.079	.058	796*	.623*

*Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

CMIN/DF değerinin ≤ 3 olması iyi uyumu, $\leq 4-5$ olması kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). CMIN/DF=2.079 olarak bulunması, modelin uyumunun mükemmel olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmalar χ^2/df (CMIN/df) değerinin hesaplanmasını tavsiye etmişlerdir. Fakat eşik değeri olarak hangisinin alınacağı konusunda net fikir oluşmamıştır. Kimi kaynaklar $\chi^2/df=5$ şeklinde yüksek değerleri kabul edilebilir görürken (Wheaton ve diğ., 1977) kimi kaynaklar $\chi^2/df=2$ şeklinde düşük değeri kabul edilebilir görmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). RMSEA değerinin 250 ve üzeri örneklem sayısı için anlamlı p değeri < 0.07 olmalıdır (Byrne, 2011). RMSEA değerinin güven aralığının %95 aralığında olması için 0.03 ile 0.08 değerler arasında olabilirken, 0.08’in üstünde değerler alması iyi olmayan bir modele işaret edecektir (Rigdon, 1996). RMSEA=0,058 elde edildiğinden sonuç anlamlı bulunduğundan modelin uygun olduğu ifade edilebilir.

4.1.1.2. *İkinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi.* İkinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında uyum iyiliği değerlerinin birinci düzeyden çok farklı olmadığı görülmüştür. İkinci düzey çok faktörlü DFA sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. *Ölçeğin İkinci Düzey Çok Faktörlü DFA Sonuçları*

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
6833.67	3313	2.093	.058	793*	.621*

*Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

Modifiye değerlere bakıldığında; CMIN=5626.34; DF=3101; CMIN/DF=1.814; $p < .001$; RMSEA=.050; CFI=.856; GFI=.701 olarak bulunmuştur. Tüm değerler için istenilen aralık sağlamış olup sadece GFI değerinin beklenilenin altında kaldığı görülmüştür.

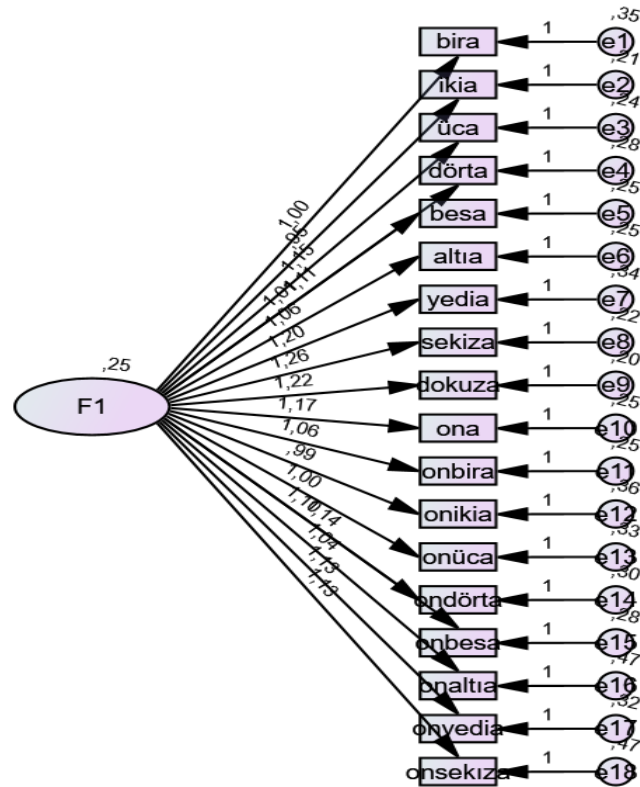
4.1.1.3. *Tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi.* Tek faktörlü modelde tüm boyutlar bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Oluşturulan model sonucunda elde edilen verilere Tablo 3.8’de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. *Ölçeğin Tek Faktörlü DFA Sonuçları*

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
9999.57	3320	2.999	.079	.621*	.447*

*Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

Sonuçlara bakıldığı zaman uyum iyiliği değerlerine en uzak modelin tek faktörlü model olduğu görülmektedir. Bu sonucunun nedeninin ölçeğin karmaşık yapısından kaynaklandığı düşünüldükçe, tek faktörlü modelde her boyut ayrı ayrı incelenmiş, her bir boyutun uyumu ve ilişkileri hakkında fikir edinilmiştir. Bu yaklaşım, ölçeğin karmaşık yapısının daha incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır. Her bir boyutta yer alan madde sayısı modelin okunması bakımından netlik sağladığından, alt boyutlara ilişkin tek faktörlü model şekillerine çalışmada yer verilmiştir. YDÖÖ-O birinci alt boyutuna ilişkin DFA modeli Şekil 3.2’de gösterilmektedir.



CMIN=448,878; DF=135; CMIN/DF=3,325; p=,000; RMSEA=,085; CFI=,909; GFI=,860

Şekil 3.2. YDÖÖ-O birinci alt boyut DFA modeli

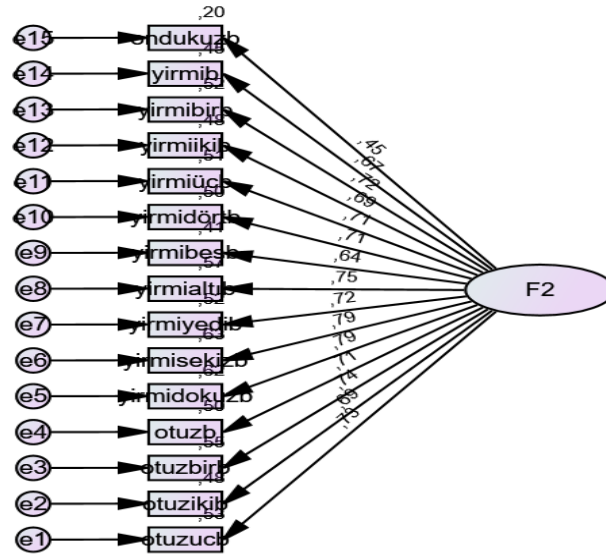
Ölçeğin birinci alt boyutuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Ölçeğin Birinci Boyut DFA Sonuçları

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
448.87	135	3.325	.085	.909	.860*

*Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

Birinci boyut uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında zaman tüm değerlerde uyum iyiliğinin yakalandığı, GFI değerinde ise çok yakın değere ulaşıldığı görülmüştür. YDÖÖ-O ikinci alt boyutuna ilişkin DFA modeli Şekil 3.3’te gösterilmektedir.



CMIN=271,742; DF=90; CMIN/DF=3,019; p=,000; RMSEA=,079; CFI=,932; GFI=,888

Şekil 3.3. YDÖÖ-O ikinci alt boyut DFA modeli

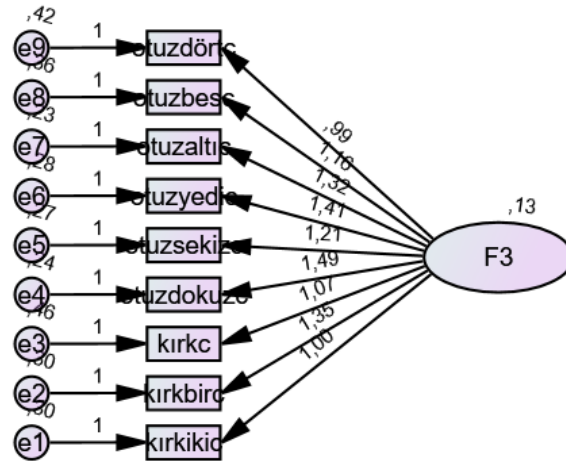
Ölçeğin ikinci alt boyutuna ilişkin DFA sonuçları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Ölçeğin İkinci Boyut DFA Sonuçları

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
271.742	90	3.019	.079	.932	.888*

*Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

İkinci boyut uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında zaman tüm değerlerde uyum iyiliğinin yakalandığı, GFI değerinde ise çok yakın değere ulaşıldığı görülmüştür. YDÖÖ-O üçüncü alt boyut DFA modeli Şekil 3.4.'te gösterilmektedir.



CMIN=88,683; DF=27; CMIN/DF=3,285; p=,000; RMSEA=,084; CFI=,932; GFI=,944

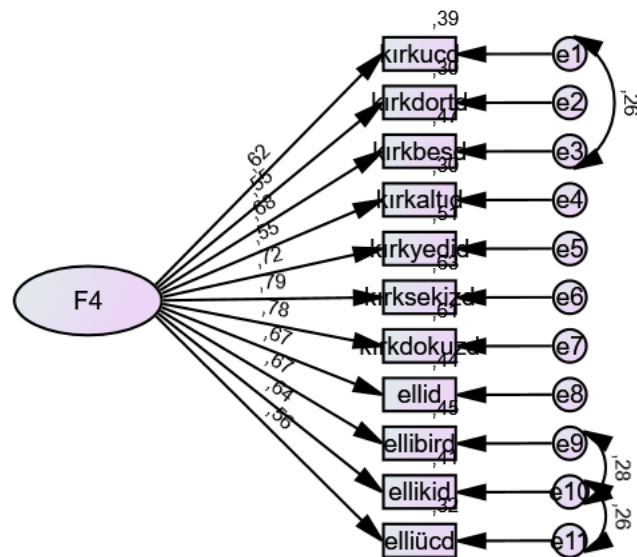
Şekil 3.4. YDÖÖ-O üçüncü alt boyut DFA modeli

Ölçeğin üçüncü alt boyutuna ilişkin DFA sonuçları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Ölçeğin Üçüncü Boyut DFA Sonuçları

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
88.683	27	3.285	.084	.932	.944

Tablo 3.11 incelendiği zaman üçüncü boyut uyum iyiliği sonuçlarının tüm değerlerde uyum iyiliğini yakaladığı görülmüştür. YDÖÖ-O dördüncü alt boyut DFA modeli Şekil 3.5’te gösterilmektedir.



CMIN=143,581; DF=41; CMIN/DF=3,502; p=,000; RMSEA=,088; CFI=,934; GFI=,922

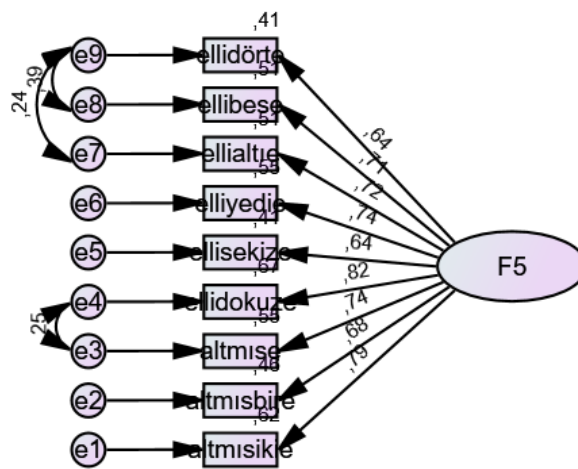
Şekil 3.5. YDÖÖ-O dördüncü alt boyut DFA modeli

Ölçeğin dördüncü alt boyutuna ilişkin DFA sonuçları Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Ölçeğin Dördüncü Boyut Modifiye DFA Sonuçları

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
143.58	41	3.502	.088	.934	.922

Dördüncü boyut uyum iyiliği sonuçlarının tüm değerlerde uyum iyiliğini yakaladığı görülmüştür. YDÖÖ-O beşinci alt boyutuna ilişkin DFA modeli Şekil 3.6’da gösterilmektedir.



CMIN=56,629; DF=24; CMIN/DF=2,360; p=,000; RMSEA=,065; CFI=,979; GFI=,963

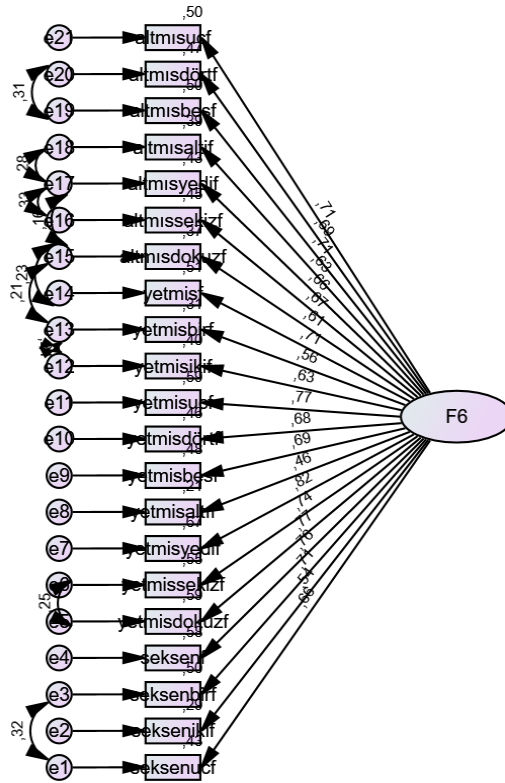
Şekil 3.6. YDÖÖ-O beşinci alt boyut DFA modeli

Ölçeğin beşinci alt boyutuna ilişkin DFA sonuçları Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Ölçeğin Beşinci Boyut Modifiye DFA Sonuçları

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
448.87	135	3.325	.065	.979	.963

Beşinci boyut uyum iyiliği sonuçlarının tüm değerlerde uyum iyiliğini yakaladığı görülmüştür. YDÖÖ-O altıncı alt boyutuna ilişkin DFA modeli Şekil 3.7’de gösterilmektedir.



CMIN=538,909; DF=180; CMIN/DF=2,994; p=,000; RMSEA=,079; CFI=,909; GFI=,854

Şekil 3.7. YDÖÖ-O altıncı alt boyut DFA modeli

Ölçeğin altıncı alt boyutuna ilişkin DFA sonuçları Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Ölçeğin Altıncı Boyut Modifiye DFA Sonuçları

CMIN	DF	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	GFI
538.90	180	2.994	.079	.909	.854*

*Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

Altıncı boyut uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığı zaman tüm değerlerde uyum iyiliğinin yakalandığı, GFI değerinde ise çok yakın değere ulaşıldığı görülmüştür.

Bu kapsamda yapılan DFA analizleri sonucunda; birinci düzey çok faktörlü modelin modifiye edilmiş hali ve boyutların tek faktörlü yapı ile ele aldığı model yapısının en uygun modeller olduğunu söylemek mümkündür.

Bazı boyutların tüm uyum iyiliği değerini karşıladığı, bazı boyutlarda ise sadece GIF değerinin beklenen düzeye çok yakın olmasına karşın, <90'ın altında kalmasından dolayı ötürü madde faktör yükleri incelenmiştir.

3.3.2.1.2. YDÖÖ-O yol katsayılarına ilişkin bulgular. Doğrulayıcı faktör analizinde F1 altında yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu yol katsayıları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. *Yol Katsayıları*

Madde	Path	Faktör	β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
M1	<---	F1	0.645	0.888	0.086	10.277	<0.001
M2	<---	F1	0.717	0.843	0.075	11.192	<0.001
M3	<---	F1	0.76	1.016	0.087	11.722	<0.001
M4	<---	F1	0.718	0.977	0.087	11.206	<0.001
M5	<---	F1	0.714	0.902	0.081	11.154	<0.001
M6	<---	F1	0.72	0.934	0.083	11.231	<0.001
M7	<---	F1	0.714	1.058	0.095	11.147	<0.001
M8	<---	F1	0.8	1.112	0.091	12.197	<0.001
M9	<---	F1	0.808	1.076	0.088	12.288	<0.001
M10	<---	F1	0.759	1.033	0.088	11.714	<0.001
M11	<---	F1	0.725	0.931	0.082	11.292	<0.001
M12	<---	F1	0.632	0.872	0.086	10.099	<0.001
M13	<---	F1	0.653	0.884	0.085	10.379	<0.001
M14	<---	F1	0.709	0.979	0.088	11.092	<0.001
M15	<---	F1	0.726	1.004	0.089	11.312	<0.001
M16	<---	F1	0.593	0.907	0.095	9.56	<0.001
M17	<---	F1	0.705	0.999	0.09	11.043	<0.001
M18	<---	F1	0.635	1			
M19	<---	F2	0.449	1			
M20	<---	F2	0.67	1.263	0.165	7.651	<0.001
M21	<---	F2	0.723	1.347	0.171	7.891	<0.001
M22	<---	F2	0.676	1.235	0.161	7.68	<0.001
M23	<---	F2	0.703	1.388	0.178	7.806	<0.001
M24	<---	F2	0.711	1.459	0.186	7.84	<0.001
M25	<---	F2	0.651	1.369	0.181	7.555	<0.001
M26	<---	F2	0.756	1.531	0.191	8.029	<0.001
M27	<---	F2	0.72	1.377	0.175	7.879	<0.001
M28	<---	F2	0.787	1.527	0.187	8.145	<0.001
M29	<---	F2	0.781	1.302	0.16	8.124	<0.001
M30	<---	F2	0.712	1.379	0.176	7.846	<0.001
M31	<---	F2	0.748	1.444	0.181	7.995	<0.001
M32	<---	F2	0.695	1.307	0.168	7.77	<0.001
M33	<---	F2	0.735	1.405	0.177	7.945	<0.001
M34	<---	F3	0.472	0.921	0.128	7.214	<0.001
M35	<---	F3	0.567	1.102	0.132	8.329	<0.001
M36	<---	F3	0.724	1.308	0.132	9.873	<0.001
M37	<---	F3	0.711	1.388	0.142	9.752	<0.001
M38	<---	F3	0.644	1.156	0.127	9.131	<0.001
M39	<---	F3	0.728	1.401	0.141	9.906	<0.001
M40	<---	F3	0.463	0.957	0.135	7.078	<0.001

Madde	Path	Faktör	β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
M41	<---	F3	0.664	1.289	0.138	9.319	<0.001
M42	<---	F3	0.578	1			
M43	<---	F4	0.666	1.006	0.107	9.38	<0.001
M44	<---	F4	0.552	1.044	0.127	8.205	<0.001
M45	<---	F4	0.721	1.119	0.113	9.885	<0.001
M46	<---	F4	0.538	0.903	0.112	8.04	<0.001
M47	<---	F4	0.703	1.095	0.113	9.726	<0.001
M48	<---	F4	0.78	1.205	0.116	10.377	<0.001
M49	<---	F4	0.766	1.188	0.116	10.261	<0.001
M50	<---	F4	0.655	1.153	0.124	9.273	<0.001
M51	<---	F4	0.666	1.128	0.12	9.38	<0.001
M52	<---	F4	0.637	1.092	0.104	10.527	<0.001
M53	<---	F4	0.574	1			
M54	<---	F5	0.689	1			
M55	<---	F5	0.734	1.067	0.071	15.133	<0.001
M56	<---	F5	0.746	1.108	0.09	12.361	<0.001
M57	<---	F5	0.714	0.978	0.082	11.865	<0.001
M58	<---	F5	0.639	0.955	0.089	10.69	<0.001
M59	<---	F5	0.806	1.064	0.08	13.251	<0.001
M60	<---	F5	0.716	0.951	0.08	11.869	<0.001
M61	<---	F5	0.698	1.024	0.088	11.624	<0.001
M62	<---	F5	0.768	1.022	0.08	12.699	<0.001
M63	<---	F6	0.71	1			
M64	<---	F6	0.701	1.051	0.086	12.199	<0.001
M65	<---	F6	0.713	1.056	0.085	12.416	<0.001
M66	<---	F6	0.631	0.95	0.086	10.988	<0.001
M67	<---	F6	0.639	1.028	0.092	11.122	<0.001
M68	<---	F6	0.673	0.996	0.085	11.706	<0.001
M69	<---	F6	0.613	0.892	0.084	10.657	<0.001
M70	<---	F6	0.72	1.003	0.08	12.531	<0.001
M71	<---	F6	0.553	0.889	0.092	9.62	<0.001
M72	<---	F6	0.632	0.996	0.09	11.002	<0.001
M73	<---	F6	0.774	1.162	0.086	13.487	<0.001
M74	<---	F6	0.671	1.098	0.094	11.678	<0.001
M75	<---	F6	0.693	0.925	0.077	12.068	<0.001
M76	<---	F6	0.437	0.816	0.107	7.598	<0.001
M77	<---	F6	0.808	1.166	0.083	14.055	<0.001
M78	<---	F6	0.735	1.064	0.083	12.795	<0.001
M79	<---	F6	0.757	1.085	0.083	13.146	<0.001
M80	<---	F6	0.759	1.046	0.079	13.214	<0.001
M81	<---	F6	0.711	1.005	0.081	12.38	<0.001
M82	<---	F6	0.54	0.881	0.094	9.406	<0.001
M83	<---	F6	0.662	0.893	0.077	11.53	<0.001

* β_0 : Standart yol katsayıları, β_1 : Standart olmayan yol katsayıları
Faktör Yüğü>0.30 (Çakır, 2014)

Standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında F1 üzerinde en fazla etkiye sahip maddenin M9 olduğu görülmektedir ($\beta_0=0.808$). F2 üzerinde en yoğun etkisi olan maddenin M28 olduğu görülmektedir ($\beta_0=0.787$). F3 üzerinde en yoğun etkisi olan maddenin M39 olduğu görülmektedir ($\beta_0=0.728$). F4 üzerinde en yoğun etkisi olan maddenin M49 olduğu görülmektedir ($\beta_0=0.766$). F5 üzerinde en yoğun etkiye sahip olan maddenin M59 olduğu görülmektedir ($\beta_0=0.806$). F6 üzerinde en fazla etkinin madde M77’da olduğu görülmektedir ($\beta_0=0.808$).

3.3.2.1.3. YDÖÖ-O ortalama varyans ve kompozit güvenilirlik bulguları. Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği-Okul Öncesi Öğretmeni Formu yol katsayıları belirlendikten sonra AVE (Ortalama varyans) ve CR analizleri yapılmış, söz konusu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. *Ortalama Varyans ve Kompozit Güvenirlik*

Faktör	AVE	CR
F1	0.504	0.948
F2	0.498	0.936
F3	0.390*	0.849
F4	0.441*	0.896
F5	0.525	0.908
F6	0.460*	0.946

*(AVE = <.50, CR = <.70). Beklenen uyum iyiliği değerlerinin altında kalmıştır.

Cronbach’s Alpha katsayısı değişken fazla ise yüksek değerler verme eğiliminden dolayı CR değeri Cronbach’s Alpha’ya alternatif bir istatistik değeridir veya bir test etme aracı olabilir. CR değerinin 0.7’den yüksek olması beklenir (Yaşlıoğlu, 2017). Tablo 3.16’te yer alan CR değerleri ölçeğin tüm boyutlarda güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tüm değerler incelendiğinde GFI istatistiği sıfır ile bir aralığında bir değer almakta aynı zamanda serbestlik derecesiyle ters orantılı bir şekilde hareket etmesi beklenir, genellikle 0.90 eşik değeri alınır (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). AGFI değeri GFI istatistik değerinin serbestlik derecesinden arındırılmış sade şeklidir, fakat çok karışık ve yoğun ifade içerikli modellerde kullanılması tavsiye edilememektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Araştırmada kullanılan ölçeğin altı boyut ve 83 maddeden oluşması nedeniyle GIF değerinin eşik değerin altında kaldığı düşünülmektedir. Uyum indeksleri değerlerinin hangilerinin standart sonuç olarak kabul edileceğine ilişkin görüş birliği bulunmamaktadır (Munro, 2005). GFI tek uyum iyiliği indeksi değildir ve diğerleri ile değerlendirilmesi daha doğru olur. Ölçeğin orijinal hali ve kuramsal alt yapısı da değerlendirildiğinde ölçeğin altı faktörlü ve 83 maddeli yapısı korunmuştur. Tüm elde edilen veriler ışığında YDÖÖ-O’nun okul

öncesi öğretmenler için uyarlanan halinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.3. Genel Değerlendirme Formu

YADO uygulamasının son oturumunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve ardından uzman görüşleri alınarak son hali verilen genel değerlendirme formu katılımcılara dağıtılmıştır. Bu form üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde üç başlık vardır. Bu başlıklar; programın içeriği, programın etkililiği, uygulayıcıya dair görüşler şeklinde sıralanmaktadır. Bu bölümün yanıtları; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Birinci bölüme ilişkin örnek maddeler ve kodlamalar Ek 7’de sunulmuştur. Genel Değerlendirme Formunun birinci bölümünden nicel veri elde edilmektedir.

İkinci bölüm programda yer alan teorik konularının öğrenilmesine ilişkin bilgileri içermektedir. Bu bölüm içerisindeki teorik konular; yaratıcılık kavramı, doğada eğitim, iraksak düşünme, açık uçlu sorular, gevşek parçalar/dönüştürülebilir nesnelere, çalışmalarda süre kullanımı, proje çalışması, Reggio Emilia, süreç odaklı olma, farklı çözüm yollarını düşünme, etkili öğretmen, yaratıcı birey/yaratıcı çocuk, eleştiri yapılmasını teşvik etme, aileleri doğada yaratıcılık konusunda bilgilendirme, bahçecilik çalışmaları, doğa günlükleri, motivasyon artırma, sağlıklı iletişim yolları, yaratıcı ortam düzenleme, açık öğretim/öğrenme, düşünce risklerine cesaretlendirme, espri ve hoşgörü, doğada yaratıcılığın teşvik edilmesi şeklinde toplam 23 başlık içermektedir. İkinci bölümden nicel veri elde edilmektedir.

Katılımcıların tüm programa ilişkin görüşlerini yazdıklarını üçüncü bölüm araştırmanın nitel verileri arasındadır. Bu başlık içerisinde; Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Mesleki Gelişim Programı’nı faydalı buldunuz mu? En çok hoşunuza giden özellikleri neler oldu? Nelerin eklenmesini isterdiniz? Katılımınız size neler hissettirdi? Katılımınız sonucunda kazandığınız bilgi ve deneyimleri nasıl kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz? Katılımınızla düşünce, tutum ve anlayışınızda ne gibi değişiklikler yaşadınız açıklar mısınız? Programı ile ilgili eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir? şeklinde açık uçlu toplam yedi soru bulunmaktadır.

3.3.4. Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Bu form aracılığıyla katılımcılar on üç oturum boyunca, her oturum sonrasında katıldıkları oturumu çok boyutlu olarak değerlendirmişlerdir. Oturum değerlendirme

formunda: Bu oturum beklentilerinizi karşıladı mı? (Süre, içerik, okuma önerileri), Bu oturumda en çok ilginizi çeken neydi? Açıklar mısınız? Bu oturuma neler eklenebilir? Oturum içeriğinin hangi yönlerden geliştirilebileceğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız? Bu oturumdaki tartışmalar ve edindiğiniz bilgiler ışığında uygulamalarınızda (eğer planlıyorsanız) ne gibi değişiklikler yapmayı planlıyorsunuz? şeklinde açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Formdan elde edilen veriler nitel veri olarak analiz edilmiştir.

3.3.5. Yansıtıcı Günlük

Uygulama süreci boyunca araştırmacı yansıtıcı günlük tutmuş ve genel değerlendirmeler yapmıştır. Her oturum sonrası yazdığı günlükte o oturuma ilişkin; gözlemlerine, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin verdikleri tepkilere, mesleki gelişim programının etkiline, öğretmenlerin bir sonraki otuma kadar eğitsel süreçlerinde neler yaptıklarına ilişkin paylaşımlarına yer vermiştir. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler nitel veri olarak araştırmada analiz edilmiştir.

3.3.6. Dokümanlar

Toplanan dokümanlar okunarak sınıflanmıştır. Dokümanlar; fotoğraflar, video kayıtları, eğitimler süresince ortaya çıkan ürünler, çalışma sayfaları ve katılımcıların eğitim süresince tuttıkları doğa gözlem formlarından (Ek 12) oluşmaktadır. Dokümanlardan elde edilen tüm veriler araştırmanın nitel verilerinin analizinde ele alınmıştır.

3.4. Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Mesleki Gelişim Programı

Mesleki gelişim programı geliştirme aşamasında kuramsal temel oluşturulmuş, tekrar alan yazın incelenmiştir. Eğitim programına ilişkin hedefler ve amaçlar belirlenmiştir. Bu başlıkta YADO'nun hazırlanması (ihtiyaç analizi ve uygulanması süreci sırasıyla belirtilmiştir.

3.4.1. Mesleki Gelişim Programının Hazırlanması

YADO'nun hazırlanması sürecinin başlangıcında doğa deneyimlerinin yaratıcılığın desteklenmesine etkisi, eğitimde yaratıcılığın kullanılması, doğa temelli eğitim programlarına yönelik alan yazın incelenmiştir (Örneğin: Hasel, 2022; Cevher-Kalburan ve Bayraktaroğlu, 2021; Kozikoğlu ve Küçük, 2020; Udomtamanupab, 2020; Guerra, Villa ve Glăveanu, 2020; Eagleman ve Brandt, 2020; Gray, 2019; Robinson, 2019; Salı, 2019; Bridgewater ve Bridgewater, 2019; Louv, 2018; Gözen, 2017; Kiewra ve Veselack, 2016; Gooley, 2014).

Alan yazın incelemeleri ve eğitimler sonrasında öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının geliştirmesinde gerekli olacak temel konular sınıflandırılmış ve buna göre oturum içerikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programının oluşturulmasında aşağıdaki aşamalar göz önünde bulundurulmuştur.

3.4.1.1. İhtiyaç Analizi. Çocukların duyuları aracılığıyla yaşam deneyimleri edinmeleri aynı zamanda yaratıcılıklarının gelişmesini destekleyecektir. Çocukların bu deneyimleri edinebilmeleri için özgür bir şekilde keşfedecekleri ve kendi kararlarını alabilecekleri, hata yapabilecekleri, çözüm üretebilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır. Çocukları bu anlamda destekleyebilecek en zengin ortam doğadır. Doğada zaman geçiren çocuklar merak duygularının peşinden gidecek, deneme yanılmalar yapabilecek, bol bol gözlemlene şansı bulacaktır. Bu ortamda yer alan bir çocuğun yaratıcılığının gelişimi de doğal olarak desteklenecektir. Keşfettikleri veya ürettikleri, tasarladıkları materyallerle zaman geçirme fırsatı bulacaklardır. Doğada çocuklar her zaman aktif olacak, sürekli merak ve keşfetme isteği duyacaklardır. Bu nedenle çocukların bu denli desteklendiği doğada yaratıcılık gelişimi sürecine ilişkin öğretmenlerin de kendi kendilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Kendilerine sorular yöneltebilirler: *Öğretmen bunu ilk kez mi yapıyor yoksa aynı yöntemi on yıldır mı kullanıyor? Hala yaratıcı mı?* Bu değerlendirme süreci öğretmenlerin güdülenmelerini, yaratıcılıklarının artmasını, yansıtıcı öğretmen olabilmelerini ve eksikliklerini görebilerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar. Okul öncesi öğretmenlerine de yaratıcı güçlerini geliştirmek veya var olan güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamak için imkân sunulmalıdır. Öğretmenlerin farklı eğitim ortamları oluşturma, değişik öğretim tekniklerinden yararlanma, doğa ve yaratıcılık konularında eğitimlere katılma ihtiyaçları tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu ihtiyaç nedeniyle ‘doğa’ odağında okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığına karşı duyarlılıklarını arttıracak bu mesleki gelişim programı oluşturulmuştur.

3.4.1.2. Hedeflerin belirlenmesi. Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında Mesleki Gelişim Programının hedeflerinin belirlenmesinde yapılan alan yazın incelemeleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacılar tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ve eğitsel uygulamalarına etki edecek, doğanın sunduğu fırsatlardan yaratıcılığın geliştirilmesi için faydalanılacak becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedefler oluşturulmuştur. Oturumlar şeklinde düzenlenen programın açık, anlaşılır ve tekrar uygulanabilir şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Katılımcılara oturum

başlangıcında uygulamalar hakkında kısaca bilgi verilmiş, oturum başlangıcında katılımcılarla hedefler paylaşılmıştır. Oturum konuları, süreleri ve etkinlikleri farklılık göstermiştir. Her oturum uygulama öncesinde kısaca tanıtılarak katılımcıların beklentilerinin düzenlenmesi ve aktif katılımın sağlanması hedeflenmiştir. Tüm oturumların hedefleri eğitim programının hedeflerini oluşturmaktadır. Aşağıda tüm oturumların isimleri ve o oturuma ilişkin hedefler yer almaktadır.

<i>Oturumun Adı</i>	<i>Oturumun Hedefleri</i>
1. Oturum: Çocukları 2K'dan çıkmaya teşvik edelim	Eğitim programının tanıtılması, doğada yaratıcılık eğitiminin önemini vurgulanması.
2. Oturum: Doğası gereği yaratıcı çocuklar	Çocuğa ve çocukluk dönemine yakından bakmak. Yaratıcı birey ve yaratıcı çocuk tanımlarını incelemek.
3. Oturum: Yaratıcı çocukların doğadaki öğretmeni	Öğretmen olmak, çocukların doğada yaratıcı çalışmalar yapmasını destekleyen bir okul öncesi öğretmeni olmak.
4. Oturum: İyileştiriciler	Mizah, hoşgörü, saygı, sevgi, güven, anlayış gibi duygusal ihtiyaçlar üzerine düşünmek. Çocuklara duygusal ortamlar yaratmanın önemini vurgulamak.
5. Oturum: Meraklı sorular	Çocukları soru sormaya teşvik etmek, çocukların meraklı sorularına yaklaşım tarzlarını incelemek. Cevapsız sorular, açık uçlu sorular sormanın, çocukları iraksak düşünmeye teşvik etmenin önemine değinmek.
6. Oturum: Oyun içinde oyun	Oyunun tanımını ve önemini vurgulamak. Yaratıcı oyun, doğada oyun kavramlarını incelemek.
7. Oturum: Hayal kuran çiçekler	Bahçecilik çalışmalarının yaratıcılığı desteklediğini vurgulamak, doğa günlükleri tutmanın önemine değinmek.
8. Oturum: Ama bu bir boya fırçası değil! Gevşek parçalar	Dönüştürülebilir nesnelere, gevşek parçalar gibi açık uçlu materyallerle çalışmanın çocukların yaratıcılığına olan etkisini vurgulamak.
9. Oturum: Mermerdeki meleği görmek	Doğada sanat ve yaratıcılığın çocuklardaki geliştirici, güçlendirici etkisini vurgulamak. Çocukların yaratıcı potansiyellerini ortaya koyabilecekleri sanatsal ortamlar oluşturmanın önemine değinmek.
10. Oturum: Doğal yaratıcı yaklaşımlar	Reggio Emilia ve Proje Yaklaşımlarının; doğa ve yaratıcılık açısından çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmek.
11. Oturum: Doğada gezinen yaratıcı zihin	Eğitim ortamı olarak doğanın kullanılması ve doğanın yaratıcılığı destekleyen unsurlarını keşfetmek.
12. Oturum: Ebeveyn teşvikiyle doğada yaratıcılık	Çocukların doğada yaratıcılıklarını beslemeleri için ailelere düşen sorumlulukları ve örnek çalışmalarını incelemek.
13. Oturum: Genel değerlendirme kapanış	Eğitim programına ilişkin şimdiye kadar yapılan tüm çalışmaların değerlendirilmesi ve son test uygulamasının yapılması.

Eğitim programında teorik bilgi sağlamasının yanında, öğretmenlerin temel kavramlar üzerinde yeniden düşünmelerini, doğa ve yaratıcılığa yönelik yeni bir bakış geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim hedefleri belirlenmiştir. Urban (2003) tarafından geliştirilen yaratıcılık modelinin altı boyutu bulunmaktadır. Bunlar; “İraksak Düşünme ve Davranma”, “Genel Bilgi ve Düşünme Temeli”, “Özel (Alan) Bilgi Temeli ve Özel Beceriler”, “Odaklanma ve Görev Sorumluluğu”, “Güdü ve Motivasyon”, “Açıklık ve Belirsizliğe Tolerans”tır. Bu boyutların yanı sıra çevrenin katmanlı olarak bu model içerisinde yer alması eğitim programını çerçevelemiştir. Modele ilişkin ayrıntılı bilgi bu araştırmanın ikinci bölümünde Başlık 2.1.2.’de yer almaktadır.

3.4.1.3. İçeriğin belirlenmesi. İçeriğin belirlenmesinde yeniden alan yazın incelemesi yapılmış ayrıca yaratıcılık ve doğa temelli eğitime yönelik hazırlanan eğitimler, seminerler, uygulamalar incelenmiş ve katılım sağlanmıştır. Bu süreçte katılan eğitimler Ek 9’da sunulmuştur. Bu eğitimlerden elde edilen dokümanlar incelenmiş, kapsamlı ve bütüncül bir eğitim programı hazırlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi programı eğitim sunumları ve atölyelerden oluşmaktadır. Eğitim programı yüz yüze uygulanacak şekilde içerik belirlenmiştir. Programın amacını ve ana hatlarını belirlerken:

1. Öğretmenlerin yaratıcılık anlayışlarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar dahil edilerek mevcut bakış açılarını bireysel olarak görmeleri ve kendilerini değerlendirerek program sonundaki anlayışları ile arasında olumlu bir fark olması amaçlanmıştır.

2. Yaratıcılığa ilişkin genel bilgi ve özelliklerine değinilmiştir çünkü öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarının geliştirmesi öz güvenlerini artıracaktır. Yaratıcılık konusunda öz güven kazanan bir öğretmen, sınıfındaki yaratıcı çocukları destekler, aktif bir model olacak çocukların yaratıcılıklarını besler.

3. Yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmanın önemi çalışmada yer almaktadır çünkü öğretmenler bu ortamları yapılandırmada ve sürdürmede önemli bir role sahiptir. Çocukların yaratıcılığı teşvik etmek için öğrenme ortamları hayati bir öneme sahiptir. Öğretmenler olumlu ilişkiler kurarak, yaratıcı davranışları modelleyerek, uzun vadeli program planlaması yaparak, özgürlük ve sınırlar içerisinde dengeli bir yapı kurarak, esnek alan kullanımına izin vererek, çocukların ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini anlayarak, akran iş birliği ve değerlendirme için fırsatlar yaratmalıdır. Tüm bunları yapmaları yaratıcılığa karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve öz güven düzeylerine bağlıdır.

4. Proje Temelli Eğitim, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Loose Parts Yaklaşımı gibi farklı yöntem ve yaklaşımlar oturumlara dahil edildi. Öğretmenlerin alan yazın incelemeleri,

bilgi birikiminin güçlenmesini, teori ve pratik arasında bağ kurmalarını ve böylece yeni bilgiyi uygulamaya yansıtmasını sağlar.

5. Öğretmenlere yaratıcılığa ilişkin teorik bilgilerini besleyecek görev ve sorumluluklar verilmiştir ve bu sayede akademik bilgi ve öz güven gelişmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

6. Öğretmenlerin bu eğitim programına katılarak meslektaşlarını olumlu etkilemeleri istenmiştir çünkü okulda yer alan yaratıcı bir öğretmeni model alan başka öğretmenler olacaktır.

7. Yaratıcı öğretmenler güçlü bir içsel farkındalığa sahip olduklarından çocukların ihtiyaç ve ilgilerini daha kolay tespit edebilmektedir. Bu nedenle yaratıcılıklarının gelişmesine yönelik oturumlar hazırlanmıştır.

8. Öğretmenlerin kendi öğrenmelerine yaratıcı bir şekilde katılım sağlamaları hedeflenmiştir çünkü bunun sonucunda çocuk tarafından başlatılan öğrenmeyi teşvik ederler.

9. Öğretmenlere çalışmalarında net süre verilmemiştir çünkü çocuklara kuluçka dönemi (yaratıcı süreci geliştirmek için gerekli olan odaklanmamış bir düşünme dönemi) için gerekli süre verilmelidir, öğretmenlere bu süre verilerek yansıtma yapmaları beklenmiştir.

10. Oturumlarda sonuca (ürüne) odaklanılmayarak, çocukların çalışmalarında sürece odaklanmaları hedeflenmiştir.

11. Bazı oturumları öğretmenlerin tasarlanmasına ilişkin çalışmalar eklenerek birlikte inşa sürecini öğretmenlerin çocuklarla olan deneyimlerine yansıtma yapmaları istenmiştir.

12. Oturumların sanatsal öğeler içermesi hedeflenmiştir çünkü öğrenmeye yönelik yenilikçi ve sanatla bütünleşik yaklaşımlar geliştirmenin öğretmen gelişimine katkıda sağlar.

Oturumlar içinde kullanılacak materyaller, okumalar, videolar ve görseller önceden belirlenmiştir. Bunlar arasında her oturum için özel olarak hazırlanan yansıtıcı günlük formları, okuma parçaları, şablonlar yer almaktadır. Oturum materyalleri mesleki gelişim programı başlangıcında hazır bulundurulmuş, sırası geldiğinde katılımcılarla paylaşılmıştır. Önerilen okumalar ile öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili bakış açıları geliştirmeleri sağlanmış, oturumlarda yapılan tartışmalar aracılığıyla bilgileri yapılandırılmaları ve doğayla bağlantılı yaratıcılık çalışmaları yapmaları sağlanmıştır.

Eğitim uygulayıcının bilgiyi paylaştığı ve üzerine etkinliklerin yapıldığı bir şekilde değil, tartışmalar, kavram haritaları ve beyin fırtınaları ile katılımcıların farkındalıklarının

geliştirildiği, bilgileri akıl yürütme becerilerini kullanarak yapılandığı, uygulayıcının oturumlar sırasında yapılandırılan bilgileri alan yazın bilgileri ile desteklediği bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların aktif olması, oturumlarda fikir ve önerilerini rahatça açıklayabilmesi amacı ile farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır, bunlardan biri de dramadır. Uygulayıcı yaratıcı drama eğitimlik/liderlik kurs programı yine program geliştirme aşamasında tamamlamış, buna ilişkin belge Ek 10'da sunulmuştur.

Mesleki gelişim programı hazırlandıktan sonra alanında uzman dört Öğretim Üyesi program hakkında görüş bildirmiştir. Her oturum bir eğitim sunumu ile başlamaktadır. Katılımcıların sunumlar sırasında da aktif olmaları ve fikirlerini açıkça ifade etmeleri amaçlanmıştır. Sunum sırasında ya da sonrasında etkinlik uygulamaları yapılır. Atölye uygulamalarının tamamı doğada yapılmıştır. Her oturum sonunda katılımcılarla birlikte yapılandırılan bilgiler özetlenmiş ve okuma önerileri paylaşılmıştır. Bir oturuma ilişkin örnek Ek 11'de sunulmuştur.

3.4.1.4. Değerlendirme. YADO uygulamanın değerlendirilmesinde farklı veri kaynakları ve teknikler kullanılmıştır. Katılımcılar her oturum sonrasında oturum değerlendirmesini yaparken, eğitim uygulaması sonunda yapılan genel değerlendirme ile katılımcıların tüm program uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca uygulama süreci boyunca araştırmacı da yansıtıcı günlük tutmuş ve genel değerlendirme yapmıştır. Bunun yanında YDÖÖ-O kullanılarak yapılan ön test son test uygulamaları ile de katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası yaratıcılığa duyarlılık düzeyleri belirlenerek programın değerlendirilmesi yapılmıştır. YADO uygulamaları sırasında ortaya çıkan tüm dokümanlar incelenmiştir.

3.4.2. Mesleki Gelişim Programının Uygulanması

Mesleki gelişim programının uygulanması sürecinde, uygulayıcı güvenilirliğini sağlamak ve programın etkinliğini artırmak için alınmış önlemler bulunmaktadır. Bu önlemler; uzman görüşlerinin alınması, uygulama öncesi oturum mekanlarının ve sürenin belirlenmesi, pilot çalışma yapılması şeklindedir. Araştırmaya başlamadan önce 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Mesleki Gelişim Programının (YADO) bir oturumu pilot çalışma şeklinde uygulanmıştır. Bunun amacı, araştırmacının programın belirli bir bölümünü öğretmenlerle uygulamasını sağlamak ve etkinliklerin okul öncesi öğretmenlerine uygulanabilirliğini tespit etmektir. Bunun da gerçek uygulama aşamasında araştırmacının daha rahat hissetmesidir. Pilot uygulama Denizli ili Sarayköy İlçesinde bir anaokulunun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya

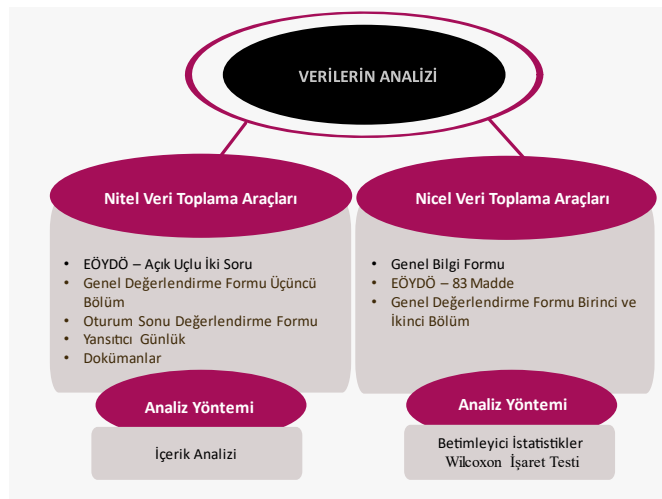
17 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yapılan pilot çalışmada fotoğraf çekilmiş, öğretmenler videoya kaydedilmiş ve asıl çalışma sırasında olabilecek engeller tespit edilerek önlemler alınmıştır. Çalışmaya ilişkin bazı fotoğraflar Ek 8’de yer almaktadır.

YADO, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Güz döneminde eğitim programı Denizli İlinde yer alan tek bir okulda, o okulda çalışmakta olan yedi öğretmen ve diğer üç farklı okuldan katılan üç öğretmen ile toplam on öğretmenin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür.

YADO haftada iki gün olmak üzere altı hafta uygulanmıştır. Eğitime başlamadan önce katılımcılarla tanışılmış; araştırmanın amacı, eğitim programının içeriği ve süresi paylaşılmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve katılım onam formu uygulanmıştır. Uygulama eğitim öğretimin aksatılmaması amacıyla çocukların okulda olmadığı saat diliminde (14.30 – 16.30 arası) gerçekleşmiştir. Oturumlar ortalama iki üç saat aralığında sürmüştür. Oturum süresinin uzadığı oturumlarda katılımcılar istekli bir şekilde devamlılık sağlamıştır. Her oturum okul binası içinde yer alan toplantı salonunda başlanmış, ardından açık alanda atölye çalışması ile tamamlanmıştır. Programın sonunda katılımcı öğretmenlere sertifikaları verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma farklı kaynaklardan çok yönlü veri toplandığı için, birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizler nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olarak aşağıda iki başlık altında toplanmıştır. Verilerin toplandığı kaynaklar ve kullanılan analiz yöntemleri Şekil 3.8’de sunulmuştur.



Şekil 3.8. Verilerin toplandığı kaynaklar ve kullanılan analiz yöntemleri.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS 22 programına aktarılmıştır. Genel değerlendirme formları ortalama ve medyan hesaplamalarında betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin YDÖÖ-O ön test ve son test sonuçları doğrultusunda, testler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edebilmek için Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler yeniden konusuna göre, problem durumuna ve kavramların ayrıştırılmasına göre sayılmalı ardından yorumlanmalıdır ve bu durum içerik analizi şeklinde tanımlanır (Merriam, 2013; Denzin ve Lincoln, 1998).

Araştırmada, uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlerle yürütülen araştırma sürecinde elde edilen tüm nitel veriler ve uygulama sırasında yapılan gözlemler toplu olarak içerik analizine tabi tutulmuş; veriler kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş, kod ve kategoriler ayıklanarak alt ve ana kategoriler düzenlenmiş daha sonra temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşması ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011; Strauss & Corbin, 1990). Yorumlama, elde edilen bulgunun açıklamak istenen unsurla ilişkilendirilmesine odaklanır (Imbeau, Tomkinson & Malki, 2021). Dokümanlarla birlikte uygulama sürecinde yaşananlara dayanan açıklayıcı-yorumlayıcı bir perspektif üzerinden duygulara, yapılan gözlemlere, kullanılan kelimelere odaklanılarak nitel veriler oluşturulmuştur. Veriler sistematik bir ayıklamayla biçimlendirilmiş, somut verilerden tümevarımcı bir soyutlamaya ulaşabilmek amacıyla veri azaltma ve düzenleme işlemi nitel analiz yapma sürecinde devamlı yapılmıştır. Daha sonra ortak bir paydada buluşan veriler bir adla isimlendirilerek kodlama yapılmıştır (Cohen ve diğ., 2007).

Yapılan araştırmanın kuramsal çerçevesini Urban'ın yaratıcılık modeli oluşturmaktadır. Bu kapsamda kodlamalarda Urban'ın (2003) yaratıcılık modeli çerçeve olarak alınmıştır. Tablo 3.17'de örnek kodlama tablosu verilmiştir.

Tablo 3.17. *Yaratıcılık Modeli Çerçevesinde Yapılan Örnek Kodlama Listesi*

Yaratıcılık Modeli	Davranışlar	Örnek Kodlar
Iraksak Düşünme ve Davranma	Ayrıntılandırma, özgünlük, uzak çağrışımlar, yeniden yapılandırma ve yeniden tanımlama, esneklik, akıcılık, probleme duyarlılık	Yaratıcılık, özgünlük, çağrışım, esneklik, akıcılık, problem oluşturma, soru oluşturma, açık uçlu sorular, duyu kullanımı, fırsat sunma, farklı bakış açıları, deneme yapma, inceleme, alışılmadık durumlara/çalışmalara tepki, farklı yönde düşünme, cesaret etme, olanak sunma, düşünmeye teşvik, değişik çözümlere destek, esneklik, çok sayıda akıcı düşünce ifade çözüm.
Genel Bilgi ve Düşünme Temeli	Meta biliş, eleştirel ve değerlendirici düşünme, akıl yürütme ve mantıklı düşünme, analiz ve sentez yapma, hafıza örgüsü, geniş algı.	Süreç odaklılık, öz-düzenleme, çocuk merkezlilik, farklı duyuusal yollar, sarmal öğrenme, farklı öğretim yöntem ve teknikleri, disiplinlerarası çalışmalar, bellek eğitimi, değerlendirme yöntemleri, sorgulama inceleme ve iyileştirme süreçleri, işbirlikçi öğrenme, analiz sentez süreçleri, mantıksal akıl yürütme, eleştiriye teşvik, üst bilişsel düşünme.
Özel (Alan) Bilgi Temeli ve Özel Beceriler	Yaratıcı düşünme ve davranmanın belirli alanlarına ilişkin özel bilgi ve beceri edinimi ve uzmanlaşma.	İlgi, yetenek, seçim şansı, şeffaflık, bağımsız öğrenme, boş zamanların değeri, yaratıcılık evreleri, yaratıcılığın boyutları, özel ilgi alanları geliştirme, sanat, keşfetme, tekrar deneme, derinlemesine çalışmaya olanak sağlama, bireysel yönlendirme, çocuk liderliği.
Odaklanma ve Görev Sorumlu	Konu/nesne/durum/ürüne odaklanma, konsantrasyon, azim ve kararlılık, görev sorumluluğu, seçicilik, tutku.	Sorumluluk, ödül, yarım kalan çalışmalarda süreç, beklentiler, yapıcı eleştiri, adil olma, farklı stratejileri değerlendirme ve teşvik, uygulama rehberliği, yönlendirme, uzun süre odaklanmaya olanak sağlama ve destek, ortak projeler, alan gezileri, fiziksel çevrenin uygunluğu, doğada olmak, materyaller.
Güdü ve Motivasyon	Yenilik ihtiyacı, merak, keşif ve bilgilenme güdüsü, iletişim, kendini gerçekleştirme, akış, duygusal bağlılık/ görev, kontrol ihtiyacı, etkili kazanç, harici (dışarıdaki) tanınırlık.	Çocuk sorularının eğitime yön veriş, doğal merak, merakın uyandırılması, içsel motivasyon, öz-yönelimli öğrenme, keşfedici öğrenme, birey ilgileri takdir, gereksiz tekrar, motive etme, açık ve olumlu iletişim, çocuklarla özdeş konular, model olma.
Açıklık ve Belirsizliğe Tolerans	Deneyimlere açıklık, eğlenebilme ve deneyim, risk almaya hazır olma, belirsizlik hoşgörüsü, düzen karşıtlığı ve özerklik, gerilim ve yumuşama, odaktan uzaklaşabilme, mizah.	Macera, sürpriz, gizem, şaşırtma, risk alma, hata yapma, gerçek yaşam, demokratik sınıflar, kararlara dahil olma, açık öğrenme ortamları, çocukların kendi hızı, sınıfın ritmi, serbest öğrenme, rehberli eşik, zaman baskısı, düş ve hayal kurma, oyun, rahatlama mekanları, mizah, gülmek, düşünce riski almaya teşvik, farklı fikirler geliştirme, olağandışı davranış, hoşgörü, açık öğrenme çıktıları, çocukların biricik ve benzersiz oluşu, devamlı uyum beklentisinin baskısı, espri.

Kodların oluşturulması, alt kategorilerin düzenlenmesinin ardından veriler tekrar gözden geçirilmiş ve ana kategoriler tanımlanmıştır. Kodlara uygun kategoriler oluşturularak veriler uygun temalar altında sınıflandırılmıştır (Patton, 2015). Çalışmaya ilişkin kodlardan yola çıkılarak oluşturulan alt ve ana kategoriler ile temalar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. *Çalışmaya İlişkin Kategori ve Tema Listesi*

Tema	Ana Kategori	Alt Kategori
Yaratıcılık, doğada yeşerir.	Yaratıcılığa karşı duyarlılık Öz değerlendirme	Iraksak düşünme Genel bilgi Özel alan bilgi ve becerisi Odaklanma ve Sorumluluk Güdü ve Motivasyon Açıklık ve Belirsizliğe Tolerans
Anaokulunda yaratıcılık çiçek açar.	Eğitsel uygulamalara yansımalar Doğa deneyimine dayalı uygulamalar	Çocuk merkezli olmak Ortam düzenleme Doğa temelli eğitim Bahçecilik Oyun Sanat
Öğrenen öğretmen olmak taçlandırır.	Mesleki gelişim programının bireysel ve grup yansımaları	Eğitimden beklentiler Kişisel yansımalar Ekip olabilmek

Araştırmada her bir öğretmene (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ...) şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde kodlanması bulgular yazılırken yapılacak olan doğrudan alıntılarda, alıntıların hangi öğretmene ait olacağını ortaya koyacaktır. Doğrudan alıntıların yapılması araştırmanın güvenilirliğini artırmayı sağlayacaktır.

Elde edilen tüm nitel veriler içerik analiziyle derinlemesine incelenmiş; kodlar, kategoriler ve alt kategorinin oluşturulmasının ardından; (1) yaratıcılık, doğada yeşerir, (2) anaokulunda yaratıcılık çiçek açar, (3) öğrenen öğretmen olmak taçlandırır, şeklinde 3 temel tema çerçevesinde betimlenmiştir.

3.6. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bir araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği bu kapsamda alınan etik önlemlerle yakından ilişkilidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada etik önlemlere büyük önem verilmiştir. Bu kapsamda tüm veri toplama süreçlerinde ve mesleki gelişim programı uygulamalarında öğretmenlere katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı, elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

YDÖÖ-O geçerlik güvenilirlik çalışmalarına başlamadan önce ölçek sahibinden gerekli izinler alınmış ve Ek 4’te sunulmuştur. Çalışmanın tamamına ilişkin alınan etik kurul

izni Ek 6'da ve ölçeğin öğretmenlere uygulanmasına ilişkin MEB izni Ek 5'te sunulmuştur. Öğretmenler geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında dolduracakları ölçeğe başlamadan önce, gönüllü katılmayı kabul ettiklerini gösteren Ek 2'de yer alan katılım kabul formunu onaylamışlardır.

Benzer şekilde YADO uygulamasına ilişkin Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan yasal izin Ek 3'te, öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin kabul formu Ek 1'de sunulmuştur.

YDÖÖ-O'nun okul öncesi öğretmenlerine yönelik geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında dil, kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Öğretim üyesi olarak okul öncesi eğitimi alanında görev yapmakta olan altı uzmandan görüş alınmıştır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan beş uzmana da ölçek maddelerini incelemiş, geri gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Mesleki gelişim programı hazırlandıktan sonra ekleri olan genel değerlendirme formları da dahil olmak üzere Öğretim Üyesi olarak okul öncesi eğitimi alanında görev yapmakta olan dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar gelişim programına içerik ve uygunluk yönünden geri bildirimlerde bulunmuş ve YADO uzman görüşlerinin ardından son şeklini almıştır.

Özellikle üzerinde çalışılan müdahale programlarında çalışmanın katılımcılar üzerinde faydalı veya zararlı olabileceği düşünüldüğünde, kontrol grubu uygulamalarında veya ön testler yaparken etik olmayan hususlar gündeme gelebilir. Ön test-son test kontrol grubu içermeyen yarı deneysel tasarımlar bu etik kaygıları giderebilir (Fife-Schaw, 2012). Bu görüşten hareketle araştırmanın mesleki gelişim programı uygulaması için gönüllü olan tüm öğretmenlerin bu eğitimden faydalanmaları istenmiş ve araştırmada kullanılan model bu doğrultuda tercih edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında Mesleki Gelişim Programı uygulanması öncesinde, sırasında ve sonrasında elde edilen bulgular; uygulanan mesleki gelişim programına ilişkin nicel ve nitel bulgular olarak iki başlık altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu başlıkta tezin nicel verileriyle, öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıklarına ilişkin ön test-son test bulguları ve öğretmenlerin mesleki gelişim programına ilişkin görüşlerini içeren genel değerlendirme formu başlık bir ve ikide yer alan soruların analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim programının çalışma grubunun yaratıcılığa duyarlılık düzeyinde etkili olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaret testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların YDÖÖ-O Ön / Son Test Puan Sonuçları

Test	n	\bar{X}	ss	Negatif sıra	Pozitif sıra	z	p
Ön test	10	2.9096	.27762	0	9	-2.666	0.008
Son test	10	3.4120	.27800				

$p < 0,05$

Tablo 4.1 incelendiğinde YDÖÖ-O ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($z = -2.666$; $p = 0.008$). Bu etkinin yönünü belirlemek üzere ölçek toplam puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde eğitimin pozitif yönlü etkisi olduğu görülmektedir. YDÖÖ-O ön test toplam puan ortalamasının $\bar{X} = 2.9096$, son test toplam puan ortalamasının ise $\bar{X} = 3.4120$ olduğu saptanmıştır. Sıralarla ilgili istatistik değerlerine bakıldığında negatif sıra sayısının “0”, pozitif sıra sayısının “9” olduğu görülmektedir. Toplam katılımcı sayısı on olduğundan bir katılımcının sıra sayısında eşitlik olduğu görülmektedir. Yani son test puanlarından ilk test puanları çıkarıldığında eğitimin dokuz katılımcı öğretmende pozitif etkisi olduğu bulunmuştur. Ulaşılan sonuç göstermektedir ki uygulanan eğitim programı öğretmenlerin yaratıcılığa karşı duyarlılıkları üzerinde etkili olmuştur.

Eğitim Programı sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda; ölçeğin altı alt boyutunda, ‘ıraksak düşünme ve davranma’, ‘genel bilgi ve düşünme temeli’, ‘özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler’, ‘odaklanma ve görev sorumluluğu’, ‘güdü ve motivasyon’, ‘açıklık ve belirsizliğe tolerans’ ön test-son test uygulama sonuçlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaret Testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Eğitim Programının YDÖÖ-O Alt Boyutlara Etkisi*

Alt boyutlar	Test	n	\bar{X}	ss	Negatif sıra	Pozitif sıra	z	p
İraksak düşünme ve davranma	Ön test	10	3.0500	.39497	2	8	-2.247	0.025*
	Son test	10	3.4444	.31427				
Genel bilgi ve düşünme temeli	Ön test	10	2.7267	.49834	1	8	-2.547	0.011*
	Son test	10	3.3000	.36413				
Özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler	Ön test	10	2.9889	.42697	1	7	-1.895	0.058
	Son test	10	3.2889	.30180				
Odaklanma ve görev sorumluluğu	Ön test	10	2.8727	.28812	2	7	-1.899	0.058
	Son test	10	3.2909	.46513				
Güdü ve motivasyon	Ön test	10	3.1000	.41059	0	8	-2.527	0.012*
	Son test	10	3.6111	.32815				
Açıklık ve belirsizliğe tolerans	Ön test	10	2.8238	.24901	0	10	-2.803	0.005*
	Son test	10	3.4952	.30134				

* $p < 0,05$

Tablo 4.2 incelendiğinde YADO çalışma grubunun ıraksak düşünme ve davranma düzeyinde etkili olduğu söylenebilir ($z = -2.247$; $p = .025$). Bu etkinin yönünü belirlemek üzere YDÖÖ-O ıraksak düşünme ve davranma alt boyutu; ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 3.050$, son test puan ortalamasının $\bar{X} = 3.444$ olduğundan son test lehine bir artışın yaşandığı görülmektedir. Sıralarla ilgili istatistik değerlerine bakıldığında negatif sıra sayısının “2”, pozitif sıra sayısının “8” olduğu görülmektedir. Son test puanlarından ilk test puanları çıkarıldığında eğitimin sekiz katılımcı öğretmende pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Toplam on katılımcının sekizinde pozitif etki olduğu göz önüne alındığında, eğitimin ıraksak düşünme ve davranma düzeyinde pozitif yönlü etkisi olduğu görülmektedir.

Eđitim programının çalıřma grubunun genel bilgi ve dűřünme temeli dűzeyinde etkili olduđu gűrűlmektedir ($z=-2.547$; $p=.011$). Bu etkinin yűnűnű belirlemek üzere ۆlek genel bilgi ve dűřünme temeli boyutu; ۆn test puan ortalaması $\bar{X}=2.7267$, son test puan ortalamasından $\bar{X}=3.300$ dűřűk olduđundan son test lehine bir artıř gűzlenmiřtir. Sıralarla ilgili istatistik deđerlerine bakıldıđında negatif sıra sayısının “1”, pozitif sıra sayısının “8” eřitlik sayısının “1” olduđu gűrűlmektedir. Toplam on katılımcının sekizinde pozitif etki olduđu gűz ۆnűne alındıđında, eđitimin katılımcıların genel bilgi ve dűřünme temeline pozitif yűnlű etki sađladıđı sűylenebilir.

Elde edilen bulgulardan anlaşılacağı üzere ۆlek ۆn test-son test verilerine bakıldığında ۆzel (alan) bilgi temeli ve ۆzel beceriler ($z=-1.895$; $p=.058$) ve odaklanma ve gűrev sorumluluğu alt boyutunda ($z=-1.899$; $p=.058$) anlamlı bir farkın olmadığı buna karşın iki alt boyutta da son test puan ortalamalarının, ۆn test puan ortalamalarından yűksek olduğu ve ۆđretmenlerin pozitif sıra sayılarının yűksek olduğundan ve sıralarla ilgili istatistik değerlerine gűre on katılımcıdan yedisinde pozitif etki yarattıklarından yola çıkılarak eğitimin bu iki boyut içinde pozitif ilerleme sağladığı sűylenebilir.

Eđitim programının çalıřma grubunun gűdű ve motivasyon dűzeyinde etkili olduđu gűrűlmektedir ($z=-2.527$; $p=.012$). Çalıřma grubu ۆn test-son test puanları arasında farka bakıldıđında son test lehine anlamlı farkın olduđu gűrűlmektedir. Sıralarla ilgili istatistik deđerlerine bakıldıđında negatif sıra sayısının “0”, pozitif sıra sayısının “8” olduđu gűrűlmektedir. Toplam on katılımcının sekizinde pozitif etki olduđu gűz ۆnűne alındıđında, eđitimin katılımcıların gűdű ve motivasyonlarını olumlu etkilediđi sűylenebilir.

Eđitim programı uygulanan çalıřma grubunun ۆlek toplam puanlarına gűre açıklık ve belirsizliđe tolerans dűzeyinde etkili olduđu gűrűlmektedir ($z=-2.803$; $p=.005$). Bu etki diđer alt boyutlarda olduđu gibi pozitif yűnlűdűr. ۆlek açıklık ve belirsizliđe tolerans alt boyutu; ۆn test puan ortalaması $\bar{X}=2.8238$, son test puan ortalamasından $\bar{X}=3.4952$ dűřűk olduđu ve sıralarla ilgili istatistik deđerlerine bakıldıđında negatif sıra sayısının “0”, pozitif sıra sayısının “10” olduđu gűrűlmektedir. Son test puanlarından ilk test puanları çıkarıldıđında eđitimin on katılımcı ۆđretmende pozitif etkisi olduđu gűrűlmektedir. Eđitimin tűm katılımcılar űzerindeki pozitif etkisi gűz ۆnűne alındıđında, uygulanan eđitim programında en bűyűk etkinin katılımcıların açıklık ve belirsizliđe tolerans boyutunda olduđu tespit edilmiřtir.

4.1.2. Mesleki Gelişim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim programına katılan öğretmenlerin YADO'ya ilişkin görüşleri genel değerlendirme formunda yer alan ilk iki başlığın incelenmesi ile elde edilmiştir. Formda başlık bir; program uygulayıcısına, etkililiğine ve içeriğine dair görüşler, başlık iki; eğitimde yer alan teorik bilgilerin öğrenilmesine ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu görüşler betimsel analizler kullanılarak ölçülmüştür.

Genel değerlendirme formu birinci başlıkta yer alan soruların yanıtları için 5'li likert tipi seçenek kullanılmıştır (1= Kesinlikle katılıyorum; 5= Kesinlikle katılmıyorum). Birinci başlığa ait betimleyici analiz ve frekans analizi sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin sorulara çoğunlukla, *kesinlikle katılıyorum* dedikleri veya puanların *kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum* arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmanın alt amaçları arasında “*Öğretmenlerin YADO hakkındaki görüşleri nasıldır?*” ifadesi yer almaktadır. Formda yer alan soruların olumlu ifadeler içermesi ve katılımcıların çoğunlukla en yüksek puanı (“1 Kesinlikle Katılıyorum”) işaretleri nedeniyle öğretmenlerin eğitim programına yönelik olumlu görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programı genel değerlendirme formundaki görüşlere ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Genel değerlendirme formu ikinci başlıkta yer alan soruların yanıtları için 4'lü likert tipi seçenek kullanılmıştır. Uygulama öncesi görüşler; hiç bilgin yoktu, kısmen biliyordum, biliyordum, çok iyi biliyordum, seçeneklerinden oluşurken, uygulama sonrası görüşler; hiç öğrenemedim, kısmen öğrendim, öğrendim, çok iyi öğrendim, şeklindedir. Tablo 4.4 incelendiğinde eğitim öncesinde bilgi seviyesi ortalamasının 2.57'ten, 3.73'e çıktığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak teorik bilginin arttığı söylenebilir.

Tablo 4.3. Katılımcıların YADO'ya Dair Görüşlerinin Dağılımı

Alt Boyutlar	Yanıtlar	Yanıtların frekansı (f)														Bölüm Ortalaması
		U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	-	
Uygulayıcıya dair görüşler	Kesinlikle katılıyorum	10	10	10	10	9	9	10	9	9	10	10	10	10	-	
	Katılıyorum	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	-	
	Kararsızım	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
	Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
	\bar{X}	1.00	1.00	1.00	1.00	1.20	1.10	1.00	1.10	1.20	1.00	1.00	1.00	1.00	-	
Md	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	-		
Eğitim programının etkililiği	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14		
	Kesinlikle katılıyorum	10	9	10	10	10	10	8	9	10	9	10	10	10		
	Katılıyorum	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0		
	Kararsızım	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0		
	Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
\bar{X}	1.00	1.10	1.00	1.00	1.00	1.00	1.30	1.10	1.00	1.10	1.00	1.00	1.00	1.00		
Md	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00		
Eğitim programının içeriği	İ1	İ2	İ3	İ4	İ5	İ6	İ7	İ8	İ9	İ10	-	-	-	-		
	Kesinlikle katılıyorum	10	10	9	9	9	9	10	10	9	8	-	-	-		
	Katılıyorum	0	0	1	1	1	1	0	0	1	2	-	-	-		
	Kararsızım	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-		
	Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-		
	Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-		
\bar{X}	1.0000	1.0000	1.1000	1.2000	1.1000	1.1000	1.0000	1.0000	1.0000	1.1000	1.2000	-	-	-		
Md	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	-	-	-		

* Tabloda: Uygulayıcıya dair görüşler U, Eğitim programının etkililiği E, Eğitim programının içeriği İ harfleri ile kısaltılmıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların YADO Sonrası Bilgi Artışlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

		Yanıtların frekansı (f)																							Bölüm ortalaması
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	
Uygulama öncesi bilgi düzeyine ilişkin görüşler	Hiç bilgim yoktu	0	1	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	4	0	0	0	1	1	0	0	2.574
	Kısmen biliyordum	3	4	5	3	2	3	5	5	4	3	1	3	5	3	8	4	3	2	5	4	6	1	5	
	Biliyordum	7	4	4	5	6	6	5	3	5	6	6	6	4	4	2	2	6	6	5	5	3	7	5	
	Çok iyi biliyordum	0	1	0	2	0	1	0	1	1	1	2	1	1	1	0	0	1	2	0	0	0	2	0	
	\bar{X}	2.7	2.5	2.3	2.9	2.4	2.8	2.5	2.4	2.7	2.8	2.9	2.8	2.6	2.4	2.2	1.8	2.8	3	2.5	2.4	2.2	3.1	2.5	
	Md	3	2.5	2	3	3.0	3.0	2.5	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.5	2.5	2.0	2.0	3.0	3.0	2.5	2.5	2.0	3.0	2.5	
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	
Uygulama sonrası bilgi düzeyine ilişkin görüşler	Hiç öğrenemedim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.735
	Kısmen öğrendim	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Öğrendim	1	1	2	3	0	4	5	6	1	2	2	1	4	3	2	3	2	3	2	3	4	2	0	
	Çok iyi öğrendim	9	9	8	7	10	6	5	3	9	8	8	9	6	6	8	7	8	7	8	7	6	8	10	
	\bar{X}	3.8	3.9	3.8	3.7	4	3.6	3.5	3.2	3.9	3.8	3.8	3.9	3.6	3.5	3.8	3.7	3.8	3.7	3.8	3.7	3.6	3.8	4	
	Md	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.5	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	

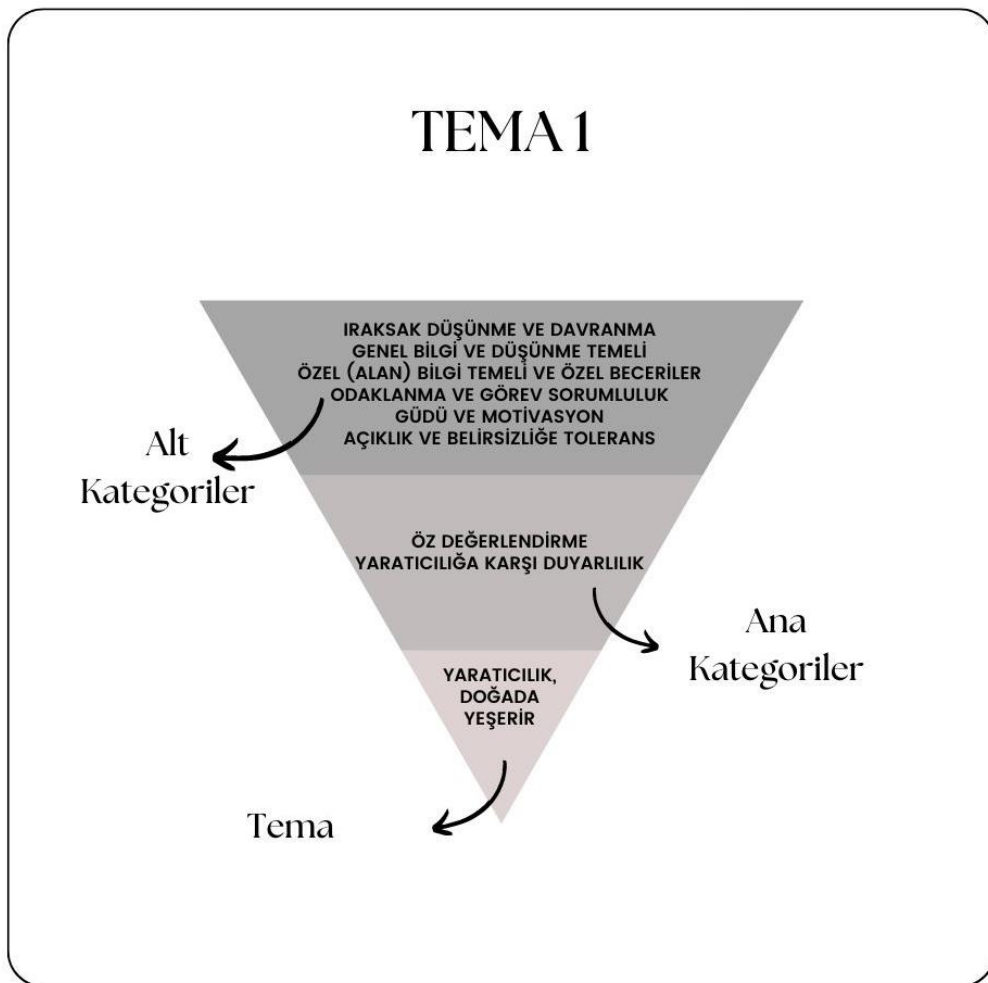
* Tabloda: Uygulama öncesi bilgi düzeyine ilişkin görüşler Ö, Uygulama sonrası bilgi düzeyine ilişkin görüşler S harfleri ile kısaltılmıştır.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi ile analiz edildikten sonra: (1) *Yaratıcılık doğada yeşerir*, (2) *Anaokulunda yaratıcılık çiçek açar*, (3) *Öğrenen öğretmen olmak taçlandırır* olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır.

4.2.1. Yaratıcılık Doğada Yeşerir

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programının öğretmen öz değerlendirmelerine ve yaratıcılığa karşı duyarlılık gelişimine ve ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yaratıcılık doğada yeşerir, temasına ait ana ve alt bulgular Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Söz konusu ana kategorilere ait bulgular, alt kategoriler çerçevesinde bu başlık altında sunulmuştur.



Şekil 4.1. Birinci temaya ait ana ve alt kategoriler

4.2.1.1. Öz değerlendirme ve yaratıcılığa karşı duyarlılık

Katılımcılar eğitim boyunca kendi öğretmenlik davranışlarına ve eğitimde yaratıcılığa, doğaya verdikleri öneme ilişkin öz değerlendirmeler yapmışlardır. Katılımcılar mesleki gelişim programı sonunda okul öncesi eğitimde önem verdikleri hususların ve öğretmenlik davranışlarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, eğitim öncesinde *matematik eğitimi ve erken okur yazarlığın kendisi için önemli husus olduğunu belirten Ö4*, eğitim sonunda, *yaratıcılık ve iraksak düşünmeyi, doğada geçilen zamanın artırılmasını ve çocuklara keşif için fırsat sunulmasını daha önemli bulmuştur*. Katılımcı bir öğretmen geçmiş deneyimleriyle eğitim sürecini karşılaştırarak yaşadığı duyguları dile getirmiştir.

Neden bugüne kadar doğa ile daha çok içli dışlı olmamışım dedim. (Genel değerlendirme: Ö7)

Katılımcılar mesleki gelişim programının en başından itibaren doğada *yaratıcılık uygulamalarına ilişkin duyarlılıklarının arttığını* ve çocuklar için önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Yaratıcılığımın geliştiğini düşünüyorum. Günlük eğitim akışlarını düzenlerken bahçede bu etkinliği nasıl yapabilirim diye düşüneceğim ve sınıfımı doğaya taşıyacağım. (Genel değerlendirme: Ö4)

Doğada yaratıcılığın çocuklarla nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili birçok yöntem öğrendim. Sınıftan çok doğada vakit geçirmenin çocuklar üzerindeki yaratıcılığa çok önemli katkılar sağladığını sağladığı konusunda bakış açım değişti. Yaratıcı çocuklar yetiştirmek için daha fazla fırsatlar sunmam gerektiğini fark ettim. (Genel değerlendirme: Ö9)

Çocuğa, çocuğun doğanın bir parçası olduğuna ilişkin farkındalığım daha fazla gelişti. Çocukları daha fazla doğa ile buluşturmayı ve yaratıcılıklarını geliştirebilmek için daha fazla esnek eğitim koşulları oluşturmayı planlıyorum. Artık çocukların doğayı keşfederken, kendisini de keşfetmesini ve yaratıcılığı ortaya koymasını sağlamak istiyorum. (Genel değerlendirme: Ö1)

Birinci oturum değerlendirmesinde “*En çok 2K ifadesi ilgimi çekti. Beni çok etkiledi. Kapılardan ve kalıplardan çıkmayı planlıyorum. Öğrencilerimi daha çok açık hava etkinlikleri ile buluşturmayı hedefliyorum.*” diyen katılımcılardan Ö2 genel değerlendirmesinde “*Kapı ve kalıplardan çıkmak için çabaladığımı düşünüyorum.*” diyerek ilk oturumda kullanılan ifadeden ne kadar etkilendiği ve eğitsel uygulamalarına yansıtması için gösterdiği çabayı yansıtmıştır. Benzer şekilde katılımcılardan Ö4’te aynı ifadenin dikkatini çektiğini ve merak uyandırdığını belirtmiştir.

Açıkcısı yaratıcılığın başlaması için kapıdan çıkmanın gerekli olduğu fikri beni şaşırtan bir kavram oldu gerçekten aa ne kadar doğru diye düşündüm ilerleyen oturumların bize ne getireceğini merakla bekliyorum. (Birinci oturum değerlendirme: Ö4)

4.2.1.1.1. İraksak düşünme ve davranma

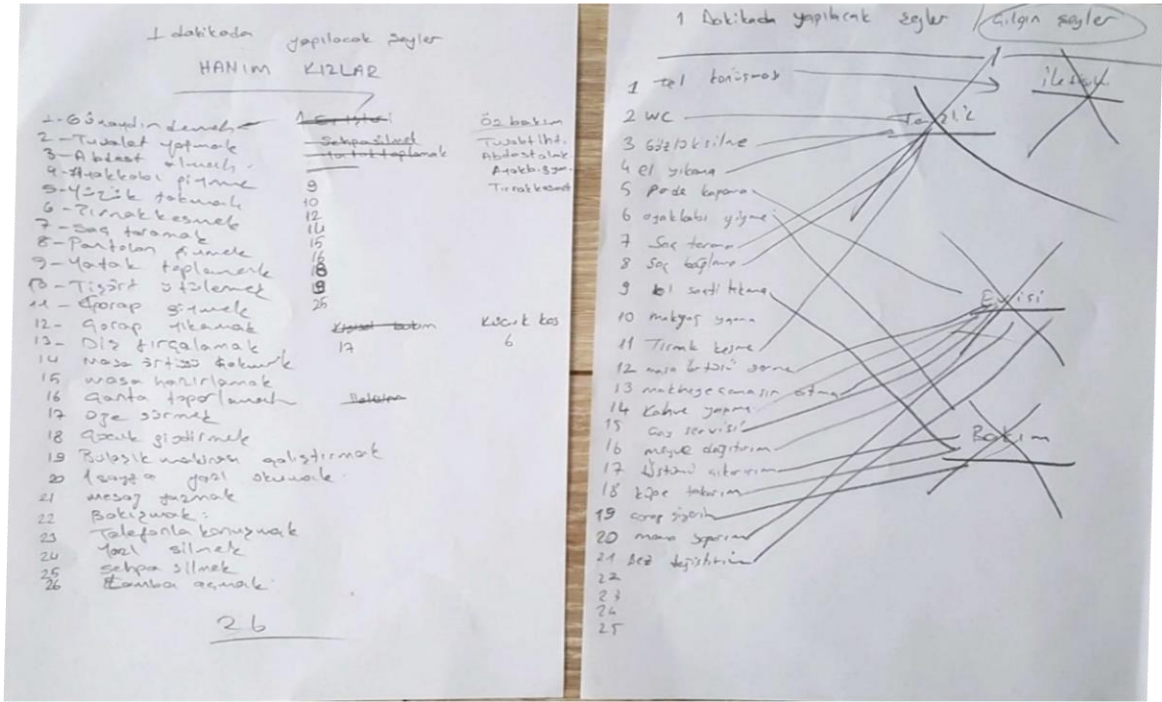
Katılımcılar eğitim süresince *iraksak düşünme ve davranma* becerilerinin desteklenmesinin önemine ilişkin tartışmalara, beyin fırtınalarına katılmış ve eğitim sonunda yaptıkları öz değerlendirmelerde, çocukların iraksak düşünme becerilerini geliştirme konusunda çok hassas olacaklarını belirtmişlerdir.

İraksak düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer vermek. Doğaya, çocuğa, okul ve doğa arasında nasıl bir bağlantı kurabileceğime ilişkin çok fazla katkı sağladınız. (Genel değerlendirme: Ö1)

İraksak düşünmeyi destekleyeceğim. Bilgilerimi güncelledim. Gelişen değişen durumları gözlemledim. (YDÖÖ-O: Ö3)

Katılımcılar kendi iraksak düşünme becerilerinin desteklenmesi için, öz değerlendirme yapmalarına da fırsat sunulan çalışmalara katılmışlardır. Örneğin, üç farklı gruba ayrılan katılımcılar, bir dakikadan daha kısa sürede yapılabilecek listesi oluşturmuşlardır. Daha sonra listelerinde yer alan ifadeleri benzerliklerine göre gruplandırmış ve en farklı ifadelere yer veren grup tespit edilmeye çalışılmıştır. Gruplardan sadece birinden soyut ifadeler gelmiştir. Söz konusu çalışmaya ilişkin örnek Şekil 4.2’de sunulmuştur.

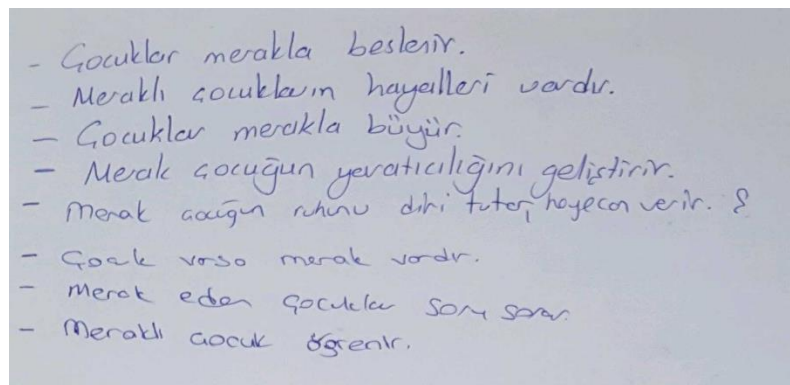
İraksak düşünmeyle ilgili 1 dakikada yapılabileceklerden, 3 gruptan sadece birinden soyut ifadeler çıktı. Hayal kurmak gibi. Kendilerini bu anlamda eleştirdiler. Daha çok temizlik yapmak, bebek bakımı ile ilgili cevaplar geldi. (Beşinci oturum yansıtıcı günlük)



Şekil 4.2. Beşinci oturum öğretmen çalışma sayfası örnekleri

Katılımcılar desteklendiklerini ifade ettikleri iraksak düşünme becerileri ile merak ve soru sormanın önemini birleştirmişlerdir. Katılımcılar çocuk ve merak konulu oturum sonunda desteklendiklerini ifade etmişlerdir. Merak konulu oturuma ilişkin uygulayıcı yansıtıcı günlüğünde yer alan ifade aşağıda verilmiştir. Hem yansıtıcı günlük hem de Şekil 4.3 incelendiğinde, doğru soru sormanın merakı desteklediğine ilişkin katılımcılarda farkındalık olduğu gözlenmiştir.

Merak ve çocuk ile ilgili oturuma öğretmenlerin ilgisi çok yoğundu. İçerisinde mutlaka merak ve çocuk içeren slogan geliştirmeleri istendiğinde öğretmenler vurucu sloganlar geliştirdiler. "Merak eden çocuğun hayali vardır." "Soru soran çocuk merakla öğrenme yolundadır." (Beşinci oturum yansıtıcı günlük)



Şekil 4.3. Beşinci oturum slogan geliştirme çalışmasına ilişkin öğretmen notları.

4.2.1.1.2. Genel bilgi ve düşünme temeli

Katılımcılar öğretmenlik mesleğine ilişkin akademik gelişim yaşadıklarını, yaratıcılık ve doğaya ilişkin kavramları yeniden yapılandırıp ifade etmişlerdir. Katılımcılar doğa deneyimine dayalı uygulamalar ve yaratıcılığa ilişkin yaptıkları öz değerlendirmelerinde, *doğa ve yaratıcılık konularına ilişkin genel bilgi ve düşünme temeli boyutunda* kavramsal bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Yaratıcılık konusunda çocukları hiçbir zaman kısıtlayan bir öğretmen olmadım. Hiçbir zaman ağacı mora boyadıklarında mor ağaç olmaz demedim ama yaratıcılığın bir kas olduğunu ve bunun geliştirilebileceğini hiç bilmiyordum. Duyunca açıkçası çok şaşırdım ama bu kasın kullandıkça gelişeceğini duyunca kendi adıma çok sevindim. (Birinci oturum değerlendirme: Ö8)

Yaratıcılık konusunda bilgimin arttığını gördüm. (Genel Değerlendirme: Ö9)

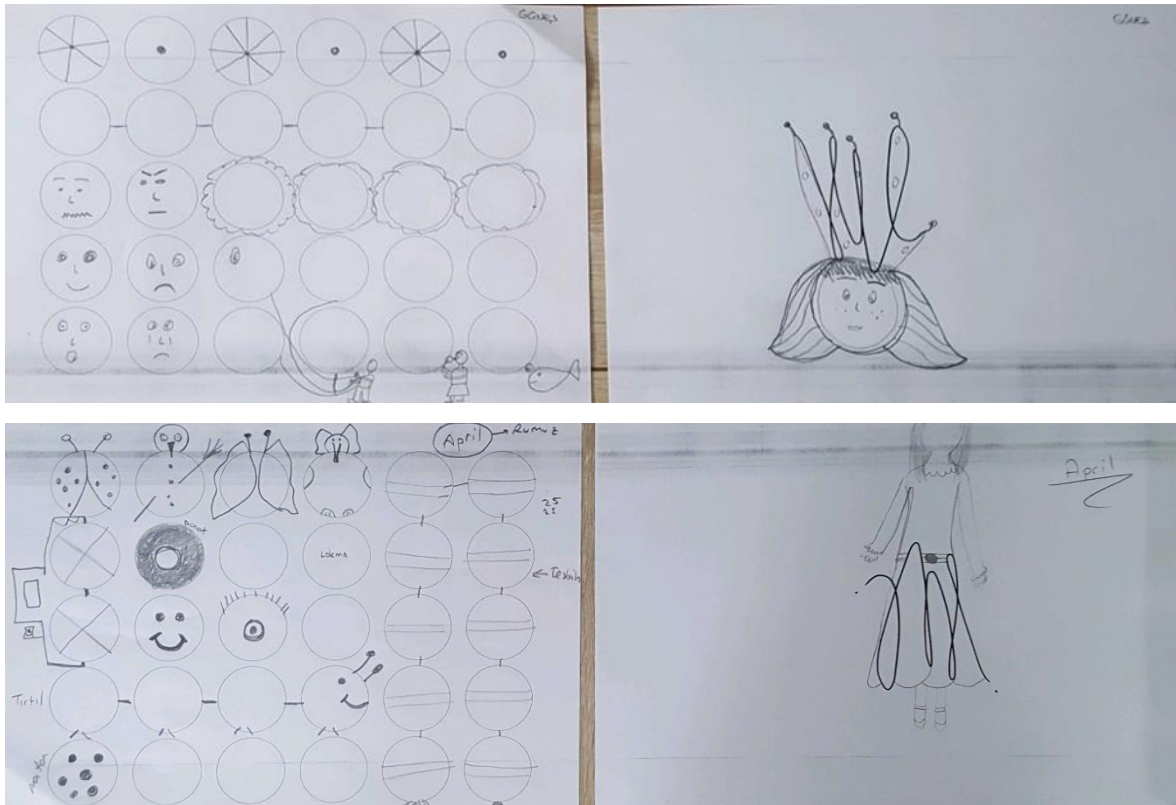
Öz-düzenlemeli öğrenme fırsatlarına daha fazla yer vermek. (Genel değerlendirme: Ö1)

Eğitimin konusu çok günceldi. Bakış açımı değiştirdi, uygulamamı nasıl daha etkili yapabileceğimi yollarını gösterdi bana. (Genel değerlendirme: Ö5)

Bugün okuduğumuz şiiri görev başlamadan önce okumuştum ve çok etkilenmiştim bize bir öğretmenimiz demişti ki nasıl bir öğretmen olmak sizin elinizde bize emanet edilen çocukları nasıl şekillendireceğimizi de bizim elimizde ben zamanla baza sıkıştığımızın farkındaydım ama bu kadar sıkışıp kaldığımızı bu şiir okuyunca yeniden fark ettim. (Dokuzuncu oturum yansıtıcı günlük: Ö4)

Katılımcılardan Ö10 ve Ö8 birinci oturumda kendilerini en çok etkileyen uygulamanın yaratıcılık sloganı geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Oturumda geliştirilen sloganlar; “Doğayı Baştan Yarat”, “Ver Çocuğu Doğaya Dert Olmasın Anaya”, “Doğa ile Yaşa Dert Gelmesin Başa” şeklindedir.

Katılımcılar süreç boyunca eğitim konularına ilişkin bilgi düzeylerindeki değişimleri görmek için öz değerlendirmeler yapmışlardır. Farklı oturumlarda yaratıcılık ve doğaya ilişkin genel bilgi düzeyi ve bakış açısı değişimlerini görmeleri için katılımcılara çalışma sayfaları dağıtılmış ve bu çalışmalar sonunda, kendi genel bilgi düzeylerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu çalışma sayfalarının örneği Şekil 4.4’te sunulmuştur.



Şekil 4.4. Üçüncü oturum ve beşinci oturum genel bilgi düzeyine ilişkin öz değerlendirme çalışma sayfaları.

4.2.1.1.3. Özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler

Katılımcılar eğitim programı boyunca genel bilgi düzeyinde ele alınan öğretmenlik mesleği, yaratıcılık ve doğaya ilişkin konuların genelden özele doğru indirgenerek tartışılması sonucunda *okul öncesi eğitim özelinde de bilgi ve beceri artışı yaşadıklarını*, ifade etmişlerdir. Katılımcılar okul öncesi eğitime ilişkin yaptıkları öz değerlendirmelerde farkındalık geliştirdiklerini ve değişen bakış açılarını eğitsel uygulamalarına yansıtacaklarını ifade etmişlerdir.

Etkinlikler sayesinde birçok farklı bakış açısı kazandım. Öğrenme ortamlarında çocukların daha fazla aktif olmalarına ve kendi düşüncelerini uygulayabilmelerine olanak sağlayacağım. (Genel değerlendirme: Ö1)

Birçok alanda kendimi yeniden keşfettim. Farklı bakış açısı kazandım. (Genel değerlendirme: Ö10)

4.2.1.1.4. Odaklanma ve görev sorumluluğu

Katılımcılar eğitim programı süresince yapılan çalışmalarla birlikte *odaklanma ve görev sorumluluğu* boyunda ilerleme yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar doğaya dayalı deneyimler ve bu deneyimler içerisinde yer alan doğa gözlem formu gibi

uygulamalarla, dikkat ve odaklanma sürelerinin uzadığını, çevre bilinci kazandıklarını, doğaya saygılarının arttığını, çevre sorunlarına karşı sorumluluk alma bilinci geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar eğitim süresince doğadaki değişimlere karşı çok daha gözlemci olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar dikkat ve odaklanma konusunda doğada özellikle doğa gözlem formu tutarken ilerlediklerini belirtmişlerdir.

Doğa etkinlikleri ve günlükleri sayesinde çevremdeki değişimleri, nesnelere daha dikkatli gözlemlemeye başladım.” (Doğa gözlemi: Ö1)

Doğa günlükleri sayesinde bakmak ve görmek arasındaki farkı görmüş oldum. (Doğa gözlemi: Ö5)

Doğa günlükleri, doğada ne kadar çok ayrıntı olduğunu fark etmemi sağladı önceden de bakıyordum fakat göremiyordum bakmak ve görmek kelimeleri daha da bir anlam kazandı diyebilirim. (Doğa gözlemi: Ö9)

Günlük tutmak, çocukları doğada gözlemlemek adına beni daha çok disipline soktu. Aşamalı olarak ilerlemelerini günlükler sayesinde gözlemledim. Eksik olan veya olması gerekenleri düşünmemi sağladı. Doğa günlüklerini velilere de anlatıp onları da vermek istiyorum. Böylece hem çocukların hem ailelerin doğayı daha iyi, daha farklı açılardan gözlemleyebileceğini düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö8)

Günlükler yaşanan güzel hislerin tekrar daha kolay hatırlanması açısından kolaylaştırıcı oldu. Doğa ve gözlem yapmaya teşvik etti. (Genel değerlendirme: Ö10)

Eğitim sayesinde çocukları çok daha dikkatli gözlemliyorum. (Genel değerlendirme: Ö6)

Ayrıca katılımcılar artan odaklanma ve sorumluluk davranışlarının öğretmenlik becerilerini de olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çocuklarda da sorumluluk bilincin desteklenmesine yönelik yapılabilecek uygulamaların tartışıldığı oturumlara istekle katıldıkları ve fikir yürüttükleri gözlenmiştir. Katılımcıların programlarına ekleyeceklerini belirttikleri doğa gözlemi çalışması konusunda beyin fırtınası yapılmasına ilişkin görsel Şekil 4.5’te sunulmuştur.

Öğretmenler artık yerden bir taş bile alırken acaba bir hayvana yuva mıdır diye düşündüklerini söyledi. Bu çok mutlu etti. (Yedinci oturum yansıtıcı günlük)

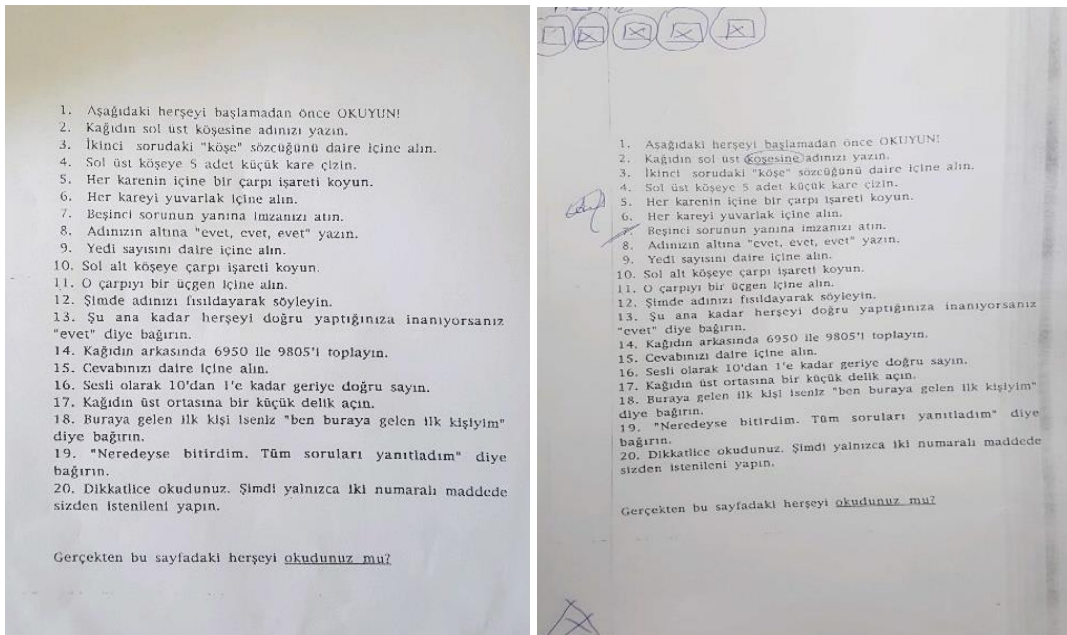
Çevreye karşı duyarlılığım arttı. (Doğa gözlemi: Ö1)

Bu eğitimin çevreye karşı farkındalığımı ve duyarlılığımı arttığını düşünüyorum. (Doğa gözlemi: Ö2)



Şekil 4.5. Katılımcılar “Doğa Gözlem Formu” örneği incelerken.

Katılımcılar eğitimin ikinci oturumunda odaklanma ve dikkat çalışmasına katılmış, bu oturumda katılımcılara bakmak ve görmek arasındaki farktan bahsedilmiştir. Öğretmenlere “*Peki kimi zaman çocuklara da bakarken onları gerçekten görmediğimiz oluyor mudur?*” diye sorulmuştur. Katılımcıların dahil olduğu odaklanma çalışması ve bir katılımcı tarafından doldurulan örnekler Şekil 4.6’da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Odaklanma ve dikkat çalışma sayfası ve örneği

Katılımcılardan Ö5 ikinci oturum değerlendirmesinde “*Çocuklara sadece bakmak değil görmenin önemini daha iyi anlayıp daha dikkatli gözlem yapacağım*” ifadelerini kullanarak çocuklara bakış açısının gelişmeye başladığını belirtmiştir. Aynı katılımcı, eğitim sonunda YDÖÖ-O’da “*Program sayesinde çocuklara, biricikliklerine, yaratıcı çocuklar*

olabilmeleri için nasıl destek olabileceğime dair fikirler üretiyorum.” ifadelerini kullanarak çocuklara bakış açısına ‘biriciklik’ ve ‘yaratıcılık’ ifadelerini de eklemiştir.

4.2.1.1.5. *Güdü ve motivasyon*

Katılımcılar bahçe çalışmalarında deneyimledikleri yeni, farklı uygulamaların onlarda heyecan, merak ve ilgi uyandırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların artan merak ve ilgileriyle dahil oldukları çalışmalarla *güdü ve motivasyon*larında artış olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar özellikle çamur etkinliklerinden çok etkilendiklerini ve büyük bir istekle katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu gelişen bakış açılarını eğitim programlarına da yansıtacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıları motive eden uygulamalardan; çamur çalışmalarına ilişkin örnekler Şekil 4.7 ve Şekil 4.8’de, tohum ekim çalışmaları 4.9’da sunulmuştur.

Çamurun ne kadar keyifli bir materyal olduğunu hatırladım. En kısa zamanda çocuklarla da bu keyfi yaşamak istiyorum. (Üçüncü oturum değerlendirme: Ö8)

Doğal ortamda çamur ile oluşturduğumuz öğretmen tipleri beni çok etkiledi. (Üçüncü oturum değerlendirme: Ö1)

Ektiğimiz tohumlarla ilgili bir şema harita hazırlamak çok ilgimi çekti. Meyve çekirdeklerini ekiyoruz ama böyle bir haritalandırma yapmak aklıma hiç gelmemişti. (Yedinci oturum değerlendirme: Ö4)

Almış olduğum eğitimde çocukların gizemli sevdiklerini kimi zaman sınıfa gizemli nesnelere kutularla mektupla girmenin önemi ne öğrendikten sonra bunu kendi sınıfımda uygulamak istedim çocuklar için kapıya bir not astım. Notu görünce nasıl fikir yürütebileceklerini, çözüm yolu bulabileceklerini gözlemledim. (Doğa gözlemi: Ö5)



Şekil 4.7. Çamur oyunu.



Şekil 4.8. Çamur öğretmenler.



Şekil 4.9. Tohum ekim çalışmaları.

Benzer şekilde katılımcılar yaratıcı etkinlikler ve farklı uygulamaların güdülendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan; Ö1, Ö7, Ö6, Ö8 birinci oturumda yer alan tanışma şeklini oturumda en çok ilgilerini çeken uygulama olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların eğitim sürecine ilişkin güdü ve motivasyonlarını artıran birinci oturum tanışma çalışmalarına ilişkin görseller Şekil 4.10'da sunulmuştur.



Şekil 4.10. Sınıfta ve bahçede tanışma oyunları.

4.2.1.1.6. Açıklık ve belirsizliğe karşı tolerans

Katılımcılar *açıklık ve belirsizliğe karşı tolerans* sağlanması davranışlarında değişiklik meydana geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar çocuk merkezli uygulamalar yapmanın, yönerge vermeden süreci çocukların kendi isteklerine göre devam ettirmelerinin önemine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Dilimi daha çok ısırın bir öğretmen olmak istiyorum. (Bir oturumda geçen, herhangi bir yönerge vermeden önce çocuğa zaman tanınmasına ilişkin bir ifadenin metafor olarak kullanılması.) *Öğrenme yöntem ve tekniklerini çok daha kolay uygulayabilecek iken çocukları sınıfta tutarak, süreci ne kadar zorlaştırdığımı gördüm.* (Genel değerlendirme: Ö7)

Eğitimde yaptığım hataları görme fırsatım oldu. Böylece bu hataları düzeltme fırsatım oldu. Çocukları sürekli yönerge vererek, sürekli müdahale ederek onları uyarmak yerine daha çok gözlemleyen ve konuşmadan önce dilini ısırın öğretmen olmayı tercih ediyorum. (Genel değerlendirme: Ö2)

Katılımcılar okul iklimini değiştirecek, çocuğa saygının ve iletişim dilinin önemine ilişkin bakış açılarında olumlu değişimler yaşandığından bahsetmişlerdir.

Her çocuğa farklı ve daha dikkatli bakıyorum. Artık sürekli gruba seslenmek yerine çocuklarla tek tek iletişim kurmaya ve bireysel ilişkilerimi güçlendirmeye çalışıyorum. Hem çocuklara hem de okuluma bakış açım gelişti. (Genel değerlendirme: Ö7)

Her çocuk için ona uygun farklı öğretmen olmak gerektiğini öğrendim. (Üçüncü oturum yansıtıcı günlük: Ö8)

Eğitimle birlikte çocukların hızına, ilgi, isteklerine daha çok saygı duyuyorum ve teşvik ediyorum. (Genel değerlendirme: Ö10)

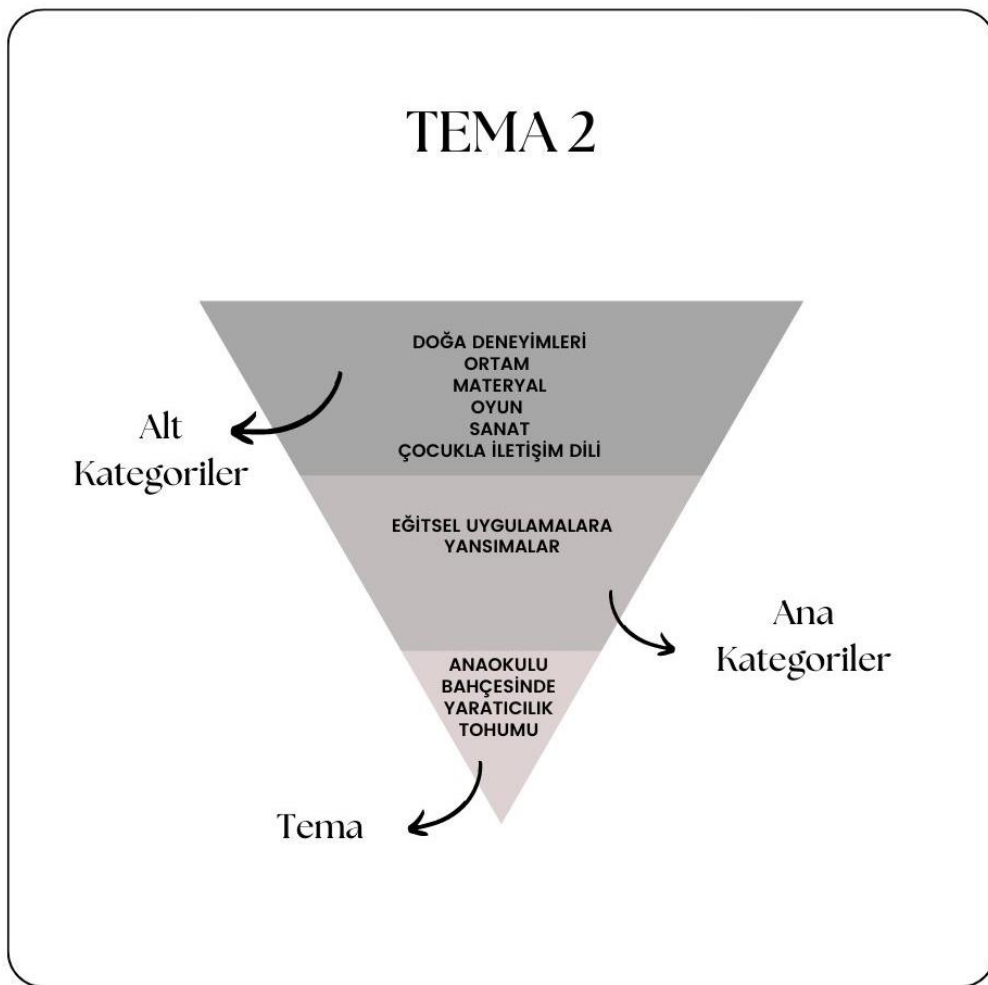
Katılımcılar eğitim süreciyle yeni uygulamalara dahil olmaktan mutluluk duyduklarını, geçmiş öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında bağ kurmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Eğitimin doğa atölyeleri içermesinin, doğa devamlı belirsizlik ve değişim süreci içerdiğinden katılımcıların bu becerilerinin desteklenmesinde faydalı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim taş, böceğe, sopya daha farklı bakmamı sağladı. Önceden sadece yere bakarak yürüdüğümü fark ettim. Doğa gözlem formu tutarken daha çok çevreme, ağaçlara, havaya, taşlara daha dikkatli baktığımı fark ettim. Sürekli içinde bulunduğum okul bahçesinde bile bugüne kadar fark etmediklerimi fark ettirdi. Sınıftaki çocuklarla bahçeye çıktığımda sadece belirli alanlarda yerden belirli

mesafe yükseklikte yüzlerce minik sinek gördüm dikkatimi çeken asla sağ sola gitmemeleri ve oldukları yerde kalmalarıydı. (Doğa gözlemi: Ö2)

4.2.2. Anaokulu Bahçesinde Yaratıcılık Tohumu

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programının eğitsel uygulamalara yansımalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Anaokulu bahçesinde yaratıcılık tohumu temasına ait ana ve alt bulgular Şekil 4.11’de yer almaktadır. Söz konusu ana kategoriye ait bulgular, alt kategoriler çerçevesinde bu başlık altında sunulmuştur.



Şekil 4.11. İkinci temaya ait ana ve alt kategoriler.

4.2.2.1. Eğitsel uygulamalara yansımalar

Eğitim programı süresince katılımcıların gelişen becerilerini yansıtmaya davranışlarıyla eğitsel uygulamalarına yansıtıtları, çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi ve doğayla bağlarının artması yönünde hassasiyet geliştirdikleri gözlenmiştir. Gelişen hassasiyetlerinin eğitim süresinde artan doğaya temas ve yaratıcılıklarını destekleyici uygulamalardan

kaynaklandığı gözlenmiştir. Katılımcıların doğaya temasını içeren örnek görsel Şekil 4.12’de sunulmuştur.

Katılımcılar sınıflarındaki çocukların yaratıcılıklarının ve doğaya karşı farkındalıklarının olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar eğitim süreciyle gözlemci rolüne geçmiş, çocukların yaratıcılıklarının ve doğaya, çevre sorunlarına ilişkin duyarlılıklarının geliştiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıftaki çocukların doğaya karşı farkındalık düzeylerinin arttığını düşünüyorum. Bahçede geçirdiğimiz süre arttıkça çocukların da yaratıcılıklarının arttığını düşünüyorum. Önceden bahçeyi sadece koşmak, park, kum havuzu olarak gören çocuklarımın bahçedeki her türlü malzeme ile çalışması hoşuma gidiyor. (Doğa gözlemi: Ö2)

Çocukların doğal nesnelere yüz yapmalarını istediğimde ortaya ne kadar harika yüzlerce çıkardıklarını ve onlara nasıl anlamlar yüklediklerini gördüğümde çok şaşırdım. Bu kadar yaratıcı olabileceklerini hayal bile edemezdim. (Doğa gözlemi: Ö7)

Ben doğal materyalleri kullandıkça öğrencilerimde de farklılıklar başladı. Bahçe sadece koşma, kum oynama alanı değil, üretme, gözlem yapma alanına dönüşmeye başladı. Doğa ile bütünleştirilmiş etkinliklerde çocukların özgün ürünler çıkarmada daha iyi olduklarını gözlemledim. (Genel değerlendirme: Ö10)

Doğaya daha duyarlı hale geldiklerini, daha mutlu olduklarını ve okula istekli geldiklerini gözlemledim. Doğal ortamda çocuklar çok daha rahatlar ve benimle daha çok şey paylaşıyorlar. Ortaya çok daha özgün bir ürün, öykü çıkartıyorlar. (Genel değerlendirme: Ö1)

Doğa günlükleri benim ve beraberinde sınıftaki çocuklarımın çevremize daha duyarlı olmamızı sağladığını ve farkındalığımızı arttırdığını düşünüyorum. (YDÖÖ-O: Ö4)



Şekil 4.12. Beşinci oturuma ilişkin doğa çalışmaları örnekleri.

4.2.2.2.1. Doğa deneyimleri

Katılımcılar çocukların doğada gözlem yapmalarının ve çocuğun merakını doğada takip etmenin önemini fark ettiklerini belirtmiş ve gelişen bu anlayışlarını eğitsel uygulamalarına yansıtarak, programlarında *doğa deneyimine* yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Bahçeye gözlem yapmaya çıktığımızda bir tane öğrencinin sürekli bahçede çıkan mantarlara dikkat ettiğini gözlemledim, gözlem yapacağımız şeye odaklanamadım sürekli mantarla ilgilendiğini gördüm. Bu konuya ilişkin merakını fark edince mantarlara yer vermem gerektiğini düşündüm. Önce sınıfa mantarlarla ilgili kitaplar, görseller getirdim. İlgiyle incelediğini fark ettim ve gerçek bir mantarı kısımlarını inceledik. (Genel değerlendirme: Ö5)

Çocuklarla bahçede gözlem yapmaya çıktığımızda salyangozları fark ettiler ve salyangozun çok olmasıydı nedenini sordular birlikte salyangozlar ile ilgili araştırmalar yapmaya başladık. 'Salyangozların neden küçük?' diye sordum ve bununla ilgili beyin fırtınası yaptık. Çocuklarla doğa günlüklerimize gördüklerimizi

kaydetmek ve bir sonraki gün bulduklarımızı inceleyerek neler olduğunu gözlemlemek çok keyifliydi. Doğada olmak hem dinlendirdi hem farkındalık sağladı. (Genel değerlendirme: Ö6)

Çocuklarla doğa gözlemine çıktığımda çevrelerine çok daha dikkatli baktıklarını çevrelerindeki olaylara yönelik daha fazla soru sorduklarını ve meraklılarının daha fazla uyandığını fark ettim. (Genel değerlendirme: Ö1)

Gözlem yaptığımız sırada çocuklarla birlikte uğur böcekleri gördük ve çocuklar uğur böceğinin kanatları dışında arkasında küçük kuyruk gibi bir şey olduğunu fark ettiler. (Doğa gözlemi: Ö7)

Eğitim sırasında öğrencilerimle tekrar bahçeye çıkarken aslında her gün çıktığımız bahçede ne kadar çok şey olduğunu fark ettik bazen bir cırcır böceğinin peşinden koştuk, bazen korkuların, bazen bulduğumuz mantarların, bazen salyangozların. Bahçemizde keşfedilecek bu kadar çok şey varmış ki her gün çıksak bile hava değişimini, bulutları ya da yere düşen bir yaprağın fark ediyor olmayı doğadaki tüm malzemeleri kullanarak oyun kurup etkinlik yapabilmelerini ve bunu başlatmış olmamızı çok seviyorum. (Genel değerlendirme: Ö4)

Katılımcılar eğitim programlarında bulunan kazanım ve göstergeleri, değişik yöntem ve teknikler kullanarak ve açık öğrenme ortamlarıyla birleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Sınıfa o gün ki alacağım kazanım ve göstergeler paralelinde daha farklı nesnelere getirmeyi planlıyorum. Bilezik videosu bana bazı fikirler verdi. (İkinci oturum değerlendirme: Ö8)

Bahçe etkinliklerimi günlük eğitim akışına entegre etmeyi düşünüyorum. Çocuklarımı doğayla daha çok buluşturmayı hedefliyorum. (Genel değerlendirme: Ö2)

Kağıtlar, boyalar, sınıf gibi kavramlar olmadan da bilgilerin öğrenilebileceğini fark ettim. Uyguladığımız çalışmaların yanında farklı, teşvik edici, destekleyici birçok bilginin sunulması hoşuma gitti. (Genel değerlendirme: Ö10)

Daha önce tüm kavramları kağıt çalışmalarıyla yapan öğretmenler, artık kavramları doğal malzemelerle okul bahçesinde kazandırmaya başladıklarını ifade ettiler. Öğretmenlerden bir tanesi çocuklara: “Hiç malzeme olmadan bahçeye çıkarsak nasıl üçgen yapabiliriz?” diye sormuş. Çocuklar; sopa, taş, yaprak kullanılabileceğini söylemişler. (On ikinci oturum yansıtıcı günlük)

Çocukların doğada daha fazla zaman geçirmesini sağlamak ve bunu daha bilinçli ve planlı bir şekilde yürütmek. Sınıf ve okul çevresindeki doğal öğrenme ortamlarını artırmak. (YDÖÖ-O: Ö1)

Etkinlikleri mi planlarken (özellikle bu eğitimden sonra) doğa ile bütünleştirilmiş yaratıcı etkinlikler olmasına dikkat ediyorum. Sayıları öğretirken hikaye eleştirdim ve çocuklarla birlikte bahçeye çıktık. Yeri bir ve 2 yaptık doğayı çok sevdiğini bu yüzden doğadaki nesnelere giydiklerini söyledim çocuklar bahçede keyifli bir şekilde dolaştılar bir gül bir ve ikiyi yapraklarla, dallarla, taşlarla vb. doğal materyallerle süslediler ilerleyen günlerde sayıları tekrar ederken o günü hatırladıklarını ve sayıları daha kolay kalmadıklarını fark ettim. (Genel değerlendirme: Ö5)

Doğada yaratıcılık konusunu farklı şekillerde ele alabileceğimi gördüm. Özellikle ortam düzenlemeleri, bahçe etkinlikleri ve doğa gezilerine daha fazla ağırlık vermeyi düşünmekteyim. (YDÖÖ-O: Ö9)

Katılımcılar doğa temelli deneyimlere eğitsel uygulamalarında yer verdiklerini ayrıca ebeveynleri de dahil ederek aile katılımı etkinliklerini zenginleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Örüntüyü kağıt etkinlikte yapmakta zorlanan öğrencimin yapraklarla ve taşlarla yaptığını görmek mutluluk verici. Bahçede geçirdiğim süre sonunda sınıf etkinliklerimizin daha verimli olduğunu gördüm eğitim sırasında çocuklarımla bol bol bahçeye çıktım. Onların aldığı hazzı gördüm ve artık daha düzenli bahçe saatlerimiz var. (Genel değerlendirme: Ö2)

Çocukları daha çok sınıf dışı ortamlara sokuyorum. Müdahaleden uzak, uyarılardan uzak bir tavır takınmaya başladım. Çocukların daha açık uçlu sorularla karşılaşmalarına olanak sağlamaya başladım. (Genel değerlendirme: Ö7)

Velilerimle görüşerek her öğrencim için doğa gözlem formu oluşturduk. Ayrıca sınıfta çiçek yetiştiriyoruz. Planlamalar yaparak okul bahçemizde de uygun bir alana bahçecilik çalışmaları yapmayı planlıyorum. Aileler ve çocukların da birlikte bahçe çalışmaları yapmalarını sağlayıcı aile katılım çalışmalarına yer vereceğim. Böylece çocukların hem fiziksel hem de duygusal açıdan gelişimini sağlamak, sorumluluk bilinci ve doğa bilinci kazandırmayı hedefliyorum. (Yedinci oturum değerlendirme: Ö1)

Katılımcılar eğitim süresi boyunca doğa temelli deneyimler yaşamışlardır. Yaşadıkları deneyimlerin ardından diğer katılımcılarla bu deneyimleri kendi eğitim programlarına nasıl

yansıtabileceklerini tartışmışlardır. Katılımcıların dahil olduğu doğa deneyimine ait çalışma örnekleri Şekil 4.13, 4.14, 4.15, 4.16'da sunulmuştur.



Şekil 4.13. Sekizinci oturum çalışmasına ait örnekler.



Şekil 4.14. Farklı meyvelerin çekirdekleri.

TRABZON CUMHURİYETİ	AVAKADO
HÜNLAP	NAR
PIKAN - CRUZU ETÖZ MEYVESİ	HÜNLAP
LİMON	FCMA

Şekil 4.15. Bahçeye tohum ekimi çalışmasının ardından yapılan haritalandırma.



Şekil 4.16. Dokuzuncu oturum öğretmen çalışması ve çocukların bulduğu an.

4.2.2.2.2. Ortam

Katılımcılar eğitim süresince *yaratıcılığın geliştirilmesi için doğanın eğitim ortamı* olarak kullanılmasına fikrinden çok etkilendiklerini de geliştirdikleri sloganlarla ifade etmişlerdir. “3-K Kirlen-Korkma-Kesfet doğayı hisset / Yaratıcılık kalbi doğadan geçer.” (11. Oturum slogan geliştirme grup çalışmasından örnekler)

Katılımcılardan Ö9 ve Ö10 on birinci oturum sonu yansıtıcı günlüklerinde yeni eğitim ortamı oluşturmaya ilişkin yeni fikirler üretmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Bakış açım değişmeye başladı. Eğitim etkinliklerini çok farklı ortamlarda gerçekleştirebilirim. (Ö9)

Sınıfta uygulayabileceğim ekonomik, kullanışlı ortam çeşitleri ve öğrenme merkezleri görmek beni teşvik etti. (Ö10)

Katılımcılar dağınıklığın faydalarını anladıklarını, okul bahçesinde eskiden dökülen yaprakların toplanıp, sopalara düzenli kenara dikilirken artık bahçenin her yerinde çocukların kullanımı için doğallıklarına müdahale edilmediği belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumun çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesine olumlu katkı sağladığını, bu doğal materyallerin artık daha fazla dikkatlerini çektiğini belirtmişlerdir.

Bu eğitimden önce okul bahçemizin çöp düzenli olduğunu ama eğitimle birlikte dağınıklığın daha güzel olduğunu fark ettim bahçede bir köşede düzenli duran dal parçalarının bile önceden belirlenmediğini ama şimdi ise daha çok ilgilenilen materyal olduğunu ve bunları kullanarak çocukların yaratıcı ürünler yapabildiklerini gözlemledim. (Genel değerlendirme: Ö5)



Şekil 4.17. Bahçedeki sopalar ve yapraklar.

Katılımcı bir öğretmen eğitimin başında çalışmakta olduğu okulda bahçe imkanının bulunmadığını belirtirken, dördüncü oturum sonunda okulunda bir fark yaratarak okulunda bahçe oluşturmaya başladığını ifade etmiştir.

Oturum sırasında başka bir okuldan katılan öğretmen müdürü ile bahçe yapılması konusunda konuşmaya başladığından bahsetti. Çocukları daha fazla doğayla buluşturmak için gösterdikleri çabayı anlattı. (Dördüncü oturum yansıtıcı günlük)

Katılımcılar özgür ve demokratik bir eğitim ortamı oluşturmanın önemini kavradıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar öz değerlendirme sürecinde yeniden anlamlandırdıkları özgürlük ve demokratik eğitim ortamı kavramlarını mevcut uygulamalarıyla karşılaştırmış ve eğitsel uygulamalarına yansıtmıştır. Katılımcılar eğitim ortamların çocukların ihtiyaç duyduğu süre ve fiziksel ihtiyaçları konusunda çocuklara saygı duyacaklarına dair ifadelere yer vermiştir.

Çocukların istedikleri uğraşlarla istedikleri kadar zaman geçirmelerini desteklemek artık dikkate almak istediğim en önemli hususlar içerisinde yer alıyor. Özgür düşünmeyi destekleyecek, süre kısıtlaması yapmayacağım. (Genel değerlendirme: Ö3)

Her konuda özellikle su ve tuvalet konularında onları özgür bırakıyorum. (Genel değerlendirme: Ö7)

Zaman konusunda bir telaşa sahip olduğumu fark ettim. Çocukların etkinliklerini daha pratik yapmalarını bekliyorum aceleci davranıyorum. Eğitimden sonra bu konuda değişmeye başladım. Aceleci tavırlardan uzak daha dingin kalabilmek. Bu konuda dikkatli olmaya çabalıyorum. (Genel değerlendirme: Ö8)

Artık çocukların bireysel gelişimini daha yakından takip edip, hızlarına göre beklentide olmak istiyorum. (Genel değerlendirme: Ö10)

Çocukların bireyselliğine doğa sayesinde daha rahat inebildiğimi ve etkinliklerini planlarken hem kendimin hem de çocuklarımın doğa sayesinde daha rahat ve yaratıcı olduklarını gözlemledim. (Doğa gözlemi: Ö5)

Katılımcılar eğitim ortamının sıcak olmasının, çocukların kendilerini daha iyi hissedecekleri ortamlar sunmanın gerekliliğini kavradıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıfımı çocuklarla birlikte çocukların seveceği bir ortama dönüştürmek istiyorum. Kendilerini mutlu hissedecekleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri ortam hazırlıyorum. (Genel değerlendirme: Ö6)

Artık evdeki her kullanılmayacak eşyaya farklı gözle bakar oldum. Önceden daha fazla kutu veya boncuk poşet gibi şeyleri okula götürmek için biriktiriyordum. Ama şimdi çarşaf, mutfak aletleri bir gül masa örtüsü, bozulan her türlü elektronik aleti okula götürebilirim. Sınıf içinde sınıfımı dönüştürülebileceğini kadar sıcak bir ortama dönüştürmekle işe başladım sınıf içinde de doğal materyalleri daha çok bulunduruyorum ve çevreden topluyorum. (Sekizinci oturum değerlendirme: Ö8)

4.2.2.2.3. Materyal

Katılımcılar eğitim ortamlarında doğal materyallerle çocukları buluşturduklarını belirtmişlerdir. Şekil 4.18'de sınıfında doğal materyal kullanımına başlayan bir katılımcıya ait örnek sunulmaktadır. Katılımcılar okulun bahçesini ve bahçede bulunan doğal materyalleri çocukları ile daha aktif kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim programı sonrasında sınıfını doğal materyallerle donatan katılımcılar, çocuklarında öz-düzenlemeli öğrenme fırsatına olan etkisini okul uygulamalarında net bir şekilde gördüklerinden bahsederek materyal değişiminin sınıf düzenine ve yönetimine olan katkısından bahsetmişlerdir.

Okul içi ve dışı etkinliklerde doğal ve esnek materyal kullanımına daha fazla ağırlık vermek. Sınıf ortamını daha sıcak ve çocuklara uygun hale getirmek. Sınıf ortamını çocukların daha yaratıcı olmalarını destekleyecek şekilde ve çocuklarımla birlikte yeniden düzenlemeye başladık. (Genel değerlendirme: Ö1)

Gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı kullandığım malzemeleri, materyalleri gözden geçirmemi sağladı. Yaratıcı etkinlikleri mümkün olduğunca bahçede uyguluyorum. Sadece kağıt, kalem, boya gibi malzemeleri kullanmak yerine daha çok gevşek malzeme kullanmaya çalışıyorum. Ayrıca sınıf merkezlerimin çok yetersiz olduğunu gördüm ve amaca çok hizmet etmediğini fark ettim. Değiştirmek için hazırlıklara başladım. (Genel değerlendirme: Ö2)

Doğadaki bütün materyalleri eğitim programımda kullanarak çocuklarımın da doğaya karşı bakış açılarını genişletmeye çalışacağım. (Genel değerlendirme: Ö4)
Ortamda bulunan gereksiz malzemeleri azaltıp, doğal ve gerçek olan malzemeleri sınıfımda bulundurmaya başladım. (Genel değerlendirme: Ö7)



Şekil 4.18. Katılımcı sınıfta doğal materyal kullanımı

Katılımcılar eğitim sürecinde kullandıkları sekreterlik gibi materyalleri eğitsel süreçlerine dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda eğitim sürecinde doğa deneyimine dayalı uygulamalarla yaşadıkları heyecanı çocukların da yaşamasını istemişlerdir. Ö8'in yedinci oturum değerlendirmesine yazdığı ifadeler şu şekildedir:

Çocuklara doğa gözlem formu tutturmayı planlıyorum. Ailelere bu konuda bilgi vermeyi planlıyorum. Bir de toprağa tohumları ekmek bizleri bile heyecanlandırdı ve merak duygusu oluşturdu. Çocuklarda bu heyecanı yaşatmak gerek.

Orman gezileri düzenlediğinizde artık sekreterliklerimizle gidiyoruz. Orada gördüklerimizi not etmek için. Tabi not etmek derken yazmaktan bahsetmiyorum özellikle resimlemeli. Genel peki her varlığın orada bulunma nedeni var. Bunu göz önüne alarak kullanacağımız malzemeleri mümkün olduğunca doğal ortamından ayırmıyoruz artık. (YDÖÖ-O: Ö9)

Katılımcıların eğitsel uygulamalarında açık uçlu materyallere (gevşek parçalar, çamur, kum gibi) yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıftaki merkezleri farklı şekillere dönüştürmek ve okulumdaki bahçede gevşek parçalara yer vermek istiyorum. (Genel değerlendirme: Ö7)

Bu eğitim programında gevşek parçalar, kum ve çamur çok dikkatimi çekti. Gevşek parçalar sayesinde çocukların okulu daha çok seveceklerini, birbirlerine yardımcı

olacaklarını, daha çok problem çözeceklerini, daha çok gözlemleyeceklerini düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö8)

Velilerle konuşarak doğal materyaller biriktirmeye ve okula getirmeye başladık. Amaçlı ve planlı doğa gezileri uyguladım. Açık uçlu materyaller kullanarak çocukların hem yaratıcılığını hem de öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye başladım. Doğanın çocuk ve yaratıcılık üzerinde ne kadar etkili olduğunu daha fazla anlamamı sağladı. (Genel değerlendirme: Ö1)

4.2.2.2.4. Oyun

Katılımcılar eğitim sürecini eğitsel uygulamalarına yansıtma ve çocukların oyun tercihlerinin, oynama sürelerinin ve oyun kalitesinin etkilediğini söylemişlerdir. Bu etkinin olumlu yönde çocukların oyunlarına yansıdığını gözlediklerini ifade etmişlerdir.

Bu program dahilinde yaptığımız uygulamaları çocuklar ile gün gün arttırarak uyguladım ve her geçen gün çocukların yaratıcılıklarının arttığını alakasız materyalleri bir araya getirerek bir bütün oluşturduklarını gözlemledim. Önceden sopalar bir kenarda dururdu. İlk zamanlar ellerine alıp birbirleri ile savaşmak için kılıç yaptılar. Günden güne onlarla farklı şeyler oluşturabileceklerini fark ettiler. En son sopalarla bir oyun alanı kurdular sulardan çadır ve kamp ateşi alanı kurdular ateş üzerinde marşmelov kızartıyormuş gibi yaptılar. Marşmelov önce kurumuş yaprakta ama sopalara takamadılar ve sonra çözüm ürettiler. Islanmış kuru yaprakları sopaları takabilecek izlerini buldular. Yerdeki ıslak dökülmüş kuru yaprakları kullandılar. Çocuklar daha önce doğada kendilerine bu tarz oyunlar kuramaz iken benim almış olduğum bu eğitim programından sonra kurmaya başladılar. (Doğa gözlemi: Ö8)

Katılımcılar çocuklar ile eğlenmenin önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda dördüncü oturum atölye çalışmasında çimlerin üstünde çıplak ayakla yürürken eğlenirken bir katılımcı, yaşadığı duyguyu çocuklarında yaşamasını istediğini belirtmiştir. Bu çalışmaya ilişkin görsel Şekil 4.19'da sunulmuştur.

Çocuklarla da aynı çalışmayı yapabiliriz. Çıplak ayakla doğada olmak çok hoşlarına gidecektir. Çok rahatlatıcı bir etkinlik. (Genel değerlendirme: Ö2)

Çocuklarımla birlikte eğlenebileceğimi eğitim ortamları hazırlamak istiyorum kağıt boyama etkinliklerini bitirmek istiyorum. (Genel değerlendirme: Ö6)

Kendimi geliştirirken çocuklara bakış açım değişti, planlamalarımı daha bireysel ve çocukların eğlenmelerini sağlayacak şekilde düzenlemeye çalışıyorum. (Genel değerlendirme: Ö7)



Şekil 4.19. Çimde çıplak ayakla yapılan duyu çalışmaları.

4.2.2.2.5. Sanat

Katılımcılar çocuklara sundukları *sanat deneyimlerine yönelik bakış açılarının* değiştiğine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılar eğitim öncesinde çok fazla kağıt üzerinde sanat faaliyetine programlarında yer verdiklerini belirtmişlerdir. Eğitim sonrasında sanat faaliyetlerini doğa deneyimlerine yansıtmışlardır. Katılımcıların ünlü ressamların tablolarından yola çıkarak oluşturdukları hikayeler ve buna ilişkin yaptıkları drama çalışması görseli Şekil 4.20’de sunulmuştur.



Şekil 4.20. On birinci oturum tablodan hikâye oluşturup drama çalışması yapılması

Boyamada sadece fırça değil farklı araçları da kullanmayı. Özellikle bugün aklıma kahvaltı bıçaklarını boyama tekniği olarak kullanmak geldi. Sanat merkezine eklenebilir. (Dokuzuncu oturum değerlendirme: Ö8)

Sanat çalışmalarının uçsuz bucaksız bir şekilde kâğıda bağlı olmadan yapılması. (Dokuzuncu oturum değerlendirme: Ö9)

Sınıfıma sanatsal tablolar koyup öğrencilerimle bu yönde de çalışmalar yapmak istiyorum. (On birinci oturum değerlendirme: Ö1)

4.2.2.2.6. Çocukla iletişim dili

Katılımcılar *çocuklarla iletişim* kurarken kullanılan ifadelerin ne denli önemli olduğunu fark ettiklerini ve kullandıkları kelimelere daha çok dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Doğada olmanın çocuklara duygusal güç kattığını, dezavantajlı gruplarda yer alan çocuklarda olumlu sonuçlar aldıklarını vurgulamışlardır.

Sunumda yer alan çocuklarla konuşurken kullandığımız ifadelerden birinde “Çok kirlenmişsin” yerine “Çok eğlenmiş görünüyorsun.” ifadesi yer alıyordu. Bahçe atölyesinde çamurdan öğretmen yüzleri yaptılar. Öğretmenlerin kıyafetleri, elleri, ayakkabıları çamur oldu. Birbirlerine “Çok eğlenmiş görünüyorsun” dediler. Üç dört öğretmen aynı ifadeyi kullandı. “Ağzımız alışsın diye söylüyoruz” dediler. (Üçüncü oturum yansıtıcı günlük)

Ağaçtan zeytin toplamak için zeytin dallarına ulaşabilmek için zemin planlarını kendileri yaptılar. Aç gövdelerine dokunarak pütürlü doku olduğunu hissettiler bir gün kaplumbağa yavrusunu bahçede gözlemleyen özel gereksinimli öğrencim sınıfta gösterilen kaplumbağa resmine ‘kaplumbağa’ dedi. Merdiven inip çıkmakta desteğe ihtiyaç duyan öğrencim engebeli zeminde ağır ama bağımsız davranışlar gösterdi. Sınıfta ailelerinin desteği ne ihtiyaç duyan öğrencilerimiz bahçe etkinliği ve gözleminde daha uzun süre ebeveyn ensiz durdu. Elleri kirlenince bahçedeki su ile yıkama eğilimi gösterdi. (Doğa gözlemi: Ö3)

Özel gereksinimli çocuklarla çalışan bir öğretmen açık havada zaman geçirdikleri zaman arada olan farkları anlattı. Bu hafta 5 gün boyunca doğaya çıkmışlar. Özbakım becerilerinde hep annelerinden destek aldığından bahsetti. Bu süreçte bahçe çalışmaları sonunda çocukların kendi ellerini kendilerinin yıkadığını fark etmişler. Annesini isteyen çocuk olmamış. Bir öğrenci zeytin toplarken kendisine çıkacak malzemeler bulup üstüne çıkıp toplamış. Bir başka öğretmen çocukların bahçede adaçayı bulduğunu, toplayıp demlediklerini, başka kokan ne var

araştırdıklarını, tekrar bahçede sürece devam edeceklerini söylediler. Öğretmenler oturum başlamadan daha fazla yaratıcılık ve doğa ile ilgili yaptıklarını paylaştılar. (Beşinci oturum yansıtıcı günlük)

Yabancı uyruklu öğrencim var Türkçeyi çok konuşamadığı için iletişimde zaman zaman güçlükler yaşıyoruz. Diğer öğrencilerimize de bu durumu gözlemliyorum fakat özellikle yabancı uyruklu öğrencilerde etkinlikleri doğa ile bütünleştiğinde iletişim sorunumuzun daha da azaldığını benimle ve arkadaşları ile iletişime geçmek istediğinde ise daha başarılı olduğunu gözlemledim. (Doğa gözlemi: Ö5)

Doğada ve esnek materyallerle okulda etkinlikler yapmaya başlamam öğrencilerimle olan iletişimimi ve bağımı güçlendirdi. (Genel değerlendirme: Ö1)

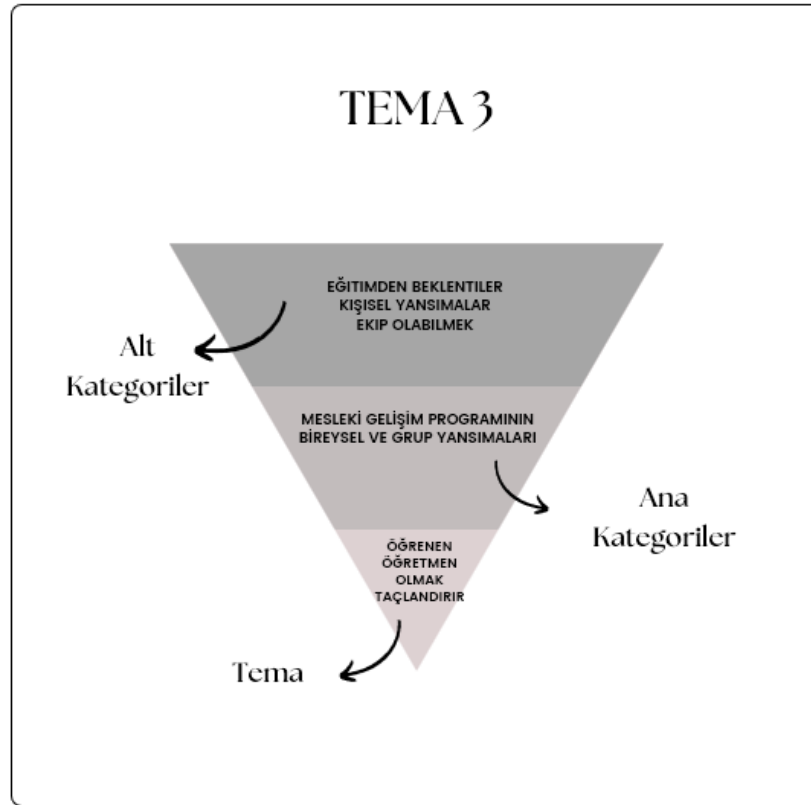
On ikinci oturum değerlendirmesinde yer alan: “Oturumun en çok hangi kısmı sizi etkiledi?” sorusuna katılımcı Ö5, “Dikkat et yerine söylenebilecekler” derken, katılımcı Ö8 “Dikkatli ol demek yerine alternatif kullanabileceğimiz sözcükler” demiştir. Katılımcı Ö10 “Dikkatli ol kelimesinin alternatiflerini öğrenmek iyi bir tecrübe oldu” şeklinde kendisini ifade etmiştir.

Her çocuğun yaratıcı olduğuna inancım tamdı ancak bunu geliştirmede doğadan nasıl yardım alabileceğimin farkına varmama yardımcı oldu. Özellikle davranış sorunu olan çocuklarla doğada olmanın onları nasıl mutlu ettiğini ve duygusal olarak ne kadar rahatladıklarını ve etkileşime iletişime daha açık hale geldiklerini daha fazla fark etmeme yardımcı oldu. (Genel değerlendirme: Ö1)

Bahçe etkinliklerinde çocukların sınıftakinden daha sakin olduklarını gözlemledim. (Doğa gözlemi: Ö2)

4.2.3. Öğrenen Öğretmen Olmak Taçlandırır

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programının kişisel yansımalarına ve programa ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğrenen öğretmen olmak taşlandırır, temasına ait ana ve alt bulgular Şekil 4.21’de gösterilmiştir. Söz konusu ana kategorilere ait bulgular, alt kategoriler çerçevesinde bu başlık altında sunulmuştur.



Şekil 4.21. Üçüncü temaya ait ana ve alt kategoriler

4.2.3.1. Mesleki gelişim programının bireysel ve grup yansımaları

Katılımcılar özellikle yaratıcılık ve doğa eğitimi konusunda mesleki gelişim yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitimle duyarlılık, farkındalığının artması, görüş açımızın değişmesi, kendimi daha huzurlu hissetmem, çocuklara doğru yollarla ulaşabilmek gibi konular da geliştim. Benim için bu eğitimin çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Doğada yaratıcılık etkinlikleri yapmayı hep istedim ama eğitim etkinliklerimi nasıl yansıtacağını bilemediğim için kopukluk oluyordu bu eğitim sayesinde eğitim programı çocuklarda yaratıcılığı geliştirecek şekilde doğaya taşıyabilmenin yollarını öğrendim. (Genel değerlendirme: Ö4)

Uygulamalı dersler yeteneklerimin farkına var mı sağladı. (Genel değerlendirme: Ö3)

Çocukların bireyselliğine daha çok dikkat ederek etkinlik planlayacağım. Öğrencilerimi yaratıcı bireyler olarak yetiştireceğim. (YDÖÖ-O: Ö5)

Açık havada yapılan uygulamaların çocuklara nasıl indirgenebileceğinin tartışıldığı anlar benim için önemli anlardı. (Genel değerlendirme: Ö8)

Planlı ve amaçlı doğada eğitim etkinliğinin çocukların yaratıcılığı, fiziksel, psikolojik, sosyal gelişimi üzerinde ne kadar etkili olduğunu görmemi sağladı. Ayrıca sınıf ve okul dışı etkinliklerde yaratıcılığın geliştirilmesine ilişkin birçok yöntemi görmemi sağladı. Esnek materyal kullanımı, doğal ortamda ve doğal materyallerle çalışmanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini derslerime yansıtarak deneyimlememe destek oldu. (Genel değerlendirme: Ö1)

Doğada geçirdiğimiz süre arttığı için tayin isterken bundan sonra okulun mimarisi, bahçesi gibi unsurları gözden geçirmeyi planlıyorum. (On birinci oturum sonu değerlendirme: Ö2)

4.2.3.3.1. Eğitimden beklentiler

Katılımcılar eğitim programını farklı ve yaratıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Genel değerlendirmesinde Ö1 “*Alışıldık sadece teorik bilginin yer aldığı, sıkıcı, teori ve uygulamanın iç içe geçmediği eğitimlerden çok farklıydı. Konunun teorik altyapısı verildikten sonra uygulama ile eğitim programına devam edilmesi konuya ilişkin daha fazla bilgi ve deneyim kazanmama neden oldu.*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcılar etkinliklerin mizah içerdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim süreciyle mesleklerini daha keyifli bir şekilde yaptıklarını, iş tatmini yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Açık havada yaptığımız etkinlikleri heyecanla bekledim. En verimli kısmın bu olduğunu düşünüyorum. Enerjimizi arttıran ve bizi güldüren yaratıcı etkinlikler olduğunu düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö4)

Kendimi mesleki açıdan geliştirmeme önemli bir katkı sağladı. Doğada daha planlı etkinlikler düzenleme becerimi ve yetkinliğimi geliştirmemde çok faydalı oldu. Bu da mesleğime ve kendime yönelik olumlu algı geliştirmemi ve iş doyumumu artırdı. (Genel değerlendirme: Ö1)

Katılımcılardan Ö10 ikinci oturum değerlendirmesinde kendisini en çok etkileyen kazanımın “öğretmeni motive edici olması ve başkalarının duygularına karşı farkındalık kazandırması” olduğunu söylemiştir. Katılımcılar eğitim sürecinin doğaya dayalı eğitimler içermesinin motive edici olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan açık hava etkinliklerinin, beni motivasyon olarak daha üst düzeye taşıdığını söyleyebilirim. Açık havada yaptığımız etkinliklerin tamamı aklımda kaldı. (Genel değerlendirme: Ö9)

Katılımcılar yeni eğitimlere katılmaya ve eğitim vermeye yönelik heyecan duyduklarını belirtmişlerdir.

Aldığım birçok eğitimden farklı olarak uygulamaya dönük etkinliklere yeterince yer verilmesi ve konu üzerinde tartışmaya imkân verilmesi. (Genel değerlendirme: Ö1)

İleriki zamanlarda da klasik uzaktan eğitimlerin dışında bu tarz yüz yüze keyifli eğitimlerin hepsine katılmak isterim. Mesleki anlamda kendimi bu tarz eğitimlerle daha fazla geliştirmeyi isterim. (Genel değerlendirme: Ö2)

Program içeriği olarak son zamanlarda aldığım en iyi hazırlanmış ve sunulmuş bir eğitimdi. Her oturumda acaba neler öğreneceğim merakı duyuyordum. Çok keyifli bir eğitim olduğunu düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö5)

Her defasında tekrarı olsa dediğim oturumlar yaşadım. Çok mutluymdum, hiç bitmese keşke... Okulumda, sınıfımda, arkadaşlarımla paylaşımlar yapıyorum. Velilere eğitim vermeyi düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö7)

Bu eğitim bana kendimi ayrıcalıklı, şanslı hissettirdi. Yaratıcılık kaslarımı çalıştırmam gerektiğini fark ettirdi. İyi ki dedim. Eğitim programında öğrendiklerim ile ilgili aile eğitimi vermek istiyorum. Aile eğitimi verme fırsatım olmaz ise broşür hazırlayıp ailelere göndermeyi planlıyorum. (Genel değerlendirme: Ö8)

Teorik bilgileri tekrar etmek, tecrübe ile pekiştirmek istiyorum. Başka eğitimlere de katılıp kendimi alanımda güncellemem gerektiğini fark ettim. (Genel değerlendirme: Ö10)

Programı çok faydalı buldum. Çocuklarla bahçeye çıktığımda neler yapabiliriz konusunda bakış açımızın genişleyip geliştiğini düşünüyorum. Eğitim sırasında bahçe etkinliklerinden çok keyif aldım ve çıkmak için sabırsızlandım benim bu kadar ihtiyacın varsa çocukların ne kadar çok ihtiyacı olduğunu bir kez daha anladım." (Genel değerlendirme: Ö2)

4.2.3.3.2. Kişisel yansımalar

Katılımcılar mesleki gelişim programının, kişisel faydalar kazandırdığını ve bu eğitimin doğa deneyimlerine dayalı olmasının geçmiş yaşantılarıyla tekrar bağ kurmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitimin ismini duymak katılmaya teşvik etti. Çocukluğu doğada geçmiş bir insan olarak doğanın bilişsel, duyuşsal, sosyal, motor beceriler açısından çok yararını görerek büyüyen mutlu çocukluğa sahiptim. (Genel değerlendirme: Ö3)

Bu eğitim sayesinde göreve ilk başladığım yıllardaki doğa ve yaratıcılık çalışmalarımın köleliğini sınıf ortamını kısıp kaldığımızı doğal olmayan ortamın verdiği stresle bir şeyler yapmaya çalıştığın zorluğunu fark ettim. Benim sınıfım her

zaman küçük bir botanik bahçesi gibi olurdu kuru bir dalın yeşermesi yaprakların arasında açan rengarenk çiçeklerin mutluluğunu öğrencilerimle paylaşırdık beraber dikip beraber büyüdük o günleri özlediğimi ve geri silkelenip dönmem gerektiğini anladım. (Yedinci Oturum Değerlendirme: Ö4)

Yaratıcılık öğretmenin doğasında eğitim programı doğanın insanlar için aslında ne kadar önemli olduğunu hatırlattı. Hocamızın: 'Gözlerinizi kapatın. Şimdi nerede olmak isterdiniz? Orayı düşünün, etrafınıza bakın, koklayın...' sorusuna verdiğimiz cevapların tümü doğadaydı. Yetişkinler için bile doğa bu kadar başrolde iken çocuklar için ne kadar önemli olduğunu hatırlattı. Doğa yoksunu olan çocukların neler kaybedeceklerini düşünmek ve çıkarımda bulunmak fırsatı sunduğu için çok faydalı bir eğitimdi. (Genel değerlendirme: Ö8)

Katılımcı bir öğretmen eğitim süreciyle birlikte çocukluğundan beri ilk kez doğayla tekrar bağ kurduğunu ifade etmiştir.

Uzun yıllar sonra oğlumla parkta çamurdan tabak ve tencere yaptık evimize gelen çekirgeyi inceledik dışarı bıraktığımızda uçtuğunu fark ettik. (Doğa Gözlemi: Ö6)

Katılımcılar eğitim sürecinin açık hava uygulamaları içermesinin kendilerine psikolojik iyilik halini getirdiğini ve bu iyilik halinin aile hayatlarına da olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların nefes çalışması yaptıkları uygulamaya ilişkin görsel Şekil 4.22'de sunulmuştur.

Eğitim programı süresince kişisel olarak da çok rahatladım ve keyif aldım. Bireysel olarak beni duygusal açıdan rahatlatan ve mutlu eden bir eğitim oldu özellikle de doğada çalışma yapılması. (Genel değerlendirme: Ö1)

Eğitim psikolojik açıdan da çok iyi geldi. Eğitim bir terapi gibiydi. Kendimi keşfetmemi sağladı. Eşimle ve çocuklarımla ilişkiye de çok olumlu yansıdı. (Genel değerlendirme: Ö2)

Eğitimde deşarj oldum. Öğrenciliği tekrar hissettim, öğrenci gözü ile eğitimciliği değerlendirdim. Sınıfıma, öğrencilerime, yakınlarıma, yeğenlerime entegre etmeyi düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö3)

Anda kalabilmek ile ilgili hala problem yaşıyorum. Değişmek için çaba gösteriyorum, başaracağım. (Dördüncü Oturum Değerlendirme: Ö7)

Çocukları mutlu edecek, öğretmenlere 'oh be' dedirtecek bir eğitim programı olduğunu düşünüyorum. (Genel değerlendirme: Ö8)

Kendimizi fark etmemizi sağlayan, grup veya kişisel olarak yapılan çalışmalar duygusal olarak rahatlamamızı sağladı. Eğitim sonunda kazandığım bilgi ve

deneyimleri kişisel hayatımda ve sınıfta uygulamaya devam edeceğim. (Genel değerlendirme: Ö10)



Şekil 4.22. Nefes çalışmaları.

Katılımcılar ailecek doğada daha uzun süre zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Sadece okulumdaki çocuklarım da değil kendi çocuklarımla doğada daha kaliteli vakit geçirmeme yardımcı olduğumu düşünüyorum. Ailecek doğada geçirdiğimiz süre uzadı diyebilirim. Doğaya çıktığımda önceden sadece bakıyor muşum şimdi bazı şeyleri görüyorum farkındalığım arttı. (Doğa Gözlemi: Ö2)

Ailemle çamlığa hayvanat bahçesine gittik. Her zaman kullandığımız çeşmenin ağaç gövdesinden olduğunu bugün fark ettim. (Doğa Gözlemi: Ö2)

Oğlum arkadaşları ile doğada buluşurken daha önce fark etmediğim aslında tüm çocukların yaptığı gibi oğlum ve arkadaşlarının da gizli yer bulup orada kendilerine bir alan oluşturduklarını ve bundan ne kadar çok keyif aldıklarını hoşlandıklarını fark ettim. (Genel değerlendirme: Ö7)

Orman gezisi yapınca oğlumda var olan öfke probleminin daha az yaşandığını gözlemledim. (Doğa Gözlemi: Ö10)

Ailemle köydeki bahçeme gittiğimde bütün bir yaz boyunca bahçeme hiç gelmeyen domuzların o hafta bahçeme geldiklerini fark ettim. Birkaç gün önce de yağmur yağmış. Öğrendim ki yağmur sonrası domuzlar daha çok yemek bulmak için geziyorlarmış. Yağmur sonrası özellikle solucan bulmak için bahçeye gelmişler. (Genel değerlendirme: Ö9)

4.2.3.3.3. Ekip olabilmek

Katılımcılar eğitim sürecince okul içi ilişkilerinin güçlendiğini söylemişlerdir. Katılımcılar genel değerlendirme yaparken “Yıllardır birlikte çalışıyoruz ama ilk kez birbirimizin ayağını gördük” ifadesini kullanmışlardır. Katılımcıların yaptıkları grup çalışmalarına ilişkin görsel örnekleri Şekil 4.23’te sunulmuştur.

İşbirlikçi çalışmalar arkadaşlarla aramızdaki bağı güçlendirdi. (Genel değerlendirme: Ö1)

Hiç tanımadığım meslektaşlarımla ortak bir amaç içinde buluşup etkileşim içinde oldum. (Genel değerlendirme: Ö10).



Şekil 4.23. İşbirlikçi grup çalışmaları.

Eğitim programı uygulayıcısı ve katılımcılar arasında bağ oluşturmuştur. Eğitim oturumların son günü katılımcılar: “Bir eğitim başlarken eğitimci saygıdan alkışlanmış, eğitim biterken alkışlanırsa sevgidenmiş.” sözleri ile aralarındaki bağı vurgulamışlardır.

Güler yüzlü ve naif anlatımıyla çok verimli bir eğitim olmasını sağladığı için kıymetli hocamıza çok teşekkür ederim. (Genel değerlendirme: Ö4)

Bir eğitim ancak bu kadar sevdirebilirdi. Emeğinize, enerjinize, konu hakimiyetinize vb. sonsuz teşekkürler. Sayenizde bol kazanımlı bir eğitim oldu. (Genel değerlendirme: Ö5)

Eğitimci her katılımcıya aynı ilgi, alaka ve hassasiyetle yaklaştı. (Genel değerlendirme: Ö10)

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu başlığı altında; elde edilen bulguların alan yazın bağlamında tartışılması ve bunun ardından, bulgular ve tartışma ışığında elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın amaçları ve elde edilen bulgular ayrıntılı incelendiğinde toplam üç ana başlık ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar: *YADO'nun yaratıcılığa karşı duyarlılık üzerindeki etkisini tartışma*, *YADO'nun eğitsel uygulamalara yansımaya yönelik tartışma*, *katılımcıların YADO hakkındaki görüşlerine yönelik tartışma* şeklindedir.

5.1.1. YADO'nun Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık Üzerindeki Etkisini Tartışma

Katılımcıların eğitim süresi boyunca *öz-değerlendirme* yapmalarına olanak sağlanmıştır çünkü yaratıcılık, doğa ve ikisi arasındaki ilişkiye dair var olan öz algılarını ve öz yeterlilikleri yeniden gözden geçirmeleri istenmiştir. Öz-değerlendirme, bir bireyin yaratıcı öz algısını ve öz yeterliliğini ölçmek için kullanılabilir bir yöntemdir (Fiori, Fischer ve Barabasch, 2022). Bireylerin kendi yaratıcı çalışmalarında kullandıkları öznel derecelendirmeler olarak tanımlanan öz-değerlendirmeli yaratıcılık, bir bireyin yaratıcı düşüncelerini ve süreçlerini nasıl algıladığına dair içgörü sağladığı için önemlidir (Silvia, Wigert, Reiter-Palmon ve Kaufman, 2012). Katılımcıların eğitim süresince doğa ve yaratıcılık ilişkisine yönelik anlayışlarını, YADO'da yer alan öz-değerlendirme çalışmaları sayesinde geliştirdikleri içgörüyle birlikte yeniden yapılandırdıkları düşünülmektedir.

Katılımcılar doğa deneyimine dayalı atölye çalışmalarıyla zenginleştirilmiş YADO'ya katılarak yaratıcılığa karşı duyarlılıklarını geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Yaratıcılığa karşı duyarlılığın desteklenmesi amacıyla hazırlanan YADO, katılımcılara duyarlılığın farklı alt boyutlarıyla ilgili fikirlerini analiz edip yeni anlayış geliştirmeleri için fırsat sunmuştur. Katılımcılar; iraksak düşünme ve davranma, genel bilgi ve düşünme temeli, özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler, odaklanma ve görev sorumluluğu, güdü ve motivasyon, açıklık ve belirsizliğe tolerans alt boyutları ve boyutlar çerçevesinde ele alınan kavramlara yönelik eğitim almışlardır. Bu eğitimler hem kavramlara ilişkin bilgi paylaşımlarını hem de doğaya dayalı deneyimler içeren atölye çalışmalarını kapsamaktadır. Katılımcılar eğitimler sırasında aktif katılım sağlamış, edindikleri deneyimleri ve bilgileri

yeniden yapılandıracakları fırsatlar yakalamışlardır. Katılımcıların yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının gelişimi için eğitim sırasında teorik bilgi paylaşımları yapılmış, okuma ödevleri verilmiş, bilgiler küçük ve büyük grup çalışmalarıyla tartışılmış, kavramlara ilişkin videolar ve görseller paylaşılmış, metaforlardan yararlanılmış, kimi zaman çalışma sayfaları dağıtılmış ve öz değerlendirmeler yapılmış, bir olgu veya kavram üzerinden beyin fırtınası yapılmış, yaratıcılık ve doğaya ilişkin anlayış geliştirmeye ilişkin üstbilişsel tartışmalar yapılmış ve her oturumda ele alınan kavrama ilişkin tamamen aktif katılımlı uygulamalar içeren doğada atölye çalışmaları yapılmıştır. Her atölye bitiminde katılımcılar açık alanda çember olmuş, tüm oturuma ilişkin değerlendirmeler yapılmış, katılımcılar oturuma ilişkin gözlemlerini ve kendi eğitsel yolculuklarını paylaşmış ve her oturuma ilişkin edindikleri kazanımı eğitsel uygulamalarına nasıl yansıtabileceklerine ilişkin fikirler yürütmüşlerdir.

5.1.1.1. İraksak düşünme ve davranma boyutuna yönelik tartışma

Bunun yanısıra, katılımcıların ön test son test YDÖÖ-O nicel bulgular incelendiğinde katılımcıların *ıraksak düşünme ve davranma* becerilerinin desteklendiği görülmüştür. Nitel veri kaynakları içerisinde yer alan dokümanlar (çalışma sayfaları, katılımcılar tarafından doldurulan oturum sonu değerlendirme formları) ve araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlük incelendiğinde sonuçların nicel bulguları desteklediği ve katılımcıların iraksak düşünme ve davranmaya ilişkin duyarlılıklarında artış olduğu görülmüştür.

Yukarıda da belirtildiği gibi, çalışmalar doğa temelli deneyimlerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir (Pramesti, Probosari ve Indriyanti, 2022; Rymanowicz, Hetherington ve Larm, 2020; Ernst ve Burcak, 2019). Katılımcılar YADO eğitim sürecinde doğaya dayalı deneyimlerle, çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi ve iraksak düşünmeye ilişkin kavramsal anlayışlarını daha da derinleştirmişlerdir. Yaratıcı düşünme becerileri desteklenen öğretmenler, bu gelişen becerilerini meslek yaşamlarına yansıtabilirler, mesleki yeterliliklerini geliştirmek için kullanabilirler, sınıf uygulamalarına yansıtabilirler (Tok ve Sevinç, 2010). Katılımcılar YADO süresince yapılan tartışmalar, karşılıklı bilgi paylaşımları ve yapılan okumaların ardından eğitim sonunda, yaratıcılık ve iraksak düşünmeyi okul öncesi eğitimde önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların iraksak düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan grup çalışmalarının ardından öz değerlendirme yapmalarının iraksak düşünme becerilerini geliştirmede önemli etkileri olduğu görülmüştür. Katılımcılar eğitim sonunda yaptıkları öz değerlendirmelerde de çocukların iraksak düşünme becerilerini geliştirme konusunda çok hassas olacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, açık uçlu

sorularla çocukların ıraksak düşünme becerilerinin desteklenmesi konusunda duyarlılık geliştirmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar bir taraftan açık uçlu soruların önemini kavrarken diğer taraftan cevapsız sorular ile çocukları düşünmeye teşvik etmenin yaratıcılığa olan faydalarına ilişkin ilerleme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bai, Mulder, Moerbeek, Kroesbergen ve Leseman (2021) tarafından yapılan boylamsal çalışmada çocukların ıraksak düşünme süreçleri incelenmiş, çocukların ıraksak düşünme süreçlerinde çağrışımsal ve yürütücü süreçlerin yanı sıra akıcılık ve orijinalliğin de çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin çocukları zengin çevrelerle, materyallerle buluşturması ve bu süreçlerde çocukların aktif zihinsel işlemler yapmaya teşvik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Açık uçlu sorular zihinsel işlemlerin yeniden düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır (Land, 2000). Katılımcılar merak ile hayal gücünü ve soru sormanın önemini birleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim ortamlarında olumlu öğretmen çocuk etkileşimleri özellikle çocukların muhakeme ve kendilerini ifade etme becerilerini destekler (Lohse, Hildebrandt ve Hildebrandt, 2022). Bu süreçlerin yaratıcılık için ne kadar önemli olduğunu ve açık hava eğitimi ile olumlu etkileşimin kolay ulaşılabilir olduğu düşünüldüğünde, eğitimin çocuklarda birçok farklı önemli beceriyi etkilediği ve sonra bütüncül bir yaklaşımla katılımcıların bakış açılarının değişmesinde fayda sağladığı söylenilebilir.

5.1.1.2. Genel bilgi düzeyi ve düşünme temeli boyutuna yönelik tartışma

Bir başka bulgu olarak, katılımcıların yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının gelişimi desteklenirken *genel bilgi düzeylerinde ve düşünme temeli davranışlar* göstermede olumlu yönde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Ön test son test YDÖÖ-O nicel bulgular incelendiğinde katılımcıların genel bilgi ve düşünme temeli boyutunda artış olduğu görülmüştür. Yine benzer şekilde nicel bulgular elde edilen genel değerlendirme formunda teorik bilgideki artışı göstermiştir. Nitel veriler içerisinde yer alan; uygulayıcı yansıtıcı günlüğü, dokümanlar, YDÖÖ-O açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda benzer şekilde genel bilgi ve düşünme temeli boyutunu desteklendiğini ortaya koymuştur.

Eğitimcilerin kimi zaman yaratıcılığın desteklenmesi için yapılması gerekenler konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri bilinmektedir (Alabbasi, Paek, Kim ve Cramond, 2022). Mullet, Willerson, Lamb ve Kettler (2016) çok sayıda çalışma sonucunu incelemiş, öğretmenlerin yaratıcılığa değer verdiklerini fakat yaratıcılık anlayışlarının teorik bilgilerinin eksikliğinden kaynaklı çocukların yaratıcılığını teşvik etmek konusunda öğretmenlerin öz güvenlerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer taraftan

Gregoriadis, Zachopoulou ve Konstantinidou (2011) öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin temel teorik bilgiye sahip olduklarını, sadece nasıl pratiğe dönüştüreceklerini bilmediklerini savunsa da öğretmenlerin teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme de desteklenmeleri gerektiğini, aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin teorik bilgiye de ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Selkrig ve Keamy (2017) öğretmenlerin yaratıcılık konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini savunmuştur. Katılımcılar YADO uygulamalarıyla; yaratıcılığın tanımı, boyutları, döngüsü, teşvik edilmesi, doğada eğitimin önemi, bahçecilik çalışmaları, açık uçlu materyaller, tutumların yaratıcılığa doğaya ve yeni yaklaşımlara etkisi gibi yaratıcılığa ve doğaya ilişkin pek çok kavramla karşılaşmış, bu kavramları zihinlerinde yeniden yapılandırma fırsatı yakalamışlardır.

5.1.1.3. Özel (alan) bilgi ve beceri temeli boyutuna yönelik tartışma

Katılımcılar genel bilgi düzeyinde paylaşılan bilgileri *özele indirgeyerek okul öncesi eğitim bağlamında* tartışmış ve bilgilerini tekrar gözden geçirerek, geçmiş öğrenmeleriyle karşılaştırarak yeniden yapılandırmıştır. Ön test son test YDÖÖ-O sonuçları her ne kadar bu boyutta anlamlı bir sonuç vermese de pozitif sıra verileri incelendiğinde artış olduğu görülmüştür. Nicel bulgular elde edilen genel değerlendirme formu verileri de özel alana ilişkin bilgideki artışı göstermiştir. Katılımcıların YDÖÖ-O özel (alan) bilgi ve beceri boyutunda yer alan öz-düzenlenmeli öğrenme, bağımsız öğrenme alanları oluşturma, teori ve uygulama arasında bağlantı kurma, çocukların becerilerini değerli görmeye yönelik bulguların dokümanlardan, yansıtıcı günlükten, oturum sonu değerlendirme formundan elde edilen nitel verilerle de desteklendiği görülmüştür. YADO'nun doğa deneyimine dayalı olması nedeniyle eğitim süresince doğa gözlem formu doldurulmuş, okul bahçesinde atölye çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen nitel bulgular incelendiğinde katılımcıların, bu doğa temelli deneyimlerle doğada bulunan canlı cansız tüm varlıklara olan saygılarının ve duyarlılıklarının arttığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların YADO sürecinde elde ettikleri kavramsal bilgi ve anlayışlarını pratiğe yansıttıklarından söz edilebilir. Ancak bununla beraber, katılımcıların okul öncesi dönemde yaratıcılığın doğa temelli deneyimlerle desteklenmesine ilişkin özel alan bilgi temeli ve özel beceriler boyutunda derinleşme ihtiyaçlarının olduğu düşünülebilir. Öğretmen eğitimleri, öğrenirken diğer taraftan öğretmeyi düşündüren, öğretirken öğrenme ihtiyaçlarının ortaya çıktığı karmaşık bir yapıyı içerir (Loughran, 2006). Bu nedenle öğretmen eğitimlerinde teori ve uygulama ilişkisi eğitimin merkezinde olmalıdır (Segall, 2002; Allen, 2009). Clayton, Smith ve Dymont (2014) açık alanda yapılan bir öğretmen eğitiminin hedefine ulaşabilmesinin,

teori ve pratik eğitim süreçlerini içermesinin yanı sıra eğitimlerde; esneklik, yüz yüze temas ve içerikte yer alan konularda gözlem, katılım ve yansıtma fırsatları ile mümkün olduğunu öne sürmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların YADO ile okul öncesi eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini desteklemek için fırsatlar sunulmuştur. YDÖÖ-O nitel bulguları incelendiğinde eğitimden önce matematik ve erken okur yazarlık eğitimini okul öncesi eğitimde vazgeçilmez olarak gören katılımcılar, YADO sonrasında doğa temelli uygulamaları ve bu uygulamalardan biri olan bahçecilik çalışmalarını vazgeçilmez olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu tez çalışmasında katılımcılar doğa temelli uygulamalarla matematik, okur yazarlık gibi tüm okul öncesi eğitim programında yer alan çalışmaların bahçede yapılabildiğini deneyimlemişlerdir. Katılımcılar bu deneyimleri eğitsel uygulamalarına yansıttıklarını, çocukların eğitim öncesinde bahçeyi sadece oyun parkı olarak gördüklerini, bahçeye çıkarken hiç soru sormadıklarını, eğitim sonunda ise çocukların bahçeye çıktıklarında ne yapacaklarını sorduklarını ve merakla beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen rehberliği ile anaokulu bahçesi çocuklara matematiksel ve bilimsel düşünme, ekolojik farkındalık ve doğal dünyaya olumlu duygusal tepkiler geliştirmeleri için sayısız fırsat sağlamaktadır (Vandermaas-Peeler ve McClain, 2015). Lohn ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada, çocukların bahçede vakit geçirmekten keyif aldıklarını, bahçe programa katılmanın yeni öğrenmelere ve okula karşı bağlılık hissine yol açtığını göstermiştir.

5.1.1.4. Odaklanma ve görev sorumluluğu boyutuna yönelik tartışma

Katılımcıların eğitim sürecinde *odaklanma ve görev sorumluluğu* alt boyutuna ilişkin yeni anlayışlar geliştirdikleri gözlenmiştir. Çalışma sonucunda özel (alan) bilgi ve beceri temeli alt boyut bulgularıyla benzer şekilde, ön test son test YDÖÖ-O sonuçları anlamlı bir değişimden söz etmese de pozitif sıra verileri incelendiğinde artış olduğu görülmüştür. Dokümanlar ve oturum sonu değerlendirmelerinden elde edilen nitel veriler de katılımcıların odaklanma, dikkat ve mesleki sorumluluk bilinçlerindeki artışı desteklenmiştir. Bilhassa katılımcıların doğa günlüklerinde yer alan ifadeleri incelendiğinde, odaklanma ve görev sorumluluğunda ilerleme tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri yaratıcı bir ortam sağlayarak, yenilikçi öğretim yöntemleri kullanarak çocukların pek çok becerisini desteklerler (Monkeviciene, Autukeviciene, Kaminskiene ve Monkevicius, 2020). Doğa temelli deneyimler yaratıcı bir ortam sunduğundan çocukların dikkat becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Johnstone ve diğ., 2022). Doğaya maruz kalmak, dikkati geri kazanma sürecini destekler, dikkat etme ve

odaklanma kapasitesini artırır (Sullivan ve Li, 2021). Bu çalışma kapsamında hazırlanan YADO'nun doğaya temas içerdiğinden, katılımcıların dikkat ve odaklanma kapasitelerini desteklediği söylenebilir. Katılımcılar doğa gözlem formları tutarken daha önce çevrelerinde hiç dikkat etmedikleri unsurlara odaklanıp incelediklerini, bakmanın görmekten farklı olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılar çalışma süresince tuttıkları doğa günlükleri sayesinde daha önce hiç dikkat etmedikleri doğa olaylarına ve materyallere dikkat etmeye başlamışlardır. Bu bulgunun katılımcıların doğaya ilişkin farkındalıklarını arttırdığını gösteren önemli bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Mesleki gelişim programı süresince katılımcıların ürün odağından çıkarak sürece odaklandıkları gözlenmiştir. Yaratıcılığın bir ürün ortaya koymak demek olmadığı, yaratıcı fikir ve ifade tarzlarının desteklenmesi yönünde katılımcılarda farkındalık oluşmuş, anlayış değişimi gözlenmiştir. Katılımcılar YADO süresince kendi hızlarında öğrenme deneyimleri yaşamışlardır ve bu deneyimleri mesleki becerilerine de yansıtıkları görülmüştür. Katılımcılar çocukların biricikliklerine ve kendi hızlarında deneyimler yaşamalarına daha fazla saygı duymaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Doğa ve bireyler arasındaki bağın sürmesi için en önemli unsur, akranların ve yetişkinlerin destekleyici yaklaşımıyla doğada özgürce deneyimler yaşamaktır (Cevher-Kalburan, 2019). Doğa temelli deneyimlerin başarısının sırrı *özgürlüktür* (Peterson, 2013). Doğa ile temas, bireylerin özgürlüğü ve yaratıcılığı deneyimlemesine fırsatlar sunmaktadır (Maller, 2009). Bireylerin yaratıcı potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilecekleri ortamlar kendilerini özgür hissettikleri demokratik ortamlardır (Şanlı ve Altun, 2015). Doğa temelli eğitim, çocukların bireysel özgürlüğüne ve özerkliğe saygı duyar, seçme hakkı tanır (Klaar ve Öhman, 2014). Çocuklar doğaya dayalı açık hava etkinliklerinde kendi öğrenmeleri için kontrolü ele alırlar ve fikirlerini özgürce ifade ederler (Slee ve Allan, 2019). Çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi için özgür olmalarını desteklemelidir çünkü yaratıcılık özgürlükle beslenir (Gray, 2016). Çocukların bahçe gibi açık alanlarda meraklarını, geçmiş deneyimlerini yaratıcılıklarıyla birleştirerek özgürce yeni deneyimler yaşamaları desteklenmelidir (Flannigan ve Dietze, 2017). Katılımcılar çocuklara doğada özgürlük sunmuş ve demokratik sınıf ortamı oluşturmanın önemini fark etmişlerdir. Bu özgür ve demokratik ortamın çocukların yaratıcılık becerilerini de desteklediği düşünülmektedir.

YADO'nun yaratıcılığa karşı duyarlılık üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, nicel verilerdeki iki alt boyutta; özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler ile odaklanma ve görev sorumluluğu, anlamlı bir fark çıkmasa bile pozitif etki düzeyinde artış olduğu, nitel bulgular ve yapılan gözlemlerde yaratıcılığa duyarlılıkta bir ilerleme olduğu

görülmüştür. Ölçeğin iki alt boyutunda anlamlı fark olmamasının nedeni olarak, bazı katılımcılar için verilen eğitimin kendilerini kısa süreli desteklediği, henüz içlerindeki yaratıcı potansiyelin ortaya çıkması için zamana ihtiyaçları olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan mesleki gelişim programında; çocukların özel ilgi alanları geliştirmelerinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi (ek sorumluluklar, program dışı etkinlikler, rehberlik sistemleri), bu kişisel ilgileri ve yeteneklerinin okulun kapsamına alınıp sınıfa entegre edilmesi, bireysel yönlendirme için zaman ve mekân oluşturulması, çocukların uygulamaları ilerlemediğinde destek sistemleri/yöntemleri kullanılması konularına daha fazla ağırlık verilmesi ve okul organizasyonu, sınıf programları ve programlardaki zaman aralıklarının isteğe bağlı araştırma, ortak projeler veya ilgi alanına yönelik uzun süreli çalışmaya yapmaya olanak sağlaması konusuna tekrar vurgu yapılmasının özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler ile odaklanma ve görev sorumluluğu alt boyutlarını daha fazla destekleyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların YADO kapsamında edindikleri deneyimleri eğitsel uygulamalarına yansıttıkları anda buna ilişkin bir *yaşantı günlüğü* tutmalarının üst bilişsel düşüncelerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu sayede katılımcılar üst bilişsel düşünmeyle geçmiş öğrenmeleri ve yeniden yapılandıkları bilgiler arasında bağlantı kurmaları ve bunun bir yansıması olarak yukarıda belirtilen alt boyutlarda daha fazla desteklenmeleri sağlanabilir.

5.1.1.5. GÜDÜ ve motivasyon boyutuna yönelik tartışma

YADO ile katılımcıların yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklenmesi sürecinde yeniden yapılandırdıkları alt boyutlardan biri de *güdü ve motivasyondur*. Ön test son test YDÖÖ-O nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin uygulamalarına yönelik güdü ve motivasyonlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler içerisinde yer alan; araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlük, katılımcılar tarafından tutulan doğa günlükleri, YDÖÖ-O açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda benzer şekilde güdü ve motivasyondaki artışı ortaya koymaktadır.

Motivasyon ve yaratıcılık üzerine geçmişte yapılan araştırmalar, yeni ve faydalı yaratıcı sonuçların üretilmesi için içsel motivasyonun önemine odaklanmaktadır (Ershadi ve Winner, 2020; Hennessey, 2019; Liu ve diğ., 2016; Cerasoli, Nicklin ve Ford, 2014; Csikszentmihalyi, 1999; Amabile, 1985). Çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi için yaratıcı çabalarının motive edilmesi ve teşvik edilmesi gerekir (Bashir, Amin ve Batool, 2020). Yaratıcılık için öğretmen teşviği, öğretmenin çocukla doğrudan etkileşimini gerektirir (Kupers, Lehmann-Wermser, McPherson ve Van Geert, 2019). Öğretmenlerin sınıfta

yaratıcılık ve yeteneklere ilişkin kesinlikle olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Chan ve Yuen, 2014). Bireylerde yaratıcılık, bilişsel, duygusal, çevresel ve motivasyonel değişkenlerin bir araya gelmesiyle mümkün olmaktadır (Chien ve Hui, 2010). Bu kapsamda öğretmenlere verilen eğitimlerin çok faydalı olduğu düşünülmektedir. Cevher-Kalburan (2022) okul öncesi öğretmenlerine erken çocuklukta açık hava eğitimine ilişkin eğitim verdiği araştırma sonucunda öğretmenlerin almış oldukları eğitimle öğrenme ve öğretmeye yönelik motivasyonlarında artış olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca, Pusari ve DH (2014) ve Finkel (1975) öğretmenlerin okul öncesi ortamlarda yaratıcı davranışı teşviği sonucunda, çocukların öğrenmede yüksek düzeyde yaratıcılık sergilediklerini bulmuştur. Doğa ile temas bireylerin motive olmalarını sağlar ve odaklanmalarını destekler (Pasanen, Neuvonen ve Korpela, 2018). Benzer şekilde, yapılan bir araştırmada açık havada öğretimin çocukların katılımını, dikkat ve odaklanma becerilerini arttırdığı görülmüştür (Marchant ve diğ., 2019).

5.1.1.6. Açıklık ve belirsizliğe tolerans boyutuna yönelik tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar YADO başlangıcında *açıklık ve belirsizliğe tolerans* konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiş; eğitim uygulaması sırasında yapılan tartışmalar, beyin fırtınaları, doğa deneyimi içeren atölye çalışmaları ile katılımcılara gelişim fırsatları sunulmuştur. Ön test son test YDÖÖ-O nicel bulgular incelendiğinde katılımcıların alt boyutlar içerisinde en fazla açıklık ve belirsizliğe tolerans bulgularında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlük, katılımcılar tarafından tutulan doğa günlükleri ve oturum sonu değerlendirmeler incelendiğinde, katılımcıların okulu sadece geleneksel öğretim yeri değil, aynı zamanda (zihinsel) maceranın keyfini birlikte yaşayabilecekleri, sürprizlere açık bir yer haline getirdikleri, çocuklara (ihtiyaçlarına) uygun olacak şekilde serbest öğrenme ve rehber eşliğinde öğrenme arasında bir denge sağladıkları, açık öğrenme ortamlarında kendi hızlarında öğrenmelerini destekledikleri, zaman baskısı olmadan öğrenme ve çalışma ortamlarını özgür ortamlara dönüştürdüklerine ilişkin nitel bulguların nicel bulguları desteklediği görülmektedir.

Öğretimin karmaşıklığını ve bilinmeyeni kucaklayarak, öğretmenler yeni zorluklara uyum sağlamak ve yenilikçi çözümler üretmek için daha donanımlı hale gelirler. Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu şey, keşfetme, hayal gücü, deneme ve fikirlerle oynama zamanıdır (Szkolak ve Martínez López, 2013; Tsai, 2012a/b). Okul öncesi programı (MEB 2013) esnek yapısı sayesinde öğretmenlere bu fırsatı sunmaktadır. Belirsizliğe karşı tolerans ve hoşgörünün teşvik edilmesi, yaratıcı keşif ve

problem çözmeye elverişli bir ortam yaratmada kilit bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Steinberg ve Lubart (1991) yaratıcılığın önündeki en büyük engelin, çoğunlukla başkalarının kısıtlamalarıyla değil, kişinin kendi düşüncesine koyduğu sınırlamalarla olduğunu savunur ve belirsizliğe tolerans gibi kişilik özelliklerinin uzun süreli yaratıcılık için kısa süreli yaratıcılık patlamalarından daha önemli olduğunu söyler.

Belirsizlik günlük hayat içerisinde çocuklukların ve yetişkinlerin her an karşılaşılabilecekleri bir durumdur ve hazırlıklı olmak mümkün değildir (Domen, 2016). Bu kadar günlük hayatın içinde olan belirsizlik kavramın çocuklara da kazandırılması gerekir. Problem tanımlama aşamasında bile, yaratıcı fikirlerin üretilme olasılığını artıracak veya azaltacak tesadüfi karşılaşmaların ve diğer çevresel uyaranların güçlü bir etkisinin olması muhtemeldir (Kalburan ve Bayraktaroğlu, 2021). Belirsizlikler üzerine düşünmek, bilinen ve bilmeyen arasında bağlantılar kurmak paha biçilemez bir akıl yürütme beceridir (Shtulman ve Carey, 2007). Herhangi bir olay, olgu veya varlık üzerinden düşünmenin, fikir yürütmenin, derinleşmenin beraberinde kavrama ilişkin açıklığı getireceği düşünülmektedir. Bu durumun belirsizlikler üzerinden farklı ihtimaller içermesi aynı zamanda ucu açık bir kavrama dönüşmesini sağlayacaktır. Bu belirsizlik karşısında tolerans gösterebilmek ve farklı ihtimalleri denemekten vazgeçmemek yaratıcılık becerisini de destekleyecektir (Urban, 2003). Bu nedenlerle YADO içerisinde ucu açık çalışmalar planlanmıştır. Katılımcılara çalışmanın başında kısa açıklamalar yapılmış, sürecin kendileri tarafından yapılandırıldığı öğrenme fırsatları sunulmuştur. YADO sürecinin belirsizlikleri, hata yapmayı desteklemesi, başarı üzerine kurulu olmamasının katılımcıların bu becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, YADO uygulama sürecinde oturumların süresinin esnek tutulması, katılımcıların oyuncu yönlerini keşfederek ortaya koymalarının teşvik edilmesi, sık sık çocukluk ve geçmiş mesleki deneyimleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kurmalarına fırsat verilmesinin öğretmenlerin açıklık ve belirsizliğe tolerans boyutunda gelişim göstermelerine etki ettiği düşünülebilir.

5.1.2. YADO'nun Eğitsel Uygulamalara Yansımaya Yönelik Tartışma

Bu tez çalışmasında katılımcılar yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklemesi amacıyla duyarlılığın tüm alt boyutlarını ve bunlara ilişkin kavramları kapsayan, doğa deneyimine dayalı atölyelerle zenginleştirilmiş YADO eğitimine katılmıştır. Katılımcılar çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için onlara doğada fırsatlar sunmuşlardır. Katılımcılar doğa gibi özgür bir ortamda çocukların kendi fikirlerini ifade etmelerine yardımcı olmuş ve bu sayede çocuklar kendi fikirlerini ifade ederken yaratıcılıkları da

desteklenmiştir. YADO uygulamaları sırasında toplanan dokümanlar, oturum sonu değerlendirme formları, araştırmacı yansıtıcı günlüğü, genel değerlendirme formu ve YDÖÖ-O nitel bulguları incelenmiştir. Bunların yanısıra, YADO süresince yapılan her oturum sonu değerlendirmede, çocuklarla neler yapılabileceği, öğretmenin çocuklarının yaratıcılık becerilerini desteklemek için nasıl bir gözlemci ve kolaylaştırıcı olması gerektiği üzerine beyin fırtınası yapılmıştır. Eğitim sırasında ve sonunda *katılımcıların gelişen bilgi ve becerilerini eğitsel uygulamalarına yansıtıkları veya yansıtmak adına duyarlılık geliştirdikleri* tespit edilmiştir.

Bunun nedeni olarak öğretmenlerin eğitimden elde ettikleri kazanımları eğitsel uygulamalarına doğrudan yansıtmaları olarak düşünülebilir. Katılımcılar mesleki gelişim programına katılarak edindikleri deneyimleri eğitsel uygulamalarına yansıtarak sınıflarındaki çocukların yaratıcılık becerilerini ve doğaya duyarlılıklarını desteklemişlerdir. Katılımcılar almış oldukları eğitim ile yaratıcılığa karşı duyarlılık geliştirmiş, çocukların yaratıcılık becerilerinin desteklenmesinin önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin yansıtma davranışları ile çocukların yaratıcılık becerilerinin gelişmesi, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık boyutları ile çocukların yaratıcılıkları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren araştırmalarla uyumludur (Paek ve Sumners, 2017; Gözen, 2017; Salı ve Köksal Akyol, 2015; Gregerson, Kaufman ve Snyder, 2013; Das, Dewhurst ve Gray, 2011; Mellou, 2006; Broinowski, 2002). YADO uygulamaları sürecinde katılımcıların özellikle; çocuklara doğa deneyimleri sunma, ortam ve materyal seçimleri, oyun, sanat uygulamaları ve çocukla iletişim dili konularında olumlu desteklendikleri gözlenmiştir.

5.1.2.1. Doğa deneyimlerine yansımaya yönelik tartışma

Katılımcılar çocukların doğada daha özgür zaman geçirmelerini sağlayarak onların da yaratıcılık becerilerini doğayla desteklemişlerdir. Bu sonuç doğanın, çevresel koşulların okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme üzerindeki olumlu etkisi olduğunu savunan çalışmalarla (Wojciehowski ve Ernst, 2018; Cameron, 2010; Foster ve Penick 1985) ve yaratıcı bir öğretmeni olan çocukların hevesle fikirlerini deneyeceğini, kendi düşüncelerini ifade etmekten korkmayan aktif ve yaratıcı kaşifler olacaklarını söyleyen çalışmalarla (Szkolak ve Martínez López, 2013) uyumluluk göstermiştir.

Doğaya maruz kalmak park alanı, ormanlar, bitkiler, okyanus, nehirler, göller gibi diğer doğal su yolları dahil olmak üzere 'yeşil' ve 'mavi' alanlarla bağlantı kurmayı içermektedir (Vella-Brodrick ve Gilowska, 2022). Doğaya maruz kalmak duyuların kullanımı ile yaratıcılığın desteklenmesini sağlamaktadır (Li, Zhai, Chang, Merrill,

Browning ve Sullivan, 2022). Çocukların okul yaşantılarına yaratıcı süreçlerin dahil edilmesi, yaratıcı çocuklar yetiştirilmesi için mühim görülmektedir (Çetingöz, 2002). Öğretmenler bahçecilik çalışmalarıyla çocuklara sunulan fırsatların çocukların yaratıcılıklarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir (Deniz ve Kalburan, 2022). Katılımcılar bu çalışma kapsamında başladıkları bahçecilik çalışmalarına, gün içerisinde çocuklarla da devam etmişlerdir. Katılımcıların gün boyu bahçede çocuklarla fiziksel aktivite yaparak birlikte zaman geçirmelerinin yaratıcılık becerilerini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

YADO içerisinde doğaya karşı duyarlılık vurgusu barındırmaktadır. Bu nedenle katılımcıların eğitsel uygulamalarında da doğaya saygı, çevreye karşı duyarlılık konularının yer almaya başladığı görülmüştür. Ertürk Kara, Aydos ve Aydın (2015) tarafından yapılan eylem çalışması sonunda, çocuklarında çevre sorunlarına yönelik tutum değişimi sağlaması amacıyla; eğitim ortamının iç ve dış mekanlar olarak tasarlanması, sınıfların çocukların ekosentrik tutuma yönelik farkındalık kazanmaları için çevre eğitimine yönelik materyallerle donatılması, anaokulu bahçelerinin de bu amaca hizmet edecek şekilde olması ve çocuklara çevreye yönelik tutumlarını geliştirmek için fırsatlar sunmasını önerilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine çevre bilinci, bilgisi, tutumları gibi çevre konularını içeren eğitim verilmesi durumunda öğretmenlerin çevre bilinçleri artar, çevreye karşı sorumluluk almak konusunda motivasyonları yükselir ve çevre eğitimi konusunda daha donanımlı hale gelirler (Kotaman, Karaboğa, Bilgin ve Tuğrul, 2022). Bu nedenle bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda bilgilerinin arttığı ve çevre sorunlarına karşı daha duyarlı oldukları düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde yaşanan doğa deneyimleri, bireyin yetişkin olduğunda çevreyle ilgili tutum ve davranışlarıyla ilişkili görünmektedir (Ernst ve Tornabene, 2012). Öğretmenleri eğitime katılan çocukların doğada geçirdikleri sürenin artmasıyla birlikte ileride de doğaya temas eden yetişkinler olmaları beklenmektedir. Bu durumun doğanın ihtiyaç duyduğu yaratıcı bireyin yetişmesine de destek olacağı düşünülmektedir. Çünkü çevre sorunlarına çözümler üretebilen, sürdürülebilirlik çalışmalarına katılan, doğada meydana gelebilecek karmaşık sorunlara çözüm üretebilen yaratıcı bireylere her zaman ihtiyaç olacağını öngörülmektedir. Küçük çocukların kısa bir doğa yürüyüşünden sonra programlarında yer alan uygulamalara yoğun bir dikkatle dahil oldukları, ancak bir şehir yürüyüşünün ardından aynı faydanın sağlanamadığı görülmüştür (Schutte ve diğ., 2017). Alan yazın çocukların doğal ortamlara maruz kalmasının; yaratıcılığı, tüm gelişim alanlarını, konsantrasyonu, problem çözme yeteneğini geliştirebileceğini, dikkat eksikliğini azaltabileceğini ve daha doğru çevresel karar vermeyi teşvik edebileceğini, sürdürülebilirlik ve doğacı bakış açısı gelişme sağlayacağını

söylemektedir (Gould, 2021; Coelho ve diğ., 2015; Rosenow ve Bailie, 2014; Elliot, Eycke, Chan ve Müller, 2014; Erickson ve Ernst, 2011; Wells ve Lekies, 2006; Ewert, Place ve Sibthorp, 2005).

Katılımcıların doğa deneyimlerine yer veren uygulamalarla birlikte çocuk merkezli programa geçiş yaptıkları görülmüştür. Çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamalarının ve duyularını kullanmalarının, çocuk merkezli program hazırlamanın, sürecin çocukların ilgisine yönelik olmasının gerekliliği okul öncesi eğitim programında vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Cevher-Kalburan (2022) öğretmenlerin, açık havadaki eğitim deneyimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin öğretmen merkezli yaklaşım uygularken bu konuda eğitim aldıktan sonra çocuk merkezli yaklaşımı benimsediklerini, çocukların karar alma süreçlerine ortak olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında hazırlanan mesleki gelişim programında benzer hususlar gözetildiğinden, katılımcılar kendi deneyimlerini ve yaşantılarını eğitsel uygulamalarına aktarmış, çocuk merkezli uygulamalar başlatmışlardır.

Bu çalışmayla birlikte katılımcılar çocuk merkezli olmanın önemini kavradıklarını ve çocukların kendi fikirlerini uygulamaları için özgür olmaları için cesaret veren bir yaklaşımı benimsemenin önemini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Yaratıcılığı destekleyen çocuk merkezli sınıf iklimi, çocukların belirsizlikle karşılaştıkları program deneyimlerine yaratıcı öz yeterlilikle yaklaşmalarını ve duygularını başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayarak sonuçta yaratıcı ifade ve gelişime yol açar (Ivcevic, Hoffmann ve Kaufman, 2023). Katılımcıların bu yaklaşımı benimsemelerinin, çocukların kendi fikirlerini geliştirmesini ve düşüncelerini dışa vurabilmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Kostelnik, Soderman ve Whiren (2007) öğretmenlerin içlerindeki coşkuyu göstermeleri gerektiğini savunur çünkü çocuklar, heyecan ve şevkle bir öneri veya fikir sunulduğunda olumlu yanıt verme eğilimlidirler. Yaratıcılığın ilerlemesi için çocukların teşvik edilmesinin yanı sıra, hatalara ve başarısızlıklara da izin verilmelidir (Krechevsky, Gray Wilson ve Gonzalez, 2020). Bu çalışma boyunca okumalar yapan, sorunları fırsata çevirip farklı çözümler deneyen, hata yapmanın ve başarısız olmanın pozitif etkilerinden yararlanan katılımcılar yaratıcı süreçte çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesinde deneme-yenilme yoluyla öğrenmenin, sonuç yerine sürece odaklanmanın, hatalar ve sorunlar karşısında çocuğa yaklaşımın önemini kavradıklarını ifade etmişlerdir.

5.1.2.2. Eğitim ortamlarına yansımaya yönelik tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların çocuklara sundukları *eğitim ortamlarını* tekrar gözden geçirdikleri görülmüştür. Rogers (1954) yaratıcılığın doğasında zorlanmaya yer olmadığını, ortam sağlamanın önemli olduğunu söylemiş ve bunu açıklamak için bir tohum örneği vermiştir; “Çiftçi tohumun gelişmesini ve filizlenmesini sağlayamaz; sadece tohumun kendi potansiyelini geliştirmesine izin verecek besleyici koşulları sağlayabilir.” Çocukların yaratıcılığını desteklemek için, öğrenme ortamını onların yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri için uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Udomtamanupab, 2020; Gurak Ozdemir, 2016; Cameron, 2010; Esquivel, 1995). Öğretmenler de öğrenme merkezlerinin farklı materyallerle tekrar oluşturulmasının ve yeni öğrenme ortamlarının yaratıcılığı desteklediği düşünmektedir (Karlıdağ, 2018; Ariffin ve Baki, 2014). Öğrenme ortamlarında yer alan doğal malzemeler ve bu malzemelerin yeterli sayıda olması ile keşfetme, merak ve yaratıcılık arasında bağlantı bulunmaktadır (Sobel, 2008). Öğrenme ortamları çocuklardaki yaratıcılığı geliştirebildiği gibi azaltabilir; aynı öğrenme ortamı bir çocuğa ilham verirken diğerini aynı şekilde desteklemeyebilir; bu nedenle öğretmenler öğrenme ortamının her çocuk tarafından nasıl algılandığının farkında olmalıdırlar ve öğrenme ortamını tekrar gözden geçirmelidirler (Beghetto ve Kaufman, 2014).

Yetişkinler çocuklara ortam oluştururken bisiklete binecekleri, tırmanacakları, etraftan atlayacakları veya resim çizebilecekleri aktivite odaklı alanlar yerine spontane, yenilikçi, esnek veya yansıtıcı oyun-odaklı süreçler içeren alanların bir çocuğu nasıl teşvik edeceğini ve bu ortamların çocuğa nasıl sunulacağını üzerine düşünmelidir (Casey, 2007). Bu çalışmayla katılımcıların çocuklarla doğada iç içe olmalarına imkan sunacak, yaratıcılığı destekleyici doğal öğrenme ortamları oluşturdukları görülmüştür. Katılımcılar bu ortamları sadece eğitim sürecinde değil, eğitim bittikten sonra da devam ettirmek yönünde hedef belirlemişlerdir. Katılımcılar bahçe etkinliklerini günlük eğitim akışlarına entegre edip, çocukları doğayla daha çok buluşturacaklarını ifade etmişlerdir. Eğitimin başında çalıştığı okulda bahçe olmamasını doğa temelli eğitim yapamamasının nedeni olarak ifade eden, engel olarak tanımlayan bir katılımcı, süreç içerisinde okuluna yakın açık alanlardan faydalanmaya başlamış, ilerleyen süreçte okuluna bir bahçe yapmak için adım atmıştır. Siritam (2020) çalışmasında çocukların yaratıcılığının güçlendirilmesinde yaratıcı bir ortamın önemine değinmiştir. Benzer şekilde, Dündar (2003) öğretmenlerin yaratıcılığın gelişimini için ortam sağlanmasını önemli gördüklerini belirtmiştir.

Eğitim sonunda katılımcılar toprağa tohum ekmenin onları heyecanlandığını ve merak duygusu oluşturduğunu belirtmişler, çocuklara da bu heyecanı yaşatmak istediklerini

söylemişlerdir. Katılımcıların program süresince doğayla temaslarının arttığı görülmüştür. Blatt ve Patrick (2014), benzer şekilde, açık alanda zaman geçirmenin sınıftaki çocukları açık alana çıkarma istediğini arttırdığını savunmuştur. Benzer şekilde Cevher-Kalburan (2022) araştırmasında öğretmenlerin açık hava deneyimlerini zenginleştirmeye yönelik eğitim almalarının, çocukları açık havayla buluşturma süresini arttırdığını ve öğretmenlerin açık alanda sundukları içeriğin zenginleştiğini sonucuna ulaşmıştır. Bu tez çalışmasında da katılımcılar program süresince bahçeye çıkıp, doğa temelli deneyimlere katılmak için sabırsızlanmışlardır. Doğa deneyimini yaşamış bir öğretmenin artık kendisinin de uzun süre kapalı sınıf ortamında durmak istemeyeceği düşünülmektedir.

5.1.2.3. Materyal seçimine yansımaya yönelik tartışma

Bu çalışmayla katılımcılar öğrenme ortamlarının kapsayıcı olup, her çocuk için besleyici nitelikler barındırmasını hedeflemiş ve sınıf içinde kullandıkları materyalleri de tekrar gözden geçirerek, edindikleri kazanımlarla çocuklara doğal materyaller sunmuşlardır. Doğa temelli deneyimlerle sunulan doğal materyaller de çocuklarda hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirir (Chookah, Agbenyega, Santos ve Habak, 2023). Bu görüşten yola çıkarak katılımcıların çocuklarda hayal gücü ve yaratıcılığı desteklediklerini söylemek mümkündür.

YADO'nun atölye çalışmalarının da yürütüldüğü okul bahçesi, o okulda görev yapan katılımcılar tarafından okul saatlerinde de aktif kullanılmaya başlanmıştır. Okul bahçesi eğitim öncesinde çok düzenli, temiz ve her türlü doğal materyalin nizamla istiflendiği görüntüden uzaklaşmış, eğitim süreci içerisinde dağınık bir görüntüye bürünmüştür. Her gün düzenli toplanan yapraklar ve kozalaklar atölye çalışmalarıyla birlikte artık düştükleri doğal alanlarında kalarak öğretmenler için zengin doğal materyallere dönüşmüşlerdir. Öğretmenlerin okul bahçesinde doğal unsurlar barındırmaları, çocukların merak duygusunu tetiklemekte, yeni keşifler yapmak için istek uyandırmaktadır (Wilson, 2018; Beames, Higgins ve Nicol, 2012). Açık alan çalışmaları çocukları motive ederek, merakı teşvik etmek ve sebat etmenin yanı sıra eğitsel süreçlere katılımı da destekler (Gregory ve Kaufeldt, 2015). Çocuklar bahçecilik çalışmalarında pasif gözlemci olmak yerine, aktif katılımcılar olarak uygulamalarla derin bağlar kurarlar (Blair, 2009).

Bu çalışma süresince katılımcıların yaratırken ortalığı dağıtma özgürlüğü yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durumu eğitsel uygulamalarına yansıtan katılımcıların çocuklarına dağıtma özgürlüğü sunduğu, çocukların dağıtırken merak, keşif, heyecan duygularını destekledikleri görülmüştür. Başka bir araştırmada da benzer şekilde hem çocuklar hem de öğretmenlere

uygulanan eğitimlerin sonunda dağınıklık toplanılsa da süreç içerisinde öğretmenlerin deney ve keşif sürecini teşvik ettikleri görülmüştür (Probine, 2018). Karlıdağ (2018) ise, yaptığı çalışma sonucunda öğrenme merkezlerinin zengin materyallerle düzenlenmesinin ve yeni öğrenme ortamlarının yaratıcılığı desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.4. Çocukların oyunlarına yansımaya yönelik tartışma

Bu araştırmada katılımcılar eğitim boyunca çocukların oyun tercihleri, oynama süreleri ve oyun kalitesinin olumlu etkilendiğini söylemişlerdir. Bu sonucun ortaya çıkmasında katılımcıların açık hava deneyimini sunma ve çocuklara saygıya ilişkin değişen bakış açılarıyla beraber çocuklarla rutin olarak her gün açık alana çıkmaları ve onları özgür bırakıp zengin materyal sunmaları, her çocuğun fikrine saygı göstermelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin oyunun önemini fark etmeleri, eğitimde aktif olarak oyundan faydalanmaları, eksiklerine ilişkin öğretmenlere destek olunması önemlidir (Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2014). Bu kapsamda YADO'nun gerekli desteği sağladığı söylenebilir.

Bulgular, özgürlük, oyun ve yapılandırılmamış deneyimlerin çocukların yaratıcılığını beslemedeki hayati rolünün altını çizmiştir. Katılımcılar, çocuklara doğal alanlarda açık uçlu oyun fırsatları sunmanın değerinin farkına varmış, bu da çocukların dikkat sürelerinin uzamasına, oyuna geçiş sürelerinin kısalmasına ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin artmasına neden olmuştur. Açık hava oyunlarına katılımın önündeki engel çoğunlukla çocuğun kendisi değildir, öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla, açık hava ortamının kalitesi katılımı etkilemektedir (Wilson, 2018). Doğa deneyimine dayalı programlar sayesinde çocuklar, serbest oyuna öncelik vererek doğayı kendi hızlarında keşfetme fırsatı bulurlar (Coelho ve diğ., 2015). Bu çalışmayla birlikte oyunun önemini daha da kavrayan öğretmenler ortamın kalitesinde iyileştirme çalışmaları yaparak, sınıflarındaki çocuklara açık havada oyun oynayabilecekleri özgür alanlar oluşturmuşlardır. Kara (2007), oyun ortamının çocukların yaratıcılık becerilerinin gelişmesindeki en büyük çevresel faktör olduğunu söyler. Öğretmenlerin çok yönlendirici olma eğiliminden dolayı yaratıcı oyun etkinliklerine katılımlarının sınırlandırılmasını tavsiye etseler de öğretmenlerin katılımını kısıtlamak yerine, yaratıcı oyunun önemi hatırlatılmalı ve sürece dahil olmaları sağlanmalıdır (Frost, Wortham ve Reifel, 2011). Eğitim programı süresince katılımcılarla serbest oyunun önemine ilişkin çalışmalar yapılarak, çocukların özgür bir şekilde yapılandırılmamış süreçlerin içerisinde bulunmalarının yaratıcılık gelişimine katkısına değinilmiştir. Çalışma sonunda katılımcıların yapılandırılmamış doğal alanlarda serbest

oyunu teşvik etmeye başladıkları görülmüştür. Öğretmen nesnelere ve materyallerin düşündürücü özelliklerinin farkında olduğunda, çocukların oyuna geçiş süresini hızlandırabilir, çocuklar doğal malzemelerle ve oyun arkadaşlarıyla geçmişte oynadıkları oyunu devam ettirmekten, uğraşlarına kaldıkları yerden devam etmekten keyif alırlar (Perry, 2001). Bu çalışmanın başında katılımcılar çocukların oyuna geçiş sürelerinin uzun olduğunu ve oyun başlatmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Çalışma sonunda ise katılımcılar hem doğada oyunun değerini ve çocukların oyunlarını özgürce sürdürmelerine saygı duymanın önemini kavramıştır. Çocuklar ertesi gün geldiklerinde okul bahçesinde oyunlarına kaldıkları yerden devam edebilmiştir ve bu sayede çocukların oyuna geçiş süreleri kısalmıştır. Bu sonuç Zamani (2016) tarafından yapılan ve doğal alanlarda gevşek parçalarla oynamanın çocukların oyun süresini ve hayal gücünü arttırdığı yönündeki çalışma sonucu desteklemektedir.

Benzer şekilde, okul öncesi dönemdeki çocukların açık havada gevşek parçalarla oynarken sergiledikleri davranışların incelendiği bir araştırmada, çocukların açık hava oyunlarında bir dizi olumlu sosyal davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Flannigan ve Dietze, 2018). Açık hava oyun ortamları çocuklara eşit oyun fırsatları yarattığı için olumsuz davranışları azaltabilmektedir (Isci ve Hasirci, 2022; Yang, Ostrosky, Favazza, Akemoğlu, Cheung ve Aronson-Ensign, 2022; Molina-Cando, 2021; Kemple, Oh, Kenney ve Smith-Bonahue, 2016). Katılımcılar, bu çalışma sonunda çocukların birbirine olan desteklerini gözlemlediklerini, sınıfta zor çocuk olarak tabir ettikleri çocukların, bahçede ne kadar kolaylaştırıcı rol alarak arkadaşlarıyla etkileşime girdiğini tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda çocukların aktif olarak yapılandırılmamış serbest oyunlarla ve açık hava oyunlarıyla yaratıcılıklarını geliştirirken arkadaşlarıyla ortak zevk yaşama fırsat buldukları belirtmiştir (McClintic ve Petty 2015; Burdette ve Whitaker 2005). Ayrıca, Ernst ve Burcak (2019) çalışmalarında doğada oyunun merak, yaratıcı düşünme, esneklik ve yürütücü işlev becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.5. Sanat deneyimlerine yansımaya yönelik tartışma

Araştırma sonuçları katılımcıların çocuklara sunulan sanat deneyimlerine yönelik bakış açılarının değiştiğini göstermiştir. Katılımcılar eğitim öncesinde programlarında daha fazla tek boyutlu çalışmalara yer verirken, eğitim sonunda çocuklara çok boyutlu çalışmalar yapmalarına olanak sunmuşlardır. Bununla birlikte, öğretmen tutumları ortamın iklimini belirlemede, okul kültürünü etkilemekte ve çocuğun sanat da dahil olmak üzere tüm

deneyimlere yaratıcı bir şekilde katılımını desteklemekte veya engellemektedir (Clark ve Lautour, 2009; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Bu nedenle okul iklimini değiştirmede, yaratıcılığın önündeki tüm engelleri ortadan kaldırmada öğretmenlerin büyük bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenler, çocukların yaratıcı düşüncelerini, destekleyici bir ortamda geliştirmelerine yardımcı olmalı ve kendi fikirlerini üretmeleri için cesaretlendirmelidir (Urban, 2014a).

Katılımcıların çocuklara artan fırsatlar sunmalarının, sanat çalışmalarını yürüttükleri eğitim ortamının değişmesi ve zengin, doğal materyal zenginliğinden kaynaklandığı olduğu düşünülmektedir. Doğa sanat yapmak için eşsiz bir ortam sunar (Kalburan ve Bayraktaroğlu, 2021). Doğanın sunduğu yaratıcı süreçlerden biri olan efemeral sanat için doğada sonsuz materyal vardır (Burch, 2017). Katılımcılar YADO atölye çalışmalarıyla doğaya çıkmışlar ve kendi ilgileri doğrultusunda efemeral sanat çalışmalarına dahil olmuşlardır.

Katılımcılar YADO sırasında sanat faaliyetlerinin doğada çok farklı şekillerde yapılabileceği, sürecin tamamen çocuk merkezli olarak tasarlanabileceği, çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda olması gerektiği sonuç / ürün odağından çıkılarak sanat çalışmalarında sürecin önemi, bu sürecin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve öğretmen rollerine ilişkin kavramsal bilgilerini yeniden yapılandırmışlardır. Doğanın sürdürülebilirliği hem sanatçılar hem de doğuştan sanatçı ruha sahip çocuklar için çok değerlidir (Kalburan ve Bayraktaroğlu, 2021). Katılımcıların sanata ilişkin gelişen kavramsal bilgilerini ve uyguladıkları çalışmaları birleştirerek doğada sanatı yaratıcı eğitsel uygulamalarına yansıttıkları, çocukların özgür ortamlarda, kendi seçimleri doğrultusunda sanat faaliyetleri yapmaları için kolaylaştırıcı rol aldıkları görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerisi yüksek öğretmenler çocukların uygulamalar yapmasına fırsat sunar, bu uygulamalarda kolaylaştırıcı rol alır (Compton, 2011; Hui, Cheung, Wong ve He, 2011; Karaçelik, 2009). Çocukların, yaratıcı olmaları için onlara alan açan öğretmenlere ihtiyaçları vardır (Lian, Kristiawan ve Fitriya, 2018). Bu çalışmayla katılımcıların düşünme becerilerine, farklı eğitim yaklaşımlarına verdikleri önem artmış, esnek olma, süreci çocuğun ilgi ve ihtiyacına göre devam ettirme, çocukla birlikte ilerleme eğilimlerinin desteklendiği görülmüştür.

5.1.2.6. Çocukla iletişim diline yansımaya yönelik tartışma

Katılımcıların çocuklarla iletişim kurarken kullanılan ifadelerin ne denli önemli olduğunu fark ettikleri ve kullandıkları kelimelere daha çok dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. YADO sürecinde katılımcılar farkında olmadan konuşmalarında istenmeyen

ifadelere yer verdiklerini fark etmişlerdir ve bu ifadeleri pozitifte çevirmek için hem eğitim uygulamaları sırasında hem de çocuklarla bir aradayken çaba sarf etmişlerdir.

Doğada uzun süreli zaman geçirmek sadece normal gelişim gösteren çocuklarda değil, özel gereksinimli çocuklar için de faydalı olmuştur. Aynı zamanda sınıfında göçmen çocuk olan katılımcılar için de faydalı bir eğitim süreci yaşanmıştır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin yaratıcı ve yeni fikirlere açık olmalarının, göçmen çocuklarla etkili iletişim kurmada ve çocukların yaratıcılıklarını desteklemede etkili olduğunu göstermektedir (Pishchik ve diğ., 2017). Çocuklarla ortak dil yakalamak için hepimizin ait olduğu ev olan doğaya dönmek gerekir. Yeni materyaller alınması, pahalı programlar geliştirilmesi, çok detaylı yapay ortamlar yerine sadece birlikte dışarıya adım atmak, hiçbir ayırım gözetilmeksizin, herkesin sadece insan kimliğiyle anda kalması için çoğu zaman yeterlidir. Eğitim sonunda dezavantajlı olarak görülen bu çocuklarda yaşanan ilerlemenin katılımcıların, çocukları doğayla buluşturmak için artan çabaları ve kapsayıcı nitelikli çalışmalardan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

5.1.3. Katılımcıların YADO Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tartışma

YADO'nun uygulanması sırasında ve sonrasında toplanan verilerle elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların gelişim programına ilişkin yüksek düzeyde olumlu bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmada YADO'nun güçlü yönü program geliştirme sürecinde herhangi bir kalıba bağlı kalmadan; içeriğe, eğitim ortamına ve öz değerlendirme süreçlerine odaklanılması olarak öngörülebilir. Bunun sonucunda katılımcılar programdan edindikleri deneyimleri ve yeniden yapılandıkları bilgileri hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine yansıtmışlardır. Yaratıcılık eğitimlerinde doğa deneyimlerinin yer alması eğitiminden sağlanacak faydayı arttırmıştır. Araştırmalar (Palanica, Lyons, Cooper, Lee ve Fossat, 2019; McAnally, Robertson, Hancox, 2018) açık havada olmanın yaratıcılığı teşvik etmek için yeterli olabildiğini savunmaktadır. Öğretmenler açık havada eğitim aldıklarında, gelişen olumlu tutumlarını ve etkili öğretim becerilerini uygulamalarına yansıtmaktadırlar (Borsos ve diğ., 2022).

5.1.3.1. Eğitimden beklenti boyutuna yönelik tartışma

Bu çalışmada katılımcılar yaptıkları genel değerlendirmede, programın keyifli ve eğlenceli olduğunu vurgulamışlardır. Chodakowski, Egan, Judson ve Stewart (2010) öğretmen eğitimlerinde; mecaz yoluyla hayal gücünü harekete geçirme, duyuşsal imgeler ve mizah gibi unsurlarından yeterince yararlanılmadığını öne sürmektedir. Bu çalışma

kapsamında geliştirilen YADO hayal gücü, imgeleme ve mizaha yer verilerek katılımcıların eğitimden keyifle almalarını, eğlenerek desteklenmeleri sağlanmıştır. Kelly (2022) öğretmen eğitimlerinde gelişimin desteklenmesi için açık havada öğrenmenin ortam olarak kullanılmasını ve doğanın sağladığı esneklikle mesleki gelişimin eğlenerek sağlanabileceğini söylemiştir.

Öğretmenler ve okul yöneticilerinin yaratıcılıklarının desteklenmesi amacıyla mesleki gelişim programlarına katılmaları, özellikle hizmet içi eğitimlerle bunun yapmasının gerekliliği farklı çalışmalarda (Semberger ve Cotar Konrad, 2022; Cheung ve Mok, 2013; Rinkevich, 2011; Yolcu, 2007) vurgulanmıştır. Buna karşılık, Eskidemir Meral ve Tezel Şahin (2019) hizmet içi eğitim alıp almamanın okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Oysa, bu araştırmanın sonucu göstermektedir ki içeriği iyi tasarlanmış bir eğitim, başka bir deyişle gerçekten öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış bir eğitim verimli olmaktadır. Katılımcılar programdan elde ettikleri deneyimleri mesleki uygulamalarına nasıl yansıtabileceklerine ilişkin pratik bilgiler edinmiş, yaratıcı fikirler üretmede daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan bireyler için özellikle de bir eğitimci için kendini geliştirme sorumluluğu yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılık konusunda eğitim almaları yaratıcılığın boyutlarında (Salı ve Köksal Akyol, 2015) ve mesleki gelişimlerinde (Li, 2006) ilerlemeler sağlamaktadır. Bu tez çalışması sonucunda da katılımcıların yaratıcılığının desteklenmesine ilişkin bir eğitime ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Katılımcılar genel değerlendirmelerinde eğitim programından daha çok öğretmenin yararlanması için YADO'nun bazı oturumlarının birleştirilmesi, daha kısa sürede eğitim sürecinin tamamlanması önerilerinde bulunmuşlardır.

Bu çalışmada da katılımcıların eğitim sürecine aktif katılım sağlamaları, eğitim programını zenginleştirmiştir. Katılımcılar eğitim boyunca hem doğa temelli deneyimler süresince aktif olmuşlardır, hem de teorik bilgilerin tartışıldığı kısımlarda aktif katılım sağlamışlardır. Katılımcılar eğitim sonunda özellikle bu aktif oldukları süreçlerde ve doğa deneyimleri içeren tüm atölye çalışmalarından çok etkilenmiş ve bu yolla edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde farklı çalışmalarda da okul personelinin doğa eğitimiyle birlikte farkındalıkları artmış ve doğayla bağlantı kurarak öğrenme süreçlerinde ve bilişsel gelişimlerinde ve kişisel yaratıcılık becerilerinde hızlı ilerlemeler yaşanmışlardır (Cevher-Kalburan, 2022; Jones, 2013; Ernst ve Tornabene, 2012; Gregoriadis, Zachopoulou ve Konstantinidou, 2011; Maller ve Townsend, 2006). Bu çalışma kapsamında geliştirilen YADO'da hem teorik bilgilere yer verilmesi hem de her oturumda

doğa temelli uygulamalar içeren atölye çalışmalarının olması, teorik bilgi ile uygulama arasında köprü olması bakımından programın güçlü yönü olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin standart uygulamalar içinde kalarak eğitim süreçlerini yönetmeleri bir konfor alanı oluştururken, aynı zamanda yeni ve özgün uygulamalara karşı önyargılı olmalarına da sebep olabilir. Geri bildirimlerinde bu önyargının kaynağı olarak, geçmişte katıldıkları eğitimlerde yalnızca akademik bilginin yer alması, aktif katılım sağlayacakları uygulamalı etkinliklerin olmaması, akademik eğitim sonrasında öğretmenin edindiği donanımı sınıfına nasıl aktaracağı konusunda yalnız bırakması olarak gösterilmiştir. Ezberci öğrenme ve standartlaştırılmış eğitim programları yaratıcılığı engelleyen bir faktördür (Ershadi ve Winner, 2020). Bu yaklaşımla hazırlanmış eğitimlerin baştan belirlenmiş kalıplar içerisinde olduğu ve aslında yaratıcılığa izin vermeyen sınırlayıcı bir özellik gösterdiğini söyleyebilir. YADO katılımcılardaki teorik bilginin uygulamaya aktarılmasının zor olduğu algısını değiştirmiştir. Araştırma sonunda yapılan genel değerlendirmede katılımcıların, çalışma öncesinde eğitim süreçleri ve eğitim sonu kazanımlarına ilişkin olumsuz önyargılara sahip oldukları görülmüştür.

Bu nedenle çalışma kapsamında yapılan incelemelerde yaratıcılık eğitimin; nerede, ne kadar sürede yapılacağına yanı sıra içerik zenginleştirme, program geliştirme yönüyle nasıl uygulanacağına netleşmesini sağlamıştır. Katılımcılar çalışma boyunca öğrendikleri yaratıcılık ve genel mesleki gelişime ilişkin akademik bilgiyi, doğa temelli deneyimlerle uygulama fırsatı bulmuşlardır. Katılımcıların bu şekilde akademik bilgilerini daha rahat bir şekilde gözden geçirip yeniden yapılandırdıkları görülmüştür. Eğitim ortamı bilişsel özellikleri öne çıkararak yaratıcılığı destekleyebilir (Gurak Ozdemir, 2016) ve bu eğitim ortamı özgürlük içeriyorsa problemler karşısında yaratıcı çözümler üretilmesine yardımcı olur (Sandri, 2013).

5.1.3.2. Kişisel yansımalar boyutuna yönelik tartışma

Katılımcıların doğa temelli uygulamalar süresince kendi potansiyellerini, kapasitelerini artırdıkları görülmüştür. Bu sonucun eğitim programının etkinlik, süre gibi kısıtlar içermemesi ve yapısında devamlı aktif katılımlı açık uçlu süreçler olmasından, katılımcıların kendilerini özgür hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Katılımcılar eğitim programı süresince çocuklukları ile bağ kurmuş, öz-değerlendirmeler yapmış ve kişisel gelişimlerinin desteklendiğini ifade etmişlerdir.

YADO uygulamalarının onlara ruhsal olarak iyi geldiğini belirtmişlerdir. Doğada olmanın ruh halimizi nasıl etkilediğine bakıldığında, stres seviyesini düşürdüğü bulunmuştur

(Ewert, Mitten ve Overholt, 2014). Bu durumun doğanın iyileştirici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Doğaya yakınlık duygusal iyi oluşu getirir (Taylor, 2017). Doğada olmak stresi azaltır ve yaratıcılığı destekler (Coles ve Costa, 2023). Tan ve diğerleri de (2021) yaratıcılığın stresi kontrol ettikten sonra algılanan iyi oluşla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ve iyi oluşun yaratıcılık üzerinde kolaylaştırıcı rolü olduğunu bulmuştur. Eğitim ortamlarında doğal unsurlara maruz kalmak, bitkiler, doğal ışık ve manzara gibi unsurlar bilişsel işlevi iyileştirmenin yanı sıra stresi düşürür ve yaratıcılığı destekler (Coles ve Costa, 2023).

Aynı zamanda katılımcılar aileleriyle de daha fazla doğada daha uzun süre zaman geçirmeye başlamışlardır. Eğitim programı ve bu süreçte yaşadıkları deneyimlerin katılımcıların mesleki yaşamlarına ve hatta aile hayatlarına olumlu yansıdığı görülmüştür. Tüm bu süreçler boyunca, doğayla temasın öğrenme süreçlerinin merkezinde olmasının da katılımcıların iyi oluşlarına ve stres yönetim becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.3.3. Ekip olabilme boyutuna yönelik tartışma

Doğa temelli eğitim katılımcıların sosyal gelişimine katkıda sağlamış, diğer okul personeliyle iş birliği yapmasına ve iletişim kurmasına yardımcı olmuştur. Cevher-Kalburan (2022) birlikte açık hava deneyimine ilişkin eğitim alan öğretmenler arasında, engellerle baş etmek için iş birliği, karşılıklı fikir alışverişleri, çözüm önerileri paylaşımları yapıldığını tespit etmiştir. Eğitimciler ve çocuklar öğrenme deneyimleri sürecine duygusal olarak dahil olurlarsa eğitim anlam kazanır (Carrillo ve Flores, 2020). Bu araştırmada da okulda mutlu olan bir öğretmenin yaydığı pozitif etkinin okul kültürünü etkilediği ve olumlu bir öğrenme ortamı yarattığı gözlenmiştir.

Morrias ve Azevedo (2011) öğretmenlerin kendilerini yaratıcı gördüklerini ama kendileri dışındaki okuldaki herkesin yaratıcılığa engel olduğunu belirtse de bu çalışmada da katılımcılar arasında yoğun iş birlikler görülmüştür. Farklı okullardan gelen katılımcılar kendilerinde yaşanan bu olumlu değişimin, bu eğitimi almayan diğer eğitimciler tarafından fark edildiğini ifade etmişler, eğitim sürecinin kendileri için verimli olduğunu belirtmişlerdir. İş birliği içinde birbirlerinin öğrenme sürecini destekleyen öğretmenler, çocukları desteklemede tek başına çalışan öğretmenlere göre daha iyi sonuçlar elde ederler (Avustralya Hükümeti, 2018; Hattie, 2015).

YADO uygulama sürecinde katılımcıların eğitimde yer alan temalara ve kavramlara ilişkin bilgilerini yapılandırdıkları, okumalar sonunda faydalandıkları araştırmaları paylaştıkları, edindikleri bilgi ve deneyimleri diğer meslektaşlarına da aktardıkları

gözlenmiştir. Katılımcıların eğitim süresince duyduklarını, düşündüklerini, hissettiklerini kendi mesleki deneyimleriyle karşılaştırarak bilgilerini güncellemeleri, farklı ve yaratıcı gelen eğitim sürecini çok sevdiklerini ve içselleştirdiklerini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında birlikte ‘öğrenen’ olmayı kabul eden katılımcıların gelişen bu mesleki ilişkilerinin çocuklara, okul kültürlerine de olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişim programları aracılığıyla yaratıcılıklarının desteklenmesi en güncel konulardan biridir. 21. yüzyıl becerilerinde yer alan yaratıcılık, eleştirel düşünme, yenilikçi olma, öz değerlendirme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler toplumda yer alan her bireyde bulunması gereken temel becerilerdir (ILO, 2021). Doğa, hepimizin içinden geldiği, ait olduğu yerdir; tüm canlılar gibi insan da gelişmek için doğadaki sonsuz olasılıklar denizinde farklı materyalleri kullanır ve bunu da kendi becerileri kapsamında yaratıcılığını kullanarak yapar. Başka bir deyişle yaratıcılık öğretmenin doğasında vardır. Bu tez çalışması kapsamında geliştirilen Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’sında mesleki gelişim programıyla (YADO), doğa temelli deneyimler ve doğal materyaller kullanarak öğretmenlerin yaratıcılıklarının desteklendiği bir eğitim ortamı yaratmak hedeflenmiş ve bu mesleki gelişim programı okul öncesi öğretmenlerine 13 oturum uygulanmıştır.

Urban (2003) tarafından geliştirilen model çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Hem nitel hem nicel kaynaklardan elde edilen bulgular, bileşenli yaratıcılık modelinde yaratıcılığa karşı duyarlılığın altı alt boyutu esas alınarak incelenmiştir. Bu çalışmanın tartışma bölümü araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yapılmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, çalışmadan elde edilen bulgular, alan yazın ışığında yapılan tartışma neticesinde ortaya çıkan sonuçlar; katılımcıların yaratıcılık ve doğaya karşı duyarlılık gelişimlerinin desteklendiği, katılımcıların bu destekle birlikte bilgi ve davranışlarını eğitsel uygulamalarına yansıttıkları ve doğa temelli eğitime ilişkin farkındalık geliştirdikleri ve YADO’ya yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları şeklindedir. Araştırmadan çıkan bu üç temel sonuç aşağıda ayrı başlıklar olarak sunulmuştur.

5.2.1. Yaratıcılık ve Doğaya Karşı Duyarlılık Gelişimi

Bu çalışmada katılımcıların YADO ile yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların; iraksak düşünme ve davranma, genel bilgi ve düşünme temeli, özel (alan) bilgi temeli ve özel

beceriler, odaklanma ve görev sorumluluğu, güdü ve motivasyon, açıklık ve belirsizliğe tolerans boyutundaki gelişimlerini göstermektedir. Katılımcıların tüm boyutlardaki bilgi artışı ve davranış değişimleri araştırmanın ilk amacına ulaştığını göstermektedir. Araştırma sonucunda çalışma kapsamında hazırlanan, doğaya dayalı deneyimler içeren YADO'nun katılımcıların doğaya, doğada bulunan canlı ve cansız tüm nesnelere ve çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını desteklediği bulunmuştur. Yaratıcılık ve doğaya karşı duyarlılık gelişimine yönelik farklı boyutlardaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sonuçlar katılımcıların ıraksak düşünme ve davranma konusunda yeni anlayış geliştirdiklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların özellikle açık uçlu sorular sorma, bilgileri ve davranışları yeniden yapılandırma ve anlamlandırmaya ilişkin farkındalık geliştirdiklerini göstermiştir.

Eğitim sonunda katılımcıların, Urban'ın (2003) önerdiği yaratıcılık bileşenlerinden biri olan genel bilgi ve düşünme temeli boyutunda olumlu yönde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar; yaratıcılığın tanımı, boyutları, döngüsü, teşvik edilmesi, doğada eğitimin önemi, bahçecilik çalışmaları, açık uçlu materyaller, tutumların yaratıcılığa ve doğaya etkisi gibi pek çok kavramla etkileşime girmiş ve bu kavramları zihinlerinde yeniden yapılandırmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar eğitim sürecinde özel alan bilgi temelli davranışlar ve özel beceriler elde etmişlerdir. Katılımcılar araştırma süresince genel bilgi düzeyinde ele alınan kavramları, genelden özele indirgeyerek okul öncesi eğitim bağlamında tekrar tartışmışlardır.

Katılımcılar eğitim sürecinde odaklanma ve görev sorumluluğu alt boyutuna ilişkin yeni anlayışlar geliştirmişlerdir. Araştırma sonuçları katılımcıların odaklanma, dikkat ve mesleki sorumluluk bilinçlerindeki artışı göstermiştir.

Araştırma sonuçları katılımcıların yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklenmesi sürecinde güdü ve motivasyona ilişkin bilgilerini ve davranışlarını gözden geçirdiklerini göstermiştir. Katılımların, uygulamalarında yaratıcılık ve doğaya yer vermeye ilişkin motive oldukları, doğa temelli eğitimin özgürlük ve demokratik eğitimle ilişkisini ortaya koymak konusunda desteklendikleri görülmüştür.

Katılımcıların eğitim başında açıklık ve belirsizliğe tolerans konusunda desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda artan bilgi düzeyleri ve program beklentileri doğrultusunda uygulamalarını düzenledikleri görülmüştür. Katılımcıların belirsizliğe karşı tolerans ve hoşgörü gelişimlerinin teşvik edilmesiyle, yaratıcı keşif ve

problem çözmeye elverişli bir ortam yaratma konusunda yeni anlayış geliştirdikleri görülmüştür.

5.2.2. Eğitsel Uygulamalara Yansıması, Doğa Temelli Deneyimler

Bu araştırmanın bir diğer amacı da YADO ile katılımcıların yaratıcılığa karşı duyarlılıklarının desteklenmesinin ardından, bu duyarlılığı eğitim uygulamalarına yansıtma ve teşvik edilmesidir. Araştırma sonuçları katılımcıların YADO aracılığıyla yeniden yapılandırdıkları yaratıcılık ve doğaya ilişkin bilgi ve davranışları programlarında aktif bir şekilde uygulamak üzere stratejiler geliştirdiklerini göstermiştir. Aynı zamanda çocukların doğa temelli deneyimlerle yaratıcılıklarının gelişimini desteklemek amacıyla eğitsel uygulamalarına yansıtmak konusunda farkındalık geliştirdikleri gözlenmiştir. YADO sürecinde farklı kavram ve yeni eğitim uygulamalarıyla ilgili bilgilerini gözden geçiren katılımcılar, edindikleri deneyimleri geçmiş uygulamalarıyla karşılaştırma fırsatı bulmuş ve uygulamalarını yeniden yapılandırmıştır. Bu kapsamda katılımcıların eğitsel uygulamalarına yansıyan sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Mesleki gelişim programı süresince katılımcıların çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi ve doğayla bağlarının artması yönünde hassasiyet geliştirdikleri ve programlarına yansıttıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra eğitsel uygulamalarını, çocukların doğayla olan bağları ve çevre sorunlarıyla yaratıcılık bağlantısına ilişkin öğrendikleri bilgiler ve edindikleri deneyimler doğrultusunda yeniden düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların kendilerini heyecanlandıran doğa deneyimine dayalı uygulamaları da yeniden yapılandırıp çocukların deneyimlemesine yönelik fırsatlar yarattıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda katılımcıların eğitim programlarında bulunan kazanım ve göstergeleri, değişik yöntem ve teknikler kullanarak ve açık öğrenme ortamlarıyla birleştirmeye yönelik yeni çözümler üretebildikleri görülmüştür. Katılımcıların açık eğitim ortamlarını kullanmaya ilişkin farklı fikirler üretmeye başladıkları görülmüştür. Katılımcıların eğitim ortamının sıcak olmasının, çocukların kendilerini daha iyi hissedebilecekleri ortamlar sunmanın gerekliliğini kavradıkları görülmüştür. Sonuçlar katılımcıların ilgi çekici ve çocuk merkezli öğrenme ortamları oluşturmanın önemine ilişkin duyarlılık kazandıklarını göstermiştir.

Katılımcılar özgür ve demokratik bir eğitim ortamı oluşturmanın önemini kavradıklarını dile getirmişlerdir. Sonuçta katılımcılar öz değerlendirme sürecinde yeniden anlamlandırdıkları özgürlük ve demokratik eğitim ortamı kavramlarını mevcut uygulamalarıyla karşılaştırmış ve eğitsel uygulamalarına yansıtmıştır. Araştırma sonunda

katılımcılar çocuklara doğada özgür alanlar sağlamış ve demokratik bir sınıf ortamı yaratarak, tüm çocuklar için destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmuş, çocukların yaratıcılığını desteklemişlerdir.

Katılımcılar doğal materyallerle çocukları buluşturmuştur. Katılımcılar okulun bahçesini ve burada bulunan doğal materyalleri çocukların aktif kullanması konusunda özgürlük tanımıştır. Araştırma sonucunda doğal materyaller kullanımının, çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerine ilişkin fırsatlara, sınıf düzenine ve sınıf yönetimine olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda okul bahçesinde bulunan doğal materyallerin dağınık bir şekilde, çocuklar tarafından özgürce kullanılmasının, çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesine olumlu katkı sağladığını bulunmuştur. Katılımcıların araştırmanın başında okullarında bahçe olmayışını bir engel olarak tanımladıkları, araştırmanın sonunda ise engel tanımını yeniden gözden geçirdikleri ve çözüm üretimine ilişkin stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcılar bahçe etkinliklerini günlük eğitim akışlarına dahil ederek, çocuklar ve doğa arasında etkileşimi teşvik etme konusundaki kararlılıklarını göstermiştir.

Araştırma sonunda katılımcıların eğitsel uygulamalarında açık uçlu materyallere (gevşek parçalar, çamur, kum gibi) yer verdikleri görülmüştür. Katılımcıların eğitim materyalleri de programlarındaki eğitsel uygulamalara ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenleyerek dahil ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak katılımcıların çocukların doğada gözlem yapmalarının ve çocuğun merakını takip etmenin önemini fark ettiklerini ve farklı öğretim tekniklerinde yararlanarak gelişen bu anlayışlarını eğitsel uygulamalarına yansıttıkları görülmüştür. Çalışma sonuçları doğa temelli deneyimlerin çocukların konsantrasyonunu ve yaratıcı gelişimini desteklemedeki önemini vurgulamıştır. Doğa temelli eğitim uygulamaları ve doğada geçirilen zamanın artması çocukların katılım, dikkat ve odaklanma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Katılımcılar çocuklara sundukları sanat deneyimlerini yeniden gözden geçirmiş, doğada sanat etkinlikleri uygulamalarına fırsat yaratılması ile çocukların yaratıcı becerilerinin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların doğada oyunun değeri ve çocukların serbest oyunlarına saygı göstermenin önemi konusunda farkındalıklarının artmasının çocukların oyun tercihlerini, oynama sürelerini ve oyun kalitesini olumlu etkilediği görülmüştür. Çocukların oyuna geçiş sürelerinin kısaldığı ve oyun deneyimlerinde iyileşme sağlandığı görülmüştür. Katılımcılar, doğada oyun fırsatlarının çocukların birbirlerine desteklerini

arttığını ve sınıfta davranış sorunu gözlemledikleri çocuklarda olumlu değişimler yaşandığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcılar eğitsel uygulamalarını planlarken mizah, neşe, eğlence gibi yeniden yapılandırdıkları kavramları dahil etmenin önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar çocuklarla olumlu iletişim kurmanın önemini kavramıştır. Katılımcılar çocukların fikirlerine saygı duyarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre YADO uygulama yansımalarının, çocukların duygusal dayanıklılığını desteklediği söylenebilir. Dezavantajlı gruplarda yer alan çocuklarda da duygusal ve bilişsel gelişimin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların doğa temelli eğitsel uygulamalara ebeveynleri de dahil ederek aile katılım etkinliklerini zenginleştirmek yönünde farkındalık geliştirdikleri görülmüştür.

5.2.3. Katılımcıların YADO Hakkındaki Görüşleri

Bu araştırmada katılımcıların YADO hakkındaki görüşlerine yönelik sonuçların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların YADO hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını, programın mesleki gelişimlerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların YADO görüşlerine ilişkin diğer sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonucunda katılımcılar mesleki gelişim programının, kişisel faydalar sağladığını, özellikle yaratıcılık ve doğa temelli eğitim konusunda mesleki gelişim yaşadıklarını göstermiştir. Sonuçlar programın aktif katılımı teşvik etmesinin ve teorik bilgilerin doğa temelli uygulamalarla bütünleştirilmesinin katılımcıların programa yönelik olumlu görüşleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma süresince katılımcılar geçmiş yaşantılarıyla, bazen çocukluk dönemleriyle tekrar bağ kurmuştur. Çalışma sırasında katılımcıların YADO programına kişisel yakınlık hissettikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, katılımcıların mesleki gelişim programı uygulamalarını farklı, yaratıcı ve eğlenceli buldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar eğitim sürecinin doğa deneyimine dayalı uygulamalar içermesinin motive edici olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları katılımcıların eğitim sürecinin açık hava uygulamaları içermesinin kendilerine psikolojik iyilik halini getirdiği ve bu iyilik halinin aile hayatlarına da olumlu yansıdığı görülmüştür. Eğitim sonucunda katılımcıların aileleriyle doğada daha uzun süre zaman geçirdiklerini bulunmuştur. Çalışma sonuçları katılımcıların doğayla

temaslarının arttığını hem meslek yaşantılarında hem özel hayatlarında daha fazla doğa temelli deneyim arzusuna yol açtığı göstermiştir.

Araştırma sonuçları katılımcıların YADO sürecince okul içi ilişkilerinin güçlendiğini göstermiştir. Katılımcılar arasında daha samimi, olumlu ilişki ortamı olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar, programın sunduğu iş birliği ve ekip çalışması fırsatlarının değerinin farkına varmıştır ve bu sayede mesleki ilişkilerini geliştirmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında eğitim programı uygulayıcısı ve katılımcılar arasında da olumlu ilişkiler kurulduğu görülmüştür.

Katılımcıların yeni eğitimlere katılmaya ve eğitim vermeye yönelik heyecan duyduklarını görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcılar YADO programının birbiriyle ilişki oturumlarının birleştirilmesi ve eğitim süresinin kısalması ile daha fazla öğretmenin faydalanabileceğini belirtmiştir.

Genel olarak bu sonuçlar, öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik etmek ve okul öncesi eğitimde mesleki uygulamalarını yeni yaklaşımlarla desteklemek için doğada, ilgi çekici ve iş birliğine dayalı mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamaktadır. Yaratıcılığı teşvik etmede, çocukların ifade özgürlüğünü desteklemede ve çocuklar ile doğa arasında güçlü bir bağ kurulmasını sağlamada öğretmenlerin hayati rolünü vurgulanmıştır. Bulgular, çocukları hızla değişen bir dünyaya hazırlamak ve yaratıcı problem çözücüler ile çevreye duyarlı bireylerden oluşan bir nesil yetiştirmek için yaratıcılığı ve doğayı eğitim uygulamalarına entegre etmenin önemini altını çizmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda; araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında geliştirilen ve uygulanan mesleki gelişim programının öğretmenler üzerinde olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür. Yaratıcılığa ilişkin temel teorik bilgilerin yanı sıra genel öğretmenlik becerisine ilişkin konular içeren ve her yeni bilgiyi doğada deneyimleme fırsatı sunan program, bu sayede, bilgilerin kalıcı olmasını sağlamış, öğretmenlerin mesleki uygulamalarına yansıtılmalarına yol açmıştır. Araştırmacılar tarafından gelecekte yapılması planlanan yaratıcılık eğitimlerinin bu araştırmanın sonuçlarından faydalanarak doğa temelli deneyimler içererek hazırlanmasının yararlı olacağı söylenebilir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre de öğretmenler, bu tarz eğitimlerin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu eğitimleri verecek

araştırmacıların öncelikle kendi yaratıcı becerilerine yatırım yapmaları önerilmektedir; çünkü gelişen yaratıcı becerileri eğitim programının zenginleşmesini sağlayacaktır.

Erken çocukluk eğitiminde yaratıcılığı desteklemek için etkili stratejilere ışık tutan araştırma ve profesyonel tartışmaların teşvik edilmesi önerilmektedir. Doğa odaklı yaratıcılık konulu eğitimlerin programlara ve mesleki gelişim eğitimlerine dahil edilmesi için savunuculuk yapılması gerekir. Yaratıcılığı teşvik etmede sundukları faydaların farkında olarak, doğa temelli deneyimlerin eğitim ortamlarına entegrasyonu desteklenmelidir. Doğa ve yaratıcılık ilişkisini derinlemesine ortaya koyacak araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalar içerik olarak hangi özelliklere sahip doğa etkinliklerinin yaratıcılığı daha çok desteklediği ve yaratıcılığın hangi boyutunu desteklediği üzerine olabilir. Eğitsel uygulamalara yansımalar incelendiğinde öğretmenlerden çocuklarla uyguladıkları günlük akış sonu değerlendirmelerinde mesleki gelişim programdan öğrendikleriyle ilgili kendi programlarına yansıtacakları bir uygulama günlüğü tutmaları istenebilir. Mesleki gelişim programlarından sonra koçluk ve mentorluk yapılarak, eğitimin tekrar öğretmenlere yansımaya bakılabilir.

Okul öncesi eğitimde yaratıcılık üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır. Araştırmacılar, okul öncesi eğitimde yaratıcılıkla ilgili mevcut bilgi birikimlerini genişletmelidir. Öğretmenlere verilen eğitimin çocuklara ve velilere yansımalarına bakılması önerilmektedir. Doğa temelli deneyimlerin uzun vadeli etkisi, belirli öğretim stratejilerinin yaratıcılık üzerindeki etkisi veya doğanın yaratıcı öğrenmeyi desteklemedeki rolü gibi farklı yönleri araştırılabilir. Okul öncesi eğitimde yaratıcılık alanında çalışan araştırmacılar arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı yapılabilir. Araştırmacılar bulgularını yayınlamaya, konferanslarda sunmaya ve etkili uygulama ve müdahalelerin anlaşılmasını ilerletmek için disiplinler arası iş birliklerine katılabilirler.

Okul öncesi eğitimde yaratıcılık odaklı müdahalelerin uzun vadeli etkilerini incelemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Yaratıcı becerilerin ve eğilimlerin zaman içinde kalıcılığı araştırılabilir ve daha sonraki akademik ve kişisel sonuçlar üzerindeki potansiyel etkisi incelenebilir. Aynı zamanda eğitim programı bitiminde öğretmenlere koçluk desteği verilebilir ve kalıcılık testi uygulanabilir. Okulda çalışan farklı unvanlardaki tüm personel bu eğitimlere dahil edilerek, okul kültürünün tamamen değişimi sağlanabilir. Araştırmanın kapsamı genişletilerek çocuk ve ebeveynlere yönelik bulgular da eklenebilir. Farklı coğrafi bölgelerde çalışan öğretmenlerin karşılaştırması yapılarak, kültür bağlamında sonuçlar derinlemesine incelenebilir. Doğaya ilişkin bakış açısının tespiti için farklı bir veri toplama yöntemi daha kullanılabilir.

Araştırma bulguları erken çocukluk eğitimi alanındaki politika yapıcılara ve uygulayıcılara iletilebilir. Okul öncesi eğitimde yaratıcılığı destekleyen ve teşvik eden program geliştirme, mesleki gelişim programları ve politika girişimleri kanıta dayalı olarak bilgilendirilebilir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin; iraksak düşünme ve davranma, genel bilgi ve düşünme temeli, özel (alan) bilgi temeli ve özel beceriler, odaklanma ve görev sorumluluğu, güdü ve motivasyon, açıklık ve belirsizliğe tolerans boyutunda gelişim göstermek, yaratıcılığı teşvik etme konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak, davranış değişimleri yaşamak için yaratıcılığa odaklanan ve doğada aktif katılım ve keşif için bir platform sağlayan mesleki gelişim programlarına katılmak için sürekli eğitim fırsatı aramaları önerilmektedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin YADO gibi doğa deneyimleriyle zenginleştirilmiş yaratıcılığı destekleyici programlara katılarak; çocuklara doğa deneyimleri sunma, ortam ve materyal seçimleri, oyun, sanat uygulamaları ve çocukla iletişim dili konularında olumlu desteklenmeleri önerilmektedir. Aynı zamanda bu tür programların öğretmenlerin mesleki gelişimleri, özgüvenleri ve etkili eğitim uygulamalarını hayata geçirme becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır. Erken çocukluk eğitimeilerine ve hatta tüm kademelerdeki eğitimcilerle yönelik yaratıcılık programlarının yaygınlaşması oldukça önemli ve gereklidir. Doğa deneyimine dayalı yaratıcılık eğitimlerinin katılımcı hedef kitlesi tüm branşlardaki öğretmenler, ebeveynler ve çocukla temas eden tüm yetişkinler olarak genişletilebilir.

Öğretmenler özgürlüğü, esnekliği ve tüm fikirlere değer verilmesini teşvik eden bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Çocukların farklı düşüncelerini ve yaratıcılıklarını teşvik eden doğa temelli deneyimleri ve etkinlikleri benimsemelidir. Bu etkinlikler tüm çocuklar için kapsayıcı olmalı, özel gereksinim durumu olan çocuklar için erişilebilir olduğundan emin olunmalıdır. Okul yöneticilerine çocukları doğayla buluşturmanın yaratıcılıkları ve genel gelişimleri için faydaları açıklanmalıdır ve okullarını doğa temelli öğrenme, çevre çalışmaları ve doğal alanlara gezi yapılması konularında teşvik etmelerinin gerekliliği anlatılmalıdır. Öğretmenlere bu etkinlikler için imkan ve kaynak sunulmalıdır.

Çocuklara nitelikli doğa deneyimleri sunmanın önündeki engellerin kaldırılması için paydaşlar iş birliğine davet edilmeli, toplumsal farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Doğa ile bağ kurmanın çocuklara sağladığı gelişimsel faydalar, çevre bilinci ve yaratıcılığa olan etkisi vurgulanmalıdır. Devlet kurumları, özel vakıflar ve yerel topluluklardan fon desteği sağlanmalı; çevre koruma, iklim değişikliği ve ekolojik sorumluluklarla ilgili tüm topluma

bilinçlendirme çalışmaları başlatılmalıdır. Öğretmenler aile eğitimleri düzenleyerek doğayla temasın faydalarını yinelemeli ve ailelere çevrelerindeki erişilebilir yeşil alanların korunması için savunucu rol almaları önerilmelidir. Ailelerin çocukların güvenliği için endişe edebilecekleri hususlara ilişkin önlemler alınmalı güvenliği arttırıcı protokoller hazırlanmalıdır. Öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler; risk yönetimi, ilk yardım ve açık hava güvenlik uygulamaları konularında eğitim almalıdırlar.

5.3.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Ebeveynler doğa temelli deneyimleri destekleyen bir bakış açısına sahip olmalıdır. Ebeveynler, çocuklarıyla doğal parkları, yeşil alanları ziyaret etmelidir. Doğa yürüyüşlerine çıkmalı veya evlerinde küçük bir bahçe oluşturmak gibi çocukları doğa temelli deneyimlere aktif olarak dahil etmeye teşvik etmelidir.

Yaratıcılığın gelişiminde ailenin desteği çok değerlidir. Ebeveynler, çocuklarıyla açık uçlu oyunlar oynamak için zaman ayırmalıdır. Yaratıcılığın teşviki için aileler evde de sanat malzemeleri sağlamalı ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici ortamlar sağlamaya gayret etmelidir. Çocuklarının yaratıcı ifadelerini değerli görmeli ve takdir etmelidir. Evde çocuklar için yaratıcı düşünme, farklı çözümler üretme, kendi fikrini ifade etme ve bunlara değer veren, teşvik eden destekleyici ve cesaretlendirici bir atmosfer yaratılmalıdır.

Ebeveynler yaratıcılığı teşvik eden sınıf uygulamaları hakkında sorular sorarak çocuklarının öğretmenleriyle açık iletişim kurmalıdır. Okul kültürünü iyi araştırmalı, okul saatlerinde doğaya dayalı deneyimlere ne kadar yer verildiği sorulmalıdır. Çocuğun yaratıcı gelişimini desteklemek için ebeveynler ve öğretmenler arasında iş birliğine dayalı bir yaklaşım olmalıdır. Doğa temelli keşifler de dahil olmak üzere çeşitli deneyimlere maruz kalmaları teşvik edilmelidir. Yaratıcılığı nasıl teşvik edileceği konusunda eğitime ihtiyacı varsa bu konuda eğitim alınmalı ve tartışmalara katılmalıdır. Alacakları her eğitim hem bireysel gelişimlerine hem de aile yaşantılarına olumlu yansıtacaktır.

Akademisyenler, öğretmenler ve ebeveynler bu önerileri benimseyerek çocukların yaratıcılığını teşvik eden ve destekleyen bir eğitim ekosistemi oluşturmak için birlikte hareket edebilirler. Bunu yaparak, çocukların sürekli değişen bir dünyada gerekli yaratıcı becerilere ve zihniyete sahip olmalarını sağlayabilir, tam yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilir ve bütünsel gelişimi teşvik edebilirler.

KAYNAKÇA

- Abdulla, A. M., & Runco, M. A. (2018). Who funds the future? Federal funding support for 21st century learning research. *Business Creativity and the Creative Economy*, 4(1–7). doi: 10.18536/bcce.2018.10.8.1.01
- Alabbasi, A. M. A., Paek, S. H., Kim, D., & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Front Psychol*, 26(13). doi: 10.3389/fpsyg.2022.1000385.
- Alawad, A. (2012). Can we bring the natural environment into the art classroom? Can natural sound foster creativity? *Educational Research and Review*, 7(28), 627-631, 23.
- Alkuş, S. & Olgan, R. (2014) Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1902-1919. doi: 10.1080/03004430.2014.893236
- Allen, J.M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647–654. doi:10.1016/j.tate.2008.11.011
- Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Xavier, C., Hoffman, G., & Paiva, A. (2022). Creativity landscapes: Systematic review spanning 70 years of creativity interventions for children. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 16-40.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393–399. doi:10.1037/0022-3514.48.2.393
- Anazifa, R. D., & Djukri, D. (2017). Project-based learning and problem-based learning: are they effective to improve student's thinking skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346-355.
- Ariffin, A., & Baki, R. (2014). Exploring beliefs and practices among teachers to elevate creativity level of preschool children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(22). doi: 10.5901/mjss.2014.v5n22p457
- Ata-Aktürk, A. & Sevimli-Çelik, S. (2020) Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices, *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 95-114, DOI: 10.1080/09669760.2020.1754174
- Atchley, R. A., Strayer, D. L., & Atchley, P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PLoS ONE* 7(12), e51474. doi: 10.1371/journal.pone.0051474
- Avgitidou, S. (2016). Creativity and play in early childhood education: A socio-cultural perspective. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 2, 9-19.
- Avustralya Hükümeti. (2018). *Through growth to achievement: Report of the review to achieve educational excellence in Australian schools*. İnceleme Raporu. Avustralya.

- Baer, J. (2014). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Psychology Press.
- Bai, H., Mulder, H., Moerbeek, M., Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. (2021). Divergent thinking in four-year-old children: An analysis of thinking processes in performing the Alternative Uses Task. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100814
- Bahadır, S., & Berkant, H. G. (2022). Yaratıcılığı keşfediyor ya da öldürüyor muyuz? Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin bakışından bir değerlendirme. *Eğitim Yansımaları*, 6(2), 107-129.
- Barbot, B., Besancon, M., & Lubart, T. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4, 58-66. doi: 10.2174/1874920801104010058.
- Barnes, R. (2002). *Teaching art to young children 4–9*. London: Routledge Falmer.
- Bashir, S., Amin, H., & Batool, S. B. (2020). Creative abilities of students and teaching for creativity; a comparative study of public and private schools of lahore city. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7(2), 35-42.
- Bautista, A., Bull, R., Ng, E., & Lee, K. (2020). “That’s just impossible in my kindergarten.” Advocating for ‘glocal’ early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, 19(8). doi: 10.1177/1478210320956500.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.
- Beer, T., Cook, A., & Kantor, K. (2018). Running Wild: Engaging and empowering future custodians of place through creative nature-based play. *Journal of Public Pedagogies*, 3.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. doi:10.1080/13598139.2014.905247
- Berk, L. E. (2012). *Child development* (9. Baskı). India: Pearson
- Bezold, C. P., Banay, R. F., Coull, B. A., Hart, J. E., James, P., Kubzansky, L. D., Missmer, S. A., & Laden, F. (2018). The relationship between surrounding greenness in childhood and adolescence and depressive symptoms in adolescence and early adulthood. *Annals of epidemiology*, 28(4), 213–219. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2018.01.009>
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *The journal of environmental education*, 40(2), 15-38.
- Blatt, E., & Patrick, P. (2014). An exploration of pre-service teachers' experiences in outdoor ‘places’ and intentions for teaching in the outdoors. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2243-2264.
- Bonamigo Valls, L. (2021). *Designing a framework for an online course about creativity in education*. Creative Studies Graduate Student Master's Projects. 319. Retrieved from <https://digitalcommons.buffalostate.edu/creativeprojects/319>

- Born, P. (2022). It's all over the map: A report on nature-based early childhood teacher preparation programs in the united states. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(2), 69-82.
- Borsos, E., Banos-González, I., Boric, E., Staberg, R. L., & Fekete, A. B. (2022). Trainee teachers' perceptions of outdoor education. *Environmental Education Research*, 1(20). doi:10.1080/13504622.2022.2031901
- Brandt, A. (2021). Defining creativity: A view from the arts. *Creativity Research Journal*, 33(2), 81-95. doi: 10.1080/10400419.2020.1855905
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P., & Daily, G. C. (2012). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1249(1), 118-136.
- Bridgewater, A., & Bridgewater, G. (2019). *Ekolojik çocuk: Kendine yetebilmenin el kitabı*. (Çev. Y. Zakut Altınmekik). İstanbul: Kitap Koala.
- Broinowski, I. (2002). *Toward creativity in early childhood education*. <https://oatd.org/oatd/record?record=australia%5C%3A284142> adresinden erişilmiştir.
- Brown, P. S., Sutterby, J. A., & Thornton, C. D. (2013). *Dramatic play in outdoor environments*. PTO Today.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruski, N. (2013). *The insightful teacher: Reflective strategies to shape your early childhood classroom*. Lewisville: Gryphon House.
- Burdette, H.L., & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159. 46–50.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Luxembourg: European Union.
- Cameron, P. A. (2010). *Preschool environments, relationships and creative skills: A case study*. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 843.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487.
- Casey, T. (2007). *Environments for outdoor play: A practical guide to making space for children*. London: Paul Chapman Publishing.

- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). *Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis*. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0035661 adresinden erişilmiştir.
- Cevher-Kalburan, F. N. (2019). Riskli oyunun çevre eğitimi açısından önemi ve alternatif yaklaşımlar. (Ed.), D. Kahrıman-Pamuk. *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevher-Kalburan, F. N. ve Bayraktaroğlu, E. (2021). Çevre, sanat ve yaratıcılık. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Çocuk ve Çevre* içinde (1. baskı, s. 179-197). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Cevher-Kalburan, N. (2022). Experiences of teachers after training on outdoor education in early childhood. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15, doi: 10.1080/14729679.2022.2147970.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77.
- Chang, J. H., Hsu, C.-C, Shih, N.-H., & Chen, H. C. (2014). Multicultural families and creative children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 1288-1296. doi: 10.1177/0022022114537556
- Charles, C. (2009). The ecology of hope: Natural guides to building a children and nature movement. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 467-475.
- Charlesworth, R. (2008). *Understanding child development*. Clifton Park: Delmar.
- Chen, P. Z., Chang, T. C., & Wu, C. L. (2020). Effects of gamified classroom management on the divergent thinking and creative tendency of elementary students. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100664.
- Cheung, R. H. P., & C. H. Leung. (2013). Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397-407
- Cheung, R. H. P., & Mok, M. M. C. (2013). A study of early childhood teachers' conceptions of creativity in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(1), 119-133. doi: 10.1080/01443410.2012.735645
- Chien, C., & Hui, A.N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies☆. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 49-60.
- Chodakowski, A., Egan, K., Judson, G.C., & Stewart, K. (2010). Chapter 1: Some neglected components of teacher education programs. *Action in teacher education*, 32, 5-21. doi: 10.1080/01626620.2011.10519470
- Chookah, H. A., Agbenyega, J. S., Santos, I. M., & Habak, C. (2023). Play affordances of natural and non-natural materials in preschool children's playful learning tasks. *International Journal of Early Childhood*, 1-19.

- Clark, B., & Lautour, N. (2009). In early childhood education, should the adult's role be hands-on or hands-off, or is there a role which is somewhere in-between or somewhere beyond? *Scope (Art & Design)*, 115-119.
- Clayton, K., Smith, H., & Dymont, J. (2014). Pedagogical approaches to exploring theory–practice relationships in an outdoor education teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 167–185. doi:10.1080/1359866x.2014.894494
- Coelho, A., Vale, V., Bogotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *R Est Inv Psico y Educ*, 111–117.
- Coles, R., & Costa, S. (2023). *Biophilic connections and environmental encounters in the urban age: Frameworks and interdisciplinary practice in the built environment*. Taylor & Francis.
- Compton, A. K. J. (2011). *The interplay between creativity and assessment in initial teacher education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Leicester, England.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Rand McNally College Publishing Company
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education; a lifewide foundation*. UK: Continuum.
- Craft, A. (2007). Possibility thinking in the early years and primary classroom. In: Al-Girl Tan (Eds.), *Creativity a handbook for teachers*. (pp. 238). Singapore: World Scientific Publishing
- Craft, A. Burnard, P., & Grainger, T. (2006). *Progression in creative learning: A study for creative partnerships*. The Final Report. Open University: Milton Keynes.
- Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. In: A. Wilson (Eds.), *Creativity in primary education*, (2st ed., pp. 36-46), Exeter: Learning Matters Ltd.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). UK: Cambridge University Press.
- Çakır, A. (2014). *Faktör analizi*. Doktora Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S. ve Şanlı, Ö. (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü. *Usak University Journal of Social Sciences*, 5(2), 46-62.

- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetingöz, D. (2023). Development of 21st century skills during preschool period: A phenomenological study in Türkiye. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 15(1), 46-63. doi: 10.5897/IJEAPS2023.0755
- Çukur, D. (2011). Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekân tasarımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 70-76.
- D'Amore, C., & Chawla, L. (2020). Significant life experiences that connect children with nature: a research review and applications to a family nature club. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., Barratt Hacking, E. (eds) *Research handbook on childhood nature*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-67286-1_49
- Das, S., Dewhurst, Y., & Gray, D. (2011). A teacher's repertoire: Developing creative pedagogy. *International Journal of Education and the Arts*, 12, 1-40.
- Davies, D., Jindal, D. S., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80– 91.
- Davis, G. A. (2003). *Identifying creative students, teaching for creative growth*. *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Davis, J. & Davis, J. (2021) Probing the gap between policy and practice in initial early childhood teacher education in australia in relation to education for sustainability, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/1359866X.2021.1880545
- Demirtaş, B., & Batdal Karaduman, G. (2021). Adaptation of the SenSel creativity-sensitization and self-questionnaire for educators and teachers into Turkish and its relationship with mathematical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100790. doi: 10.1016/j.tsc.2021.100790
- Dennis, S. F., Wells, Jr. A., & Bishop, C. (2014). A post-occupancy study of nature-based outdoor classrooms in early childhood education. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 35–52. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0035
- Deniz, U. H., & Kalburan, N. C. (2022). Preschool educators' opinions and practices on school gardening. *Urban Education*, 00420859221125710.
- Diakidoy, I., & Kanari, E. (1999). Student teacher beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25, 225–243.
- Dodge, D.T., Coker, L.J., & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Florence: Cengage Learning.
- Donnell, A., & Rinkoff, R. (2015). The influence of culture on children's relationships with nature. *Children, Youth and Environments*, 25(3), 62–89. doi: 10.7721/chilyoutenvi.25.3.0062

- Domen, R. E. (2016). The ethics of ambiguity: rethinking the role and importance of uncertainty in medical education and practice. *Academic Pathology*, 3, 2374289516654712.
- d'Orville, H. (2019). The relationship between sustainability and creativity. *Cadmus*, 4(1), 65-73.
- Dursun, A. ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Dündar, H. (2003). *İlköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığını geliştirmede yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dwyre, V. J. (2015). Nature Deficit Disorder and the Need for Environmental Education. Erişim adresi: https://research.library.fordham.edu/environ_2015/11
- Eagleman, D., & Brandt, A. (2020). Yaratıcı tür: Fikirler dünyayı nasıl yeniden yaratıyor. (Çev. Z. Arık Tozar). İstanbul: Domingo.
- Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: Perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 240-255. doi: 10.1080/10901027.2011.594486
- Edelson, P. (1999). Creativity and adult education. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 81, 3.
- Elisondo, R. Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2013). The unexpected and education: curriculums for creativity. *Creative Education*, 4(12B), 11-15.
- Elliot, E., Eycke, K. T., Chan, S., & Müller, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 102–122. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0102
- Erickson, D. & Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, july/august, 97-100.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735- 752.
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills. *Creative Thinking, and Resilience. Sustainability*, 11(15), 4212. doi: 10.3390/su11154212
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643–664.

- Ershadi, M., & Winner, E. (2020). Children's creativity. *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, 1*, 144–148. doi: 10.1016/B978-0-12-809324-5.23693-6
- Ertürk Kara, G., Aydos, E. H., & Aydin, Ö. (2015). Changing preschool children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 3*(1), 46-63.
- Eskidemir Meral, S. ve Tezel Şahin, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(13), 19. doi: 10.26466/opus.580091
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review, 7*(2), 185-201.
- Ewert, A., Place, G., & Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences, 27*, 225-239
- Ewert, A. W., Mitten, D. S., & Overholt, J. R. (2014). *Natural environments and human health*. Indiana: CABI. doi: 10.1079/9781845939199.0001
- Ewing, V., & Tuthill, L. (2013). How creative is your early childhood classroom. *Exchange Magazine, 2*. 60-64.
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education, 36*(3), 319–336.
- Ferraro, F. M. (2015). Enhancement of convergent creativity following a multiday wilderness experience. *Ecopsychology, 7*(1).
- Fife-Schaw, C. (2012). Quasi-experimental designs. *Research methods in psychology, 75-91*.
- Finkel, I. (1975). *Developing imagination and creativity in children*. Unpublished doctoral dissertation. Nova Southeastern University, Fort Lauderdale.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies, 42*(4), 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. *Landscape and Urban Planning, 48*(1)2, 83–97.
- Foster, G. W., & Penick, J. E. (1985). Creativity in a cooperative group setting. *Journal of Research in Science Teaching, 22*, 89–98.
- Franco, L. S., Shanahan, D.F. & Fuller, R. A. (2017). A review of the benefits of nature experiences: More than meets the eye. *Int J Environ Res Public Health, 14*(8), 864. doi: 10.3390/ijerph14080864.
- Fraser, S. (2000). *Authentic childhood. Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Nelson.

- Frost, J. L., Wortham, S. E., & Reifel, S. (2011). *Play and child development*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Fuegen, K., & Breitenbecher, K. H. (2018). Walking and being outdoors in nature increase positive affect and energy. *Ecopsychology*, *10*, 14–25.
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, *24*(2), 10–34. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Gooley, T. (2014). Doğanın işaretlerini okumanın kaybolmuş sanatı. (Çev. S. Terek). İstanbul: Destek Araştırma Yayınları
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gould, R. K. (2021). How creativity can help research on the multiple values of nature become more innovative and inclusive. *People and Nature*. doi: 10.1002/pan3.10204
- Gözen, G. (2017). Yaratıcılığı öğretmek için yaratıcı olmak: Yaratıcılıklarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öz-değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *50*(2), 225-253.
- Gray, P. (2016). *As children's freedom has declined, so has their creativity*. Retrieved from <http://www.creativitypost.com/education/as-childrens-freedom-has-declined-so-has-their-creativity>
- Gray, P. (2019). *Çocuğum okulu sevmiyor (ama oyun oynamayı çok seviyor)*. Çev. P. Şiraz. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık
- Gregerson, M., Kaufman, J. C., & Snyder, H. (2013). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-5185-3
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., & Konstantinidou, E. (2011). *Early childhood educators' perceptions of creativity in education*. OMEP European Conference.
- Gregory, G., & Kaufeldt, M. (2015). *The motivated brain: Improving student attention, engagement, and perseverance*. ASCD.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill
- Gurak Ozdemir, S. (2016). *Teachers' perceptions of students' creativity characteristics*. Creative Studies Graduate Student Master's Theses. Retrieved from <https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=creativetheses>
- Gustaffson, E., Szczepanski, A., Nelson, N., & Gustaffson, A. (2011). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of school children. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *12*, 1–17. doi: 10.1080/14729679.2010.532994

- Gülerce, A. (2016). Conceptual and Conditional (Im) possibilities of Creative Theorizing of Creativity and Culture: Critical Reflections from Turkey Toward Globally Transformative Praxis. *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*, 425-448.
- Gür, H., Güler, Z., Genç, C. B., Güngör Cabbar, B. ve Karamete, A. (2023). 21. yy becerileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 215-232.
- Hari, J. (2022). *Çalınan dikkat – neden odaklanamıyoruz?* İstanbul: Metis Yayınları.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Hasel, V. F. (2022). *Neden bir eğlence okulunu tercih etmelisiniz?* İstanbul: Sola Unitas.
- Hayes Jacobs, H. (2010). *Curriculum essential education for a changing world*. USA: ASCD ISBN: 978-1-4166-0940-7
- Hayes, S. C. (Ed.). (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. New York: Plenum.
- Hennessey, B. A. (2019). Motivation and creativity. In: J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 374–395). New York: Cambridge University Press.
- Hinds, J., & Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 109-120.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. The Guilford Press
- Hosseini, A. S., & Watt, A. P. (2010). The effect of a teacher professional development in facilitating students' creativity. *Educational Research and Reviews*, 5(8), 432.
- Hornig, J.S., Hong, J.C., ChanLin, L.J., Chang, S.H., & Chu, H.C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Hui, A. N. N., Cheung, P. K., Wong, S. T. K., & He, M. W. J. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2(1), 21-48.
- Hunter-Doniger, T. (2021). *Early childhood STEAM education: The joy of creativity, autonomy, and play*. doi: 10.1080/00043125.2021.1905419
- Ibáñez-Rueda, N., Guillén-Royo, M., & Guardiola, J. (2020). Pro-environmental behavior, connectedness to nature, and wellbeing dimensions among granada students. *Sustainability*, 12(21), 9171.

- ILO (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1817863/global-framework-on-core-skills-for-life-and-work-in-the-21st-century/2555144/>
- Isci, B. & Hasirci, D. (2022). Nature-based learning: Designing outdoor play environments. *ICERI2022 Proceedings*, pp. 266-273.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J.D., & Kaufman, J.C. (2023). *The cambridge handbook of creativity and emotions*. Cambridge University Press. ISBN: 9781009013086
- Januchowski-Hartley, S. R., Sopinka, N., Merkle, B. G., Lux, C., Zivian, A., Goff, P., & Oester, S. (2018). Poetry as a creative practice to enhance engagement and learning in conservation science. *BioScience*, 68, 905–911. doi: 10.1093/biosci/biy105
- Javaid, S.F., & Pandarakalam, J.P. (2021). The association of creativity with divergent and convergent thinking. *Psychiatria Danubina*, 33(2). doi: 10.24869/psyd.2021.133
- Ji, J. M. (2016). *The effect of creativity in nature*. Retrieved from <https://sophia.stkate.edu/maed/143>.
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J.J., Thomson, H., Wells, V., McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Jones, J. K. (2013). Re-discovering the arts: The impact of engagement in a natural environment upon pre-service teacher perceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 102– 108.
- Jorgensen, C. G. (2017). *Discovering John Dewey in the twenty-first century: Dialogues on the present and future of education*. USA: Palgrave Macmillan
- Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond, In: Craft, A, Jeffrey, B. & Liebling, M. (Eds.). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Joye, Y., & Bolderdijk, J. W. (2015). An exploratory study into the effects of extraordinary nature on emotions, mood, and prosociality. *Frontiers in psychology*, 5, 1577.
- Kahn, P. H., & Weiss, T. (2017). The importance of children interacting with big nature. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 7–24. doi: 10.7721/chilyoutenvi.27.2.0007
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274-284.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Karaçelik, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karakaş, T. ve Afacan, Ö. (2017). Scientific creativity of preschool teacher candidates. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 88-102.
- Karlıdağ, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 11, 56. doi: 10.17719/jisr.20185639030
- Karwowski, M. (2021). School does not kill creativity. *European Psychologist*, 1–13. doi: 10.1027/1016-9040/a000449
- Katz-Buonincontro, J., Hass, R., Kettler, T., Min Tang, L., & Hu, W. (2020). Partial measurement invariance of beliefs about teaching for creativity across U.S. and Chinese educators. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12379
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. doi: 10.1037/a0013688
- Kaya, V. H., Bahçeci, Z., & Kaya, E. (2016). A study on Atatürk's view on education. *Journal of Higher Education and Science*, 6(3), 297-303.
- Keith, M. G., & Jagacinski, C. M. (2023). Tell me what to do not how to do it: Influence of creative outcome and process goals on creativity. *The Journal of Creative Behavior, Early View*. doi: 10.1002/jocb.577
- Kellert, S. R. (2018). *Nature by design: The practice of biophilic design*. Yale University Press.
- Kelly, O. (2022). *Outdoor learning and student teacher identity*. In contemporary approaches to outdoor learning: animals, the environment and new methods (pp. 187-199). Cham: Springer International Publishing.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 229-253.

- Knight, S. (2013). *International perspectives on forest school*. Natural Spaces to Play and Learn, SAGE.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education* (4th ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kotaman, H., Karaboğa, İ., Bilgin, S. P., & Tuğrul, B. (2022). Impact of in-service environmental education on early childhood teachers' environmental attitude. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 13(2), 26-39.
- Krechevsky, M., Gray, D., & Gonzalez, W. E. (2020). A Framework for 21st Century Excellence in Education. Retrieved from <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Citizen-Learners.pdf>
- Kozikoğlu, İ., & Küçük, B. A. (2020). The investigation of the relationship between teachers' creative thinking tendencies and individual innovativeness characteristics. *Journal of Education and Future*, 17, 25-37, doi: 10.30786/jef.437852
- Kurniati, S. M. (2017). Professional development programs for teachers. *Jurnal Dosen Universitas PGRI Palembang*.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & Van Geert, P. (2019). Children's creativity: A theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124. doi: 10.3102/0034654318815707
- Lapeniene, D., & Dumciene, A. (2014). Teachers' creativity: Different approaches and similar results. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 279-284.
- Larraz-Rábanos, N. (2021). *Development of creative thinking skills in the teaching-learning process*. Teacher Education. doi: 10.5772/intechopen.97780
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845–853.
- Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. Y. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychology*, 63, 169-181. doi: 10.1037/0003-066X.63.3.169
- Li, Y. L. (2006). *The creativity of early childhood teachers in their learning process to become a mentor*. Paper presented at the 4th International Conference on Imagination and Education: Opening Doors to Imaginative Education, Vancouver, BC.
- Li, D., Zhai, Y., Chang, P. J., Merrill, J., Browning, M. H., & Sullivan, W. C. (2022). Nature deficit and senses: Relationships among childhood nature exposure and adulthood sensory profiles, creativity, and nature relatedness. *Landscape and Urban Planning*, 226, 104489.
- Lian, B. Kristiawan, M., & Fitriya, R. (2018). Giving creativity room to students through the friendly school's program. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 7 (7).

- Lichtenfeld, S., Elliot, A.J., Maier, M.A., & Pekrun, R. (2012). Fertile green: Green facilitates creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(6), 784-97. doi: 10.1177/0146167212436611.
- Liu, D., Jiang, K., Shalley, C.E., Keem, S., & Zhou, J. (2016). Motivational mechanisms of employee creativity: A meta-analytic examination and theoretical extension of the creativity literature. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 137, 236-263.
- Liu, Y., Cleary, A., Fielding, K. S., Murray, Z., & Roiko, A. (2022). Nature connection, pro-environmental behaviours and wellbeing: Understanding the mediating role of nature contact. *Landscape and Urban Planning*, 228, 104550.
- Lohse, K., Hildebrandt, A., & Hildebrandt, F. (2022). Hypotheses in adult-child interactions stimulate children's reasoning and verbalizations. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 254-263.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Louv, R. (2018). *Doğadaki son çocuk*. (6. Baskı). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Lubart, T., & Batton, D. (2017). Enhancing Creativity. In: T. S. Yamin, K. W. McCluskey, T. Lubart, D. Ambrose, K. McCluskey, & S. Linke (Eds.), *Innovation Education* (pp. 119-128). Sweden: ICIE the International Centre for Innovation in Education.
- Luescher, R., Barthelmess, P. Y. Z., Kim, S. Y., Richter, U. H., & Mittag, M. (2019). Conceptualizing creativity: General and cultural biases in Gough's creative personality scale. *The Journal of Creative Behavior*, 53, 30-43. doi: 10.1002/jocb.16
- MacKinnon Donald, W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484.
- Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education*.
- Maller, C., & Townsend, M. (2006). Children's mental health and wellbeing and hands-on contact with nature. *International Journal of Learning*, 12(4), 359-372.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., ... Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLoS One*, 14(5), e0212242.
- Margaliot, A., & Magid, N. (2020). The role of creative thinking in the process of forming teachers' professional identity. *Creative Education*, 11, 1026-1041. doi: 10.4236/ce.2020.117074.
- Maslow, A. H. (1962). *Creativity in self-actualizing people*. In *Toward a Psychology of Being*, 2nd ed., New York, NY, USA: Van Nostrand Reinhold Company.

- McAnally, H. M., Robertson, L. A., & Hancox, R. J. (2018). Effects of an outdoor education programme on creative thinking and well-being in adolescent boys. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53, 241-255.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *J. Early Child Teacher Education* 36, 24–43. doi: 10.1080/10901027.2014.997844
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: Quantitative and qualitative methods*. London: Routledge.
- Mellou, E. (2006). Can creativity be nurtured in young children?. *Early Child Development and Care*, 119(1), 119-130. doi: 10.1080/0300443961190109
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. E.S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mohamad, H. (2006). *Promoting creative in early childhood education in brunei*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western, Degree of Doctor of Philosophy, Australia.
- Molina-Cando, M. J., Escandón, S., Van Dyck, D., Cardon, G., Salvo, D., Fiebelkorn, F., ... & Ochoa-Avilés, A. (2021). Nature relatedness as a potential factor to promote physical activity and reduce sedentary behavior in Ecuadorian children. *Plos one*, 16(5), e0251972.
- Monkeviciene, O., Autukeviciene, B., Kaminskiene, L., & Monkevicius, J. (2020). Impact of innovative STEAM education practices on teacher professional development and 3-6 year old children's competence development. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 1-27.
- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., & Ceciliani, A. (2017). The role of outdoor education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*, 1(16). doi: 10.1080/03004430.2017.1345896
- Morrias, M. F., & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 330–339.
- Mullet, D., Willerson, A., Lamb, K., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. doi: 10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Munro, B.H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

- Murakami, C. D., Su-Russell, C., & Manfra, L. (2018). Analyzing teacher narratives in early childhood garden-based education. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 18-29. doi: 10.1080/00958964.2017.1357523
- NACCCE. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education, national advisory committee on creative and cultural education*. London: DFEE. Retrieved from <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>
- Neal, A. & Star, D. (2022). *Creativity begins with you*. London: Blok Graphic.
- Ningsih, S., Disman, D., Ahman, E., Suwatno, S., & Riswanto, A. (2020). Effectiveness of using the project-based learning model in improving creative-thinking ability. *Universal Journal of Educational Research*. 8. 1628-1635. doi: 10.13189/ujer.2020.080456.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2006). The philosophical roots of Western and Eastern conceptions of creativity. *The Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 18–38. doi: 10.1037/h0091265
- Nugraha, S., Adisendjaja, Y. H., & Amprasto, A. (2017). *Creative thinking ability through field trip learning on ecosystem material*. Conference paper. At: State University of Malang.
- Nunn, R., Brandt, C., & Deveci, T. (2016). Project-based learning as a holistic learning framework: Integrating 10 principles of critical reasoning and argumentation. *Asian Journal of English for Specific Purposes*, 12(2), 9-53.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132. doi: 10.15285/maruaebd.335087
- Paek, S. H., & Sumners, S. E. (2017). The indirect effect of teachers' creative mindsets on teaching creativity. *The Journal of Creative Behavior*. doi:10.1002/jobc.180
- Palanica, A., Lyons, A., Cooper, M., Lee, A., & Fossat, Y. (2019). A comparison of nature and urban environments on creative thinking across different levels of reality. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 44-51. doi: 10.1016/j.jenvp.2019.04.006.
- Pang, W. (2015). Promoting creativity in the classroom: A generative view. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 122–127. doi: 10.1037/aca0000009
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. (4th Edition). Sage Publications Ltd.
- Pramesti, D., Probosari, R. M., & Indriyanti, N. Y. (2022). Effectiveness of project based learning low carbon stem and discovery learning to improve creative thinking skills. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(3), 444-456.
- Park, S., Lee, S. Y., Oliver, J. S., & Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas

- professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 37-64.
- Pasanen, T. P., Neuvonen, M., & Korpela, K. M. (2018). The psychology of recent nature visits:(How) are motives and attentional focus related to post-visit restorative experiences, creativity, and emotional well-being?. *Environment and Behavior*, 50(8), 913-944.
- Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak "İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peterson, A. (2013). A forest preschool for the bay area: A pilot study for a new nature-based curriculum. *Online Submission*.
- Pishchik, V.I., Galoyan, Y.E., Molokhina, G.A., Petrenko, E.A., Rood, E.E., & Martynov, B.V. (2017). *Psychological peculiarities of creative teachers working with migrant students*. INTED Proceedings, pp. 1468-1473.
- Plambech, T., & Van Den Bosch, C. C. K. (2015). The impact of nature on creativity—A study among Danish creative professionals. *Urban Forestry & Urban Greening*, 14(2), 255-263.
- Probine, S. (2018). The visual arts as a means to transmit and experience values. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1).
- Poth, C. N. (2018). *Innovation in mixed methods research: A practical guide to integrative thinking with complexity*. SAGE Publications Ltd.
- Pusari, R., & DH, D. P. (2014). Increasing creativity on early childhood education teachers through educational toys. *Indonesian Journal Of Early Childhood Education Studies*, 3(2), 108-113. doi: 10.15294/ijeces.v3i2.9483.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children—children's places. *Childhood*, 11(2), 155–173.
- Ratcliffe, E., Gatersleben, B., Sowden, P.T. and Korpela, K.M. (2022). Understanding the perceived benefits of nature for creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56, 215-231. <https://doi.org/10.1002/jocb.525>
- Reiter-Palmon, R., & Arreola, N. J. (2015). Does generating multiple ideas lead to increased creativity? A comparison of generating one idea vs. many. *Creativity Research Journal*, 27(4), 369-374.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Keppan*, 42, 305-310.
- Richardson, C., Henriksen, D., Mehta, R., & Mishra, P. (2022). Seeing things in the here and now: Exploring mindfulness and creativity with Viviana Capurso. *TechTrends*, 66(3), 394-400.
- Riga, V., & Chronopoulou, E. (2014). Applying MacKinnon's 4Ps to foster creative thinking and creative behaviours in kindergarten children. *Education 3-13*, 42(3), 330-345, doi: 10.1080/03004279.2012.692700

- Rinkevich, J. L. (2011). Creative teaching: Why it matters and where to begin. *The Clearing House*, 84(5), 219–223.
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63, 32–40.
- Robinson, K. (2016). *Creative school*. Penguin Books.
- Robinson, K. (2019). *Yaratıcı öğrenciler*. (çev. D. Boyraz). İstanbul: Sola Unitas.
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11(4), 249–260.
- Rosa, C. D., Profice, C. C., & Collado, S. (2018). Nature experiences and adults' self-reported pro-environmental behaviors: The role of connectedness to nature and childhood nature experiences. *Frontiers in psychology*, 9, 1055.
- Rosenow, N., & Bailie, P. (2014). Greening early childhood education. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 1–9. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0001>
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture: A two way interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 273–290. doi: 10.1080/00313830308602
- Rudowicz, E., & Yue, X. D. (2000). Concepts of creativity: similarities and differences among mainland, Hong Kong and Taiwanese Chinese. *The Journal of Creative Behavior*, 34, 175–192. doi: 10.1002/j.2162-6057.2000.tb01210.x
- Runco, M. A. (2003). Creativity, cognition, and their educational implications. In: J. C. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 25-56). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Runco, M. A. (2014). “Big C, little c” creativity as a false dichotomy: reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26, 131–132. doi: 10.1080/10400419.2014.873676
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92–96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092
- Russell, R., Guerry, A. D., Balvanera, P., Gould, R. K., Basurto, X., Chan, K. M. A., Klain, S., Levine, J., & Tam, J. (2013). Humans and nature: How knowing and experiencing nature affect well-being. *Annual Review of Environment and Resources* 38(1), 473–502.
- Rymanowicz, K., Hetherington, C., & Larm, B. (2020). Planting the seeds for nature-based learning: Impacts of a farm-and nature-based early childhood education program. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(1), 44-63.
- Salı, G. (2019). Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2369-2378. doi: 10.24106/kefdergi.2987

- Sali, G., & Köksal Akyol, A. (2015). Creativity of preschool and elementary school teachers and their students. *Perceptual and Motor Skills*, *121*(3), 759-765.
- Sandri, O. J. (2013). Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. *Environmental Education Research*, *19*(6), 765- 778.
- Saravanakumar, A. R. (2020). *Life skill education through lifelong learning*. NC: Lulu Publication
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford, Oxford University Press.
- Scherer, M. (2009). *Challenging the whole child; reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*. USA: ASCD PDF e-book ISBN: 978-1-4166-0893-6.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.
- Schutte, A. R., Torquati, J. C., & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behaviour*, *49*(1), 3–30
- Segall, A. (2002). *Disturbing practice: Reading teacher education as text*. New York, NY: Lang
- Selkrig, M., & Keamy, R. (2017). Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, *28*(3), 317-332. doi: 10.1080/10476210.2017.1296829
- Semberger, T., & Cotar Konrad, S. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *10*(1), 37-46. doi: 10.17478/jegys.1053261
- Slee, V., & Allan, J. F. (2019). Purposeful outdoor learning empowers children to deal with school transitions. *Sports*, *7*(6), 134.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, (2nd Edition). Cengage Learning.
- Shao, Y., Zhang, C., Zhou, J. Gu, T., & Yuan, Y. (2019). How does culture shape creativity? a mini-review. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1219. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01219
- Shtulman, A., & Carey, S. (2007). Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events. *Child development*, *78*(3), 1015-1032.
- Silvia, P. J., Wigert, B., Reiter-Palmon, R., & Kaufman, J. C. (2012). Assessing creativity with self-report scales: A review and empirical evaluation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(1), 19–34. doi: 10.1037/a0024071
- Simcock, G., & DeLoache, J. (2006). Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' reenactment from picture books. *Developmental psychology*, *42*(6), 1352.

- Simonton, D. K. (2018). Defining creativity: Don't we also need to define what is not creative?. *The Journal of Creative Behavior*, 52(1), 80-90.
- Simplico, J. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative. *Education*, 120(4), 675-30.
- Udomtamanupab, S. (2020). *Developing creativity in early childhood education: a comparative analysis of two case studies in preschools in Thailand*. Unpublished doctoral dissertation. Liverpool John Moores University, Liverpool. doi: 10.24377/LJMU.t.00012589
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). *Educational creativity*. In: J.C., Kaufman and R. J. Sternberg, (Eds.), (pp. 251). *The Cambridge Handbook of Creativity*. US: Cambridge University Press.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Spruyt, K., Herbillon, V., Putois, B., Franko, P., & Lachaux, J.P. (2019). Mind-wandering, or the allocation of attentional resources, is sleep-driven across childhood. *Scientific Reports*, 9, 1269. doi: 10.1038/s41598-018-37434-5
- Štemberger, T., & Konrad, S. Č. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(1), 37-46.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of Creativity*, 1(3-15).
- Sternberg, R. J. (2001). Effects of instructions to be creative. *Creativity Research Journal*, 13(2), 197-210.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338, doi: 10.1080/00313830308595
- Sternberg, R. J. (2007). Assessing what matters. *Educational Leadership*, 65(4), 20-26.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in psychology*, 9, 50. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00050
- Sullivan, W. C., & Li, D. (2021). Nature and attention. *Nature and psychology: Biological, cognitive, developmental, and social pathways to well-being*, 7-30.
- Sumantri, A. K. (2023). The effectiveness and role of educators in the implementation of the independent learning curriculum. *Journal of Curriculum and Pedagogic Studies (JCPS)*, 2(1), 32-39.

- Summers, J. K., Vivian, D. N., & Summers, J. T. (2019). The role of interaction with nature in childhood development: An under-appreciated ecosystem service. *Psychology and behavioral sciences (New York, N.Y. 2012)*, 8(6), 142–150.
- Sun, M., Wang, M., & Wegerif, R. (2020). Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: The impact of individual creative potential and domain knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100682.
- Swanzy-Impraim, E., Morris, J., Lummis, G., & Jones, A. (2022). Promoting creativity: Secondary visual art teachers' perceptions and understanding of creativity in Ghana. *Thinking Skills and Creativity*. 45. 101057. doi: 10.1016/j.tsc.2022.101057.
- Szokolak, A., & Martínez López, A. (2013). Creative teacher of early childhood education. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(2), 73–85.
- Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). The significance of establishing democratic education environment at schools. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 5(2), 1-8.
- Tan, A. G., & Perleth, C. (2015). *Creativity, culture, and development*. Springer. doi 10.1007/978-981-287-636-2
- Tan, C.-Y., Chuah, C.-Q., Lee, S.-T., & Tan, C.-S. (2021). Being creative makes you happier: The positive effect of creativity on subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7244. doi:10.3390/ijerph18147244
- Tanimoto, S. L., & Inie, N. (2023). The creativity game: A game for teaching first steps of theoretical creativity. In *Proceedings of the 15th Conference on Creativity and Cognition* (pp. 274-281).
- Tashakkori, A. M. & Johnson, R. B. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, (2nd Edition). SAGE Publications.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Atlas Yayınevi.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461.
- Thompson, B. (2008). *Davranış istatistiklerinin temelleri: İçgörüyeye dayalı bir yaklaşım*. New York, NY: Guilford Press.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.
- Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play. *International Journal of Early Years Education*. doi: 10.1080/09669760.2021.1933919

- Tonge, K. L., Jones, R. A., Hagenbuchner, M., Nguyen, T. V., & Okley, A. (2017). *Educator engagement and interaction and children's physical activity in early childhood education and care settings: an observational study protocol*. *BMJ Open*, 7;7(2). doi: 10.1136/bmjopen-2016-014423.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior*. USA: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1966). Torrance test of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement*. doi: 10.1037/t05532-000
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance test of creative thinking, verbal tests forms A and B (Figural A& B)*. Scholastic Service Inc. Il, Bensenville.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43–75). Cambridge University Press.
- Torrance, E. P., & Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: about creativity. *Educational Psychology Review*, 441-452.
- Tsai, K. C. (2012a). Play, imagination, and creativity: A brief literature review. *Journal of Education and Learning* 1(2). doi: 10.5539/jel.v1n2p15
- Tsai, K. C. (2012b). The value of teaching creativity in adult education. *International Journal of Higher Education*, 1(2). doi:10.5430/ijhe.v1n2p84
- Tsai, K. C. (2012c). The interplay between culture and creativity. *Cross-Cultural Communication*, 8(2), 15-20. doi:10.3968/j.ccc.1923670020120802.1360
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116 doi: 10.17679/iuefd.05509
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.
- Urban, K. K. (1991a). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*, 4, 177-191.
- Urban, K. K. (1991b). Recent trends in creativity research and theory in western europe. *European Journal of High Ability*, 1(1), 99-113. DOI: 10.1080/0937445900010114.
- Urban, K. K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*, 6, 143–159.
- Urban, K. K. (2003). Towards a componential model of creativity. In: D. Ambrose, L. M. Cohen and A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration* (pp. 81–112). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The test for creative thinking—drawing production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272–280.

- Urban, K. K. (2014a). From creativity to responsible createlligence. *Gifted Education International*, 30(3), 237–247.
- Urban, K. K. (2014b). *SenSel creativity. sensitization- and self-questionnaire for educators & teachers*. Hannover: klausur-verlag.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for creative thinking-Drawing production*. Frankfurt, Germany: Swets Test Services.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem akademi.
- Vandermaas-Peeler, M., & McClain, C. (2015). The green bean has to be longer than your thumb: An observational study of preschoolers' math and science experiences in a garden. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 8–27.
- Van Rompay, T. J. L., & Jol, T. (2016). Wild and free: Unpredictability and spaciousness as predictors of creative performance. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 140–148.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge doi: 10.4324/9780203854679
- Vella-Brodrick, D.A., & Gilowska, K. (2022). Effects of nature (greenspace) on cognitive functioning in school children and adolescents: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34, 1217–1254. doi: 10.1007/s10648-022-09658-5
- Ward, H. (2007). *Using their brains in science*. London: SAGE
- Watts, A. (1973). *Cloud-hidden, whereabouts unknown*. ISBN10: 0394719999.
- Weeden, P. Winter, J., & Broadfoot, P. (2000). *The learn project: Phase 2 guidance for schools on assessment for learning project report* (June). QCA: York.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24. doi: 10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001
- Wigert, B. G., Murugavel, V. R., & Reiter-Palmon, R. (2022). The utility of divergent and convergent thinking in the problem construction processes during creative problem-solving. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Williams, T., & Dixon, C. (2013). *Early childhood education for sustainability: Nature as a context for learning*. Routledge.
- Wilson, R. (2018). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*, (3rd Edition). USA and Canada: Routledge
- Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3–20.

- Yang, H. W., Ostrosky, M. M., Favazza, P. C., Akemoğlu, Y., Cheung, W. C., & Aronson-Ensign, K. (2022). Outdoor recess matters! Preventing and reducing children's challenging behavior on the playground. *YC Young Children*, 77(2), 24-34.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yates, E., & Twigg, E. (2017). Developing creativity in early childhood studies students. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 42-57. doi: 10.1016/j.tsc.2016.11.001
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi döneminde yaratıcılık hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zamani, Z. (2016). The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there': exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 172-189. doi: 10.1080/14729679.2015.1122538
- Zambrano Yalama, N. I. (2019). The development of creativity in university students. *Conrado*, 15(67).
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., & Su, Y. (2019). Convergent thinking moderates the relationship between divergent thinking and scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 320-328.

EKLER

Ek 1. Mesleki Gelişim Programına Katılım Kabul Formu

EĞİTİM PROGRAMINA KATILIM KABUL FORMU

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

“Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına ve Eğitsel Uygulamalarına Etkisi” isimli doktora tez çalışması kapsamında sizlere ulaşmaktayım.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve Üniversite Etik Kurulu’nun izni ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Bu kapsamda katıldığınız Yaratıcılık Öğretmenin Doğasında Eğitim Programı kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. **Sizlerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Bu programın uygulanması haftada 2 gün, toplam 6 hafta sürmektedir.** Eğitim saatleri sizlerin eğitim programlarınızı aksatmayacak şekilde hazırlanmıştır. Ancak, katılım sırasında herhangi başka bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz eğitimden ayrılabilirsiniz. **Katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır.**

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa lütfen çekinmeyiniz. E-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla...

Öğr. Gör. Eda BAYRAKTAROĞLU



Ek 2. Ölçek Uygulaması Katılım Kabul Formu

Evlat Tarih ve Sayı: 09.08.2021-53504

KATILIM KABUL FORMU

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

“Yaratıcılık Öğretmenin ‘Doğa’ında Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Karşı Duyarlıklarına ve Eğitsel Uygulamalarına Etkisi” isimli doktora tez çalışması kapsamında sizlere ulaşmaktayım.

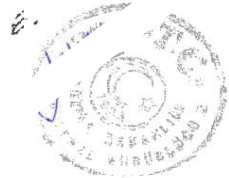
Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve Üniversite Etik Kurulu’nun izni ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Bu kapsamda sunulan “Genel Bilgi Formu” ve “Eğitimciler ve Öğretmenler için Yaratıcılığa Karşı Duyarlılık ve Öz-Değerlendirme Ölçeği”, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Sizlerden herhangi bir şifret talep edilmemektedir. Bu ölçeğin cevaplanması ortalama 18 dakika sürmektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa lütfen çekinmeyiniz. Bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla...

Öğr. Gör. Eda BAYRAKTAROĞLU (i)
Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN (ii)
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dentsiz

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Ek 3. Eğitim Uygulaması MEB Uygulama İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-62117992
Konu : Anket Uygulama İzni

27/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 21.10.2022 tarihli ve 275813 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Eda BAYRAKTAROĞLU, "Yaratıcılık Öğretmenin Doğasında Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına ve Eğitsel Uygulamalarına Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli de bulunan Anaokulunda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi'nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
27/10/2022
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezeefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3790-2487-3493-b725-20b2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Ölçek Kullanım İzni

Re: Permission to use your scales



I [redacted]@aol.com

Kime [redacted]@pau.edu.tr



SenSel English version.pdf

477 KB

Dear Eda,

I wish you success for your work!

Kind regards
Klaus K.Urban

Ek 5. Ölçek Uygulaması İçin MEB Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2021-103810



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-32098776
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Eda BAYRAKTAROĞLU)

16.09.2021

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

18.190.176.32
629

İlgi : a) Üniversitenizin 18.08.2021 tarihli ve E-93282220-302.08.01-90093 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Eda BAYRAKTAROĞLU'nun, "Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına ve Eğitsel Uygulamalarına Etkisi" konulu araştırma yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazımız ve ekleri Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Söz konusu doktora tez çalışmasında kullanılması amacıyla **eğitimciler ve öğretmenler için yaratıcılığa karşı duyarlılık ve öz-değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik uygulaması çalışmasının** eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü formların** kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze ivedilikle teslim edilmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Mühürlü Formlar

Dağıtım:

Gereği:

- Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:

B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Blv. No 98 Millî Eğitim Bakanlığı Kat 5 Blok A Kızılay
Çankaya/ANKARA

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

Telefon No : 312 413 36 89

E-Posta: tegm_izlemedegerlendirme@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Unvan : Öğretmen

Faks: 3124177108

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **646c-fec5-30aa-b658-3341** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSen5PPDJL&eS=103810> adresinden yapılabilir.

Ek 6. Etik Kurul İzni

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2018/G08

Toplantı Tarihi: 21.04.2021
Toplantı Sayısı: 08
Toplantı Saati: 15:30

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN	
3	Prof. Dr. Naci KARKIN	
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU	
5	Prof. Dr. Murat BALKIS	
6	Prof. Dr. Türkan ERDOĞAN	
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU	

KARAR 5- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı 192907004 numaralı öğrencisi Eda BAYRAKTAROĞLU'nun, "*Yaratıcılık Öğretmenin 'Doğa'sında Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Karşı Duyarlılıklarına ve Eğitsel Uygulamalarına Etkisi*" başlıklı doktora tez çalışmasında yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
21.04.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Ek 7. Genel Değerlendirme Formu Örnek Maddeler ve Kodlar

Uygulayıcıya Dair Sorular	Soru Kodu
Uygulayıcı, oturumların hedeflerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etti.	U1
Uygulayıcı etkinlikleri açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etti.	U2
Uygulayıcı, örneklerden yararlanarak gerçek hayatla ilişkilendirdi.	U3
Uygulayıcı, katılımcıların öğretim sürecine aktif katılımlarını sağladı.	U4
Program Etkililiğine Dair Sorular	Soru Kodu
Eğitim programı çocuklarda yaratıcılığın doğada desteklenmesinde etkili bir programdı.	E1
Eğitim programı yaratıcılık ve doğaya ilişkin uygulamalarını düzenlememi sağlayan bir programdı.	E2
Eğitim programı oturumlarına katılmaktan keyif aldım.	E3
Eğitim programı, çocuklarla doğada yaratıcılık çalışmaları yapmama ilişkin anlayışımı geliştirdi.	E4
Program İçeriğine Dair Sorular	Soru Kodu
Eğitim programını başarılı buldum.	İ1
Eğitim programının içerikleri açık ve anlaşılırdı.	İ2
Eğitim programı ilgi çekiciydi.	İ3
Eğitim programı günlük yaşantılarla ilişkilendirilmişti.	İ4

Ek 8. Pilot Çalışma Etkinlik Fotoğrafları

Ek 9. Eğitim Programı Geliştirme Aşamasında Katılım Sağlanan Eğitimler

<i>Eğitim Tarihi</i>	<i>Eğitim Adı</i>	<i>Eğitici</i>
Aralık 2020	Orman Okullarında Bilimsel Düşünme Becerilerinin Temeli Nasıl Oluşturulabilir? SU, ATEŞ VE TOPRAK PROJELERİ	Andrea KENK
Ekim 2020	Okuldan Uzak Kalmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri	Peter GRAY
Mayıs 2021	The Importance of Indigenous Perspectives in Children's Environmental Inquiry	Haley HİGDON
Ocak 2021	Yaratıcılık Eğitimi	Tuğba ÇANŞALI Nurşah YILMAZ
	Çocuğun Kendi Varoluşunu Tüm Boyutlarıyla Tanıması İçin BÜTÜNCÜL EĞİTİM	Fabrice DINI
Ekim 2021	Doğa Temelli Uygulamaları Okul Öncesi Eğitim Programıyla Nasıl Bütünleştirebiliriz?	Deniz KAHRAMAN PAMUK
Kasım 2021	Öğretmenin Yaratıcı Öz güveni	Öğretmen Ağı Platformu

Ek 10. Yaratıcı Drama Eğitmenlik/Liderlik Belgesi



YARATICI DRAMA
EĞİTMENLİK / LİDERLİK BELGESİ

EDA BAYRAKTAROĞLU

Derneğimizin 320 saatlik
Yaratıcı Drama Eğitmenliği / Liderliği Programını
Çocuk Gelişimi Dersindeki Temel Kavramların
Yaratıcı Drama Yöntemiyle Verilmesi

konulu proje ile tamamlayarak
Yaratıcı Drama Eğitmeni / Lideri
unvan ve yetkisi almaya hak kazanmıştır.


Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

Karar Tarih / No: 18.08.2020/32-11
 Belge No: 776

Yaratıcı Drama Eğitmenliği / Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı
Talim Terbiye Kurulu tarafından 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



Ek 11. Oturum Örneği

3. OTURUM: YARATICI ÇOCUKLARIN ‘DOĞA’DAKİ ÖĞRETMENİ

Eğitimin üçüncü oturumunda yaratıcı çocukların öğretmenleri olmaya vurgu yapılır. Etkili öğretmenin kim olduğu, ne gibi özellikleri olduğu üzerine konuşulur. Bu oturum tamamlandığında doğada yaratıcılık çalışmalarının çocukların yaratıcılığını geliştirdiği kadar, öğretmenlerin de yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini katılımcıların görmesi ve gelişen bu becerileri ile çocuklara yeni, farklı, merak dolu öğrenme ortamları sunmak konusunda motive olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sözlerinin önemine, hayalperest ve oyuncu öğretmenliğe değinilecektir.

Üçüncü oturum öğretmenlerin kendi yaratıcılık becerilerini değerlendirmeleri ve yaratıcılığın boyutlarına değinilmesi ile tamamlanacaktır.

HEDEF

Çocukların doğada yaratıcı çalışmalar yapmasını destekleyen bir okul öncesi öğretmeni olmak.

EĞİTİM SUNUMU

Eğitim sunumu doğada bir öğretmen resmi ile başlar. Katılımcı öğretmenlere kendilerinin bu öğretmen olup olmayacakları sorulur. Görüş belirtmek isteyen öğretmenlerin tek tek görüşleri alınır.

“Etkili öğretmen” kavramı üzerine konuşulur. Etkili öğretmenin özellikleri hakkında konuşulur ve ortam hazırlamanın önemine vurgu yapılır. Katılımcı öğretmenlerle etkili öğretmen olabilmemiz için kendimize sormamız gereken sorular üzerinden tek tek konuşulur. Gelişime açık olmanın önemi tartışılır.

Doğada açık hava sınıfları oluşturmak ve bu sırada hayal gücü ve yaratıcılığı besleyen faktörler üzerine konuşulur. Öngörülebilir alanlar, aktiviteler için bol zaman, açık uçlu malzemeler, yaratıcı oyunu destekleyen şefkatli, gözlemci yetişkinlerin açık havada öğrenme sırasında olmazsa olmaz unsurlar olduğundan bahsedilir.

Öğretmenlerin çocuklara zaman tanımalarının önemine değinilir. Bir eğitimci olarak doğada yaratıcılığı teşvik etmek için; içsel motivasyon, iraksak düşünme, kendi öğrenmelerini düzenleme, hataya teşvik hem grup çalışmaları hem bireysel çalışmalar, sezgisel özgün fikirlere önem vermenin değeri hakkında bilgi paylaşımı yapılır.

Öğretmenin hayalperest ve oyuncu olmasının önemi üzerine konuşulur. Çocuklara yaratıcılık konusunda model olacak öğretmenlerin ana yoldan ayrılma cesareti göstermelerinin gerekliliği vurgulanır.

Öğretmenlerin kendilerinin yaratıcılıklarını değerlendirmeleri için otuz daire testi uygulanır.

30 DAİRE TESTİ

Öğretmenlere, 30 boş çemberin yer aldığı kağıtlar dağıtılır. Sekiz dakika süre verilir. Tüm katılımcı öğretmenlere bu çemberleri şekil, yazı istediği gibi doldurabilecekleri söylenir. Kağıtların arkasına isimler yazılır. Yaratıcılığın boyutlarına değinilerek, öğretmenlerin kendilerini bu boyutlar çerçevesinde değerlendirmeleri istenilir.

ATÖLYE

Çamurdan Surat Yapma: Katılımcı öğretmenler daha önce çalışmadıkları katılımcılarla küçük gruplar oluştururlar. (Gruplar oluşturulurken her zaman farklı bir yöntemle grup üyelerinin bir araya gelmeleri sağlanır.) Yerden biraz çamur alıp kovanlarına doldurabilecekleri söylenir. Gerekirse biraz su eklenebilir. Çamur avuç içinde top yapılır. Birlikte yapılan surata doğal malzemeler kullanarak gözler, dişler, ağız, burun, saç ve boynuzlar eklenir. Yosunlardan ve yabancı otlardan saç, kozalaklardan burun, boynuz, diş ve göz yapılabilir. Bu bir öğretmen olsun. Öğretmenin bir adı, bir kimliği olsun. Nasıl kişilik özellikleri vardır, neleri sever? Bununla ilgili katılımcı öğretmenlerle paylaşım yapılır.

OKUMA ÖNERİLERİ

Andreasen, N.C. (2019). *Yaratıcı beyin*. Akılçelen Kitaplar.

Kelley, T. ve Kelley, D. (2014). *Yaratıcı özgüven*. Optimist, Kişisel Gelişim Dizisi.

Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk*. Tübitak Yayınları- Popüler Bilim Kitapları

Burch, R. (2017). *Doğada sanat, her yerde*. Erişim adresi: <https://natureplayqld.org.au/blog/art-in-nature-its-everywhere>

Wojciehowski, M. ve Ernst, J. (2018). Doğadan yaratıcı: Doğa anaokullarının küçük çocukların yaratıcı düşüncesi üzerindeki etkisinin araştırılması. *International Journal of Early Childhood Çevre Eğitimi*, 6 (1), 3 - 20.

