



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ EBEVEYN-ÇOCUK OKUMA  
ETKİNLİKLERİ İLE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Mine UÇAR

Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

Konya 2021

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübeleriyle yoluma ışık tutan, yapıcı eleştirilerinden ve bilgilerinden faydalanma imkânı bulduğum danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde engin bilgilerinden faydalanma imkânı bulduğum, mütevazı kişiliği ve güler yüzüyle içimde sanki yıllardır tanıyormuşum hissi uyandıran sayın Prof. Dr. Emel ARSLAN hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans derslerim boyunca engin tecrübelerinden faydalanma imkânı bulduğum çok kıymetli hocalarım sayın Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI'ya ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Beni hayatımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de büyük bir fedakârlıkla ve özveriyle destekleyen, benim ben olmamı sağlayan, evlatları olmaktan her zaman gurur duyduğum, başımın tacı canım babam Mustafa TANOĞLU'na ve canım annem Zeliha TANOĞLU'na, lisansüstü eğitime başlamam konusunda beni hep cesaretlendiren, dert ortaklarım canım ablalarım Hasibe HARMANKAYA, Tayyibe DEMİR ve Fatma Nur TANOĞLU'na sonsuz teşekkürler.

Tez yazma sürecimde yemek hazırlama ve temizlik işlerini öğrenmeye mecbur kalan ☺, ne zaman umutsuzluğa kapılsam desteğiyle bana cesaret ve huzur veren, hayat arkadaşım, can yoldaşım Abdullah UÇAR'a, minik yüreklerine sığdırdıkları kocaman sabırla yüksek lisans tez sürecimin bitmesini dört gözle bekleyen, annemin tezi bitsin diye dualar eden, şiirler yazan şükür sebebi evlatlarım Kerem UÇAR'a ve Semih UÇAR'a sonsuz teşekkürler.

Ayrıca anketlerimi uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen sevgili öğretmen arkadaşlarıma sabır ve hoşgörülerinden dolayı teşekkür ederim.

Ayşe Mine UÇAR

KONYA - 2021

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER .....	III
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	VI
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	VIII
TABLolar .....	IX
ŞEKİLLER.....	XII
ÖZET .....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Alt Amaçlar .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayılılar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	7
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ.....	8
2.1. Yaratıcılığın Tanımı.....	8
2.2. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler .....	10
2.2.1. İmge .....	10
2.2.2. Algı.....	10
2.2.3. İmgelem .....	10
2.2.4. Simgeler .....	10
2.3. Yaratıcılığın Boyutları .....	11
2.3.1. Akıcılık.....	11
2.3.2. Esneklik.....	11
2.3.3. Orijinallik (Özgünlük).....	11
2.3.4. Detaylara Girme (Geliştirme) .....	11
2.4. Yaratıcı Düşünme .....	12
2.5. Yaratıcı Düşünme Sürecine Ait Modeller.....	14
2.5.1. Geleneksel Model .....	14
2.5.2. Kesişme Modeli .....	15
2.5.3. Bileşen Modeli .....	15
2.5.4. Geneplore Modeli .....	16

2.6. Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları.....	16
2.6.1. Sosyo-Psikolojik Yaklaşım.....	16
2.6.2. Psikoanalitik Kuram.....	16
2.6.3. Bilişsel Kuram.....	17
2.6.4. İnsancıl Kuram.....	17
2.6.5. Davranışçı Kuram.....	17
2.6.6. Gestalt Kuramı.....	18
2.6.7. Çağrışım Kuramı.....	18
2.6.8. Çevresel Yaklaşım.....	18
2.6.8. Algısal Yaklaşım.....	18
2.6.9. Çoklu Zekâ Kuramı.....	19
2.7. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi.....	19
2.8. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri.....	21
2.9. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	22
2.9.1. Kalıtım ve Çevre.....	22
2.9.2. Yaratıcılık ve Zekâ.....	23
2.9.3. Yaratıcılık ve Aile.....	24
2.9.4. Yaratıcılık ve Eğitim.....	24
2.9.5. Yaratıcılık ve Yaş.....	26
2.9.6. Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	26
2.10. Hikâye Okuma.....	27
2.10.1. Hikâye Okumanın Önemi.....	28
2.10.2. Hikâyelerin Çocuğun Gelişimindeki Yeri.....	29
2.10.3. Hikâye Okuma Yöntemleri.....	31
2.11. Çocuk-Kitap İlişkisi.....	34
2.11.1. Okul Öncesi Dönemde Hikâye Kitabı Okumanın Önemi.....	35
2.11.2. Hikâye Kitaplarının Çocuklar Üzerinde Etkisi.....	36
2.11.3. Çocukların Kitaplardaki Resim ve Metne Karşı İlgisi.....	37
2.11.4. Türkiye’de Resimli Çocuk Kitapları.....	38
2.12. Yaratıcılıkla İlgili Araştırmalar.....	39
2.12.1. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar.....	40
2.12.2. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar.....	46
2.13. Hikâye Okuma ile İlgili Araştırmalar.....	51
2.13.1. Hikâye Okuma ile İlgili Ulusal Araştırmalar.....	51
2.13.2. Hikâye Okuma ile İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	58
3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. <i>Kişisel Bilgi Formu</i> .....	67
3.3.2. <i>Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)</i> .....	67

3.3.3. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği.....	68
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	69
3.4. Verilerin Toplanması .....	69
3.5. Verilerin Analizi .....	69
4. BULGULAR.....	72
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	98
5.1. Tartışma .....	98
5.2. Sonuç.....	110
5.3. Öneriler .....	113
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	133
Ek-1 Ölçek Kullanım İzni (ÇEBOE) .....	133
Ek-2 Ölçek Kullanım İzni (ÇYD: YAÖ).....	134

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveyn-Çocuk Okuma Etkinlikleri ile Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **113** sayfalık kısmına ilişkin, 5/07/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

5/07/2021

Ayşe Mine UÇAR

Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

5/07/2021

Ayşe Mine UÇAR

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

ÇEBOE	: Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri
ÇYD	: Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YAÖ	: Yaratıcı Algı Ölçeğı

## TABLÖLAR

<b>Tablo 3.1.</b> Çocuklara Ait Demografik Veriler.....	65
<b>Tablo 3.2.</b> Ebeveynlere Ait Demografik Veriler.....	65
<b>Tablo 3.3.</b> Tanımlayıcı İstatistikler.....	70
<b>Tablo 3.4.</b> Tanımlayıcı İstatistikler.....	71
<b>Tablo 4.1.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Puanları İle Çocuğumun Yararıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri.....	72
<b>Tablo 4.2.</b> Yararıcı Düşünme Becerileri Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	72
<b>Tablo 4.3.</b> Çocuğumun Yararıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.4.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.5.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonucu.....	74
<b>Tablo 4.6.</b> Çocuğumun Yararıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Doğum Tarihine Göre t-Testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.7.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Doğum Tarihine Göre t-Testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.8.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Doğum Tarihine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu .....	75
<b>Tablo 4.9.</b> Çocuğumun Yararıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Doğum Sırasına t-Testi Sonuçları.....	76
<b>Tablo 4.10.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Doğum Sırasına Göre t-Testi Sonuçları.....	76
<b>Tablo 4.11.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonucu.....	77

<b>Tablo 4.12.</b> Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	77
<b>Tablo 4.13.</b> Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	78
<b>Tablo 4.14.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	78
<b>Tablo 4.15.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
<b>Tablo 4.16.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	81
<b>Tablo 4.17.</b> Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	81
<b>Tablo 4.18.</b> Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
<b>Tablo 4.19.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	82
<b>Tablo 4.20.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
<b>Tablo 4.21.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	84
<b>Tablo 4.22.</b> Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	84
<b>Tablo 4.23.</b> Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
<b>Tablo 4.24.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	85

<b>Tablo 4.25.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
<b>Tablo 4.26.</b> Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	87
<b>Tablo 4.27.</b> “Çocuğunuzun Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapabilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler.....	87
<b>Tablo 4.28.</b> “Çocuğunuzun Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Hangi Materyalleri Kullanırsınız?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler.....	89
<b>Tablo 4.29.</b> “Çocuğunuzun Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Kullandığınız Bir Teknik Var Mı?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler.....	90
<b>Tablo 4.30.</b> “Çocuğunuzun Yaratıcı Düşünme Becerisini Destekleyen Bir Kitapta Olması Gereken Özellikler Sizce Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler.....	92
<b>Tablo 4.31.</b> “Çocuğunuza Kitap Okurken Uyguladığınız Teknikler Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler.....	94
<b>Tablo 4.32.</b> “Çocuğunuza Kitap Okumak Sizce Neden Önemlidir?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler.....	95

## ŞEKİLLER

Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması.....	64
--	----

## ÖZET

Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ EBEVEYN-ÇOCUK OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Mine UÇAR

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, temel nitel desen kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya merkez ve ilçelerinde ikamet etmekte olan ve okul öncesi dönemde çocuğu bulunan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 308 ebeveyn oluşturmaktadır. Verilerin analizi için, tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ve nicel verilerin karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme becerisi ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri alt boyutlarından birlikte etkileşimli okuma puanı ve okuryazarlık öğretimi puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çocukların yaratıcı düşünme becerisi ile çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri alt boyutlarından okuryazarlığa model olma puanı ve birlikte okumaya yönelik görüşler puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çocukların yaratıcı düşünme becerisi ile çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri alt boyutlarından okuryazarlığın önemi puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri alt boyutlarının yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin; çocukların doğum tarihi, ailedeki çocuk sayısı ve babanın mesleğine göre farklılaştığı görülmüştür. Çalışmada çocukların cinsiyeti, doğum sırası ve annenin mesleği ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çalışma sonucunda çocukların doğum tarihleri ve doğum sırası ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlık öğretimi alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda ailedeki çocuk sayısı ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında ve birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlığa model olma alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda çocukların annelerinin mesleği ile okuryazarlığa model olma alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda çocukların babalarının mesleği ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı düşünme, okuma etkinlikleri, okul öncesi dönem, çocuk, ebeveyn

## ABSTRACT

Department of Basic Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT-CHILD READING ACTIVITIES AND CREATIVE THINKING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Ayşe Mine UÇAR

The aim of this study is to examine the relationship between the reading activities of preschool children together with their parents and their creative thinking skills. Mixed method, in which quantitative and qualitative research methods are used together, was preferred in the study. In the quantitative part of the study, the correlational survey model which is one of the general survey models was used. In the qualitative dimension of the study, the basic qualitative design was used. The population of the study consists of parents who reside in the center and districts of Konya in the 2020-2021 academic year and who have children in the preschool period, and these parents were determined by simple random sampling method. Independent Groups t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test, and Kruskal Wallis H test were used to compare descriptive statistical methods and quantitative data for data analysis. Pearson Correlation Analysis was applied to examine the relationship between variables. The effect of the independent variable on the dependent variable was examined by performing simple linear regression analysis. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, a positive and moderately significant relationship was obtained between the children's creative thinking skills and the interactive reading score and the literacy teaching score, which are sub-dimensions of child-parent co-reading activities. A positive and low-level significant relationship was obtained between the children's creative thinking skills and the scores of being a model for literacy and the scores of views on reading together, which are among the sub-dimensions of child-parent co-reading activities. No significant relationship was found between the creative thinking skills of children and the scores of importance of literacy one of the sub-dimensions of child-parent co-reading activities. As a result of multiple linear regression analysis, it was seen that child-parent co-reading activities sub-dimensions significantly predicted creative thinking skills. In the study, it was seen that the creative thinking skills of children differed according to children's birth dates, the number of children in the family and the occupation of father. In the study no significant difference was found between the creative thinking skills of children and the children's gender, the birth order and the occupation of mother. As a result of the study, a significant difference was seen between the children's birth dates and the birth order and the total scores of child-parent co-reading activities scale and the interactive reading score and the literacy teaching score, which are sub-dimensions. As a result of the study, a significant difference was seen between the average of the number of children in the family and the total scores of child-parent co-reading activities scale and the scores of views on reading together and the scores of being a model for literacy and the scores of importance of literacy which are sub-dimensions. As a result of the study, a significant difference was seen between the average of the occupation of children's mothers and the scores of being a model for literacy which is the sub-dimension. As a result of the study, no significant difference was seen between the occupation of childrens' fathers and the total scores of Child-Parent Co-Reading Activities Scale.

**Keywords:** Creative thinking, reading activities, preschool period, child, parent

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Yaratıcılık, geçmişte eski Yunan medeniyetlerine kadar erişen, Aristo ve Platon'un farklı şekillerde açıkladığı bir kavramdır. Platon, yaratıcılığın normal insan yeteneklerinin dışında kalan ve açıklanamayan bir kavram olduğunu öne sürmüştür. Ona göre yaratıcılık dışsal ve mistik bir ilham kaynağıdır. Aristo ise yaratıcı ürünlerin mistik yollarla veya benzersiz yaratıcı süreçlerle elde edildiğine inanmamaktadır. O, yaratıcılığın doğal kanunların mantıklı adımlarından türetilen ürünler olduğunu düşünmektedir. Bazı teorisyenler; ilham, iç görü veya diğer süreçlerin, bilinçli zihin tarafından fark edilemeyen şekillerde yaratıcılığı ortaya çıkarabileceğini vurgulamaktadır. Bazıları ise Aristo'nun görüşündedir; yaratıcılığın da diğer bilişsel süreçlere benzediğini ve yaratıcı süreçlerde benzersiz bir şey olmadığını vurgulamaktadır (Starko, 2010).

Bütün duyuşsal ve düşünsel aktivitelerde, çeşitli araştırma ve uğraşın içinde var olan yaratıcılık kavramı asırlardır tam olarak fikir birliğine varılamayan bir kavramdır. Yaratıcılık kavramı hangi bilim dalındaki araştırmacılar tarafından inceleniyorsa o bilim dalının dinamikleri açısından ele alınarak tanımlama yapılmıştır. Bazı araştırmacılar yaratıcılığın kişilik özellikleri üzerinde durmuş, bazı araştırmacılar yaratıcı sürecin öneminden bahsetmiş, bazı araştırmacılar ise yaratıcılığın ürün ile olan ilişkisine odaklanarak çeşitli tanımlar yapmışlardır. Yaratıcılığın pek çok tanımının yapılmış olması bu konunun oldukça karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat tüm tanımlar kendi içinde incelendiğinde tümü önem taşımaktadır (Onur & Zorlu, 2017).

### 1.1. Problem Durumu

Yaratıcılık gündelik hayatımızda pek çok alanda kullanılmaktadır. Ortaya çıkarılan her yeniliğin icadın arka planında yaratıcı bir zekânın bulunduğu fikrini hemen hemen tüm çevreler kabul etmiş, dile getirmiştir. Yine de bilim insanları yaratıcılıkla ilgili kolayca kesin bir tanım yapamamaktadır. Bazıları için yaratıcılık bir işlem, bazıları içinse bir üründür. Lakin yaratıcılığın tanımından ziyade görüş birliğine varılan nokta onun “yeni bir fikir, farklı bir bakış ya da orijinal bir ürün” olmasıdır. Ayrıca yaratıcılığın elde edilen sonuca göre değerlendirilebileceği, ortak bir görüştür (Çeliköz, 2017).

Yaratıcılık ve muhakeme yetisi, kişilerin problem durumlarını başka bir perspektiften görmesine, akıl yürütmesine ve neden sonuç bağı kurarak karar vermesine olanak sağlamaktadır. Bunun sonucunda elde edilen ürünün ise sadece yeni olması yeterli değildir. Ayrıca özgün, değerli ve faydalı olması da önem arz etmektedir. Okul öncesi çağdan itibaren çocukların ilgi göstereceği, aktif olacakları ve meraklarını cezbedecek eğitim programlarıyla yaratıcılık ve muhakeme yetilerini geliştirmek olasıdır (Dülger, 2019).

Bireyde yaratıcılık ilk hâliyle erken çocukluk döneminde kendi kendine belirlemektedir. Çocuğun tercih ettiği oyunlar, sosyal iletişimde gösterdiği tepkiler yaratıcılığın en el değmemiş halidir. Bireylerde doğuştan hâlihazırda bulunan yaratıcılığın geliştirilmesi ise bilinçli bir eğitim vasıtasıyla mümkün olabilmektedir. Fakat tam tersi şekilde çocuklarda bulunan bu yeti çevre etkisiyle körelebilmektedir. Bu nedenle aile, öğretmen ve eğitim ortamının yaratıcılık üzerinde etkin rolü vardır (Akandere, 2006; Dülger, 2019).

Çocuklarda okul öncesi dönem, pek çok gelişim açısından çok mühim ve kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun kazandığı temel beceriler ve davranışlar ömür boyu etkisini sürdürmektedir. Çocukların kitaplarla erken yaşta tanışması, okuma farkındalığı kazanması, okuma alışkanlığı kazanması açısından önem arz etmektedir (Baker vd., 2001; Çakmak & Yılmaz, 2009).

Okul öncesi dönem çocukları okuma-yazma bilmediklerinden dolayı kitap okuma konusunda ilk deneyimlerini evde kardeşleri ve ebeveynleriyle kurdukları etkileşimler vasıtasıyla edinmektedirler. Evde bulunan resimli kitaplar çocuğun merakını cezbederek bu etkileşime katkı sağlamaktadır. Aile çocuğa kitap okurken çocuk yazı simgelerini anlamlandırmaya ve kelimelerle bağlantı kurmaya başlar. Aynı zamanda yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkı ayırt etmeye başlar. Okul öncesi dönemde edinilen bu deneyimler çocuk okumaya başladığı dönemde ona materyalleri tanıma, anlama ve yorumlama becerisi açısından katkı sağlayacaktır (Yazıcı, 2002).

Birlikte okuma (shared reading), okuma-yazma bilmeyen, genellikle okul öncesi dönemde olan bir çocuğa okuma-yazma bilen birinin (çoğu kez ebeveyni, kardeşi veya öğretmenin) kitap okuması ile aralarında kurdukları etkileşimdir (Gonzalez vd., 2013; Hindman vd., 2014).

Çocuğa kitap okurken, bazı anlatı yapıları yaratılır ve onlarla ilişki kurma süreci başlar. Erken çocukluk döneminde bu durum çocukların kendini ifade etmelerine ve dünyaya anlam vermelerine yardımcı olmak için, iletişim, tanıma ve hatırlama becerilerini geliştirmek, akranları ve yetişkinlerle ilişkilerini güçlendirmek için kullanılacak önemli bir araçtır. Kitap okumanın etkileri çocuktan çocuğa değişiyor olsa da çocuğun kelime hazinesini genişletmede en etkili yollardan biri olduğu görülmektedir (Garzotto vd., 2010; Hindman vd., 2012).

Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak beceriler çocuğun daha sonraki öğrenmelerini de etkiler. Elde edilen beceri ve deneyimler günlük hayata aktarılır. Bu deneyimler için pek çok öğretim yöntemi ve materyallerden faydalanılır. Bu materyallerden biri olan hikâye kitapları, çocukların zevk duyabileceği, zevk alırken öğreneceği görsel öğeler ile metinlerin bir araya gelerek çocukların hayal dünyasının kapılarını aralamasına yardımcı olan, çocuklar için mühim bir materyal olarak adlandırılır. Böylece çocuklara kitap okunması onlara gizemli bir dünya sunarak pek çok kavramla birlikte yeni öğrenmelerle tanıştırır (Beken, 2009; Gökçe, 2008; Şahin, 2014).

Çocuk kitapla öncelikle etken olmadığı bir iletişim içerisine girer. Hikâyeyi okuma bilen yakınlarından dinleyecektir. Bu sırada dinlemenin tadını alır. Dinlerken zihninde kitabı canlandırır. Belki kahramanın yerine geçer, belki de kahramanı kafasında ete kemiğe büründürür. Her halükarda, çocuğa kitap okumakla çocukta pek çok becerinin kapısı açılır (Gökçe & Sis, 2011).

Çocuklarına sık sık kitap okuyan ebeveynler kendileri de daha fazla okumakta, evde daha fazla kitap (çocuk kitapları dâhil) bulundurmakta ve küçük çocuklarını sıklıkla kütüphaneye götürmektedir. Kitap okuma ile bu diğer faaliyetler ve çevresel özellikler arasında güçlü bağıntılar olduğu varsayıldığında, kitap okuma sıklığının, en azından okuryazar bir ortamın çocuğun kitaplara ilgisini arttırdığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kitap okumanın etkilerinin okuryazarlık becerilerinin ölçüldüğü yaştan bağımsız olduğu varsayılmaktadır (Bus vd., 1995).

Çocuklarla birlikte kitap okumanın çocuğun gelişimine katkıları göz önüne alındığında ailelerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları önem arz etmektedir. Ayrıca birlikte kitap okuma biçimleri, okuma alışkanlıkları ve çocuklarını okuryazarlık

konusunda destekleme adına attıkları adımları belirlemeleri önemlidir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016b). Araştırmalar göz önüne alındığında okul öncesi dönemin, çocuklar için yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma becerilerinin temellerinin atılmasında oldukça kritik bir dönem olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, çalışmada ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisi, çocukların cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve ebeveynlerinin meslekleri gibi değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı “okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ile ebeveynleriyle birlikte kitap okuma etkinlikleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

Genel amaca bağlı olarak şu alt amaçlara ulaşılmaya çalışılacaktır:

1. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları, çocukların yaratıcı düşünme becerileri düzeyi puan ortalamalarını açıklamakta mıdır?
3. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları annelerinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte kitap okuma etkinlikleri puan ortalamaları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları babalarının mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?
10. Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hangi materyalleri kullanırsınız?
11. Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullandığınız bir teknik var mı?
12. Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini destekleyen bir kitapta olması gereken özellikler sizce nelerdir?
13. Çocuğunuza kitap okurken uyguladığınız teknikler var mıdır?
14. Çocuğunuza kitap okumak sizce neden önemlidir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönem, çocuklar için hayata ilk adımları attıkları ve hemen tüm gelişim alanlarında en çok ilerleme kat ettikleri yıllardır. Bu dönemde çocuğun kazandığı beceriler yaşamının sonraki basamakları için temel teşkil etmektedir. Okul öncesi dönemde çevre koşulları çok önemlidir. Okulda gördüğü ilgi ve destek yanında okul dışında, özellikle ailesi tarafından bilinçli bir şekilde tüm gelişim alanları desteklenmeli ve gereken uyaranlar sağlanmalı, çocuk için gerekli ortam oluşturulmalıdır. Çocuk, okuma yazma ile ilgili materyaller açısından ne kadar zengin bir ortamda yetişirse okuryazarlıkla ilgili becerileri o derece artacaktır (Okuyucu Akdaş & Deniz, 2015).

Çocukların diğer gelişim alanlarına olduğu gibi yaratıcılıklarının gelişimine de pek çok faktör etki etmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimi, çevrelerinin uygun uyarıcı malzemelerle donatılmasıyla olumlu yönde etkilenecektir. Bunun tersini söylemek de mümkündür, olumsuz çevresel koşullarda büyüyen çocukların gelişimi de olumsuz yönde etkilenecektir (Yıldız Çiçekler & Aral, 2020).

Yaratıcı düşünmenin temelleri çocuklarda okul öncesi dönemde atılmalıdır. Çocuk bu çağda yaratıcılığını ortaya çıkarabilirse tüm gelişim alanlarında yetkinleşir. Büyüdüklerinde karşılaşacakları farklı olaylara farklı çözümler getirebilme becerisi edinebilmeleri için çocuklara çok erken yaşlardan itibaren yaratıcı düşünme becerileri kazandırılmalıdır (Englebrght & Shirrmacher, 2014; Üstündağ, 2003; Yıldız Çiçekler & Aral, 2020).

Ayrıca okul öncesi çağda bulunan çocuklara rutin bir şekilde kitap okunması önerilmektedir. Bunu yaparken de çocukla birlikte okuyarak etkileşime girmenin, metnin tamamını klasik şekilde okumaya oranla, çocuğun dil ve okuryazarlık becerilerine daha çok katkı sağladığı belirtilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2017; Sutton vd., 2007).

Özellikle çocuğun aktif sözlü katılımını teşvik etme rolüyle bilinen birlikte okumanın, çocukta bilhassa ifade edici dili desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca, aktif katılımları ve öğrenmeleri, çocuğun dünyası ile kitap dünyası arasındaki uyumsuzluğu gidermek için ebeveynliğe büyük ölçüde bağlı olduğundan, birlikte kitap okuma etkinlikleri erken çocukluk döneminde çok daha etkilidir (Mol vd., 2008).

Araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde birlikte kitap okuma etkinliklerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin çocuğun gelişiminde büyük önem taşıdığı görülmektedir. Bu çalışma okul öncesi dönem çocukların ebeveynleriyle birlikte kitap okuma etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, erken dönem ebeveyn desteğinin oluşturduğu farklılıkları ortaya koymasından önemlidir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar;

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri,

2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların tipik gelişime sahip oldukları kabul edilmiştir.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği ve Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) veri toplama araçları ile sınırlıdır.

2. Araştırma örneklemini çocukları okul öncesi dönemde olan, normal gelişim gösteren ve Konya ili ile ilçelerinde ikamet eden ebeveynlerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Okul Öncesi Dönem:** Okul öncesi eğitim çocuğın doğduğu günden, 72 aya kadar geçen yılları kapsayan dönemdir (Akduman, 2013).

**Yaratıcılık:** Yaratıcılık, süregelen düşünce sistemlerinden sıyrılarak, bir probleme farklı, alışılmadık, eşsiz çözümler getirebilme kabiliyetidir (Çeliköz, 2017).

**Yaratıcı Düşünme:** Yaratıcı düşünme, kişinin kendine has düşünme tarzıdır. Eski problemlere yeni çözümler sunabilen, buluşçu bir düşünme şeklidir (Artut, 2004a).

**Hikâye:** Kişilerin yaşadıkları veya yaşamaları mümkün olan olayları anlatan yazı türüdür (Akalm, 1984).

## BÖLÜM 2

### 2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu başlık altında, yaratıcılığın tanımı, yaratıcılığa ait zihinsel süreçler, yaratıcılığın boyutları, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme sürecine ait modeller, yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları, çocukta yaratıcılığın gelişimi, yaratıcı bireyin özellikleri, yaratıcılığı etkileyen etmenler, hikâye okuma, çocuk kitap ilişkisi ve ilgili araştırmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Yaratıcılığın Tanımı

Türkçe sözlükte yaratıcılık, “yaratıcı olma durumu; her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005).

Latince “creare” sözcüğünden türetilen yaratıcılık olgusunun Batı lisanında karşılığı “kreativitaet, creativity” olarak yer almaktadır. Bu sözcük, “yaratmak, doğurmak, meydana getirmek” manasına gelmektedir (San, 2004a).

Yaratıcılık, insan hayatının ve gelişiminin her açıdan temelini oluşturur. Bütün duyuşsal ve bilişsel aktivitelerde, hemen hemen her araştırmada yer bulan yaratıcılık, asırlardır ele alınan fakat üstünde görüş birliğine varılamayan bir kavramdır. Pek çok boyutları bulunan yaratıcılık olgusunun, farklı bilim dallarına göre farklı tanımlamaları yapılmıştır (Can Yaşar & Aral, 2010; Onur & Zorlu, 2017).

En basit düzeyde yaratıcılık, bir şeyi yapmak, şekillendirmek veya meydana getirmektir. Yaratmak ise düşüncede, sözde veya eylemde üretken olmaktır. Fikirler, denemeler ve yenilikler gibi ürünler, yaratıcı çabanın gerekli bir parçasıdır. Yaratıcılık, bozukluklara, problemlere, bilgi noksanlığına, kaybolan unsurlara, uyumsuz olma durumuna karşı duyarlı davranma, sorunu tanımlayarak çözüm bulmaya çalışma ve kestirimler yapma şeklinde tanımlanabilir (Fisher, 2004; Özden, 1998).

Dar anlamıyla, yaratıcılık, yaratıcı insanların en karakteristik özelliği olan yetenekleri ifade etmektedir. Yaratıcı yetenekler, bireyin yaratıcı davranışları kayda değer ölçüde sergileme gücüne sahip olup olmadığını belirlemektedir. Gerekli yeteneklere sahip bireyin gerçekten yaratıcı nitelikte sonuçlar üretip üretmeyeceği, motivasyonel ve mizaç özelliklerine bağlı olacaktır. Bazı temel yetenekler çeşitli türden

pratiklerle geliştirilebilir ve bu yeteneklere bağı olarak becerilerde olumlu transfer etkileri ortaya çıkacaktır (Guilford, 1950).

Bir diğere tanıma göre yaratıcılık noksan olana, aksaklıklara, bilgi boşluklarına, uyumsuzluklara vb. olan duyarlılık, bununla beraber güçlüğü tanımlamak, çözüm bulmaya çalışmak ve eksik olanlarla ilgili denenceler oluşturmak, bunları test etmek ve denencelerde farklı yollar izleyerek sonuca ulaşmaktır (Torrance, 1963).

Yaratıcılık, yalnızca orijinal ürün meydana getirmek değil, eldeki bilgileri sentezleyerek yeni bilgiler elde etmek, problemlere yeni çözümler getirebilmek, yeniliklere uyum yeteneğı ve objelere farklı bakış açısıyla kullanım alanları sunabilmektir. Yeni bir fikir genellikle ya mevcut fikirlerin bir bileşimidir ya da eski bir fikrin yeni bir şekle sokulmasıyla oluşmaktadır. Bu açıdan yaratıcılık, eski fikirlere yeni şekiller vermek ya da yeni sentezler elde etmek şeklinde ifade edilebilmektedir. Yaratıcılık ortam ve şartlara göre, daha az ya da daha çok ortaya çıkabilmektedir. Yaratıcılık uygun ortamını bulunca gelişmekte veya yayılmaktadır. Tam tersi şekilde uygun olmayan ortamlarda en güçlü yaratıcılık potansiyeli bile ortaya çıkamamaktadır (Bessis & Jaqui, 1973; Karataş & Özcan, 2010).

Yaratıcılığı tanımlamaktaki temel sorun, kavramın aura ile ilgili olması ve ifade edilmesi zor bir kavram olmasıdır. Yaratıcılığın ne olduğunu belirlemeye çalışan uzun soluklu araştırmalara, tüm kontrol listelerine, modellere ve testlere rağmen, araştırmacılar beynin yaratıcı gücünü tam olarak açıklayamamaktadırlar. Yaratıcılıkla ilgili beyin aktivitesini açıklayabilecek bir dil bulunmamaktadır. Yaratıcılığı gördüğümüzde tanısak da yaratıcılıkla ilgili zihinsel süreçleri tanımlamak kolay değildir. Yaratıcılığın temelini oluşturan süreçler aynı zamanda yaşamın evriminin de temelini oluşturmaktadır (Fisher, 2004).

Yapılan yaratıcılık tanımları farklı alanlara göre değişiklik gösterse de hemfikir olunan kavramlar vardır. Bunlar; kalıplardan sıyrılmak, alışılmıştan uzak olmak, farklı yollar denemek, yaşama farklı pencerelerden bakmak, bilinmeyene merak duymak, kalıpları yıkmak, problemlere farklı çözümler bulmak, kendi yolunu çizmek, yeni yollar ve yöntemler ortaya koymak benzeri ifadelerle açıklanabilir (Özerbaş, 2011).

## **2.2. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler**

### **2.2.1. İmge**

İmge, bir uyarı olmadan zihnimize kendi kendine canlanan duyumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu duyumlar zamanla iç dünyamıza yerleşmektedir. Somut deneyimler ve denemelerden oluşan imgeler içeriğinde duyuşsal ve nesnel bilgiler barındırmaktadır. Çocuklarda iki yaşın ortalarına değin gelişmezken, iki yaşın sonlarına doğru gelişim göstermektedir (Sezgin, 2004).

### **2.2.2. Algı**

Düşünce süreci, yaratıcılık olgusunda büyük önem taşımaktadır. Düşünce sürecinin gerçekleşmesi için ise bilişsel sürece gereksinim duyulmaktadır. Bilişsel süreçte ilk aşama algılamadır. Algılama üç adımda gerçekleşmektedir. İlk adım dış dünyayı algılamaktır. İkinci adım, var olan bilgilerin yenileriyle bütünleşerek yeni bilgilerin tekrar düzenlenmesidir. Üçüncü adım, düzenlenen bu bilgilere göre anlama ve davranış sergilemedir. Olgunlaşma ve öğrenme algı gelişiminde rol oynamaktadır (Şener & Yıldız, 2003).

### **2.2.3. İmgelem**

İmgeler arasında bağlantı kurma yeteneği imgelem olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlantı esnasında bilinç söz konusudur. İnsana has bir yeti olmakla beraber her birey imgelem yapabilmektedir. İmgelem kavramı yaratıcılık sürecinde önemli role sahiptir. İmgeler arasında kurulan alışılmadık ve farklı bağlantılar ise “yaratıcı imgelem” olarak adlandırılmaktadır (Işıldak, 2008).

### **2.2.4. Simgeler**

İmgelerle ifade edilmesi güç soyut tanımlamalar yaparken simgeler kullanılmaktadır. Simge kavramı, imgelerin düşünme süreçlerine girerek yeni formlar alması olarak tanımlanabilir. Simgeler sanat etkinliği sürecinde deneyimlenen yaşantıdır. Çocuklar algıladıkları çevreyi bütünleştirerek bu simgeleri toplamaktadırlar (San, 1977).

### **2.3. Yaratıcılığın Boyutları**

Doğuştan her insanda bulunan yaratıcılığın devamlılığı, gelişimi, ölçüsü ve meydana gelişi kişiden kişiye değişmektedir. Kişide kendi kendine ortaya çıkan, içten ve özgün davranışlarına göre şekil alan yaratıcılığın bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler; akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylara girme olarak adlandırılmaktadır (Aral, 1999b; Fisher, 1995).

#### **2.3.1. Akıcılık**

Akıcılık yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılık üretebilme yeteneğidir. Kişinin elde ettiği ürünü, düşüncesi ve icadı ile ilgili devamlılığının olma zorunluluğudur. Bununla birlikte akıcılık bireyin zihninde oluşan problemlere ilişkin farklı düşünce ve denenceler üretebilmektedir. Yani, farklı bir problemle karşılaşan bireyin bu problem karşısında ürettiği düşüncelerin miktarı ve çeşitliliği, bireyin yaratıcılığının akıcılık boyutunun derecesini göstermektedir (Aktan, 2015; Kuru Turaşlı, 2010; Tezci vd., 2008).

#### **2.3.2. Esneklik**

Esneklik bireylerin mevcut duruma uyum yeteneği ya da süregelen durumlardan sıyrılıp, kalıpları kırabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Esneklik, bireyin çözümü belirsiz olan problemlere çözümler üretmesini sağlamaktadır. Esnek düşünme ise çeşitli bakış açıları geliştirebilmektir. Yaratıcı birey esnek düşünerek bulunduğu duruma rahatça ayak uydurabilmektedir (Gartenhaus, 2000; Oğuzkan vd., 1999).

#### **2.3.3. Orijinallik (Özgünlük)**

Orijinallik, bireyin karşı karşıya geldiği sorunlara farklı ve özgün çözümler getirebilmesidir. Orijinallik boyutu bireyin bir olay veya konu hakkında alışılmadık ve kendine has tepkiler vermesi ile ilgilidir. Bireyin bir soruna herkesin aklına gelen çözümü bulması orijinallikten uzaktır (Yeşilyurt, 2020).

#### **2.3.4. Detaylara Girme (Geliştirme)**

Detaylara girme, yaratıcı bireyin durumları yüzeyselliğin aksine, ayrıntılarıyla ilgilenerken detaylı bir şekilde görmesidir. Düşüncelerin içinden en iyilerinin seçilerek

dışarı yansıtılması ve yansıtılan düşüncelerin bütün ayrıntılarına yer verilmesidir (Oğuzkan vd., 1999; Yeşilyurt, 2020).

#### **2.4. Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcı birey çevresinde olup bitenleri çok boyutlu etkileşimler içinde algılayabilmektedir. Çevresini doğru algılayan ve deneyimlerinden anlamlar çıkaran bireyler hayatın gerçeklerini kolayca değerlendirebilmektedir (Aral, 1999b; San, 2019).

Düşünmenin özünde yaratmak vardır. Decartes “Düşünüyorum öyleyse varım” sözüyle, düşünmeyi insan olmanın mutlak şartı olarak göstermiştir. Bu nedenle nitelikli düşünme de yaratıcı olmanın ön şartıdır. Çok boyutlu düşünme yetisi gerçek hayattaki yaratıcılık için büyük önem arz etmektedir. Bu düşünme yeteneği pek çok eğitim programı vasıtasıyla geliştirilebilmektedir (Saracaloğlu vd., 2014; Senemoğlu, 1997).

Guilford (1950), düşünmeyi, yakınsak (analitik) düşünme ve ıraksak (eleştirel) düşünme olarak iki şekilde ele almıştır.

Yakınsak düşünme, düşünceleri doğru cevaplar etrafında buluşturur, “yakınlaştırır”. ıraksak düşünme ise düşünceleri, birden çok nesnel cevabı bulunan, belki de hiç cevabı bulunmayan sorulara bulduğu olası çözümler etrafında buluşturur, “uzaklaştırır”. ıraksak düşünme, hayattaki karmaşık sorulara açık uçlu cevaplar bulmaya çalışarak bireyi farklı seçenek ve çözümleri düşünmeye mecbur bırakmaktadır. Bu karmaşık sorular, bireysel bakış açısına göre değişebilen sayısız cevaplar barındırmaktadır. Yakınsak düşünme, doğrudan akıl yürütme ile sonuç elde etmektedir. Bu sonuç çoğu kişinin ulaşabileceği türden, bilindik, mantıksal ve az sayıda çözüm içeren bir sonuçtur (Gartenhaus, 2000).

ıraksak düşünme, yakınsak düşünmeden daha esnektir, pek çok türden düşüncelerin birbiriyle etkileşimine olanak sağlar. Yaratıcılığın kaynağı da ıraksak düşünmedir. Fakat ister yakınsak ister ıraksak olsun, her ikisi de çok önemlidir. Yakınsak düşünme becerisi olmayan çocuklar akademik başarı gösteremezler. Fakat bu başarı yeterli değildir. Çocuklar yaratıcı düşünme becerisini destekleyecek imkânlara da gereksinim duyarlar. Yaratıcı ve ıraksak düşünme imkânı verilmeyen çocuklar, bu potansiyellerini hiç açığa çıkaramayabilirler (Aral & Yıldız Bıçakçı, 2014; Cropley, 1997; Gartenhaus, 2000).

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramları farklı anlamlar ifade etmesine rağmen çoğu kez birbirlerinin yerine ikame edilmektedir. Yaratıcılık, yaratıcı düşünmeyi de içine alan daha kapsamlı ve genel bir ifadedir. Yaratıcı düşünme ise daha çok zihinsel faaliyetlerle ilgilidir. Yaratıcılık, geliştirilen yeni fikirlerin, üretilen seçenek ve olasılıkların miktarıyla ilgilidir. Bireyler kendince yeni olanı düşünüp, keşfedip, tekrar düzenlediğinde yaratıcıdır. Başkasının aynı fikre daha önceden sahip olması veya aynı şeyi düşünmesi mühim değildir. Yaratıcı düşünme kişiseldir. Yaratıcı düşünce onu düşünen için yeni bir düşüncedir. Alışlagelmemiş düşünme yaratıcı düşünmeye yatkındır. Bu yöntemde yeni fikirler ve cevaplar aranmakta, hali hazırda bulunan bilgi ile yetinilmemektedir. Alışlagelmiş düşünme yönteminde hazır bilgi kullanılmaktadır ve bu durum bireyi ezberciliğe yönlendirir (Doğan, 2005; Gartenhaus, 2000; Gönen, 1992).

Yaratıcı düşünme yeteneği sadece yetişkinlere has bir yeti olarak görülmektedir. Oysa bu yetenek yazarlara, sanatçılara, bilim adamlarına ve mucitlere özel olmaktan çok uzaktır. Küçük çocuklar da bu beceriye sahip olabilirler. Yaratıcı düşünme becerisi çocuklar için yalnızca gündelik yaşamda kullandıkları bir problem çözme aracı değil, onların çağa ayak uydurmasını sağlayan bir yetenektir. Yirmi birinci yüz yılın yüklediği çeşitli problemleri çözmek ancak yaratıcı problem çözme becerileri sayesinde mümkündür. Yaratıcı düşünme becerileri desteklenerek yetiştirilen çocuklar, çağın getirdiği problemlerle yüzleşerek bunları sona erdirmek için gereken potansiyele sahip olacaktır (Aral & Yıldız Bıçakçı, 2014).

Yaratıcılık, yaratıcı eylemde büyük öneme sahip olan bilişsel, duyuşsal ve kişisel süreçleri barındırmaktadır. Yaratıcılık sürecinin bu boyutlarından birkaç tanesinde yüksek potansiyele sahip olan bireyler, yaratıcı bir ürün üretme olasılıkları daha yüksek olan bireylerdir. Yaratıcılığı öngören süreçler çoğunlukla yetişkinlerde ve çocuklarda aynıdır. Elbette çocuklardan, yaratıcı bir ürün elde etmesi için, bir alanda teknik uzmanlığa ya da derin bilgi birikimine sahip olmaları beklenmemektedir. Bununla beraber çocukların da kendi yaşlarına göre yaratıcı ve orijinal fikirleri ve ürünleri vardır. Yaratıcı problem çözme ve yaratıcı eylemlerle meşguldürler (Russ, 1996).

Yaratıcı düşünme yetisi sosyal uyum açısından büyük etkiye sahiptir. Dünya daimi bir bilgi çoğalışı, kültürel yenilikler ve nüfus artışı döngüsündedir ve bu döngü

hızlı bir değişimi de beraberinde getirmektedir. Toplum yeni deneyimlere açıktır. Çocukları bu deneyimlere hazırlamak için onların motive olmasını sağlamak, temel becerileri kazandırmak ve bu minvalde temel bir yapı oluşturmak gerekmektedir (Torrance, 1965).

## **2.5. Yaratıcı Düşünme Sürecine Ait Modeller**

Yaratıcı düşünme sürecinin izah edilmesinde etkisi olan bazı modeller vardır. Bu modeller yaratıcılığı ve yaratıcı düşünme sürecini kendi bakış açılarıyla ifade etmişlerdir. Yaratıcılığı kendi bakış açılarıyla ifade eden modeller; geleneksel model, keşişme modeli, bileşen modeli ve geneplore modeli olarak dört modelden oluşmaktadır. Bu modeller aşağıda açıklanmıştır (Yıldız Çiçekler, 2016).

### **2.5.1. Geleneksel Model**

Yaratıcılıkla ilgili araştırmalarda, pek çok bilim insanı yaratıcı sürecin aşama aşama geliştiğini öne sürmektedir. Bu aşamaları özümlemek yaratıcı düşüncenin barındırdığı kompleks yapıyı anlamada faydalı olabilmektedir (Can Yaşar, 2009).

Wallas (1926) geliştirdiği Geleneksel Model’de, yaratıcı sürecin; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ile gerçekleşme ve doğrulama olarak dört aşamadan meydana geldiğini ortaya atmıştır (Isbell & Raines 2003).

*Hazırlık aşaması:* Bu aşamada kişiler problemler karşısında bilinçli, sistematik ve mantıklı yaklaşım göstermektedir. İhtiyaç veya istendik durum tespit edilerek, gerekli malzeme ya da bilgi toplanmaktadır. Kişi olay, nesne ve düşünceleri etkin bir şekilde gözlemekte ve problemin çözümü için gerekli malzeme ve bilgiyi toplamaktadır. Tüm bu bilgi ve malzemeleri sağlamak için kişinin deneyimli bireylerle tartışma ortamlarında bulunması ve okuyarak, çeşitli alanlarda çalışmalar yaparak kendini geliştirmesi gerekmektedir (Yeşilyurt, 2020).

*Kuluçka aşaması:* Bu aşamada bireyler bir bekleme süreci yaşamaktadır. Problem zihinde irdelenip incelenmeye başlanmaktadır. Hazırlık aşamasında toplanan bilgi ve malzemeler zihnin bir köşesinde saklanmaktadır. Problem bilinçaltında çözüme kavuşabilmekte, hatta bu işlem uykuda bile gerçekleşebilmektedir. Bu aşamada problemin çözümüne dair yeni ve orijinal fikirler ortaya çıkmakta, bu süreç çok uzun ya da çok kısa sürebilmektedir (Isbell & Raines 2003; Yeşilyurt, 2020; Yıldırım, 2007).

*Aydınlanma Aşaması:* Bu aşamada problemin çözümüne ilişkin düşünce aniden ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, problemin çözümü için gerekli düşünce beklenmeyen bir anda akla gelmektedir (Yeşilyurt, 2020; Yıldırım, 2007).

*Gerçekleşme ve Doğrulama Aşaması:* Bu aşamada, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan düşünce ve çözümler denenmekte, bunların yeterliliği ve geçerliliği sınanmakta ve gereken nihai düzenlemeler yapılmaktadır. Bu aşamada mantık ve bilinçli düşünme ön plandadır. Yaratıcı sürecin en zor aşaması olmakla beraber diğer aşamalardan daha fazla cesaret, özgüven ve azim gerektirmektedir (Yeşilyurt, 2020).

### **2.5.2. Kesişme Modeli**

Sternberg & Lubart (1996)'ın öne sürdüğü bu modele göre, bireyde yaratıcılık altı farklı fakat birbiriyle ilişkili bileşenin bir araya gelmesiyle kendini göstermektedir. Bu bileşenler; entelektüel yetenekler, bilgi, düşünme stilleri, kişilik, motivasyon ve çevreden oluşmaktadır.

Bu bileşenlerin kişideki seviyesi bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olmasına rağmen, bir bileşeni kullanma kararı, bireysel farklılıkların daha önemli bir sebebidir. Bu altı bileşenin birleşimiyle ilgili olarak, yaratıcılığın her bileşende bir kişinin seviyesinin basit bir toplamından daha fazlasını içerdiği varsayılmaktadır. Birincisi, bazı bileşenler (örneğin bilgi) için, diğer bileşenlerdeki seviyelerden bağımsız olarak, yaratıcılığın mümkün olmadığı eşikler olabilmektedir. İkincisi, bir bileşendeki bir gücün (örneğin motivasyon) başka bir bileşendeki (örneğin çevre) bir zayıflığa karşı koyduğu kısmi bir telafi meydana gelebilmektedir. Üçüncüsü, zekâ ve motivasyon gibi bileşenler arasında, her iki bileşendeki yüksek seviyelerin yaratıcılığı katlayarak artırabileceği etkileşimler meydana gelebilmektedir (Sternberg, 2006).

### **2.5.3. Bileşen Modeli**

Bu model, yaratıcı süreç için çalışan ve bu süreçte bir araya gelen, bilişsel ve kişisel bileşenlerden oluşan altı bileşen üzerine kurulmuştur. Bilişsel bileşenleri temsil edenler; iraksak düşünme ve davranma, genel bilgi ve düşünme tabanı ile özel bilgi tabanı ve alana özgü becerilerdir. Kişisel bileşenleri temsil edenler; odaklanma, motivasyon ve güdüler ile açıklık ve belirsizliğe toleranstır. Bu bileşenler tek başına

yaratıcı süreç için bir şey ifade etmemekle beraber yalnızca birlikteken işlevsel olarak çalışmaktadırlar (Society, 1995).

#### **2.5.4. Geneplore Modeli**

Bu modele göre, yaratıcı düşüncede iki ana işlem basamağı vardır; bunlar üretken aşama ve keşif aşamasıdır. Üretken aşamada kişi, yaratıcı keşifleri destekleyen, keşif öncesi yapılar olarak adlandırılan zihinsel simgeler bina etmektedir. Keşif aşamasında ise bu simgeler yaratıcı düşünürler tarafından yaratıcı fikirlerin ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Sternberg, 2005).

#### **2.6. Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları**

Yaratıcı düşünme üzerine pek çok kuram ve yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu kuram ve yaklaşımlardan, sosyo-psikolojik yaklaşım, psikoanalitik kuram, bilişsel kuram, insancıl kuram, davranışçı kuram, çağrışım kuramı, geştalt kuramı, çevresel yaklaşım, çoklu zekâ kuramı ve algısal yaklaşım aşağıda açıklanmıştır.

##### **2.6.1. Sosyo-Psikolojik Yaklaşım**

Çocukların hem yaşlılarıyla hem de yetişkin bireylerle uyum içerisinde sosyal etkileşime girmesi onların yaratıcı becerilerini geliştirip zenginleştirebilmektedir (Isbell & Raines 2003).

Hem bireysel hem de kültürel gelişim olarak sosyo-psikolojik yaklaşım, yaratıcı süreçlerin iç ve dış yollarla kullanıldığı diyalektik bir model sağlamaktadır. Bireyler, gelen sosyal ve kültürel mesajları bir düşünce ve kişiliğe dönüştürürken içsel olarak yaratıcı süreçleri kullanmaktadırlar. Ayrıca, yeni fikirleri ve sembolleri iletmek, etraflarındaki kültürü inşa etmek ve değiştirmek için dışsal yaratıcı süreçleri kullanmaktadırlar (Starko, 2010).

##### **2.6.2. Psikoanalitik Kuram**

Psikanalitik kuramcılar, güçlü bilinçdışı süreçlerle biçimlenen insan davranışını, gelişimini ve kişilik özelliklerini açıklamaktadır. Çoğunlukla yetişkin davranışını anlamak için çocukluk yıllarına bakarak, bireyin davranışlarına sebep olan, görünmeyen ihtiyaçları ortaya çıkarmaya çalışır (Starko, 2010).

Psikanalitik kurama göre birey sadece bilinç düzeyinde yaşayan bir varlık değildir. Bu nedenle bilinçaltı da incelenerek değerlendirilmelidir. Bu kurama göre yaratıcılık bireyin bilinçaltında bulunan düşüncelerinin bilincinde özgür hale gelmesidir. Yaratıcılık bireyin iç çatışmalarının ve saldırganlıktan gelen iç enerjisinin olumlanarak kültürel davranışlara dönüşmesidir (Karadeniz, 2020; Kuru Turaşlı, 2010).

### **2.6.3. Bilişsel Kuram**

Bilişsel kuramcılar insanın bilişsel süreçlere sahip olmasından dolayı diğer canlılardan daha üstün ve değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kurama göre yaratıcılık, sonunda yaratıcı bir ürün ortaya çıkaran problem çözme sürecidir (Karadeniz, 2020).

Bilişsel kuram, yaratıcı düşünceye yol açan süreçleri ve zihinsel ifadeleri anlamlandırmaya çalışmaktadır (Sternberg & Lubart, 1999).

### **2.6.4. İnsancıl Kuram**

İnsancıl (hümanist) kuramın merkezinde insan ve insanın iyi olması vardır. İnsanda bulunan bu iyilik doğuştan gelmektedir. Kişinin bu iyi hali devam ettirip ettirmeyeceği ise kişinin kendi iradesine bağlıdır. Bu kuramın yaratıcılıkla ilgili yaklaşımı ise, kişinin bilinçli bir şekilde yaptığı ve fayda sağlayan olması şeklindedir (Karadeniz, 2020).

İnsancıl kuramcılar, insan psikolojisinde baskın güçler olarak nevrozları veya pekiştirmeyi ele almamışlardır. Bunun yerine, büyüme ve akıl sağlığına odaklanmışlardır. Onlara göre yaratıcılık sağlıklı zihinsel gelişimin doruk noktasıdır (Starko, 2010).

### **2.6.5. Davranışçı Kuram**

Davranışçı kuramcılar insan davranışlarını bir dizi uyaran ve tepkinin sonucu olarak görürler. Davranışın ardından istedik sonuçlar gelirse, muhtemelen tekrarlanacaklardır. Fakat istenmedik sonuçlarla karşılaşır, bireyin benzer bir davranışı tekrar denemesi olasılığı düşüktür. Bu açıdan kuramcılar, içsel dürtüler veya arzular yerine gözlemlenebilir davranışlara odaklanmaktadır (Starko, 2010).

Davranışçı kuramcılar, diğer yandan yetişkini model alma üzerinde durmuşlardır. Çocuklar, yaratıcı bireyleri kendilerine model olarak seçerek onların davrandığı şekilde davranabilmektedir (Isbell & Raines 2003).

#### **2.6.6. Gestalt Kuramı**

Parçaların ancak bütün içerisinde anlam ifade ettiği ve bütünün, parçalarının birleşiminden daha fazla anlam ifade ettiğini savunan Gestalt kuramcılarının göre yaratıcılık bir keşif sürecidir. Yaratıcılık bir durumun bütününden yola çıkılarak tekrar keşfedilmesidir. Bu kurama göre problem çözümünde aşama aşama ilerlemek yerine bütüne bakarak çözüm bulunmalıdır. Çözüm içten gelen bir aydınlanma ile bulunur ve parçaların analizi ile bulunamamaktadır (Öncü, 1989).

#### **2.6.7. Çağrışım Kuramı**

Çağrışım kuramcılarının göre, düşünmenin temelini oluşturan şey düşünceler arasındaki çağrışımlardır. Yaratıcılık ise bu çağrışımların miktarına ve alışılmamış olmasına göre gelişir. Olumlu rastlantılar sayesinde çağrışım öğeleri bir araya getirilerek yaratıcı süreç meydana getirilir. Birey bir problemin çözümünde gerekli elemanlara ne denli çok çağrışım yapabilirse çözüm bulma ihtimali de o denli artacaktır (Argun, 2004).

#### **2.6.8. Çevresel Yaklaşım**

Çevresel yaklaşımı benimseyen kuramcılara göre yaratıcı eylem kaliteli deneyimler edinerek öğrenilmektedir. Yaratıcı eylem, problem çözerken özgün bir yol bulmayı sağlamaktadır. Doğal bir şekilde açığa çıkan yaratıcılık, yaratıcı eylemlerin desteklenerek kişilerin yaratıcılık ile ilgili eğitilmesi vasıtasıyla elde edilebilmektedir (Akçum, 2005).

#### **2.6.8. Algısal Yaklaşım**

Algısal yaklaşıma göre, yaratıcılık güdülenme ve dış dünyayla etkileşim kurma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Yaratıcılık, bir şeye farklı açılarından bakabilmeye sebep olan algısal açıklıktan meydana gelmektedir. Bu algısal hareket, yoğun odaklanmaya sebep olmaktadır. Bu durum geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Tanju, 2010b).

### **2.6.9. Çoklu Zekâ Kuramı**

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre; sekiz çeşit zekâ vardır. Bunlar dilsel, mantıksal-matematiksel, uzaysal-mekânsal, müziksel, bedensel-kinestetik, kişiler arası-sosyal, içsel ve doğasal olarak sınıflandırılmıştır (Solomon vd., 1999).

Bu kurama göre bilhassa okul öncesi dönemde yaratıcılık çalışmaları daha yoğun bir şekilde yer almalıdır. Farklı zekâ türlerine sahip çocuklara okul öncesi evrede farklı faaliyetlerle destek olunarak çocuklarda bulunan kapasite ortaya çıkarılabilmektedir. Bu kuram yaratıcılığın sosyal ve içeriksel insicamlarını ele almaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın insan yaşamının her alanında bulunduğunu iddia etmektedir (Isbell & Raines, 2003; Sternberg & Lubart, 1999).

### **2.7. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi**

Çocukta yaratıcılığın ortaya çıkışı yaşamın ilk yıllarına rastlamaktadır. Bebekler oyuncaklarını ustaca kullanırlar, çevrelerini, vücutlarındaki bölümleri keşfederler, dünyalarında keşfe çıkarlar problem dahi çözebilirler. Yaratıcı düşüncenin başlangıcı, bebeğin manipülatif ve keşfedici etkinliklerinde, yüz ifadelerinin kullanımında, başkalarının yüz ifadelerinin ve jestlerinin anlamını keşfetme ve test etme çabalarında bulunabilir (Torrance, 1963; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Erken çocukluk dönemi çocuğun gelişimi, karakterinin oturması, sağlıklı bir birey olması açısından kritik bir dönemdir. Araştırmacıların çoğunluğu çocuklarda yaratıcılığın doğuştan geldiğini savunmaktadır. Ayrıca 0-3 yaş arası çocuklarda beyin hücrelerinin en hızlı geliştiği dönemdir. Onlara öğretilen her şeyi çok hızlı öğrenebilmektedirler. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, çocuklar için dünyayı ve yaşamı birebir deneyimleyerek keşfetme çabası gösterdikleri mühim bir dönemdir (Çetin, 2010).

Çocukta hayal gücü yaşamın birinci yılında gelişmeye başlamaktadır. Sıfır-iki yaş arasındaki çocuklar nesnelere isimlerini sormaya, yeni ses ve ritimler oluşturmaya başlarlar. Çok meraklı olduklarından dokunma, tatma ve görme yoluyla birçok şeyi denemeye çalışırlar. Bu çağda yaratıcılıkları pek çok şekilde uyarılabilmekte, hayal güçleri basit oyunlarla harekete geçirilebilmektedir. İki-dört yaş arasındaki çocukların dikkat süresi kısa olmakla birlikte merak duyguları yüksektir. Bu nedenle sürekli sorular

sormakta ve çevrelerini keşfetmek için kendilerine özgü yollar bulmaktadırlar. Böylece hayata uyum sağlamayı da öğrenmektedir. Dört-altı yaş arasındaki çocuklar ilk defa plan yapma becerisini edinmektedir. Hayali oyunlarda pek çok roller edinmekte, olaylar arasında ilişki kurmayı öğrenmektedirler. Ayrıca başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkına varmakta ve davranışlarının onları nasıl etkileyeceğini öğrenmeye başlamaktadırlar (Ömeroğlu & Turla, 2001).

Erken çocukluk yıllarında yaratıcılık zirveye çıkmaktadır. Özellikle dört yaş civarında zirve yapmakta ve ilkokul döneminin başlamasıyla birlikte düşüşe geçmektedir. Pek az yetişkin insanda yaratıcılık erken çocukluk yıllarındaki seviyesine yeniden ulaşabilmektedir (Yıldız Bıçakçı, 2014).

Genellikle okul öncesi çağda çocukların yaratıcılığı ifade etme şekli daha özgür ve sadedir. Bu çağda çocuklar, öz bilinçleri henüz tamamen gelişmediğinden, yaratıcı eylemlerde kendilerini çok daha yaratıcı ve güvenli yollarla ifade etmektedirler. Yaratıcı ifade fiziksel gelişimi desteklemektedir. Sosyal yönden çocukların diğer çocuklarla etkileşime geçmesine yardım etmektedir. Bazen yaratıcılık; problemlerle tek başına mücadele etmek demektir. Yaratıcı ifade, çocuğun özgün bir birey olmasını sağlamakta, duygusal gelişimini ve ruh sağlığını olumlu biçimde etkilemektedir (Gelman & Gottfried, 2006; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Altı-sekiz yaş arasındaki çocukların yaratıcı hayal gücü, oyunlarında açık bir şekilde görülebilmekle birlikte gerçeğe yönelmektedir. Bu dönemde bazı ahlaki yargıları kabullenmede taklit etme büyük öneme sahiptir. Sekiz-on yaş arasındaki çocuklar bazı becerilerini yaratıcı olarak kullanabilmektedir. Zorlukların üstesinden gelen kahramanları kendisiyle özdeşleştirmektedir. On-on iki yaş arasındaki çocuklar keşiflerden hoşlanırlar. Dikkat süreleri uzamaktadır. Bu yaşlarda sanat ve müzik yeteneği hızlı bir şekilde gelişmektedir (Ömeroğlu, 1990).

Yaratıcılığın en yoğun gözlemlendiği dönem ise on üç-on dört yaşları civarındadır. Bu yaşlardan sonra yaratıcılık ya belli bir seviyede devam etmekte ya da düşmektedir. En üst düzeye ulaşmasında ise bireysel farklılıklar rol oynamaktadır (Güleryüz, 2001).

Yaratıcılık, ortaya çıkışı ve gelişimi bakımından çocuktan çocuğa farklılık gösterdiğinden, bu gelişim kendi özellikleri içinde ele alınıp değerlendirilmelidir.

Çocuklardaki yaratıcı eylemler, çocuğun çevresiyle arasında oluşturduğu etkileşimlerin sonucudur. Çocuk yaş aldıkça duygusal ve düşünsel yaşamı gitgide daha karmaşık hale gelmektedir. Bununla birlikte çocuğun çevresinin kritik etkileri de yaratıcılığına etki etmeye başlamaktadır. Bütün bireylerin harekete ve yaratıcı düşünceye yatkınlığı vardır. Öyle ki, öğrenme güçlüğü gibi özel durumları olan çocuklarda da yaratıcı düşüncenin geliştiği görülmektedir. Çocuklar yaşama kendilerinin anladığı, yorumladığı ve algıladığı türde tepkiler göstermektedirler (San, 1977).

## **2.8. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri**

Yaratıcılık kavramı kadar, yaratıcı bireylerin hangi özelliklere sahip oldukları da merak edilmiştir. Yaratıcı bireylerin en çok öne çıkan niteliklerinden biri hata yapmaktan kaçınmamaları, düşündüklerini deneyimlemekten geri durmamalarıdır. Yaratıcı kişilerin özellikleriyle ilgili olarak Mackinnon (1962) öncülüğünde yapılan bir araştırmada yaratıcı bireylerin, hayal gücünü ve özgün düşünceleri önemsedikleri, yalnız çalışmayı tercih ettikleri, özgürlüğü sevdikleri, toplumun beklentilerine göre yaşamayı sevmedikleri ve başkalarının kendileriyle ilgili düşündüklerine hiç kıymet vermedikleri sonuçlarına rastlanmıştır. Yaratıcı bireyler, yaratıcı olduğuna kanaat getirdikleri zaman, beğenilmeyecek de olsa farklı ve özgün eserler ortaya koymaktadırlar (Açıkgöz, 1996).

Torrance (1995) yaratıcı bir kişinin; kendine güveni olan, cesaretli, hayal gücü yüksek, enerjik, çevresine merak duyan, motivasyon seviyesi yüksek, yapıcı eleştiriler yapabilen, çalışkan ve farklı fikirlere açık kişi olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin yaratıcılık seviyelerindeki farklılıkların bilişsel niteliklerden daha çok bilişsel olmayan niteliklerden meydana geldiğini düşünen araştırmacılar çoğunluktadır. Yaratıcı bireyi tanımlayan nitelikler; özgüvenli olma, bağımsızlığa düşkünlük, risk alabilme, macera sevme, yüksek enerji, şakacı olma, farklı, karmaşık ve esrarengiz olanı merak etme, çılgınlık, saçma düşüncelere açık olma, bilindik yoldan çıkma ve kalıpları yıkma olarak sayılabilmektedir (Güven, 1999).

Yaratıcı kişiliği olan insanlar birçok özellik taşımaktadır. Bu özelliklerin pek çoğu erken çağlarda kendini gösterebilmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler çocukları dikkatli gözlemleyerek bu özellikleri erken dönemlerde keşfedip çocukların gelişimine katkı sağlayabilmektedirler. Yaratıcı kişilik özellikleri, doğuştan gelen yaratıcılığın

geliştirilmesiyle oluşmaktadır. Yaratıcı birey, farklı ve özgün düşünceler üretebilmektedir. Farklı düşünceler üretmek, bilindik düşünce kalıplarını aşmaktır. Düşünce kalıplarını aşmak, hem bireyin hem de bireyle etkileşimde olan bireylerin mühim kazanımlar sağlamasına sebep olmaktadır. Bu durum bireye ve topluma esneklik, duyarlılık ve özgünlük kazandırmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında kısaca yaratıcı birey; duyarlılık, akıcılık ve kolay ifade, esneklik, özgünlük ile yeni düzenlemeler ve tanımlamalar yapma özelliklerini taşımaktadır (Argun, 2004).

Sungur (1992) ise yaratıcı düşünebilen bireylerde olumlu özelliklerle birlikte; karışıklığı ve düzensizliği sevme, dış dünyaya karşı çekingen olma, kolay memnun olmama, insanlardaki kusurları görme veya utangaç olma gibi olumsuz olarak nitelendirilebilecek özelliklerin de bulunabildiğini belirtmiştir.

## **2.9. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler**

Yaratıcılık çok boyutlu düşünebilen bir zihnin ürünüdür. Yetenek ya da zekâ gibi yönlendiği alanları ve yoğunluğu bireyden bireye değişim göstermektedir. Bazı bireyler bazı alanlarda diğerlerinden daha çok yaratıcı olabilirken, farklı alanlarda da diğerleri onlardan daha yaratıcı olabilmektedirler. Bireylerdeki yaratıcı davranışları etkileyen; kalıtım, kültür ortamı, eğitim ve öğretim gibi etmenler bulunmaktadır. Bu sebeple kesin olarak bazı insanlar yaratıcı, bazıları yaratıcı değildir demek doğru olmaz. Her birey az veya çok, imkân verildiğinde yaratıcı davranış sergileyebilmektedir (Kırıçoğlu, 2002).

### **2.9.1. Kalıtım ve Çevre**

Kalıtım yaratıcılık üzerinde önemli bir etken olarak kabul edilebilmektedir, çünkü yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. İnsanların birbirleriyle benzer ve farklı yönleri kalıtımla ilişkilendirilebilir. Fakat kalıtım sadece anne babaya benzemek olarak ele alınmamaktadır. Birey ebeveynlerine benzememesine rağmen pek çok özelliği soya çekimden kaynaklanabilmektedir. Bununla birlikte beceri ve davranışlar üzerinde çevrenin de büyük etkisi bulunmaktadır. Çevre kavramı, kişinin davranışlarına etki eden ve kalıtımsal olmayan bütün etkenleri kapsamaktadır. İklim koşulları, yaşam alanı, coğrafi şartlar ve içinde bulunduğu sosyal durum kişinin karakterine etki etmektedir. Kentsel bölgede yetişen çocuklarda, kırsal bölgede yetişenlere kıyasla yaratıcılık becerisinin daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak kırsal

bölgede çocukların daha kısıtlayıcı ve otoriter bir eğitim alması ve çevresel uyaranlardan daha fazla mahrum kalmış olması gösterilebilmektedir (Gürsoy, 2001).

### **2.9.2. Yaratıcılık ve Zekâ**

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim insanları, yaptıkları araştırmalar sonucunda belli bir noktada birleşmemektedir. Bazı araştırmacılar zekâ ve yaratıcılığın birbiriyle yüksek ilişkisi olduğunu savunurken, bazıları ise anlamlı bir ilişki bulunmadığını ileri sürmektedirler (Güven, 1999).

Araştırmacılar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılık ile eşleşmediğini vurgulamıştır. Yaratıcılık ve zekânın birbirlerinden farklı yetiler olmasına rağmen yaratıcılık için belirli bir zekâ düzeyinin bulunması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Yaratıcılık için belirli düzeyde zekâ gerekmekte fakat yüksek yaratıcılık sergileyen bir bireyin yüksek düzeyde zekâyâ sahip olması gerekmemektedir. Yaratıcılık için zekâ gerekiyor olsa da, zekâ ile yaratıcılığın arasında doğrudan bir ilişkili olduğu söylenememektedir. Ayrıca son zamanlarda yapılan çalışmalar zekânın farklı türleri olduğunu, başarılı olmanın birden fazla yolu bulunduğunu ve hedefe ulaşmakta yardımcı dokunacak pek çok farklı becerilerin bulunduğunu ortaya koymuştur (Gürsoy, 2001; Özerbaş, 2011; Yolcu, 2004).

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin tam olarak belirlenememesinde, geleneksel zekâ testlerinin (IQ) tek taraflı ölçüm yapmasının da payı bulunmaktadır. Çünkü zekâ testleri yaratıcı bireylerdeki bazı zihinsel ve bilişsel işlevleri, yaratıcı ve duygusal zekâyı ölçmemektedir. Yaratıcı düşünme, zekâ testlerinin ölçümü dışında kalmaktadır. Bununla birlikte yaratıcılık testleri de kişinin zekâsını gösteren beyinsel işlemlerini ölçmemektedir (Kırıçoğlu, 2002; San, 2004b).

Araştırmalar sonucunda, zekânın, yaratıcılığın birebir belirleyicisi olmadığı görüşü geçerli görülmektedir. Üstün zekâlı bir bireyin yaratıcı kimliğinin olmayabileceği gibi, zekâ seviyesi yüksek olmayan kişilerin de yaratıcı olabileceğine dair örnekler bulunmaktadır. Bununla birlikte yaratıcı eylem ve davranışlardaki estetiksel durumun açıklayıcısı olarak yaratıcılık için orta düzeyde zekâ gerektiği söylenebilmektedir (Artut, 2002).

### **2.9.3. Yaratıcılık ve Aile**

Çocukların doğumu itibariyle yeni tanışmış olduğu çevresiyle uyum sağlaması aile bireylerinin, aile içerisinde de en çok etkileşim kurduğu kişi olan annenin vazifesidir. Yeni doğduğu andan itibaren sesli ve sessiz uyaranlar vererek, dokunarak ve çeşitli oyun ve oyuncaklar hazırlayarak yaratıcılığını geliştiren fiziksel çevreyi oluşturmalıdır. Bu oyunlara tüm aile bireyleri katılmalıdır (Argun, 2004).

Çocuklar yaratıcı eylemlerini ilk kez aile ortamında deneyimlemekte, aile bireylerini izleyerek model almaktadır. Çocuğun fikirlerine aile kararlarında yer vererek onun bakış açısının değerli olduğunu gösteren ebeveynler çocuğunun yaratıcılığına izin vermiş olmaktadır. Bu sayede çocuk farklı bakış açılarına görebilmektedir. Anne babasıyla iletişim kurarken özerklik verilen ve kendini ispat etme olanağı sağlanan çocuk, yeni ve yaratıcı eylemler aramaktadır. Bununla birlikte ebeveynleri tarafından kabul görmesi çocuğun bireyselleşmesini hızlandırmaktadır (Argun, 2004; Sungur, 1992).

Aile, yaratıcılığın gelişiminde evdeki ortam kadar çocuğun akranlarıyla birlikte vakit geçirmesinin önemini de unutmamalıdır. Çocuğun, vakti geldiğinde, bir okul öncesi eğitim kurumuyla tanışmasını sağlamalıdır (Turla, 2004).

### **2.9.4. Yaratıcılık ve Eğitim**

Öğretmen ve okul kavramları bireyin ailesinden sonra en değerli zamanlarını birlikte geçirdiği kişi ve kurumdur. Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık gelişimine destek sağlayan en mühim unsurlardan biri çocuğun pek çok türden kavram ve nesnelere birebir etkileşime girmesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan eğitim programları ve eğitim ortamlarının nitelikleri yaratıcılık sürecini desteklemesi yönünden çok önemlidir. Aileyle işbirliği içerisinde uygulanan bu program çocukta yaratıcılığı arttırırken, onun daha ileri görüşlü, yenilikçi, amacı doğrultusunda çevresini yönetebilen ve bağımsız bir kişilik sergilemesine imkân tanımaktadır (Aktan, 2015; Turla, 2004; Ömeroğlu & Turla, 2001).

Çocukta en iyi sonucu alabilmek için aile ve okulun birbirini tamamlaması gerekmektedir. Okulda olumsuz olayların yaşanması çocukta yaratıcılığın önüne set çekmektedir. Bireysel farklılıklarına bakılmaksızın bütün çocuklara aynı eğitim

programı kalıbının uygulanması ve kalıbın dışına çıkmaya izin verilmemesi çocukta yaratıcılığa engel olmaktadır. Çocukların yaratıcılığının geliştirilebilmesi için yaratıcı bir eğitim ortamının mutlaka bulunması gerekmektedir. Uygun nitelikte hazırlanan eğitim ortamı çocuğa problemi fark etme, problemi anlayarak hipotezler geliştirebilme ve akranlarıyla çalışmalar yapabilme olanakları tanımaktadır. Çocuğun, problemin farkına vararak hipotezler kurabildiği biçimde düzenlenen eğitim ortamı aynı zamanda kendini rahat hissedebildiği bir ortam olmalıdır. Bu şekilde düzenlenmiş bir eğitim ortamında çocuğun yaratıcı tutum ve davranışları sergilemesi kolaylaşmaktadır (Harmanlı, 2002; Özerbaş, 2011; Öztürk Aynal, 2010).

Yaratıcılık yeteneği her çocukta doğuştan bulunmaktadır. Bu yeteneğin gelişmesi için çocuğun duyuları eğitilmelidir. Yaratıcı düşünme süreci güçlü bir algı ve duyarlılık gerektirmektedir. Bu aşamada öğretmen çocuğa güçlü bir algı ve duyarlılık sahibi olmayı öğretmelidir. Bunun için ise çevresel uyaranları zenginleştirmelidir. Çocukla tartışarak, konuşarak onun hayal gücünü güçlendirip genişletmelidir. Çocuğu kalıplar içinde yaşamaktan, hazırcılıktan ve taklitçilikten korumalıdır. Böylece çocuk bilgi üretmeye heveslenmekte, kendini tanımakta, karara varmakta, planlama yapmakta ve bu karar ve planlarını hayata geçirmektedir. Bilgi üretimine katılım sağlamaktadır (Ulcay, 1985).

Öğretmenlerin, çocukların yaratıcılığını geliştirebilmek için, öncelikle kendilerinde yaratıcı kişilik özellikleri bulunmalıdır. Böylece çocuklar için uygun bir model olabileceklerdir. Çocukların yaratıcılığını geliştirecek bir eğitim ortamı düzenleyip, bu gelişime rehberlik edebileceklerdir. Yaratıcı öğretmen, yaratıcı davranışları harekete geçirecek ortamı hazırlayıp, öğrencilerin karşı karşıya geldikleri problemleri farklı ve alışılmamış şekilde çözmesine imkân sağlayacaktır. O halde, öğrencilerdeki yaratıcı davranışlar yalnız onların kişilik özelliklerinden kaynaklanmamakta, farklı etkenlerle birlikte, öğretmenlerinin tutumuyla da yakın ilgisi bulunmaktadır (Senemoğlu, 1999; Yolcu, 2004).

Etkin bir öğretmen, sınıfına en uygun yaratıcılık tekniğini kendi keşfetmelidir. Öğretim yöntemi olarak öğretmen merkezli eğitim yerine, öğrencinin sorular sorabildiği, araştırmalar ve denemeler yapabildiği, bizzat yaşayarak öğrendiği öğrenci merkezli bir yöntem tercih etmelidir. Öğretmen, motive edici, yönlendirici, ortam hazırlayan, gereken durumlarda bilgilendiren konumda bulunmalıdır. Çocuklarda

bulunan ve bilhassa yaratıcılığı besleyen merak duygusu, araştırma yapma hevesi köreltilmemeli, yaratıcı düşüncelerinin gelişmesini sağlayan tutum (motivasyon), bilgi birikimi ve ortam, eğitim sistemleri içinde çocuklara sunulmalıdır (Argun, 2004; Buyurgan & Buyurgan, 2012).

### **2.9.5. Yaratıcılık ve Yaş**

Çocukluk çağı, ileri dönemlerle kıyaslandığında, saflığıyla ve birikimsizliğiyle öne çıkmaktadır. Bununla birlikte çocuklarda yaratıcılığa olumlu yönde etki eden yoğun bir hayal gücü bulunmaktadır. Yaratıcılıkta hayal gücü büyük öneme sahiptir. Çocukluk döneminde, desteklenen hayal güçleri ve yaş aldıkça artan birikimleri sayesinde yaratıcı becerileri daha çok ortaya çıkabilmektedir. Yaşları ilerledikçe tecrübelerinin artması, sosyalleşmeleri, öğrenim durumları, toplum kuralları yaratıcılıklarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönem yaratıcılığın temellerinin sağlam bir şekilde atılıp atılmaması açısından büyük öneme sahiptir. Yaşamın ilk yıllarında edinilen temel beceri ve bilgilerin kalıcı etkileri bulunmaktadır. Fakat yaratıcılığın belirli bir döneme veya yaş aralığına ait bir özellik olduğu söylenememektedir. İlk tohumun atıldığı yıllar olarak okul öncesi dönemin önemi çok büyüktür. Fakat bu çağda atılan yaratıcılık tohumları ilerleyen yaşlarda filizlenip olgunlaşacağı için, yaratıcılıkta her yaş önemli görülmektedir (Argun, 2004; Harmanlı, 2002; Yeşilyurt, 2020).

### **2.9.6. Yaratıcılık ve Cinsiyet**

Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki sosyokültürel değişkenlerden etkilenmektedir. Bu alanla ilgili yapılan araştırmalarda, yaratıcılıkla cinsiyetin aralarında doğrudan bir ilişki kurulamamıştır (Argun, 2004).

Cinsiyet rollerine haddinden fazla ya da yanlış vurgu yapılması yaratıcılığı olumsuz etkilemektedir. Çocuğun cinsiyetinin, seçtiği oyuncak veya kıyafete göre, oynadığı oyun türü veya arkadaş seçiminde cinsiyet tercihinine göre değerlendirilmesi, karşı cinsin davranışı olarak benimsenen davranışlarının hoş görülmemesi yaratıcılığı söndürmektedir (Akdoğan, 1992).

## 2.10. Hikâye Okuma

İçerisinde olduğumuz bilgi çağı, sorunlara farklı bakış açıları getirebilen, yaratıcılığı gelişmiş, çevresindeki olaylar karşısında duyarlı davranan ve farkındalığı bulunan bireye ihtiyaç duymaktadır. Eğitim adına yapılan bütün planlama, yatırım ve etkinlikler bu özelliklere sahip insanları yetiştirme amacı gütmektedir. Eğitimin okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar olan bütün kademelerindeki ortak hedeflerinden en önemlileri; yaratıcılığı gelişmiş, üretkenliği olan, problem çözme becerisi gelişmiş, analiz ve sentez yapabilen, özdenetim sahibi, sözel becerisi gelişmiş, vatandaşlık ve çevre bilinci taşıyan kişiler yetiştirebilmektir. Bu nitelikleri sağlayan, akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmek için, öğrenmede temel teşkil eden okuma becerilerinin, geliştirilmesi hedeflenen ilk beceri olması gerekmektedir. Okuma becerileri için temeli teşkil eden ön koşul beceriler ise okul öncesi dönemde kazanılmaktadır (Masny, 1995; Parlakyıldız & Yıldızbaş, 2004).

Çocuklar bilhassa okul öncesi çağda duygularını algılamakta güçlük çekmektedirler. Yaşadıkları bir olayı, yaşamdaki bir gerçekliği istediğinde, istediği şekilde ifade etmekte zorlanabilmekte veya bu konuda çaresizliğe kapılabilmektedirler. Duygular elle tutulup, gözle görülemeyeceğinden çocuklar, duygularını basit bir şekilde ifade etmekte zorlanabilirler. Bu noktada çocuklarda dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve sosyal gelişime katkı sağlayacak nitelikte hazırlanan kitaplar onların duygularını ifade etmesine olanak sağlayacaktır (Şahin, 2014).

Çocuklar daimi olarak dünyalarını kavramaya çalışmaktadırlar. Yalnızca çevrelerini anlamak için değil, bununla birlikte yeni öğrendikleri şeyleri ifade etmek için de çaba gösterirler. Çizme, yazma ve anlatma etkinlikleri, çocukların kendilerinde bulunan bilgi ve hayal gücünü ortaya çıkarmak için kullandığı mühim vasıtalarlardır. Çocuğun bulunduğu öğrenme ortamı ve bu ortamda sunulan uyarıcılar, çocukta alıcı dil gelişimi sağlamaktadır. Resimli hikâye kitaplarının kullanılması, çocuklara dili kullanması için fırsatlar sunmaktadır. Çocuklar için birleştirilmiş okuma, çizme ve yazma etkinlikleri onlara önemli öğrenme tecrübeleri kazandırmaktadır (Acer & Karaman Benli, 2019).

Hikâye kitapları, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirmektedir. Farklı insan karakterleri üstünde düşüncelerine olanak tanımaktadır. Gelişmekte olan

değer yargılarına açıklık kazandırmaktadır. Bu sayede çocuklar içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel çevreye daha kolay uyum sağlamaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve okuma zevkinin geliştirilmesinde hikâye kitaplarının çocuklar üzerinde mühim etkileri vardır. Hikâye kitapları, çocukların anlamakta güçlük çektikleri yaşamın ve insanın karmaşasından onlara bir pencere açmaktadır (Kaplan, 2005).

### **2.10.1. Hikâye Okumanın Önemi**

Okuma, kişinin bireysel gelişimi ve hayata uyum sağlaması açısından en mühim etkenlerden biri olarak gösterilebilmektedir. Kişi okudukları vesilesiyle çevresinde gerçekleşen gelişmeleri anlamakta ve yine okudukları vesilesiyle gündelik hayatta karşısına çıkan olaylara karşı nasıl davranacağına yön vermektedir. Kısaca okuma, hayat boyu öğrenmenin anahtarıdır. Bireyin ve toplumun gelişmesi yalnızca bilgi tüketimi ile mümkündür. Bu sebeple okuma alışkanlığı, toplumsal gelişme sağlanması için, topluma ve onu oluşturan bireye kazandırılması önemli bir unsurdur. Fakat okuma insana doğuştan verilen bir özellik değildir. Bu özellik genellikle bireyin ilkökula başlamasıyla edinilmektedir. Okul öncesi dönemde ise birey çeşitli etmenler sayesinde okumaya hazırlanmaktadır. Okul öncesi dönem, oyunun ve eğlencenin ön planda olduğu, bireyin çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocukların öğrenmesi hem oyun oynama sırasında hem de çevresinde olup bitenleri keşfederken gerçekleşmektedir. Çocukların kitaplarla etkileşime girmeleri, merak ve keşfetme duygusuyla çevrelerini izleyerek öğrendikleri bu döneme rastlamaktadır. Bir çocuğun okuma becerileri okulda, evde ve genel hayatında başarılı olması açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk kitaplarla her etkileşime girdiğinde yeni bilgiler edinmekte ve okumaya olan alakası artmaktadır. Bu sebeple okuma alışkanlığı edinmesi açısından, çocuğun okul öncesi dönemde ebeveynleri tarafından kitaplara karşı ilgi duyması kitaplarla etkileşim kurması sağlanmalıdır. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma davranışı, çocuğun hayatı boyunca her yaşına aktaracağı okuma başarısı için gereken beceri ve anlayışları geliştirebilmesi için en mühim faaliyettir. Kitaba önem veren çocuk, kendi başına okumaya motive olmakta ve hayatının geri kalanında da bu motivasyonu sürdürmektedir. Diğer taraftan, çocuklarına kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş olan ebeveynler çocuklarıyla daha güçlü bir bağ kurabilmektedir (Çakmak & Yılmaz, 2009; Tezel vd., 2019).

Eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalar, kitap okumanın çocukların gelişim alanlarına etki ederek akademik başarı sağlamalarında mühim katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Fakat akademik başarı odaklı bakış açısı, kitapların bireyin hayatındaki yaşamsal öneminin görülmesine engel olabilmektedir. Kitaplar, varlığı mekn ve zamanla sınırlanmış olan insana bu sınırları açma imkânı veren nadide bir kaynaktır. Diğer bir deyişle, kitaplar vasıtasıyla birey zaman ve meknın sınırlarını aşmakta ve insanlıkla etkileşim kurmaktadır. Böylece içinde bulunduğu coğrafya ve zamanın ötesindeki kişilerin duygu, deneyim ve düşünceleri vesilesiyle kendi dünyasına genişleme olanağı sağlamaktadır. Kitaplar sayesinde birey yalnızca kendisini keşfetmekle kalmayıp içinde bulunduğu dünyayla daha özgün bir etkileşim içerisine girmektedir. Bu takdirde birey yaşam koşullarının belirlediği edilgen bir birey olmaktan sıyrılıp, kendi hayat hikyesinin etken bir öznesi olarak yaşama şansı elde edebilmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı erken çağlardan itibaren çocuklara kitap okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırabilmek büyük önem taşımaktadır (Arıcı & Tüfekçi Akcan, 2019).

### **2.10.2. Hikâyelerin ocuğun Gelişimindeki Yeri**

Çocukların gelişiminde kalıtsal faktörlerin etkili olması ile beraber, yapılan araştırmalar sonucu, etkili olan asıl değişkenin çevresel etmenler olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocukluk ağında onları gelişimlerini destekleyen tecrübelerden mahrum bırakmak, çocukların gelecekteki gelişimsel yeterliliklerini riske atmaya sebep olabilmektedir (World Health Organization, 2012).

Çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor ve dil gelişimi açısından önemli derecede hız kazandığı dönem, hayatının ilk yılları olan okul öncesi dönemdir. Çocuklarda okuma merakının ortaya çıkması da okul öncesi çağda gerçekleşen bir gelişim özelliğidir. Çocuktaki okuma merakı, zaman geçtikçe artarak bir gereksinim haline gelmekte ve çeşitli aşamalardan geçerek çocuğun yaşamındaki yerini almaktadır. Bu dönemde çocuğun kazandığı beceriler ilerleyen hayatının temellerini oluşturacaktır. ocuk için okul ortamı kadar okul dışındaki çevresi de önem taşımaktadır. Bu evre içerisinde en mühimi aile ortamıdır. Çocuğa aile ortamında gereken uyarıcıların sağlanması, tüm gelişim alanlarının bilinçli bir biçimde desteklenmesi ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır. Çok çeşitli okuma yazmaya hazırlık materyallerinin bulunduğu bir ortamda büyümek çocuğa oldukça katkı

sağlayan bir durumdur. Öyle ki, bu materyallerin evde hiç bulunmaması çocuğun okuma yazmaya hazırlık faaliyetlerinden mahrum kalmasına sebep olmaktadır (Çakmak & Yılmaz, 2009; Okuyucu Akdaş & Deniz, 2015).

Çocukla beraber düzenli kitap okuma, dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, erken okur-yazarlık becerileri, ev ortamı niteliği ve ebeveyn-çocuk iletişimine oldukça katkı sağlamaktadır (Tercanlı Metin & Gökçay, 2014).

Çocuğun doğuştan getirdiği kalıtsal özellikler yanı sıra çevrenin etkisi ve çocuğa sağlanan destek çocuğun dil gelişimi üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir. Bu sebeple çocukta ana dili gelişiminin gerçekleştiği bu çağda destekleyici bir eğitim metodu uygulanmalıdır. Dil gelişimi hususunda, okul öncesi dönem çocuklarının ana dilleri ile ilgili ilk deneyimlerini kazandıkları hikâye kitapları; yeni kelimeler öğrenilmesi ve kavram gelişiminin sağlanabilmesi açısından oldukça etkilidir. Çocuklar, hikâye kitapları sayesinde işiterek öğrendiği kelimeleri görerek de tanımakta, işitmediklerini ise yine görerek kavrayabilmektedir. Çocuklara okunan hikâyelerin en temel etkisi dil gelişimi alanındadır. Dil sadece bir iletişim aracı değildir. Aynı zamanda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini de içermektedir. Dili etkin kullanabilmek için bu dört temel becerinin gelişimi de çok önemlidir. Çocuklara hikâye kitabı okunması ise bu dört temel becerinin gelişmesinde mühim bir etkiye sahiptir (Gönen, 1988; Karadoğan, 2020; Yıldız Bıçakçı vd., 2018).

Hikâye kitabı okuma etkinlikleri, çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinden sayılabilecek kitabı nasıl tutması gerektiği, okumaya nereden başlandığı gibi durumları geliştirmektedir. Erken okuryazarlık becerileri çocukların ebeveynlerinden öğrendikleri beceriler arasında bulunmaktadır. Çocuklar hikâye okuma esnasında seslerin sembolü olan harfleri tanıyarak, harflerin bir araya gelerek kelimeleri meydana getirdiğini fark etmekte ve kelimelerin manalarını öğrenmektedir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, ilerleyen yıllarda olası okuma problemlerinin önüne geçebilmektedir (Karaahmetoğlu & Turan, 2020; Vivas, 1996).

Hikâye kitabı okunması sırasında çocuklarda en çok gelişim gösteren alanlardan biri de sosyal duygusal gelişim alanıdır. Çocuklar hikâye kitapları sayesinde kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanıyabilmekte, toplumun kabul ettiği ya da etmediği davranışları fark edebilmektedir. Böylece kişisel farklılıkları sezerek farklılıklara saygı

duymayı da öğrenebilmekte ve kendinde de bireysel farklılıklar olabileceğini sezinilemektedir. Hikâye kitapları, çocukların yaşam alanını genişletmekte, pek çok farklı duygu ve düşünceyle tanışmasını sağlamaktadır. Bu sayede çocuk toplumsallaşma sürecine katkı sağlamaktadır (Sever, 2013).

Bilişsel gelişime de oldukça katkı sağlayan hikâye okuma etkinlikleri, çocuğa gözlem yapma, değerlendirme ve eleştiri yapma imkânı sağlamaktadır. Çocuklara hikâye okuma sırasında görme, algılama, dikkat etme, hatırlama, anlama, ulaşma, yorumlama, sentez ve analiz yapma gibi pek çok bilişsel faaliyet gerçekleşmektedir (Coşkun, 2002; Sever, 2013).

Bahsedilen becerilerin gelişmesi ve farklı zihinsel süreçlerin yaşanması nitelikli kitaplar ile mümkün olmaktadır. Yaşanılan bu zihinsel süreçler vesilesiyle çocuklar hayat deneyimlerini zenginleştirmekte, çevresini ve dünyayı daha kolay anlamlandırabilmektedir. Bununla birlikte, çocuğun gelişim alanlarında gerçekleşen bu ilerleme gelecekteki akademik başarısına da etki etmektedir (Baş, 2015).

### **2.10.3. Hikâye Okuma Yöntemleri**

Erken çocukluk döneminde hikâye okurken farklı yöntemler kullanılabilir. Hikâyenin sadece ses ve mimiklerle anlatıldığı geleneksel yöntem, anlatıcının hikâyeyi kostüm kullanarak ve bir karaktere bürünerek anlatması, hikâyenin sessiz sadece pandomim yöntemiyle anlatılması, kuklalar ve kukla sahnesiyle yapılan anlatım, hikâye kartlarından yararlanarak hikâyeyi anlatma ya da mantar panolara figürlerin yapıştırılmasıyla anlatma gibi yöntemler kullanılması anlatımı zenginleştirmekte ve bireysel farklılıklara hitap etmektedir. Bu yöntemlerden her biri farklı becerilere hitap edebilmektedir. Örneğin kuklalarla anlatım çocukta ifade edici dil becerisini desteklerken; geleneksel anlatım alıcı dil becerisinin gelişimini desteklemektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016a; Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2020).

Kitap okuma yöntemleri ile ilgili pek çok isimlendirme yapılmaktadır. Burada kitap okuma yöntemlerine geleneksel okuma yöntemi, etkileşimli kitap okuma (diyaloga dayalı okuma) yöntemi ve paylaşımlı kitap okuma yöntemi başlıkları altında değinilecektir.

### **2.10.3.1. Geleneksel Okuma Yöntemi**

Yetişkin bir bireyin bir çocuğa hikâye metnini seslendirmesi olarak tanımlanan geleneksel okuma yöntemi, sesli okuma veya düz okuma şeklinde de adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle geleneksel okuma, yetişkin bireyin çocuğa hikâyeyi okurken soru veya sözel iletişim kullanmadan olduğu şekilde bölmeden okumasıdır. Okuyucu ile dinleyici arasında herhangi bir diyalog geçmemektedir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016; Zembat & Zülfikar, 2006).

Bu okuma yönteminde yetişkin aktif, çocuklar ise pasif durumdadır. Geleneksel kitap okuma yöntemi kullanılırken çocuklar hikâye kitabının resimlerini net olarak görebilmelidirler. Kitap küçük ya da büyük gruplara okunabilmektedir. Geleneksel okuma yönteminde hikâye çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmalı ve çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Hikâyeyi okuyan yetişkin kelimeleri doğru telaffuz etmeli, tonlamaları uygun biçimde kullanarak yavaş ve planlı şekilde okumalıdır. Ayrıca yetişkin hikâyeyi öncelikle kendisi okuyarak bir ön hazırlık yapmalıdır (Kılınçcı, 2019; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

### **2.10.3.2. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi**

Kitap okuyan yetişkinin dinleyen çocuklara sorular ve tanımlar kullanarak etkileşim halinde kitabı okuduğu ve kitap ile ilgili belli noktaları vurguladığı okuma yöntemi, etkileşimli kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi temelinde, çocukta sözcük bilgisi ve sözel dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemde hikâye okuyan yetişkin ve dinleyen çocuklar aktif durumdadır ve sık sık rollerini değiştirmektedirler. Kitabı okuyan yetişkin çocuğa sorular sorarak çocuk için konuşma fırsatı sağlamak ve onu cesaretlendirmektedir. Çocuk bu diyalogda öykünün dinleyicisi olma rolünden çıkarak öykünün anlatıcısı olma rolüne girmektedir. Diyalog gelişigüzel sürmemekte ve yetişkin, çocuğun verdiği cevapları genişleterek sistematik bir düzen içerisinde hikâyeyi okumaktadır. Etkileşimli okuma sürecinde bilhassa anlamı bilinmeyen kelimeler seçilerek bunların üzerinde durularak çocukların öğrenmesi sağlanmaktadır (Flynn, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç uygulama adımı ile gerçekleştirilen bir yöntemdir. Okuma öncesinde; biçimsel ve içeriksel özelliklerine dikkat edilerek nitelikli bir hikâye kitabı seçilmektedir. Kitaptan seçilen hedef ses ve kelimeler, sorulacak sorular, verilecek örnekler ve açıklamalar belirlenmektedir. Kitap okunan ortamla ilgili gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmakta ve kitabın biçimsel özellikleri anlatılmaktadır. Okuma sırasında; hedef kelimeler açıklanmakta ve bu kelimelerle ilgili çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Kelimeler çocukların yaşamları ile ilişkilendirilerek, geçmiş deneyimlerden destek alınmaktadır. Hedeflenen ses birimi vurgulanmakta ve çocuklarda ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalıkları oluşturulmaktadır. Bununla birlikte 5N1K soruları sorularak çocukların yanıtları tekrarlanmakta ve cevapları genişletilmektedir. Okuma sonrasında; çocuklara seçilen hedef sözcük ve ses birimlerini destekleyen açık uçlu sorular sorulmakta ve drama müzik gibi çeşitli etkinliklerle okuma sonlandırılmaktadır (Akoğlu, 2016).

### ***2.10.3.3. Paylaşımlı Kitap Okuma Yöntemi***

Paylaşımlı kitap okuma çocuk ve ona kitap okuyan yetişkinin etkileşimde bulunduğu, eğlenceli ve keyifli bir sürecin yaşandığı okuma yöntemidir. Bu uygulamada kitap okuma sırasında çeşitli tekniklerden faydalanılarak çocuk merkezli bir okuma gerçekleştirilmektedir. Paylaşımlı okuma sırasında çocuklar yazılar, sesler ve kelimeler hakkında konuşabilmekte, kitabın resimleri hakkında yorumlar yapabilmekte ve yetişkinle etkileşimsel bir süreç içine girmektedirler. Bu etkileşimden haz alan çocuklar süreci tekrarlı olarak deneyimlemek istemektedir. Okuma sırasında yeni sözcüklerle karşılaşan çocuğun kelime hazinesi giderek genişlemektedir. Etki tepki mantığında ilerleyen bu sürecin doğal bir biçimde gerçekleşmesi çok önemlidir. Böylece çocuğun dil gelişimine katkı sağlanırken aynı zamanda çocuk ile kitap okuyan arasında bir bağ oluşmaktadır (Bloom, 2000; Dickinson vd., 2012; Whitehurst vd., 1994; Yumuş, 2018).

Değinilen yöntemler haricinde, erken çocukluk çağında özellikle günümüzde uzaktan eğitim çalışmalarında yararlanılan diğer bir okuma yöntemi de elektronik okuma yöntemidir. Bu yöntemde kitaplar işitsel ve görsel olarak elektronik ortama aktarılmakta ya da doğrudan dijital ortamda yazılarak kitap haline getirilen resimli dijital içeriklerden oluşturulmaktadır. Oluşturulan ya da aktarılan bu içeriklerin

çocuklara okunması yöntemine elektronik okuma yöntemi adı verilmektedir. Bu yöntemde önemli olan kitapların belirli bir hikâyesi olması ve okuma eylemi barındıran içeriklere sahip olmasının gerekliliğidir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016b).

## 2.11. Çocuk-Kitap İlişkisi

Kitap okumak insanı diğer canlılardan ayıran mühim bir zihinsel faaliyettir. İnsan henüz anne karnındayken kendisine dinletilen müziğe, söylenen ninniye, anlatılan masala ve okunan kitaba tepki gösterebilen bir varlıktır. Bir yaşından itibaren her çocuk bir edebi eserle tanışmaya hazırdır. Bu konuda mühim olan seçilen eserin çocuğun hem yaş hem gelişim özelliklerine uygun olmasıdır. Kitaplar her yaşta çocuğun ilgisini çekebilen bir edebi eserdir. Kitaplar çocukta zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimde mühim bir uyarandır. Çocuklar 4 yaşına kadar kumaştan yapılmış, sesli, müzikli ya da oyuncak formundaki kitaplar ile oynamaktadır. Çocuk için yaşı ilerledikçe kitaplar oyuncak olmaktan çıkmakta, içinde yazan hikâyeleri dinlediği, resimlerine bakarak hikâyeler oluşturduğu ve yaratıcılığını geliştiren bir faaliyete dönüşmektedir. Bu çağda çocukların dikkatlerini, elinde kolayca tutabileceği, kısa öykülerden ve ilginç resimlerden oluşan kitaplar çekmektedir. Ayrıca kendilerine resimli hikâye kitaplarının okunmasını istemektedirler. Kendilerini hikâye kahramanlarıyla özdeşleştirmekte, özellikle hayali maceralardan oluşan hikâyeleri dinlemeyi çok sevmektedirler (Stebler, 2014; Yavuzer, 2000).

Hikâye kitapları çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra psikomotor gelişimlerini de destekleyen, dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerini doğrudan etkileyen mühim bir materyaldir. Kitaplar çocuklarda düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte, onların yetenek ve yaratıcılıklarını desteklemektedir. Kitaplar sayesinde çocuğun; doğaya, insana, diğer canlılara ve olaylara karşı olan hassasiyeti de gelişmektedir. Bununla birlikte kitapların, çocukların kişilik gelişimi açısından, duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanması açısından mühim katkıları bulunmaktadır (Tanju, 2010a).

Erken çocukluk döneminde tanışılan resimli çocuk kitapları, çocuk ve kitap arasında etkileşim sağlamak, çocukların duygusal ve düşünsel gelişimlerini desteklemektedir. Çocukların okuma ve yazmaya henüz geçmedikleri dönemde kitapla olumlu ilişkiler içinde olması okuma yazma sürecini de olumlu etkilemektedir. Ayrıca

bu olumlu tutum çocuğun yaşamı boyunca devam etmekte ve kitapla kurulan etkileşim verimli bir şekilde sürdürülmektedir. Okumayı seven çocuk, duyarlı ve düşünen bir birey olarak yetişmektedir (Sever, 2013).

Çocuk kitaplarında, kitabın yazarının seçtiği kelimeler, çizerinin seçtiği çizimler ve bütün unsurlarıyla çocuğa iletilenler ve iletilmek istenilenler, çocuğun düşünce ve duygularını harekete geçirmektedir. Çocuklara farklı duygu durumlarını hissetmeleri için olanak sağlanmaktadır. Böylece çocuklar farklı duygu durumlarını hissedebilmekte ve hayal dünyalarında yaşayabilmektedirler (Karadoğan, 2020).

### **2.11.1. Okul Öncesi Dönemde Hikâye Kitabı Okumanın Önemi**

Çocuklarda kişisel, ruhsal ve fiziksel gelişim açısından temellerin atıldığı dönem okul öncesi döneme rastlamaktadır. Çocuklar fiziksel olarak olduğu gibi kişisel ve ruhsal olarak da sürekli bir gelişim ve değişim süreci içerisinde. Okul öncesi dönem itibarıyla çocuğun dünyasına giren resimli kitaplar, çocuk ile etkileşime girmede en önemli görsel uyarıcı olmaktadır. Resimli kitaplar, çocuğun görsel algısını, bu sayede sözlü anlatım becerilerini geliştirirken, aynı zamanda duyuşsal algısının gelişmesine de imkân sağlamaktadır. Bu sayede çocuk duyularını etkin bir şekilde kullanabilmekte, anlatılanları sezinleyebilmektedir. Bu nedenle resimli çocuk kitapları eğitimde en mühim basamaklardan biri olarak görülmektedir (Şahin, 2014).

Anlatı yapıları oluşturma ya da onlarla ilişki kurma süreci olarak ifade edilen hikâye okuma, çocukların yaşamının birçok alanını kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde hikâye okunan çocukların, iletişim, anlama ve hatırlama becerileri gelişmekte, akranları ve yetişkinlerle ilişkileri güçlenmektedir. Hikâye kitaplarının çocuklarda pek çok gelişim alanına katkı sağlamasının yanı sıra, dil gelişimini desteklemesi çocuktaki en mühim etkilerindedir. Okul öncesi dönemde hikâye kitapları çocukların erken okuryazarlık, alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemektedir. Bu nedenle çocuklarla hikâye okuma etkinliği, kitaptaki kelimelerin çocuğa doğrudan okunup bitirildiği bir etkinlik olmaktan çok erken okuryazarlık ve dil becerilerine katkı sağlamayı amaçlayan bir etkinlik olarak planlanmalıdır (Garzotto vd., 2010; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016; Şahin, 2015).

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan hikâye kitapları genelde resimli kitaplar şeklinde olmakta ve çocuğun yaşamında mühim bir yere sahip olmaktadır. Bu

kitapları niteliklerine göre iki grupta incelemek mümkündür. Öğretici nitelikteki hikâye kitapları daha çok kavram oluşturma ağırlıklı kitaplardır. Yazınsal nitelikteki hikâye kitapları ise çocuğun kavramsal sürecini faaliyete geçirmekle birlikte çocuğa insan ve hayata dair duygu durumlarını kazandırmaktadır. Bununla beraber çocukta duyarlılık eğitimini de kapsayan geniş bir bilişsel ve duyuşsal sürece de etki etmektedir. Çocuklar erken dönemlerde kitaplarla tanıştığında ilerleyen yaşlarında okuma alışkanlığı kazanabilmekte ve okuma kültürü edinebilmektedir. Bu çağda çocuğu; gelişim özelliklerine uygun, bilgi ve deneyimlerini arttıracak nitelikte konuları içeren, görsel uyaranlar barındıran nitelikli kitaplarla tanıştırmak gerekmektedir. Çocuk kitapla birlikte olmanın zevkini yaşamalıdır. Bu konuda sorumluluk çocuğun ebeveynlerine ve etkileşimde olduğu yakın çevresine düşmektedir (Çakmak Güleç & Geçgel, 2012; Şahin, 2014).

Ebeveynlerin ve çocuğun yakın çevresinin bilinçli çabalarıyla, kitap okuma sırasında görsel kavramların dilsel olarak adlandırılması, çocuğun anlamlandırmaya çalıştığı kavramların sözel olarak ifade edilmesini sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, çocukta çizgi ve renklerle genişlemiş olan anlam dünyası kelimelerle ifade edilmektedir. Bu sebeple, çocukta kavram dağarcığı gelişimi ile birlikte bahsedilen pek çok gelişim alanlarını beslemesi sebebiyle okul öncesi dönemde hikâye okumanın hayati önemi bulunmaktadır (Çer, 2020).

### **2.11.2. Hikâye Kitaplarının Çocuklar Üzerinde Etkisi**

Hikâye kitapları çocuklara okunduğunda bir sanatçı duyarlılığıyla kitabın resimlerine bakmaları ve hikâyeyi dinlemeleri onlara pek çok uyarı olan bir öğrenme süreci hazırlamaktadır. Dinledikleri hikâye görsel uyaranlarla desteklendiğinden, olay örgüsü çocukların zihninde anlam kazanacaktır. Bu sebeple okul öncesi dönem için hazırlanan çocuk kitapları yalın ve anlaşılır bir dille yazılmış olmalı ve metni tasavvur edebilecekleri görsel öğeler içermelidir. Çocuk ifade edilen gerçekliği algılayabilmeli ve kendi yaşamına transfer edebilmelidir. Bu sayede çocukta kavrama, sentezleme ve uygulama becerileri gelişecektir (Şahin, 2014).

Okul öncesi dönemde yetişkinlerin çocuklara kitap okuması, çocuk kitap etkileşimi açısından olumlu duyuşsal davranışların kazanılacağı ilk ortamı oluşturmaktadır. Bu çağda çocuklara, sanatsal kaygılarla hazırlanmış hikâye kitaplarının

okunması, çocukların kitapla olumlu ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Kitabı okuyan yetişkinin çocuğun ilgisini ve dikkatini çekecek biçimde okuması ise dinleme becerisine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu bakımdan, çocuğun öğrenme ve keşfetme duygusunun harekete geçirilmesi gerekmektedir. Kendini ve hayatı tanımak için çabalayan çocuğun bu duygusunun, çocuk gerçekliğini yansıtan ve gelişim özelliklerine uygun hazırlanan, nitelikli hikâye kitapları ile desteklenmesi gerekmektedir. Nitelikli hikâye kitapları sayesinde çocuk görme ve işitme duygusunu anlam oluşturma sürecinde etkin bir şekilde kullanma imkânı bulmaktadır. Anlam oluşturma süreci temelde sözcük, renk veya çizgilerin yansıttığı kavramlardan meydana gelmektedir. Nitelikli hikâye kitaplarının çocuğun görme ve işitme duygusunu harekete geçirmeye odaklanması, çocuğun zihninde oluşan kavram tasarımı sürecinin etkin bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Çer, 2020; Sever, 2013).

Görme ve işitme duyuları harekete geçen çocuğun bilişsel ve duygusal gelişim alanları da uyarılarak harekete geçmekte ve gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çünkü çocuk kitabın metnini işitme duygusuyla dinleyip resimleri incelerken, görüp işittiklerini de zihninde canlandırmaktadır. Ayrıca yetişkin ve çocuk arasındaki olumlu ilişkileri arttırarak duygusal gelişim sağlamaktadır. Hikâye dinleyen çocuk yeni kavramlar öğrenmekte ve hikâyede dinlediklerini gerçek yaşamına aktararak tecrübe haline getirmektedir. Bu dönemde okuma yazma bilmeyen çocuğun dil gelişimine mühim katkısı olan hikâye kitapları, yaratıcı hayal güçlerinin gelişmesine de olanak sağlamaktadır (Sever, 2013; Tepe, 2020).

Nitelikli hikâye kitaplarında kelimeler ve resimler, ustalıkla hazırlandığında çocuğun hayatını bütünleyen bir araç olmaktadır. Bireylerin gündelik hayatlarında kullandığı sesi veya jest ve mimikleri ile gösterdiği sevinç, korku, öfke gibi duyguları, nitelikli hikâye kitaplarında sözcük ve resimlerle hayat bulmaktadır. Başka bir deyişle, insanın yaşamında herhangi bir durumda hissettiği duygular, hikâyeler ile görünürlük kazanmaktadır. Çocuğun karşısına duygu ve düşüncesiyle insan gerçeği çıkarılmaktadır (Sever, 2013).

### **2.11.3. Çocukların Kitaplardaki Resim ve Metne Karşı İlgisi**

Çocuklar dünyaya ilk geldiklerinde şekil almamış bir hamur olarak tasavvur edilecek olursa, şekil aldıkları ilk ortam aile ortamı olmaktadır. Diğer bir deyişle,

çocukların bireysel farklılıklarında en mühim etkenlerden biri aile ortamıdır. Diğer bir etken ise kültürdür. Her toplum kendi koşulları içerisinde ve amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak pek çok araçtan birisi de resimli çocuk kitaplarıdır. Resimli çocuk kitapları, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimini doğrudan etkilemekte, duyularını eğitmekte ve düşüncelerinin gelişmesine mühim katkılar sağlamaktadır. Çocuklarda, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve kişilik gelişimi sağlaması sayesinde, toplumsal gelişimlerini de etkileyen ilk basamak olmaktadır (Karadoğan, 2020; Kul, 2014).

Okul öncesi dönemde çocuklara kitap sevgisi kazanımı sağlayan ilk kitaplar, resimli çocuk kitaplarıdır. Çocukta edebi ve estetik gelişimin ilk temellerini atmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının çocukların gelişim özelliklerine hitap eden en mühim niteliği, kitapta bulunan resimlerin metinlerden daha yoğun olması ve metinleri canlandırmasıdır (Gönen, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuk, kitapta bulunan resimleri incelediğinde, kavramlar görsel özellikleriyle birlikte belleğine kaydedilmektedir. Böylelikle çocuğun görme duyusu kavram tasarımı sürecinde yer almakta ve kavramın farklı özellikleriyle ilgili ilişkilerini algılamaktadır. Çocuk, gelişim seviyesine uygun nitelikli hikâye kitapları sayesinde kavram bilgisini sürekli geliştirmekte, duygu ve düşüncelerini etkin olarak ifade edebilmekte, iletişim becerilerini ve dil becerilerini geliştirmekte, düşünce üretebilmekte, algılarını ve kavrama seviyesini yükseltmekte, duyarlık ve estetik deneyim kazanabilmektedir. Renk, çizim ve metinlerden oluşan resimli hikâye kitaplarıyla erken dönemde tanıştırılan çocuk, görme ve işitme duyusunu anlamlandırma sürecine katmakta, çocuğun kitaplarla etkileşimi sayesinde kazandığı kavramlarla duygu ve düşünce dünyasının gelişmesine imkân sağlanmaktadır (Çer, 2020).

#### **2.11.4. Türkiye’de Resimli Çocuk Kitapları**

Resimli çocuk kitapları, çocuklara zevk verebilecek, onları eğlendirip aynı zamanda öğretici olabilecek, onların hayal gücünü geliştirebilecek öğeler ve dilsel metinler içeren kitaplardır. Resimli kitaplar çocuğa iletmek istediği mesajı, kimi zaman az kelimeyle, kimi zaman da hiç kelime kullanmadan, lokomotif benzeyen bir sıralama halindeki resimler yoluyla iletebilmektedir. Kitabın metni kadar önemli olan bu resimler

çocuğun hayal dünyasına açılan bir penceredir. Bu sebeple çocuklara kitap seçerken kitapta bulunan resimlerin önemli rolü bulunmaktadır. Ayrıca çocuk kitaplarındaki resimler, kitabın çocuğun dikkatini çekmesi ve hikâyeyi anlamlandırabilmesi açısından önem arz etmektedir (Şahin, 2014).

Türkiye’de 1960’lı yılların sonlarına kadar okul öncesi döneme hitap eden resimli çocuk kitaplarına rastlanmamaktadır. Can Göknil (1974)’in hazırladığı “Kirpi Masalı” ülkemizde ilk resimli çocuk kitabıdır. 1970’li yıllardan sonra pek çok yazarımız nitelikli resimli çocuk kitapları hazırlamışlardır. Günümüze yaklaştıkça alanında uzman yazarlar bu alanda eserler vermeye başlamışlardır. Yazarlardan pek çoğu okul öncesi alanında, gelişim alanında uzmanlaşmışlardır. Bununla birlikte, bu alanda uluslararası eserler veren birçok yazarımız bulunmaktadır (Akbaş, 2009).

Türkiye’de son zamanlarda okul öncesi çağıdaki çocuklar için hazırlanan resimli çocuk kitaplarının sayısı daha da artmaktadır. Resimli çocuk kitaplarındaki bu artış, kitapların daha çok çocuğa ulaşmasına ve çocukların farklı kitaplarla tanışmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan ve yalnız ticari amacı bulunan, niteliksiz kitapların sayısı da artmaktadır. Resimli hikâye kitapları çocuklarda bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimlerine mühim katkılar sağlamaktadır. Bu kitaplar, çocukların gelişim alanları ve öğrenmelerine mühim katkılar sağlamaları, erken dönemde okuma alışkanlığı edinmeleri için etkili olmaları ve çocukların keyif aldığı bir araç olmaları sebebiyle biçim, içerik ve resim nitelikleri yönünden belirli ölçütlere sahip olmalıdırlar. Çocukları okul, ev ve kütüphane ortamında nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaştırmanın büyük önemi bulunmaktadır. Bu bakımdan yetişkinlerden, çocukların gelişim alanlarının en doğru biçimde desteklenebilmesi için, nitelikli ve niteliksiz kitap ayrımını yapmaları beklenmektedir (Deniz & Gönen, 2020).

## **2.12. Yaratıcılıkla İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde yaratıcılık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar tarih sıralamasında sunularak, önce yapılan çalışmalardan günümüze doğru ilerlenmiştir.

### 2.12.1. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Çelebi Öncü & Ünlüer (2010) tarafından yapılan araştırmada çocukların oyunlarındaki yaratıcılığı ve tercihleri incelenmiştir. Kocaeli’nde dört anaokulundan 40 çocuk (20 kız, 20 erkek) seçilmiştir. Çocukların oyunlarının yaratıcı olmasının beklendiği denencesi öne sürülmüştür. Sonuçta çocukların çoğunun oyunlarında farklı türden oyun malzemeleri ile yaratıcı ifadeler gösteremeyeceği belirlenmiştir. Çocukların kaliteli ve özgür oyun için daha çok zaman harcamasının gerekliliği ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini farklı yapılandırılmamış materyal ve araçlarla özgürce oynamaya ve farklı oyunlar oynamaya teşvik etmelerinin gerekliliği ortaya konulmuştur.

Can Yaşar & Aral (2011) tarafından yapılan araştırmada altı yaşındaki çocukların yaratıcı düşünme becerilerine sosyoekonomik düzeylerinin ve anne-baba eğitim durumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma evreni, Ankara merkezde farklı sosyoekonomik düzeyde ilköğretim okullarının anasınıflarında bulunan altı yaş çocuklarından oluşmaktadır. Örneklem ise; bu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde bulunduğu varsayılan sekiz ilköğretim okulunun anasınıflarında bulunan, normal gelişim gösteren altı yaşında 300 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada, çocuklarla ve ebeveynleriyle ilgili bilgi edinmek üzere “Anket Formu” kullanılmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme seviyelerini belirlemek üzere “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) (The Test for Creative Thinking–Drawing Production TCT-DP)” kullanılmıştır. Sonuçta, çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile sosyoekonomik düzey ve anne baba eğitim durumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gökalp (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinliklerinin Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Ana Bilim Dalında verilen “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” dersini alan öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bölümdeki 72 öğrenci 38’erli 2 gruba bölünmüştür. Deney grubuna yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri uygulanmış, kontrol gruplarına konu merkezli yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun son test sonuçlarının kontrol grubununkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldız Çiçekler (2016) tarafından “Yaratıcı Beceriler Ölçeğinin-YBÖ (Profile of Creative Abilities-PCA)” geçerlik-güvenirliliği ve Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 2014-2015 öğretim yılında Konya’da anaokuluna, ilkokula ve ortaokula devam eden, normal gelişim gösteren, anne ve babasıyla birlikte yaşayan ve rastgele seçilen 5-14 yaş aralığındaki 219 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar ve ebeveynlerinin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla “Genel Bilgi Formu”, çocukların sınıf öğretmenlerinin bilgilerine ulaşmak amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” ve çocukların yaratıcılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Ryser (2007)’in geliştirdiği “Yaratıcı Beceriler Ölçeği (Profile of Creative Abilities)” kullanılmıştır. Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ), çocuklara uygulanan resim çizme (yeni element, orijinallik, adaptasyon, perspektif), kategoriler (akıcılık, esneklik), ev değerlendirme ölçeği (annelere uygulanan) ve okul değerlendirme ölçeği (öğretmenlere uygulanan) olarak dört alt ölçekten meydana gelmektedir. Yaratıcı Beceriler Ölçeğinin-YBÖ 5-14 yaş aralığındaki çocuklarda yüksek oranda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaca & Aral (2017) tarafından anaokuluna giden öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yaratıcı rahatlama eğitim programı geliştirilmiş, benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma ön test-son test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende uygulanmıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, çocukların benlik kavramlarını değerlendirmesi için Villa ve Auzmendi (1992)’nin beş-altı yaş çocukları için geliştirdiği “Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması” ölçeği ve motor yaratıcılığının değerlendirilmesi için Torrance (1981)’in üç-sekiz yaş çocukları için geliştirdiği “Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi” kullanılmıştır. Sonuçta, deney ve kontrol grubunun “Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması” ölçeğine ve “Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi” ne ilişkin ön test puanlarındaki farkın anlamlı olmadığı, son testler arasındaysa deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu ve deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Onur & Zorlu (2017) tarafından yaratıcılık kavramı yaratıcı kişi, yaratıcı süreç, yaratıcı ürün bakımından incelenmiştir. Yapılan yaratıcılık tanımları bilim dallarına göre ayrılıp ele alınmış, bu tanımların yaratıcılığın yaratıcı kişi, yaratıcı süreç, yaratıcı

ürün niteliklerinden hangileriyle ilişkili olduğu incelenmiştir. Ayrıca bu ilişkiler çeşitli diyagramlarla ifade edilmiştir.

Yıldız & Güney Karaman (2017) tarafından yapılan çalışmada 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada “Demografik Bilgi Formu”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A Formu” ve “Bakış Açısı Alma Testi” uygulanmıştır. Araştırma örneklemini Ankara ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 60-66 aylık 90 çocuktan oluşmaktadır. Sonuçta bazı alt boyutlar arasında ve toplam puanlar arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyoekonomik düzey, anne-baba öğrenim seviyesi ve okul öncesi eğitim alma süresinin çocuklarda bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Dere & Ömeroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda yaratıcılık eğitim programının, yaratıcı davranışlara etkisi incelenmiştir. “Yaratıcılık Eğitim Programı”nın çalışma grubu, tipik örneklemeyle seçilen iki farklı ana sınıfında bulunan 30 çocuktan oluşmuştur. Çocukların 16’sı deney, 14’ü kontrol grubunda yer almıştır. Çocuklara “Yaratıcı Davranış Gözlem Formu” uygulanmıştır. Yaratıcılık Eğitim Programı 12 hafta, haftada 3 gün, 36 etkinlik olarak deney grubuna uygulanmıştır. Son testler uygulandıktan sonra “Yaratıcılık Eğitim Programı”nın kalıcılığını belirlemek amacıyla deney grubuna “Yaratıcı Davranış Gözlem Formu” yeniden uygulanmıştır. Sonuçta “Yaratıcılık Eğitim Programı” çocukların yaratıcı davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hasçuhadar & Coşkun (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çağıdaki çocukların yaratıcılıkları ve hazzı geciktirme becerileri arasında bulunan ilişki ve bu ilişkide bilişsel esneklik ve kararlılığın aracı rolü incelenmiştir. Çalışma, Bolu’da okul öncesi kurumlarda bulunan 4-5 yaş aralığındaki 83’ü erkek 87’si kız, toplam 170 çocukla yapılmıştır. Çocuklarda hazzı geciktirme becerileri Mischel ve Ebbesen (1970)’in geliştirdiği ve haz duyulan bir ödül için çocuğun beklemesini gerektiren yöntem ile ölçülmüştür. Yaratıcılıkları ise, çocukların yardımcı ve yardımcı olmayan görevle bir objeye farklı kullanımlar bulmasıyla ölçülmüştür. Ürettikleri kullanımlar kategorilere ayrılarak esneklik ve kararlılık puanları bulunmuştur. Bulgular, çocukların yaratıcılıkları, hazzı erteleme süreleri, esneklikleri ve kararlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Çocukların yaratıcılıkları ve hazzı geciktirme

becerileri arasındaki ilişkide esnekliğin aracı rol oynadığı, kararlılığın aracı rol oynamadığı tespit edilmiştir.

Yuvacı & Dağlıoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada Kayseri'nin merkez ilçelerindeki 6 yaşındaki çocuklara sağlanan yaratıcı sınıf ortamı ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu, 51 öğretmen ve sınıflarındaki 357 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada, sınıf ortamının yaratıcılığının belirlenmesi amacıyla "Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği" ve çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Hibrit Yaratıcılık Testi" kullanılmıştır. Sonuçta; çocukların yaratıcılıkları orta, sınıf ortamının öğretmen görüşleriyle belirlenen yaratıcılığının yüksek düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamının yaratıcılık düzeyiyle çocukların yaratıcılık düzeyi arasında düşük pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Çelebi Öncü, Yılmaz, Aktaş, Koç & Tokgöz (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuk kitapları yaratıcı unsurlar bakımından incelenmiştir. 4-10 yaşa yönelik 100 çocuk kitabının içeriksel ve görsel yönden değerlendirilmesi amacıyla iki farklı şablon oluşturulmuştur. Verilerin toplanma aracı olarak doküman analizi, yöntem olarak içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Sonuçta incelenen kitapların içeriksel niteliklerinden yaratıcılığı destekleyen merak uyandırma %95 ile en yüksek, kitap isimlerinin yaratıcılığı çağrıştırması %67 ile en düşük yüzdeyi sağlamıştır. Kitapların görselliklerinin incelenmesi sonucu, çocuğun hayal gücünü geliştirmesi ve bakış açısını değiştirmesinin %81 ile yaratıcılığı en yüksek, farklı resim tekniği kullanımının ise %36 ile yaratıcılığı destekleyen en düşük ölçüt olduğu görülmüştür.

Gökmen & Sözer Çapan (2019) tarafından yapılan çalışmada 60-84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla çocukların demografik değişkenleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un ilçelerindeki eğitim kurumlarından rastgele seçilen 60-84 aylık 76 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların demografik bilgilerini edinmek için "Kişisel Bilgi Formu", yaratıcı düşünme becerilerini belirlemek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu" ve yaratıcı problem çözme seviyelerini belirlemek için rubrik formunda geliştirilen "Yaratıcı Problem Çözme Formu" uygulanmıştır. Çalışma grubundaki çocuklardan 49 çocuk 60-71 aylık, 27 çocuk 72-84 aylık ve 30'u kız, 46'sı erkektir. Araştırma sonucunda "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Boyutu" ile "Yaratıcı Problem

Çözme Formu” puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. “Yaratıcı Problem Çözme Rubriği”nin çocukların yaratıcı problem çözme beceri seviyelerini ölçtüğü ve çocukların yaratıcı problem çözme becerisinin “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Karlıdağ & Gönen (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyinin çocukların yaratıcılığına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 6 bağımsız anaokulunda bulunan 117 çocuk oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyini belirlemek için “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)” ve çocukların yaratıcılıklarını belirlemek için “Yaratıcı Davranış Gözlem Formu” kullanılmıştır. Sonuçta toplam kalite düzeyi değişkeninin ve sosyoekonomik düzeyin; çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Çocukların okula devam süresi, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Salı (2019) tarafından yapılan boylamsal araştırmada çocukların yaratıcılıkları ana sınıfı, birinci sınıf ve dördüncü sınıfta iken incelenmiştir. Araştırma evrenini Yozgat merkezdeki ilköğretim okullarındaki ana sınıflarında (47 ana sınıfı) bulunan çocuklar oluşturmuştur. Araştırma örneklemini bu okullardan rastgele seçilen 201 çocuktan oluşmuştur. Birinci sınıfta örneklem sayısı 160’a, dördüncü sınıfta 147’ye düşmüştür. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” (Şekil Form A ve Form B) ile toplanmıştır. Sonuçta çocukların akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında ana sınıfı ile dördüncü sınıf puanları arasında ve birinci sınıf ile dördüncü sınıf puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılaşmanın dördüncü sınıftayken aldıkları puanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Zenginleştirme alt boyutunda ana sınıfı ile birinci sınıf arasında birinci sınıftayken aldıkları puan lehine ve ana sınıfı ile dördüncü sınıf arasında dördüncü sınıftayken aldıkları puan lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Toplam yaratıcılık puanlarında ana sınıfı ile birinci sınıf arasında ve ana sınıfı ile dördüncü sınıf arasında ana sınıfındayken aldıkları puan lehine, birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında dördüncü sınıftayken aldıkları puan lehine farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre ana sınıfındayken aldıkları akıcılık puanlarının kız çocukları lehine, başlıkların soyutluğu puanının erkek çocukları lehine farklılaştığı

belirlenmiştir. Birinci sınıftayken aldıkları akıcılık ve zenginleştirme puanlarının kız çocukları lehine, dördüncü sınıftayken aldıkları akıcılık puanlarının kız çocukları lehine farklılaştığı görülmüştür.

Yazıcı, Bolay Belen, Yaman Baydar, Okutan & Aksu (2019) tarafından yapılan araştırmada öykü temelli etkinliklerin anaokulunda bulunan 61-66 aylık çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelenmiştir. Araştırma örneklemini 45 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere 85 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada “Torrance Resimlerle Yaratıcılık Testi” uygulanmıştır. Deney grubuna “Öykü Temelli Etkinlikler” 6 hafta boyunca haftada 5 gün uygulanmıştır. Sonuçta; uygulanan “Öykü Temelli Etkinlikler”in deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Yeşilyurt (2020) tarafından yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili alan yazında bulunan temel bilgiler derlenerek sunulmuştur. Çalışmada öncelikle yaratıcılık kavramı ile ilgili tanımlar yapılmış ve bu tanımlara kaynak olan yaklaşımlar incelenmiştir. Daha sonra yaratıcı bireyin özelliklerine, yaratıcılıkla ilgili yanlış anlaşılmalara, yaratıcılığın boyutları ve aşamalarına değinilmiştir. Zekâ, yaş, beyin, iraksak düşünme ve hayal gücü kavramları ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye yer verildikten sonra yaratıcılığı engelleyen faktörler incelenmiştir. Ayrıca düşünme ve düşünce kavramları açıklanmıştır. Bunlarla birlikte yaratıcı düşünmenin gelişimini kolaylaştıran yollara, öğrenme-öğretme ortamlarına, öğretmen özelliklerine yer verilmiş, yaratıcılığı geliştirmek ve desteklemek için ebeveyn ve çevreye düşen görevler ele alınmıştır. “Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme el kitabı” niteliğinde bir çalışma ortaya konulmuştur.

Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir & Aral (2020) tarafından yapılan araştırmada “Early Childhood Creativity Scale (ECCS)” (Erken Çocukluk Yaratıcılığı Ölçeği)’in geçerlik ve güvenilirliği ve Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Örneklem, NUTS 1 sınıflandırmasına göre belirlenmiş, 12 ilden (Antalya, Balıkesir, Bursa, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Konya, Malatya, Trabzon ve Şanlıurfa) rastgele seçilen 60-83 aylık 1750 çocuktan oluşmuştur. Çocuklarla ilgili demografik bilgileri edinme amaçlı “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Türkiye’de standardize edilecek olan ECCS ile yaratıcılık düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçta ECCS’nin Türk çocuklarında kullanılmak üzere yerleşik normlara sahip geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

Yıldız Çiçekler & Aral (2020) tarafından yapılan araştırmada çingene çocuklara verilen sanat eğitimi programının çocukların yaratıcılığına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, Konya'nın Karatay ilçesindeki MEB bünyesindeki resmi ve özel anaokulları ve ilkokulların ana sınıfında bulunan, normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubundaki 51 çingene çocuktan oluşmuştur. Çocukların yaratıcılığını ölçmek amacıyla “Yaratıcı Beceriler Ölçeği” uygulanmıştır. Çocuklara on iki haftalık sanat eğitimi programı uygulanmıştır. Sonuçta resim ve kategori alt boyutlarının her birinde ve ev ve okul değerlendirme ölçeklerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çingene çocukların yaratıcılık düzeyleri ile son test puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Çocukların yaşları ile yaratıcılık son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Çingene çocuklara uygulanan sanat eğitimi programının çocukların yaratıcılığına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

### **2.12.2. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar**

Abdullah, Omar & Panatik (2016) tarafından yapılan araştırmada kişiliğın, yenilikçi davranışların ve yaratıcılığın etimolojisini geliştirme ve kavrama amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından kişiliğın yaratıcılık ve yenilikçi davranışla ilişkisi derinlemesine incelenmiştir. Kapsamlı bir literatür incelendikten sonra, genel kabul görmüş kişilik ölçüsü taksonomisi, yani büyük beş envanter olarak adlandırılan, yaygın olarak kabul gören çerçeve ortaya çıkmıştır. Yenilikçi davranış ise fikir üretme, destek toplama ve fikir uygulama olmak üzere üç aşamalı ölçütü ile ölçülmüştür. Gelecekteki araştırmacıların kişilik ve yenilikçi davranış araştırmalarında bu gözden kaçan ilişki için daha yenilikçi önlemleri keşfetmeleri önerilmiştir.

Lubart (2016) tarafından yapılan araştırmada yakınsak düşünceye odaklanılmış, kavramsallaştırma ve düşünsel hale getirme yolları incelenmiştir. Bu kavramsallaştırmalardan bazılarının yaratıcı düşünceye diğerlerinden daha çok uyduğu belirtilmiştir. Son olarak, yaratıcılık için yakınsak düşünmeyi ölçmenin yeni yollarının örnekleri sunulmuş ve açıklanmıştır. “Potansiyel Yaratıcılığın Değerlendirilmesi (EpoC)” bataryası, yaratıcı süreç için nihai olarak gerekli olan bütünleştirici, orijinal sentez ve yaratıcı düşünce için potansiyelle odaklanarak yakınsak düşünmeyi değerlendirmek için uygun yeni bir araç olarak tanımlanmıştır.

Trivedi & Sharma (2016) tarafından yapılan araştırmada yaratıcılığın akıcılık boyutu açısından ölçülmesine odaklanılmıştır. Çalışma, erkek ve kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, yerel ve eğitimsel akıcılık temelinde nasıl değiştiğini bulmak için yapılmıştır. Bu çalışmada, yaratıcılığın akıcılık boyutu, geliştirilen araç yardımıyla ölçülecek bir değişken olarak alınmıştır. Bu araştırmada, yaratıcılık anketinin akıcılık boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha iyi Őekillendiđi ancak genel olarak performanslarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya koyulmuştur. Bu nedenle, erkek ve kız öğrencilerin performanslarındaki farklılığın, araştırmada ele alınan cinsiyet, yerel ve eğitimsel akıcılıktan değil, yaratıcılık düzeylerini etkileyen şans değişkenlerinden veya diğer faktörlerden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Aljarrah (2017) tarafından yapılan araştırmada oyun, hayal gücü ve yaratıcılık arasındaki karşılıklı ilişkiye ve erken çocukluk eğitiminde bu karşılıklı ilişkiyi gerçekleştirmenin önemine ışık tutulmuştur. İlgili literatürün dikkatlice incelenmesine dayanarak, çocukların oyunlarının onların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını tezahür ettirdiği ve harekete geçirdiği ifade edilmiştir. Oyunun, sınıf ortamını geniş ve yaratıcı bir ortama dönüştürme potansiyeline sahip, öğretme ve öğrenmede temel bir unsur olduğu belirtilmiştir. Hayal gücü, oyun ve yaratıcılığın zorunlu olarak birbiriyle ilişkili olduğu ve tek bir kumaş gibi iç içe geçtiği; birbirlerini tamamladığı ve harekete geçirdiği ve birlikte öğrenmeyi desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Runco, Acar & Çayırdağ (2017) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin okul dışında ve okulda ortaya çıkan yaratıcı düşünmeleri incelenmiştir. Çalışmada, okul dışında yaratıcı düşünme becerisinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Bunun nedeninin okuldaki yapılandırılmış ve sınırlı ortamdan kaynaklı olabileceği belirtilmiştir.

Gulliksen (2018) tarafından yapılan araştırmada Norveçli ebeveynlerin bakış açısıyla çocukların yaratıcılığı üzerindeki çevresel etkileri incelemiştir. Yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşmeleri, yaratıcılığı nasıl tanımladıklarını ve çocuklarının çevresini nasıl inşa ettiklerini keşfetmek için uygulanmıştır. Sonuçlar, ebeveynlerin yaratıcılığı ideal olarak kendi kendilerine başlattıkları bir aktivite olarak gördükleri için serbest oyun için zaman ve fırsat kolladıklarını göstermiştir. Araştırmacılar yaratıcılığı hem iç (bireysel) hem de dış (sosyokültürel) faaliyetlerle ilişkilendirmiştir. Ebeveynler

her iki etkinliği de değerli görmüşlerdir, ancak çocuklarının yaratıcılık ortamını oluştururken bireyseli tercih etme eğilimi göstermişlerdir. Ebeveynlerin algılarının, çocukların öğrenme etkinliklerini nasıl deneyimlediğini ve yorumladığını etkilediği grlmştir.

Kwaşniewska, Gralewski, Witkowska, Koşrzewska & Lebuda (2018) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn-ocuk ilişkisinde yaratıcılık ortamını oluşturan dört faktörü formüle edilmiştir. Yapıyı deneysel olarak doğrulamak için, Polonya'daki annelere orijinal olarak tasarlanmış bir anket uygulanmıştır. Sonuçta aşağıdaki faktörlerin ev ortamında yaratıcılık ortamına katkıda bulunduğu grlmştir: yenilik ve çeşitliliği deneyimlemeye teşvik etme, uyumsuzluğun teşvik edilmesi, yaratıcı çabalarda azmin desteklenmesi ve hayal kurmaya teşvik. Daha sonra, annelerin beş büyük kişilik özelliklerinin belirli ortam boyutlarıyla nasıl bağlantılı olduğu araştırılmıştır. Bulgular, deneyime açıklığın, annelerin çocukla ilişkilerinde yaratıcılık ortamını şekillendiren etkinliklerinin anahtar olumlu belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Diğer beş büyük özelliğin, yaratıcılık ortamının belirli boyutları ile olumlu ya da olumsuz olarak ilişkili olduğu grlmştir.

Richardson & Mishra (2018) tarafından eğitimcilere, ğrenci yaratıcılığını destekleyen öğrenme ortamlarının tasarımına yardımcı olacak pratik bir araç sunan bir ölçek oluşturulmuştur. Literatür incelemelerine, sınıf gözlemlerine ve yönetici geri bildirimlerine dayanarak, ğrenci yaratıcılığını destekleyen üç temel alan bulunmuştur: Öğrenci Katılımı, Fiziksel evre ve ğrenme Ortamı. Bu üç alan, eğitimcilere yaratıcılığı desteklemek için belirli örnekler sağlayan bir araç olan ölçek: "ğrenme Ortamında Yaratıcılık Desteği"nin temelini oluşturmuştur. Ölçeğin 14 maddesi, öğrenme görevleri, sınıf uygulamaları, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimler ve kaynakların fiziksel ortamı ve kullanılabilirliğine odaklanmıştır. Eğitimde yaratıcılığın deneysel çalışması, uzmanların okulları, öğrencileri yenilikçi ve yaratıcı olmalarını sağlayacak becerilerle hazırlamaları için çağırmasıyla son 10 yılda bymştir. Bununla birlikte, üretilenlerin çoğu, eğitimciler için pratik ya da hemen yararlı olmamıştır çünkü eğilim, yaratıcı potansiyelden ziyade yaratıcılığın davranışına veya kolayca ölçülebilir yönlerine odaklanmak olmuştur. Ölçek, bu boşluğu doldurmanın bir yolunu sunmuştur.

Rubenstein, Ridgley, Callan, Karami & Ehlinger (2018) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilişsel Teori faktörleri (örneğin, kişisel, davranışsal ve çevresel) kullanılarak öğretmenlerin yaratıcılık algıları incelenmiştir. Araştırma bir karma desen çalışmasıdır. Kadrolu öğretmenlerle karşılaştırıldığında, öğretmen adayları gelecekteki çevresel destekleri konusunda daha iyimser oldukları ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek için daha düşük öz yeterliklerini bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Boldt (2019) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı alt süreçlerdeki sekanslar analiz edilmiştir. Dört lisansüstü eğitim öğrencisi, düşünce süreçlerini sesli düşün yöntemiyle modellerken yaratıcı bir çizim görevine katılmışlardır. Yeni bir kodlama şeması, katılımcıların sekiz yaratıcı alt sürece katılımını değerlendirmiştir: üretim, seçim, değerlendirme, keşif, sentez, hedef geliştirme, diğer yaratıcı çalışmalarla karşılaştırma ve alana özgü bilginin uygulanması. Sonraki bir analiz, alt işlemlerin ne sıklıkla birbirlerinden önce geldiğini ve birbirini izlediğini belirlemiştir. Sonuçlar, kodlama şemasının katılımcıların sözlü protokollerinde tanımlanan maddelerin %96'sını doğru bir şekilde tanımladığını ve üretim, seçim, keşif, değerlendirme ve ayrıntılandırma, gözlemlenen alt işlemlerin %82'sini oluşturduğunu ortaya koymuştur. Alt işlem sıralaması analizi, bu yüksek frekanslı alt işlemler arasında birçok yaygın yolu ortaya çıkarmıştır. Çalışma gözden kaçan yaratıcı alt işlemlerin özgün yaratıcı üretimde aktif bir rol oynadığını ve bunların nasıl sıralandığını keşfetmenin yaratıcı sürece yeni bir bakış açısı sağlayabileceğini öne sürmüştür.

Gralewski & Karwowski (2019) tarafından yapılan araştırmada iraksak düşünme testleriyle ölçülen öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılık dereceleri ile öğrencilerin yaratıcı yetenekleri arasındaki ilişki meta-analitik olarak incelenmiştir. 27 çalışmadan elde edilen 135 korelasyon katsayısına dayanarak, öğrencilerin farklı düşünmeleri ile öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını derecelendirmeleri arasında anlamlı zayıf-orta bir ilişki elde edilmiştir. Bu korelasyon, öğretmenler öğrencilerin yaratıcılığını derecelendirmek için daha ayrıntılı ve güvenilir ölçekler kullandıklarında, derecelendirmelerinin bir öğrencinin az ya da çok yaratıcı olup olmadığına dair tek bir göstergeye dayandırılmasına göre daha yüksek çıkmıştır.

Kim, Choe & Kaufman (2019) tarafından yapılan araştırmada küçük çocuklarda yaratıcılığı ve karakteri geliştirmeye yönelik yaratıcı bir problem çözme programı geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Program, küçük çocukların yaratıcılığı, yaratıcı

karakteri ve yaratıcı problem çözüme ile ilgili güncel literatürün ve mevcut programların kapsamlı bir incelemesine dayanarak tasarlanmıştır. Yaratıcı eğitim uzmanları programın kapsam geçerliliğini değerlendirdikten sonra, program revize edilmiştir. Kore'deki anaokullarına ve ana sınıfına devam eden beş yaşındaki 42 çocuğa toplam 11 hafta süreyle uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar programın etkililiğini incelemek için karşılaştırılmıştır. Deney grubu yaratıcı problem çözüme programını ve kontrol grubu Kore Eğitim Bakanlığı'nın karakter eğitimi için müfredat etkinliklerini almıştır. Ön testler, yaratıcı problem çözüme programının yaratıcılığı, karakteri ve yaratıcı problem çözüme programını geliştirmede olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Fryer & Fryer-Bolingbroke (2020) tarafından yapılan araştırmada yaratıcılığın kültürler arası karşılaştırmalarını yapılmasının neden zorluklarla dolu olduğu ele alınmıştır. Yaratıcılığın kültürler arası olarak nasıl tanımlandığı da dâhil olmak üzere, kültürel farklılıklar ve yaratıcılıkla ilgili temel konulardan bazıları tartışılmıştır. Yaratıcılığın sosyal bağlamı incelenmiş ve kültürleri Doğu ve Batı olarak gruplandırmanın anlamaya yardımcı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu araştırma, 10 farklı ülkeden seçilmiş araştırmacıların kendi ülkelerindeki yaratıcılığı destekleyici veya engelleyici olarak gördükleri faktörler hakkındaki görüşlerini içermektedir.

Gong, Zhang & Tsang (2020) tarafından yapılan araştırmada bir çocuk müzesine yapılan düzenli ziyaretlerin ve diğer eğitim çevresel faktörlerinin Torrance'ın "Eylemde Yaratıcı Düşünmek (TCAM)" testi ile ölçülen küçük çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Pekin'den uygun bir yıllık uzun uygulamayla (Eylül 2017'den Temmuz 2018'e kadar) 4 yaşındaki okul öncesi çocuklardan oluşan iki grubun (aile modu için 218 ve okul öncesi modu için 202) deneysel verilerine dayanmaktadır. Sonuçlar, aile ziyareti açısından, kontrol grubuna kıyasla, bir çocuk müzesini ziyaret etmek için 18 kez ücretsiz bilet sunan uygulamanın, deney grubunun orijinalliğini (yaratıcılığın bir alt ölçüsü) %34,51 oranında önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Okul öncesi eğitime katılım, bilim müzelerine ziyaret sıklığı ve ebeveynlerin tolerans derecesi gibi aile eğitim ortamı faktörlerinin de yaratıcılığı olumlu etkilediği bulunmuştur. Çocukların cinsiyeti ve ailenin coğrafi konumu gibi kişisel özelliklerinin de çocukların yaratıcılığıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Jankowska & Gralowski (2020) tarafından yapılan araştırmada yapıcı bir ebeveynlik tarzının boyutları (yani ebeveyn kabulü ve özerklik verme) ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yaratıcılık için ortam faktörleri (yenilik ve çeşitliliği deneyimlemeye teşvik, uyumsuzluğun teşvik edilmesi, destek) yaratıcı çabalarda azim ve hayal kurmaya teşvik) ve ebeveynlerin görsel zihinsel imgelemi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 6-12 yaş arası 313 ebeveyn çocuk katılmıştır. Sonuçlar, (a) Yapıcı bir ebeveynlik tarzının, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yaratıcılık ortamının dört faktöründen üçüyle pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Yani yenilik ve çeşitliliği deneyimlemeye teşvik, yaratıcı çabalarda sebat desteği ve hayal kurmaya teşvik ebeveyn-çocuk ilişkisinde pozitif ilişkilidir. (b) Ebeveynlerin zihinsel imgelerinin canlılık düzeyi, hem ebeveynin çocuğu kabul etmesi hem de özerklik desteği ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde yaratıcılık için ortam bileşenleri ile pozitif yönde ilişkilidir. (c) Annelerin bir çocuğu kabul ettiğini göstermede babalardan önemli ölçüde daha yüksek puanlar almıştır. (d) Ebeveynlerin cinsiyeti, yapıcı ebeveynlik stiline boyutları ile ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yaratıcılık için ortam faktörleri arasındaki ilişkilerde önemli bir rol oynamıştır.

### **2.13. Hikâye Okuma ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde hikâye okuma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar tarih sıralamasında sunularak, önce yapılan çalışmalardan günümüze doğru ilerlenmiştir.

#### **2.13.1. Hikâye Okuma ile İlgili Ulusal Araştırmalar**

Çelebi Öncü (2016) tarafından yapılan araştırmada anne baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisi incelenmektedir. Araştırmada 20 çocuk deney, 20 çocuk da kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda anne ve/veya babaları ile etkileşimli kitap okuma süreci geçiren çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara dair olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu şekilde sonlandırma alanlarında anlamlı düzeyde farklılık ortaya koydukları saptanmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan (2016b) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri incelenmiştir. “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)” aracı geliştirilmiş ve ebeveyn özellikleri ve okuma alışkanlıkları

ile ÇEBOE arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim alan çocuğu bulunan 348 ebeveyn katılmıştır. Veriler ÇEBOE ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin etkileşimli okuma, okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, okumaya model olma ve okuma yazma öğretimi alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri saptanmıştır. ÇEBOE ile ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Karaman & Aytar (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini incelemek üzere “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemi 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki altı merkez ilçeden 23 okuldan 244’ü kız, 229’u erkek 48-77 aylar arasındaki 473 çocuktan oluşmuştur. Sonuçta Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde beş alt test ve 96 madde oluşturulmuştur. Bu alt testler; ses bilgisel farkındalık becerilerini yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme şeklinde oluşturulmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin zayıf uyum, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerinde oldukları görülmüştür. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır.

Ergül, Akoğlu, Karaman & Sarıca (2017) tarafından ana sınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma (EKO) programının sonraki okuma becerilerine etkisini inceleyen bir izleme çalışması yapılmıştır. Çalışma grubu, ana sınıfında EKO uygulamalarına katılmış 72 ve katılmamış 73 birinci sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında çocukların 1. sınıftaki anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğrulukları ve süreleri ile doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiş ve EKO uygulamalarına katılmamış akranlarının performans düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre, EKO uygulamalarına katılan çocukların ilkökul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından akranlarından anlamlı düzeyde yüksek performans sergilediği görülmüştür.

Okyay & Kandır (2017) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli öykü okuma yönteminin, alıcı ve ifade edici dile dayalı olarak 48-72 aylık çocukların kelime hazinesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu Ankara’da bulunan ilköğretim okulları anasınıflarında 48-72 ay 52 çocuktur. Veriler, “Genel Bilgi Formu”, “Türkçe İfade ve Alıcı Dil Testi (TIFALDI)” “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Aile Görüşmesi Formu” ile toplanmıştır. Sonuçta, Etkileşimli Öykü Okuma Programı’nın uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına göre son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. İzleme testi ve ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması, deney grubundaki çocuklar için izleme testi toplamı lehine anlamlı derecede yüksek bir değer çıkarmıştır. Sonuçlara göre interaktif öykü okumanın 48-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici kelime bilgisi üzerinde temel bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yıldız Bıçakçı, Er & Aral (2017) tarafından yapılan araştırmada 46-62 ay aralığında olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim almakta olan, 46-62 ay çocuklar ve anneleri ile çalışılmıştır. Çalışmada annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Annelerle yapılan ilk görüşmeler sonrasında üç oturumluk seminer verilmiştir. Seminer sonrası anneler çocuklarına haftada üç, toplam dokuz hafta 27 hikâye kitabı okumuşlardır. Her kitap okunmasından sonra anneler “Öykü Kitabı Bilgi Formu”nu doldurmuştur. Dokuz haftalık etkileşimli kitap okuma sürecinden sonra tekrar annelerle görüşülmüştür. Sonuçta ikinci görüşme sonuçlarının etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların gelişimini ve annelerin etkileşimli kitap okuma becerilerini etkilediği saptanmıştır.

Efe & Temel (2018) tarafından yapılan araştırmada düşük sosyokültürel özellikteki 48-66 ay çocuklara uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın yazı farkındalığına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır’da okul öncesi eğitim almakta olan toplam 23 tipik gelişim gösteren çocuktur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın “Yazı Farkındalığı” alt testi kullanılmıştır. Çalışma 10 hafta süren bir uygulama olup haftanın üç günü yaklaşık 45 dakika uygulanmıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının,

düşük sosyokültürel özellikteki ailelere sahip çocukların ve ana dili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı becerilerini yüksek düzeyde desteklediği görülmüştür.

Korkmaz, Koyuncu Şahin & Gönen (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ve Türkçeye çevrilmiş resimli öykü kitaplarındaki yaşlılık kavramı incelenmiştir. Örneklem olarak evrenden ölçüt örnekleme yöntemi ile alınmış 24 Türkçe, 26 Türkçe çeviri toplam 50 adet resimli öykü kitabı belirlenmiştir. Sonuçta Türkiye’de yayınlanmış olan resimli öykü kitaplarında yaşlıların ve yaşlılık kavramının çok bulunmadığı, yaşlıların bulunduğu kitaplarda ise en fazla bir yaşlı karaktere rastlandığı belirlenmiştir. Yaşlıların bulunduğu kitaplarda ise kadın yaşlıların erkek yaşlılara göre daha çok bulunduğu ve kitapların çoğunda yaşlıların ana karakter olmadığı saptanmıştır.

Yıldız Bıçakçı, Er & Aral (2018) tarafından yapılan araştırmada anne ve babaların etkileşimli öykü okumasının çocukların dil gelişimindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim almakta olan 46-62 aylık çocuklar ve anneleri katılmıştır. Çocukların dil gelişim seviyelerinin belirlenmesi için “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ve “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” ve “Brigance Erken Gelişim Envanteri II”nin dil gelişimi alt boyutu kullanılmıştır. Gelişim tarama testi sonuçlarında çocukların dil gelişim seviyelerinin hem ön test hem de son testlerde normal gelişim gösterirken, dil gelişim testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Yazıcı & Kandır (2018) tarafından yapılan araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı bilimsel nitelik taşıyan 2016 ve sonrası doktora tez çalışmaları, doküman olarak ele alınmıştır. Tez çalışmaları analiz edildiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi ebeveyn aktif katılımı ve ebeveyn modellemesi başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada “ebeveyn aktif katılımı” boyutuna göre çalışmaların ebeveyn eğitimini ve katılımını destekleyici nitelikte programlarla uygulandığı, aktif katılımın sağlanmasında daha çok etkileşimli kitap okuma unsuru üzerinde durulduğu, aktif katılımın okuryazarlık becerilerinden özellikle sözel dil becerileriyle arasındaki ilişkinin üzerinde durulduğu ve bu boyutta etkinliklerin daha çok annelerle uygulandığı

saptanmıştır. “Ebeveyn modellemesi” boyutuna göre ise çalışmaların ebeveyn kaynaklı değişkenlerden çoğunlukla sosyoekonomik düzey, kültür ve inanç unsurları üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumu, tezlerde kullanılan yöntem ve temalara göre dağılımında kullanılan betimsel istatistikler incelendiğinde; konunun amacı doğrultusundaki çalışmaların yurt dışında daha fazla olduğu; bütün çalışmaların 2016’da olduğu; genellikle nicel, nitel ve karma yöntemlerden daha çok nicel yöntemin kullanıldığı; temalara göre ise çalışmaların büyük çoğunluğunun ebeveyn aktif katılım boyunda yer aldığı belirlenmiştir.

Çelebi Öncü, Yılmaz, Aktaş, Koç & Tokgöz (2019) tarafından yapılan araştırmada okul çağına yönelik yazılmış çocuk kitapları yaratıcı unsurlar açısından incelenmiştir. 4-10 yaş seviyelerine yönelik 100 çocuk kitabı yazınsal içerik ve görsellik bakımından incelenmiştir. Kitabın içerik ve görsel özelliklerini değerlendirmek için iki farklı şablon oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında doküman analizi, elde edilen verilerin analizinde ise içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bulgulara göre, incelenen 100 kitabın içeriksel özelliklerinden yaratıcılığı destekleyen merak uyandırma durumu %95 ile en çok sağlanan ölçüt olmuştur. Kitap isimlerinin ise yaratıcılığı çağrıştırma durumu %67 ile en düşük yüzde olarak bulunmuştur. Kitapların görsellik açısından incelemesinin sonucunda ise çocuğun hayal gücünü geliştirmesi ve bakış açısını değiştirmesi %81 ile yaratıcılığı en çok sağlayan ölçüt olmuştur. Kitapların görsel özelliklerinden farklı resim tekniği kullanımı ise %36 ile yaratıcılığı destekleyen en düşük ölçüt olarak saptanmıştır.

Okyay & Kandır (2019) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli hikâye kitabı okuma programının çocukların bilimsel kelime dağarcığı edinmesine etkisi, farklı seviyelerde gelişmekte olan okuryazarlık becerileri sergileyen İbranice konuşan 30 anaokulu çocuğunda incelenmiştir. Deney grubu kelime hazinesi, morfoloji, fonolojik farkındalık ve bilimsel kavram ölçümünde kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Test öncesi okuma motivasyonu, aynı dilde ve bilimsel kavram becerilerinde son test performansının yordayıcısı olarak saptanmıştır. Çalışma, hikâyeler ve gömülü etkinlikler kullanan kısa bir müdahale programının anaokulu çocuklarında dili ve bilimsel kavramları geliştirebileceğini ve okuma motivasyonu, dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önem taşıdığını göstermiştir.

Tezel, Arslan Çiftçi & Uyanık (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin çocuklarına kitap okuma ve kitap almaya ilişkin görüşler incelenmiştir. Araştırma, karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir ve okul öncesi dönemde çocuğu olan 292 anneden soru formu aracılığıyla nicel veri ve 9 anne ile de yüz yüze yapılan görüşmeler ile nitel veri elde edilmiştir. Elde edilen nicel veriler, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Sonuçlara göre annelerin çoğunun kendilerinin ayda bir kitap okuduğu görülmüştür. Evinde kendilerine ve eşlerine ait 0-5 arasında kitaplarının bulunduğu görülmüştür, Çocuklarına iki-üç günde bir kitap okudukları ve çocuklarının evde kendine ait 0-5 adet kitaplarının bulunduğu tespit edilmiştir. Çocuklarına yaklaşık üç yaşında kitap okumaya başladıkları ve çevrelerinde bir halk kütüphanesi bulunmadığı tespit edilmiştir. Çocuklarına alacakları kitabı çocuklarıyla birlikte seçtikleri, evlerinde çocuklarının kitaplarını koymak için ayırdıkları özel bir bölüm olduğu belirlenmiştir. Çocuklarına evde en çok kendilerinin kitap okuduğunu; çocuklarının onlara kitap okumalarından hoşlandığını; kendilerinin de çocuklarına kitap okumaktan hoşlandığını belirtmişlerdir. Çocuklarına kitap okuduktan sonra kitaptaki hikâye hakkında bazen sohbet ettikleri ve çocuklarından kitaptaki resimlere bakarak kendisinin bir hikâye oluşturmasını bazen istedikleri; çocuklarına ayda bir ya da iki kez kitap aldıkları belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına kitap alırken, kitabın en çok çocukların gelişimi açısından uygun olmasına, kitabın konusuna ve çocuklarının kitabı beğenmesine dikkat ettikleri görülmüştür.

Yazıcı, Bolay Belen, Yaman Baydar, Okutan & Aksu (2019) tarafından yapılan araştırmada öykü temelli etkinliklerin anaokuluna devam eden 61-66 aylık çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubuna 45 ve 40 kontrol grubu olmak üzere toplam 85 çocuk katılmıştır. Araştırmada “Torrance Resimlerle Yaratıcılık Testi” kullanılmıştır. Deney grubuna “Öykü Temelli Etkinlikler” haftada beş gün yaklaşık bir saat toplam altı hafta uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan “Öykü Temelli Etkinlikler”in deney grubu lehine etkili olduğu saptanmıştır.

Deniz & Gönen (2020) tarafından yapılan araştırmada resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemek için “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”

geliştirilmiştir. Resimli öykü kitaplarında bulunması gereken resimleme ve içerikle ilgili özellikler alan yazın araştırılarak saptanmış ve ölçek maddeleri belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği için 7 uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Ankara'daki yayınevlerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 200 resimli öykü kitabı ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları ölçeğin kullanılabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tepetaş Cengiz & Bal (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının evde aileleri ile gerçekleşen okuma süreçleri ailelerin beklentilerine göre Okur Yanıt Teorisi kapsamında incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, durum incelemesi ile desenlenmiştir. Katılımcılar, okul öncesi çağda çocuğu olan 54 ebeveynden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak ailelerin okuma süreçlerine ilişkin beklentileriyle gerçekleştirdikleri etkinliklerdeki bakış açısının tutarlılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin beklentilerinin daha çok estetik bakış açısını yansıttığı belirlenmiştir. Okuma sonrası sürece ait beklentilerde estetik amaçlı okuma ve bilgi için okuma bakış açısının öneminin aileler için eşit kabul edildiği saptanmıştır.

Kılıç & Ertürk Kara (2020) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Aksaray'da okul öncesi eğitim almakta olan 60-84 aylık çocuklar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 224 çocuğun ebeveyni ve 180 çocuk oluşturmuştur. Veriler "Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi" ve "Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı" ile toplanmıştır. Sonuçta, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikâye kitapları ile ilgili etkinlikleri ve yapılandırılmış etkinlikleri önemsedikleri ve uyguladıkları belirlenmiştir. Çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

### 2.13.2. Hikâye Okuma ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Bojczyk, Davis & Rana (2016) tarafından yapılan araştırmada paylaşılan okuma stratejileri hakkındaki anne inançları ile çocukların okumayı öğrenmeye hazır olmaları, annelerin gözlemledikleri birlikte okuma davranışları ve çocukların kelime hazineleri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Katılımcılar, Head Start'a katılan 62 anne ve onların okul öncesi çocuklarından oluşmaktadır. Anne-çocuk kitap okumaları gözlemlenmiş ve annelerin inançları, öz bildirim ve okuma stratejileri videoya kaydedilmiş bilgilerin derecelendirilmesiyle ölçülmüştür. Çocukların ifade edici ve alıcı kelime dağarcığı değerlendirilmiştir. Sonuçta, birlikte okuma kalitesi, annelerin inançları ile çocukların anlayışı ve kelime dağarcığı arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin çocukların okumaya hazır olma düzeyi, annenin inançları ile paylaşılan okuma kalitesi arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Kim (2016) tarafından yapılan araştırmada anlatı metnlerinin sözel dille anlaşılması alıcı dil (dinlediğini anlama) ve bilişsel beceriler incelenmiştir. Kapsamlı bir teorik çerçeve olarak metin anlamının yapısal uyum modelini kullanarak, temel bilişsel becerilerin (çalışma belleği ve dikkat), temel dil becerilerinin (kelime bilgisi ve dilbilgisi) ve üst düzey bilişsel becerilerin (çıkarım, zihin teorisi ve anlama izleme) dinlediğini anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya Güney Kore'den toplam 201 birinci sınıf çocuğu katılmıştır. Yapısal eşitlik modelleme sonuçları, dinlediğini anlamının doğrudan işleyen bellek, gramer bilgisi, çıkarım ve zihin teorisi tarafından yordandığını ve dolaylı olarak dikkat, kelime bilgisi ve anlama izleme tarafından yordandığını göstermiştir.

Pollard-Durodola vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada içerik temelli paylaşılan kitap okuma yönteminin, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen okul öncesi İspanyolca konuşan çocukların kelime dağarcığı gelişimi üzerindeki etkileri deneysel desende incelenmiştir. Birlikte kitap okumayı öğretim yöntemi olarak kullanarak, 42 anaokulu öğretmeni ve sınıflarından 252 çocuk rastgele olarak belirlenmiş, paylaşımlı kitap okuma uygulamasına ya da geleneksel kitap okuma uygulamasına tabi tutulmuştur. Çocuklar preLAS kullanılarak taranmış ve İngilizce yeterlilik öncesi ve başlangıç seviyesindeki puanlarına göre çalışmaya seçilmiştir. Uygulama öğretmenleri uygulamayı 18 hafta boyunca oturum başına 20 dakika olmak üzere haftada beş gün 5-6 öğrenciden oluşan küçük gruplar halinde uygulamıştır. Bulgular, bu uygulamanın,

standart kelime dağarcığı ölçümleri üzerinde önemli bir etkisi olmaksızın proksimal kelime sonuçları üzerindeki önemli etkileri olduğunu göstermiştir.

Chaparro-Moreno, Reali & Maldonado-Carreño (2017) tarafından yapılan araştırmada yazısız bir resimli kitap ve metin içeren prototip bir hikâye kitabı kullanarak İspanyolca okuma seansları sırasında 43-55 aylık çocuk gruplarına kitap okuyan on üç Kolombiyalı öğretmenin sözlü etkileşimlerini yazıya dökülmüştür. Kitaplar sayfa uzunluğu, türü ve içeriğine göre sınıflandırılmıştır. Bilgisayarlı Dil Analizi (CLAN) kullanılarak, sözsüz resimli kitap kullanılması durumunda çocukların önemli ölçüde daha fazla kelime simgesi, kelime türü ve kelime ürettiği ve öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öğretim desteği gösterdiği bulunmuştur. Regresyon analizleri, çocukların dil üretimi ile öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sırasındaki geribildirim kalitesi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yazısız resimli kitapların öğretim desteğini artırarak çocukların dilini geliştirebileceği görülmüştür.

Lysaker & Arvelo Alicea (2017) tarafından yapılan araştırmada sözsüz bir resimli kitap okuyan bir okuyucunun okuma katılımı incelenmiştir. Kurgusal anlatıya özgü işlem kuramına dayanan okuma katılımı üzerine diyalojik, ilişkisel bir bakış açısı kullanarak, böyle bir perspektifin, kurgu okumanın derin insan deneyimini açıklayabileceği yolları göstermiştir. Sonuçlar, öznelere arası bağlantıların ve Zihin Kuramı'nın bir okuyucunun kurgusal yaşam içindeki ilişkileri kurmasının ayrılmaz bir parçası olduğunu ve ilgili okuma için tanımlayıcı olduğunu göstermektedir.

O'Toole & Kannass (2018) tarafından yapılan araştırmada konular arası bir tasarım kullanılmıştır. 4 yaşında 100 çocuk, bir yetişkin tarafından yüksek sesle okunan basılı bir kitaptan, bir ses cihazı tarafından anlatılan bir basılı kitaptan, bir yetişkin tarafından yüksek sesle okunan bir e-kitaptan ve bir ses cihazı tarafından anlatılan bir e-kitaptan hikâye dinlemiştir. Kitaba dikkat ve tablet ve e-kitaplarla ilgili önceki deneyimler de ölçülmüş ve analizlere dâhil edilmiştir. Kelime dağarcığını kontrol ederken, sonuçların geneli, çocukların e-kitaptan ve sesli anlatıcıdan daha fazla kelime öğrendiğini, ancak öykü anlama ile arasında anlamlı ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Yalnızca bazı basılı kitaplar kapsamında dikkat öğrenmeyi etkilemiş ve önceki deneyimin önemli etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Takacs & Bus (2018) tarafından yapılan araştırmada katılımcı destekli tasarımıla 50-81 ay aralığındaki 41 çocuğa dört koşulda kısa öyküler dinletilmiştir. Yazılı metin ekranda bulunurken diğer bilgi kaynakları ile birleştirilmiştir: (a) yalnızca sözlü anlatım, (b) sözlü anlatım ve anlatımla uyumlu bir resim, (c) sözlü anlatım ve uyumsuz bir resim ve (d) sözlü anlatım olmayan bir resim. Çocukların ekrana bakarken yaptığı göz hareketleri göz takip cihazı ile kaydedilmiştir. Önemli bir bulgu, uyumlu bir resmin, anlatımla uyumsuz bir resimden çok, çocukların hikâyelerini yeniden anlatmalarına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Göz izleme verileri, çocukların resimleri, anlatımla resmi en üst düzeyde bütünleştirebilecekleri şekilde keşfettiklerini göstermiştir.

Toub vd. (2018) tarafından yapılan iki çalışma ile düşük gelirli okul öncesi çocuklar için kelime hazinesi uygulamasında oyunun rolü araştırılmıştır. Her iki çalışma da kitap okumaları yoluyla yeni kelime dağarcığı sunmuştur. İlk çalışma 60 aylık 249 çocuğu ayrıca kitaplarla ilgili oyuncaklarla serbest oyun, güdümlü oyun veya yapılandırılmış oyuna katılmak üzere rastgele seçmiştir. Güdümlü ve yapılandırılmış oyun koşulları, farklı yetişkin desteği stillerini içermiştir. Her koşuldaki çocuklar kelime dağarcığındaki hedef kelimelerinin bilgisinde önemli kazanımlar göstermiş olsa da, her iki yetişkin tarafından desteklenen koşullardaki çocuklar, serbest oyunu deneyimleyen çocuklardan önemli ölçüde daha fazla kazanım göstermiştir. İkinci çalışmada sınıf öğretmenleri araştırmacılardan farklı prosedür uygulamıştır. 60 aylık 101 çocuk güdümlü ve yapılandırılmış oyun karması yoluyla kelime dağarcığındaki kelimelerin yarısını ve bir resim kartı inceleme aktivitesi aracılığıyla kelimelerin diğer yarısını gözden geçirmiştir. Çocuklar, öğretilen her iki kelime grubu için de alıcı ve ifade edici dil konusunda test öncesi ve sonrası önemli kazanımlar göstermiştir. Ancak aynı zamanda oyun yoluyla gözden geçirilen kelimeler için anlamlı ölçüde daha fazla ifade edici kelime hazinesi göstermiştir.

Christ, Wang, Chiu & Cho (2019) tarafından yapılan gözlemsel araştırma işlemsel okuma ve yeni okuryazarlık teorilerine dayanmış ve okuyucu özellikleri, uygulama kitabı özellikleri ve anlama çıktıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İki eyaletteki dört anaokulu sınıfındaki 53 çocuk, okul yılı boyunca altı kez bir iPad'de farklı bir uygulama kitabı okurken gözlemlenmiş ve çocukların kavrayışlarını ortaya çıkarmak için sorular sorulmuştur. Oturumlar video olarak kaydedilmiş ve

değerlendiriciler arası güvenilirliği yüksek iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Sonuçlar okuyucu ile metin arasındaki belirli okuyucu özelliklerinin ve işlemlerinin daha iyi anlama sonuçlarıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Coşkun, Deniz, Chen & Morrison (2019) tarafından yapılan araştırmada geçerli ve güvenilir bir araç olan “The Parent Behaviors during Story book Reading to Their Children Scale” geliştirilmiştir. Çalışmaya rastgele seçilen 238 ebeveyn dâhil edilmiştir. Ölçek geliştirme prosedürü dört adımı içermiştir: başlangıç maddelerinin geliştirilmesi, saflaştırma işlemlerinin uygulanması, veri toplama ve ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirme. Geliştirme süreci, ebeveyn okuma davranışı için güvenilir ve geçerli bir ölçeğin dört boyuttan oluşmasını önermektedir: (1) Soru sorma, (2) Rutin oluşturma, (3) Baskıyı işaret etme ve (4) Resmi gösterme. Güvenirlik ve geçerlik analizi sonucunda “The Parent Behaviors During Story Book Reading to Their Children Scale”in velilerle uygulanmasında güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür.

Deshmukh, Zucker, Tambyraja, Pentimonti, Bowles & Justice (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf temelli paylaşılan kitap okuma sırasında farklı soru türlerini ne ölçüde kullandıkları incelenmiştir. Hedeflenen, öğretmenlerin çocuk yanıtlarını ortaya çıkarmak için kullandıkları soru ifadesini tanımlamak ve soru ifadesi türleri ile öğrenci yanıtları arasındaki sıralı ilişkileri ele almaktır. Katılımcılar, tüm sınıf öğrencilerine standart bir anlatı metnini yüksek sesle okuyan 96 okul öncesi öğretmenini içermektedir. Tüm oturumlar videoya kaydedilmiş, yazıya dökülmüş ve ardından eğitimli kodlayıcılar tarafından kodlanmıştır. Okuma sırasında, öğretmen toplam metin dışı ifadeler %23.74 soru içermektedir. Bu soruların ifadeleri çoğunlukla Wh sorusunu, yalnızca evet / hayır yanıtı gerektiren formlar (kim, ne, ne zaman, nerede) veya soru formları içermektedir. Sonuçlar, neden soruları ve nasıl yordamsal sorular gibi daha az sıklıkla ortaya çıkan soru formlarının öğrencilerden daha uzun, çok kelimeli yanıtlar ortaya çıkardığını göstermiştir. Sonuçlar öğrencilerin çoğu soruyu doğru bir şekilde yanıtladığını göstermektedir.

Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta & Suggate (2019) tarafından yapılan araştırmada dört ila altı yaşındaki 86 çocuktan oluşan bir örnekleme bire bir okuma oturumlarında kısa hikâyeler okunmuştur. Konular içinde olduğu gibi soru yerleştirme ve konular arası faktör olarak talep seviyesi olmak üzere 2 × 3 karma bir deney yapılmıştır. Ek kontroller olarak şunlar kullanılmıştır: (a) soru olmadan sadece okuma koşulunda bir kontrol

grubu ve (b) hiçbir zaman soruların eşlik etmediği kontrol kelimeleri. Ölçümler, genel kelime hazinesi ve fonolojik çalışma belleğinin yanı sıra ön ve son testte alıcı ve ifade edici hedef ve kontrol kelime dağarcığını içermiştir. Sonuçlar, soru koşullarının hedef kelimeler için hemen ve gecikmeli son testte kazanımlarla daha yüksek ilişkili olduğunu, ancak kontrol kelimeleri için olmadığını göstermektedir. Soru yerleştirme veya talep düzeyi önemli bir etki yaratmamış ve dil becerileriyle etkileşime girmemiştir. Bununla birlikte, daha fazla genel kelime hazinesine sahip çocuklar, koşullar karşısında en fazla öğrenme kazanımlarını göstermiştir.

Aksu Dünya & Yavuzdemir (2020) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin çocuklarıyla sesli kitap okumaya bakışları ve önemine dair farkındalıkları incelenmiştir. Farklı coğrafi bölgelerden, evreni temsil eden 487 katılımcıdan, Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen ulusal bir sesli okuma kampanyası kapsamında geliştirilen anket adapte edilerek veri toplanmıştır. Demografik değişken olarak katılımcıların eğitim düzeyi, yaşı, hane halkı geliri ve çocuk sayısı verisi toplanmıştır. Katılımcıların özelliklerini özetlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Seçili değişkenlerin sesli okuma davranışıyla ilişkisini incelemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Son olarak, açık uçlu maddeye verilen cevaplar içerik analizine tabi tutularak, nicel bulguları detaylı açıklayacak nitel sonuçlar elde edilmiştir.

Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta & Suggate (2020) tarafından yapılan araştırmada dil karmaşıklığı ve dikkat yönlendirici davranışların etkileri deneysel olarak ayrılarak, öykü anlatımı yönteminin ve onun altında yatan mekanizmaların yeni sözcük edinme, öykü anlama ve çocukların sorumluluk davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 4 × 2 karma tasarımda, konular arası faktör ve zaman olarak hikâye sunma yöntemiyle denek içi faktör olarak, dört ila altı yaşındaki 60 çocuktan oluşan bir örnekleme, dört durumdan birinde iki kez dört kısa öykü dinletilmiştir. Ön testten son teste hedef kelime öğrenme ve hikâye anlama ölçülmüştür. Ayrıca canlı koşullarda hikâye anlatıcısı ve çocuk davranışı kodlanmıştır. Öğrenme koşullar arasında gerçekleşmesine rağmen, canlı sözlü hikâye anlatımı, alıcı hedef kelime hazinesi ve en iyi hikâye anlama konusunda yüksek kazanımlarla sonuçlanmıştır. Ek olarak, canlı sözlü hikâye anlatımı sırasında çocukların daha az huzursuz ve daha dikkatli olduğu belirlenmiştir.

Leyva, Suchodoletz, Shroff, Hinojo & Kartner (2021) tarafından yapılan araştırmada üç toplulukta kitap paylaşım etkinlikleri ve çocukların sözlü katkıları için

anne kitap paylaşım stilleri ve hedefleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Katılımcılar, New York, Almanya ve Hindistan'dan 106 anne-yeni yürümeye başlayan çocuk çiftinden oluşmaktadır. Anneler, iki yaşındaki çocuklarıyla bir kitap paylaşırken videoya kaydedilmiş ve kitap paylaşım hedefleri hakkında röportaj yapılmıştır. Küme analizleri iki kitap paylaşım stilini belirlemiştir. Annelerin %53'ü takipçi tarzı benimsemiş (sohbetin akışını sürdürmeye odaklanmış) ve annelerin %47'si hikâye anlatıcısı takipçi stilini benimsemiştir (metin hakkında bilgi vermeye ve konuşmanın akışını sürdürmeye odaklanmış). New York anneleri, Almanya ve Hindistan annelerine kıyasla daha fazla takipçi tarzı benimsemiştir. New York anneleri keyif alma ve daha fazla bağlanma hedefini benimserken, Hindistan anneleri kitaplardan daha fazla öğrenme hedefini benimsemiştir. Almanya anneleri çocuğu daha fazla sakinleştirme hedefini benimsemiştir. Annenin kitap paylaşım tarzları ve hedefleri ilişkilendirilmiştir. Keyif alma ve bağlanma hedefini benimseyenler, topluluk ve demografik değişkenlerin ötesinde bir takipçi stilini benimsemiştir. Annelerin kitap paylaşma tarzlarının çocukların sözlü katkılarından bağımsız olduğu görülmüştür. Bulgular, annelerin yeni yürümeye başlayan çocuklarıyla kitap paylaşımına nasıl yaklaştıkları konusunun topluluklar içinde ve arasında farklılaşmasını göstermiştir.

Kucirkova, Gattis, Spargo, Vega & Flewitt (2021) tarafından yapılan laboratuvar tabanlı araştırmada, 26 İngiliz anne ve onların 3 ila 4 yaşındaki çocukları tarafından kişiselleştirilmiş bir dijital kitabın ortak olarak okunmasının ardından çocukların dil sonuçları incelenmiştir. Dijital kitap, her bir çocuğun adı, fotoğrafı, en sevdiği oyuncak ve yemeğin yanı sıra kişiselleştirilmiş içerik içermeyen genel sayfalarla birlikte katılan her çocuk için kişiselleştirilmiş sayfalar içermiştir. Bulgular, ebeveyn-çocuk ekranda paylaşılan okumadaki kişiselleştirme özelliklerinin önemine işaret etmiş ve paylaşılan okuma sırasında çocukların kendine odaklanmasının ötesine geçmede ebeveynlerin rolünün önemini göstermiştir.

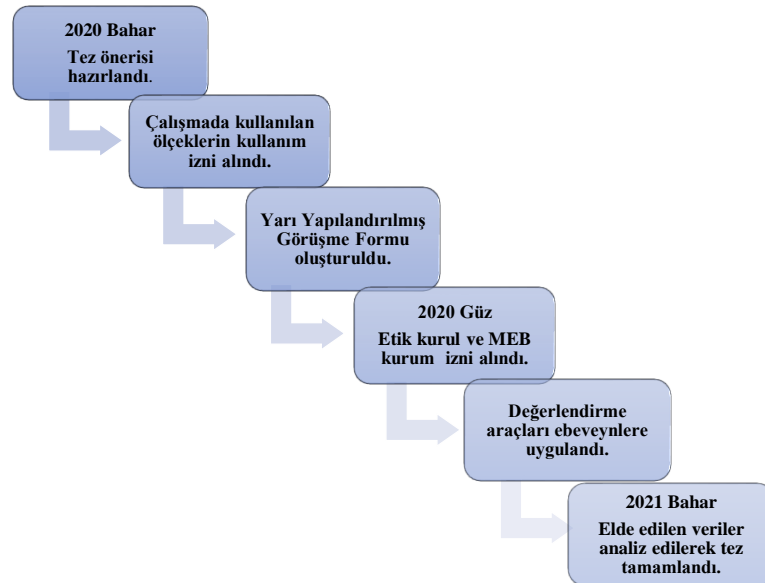
## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, araştırmacının araştırma sürecinden veya araştırmanın doğasından meydana gelebilecek taraflılıkları minimuma indirmesine büyük katkı sağlamakta ve araştırmanın niteliğini güçlendirmektedir (Yıldırım, 2010). Karma araştırma desenleri içerisinde en yaygın desen olan, araştırmanın nicel ve nitel verilerinin aynı zamanda toplandığı ve nicel-nitel verilerin araştırma içerisindeki ağırlığının birbirine eşit olduğu üçleme deseni kullanılmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2007). Araştırmada nicel verileri, nitel verilerle güçlendirerek araştırma verileri çoklu bakış açısı ile daha detaylı incelenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıda değişkenin arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla incelendiği modellerdir (Karasar, 2002). Araştırmanın nitel boyutunda ise, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. İnsan davranışının temelindeki nedenlerin ortaya konulmasında gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar nitel araştırmalardır (Gürbüz & Şahin, 2018). Çalışmanın gerçekleştirilme süreci ile ilgili şekilsel gösterimi Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evreni, soruların cevaplanması için ihtiyaç duyulan verilerin sağlandığı canlı ve cansız varlıkların oluşturduğu büyük grup olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın evrenini, Türkiye’de okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili ve ilçelerinde ikamet etmekte olan, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 308 ebeveyn oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd., (2020)’e göre, basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her örnekleme birimine eşit seçilme ihtimalinin verilmesi yoluyla örneklem seçiminin yapıldığı yöntemdir. Araştırma evrenini oluşturan ebeveynler ve çocuklarına ait demografik özellikler Tablo 3.1.’de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Çocuklara Ait Demografik Veriler

Değişken	Kategori	n	%
Doğum tarihi	2010-2015	145	47.1
	2016-2020	163	52.9
Cinsiyet	Kız	141	45.8
	Erkek	167	54.2
Doğum sırası	İlk çocuk	164	53.2
	Ortanca veya ortancalardan biri	30	9.7
	Son çocuk	114	37.0
Çocuk sayısı	1 Çocuk	96	31.2
	2 Çocuk	131	42.5
	3 Çocuk ve Fazlası	81	26.3

Çalışma örneklemini oluşturan ebeveynlerin çocuklarının 141 (%45.8)’i kız, 167 (%54.2)’si erkek; bunlardan 145 (%47.1)’i 2010-2015 arasındaki, 163 (%52.9)’ü 2016-2020 arasındaki yıllarda doğmuştur. Çocukların 164 (%53.2)’ü ilk çocuk, 30 (%9.7)’u ortanca veya ortancalardan biri, 114 (%37)’ü son çocuktur. Çocukların 96 (%31.2)’si tek çocuk, 131 (%42.5)’i iki kardeş, 81 (%26.3)’i üç ve üzeri kardeşdir.

**Tablo 3.2.** Ebeveynlere Ait Demografik Veriler

Değişken	Kategori	n	%
Anne yaş	29 yaş ve altı	57	18.5
	30-39	220	71.4
	40-49	31	10.1

Baba yaş	30-39	214	69.5
	40-49	94	30.5
Anne eğitim	İlköğretim	29	9.4
	Lise	45	14.6
	Ön lisans	32	10.4
	Lisans	148	48.1
	Lisansüstü	54	17.5
Baba eğitim	İlköğretim	28	9.1
	Lise	47	15.3
	Ön lisans	31	10.1
	Lisans	142	46.1
	Lisansüstü	60	19.5
Anne meslek	Ev hanımı	128	41.6
	Memur	104	33.8
	Esnaf/Serbest	76	24.7
Baba meslek	Memur	115	37.3
	Esnaf	79	25.6
	Diğer	114	37.0

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere araştırma örneklemini oluşturan ebeveynlerden annelerin 57 (%17.5)'si 29 yaş ve altında, 220 (%71.4)'si 30-39 yaşlar arasında, 31 (%10.1)'i 40-49 yaşlar arasındadır. Annelerin 29 (%9.4)'u ilköğretim, 45 (%14.6)'i lise, 32 (%10.4)'si ön lisans, 148 (%48.1)'i lisans, 54 (%17.5)'ü lisansüstü kademelerinden mezun olmuştur. Annelerin 128 (%41.6)'i ev hanımı, 104 (%33.8)'ü memur, 76 (%24.7)'sı esnaf veya serbest meslektedir. Ebeveynlerden babaların 214 (%69.5)'ü 30-39 yaş arasında, 94 (%30.5)'ü 40-49 yaşlar arasındadır. Babaların 28 (%9.1)'i ilköğretim, 47 (%15.3)'si lise, 31 (%10.1)'i ön lisans, 142 (%46.1)'si lisans, 60 (%19.5)'i lisansüstü kademelerinden mezun olmuştur. Babaların 115 (%37.3)'i memur, 79 (%25.6)'u esnaf, 114 (%37)'ü diğer meslektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ve ailelerine ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “*Kişisel Bilgi Formu*”, ebeveynlerin çocuğun yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmesi amacıyla Erten Tatlı (2017) tarafından geliştirilen “*Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)*”, ebeveynlerin çocuklara kitap okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla Işıkoğlu Erdoğan (2016b) tarafından geliştirilen “*Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği*” ve

çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ebeveynleriyle birlikte kitap okuma etkinliklerine dair soruları içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Çocukların ve ebeveynlerinin demografik özellikleri ile araştırmacı tarafından hazırlanan formda, anne ve baba ile ilgili bilgi edinmeye yönelik ebeveynin yaşı, eğitim durumu ve mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Çocuklar ile ilgili çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırası ile ilgili soruları içermekte ve toplam on sorudan oluşmaktadır.

### **3.3.2. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)**

Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ), çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin anne-baba veya öğretmenleri aracılığıyla değerlendirilmesi amacıyla Erten Tatlı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 25 maddeden oluşmaktadır ve kuramsal olarak tek boyutta geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak “1=Hiç, 2=Çok az, 3=Ara sıra, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman” şeklinde derecelendirilerek puanlanan ölçek, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Açıklayıcı faktör analizi öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu belirleme amaçlı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bununla birlikte Bartlett küresellik testi sonuçlarına göre, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2(780)=9320,111$ ;  $p<.01$ ). Böylece verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. YAÖ’nün faktör desenini belirlemek için faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ayrıca temel bileşenler analizi ve yamaç-birikinti grafiğinden alınan sonuçları doğrulama amaçlı Monte Carlo Programı ile Horn’un paralel analizi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları ve yamaç-birikinti grafiği birlikte değerlendirilerek ölçeğin tek boyutlu olabileceğinde karar kılınmıştır. Ölçek maddelerinin varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10’dan küçük, durum indeksi (CI) değerlerinin 30’dan küçük ve tolerans değerlerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur ( $\chi^2=1488,21$   $sd=275$   $p=0.000$   $RMSEA=0.119$ ). Tekillik için madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayılarının aralığı incelenmiştir. Madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayıları .01 ile .55 arasındadır ( $p<.05$ ). Maddeler arası korelasyonlar düşükten orta düzey ilişkiye doğru değişmektedir. Veriler tekillik varsayımını karşılamaktadır. YAÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bakımından, beklenen

kovaryans matrisiyle gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki fark (*Chi-Square*:1136.64) .01 düzeyine göre anlamlıdır ( $p<.01$ ). Uyum indeks değerlerine göre ölçek yeterli uyum gösteren bir yapıdadır. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre doğrulanmıştır. YAÖ'nün güvenilirlik incelemeleri kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık Katsayısı hesaplanarak tek faktör için .93 olduğu görülmüştür. Ayrıca test-tekrar test uygulaması sonuçlarına Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmış ve değer .92 olarak bulunmuştur (Erten Tatlı, 2017).

### 3.3.3. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği, ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla Işıkoğlu Erdoğan (2016b) tarafından geliştirilmiştir. ÇEBOE ölçeği, kişisel bilgiler ve okuma alışkanlıklarının ölçüldüğü 13 soru ve “1 (*Hiçbir zaman*), 2 (*Nadiren*), 3 (*Ara sıra*) ve 4 (*Her zaman*)” olarak derecelendirilen likert tipi 38 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için ilgili alanda uzman akademisyenlerin değerlendirmesine sunulmuş ve değerlendirme sonucunda hiçbir madde araçtan çıkarılmamıştır. ÇEBOE ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için veriler üzerinde öncelikle Kaiser- Meyer- Oklin (KMO) ve Bartlett test analizleri uygulanmıştır. KMO=0.809; Bartlett testi değerinin ise  $\chi^2=2831.06$  ( $p=0.000$ ) olduğu görülmüştür. ÇEBOE ölçeğinin boyutlarının belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğin birbirinden bağımsız faktörlere ayrışabilirliğinin belirlenmesi amacıyla Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Maddelerin hangi faktöre ait olduklarının belirlenmesi için 0.40 ölçüt alınmış ve birden fazla faktöre giren 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek; *birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okumanın önemi, okuryazarlık öğretimi* olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22 maddeleri “*birlikte etkileşimli okuma*”, 1, 2, 3, 4, 23, 24, 29, 30 maddeleri “*birlikte okumaya yönelik görüşler*”, 14, 15, 16, 17, 18, 19 maddeleri “*okuryazarlığa model olma*”, 25, 26, 27, 28 maddeleri “*okumanın önemi*”, 5, 20, 21, 31 maddeleri ise “*okuryazarlık öğretimi*” alt boyutlarının maddeleridir. 2, 4, 5, 29, 30. maddeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ölçeğin “*birlikte etkileşimli okuma*” boyutunun cronbach alfa katsayısı  $\alpha$ : .80 “*birlikte okumaya yönelik görüşler*” boyutunun cronbach alfa katsayısı  $\alpha$ : .79

“okuryazarlığa model olma” boyutunun cronbach alfa katsayısı  $\alpha$ : .76 “okuryazarlığın önemi” boyutunun cronbach alfa katsayısı  $\alpha$ : .70 ve “okuryazarlık öğretimi” boyutunun cronbach alfa katsayısı  $\alpha$ : .70 ve ölçek toplam cronbach alfa katsayısı  $\alpha$ : .81 olarak belirlenmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016b).

### **3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; araştırılan konu ile ilgili, katılımcılardan aynı türden bilgilerin elde edilmesi amacı ile yapılan görüşme türüdür. Görüşme öncesinde, görüşmeye rehber olacak soru veya konu başlıklarının bulunduğu görüşme formu hazırlanmaktadır (Balaban Salı, 2012). Araştırmada araştırmacı tarafından çalışma konusu ile ilgili on beş sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu içerisinde konu ile ilgili altı soru belirlenerek alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda sorular revize edilerek son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, ebeveynlerin çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için neler yaptıkları, kullandıkları yöntem ve materyaller, kitap okuma sırasında kullandıkları teknikler, kitap okumanın önemi ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen kitapların özelliklerini içeren altı sorudan oluşmaktadır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler (Tarih: 15/01/2021, Karar No: 2021/09) alınmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlere ulaşmak amacıyla Konya ilinde bulunan ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri ile iletişim sağlanarak çalışmanın amacı ve uygulanması ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ve ilçelerinde yaşayan, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerle veri toplama çalışmaları yürütülmüştür.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen *nicel verilerin* analizinde, SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Science) programı kullanılmıştır. Verilerin analizi tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerle; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleriyle hesaplanmıştır. Araştırmada ilk olarak Mahalanobis Distance, Cooks, Leverage değerlerine bakılarak uç verilerin ayıklanması işlemi yapılmıştır. Uç

verileri ayıklamada Mahalanobis Distance, Cooks, Leverage değerleri kullanılmıştır (Kannan & Manoj, 2015). Ardından verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.0$  aralığında yer alıyorsa normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilebilmektedir (George & Mallery, 2019). Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında değiştiği için karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Niceliksel veriler karşılaştırılırken iki grup arasında bulunan fark için t-testi uygulanmıştır. İki'den fazla grup bulunduğu parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyansların homojen olarak dağıldığı durumlarda Scheffe testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Sonrasında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Değişkenlerin anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.05$  veya  $p < 0.01$  kabul edilmiştir. Bu çalışma için Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Cronbah's alfa değeri .77, Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Cronbah's alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

**Tablo 3.3.** Tanımlayıcı istatistikler

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği	308	98.41	8.78	-.107	-.218
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	308	93.53	15.44	-.163	-.451

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanları ve yaratıcı düşünme becerisi toplam puanları çarpıklık basıklık katsayısı  $\pm 1.0$  aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.0$  aralığında yer alıyorsa normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilebilmektedir (George & Mallery, 2019). Bu durumda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir.

**Tablo 3.4.** Tanımlayıcı İstatistikler

<b>Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>Skewness (Çarpıklık)</b>	<b>Kurtosis (Basıklık)</b>
Birlikte Etkileşimli Okuma	308	31.54	3.60	-.852	.283
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	308	26.32	2.75	-.647	-.188
Okuryazarlığa Model Olma	308	15.96	3.52	.062	-.405
Okuryazarlığın Önemi	308	15.36	1.25	-2.402	6.368
Okuryazarlık Öğretimi	308	9.22	3.52	.194	-.877

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri alt boyutlarından birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlık öğretimi alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.0$  aralığında yer aldığından normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilmektedir. Okuryazarlığın önemi alt boyutunda ise çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.0$  aralığında yer almadığından normal dağılım özelliği göstermediği kabul edilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel verilerin analizinde ise “içerik analiz” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, daha önce belirlenmiş kodlar vasıtasıyla araştırma verilerinin kategorileştirilmesine dayanan tekniktir. İçerik analizi bilginin doğrudan elde edilmesine imkan olmadığı durumlarda dolaylı yollardan bilgi elde etmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada ebeveynlerden elde edilen veriler kodlanarak kategori ve temalara ayrılmıştır. İçerik analizinde öncelikle veriler kodlanmakta ve bu kodlar arasındaki ortak yönler belirlenmektedir. Ortak yönleri bulunan kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmakta, kategoriler birleştirilerek temalar oluşturulmaktadır (Akbulut, 2018).

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen nicel ve nitel verilere ait bulgular yer almaktadır.

#### *Nicel Verilere Ait Bulgular*

**Tablo 4.1.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Puanları İle Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği	
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği	.497**

\*\*p<.01

Tablo 4.1. incelendiğinde, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki elde edilmiştir ( $r=.497$ ,  $p<.01$ ).

**Tablo 4.2.** Yaratıcı Düşünme Becerileri Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	Standart hata	$\beta$	t	p
Sabit	7.602	8.619		.882	.378
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği	.873	.087	.497	10.009	.000***

\*\*\*p<.001,  $R=.49$ ,  $R^2=.24$ , Adj  $R^2=.24$ ,  $F_{(1-306)}=100.187$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F_{(1-306)}=100.187$ ,  $p<.001$ ). Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır ( $R^2=.24$ ). Standardize edilmiş  $\beta$  katsayısı ve t değeri incelendiğinde çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.3.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	Kız	141	94.18	15.63	.680	.497
	Erkek	167	92.98	15.30		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{306}=.680$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	141	31.51	3.75	-141	.888
	Erkek	167	31.56	3.49		
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	141	26.03	2.66	-1.689	.092
	Erkek	167	26.56	2.81		
Okuryazarlığa Model Olma	Kız	141	15.68	3.47	-1.252	.212
	Erkek	167	16.19	3.55		
Okuryazarlık Öğretimi	Kız	141	9.38	3.53	.742	.459
	Erkek	167	9.08	3.52		
Toplam	Kız	141	98.01	8.67	-.746	.456
	Erkek	167	98.76	8.88		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre birlikte *etkileşimli okuma* ( $t_{306}=-.141$ ,  $p>.05$ ), *birlikte okumaya yönelik görüşler* ( $t_{306}=-.1.689$ ,  $p>.05$ ), *okuryazarlığa model olma* ( $t_{306}=-1.252$ ,  $p>.05$ ) ve *okuryazarlık öğretimi* ( $t_{306}=.742$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{306}=-.746$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4.5.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuryazarlığın Önemi	Kız	141	154.43	21774.00	11763.00	.986
	Erkek	167	154.56	25812.00		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığın önemi alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre puanlar cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (U=11763.00, p>.05).

**Tablo 4.6.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Doğum Tarihine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	2010-2015	145	95.81	14.30	2.466	.014*
	2016-2020	163	91.50	16.16		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t_{306}=2.466$ , p<.05). 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puanları ( $\bar{X}=95.81$ ), 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=91.50$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 4.7.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Doğum Tarihine Göre t-Testi Sonuçları

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Doğum Tarihi	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Birlikte Etkileşimli Okuma	2010-2015	145	31.13	3.74	-1.991	.047*
	2016-2020	163	31.92	3.44		
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	2010-2015	145	26.21	2.69	-.677	.499
	2016-2020	163	26.42	2.80		

Okuryazarlığa Model Olma	2010-2015	145	15.86	3.32	-.465	.642
	2016-2020	163	16.04	3.69		
Okuryazarlık Öğretimi	2010-2015	145	9.93	3.48	3.393	.001*
	2016-2020	163	8.58	3.44		
Toplam	2010-2015	145	98.60	8.92	.344	.731
	2016-2020	163	98.25	8.67		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu puanlarının doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre birlikte okumaya yönelik görüşler ( $t_{306}=-.677$ ,  $p>.05$ ) ve okuryazarlığa model olma ( $t_{306}=-.465$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Birlikte etkileşimli okuma ( $t_{306}=-1.991$ ,  $p<.05$ ) ve okuryazarlık öğretimi ( $t_{306}=3.393$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Birlikte etkileşimli okuma alt boyutunda 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puanları ( $\bar{X}=31.92$ ), 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=31.13$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okuryazarlık öğretimi alt boyutunda 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puanları ( $\bar{X}=9.93$ ), 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=8.58$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanlarının doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{306}=.344$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4.8.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Doğum Tarihine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

<b>Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Doğum Tarihi</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Okuryazarlığın Önemi	2010-2015	141	160.09	23213.00	11007.00	.188
	2016-2020	167	149.53	24373.00		

\*p<.05

Çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.0$  aralığında yer alıyorsa normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilebilir (George & Mallery, 2019). Doğum tarihi çarpıklık ve basıklık değerleri (Çarpıklık=-2.402, Basıklık=6.368)  $\pm 1.0$  aralığında yer almadığı

için normal dağılım sağlamamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığın önemi alt boyutu puanlarının doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre puanlar doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (U=11007.00, p>.05).

**Tablo 4.9.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Doğum Sırasına göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Doğum sırası	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	İlk çocuk	164	94.18	15.30	.796	.427
	Ortanca veya son çocuk	144	92.78	15.61		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{306}=.796$ , p>.05).

**Tablo 4.10.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Doğum Sırasına Göre t-Testi Sonuçları

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Doğum sırası	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Birlikte Etkileşimli Okuma	İlk Çocuk	164	31.40	3.53	-.693	.489
	Ortanca veya son çocuk	144	31.69	3.69		
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	İlk Çocuk	164	26.78	2.64	3.158	.002*
	Ortanca veya son çocuk	144	25.80	2.78		
Okuryazarlığa Model Olma	İlk Çocuk	164	15.76	3.58	-1.058	.291
	Ortanca veya son çocuk	144	16.18	3.44		
Okuryazarlık Öğretimi	İlk Çocuk	164	9.08	3.30	-.719	.473.
	Ortanca veya son çocuk	144	9.37	3.76		
Toplam	İlk Çocuk	164	98.22	8.76	-.401	.688
	Ortanca veya son çocuk	144	98.63	8.83		

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre birlikte

etkileşimli okuma ( $t_{306}=-.693$ ,  $p>.05$ ), okuryazarlığa model olma ( $t_{306}=-1.058$ ,  $p>.05$ ) ve okuryazarlık öğretimi ( $t_{306}=.719$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Birlikte okumaya yönelik görüşler ( $t_{306}=3.158$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. İlk çocukların puanları ( $\bar{X}=26.78$ ) ortanca ve son çocukların puanlarından ( $\bar{X}=25.80$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu toplam puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{306}=-.401$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4.11.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

<b>Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Doğum sırası</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Okuryazarlığın Önemi	İlk Çocuk	164	143.93	23604.00	10074.00	.005*
	Ortanca veya son çocuk	144	166.54	23982.00		

\* $p<.05$

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığın önemi alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre puanlar doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $U=10074.00$ ,  $p<.05$ ). Grup sıra ortalamaları incelendiğinde ortanca ve son çocuk olanların puanları ilk çocuk olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 4.12.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

<b>Ölçek</b>	<b>Çocuk sayısı</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
<b>Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi:</b>	1 çocuk	96	96.48	15.07
<b>Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)</b>	2 çocuk	131	93.92	15.35
	3 çocuk ve fazlası	81	89.39	15.30

\* $p<.05$

Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) çocuk sayısına göre puanları incelendiğinde en yüksek puanı 1 çocuk olanların aldığı ( $\bar{X}=96.48$ ) ardından 2 çocuk ( $\bar{X}=93.92$ ), 3 çocuk ve fazlasının ( $\bar{X}=89.39$ ) geldiği görülmektedir.

**Tablo 4.13.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	Gruplar arası	2246.091	2	1123.046	4.827	.009*	1>3
	Gruplar içi	70960.584	305	232.658			
	Toplam	73206.675	307				

\* $p<.05$ , 1=1 çocuk, 2=2 çocuk, 3=3 çocuk ve fazlası

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerileri çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F_{2-305}=4.827$ ,  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 1 çocuk sayısına sahip olanların puanlarının 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

**Tablo 4.14.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Çocuk sayısı	n	$\bar{X}$	SS
Birlikte Etkileşimli Okuma	1 çocuk	96	31.68	3.44
	2 çocuk	131	31.90	3.45
	3 çocuk ve fazlası	81	30.79	3.95
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	1 çocuk	96	27.17	2.63
	2 çocuk	131	26.62	2.48
	3 çocuk ve fazlası	81	24.83	2.74
Okuryazarlığa Model Olma	1 çocuk	96	15.82	3.85
	2 çocuk	131	16.66	3.04
	3 çocuk ve fazlası	81	14.98	3.60
	1 çocuk	96	9.11	3.32

Okuryazarlık Öğretimi	2 çocuk	131	9.09	3.44
	3 çocuk ve fazlası	81	9.55	3.88
Toplam	1 çocuk	96	99.78	9.18
	2 çocuk	131	99.52	8.24
	3 çocuk ve fazlası	81	95.83	8.72

Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutlarının çocuk sayısına göre puanları incelendiğinde birlikte etkileşimli okuma alt boyutunda en yüksek puanı 2 çocuk olanların aldığı ( $\bar{X}=31.90$ ) ardından 1 çocuk ( $\bar{X}=31.68$ ) ve 3 çocuk ve fazlası ( $\bar{X}=30.79$ ) olanların geldiği görülmektedir. Birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutunda en yüksek puanı 1 çocuk olanların aldığı ( $\bar{X}=27.17$ ) ardından 2 çocuk ( $\bar{X}=26.62$ ) ve 3 çocuk ve fazlası ( $\bar{X}=24.83$ ) olanların geldiği görülmektedir. Okuryazarlığa model olma alt boyutunda en yüksek puanı 2 çocuk olanların aldığı ( $\bar{X}=16.66$ ) ardından 1 çocuk ( $\bar{X}=15.82$ ) ve 3 çocuk ve fazlası ( $\bar{X}=14.98$ ) olanların geldiği görülmektedir. Okuryazarlık öğretimi alt boyutunda en yüksek puanı 3 çocuk ve fazlası olanların aldığı ( $\bar{X}=9.55$ ) ardından 1 çocuk ( $\bar{X}=9.11$ ) ve 2 çocuk ( $\bar{X}=9.09$ ) olanların geldiği görülmektedir. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutlarının çocuk sayısına göre toplam puanları incelendiğinde en yüksek puanı 1 çocuk olanların aldığı ( $\bar{X}=99.78$ ) ardından 2 çocuk ( $\bar{X}=99.52$ ) ve 3 çocuk ve fazlası ( $\bar{X}=95.83$ ) olanların geldiği görülmektedir.

**Tablo 4.15.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Birlikte Etkileşimli Okuma	Gruplar	64.684	2	32.342	2.509	.083	-
	arası	3931.767	305	12.891			
	Gruplar içi	3996.451	307				
	Toplam						
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Gruplar	259.487	2	129.744	19.172	.000*	1>3
	arası	2064.046	305	6.767			2>3
	Gruplar içi	2323.534	307				
	Toplam						

Okuryazarlığa Model Olma	Gruplar	143.334	2	71.667	5.969	.003*	2>3
	arası	3662.199	305	12.007			
	Gruplar içi	3802.532	307				
	Toplam						
Okuryazarlık Öğretimi	Gruplar	12.347	2	6.173	.496	.610	-
	arası	3798.640	305	12.455			
	Gruplar içi	3810.987	307				
	Toplam						
Toplam	Gruplar	741.428	2	370.714	4.928	.008*	1>3
	arası	22944.038	305	75.226			2>3
	Gruplar içi	23685.466	307				
	Toplam						

\* $p < .05$  1=1 çocuk, 2=2 çocuk, 3=3 çocuk ve fazlası

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre birlikte etkileşimli okuma ( $F_{2-305}=2.509$ ,  $p > .05$ ) ve okuryazarlık öğretimi ( $F_{2-305}=.496$ ,  $p > .05$ ) alt boyutları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Birlikte okumaya yönelik görüşler ( $F_{2-305}=19.172$ ,  $p < .05$ ) ve okuryazarlığa model olma ( $F_{2-305}=5.969$ ,  $p < .05$ ) alt boyutları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutunda farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 1 ve 2 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okuryazarlığa model olma alt boyutunda farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağılmadığı için Tamhane testi kullanılmıştır. Tamhane testi sonucuna 2 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre puanlar çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F_{2-305}=4.928$ ,  $p < .05$ ). Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 1 ve 2 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 4.16.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Çocuk sayısı	n	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p
Okuryazarlığın Önemi	1 çocuk	96	150.59	2	7.826	.020*
	2 çocuk	131	145.94			
	3 çocuk ve fazlası	81	172.98			

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığın önemi alt boyutu puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $X^2=7.826$ ,  $p<.05$ ). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puanı 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların aldığı ardından sırası ile 1 çocuk ve 2 çocuk sahibi olanların geldiği görülmektedir.

**Tablo 4.17.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Annenin Mesleği	n	$\bar{X}$	SS
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	Ev hanımı	128	92.46	17.15
	Memur	104	92.29	13.38
	Esnaf/Serbest	76	94.28	15.11

Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)'nin annenin mesleğine göre puanları incelendiğinde en yüksek puanı esnaf/serbest mesleğe sahip olan annelerin çocuklarının aldığı ( $\bar{X}=94.28$ ) ardından ev hanımı ( $\bar{X}=92.46$ ) ve memur ( $\bar{X}=92.29$ ) mesleğine sahip olan annelerin çocuklarının aldığı görülmektedir.

**Tablo 4.18.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	Gruplar arası	251.479	2	125.740	.526	.592	-
	Gruplar içi	72955.196	305	239.197			
	Toplam	73206.675	307				

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerileri annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $F_{2-305}=.526, p>.05$ ).

**Tablo 4.19.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri

<b>Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Annenin Mesleği</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Birlikte Etkileşimli Okuma	Ev hanımı	128	31.14	3.50
	Memur	104	31.81	3.36
	Esnaf/Serbest	76	31.82	4.06
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Ev hanımı	128	25.95	3.03
	Memur	104	26.54	2.57
	Esnaf/Serbest	76	26.64	2.43
Okuryazarlığa Model Olma	Ev hanımı	128	15.35	3.54
	Memur	104	16.27	3.25
	Esnaf/Serbest	76	16.53	3.72
Okuryazarlık Öğretimi	Ev hanımı	128	9.96	3.34
	Memur	104	8.61	3.60
	Esnaf/Serbest	76	9.30	3.61
Toplam	Ev hanımı	128	97.54	8.35
	Memur	104	98.51	8.65
	Esnaf/Serbest	76	99.75	9.56

Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutlarının annenin mesleğine göre puanları incelendiğinde birlikte etkileşimli okuma alt boyutunda en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=31.82$ ) ardından memur ( $\bar{X}=31.81$ ) ve ev hanımı ( $\bar{X}=31.14$ ) mesleğine sahip annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. Birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutunda en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=26.64$ ) ardından memur ( $\bar{X}=26.54$ ) ve ev hanımı ( $\bar{X}=25.95$ ) mesleğine sahip annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. Okur yazarlığa model olma alt boyutunda en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=16.53$ ) ardından memur ( $\bar{X}=16.24$ ) ve ev hanımı ( $\bar{X}=15.35$ ) mesleğine sahip annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. Okur yazarlık öğretimi alt boyutunda en yüksek puanı annesi ev hanımı mesleğine sahip

çocukların aldığı ( $\bar{X}=9.66$ ) ardından esnaf/serbest ( $\bar{X}=9.30$ ) ve memur ( $\bar{X}=8.61$ ) mesleğine sahip annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanları annenin mesleğine göre incelendiğinde en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=99.75$ ) ardından memur ( $\bar{X}=98.51$ ) ve ev hanımı ( $\bar{X}=97.54$ ) mesleğine sahip annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir.

**Tablo 4.20.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<b>Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Kaynak</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Birlikte Etkileşimli Okuma	Gruplar arası	33.966	2	16.983	1.307	.272	-
	Gruplar içi	3962.485	305	12.992			
	Toplam	3996.451	307				
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Gruplar arası	30.263	2	15.131	2.012	.135	-
	Gruplar içi	2293.271	305	7.519			
	Toplam	2323.534	307				
Okuryazarlığa Model Olma	Gruplar arası	82.269	2	41.134	3.370	.036*	-
	Gruplar içi	3723.264	305	12.207			
	Toplam	3805.532	307				
Okuryazarlık Öğretimi	Gruplar arası	63.777	2	31.889	2.596	.076	-
	Gruplar içi	3747.210	305	12.286			
	Toplam	3810.987	307				
Toplam	Gruplar arası	233.883	2	116.941	1.521	.220	-
	Gruplar içi	23451.583	305	76.890			
	Toplam	23685.466	307				

\*p<.05 1= Ev hanımı, 2=Memur, 3= Esnaf/Serbest

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre birlikte etkileşimli okuma ( $F_{2-305}=1.307$ ,  $p>.05$ ), birlikte okumaya yönelik görüşler ( $F_{2-305}=2.012$ ,  $p>.05$ ) ve okuryazarlık öğretimi ( $F_{2-305}=2.596$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okuryazarlığa model olma ( $F_{2-305}=3.370$ ,  $p>.05$ ) alt boyutu annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp

farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre puanlar annenin mesleğine anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $F_{2-305}=1.521, p>.05$ ).

**Tablo 4.21.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Annenin Mesleği	n	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p
Okuryazarlığın Önemi	Ev hanımı	128	154.94	2	.108	.947
	Memur	104	152.77			
	Esnaf/Serbest	76	156.13			

\*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığın önemi alt boyutu puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $X^2=.108, p>.05$ ).

**Tablo 4.22.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Babanın Mesleği	n	$\bar{X}$	SS
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	Memur	115	91.02	14.43
	Esnaf	79	93.45	16.56
	Diğer	114	96.11	15.33

Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)'nin babanın mesleğine göre puanları incelendiğinde en yüksek puanı diğer mesleğe sahip olan babaların çocuklarının aldığı ( $\bar{X}=96.11$ ) ardından esnaf ( $\bar{X}=93.45$ ) ve memur ( $\bar{X}=91.02$ ) mesleğine sahip olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir.

**Tablo 4.23.** Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ) Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)	Gruplar arası	1482.641	2	741.321	3.152	.044*	3>1
	Gruplar içi	71724.	305	235.161			
	Toplam	034	307				
			73206.675				

\*p<.05, 1=Memur, 2=Esnaf, 3=Diğer

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerileri babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F_{2-305}=3.152$ ,  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre diğer mesleğe sahip olan babaların çocuklarının puanlarının memur mesleğine sahip olan babaların çocuklarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

**Tablo 4.24.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Betimsel İstatistikleri

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Babanın Mesleği	n	$\bar{X}$	SS
Birlikte Etkileşimli Okuma	Memur	115	31.68	3.69
	Esnaf	79	31.11	3.49
	Diğer	114	31.54	3.60
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Memur	115	26.57	2.46
	Esnaf	79	25.82	2.93
	Diğer	114	26.51	2.87
Okuryazarlığa Model Olma	Memur	115	15.86	3.37
	Esnaf	79	15.73	3.79
	Diğer	114	16.21	3.48
Okuryazarlık Öğretimi	Memur	115	8.95	3.68
	Esnaf	79	9.20	3.59
	Diğer	114	9.50	3.31
Toplam	Memur	115	98.47	8.73
	Esnaf	79	97.25	8.85
	Diğer	114	99.15	8.78

Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutlarının babanın mesleğine göre puanları incelendiğinde birlikte etkileşimli okuma alt boyutunda en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=31.69$ ) ardından memur ( $\bar{X}=31.68$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=31.11$ ) mesleğine sahip babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. Birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutunda en yüksek puanı babası memur mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=26.57$ ) ardından diğer ( $\bar{X}=26.51$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=25.82$ ) mesleğine sahip babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. Okuryazarlığa model olma alt boyutunda en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip

çocukların aldığı ( $\bar{X}=16.21$ ) ardından memur ( $\bar{X}=15.86$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=15.73$ ) mesleğine sahip babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. Okuryazarlık öğretimi alt boyutunda en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=9.50$ ) ardından esnaf ( $\bar{X}=9.20$ ) ve memur ( $\bar{X}=8.95$ ) mesleğine sahip babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanları babanın mesleğine göre incelendiğinde en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı ( $\bar{X}=99.15$ ) ardından memur ( $\bar{X}=98.47$ ) ve esnaf ( $\bar{X}=97.25$ ) mesleğine sahip babaların çocuklarının geldiği görülmektedir.

**Tablo 4.25.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Birlikte Etkileşimli Okuma	Gruplar arası	19.492	2	9.746	.747	.474
	Gruplar içi	3976.960	305	13.039		
	Toplam	3996.451	307			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Gruplar arası	27.585	2	13.793	1.832	.162
	Gruplar içi	2295.948	305	7.528		
	Toplam	2323.534	307			
Okuryazarlığa Model Olma	Gruplar arası	12.823	2	6.412	.516	.598
	Gruplar içi	3792.709	305	12.435		
	Toplam	3805.532	307			
Okuryazarlık Öğretimi	Gruplar arası	16.945	2	8.472	.681	.507
	Gruplar içi	3794.042	305	12.439		
	Toplam	3810.987	307			
Toplam	Gruplar arası	168.814	2	84.407	1.095	.336
	Gruplar içi	23516.652	305	77.104		
	Toplam	23685.466	307			

\* $p<.05$  1=Memur, 2=Esnaflık, 3= Diğer

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre birlikte etkileşimli okuma ( $F_{2-305}=.747$ ,  $p>.05$ ), birlikte okumaya yönelik görüşler ( $F_{2-305}=1.832$ ,  $p>.05$ ), okuryazarlığa model olma ( $F_{2-305}=.516$ ,  $p>.05$ ) ve okuryazarlık öğretimi ( $F_{2-305}=.681$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları annenin eğitim durumuna göre anlamlı

düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre puanlar babanın mesleğine anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $F_{2-305}=1.095$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4.26.** Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu Puanlarının Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları	Babanın Mesleği	n	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p
Okuryazarlığın Önemi	Memur	115	162.24	2	2.752	.253
	Esnaf	79	154.30			
	Diğer	114	146.82			

\* $p<.05$

Okul öncesi dönem çocuklarının çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığın önemi alt boyutu puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $X^2=2.752$ ,  $p>.05$ ).

### *Nitel Verilere Ait Bulgular*

**Tablo 4.27.** “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Örnek görüşler
Destekleme	Kitap, dergi okuma/alma	78	“Okuduğumuz kitapların sonunu tahmin etmesini isterim ya da tam tersi olsaydı ne yaparsın diye sorarım. Okuduğumuz kitapları basit canlandırmalar yaparak seslendiririz. Kitapları şarkılarla desteklerim.” [E102]
	Sorular sorma	18	“Bir olay bir çizgi film ya da kitap ile ilgili sorular sorarım daha farklı nasıl olur sence diye.” [E170]
	Çocukla sohbet etme	23	“Fikirlerine önem verip sohbet ederim kitap okurum.” [E8]
	Çocukla oyun oynama	42	“Oyunlar oynayabiliriz daha çabuk öğreniyor oyun oynarken.” [E285]
	Materyal/oyuncak temin etme	19	“Sorularına net cevaplar veririm. İlgilendiği alanda kendini geliştirmesi için materyaller edininim.” [E70]
	Problem çözme/düşünme becerisini geliştirme	38	“Sıradan şeylerin yanında problem durumları üreterek düşüncelerini geliştirebiliriz.” [E14]
	Zekâ oyunları temin etme	30	“Akıl oyunları oynamak yaratıcı düşünmeyi geliştirir.”

		[E218]
Farklı oyunlara/etkinliklere yönlendirme	63	“Bahçede bitki toprak vs. ile ilgilenme evde her türlü malzemeye erişim vs. Farklı farklı materyaller ve kolaj çalışmaları.” [E84]
Diğer	57	

Tablo 4.27.’de ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde sorunun “Destekleme” teması altında “kitap, dergi okuma/alma” 78 (%21), “sorular sorma” 18 (%5), “çocukla sohbet etme” 23 (%6), “çocukla oyun oynama” 42 (%11,5), “materyal/oyuncak temin etme” 19 (%5), “problem çözme/düşünme becerisini geliştirme” 38 (%10,5), “zekâ oyunları temin etme” 30 (%8) ve “farklı oyunlara/etkinliklere yönlendirme” 63 (%17) olmak üzere sekiz kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “Diğer” kategorisinde 57 (%16) hayal gücünü geliştirme, doğaya çıkarma/gözlem yaptırma, film/video izletme, sosyal ilişkilerini/öz güvenini geliştirme, resim yaptırma, müdahale etmeme, ekrandan uzak tutma, spora yönlendirme, bir enstrümana/müziğe yönlendirme başlıkları bulunmaktadır.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?” sorusuna ebeveynlerin “Kitap, dergi okuma/alma” kategorisine ilişkin “Farklı yayınevlerinin masal, öykülerini alıp resimleri yorumlamasını hikâyeyi önce onun bana okumasını isterim, oyun hamuru vs. yaratıcılığını ve çoklu zekâsını kullanmaya yönelik farklı oyuncaklar alırım, sorunu olduğunda acaba ne yapabiliriz sorusunu önce kızıma sorarım. [E222]”, “Sorular sorma” kategorisine ilişkin “Açık uçlu sorular sorup, problemlere çözüm bulacak önerilerini desteklerim. [E36]”, “Çocukla sohbet etme” kategorisine ilişkin “Kitap okuyabilirim, üzerine sohbet edebiliriz. Birlikte resim yapıp, yeni oyunlar kurabiliriz. [E68]”, “Çocukla oyun oynama” kategorisine ilişkin “Onun ilgi alanına uygun kitaplar alarak okumasını ve onun yaratıcılığını geliştirecek tarzda oyunlar oynamasını sağlarım. [E94]”, “Materyal/oyuncak temin etme” kategorisine ilişkin “Farklı materyaller sağlayarak ne şekilde kullanacağını kendi tercihi bırakıp kendisinin üretmesini sağlarım. [E312]”, “Problem çözme/düşünme becerisini geliştirme” kategorisine ilişkin “Atıl malzemeyi nasıl işlevsel hale getirebiliriz şeklinde sorularla ya da sorunlar karşısında sen olsan nasıl davranırdın gibi olaylara farklı bakış açıları ve çözüm yolları üretmesi için teşvik edici olurum [E197]”, “Zekâ oyunları temin etme” kategorisine ilişkin “Ona

farklı farklı zekâ geliştirici oyunlar oynarım zekâ ve geliştirici sorular sorarım. [E221]”, “Farklı oyunlara /etkinliklere yönlendirme” kategorisine ilişkin “Farklı aktivitelere yönlendirebilirim. [E264]” görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

**Tablo 4.28.** “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hangi materyalleri kullanırsınız?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Örnek görüşler
Materyaller	Kitap okuma	42	“ Kitaplar ve resimleri kullanırım.” [E35]
	Zekâ oyunları	45	“ Zekâ oyunları, tahta bloklar, rubik küp, resim.” [E41]
	Oyuncak	39	“Oyuncakları veya ev eşyalarından yaptığı oyuncaklar.” [E5]
	Evde tasarlanan/evdeki malzemeler	107	“Evde kullanılmayacak tarzda eşyalardan bir şeyler üretmesine olanak tanırım. Atılacak bir plastik eşya ya da karton tipi eşyalardan bir şeyler yapmasını isterim.” [E55]
	Oyun hamuru/toprak/kil	24	“Doğal materyaller, bahçe malzemeleri, oyun hamuru kinetik kum, lego parçaları ” [269]
	Resimler/görsel materyaller	14	“ Resim malzemeleri atık malzemeler kutu oyunları.” [E203]
	Herhangi bir malzeme, obje	30	“Hiç fark etmez, o an etrafımızda olan nesnelere oyun içerisinde farklı amaçlarla kullanırım .” [E244]
	Kalem/defter	23	“Kitap defter kalem.” [E59]
	Diğer	29	

Tablo 4.28.’de ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hangi materyalleri kullanırsınız?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde sorunun “Materyaller” teması altında “kitap okuma” 42 (%12), “zekâ oyunları” 45 (%13), “oyuncak” 39 (%11), “evde tasarlanan/evdeki malzemeler” 107 (%30), “oyun hamuru/toprak/kil” 24 (%7), “resimler/görsel materyaller” 14 (%4), “herhangi bir malzeme, obje” 30 (%8,5) ve “kalem/defter” 23 (%6,5) olmak üzere sekiz kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “Diğer” kategorisinde 29 (%8) tamir aletleri, yaşına uygun materyaller, düzenli uyku, doğa, geometrik şekiller, hayvan figürleri, duysal oyunlar, el işi, hikâye, masal, sohbet etme, hayal kurma, oyun oynama ve az materyal sunma başlıkları bulunmaktadır.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hangi materyalleri kullanırsınız?” sorusuna ebeveynlerin “Kitap okuma” kategorisine ilişkin “Kitap renkli ilgisini çekecek eğitici oyuncak araç gereç. [E44]”, “Zekâ oyunları” kategorisine ilişkin “Legolar oyun hamurları mutfak araç gereçleri, zekâ kartları satranç vs.

[E84]”, “Oyuncak” kategorisine ilişkin “Oyuncaklar ve yaşına uygun kutulu oyunlar. [E77]”, “Evde tasarlanan/evdeki malzemeler” kategorisine ilişkin “Önceleri genellikle el işi çalışmalarını yapabilecekleri (20 ay büyük ablası ile birlikte) her türlü kırtasiye malzemesini eve dolduruyorduk. Sonraları bunlara sokakta parkta bahçede bulduğumuz taş, yaprak, kelebek, dal, kapak vs. eklendi. Şu an evde ne varsa döküp saçıp kullanıyorlar. Eskisi kadar alışveriş etmiyoruz. Poşet, maske, karton, eski kıyafetler ne bulurlarsa oyunlarına ekliyorlar [E89]”, “Oyun hamuru/toprak/kil” kategorisine ilişkin “Blokler, boş bir sayfa ve sayfayı çözebileceğim veya yakıştırabileceğim çeşitli materyaller, oyun hamurları ve çeşitli yoğurma maddeleri, kinetik kumlar, evdeki artık materyaller veya doğadaki malzemeler çok daha fazla çoğaltılabilir. Kısacası tamamen yapılandırılmamış oyuncak ve malzemeler. [E284]”, “Resimler/görsel materyaller” kategorisine ilişkin “Görsel materyaller [E62]”, “Herhangi bir malzeme, obje” kategorisine ilişkin “Her türlü malzemeyi becerisinin gelişmesi için kullanırız. [E91]”, “Kalem/defter” kategorisine ilişkin “Kâğıt kalem boya kalemleri yapıştırıcılar [E186]” görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

**Tablo 4.29.** “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullandığınız bir teknik var mı?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Örnek görüşler
Teknikler	Soru-cevap, beyin fırtınası	33	“Günlük hayatta karşısına çıkan olaylar üzerinden sorular soruyoruz.” [E79]
	Problem çözme/ düşünme becerilerini destekleme	29	“Onu konuşturma, düşündürmeye çalışıyorum. Fikirlerine önem veriyorum. Problemlere beraber çözüm üretmeye gayret ediyoruz.” [E12]
	Yok	66	“Genel bir teknik yok” [E76] “Özel bir tekniğim yok. Etkinlikler sırasında desteklerim.” [E251]
	Kitap, hikâye, masal, dergi okuma	18	“Farklı literatür kitaplardan faydalanmak.” [E97] “İlgisini çeken nesnelere kullanarak hikâye uydurmak.” [E244]
	Konuşma, sohbet etme	8	“Bulunduğu duruma tamamen odaklanması gerektiğini vurguluyor ve bazı durumlarda aceleci davranmaması gerektiğini onunla konuşuyoruz.” [E206]
	Resim yaptırma	8	“Resim çizmesini isterim.” [E241] “Renkli kalemlerle değişik çizgilerle dikkatini çekerim.” [E83]
	Müdahale etmeme,	9	“Çocuğuma oyun esnasında ve aktivitelerimizde ona

gözlemleme		<i>müdahale etmeden fikir ve düşüncelerine saygılı olurum.</i> [E33]
Materyaller, görseller sunma	10	<i>“Öncelikle materyali eline verip neler yapabileceğini gözlemlerim.”</i> [E40]
Oyun oynama	12	<i>“Oyun oynamak birlikte etkinlik yapmak.”</i> [E216]
Etkinlik, tasarım vs. yapma	8	<i>“Geri dönüşüm malzemeleriyle yeni şeyler oluşturma.”</i> [E173]
Diğer	44	

Tablo 4.29.’da ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullandığınız bir teknik var mı?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde sorunun “Teknikler” teması altında “*soru-cevap, beyin fırtınası*” 33 (%13), “*problem çözme/ düşünme becerilerini destekleme*” 29 (%11,5), “*yok*” 66 (%26), “*kitap, hikâye, masal, dergi okuma*” 18 (%7), “*konuşma, sohbet etme*” 8 (%3), “*resim yaptırma*” 8 (%3), “*müdahale etmeme, gözlemleme*” 9 (%4) “*materyaller, görseller sunma*” 10 (%4), “*oyun oynama*” 12 (%5) ve “*etkinlik, tasarım vs. yapma*” 8 (%3) olmak üzere on kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “Diğer” kategorisinde 44 (%17,5) *hayal gücünü destekleme, ilgilenme, sevgi gösterme, drama yaptırma, rol model olma, zekâ oyunları oynama, hamur, kil, toprak vs. kullanma, Reggio, Montessori gibi yöntemler kullanma ve doğa, gezi, gözlem, araştırma yaptırma* başlıkları bulunmaktadır.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullandığınız bir teknik var mı?” sorusuna ebeveynlerin “*Soru-cevap, beyin fırtınası*” kategorisine ilişkin “*Beyin fırtınası ve oyun kurması için ortam hazırlama* [E24]”, “*Problem çözme/ düşünme becerilerini destekleme*” kategorisine ilişkin “*Sorunlarına kendisinin çözüm bulması için zemin hazırlarım. Scamper ve Montessori tekniğini kullanıyorum* [E91]”, “*Yok*” kategorisine ilişkin “*Teknik yok kendimce okuduğum verilerden faydalaniyorum* [E203]”, “*Kitap, hikâye, masal, dergi okuma*” kategorisine ilişkin “*Kitaplar okuyup, masallar anlatmak, masalları yaşadığımız olaylarla ilişkilendirmek* [E18]”, “*Konuşma, sohbet etme*” kategorisine ilişkin “*Konuşarak soru sorarak hayal gücü kullanarak üretmeye çalışırım.* [E115]”, “*Resim yaptırma*” kategorisine ilişkin “*Sulu boyama kağıt kesme evde oyun hamuru kendimiz yapıyoruz hamur işlerinde anneye yardım ediyoruz.* [E141]”, “*Müdahale etmeme, gözlemleme*” kategorisine ilişkin “*Kendinin istediği bir zamanı beklemek* [E304]”, “*Materyaller, görseller*

sunma” kategorisine ilişkin “İşleve takılmaması için bildiği tanıdığı materyalleri onun yanında farklı işlerde kullanırım [E312]”, “Oyun oynama” kategorisine ilişkin “En sık kullandığım oyun [E284]”, “Etkinlik, tasarım vs. yapma” kategorisine ilişkin “Oyun oynamak birlikte etkinlik yapmak [E216]”, görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

**Tablo 4.30.** “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini destekleyen bir kitapta olması gereken özellikler sizce nelerdir?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Örnek görüşler
Kitap özellikleri	Resimlerin kaliteli/içerikle uyumlu olması	68	“Resimle hikâyenin bütünleşmesi, resimlerin kendisinin bakarak anlatabileceği şekilde çizilmiş olması, soru cümlelerine yer verilmesi, hayal kurabilecek şekilde betimlemeler olması.” [E24]
	Merak uyandırması, ilgi çekici olması	49	“Kitabın onda merak uyandırması, olayların çözümünü göstermeden önce ona yorum yapma imkânı tanınması.” [55]
	Etkileşimli olması	17	“Yaşı gereği farklı kitaplar kitaplığımızda var. Sesli, üç boyutlu, yazı az çok resimli, vs. özelliklere önem veriyorum.” [E104]
	Hayal dünyasını geliştirmesi	24	“Yol gösterici teknik içermemeli, materyal sunmalı hayal gücünü destekleyici püf noktalar olmalı.” [E126]
	Yaşına/gelişimine uygun olması	10	“Yaşına ve gelişimine uygun, subliminal semboller içermeden ve estetik algısına hitap edecek şekilde resimlendirilmiş, mümkünse yazısız, her baktığında farklı şekilde yorumlayabileceği şekilde olmalı.” [E284]
	Eğitici özelliği olması	13	“Ona eğitici cesaret verici düşündürücü hayal dünyasını bakış açısını geliştirecek her şeyin olması gerekir.” [E221]
	Problem çözme/ farklı düşünme becerisini geliştirmesi	28	“Düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olmalı.” [E262]
	Dilinin akıcı, anlaşılır ve sade olması	18	“Öncelikle cümleler hem uzunluk hem de kelime bakımından onların anlayacağı seviyede olmalı ki dinlerken anlayabilsinler. Çünkü onlar anlayabildikleri şeylerle ilgili daha iyi fikir üretebiliyor, tahminde bulunabiliyor, hayal edebiliyorlar.” [E188]
	Diğer	56	

Tablo 4.30.’da ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini destekleyen bir kitapta olması gereken özellikler sizce nelerdir?” sorusuna

ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde sorunun “*Kitap Özellikleri*” teması altında “*Resimlerin kaliteli/içerikle uyumlu olması*” 68 (%24), “*Merak uyandırması, ilgi çekici olması*” 49 (%17,5), “*Etkileşimli olması*” 17 (%6), “*Hayal dünyasını geliştirmesi*” 24 (%8,5), “*Yaşına/gelişimine uygun olması*” 10 (%3,5), “*Eğitici özelliği olması*” 13 (%4,5), “*Problem çözme/ farklı düşünme becerisini geliştirmesi*” 28 (%10) ve “*Dilinin akıcı, anlaşılır ve sade olması*” 18 (%6) olmak üzere sekiz kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “*Diğer*” kategorisinde 56 (%20) *çocuk merkezli olmalı, çok kazanımlı olmalı, günlük yaşam becerisini geliştirmeli, içeriği kaliteli olmalı, ebeveynleri yönlendirmeli, eğlendirerek öğretmeli, kullanışlı, sağlam olmalı, yeni kelimeler öğretmeli, dili desteklemeli, karakterleri/kahramanları dikkatli seçilmeli, duygu, düşünce ve davranışlara yön vermeli, kalıpları olmamalı, yazısız olmalı başlıkları* bulunmaktadır.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini destekleyen bir kitapta olması gereken özellikler sizce nelerdir?” sorusuna ebeveynlerin “*Resimlerin kaliteli/ içerikle uyumlu olması*” kategorisine ilişkin “*Bol resimli, olayların sonunu tahmin etmeye yönelik resmin üzerinde soru kâğıtları ve kâğıtlar kaldırıldığında resmi görebilsin. [E222]*”, “*Merak uyandırması, ilgi çekici olması*” kategorisine ilişkin “*Merak uyandırmalı, akıcı ve kelimeleri özenle seçilmiş olmalı. Aynı zamanda öğretici ve eğitici olmalı [E225]*”, “*Etkileşimli olması*” kategorisine ilişkin “*Ulaşabileceğim materyallerle oluşturabileceğim oyunlar içermeli. [E92]*”, “*Hayal dünyasını geliştirmesi*” kategorisine ilişkin “*Hayal dünyasını besleyecek günlük hayattan pratikleri içeren özellikte olmalı. [E12]*”, “*Yaşına/gelişimine uygun olması*” kategorisine ilişkin “*Resimli ve yaşına uygun olması [E73]*”, “*Eğitici özelliği olması*” kategorisine ilişkin “*Merak uyandırmalı, akıcı ve kelimeleri özenle seçilmiş olmalı. Aynı zamanda öğretici ve eğitici olmalı. [E225]*”, “*Problem çözme/ farklı düşünme becerisini geliştirmesi*” kategorisine ilişkin “*Bilişsel gelişimi desteklemeli düşünmesi ve çözüm yolları bulması gerekli. [E289]*”, “*Dilinin akıcı, anlaşılır ve sade olması*” kategorisine ilişkin “*Dilinin sade olması onu düşünmeye yöneltecek soruların içerisinde geçmesi. [E292]*”, görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

**Tablo 4.31.** “Çocuğunuza kitap okurken uyguladığınız teknikler var mıdır?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Örnek görüşler
Okuma teknikleri	Birlikte okuma	43	“Hep birlikte kitap okumaya çalışırız.” [E111]
	Drama ile canlandırma, ses tonunu kullanma	64	“Kitapta diyalogları dramatize ederek ses değişiklikleri yaparak okurum.” [E203]
	Hikâye sonunu tahmin etme, hikâye tamamlama	18	“Sence sonu nasıl olmalı diye sorarım.” [E247] “Genellikle okurken yarıda kesip “sence şimdi ne olabilir? “gibi sorular sorarak düşünmesini sağlarım.” [E312]
	Rolleri değişme	9	“...Özellikle bitirince resimlerine bakıp kitabı kendisine anlatırım ben çocuk olurum o bana okur kitabı bu çocuğumun çok hoşuna gider.” [E18]
	Yok	49	“Hayır, çünkü dinlemek istemiyor zorla okuyorum.” [E284] “Özel bir teknik yok.” [E193]
	Resimleri yorumlama, kahramanı, olayı yorumlama	26	“Resimleri anlatmak sonra ondan bana anlatmasını istemek.” [E288] “Önce resimlerden hikâyeyi yorumlatırım.” [E267]
	Sorular sorarak okuma	40	“Doğduğundan beri kitap okuyorum resimleri gösterim okurken dikkatini çekmek için sorular sorarım sence neden gibi en sonda da kitap ile ilgili sorular sorarak bitiririm kitap okumayı.” [E124]
	Düz okuma	15	“Kendisinin tavırlarını gözeterek okuma şeklini bulup o anki ilgi seviyesine göre bazen gerçekten kitapta yazılanı okurum bazen de resimleri konuştururum.” [E9]
	Diğer	21	

Tablo 4.31.’de ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuza kitap okurken uyguladığınız teknikler var mıdır?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde sorunun “Okuma Teknikleri” teması altında “Birlikte okuma” 43 (%15), “Drama ile canlandırma, ses tonunu kullanma” 64 (%22,5), “Hikâye sonunu tahmin etme, hikâye tamamlama” 18 (%6,5), “Rolleri değişme” 9 (%3), “Yok” 49 (%17,5), “Resimleri yorumlama, kahramanı, olayı yorumlama” 26 (%9), “Sorular sorarak okuma” 40 (%14) ve “Düz okuma” 15 (%5) olmak üzere sekiz kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “Diğer” kategorisinde 21 (%7,5) oyun ile okuma, paylaşımlı okuma, gerçek hayatla ilişkilendirme, empati kurma, kukla kullanma, materyal kullanma, hikâyeyi değiştirerek okuma başlıkları bulunmaktadır.

“Çocuğunuza kitap okurken uyguladığınız teknikler var mıdır?” sorusuna ebeveynlerin “Birlikte okuma” kategorisine ilişkin “Karşılıklı oturup kitabın resimli kısmını göstererek okurum. [E177]”, “Drama ile canlandırma, ses tonunu kullanma” kategorisine ilişkin “Okuduğum kitabın karakterlerine jest ve mimiklerimle bürünürüm. [E229]”, “Hikâye sonunu tahmin etme, hikâye tamamlama” kategorisine ilişkin “Bir cümle okuyup sonrasını tahmin etmesini isterim. [E235]”, “Rolleri değişme” kategorisine ilişkin “Ondan resimleri anlatmasını istiyorum o da okumamı istiyor ve çok iyi dinleyip anlatıyor. [E290]”, “Yok” kategorisine ilişkin “Belli bir teknik yok [E11]”, “Resimleri yorumlama, kahramanı, olayı yorumlama” kategorisine ilişkin “Soru sorup resim anlattırma ve devamı nasıl olmalıydı sorularını kullanırım genelde [E301]”, “Sorular sorarak okuma” kategorisine ilişkin “Arada bir durup sen olsaydın ne yapardın gibi sorular sorarım sonunu okumadan sence ne olmuş olabilir diye onu düşünmeye sevk ederim. [E238]”, “Düz okuma” kategorisine ilişkin “Yatağına uzanıp benim okuduğumu hayal etmesini isterim [E200]” görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

**Tablo 4.32.** “Çocuğunuza kitap okumak sizce neden önemlidir?” Sorusuna İlişkin Ebeveynlere Ait Tema, Kategoriler, Frekans ve Örnek Görüşler

Tema	Kategoriler	f	Örnek görüşler
Kitap okumanın önemi	Gelişim alanlarını destekleme	46	“Pek çok gelişim alanını desteklediğini düşünüyorum.” [E1] “Hem yaratıcılığı hem gelişim alanlarını fazlasıyla desteklediği için.” [E14]
	Bakış açısını genişletme, ufku açma	26	“Onun düşünce dünyasını geliştirmek ve okuduğu hikâyelerden ders çıkarıp ayaklarını yere daha sağlam basmasını sağlamak için” [E94]
	Okuma alışkanlığı kazandırma	37	“Okuma alışkanlığı kazandırır. Bilgi kazanmasını sağlar.” [E100] “İleride okuma alışkanlığı kazanabilmesi için şimdiden kitaplarla tanışmalı.” [E171]
	Hayal gücünü geliştirme	88	“Kendi kurgusunu yapabilmesi için çok önemlidir. Hayal gücünü harekete geçirmenin en güzel yoludur. Tek boyutlu gibi görünse de tüm duyuları harekete geçirebilen önemli bir materyaldir.” [E255]
	Problem çözme becerisi kazandırma	14	“...Örnek olaylar barındırdıkları için empati kurabilme ve sorunların üstesinden gelme becerisi kazandırdığı için.” [E12]
	Kendini ifade etme,	28	“Kendini ifade edebilmesi için dinlemeyi ve konuşmayı

konuşma, yorum yapma becerisi sağlama		<i>öğrenmesi için” [E78]</i>
Yaratıcılık, yaratıcı/farklı düşünme becerisini geliştirme	38	<i>“Üst düzey düşünme becerilerini destekler.” [E106]</i> <i>“Çocuğun yaratıcı düşünme kabiliyetini artırmak ve sorunlar karşısında sağlam düşünme sağlamak.” [E297]</i>
Hayatı keşfetmesine yardım etme	22	<i>“Yeni dünyalar keşfedebilmesi ve kendine kitaplardan bir dünya oluşturmanın kendini geliştirmesinde çok etkili olacağını biliyorum bu yüzden okuyan güzel insanlardan olsun istediğim için.” [E18]</i>
Kelime hazinesini geliştirme	49	<i>“Hem kelime dağarcığı için hem de okuma becerisi gelişmesi açısından çok önemlidir.” [E18]</i>
Bilgisini/kültürünü arttırma	26	<i>“Her an gelişme ve öğrenmeye açık bir insan olması için önemlidir.” [E41]</i>
Akademik başarı sağlama	15	<i>“Uzun süreli konsantrasyon için ve okul hayatındaki başarı için gerekli.” [E155]</i>
Kaliteli vakit, olumlu bağ, iletişim sağlama	17	<i>“Kaliteli zaman geçirmek, duygularımızı ifade edebilmek, gün sonu kendimize bir mola verip birbirimizi dinleyebilmek için ve tatlı bir uyku için” [E222]</i>
Dinleme/anlama becerisini geliştirme	19	<i>“Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Anlama becerileri, okul başarısı, kelime dağarcığı vs. tüm hayatını verimli geçirmesi için olmazsa olmazlar arasında kitap var.” [E104]</i>
Diğer	36	

Tablo 4.32.’de ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuza kitap okumak sizce neden önemlidir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde sorunun “Kitap Okumanın Önemi” teması altında “Gelişim alanlarını destekleme” 46 (%10), “Bakış açısını genişletme, ufkunu açma” 26 (%5,5), “Okuma alışkanlığı kazandırma” 37 (%8), “Hayal gücünü geliştirme” 88 (%19), “Problem çözme becerisi kazandırma” 14 (%3), “Kendini ifade etme, konuşma, yorum yapma becerisi sağlama” 28 (%6), “Yaratıcılık, yaratıcı/farklı düşünme becerisini geliştirme” 38 (%8,5) “Hayatı keşfetmesine yardım etme” 22 (%5), “Kelime hazinesini geliştirme” 49 (%10,5) “Bilgisini/kültürünü arttırma” 26 (%5,5), “Akademik başarı sağlama” 15 (%3), “Kaliteli vakit, olumlu bağ, iletişim sağlama” 17 (%4) ve “Dinleme/anlama becerisini geliştirme” 19 (%4) olmak üzere on üç kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca “Diğer” kategorisinde 36 (%8) kimlik kazandırır, kişilik geliştirir, empati yeteneğini geliştirir, iyi bir insan

olmasını sağlar, dikkat süresini artırır, odaklamasına hafızasına katkı sağlar, öz güvenini artırır, ekrandan, sosyal medyadan uzaklaştırır, bilinçaltını yönetir ve yazı farkındalığı oluşturur başlıkları bulunmaktadır.

“Çocuğunuza kitap okumak sizce neden önemlidir?” sorusuna ebeveynlerin “Gelişim alanlarını destekleme” kategorisine ilişkin “Kitap okumak her yönden insanı geliştirir buna küçük yaşta başlaması onun için avantaj olduğundan. [E115]”, “Bakış açısını genişletme, ufkunu açma” kategorisine ilişkin “Bakış açısını genişletir, kelime dağarcığı genişler, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilir, empati yeteneği gelişir. [E225]”, “Okuma alışkanlığı kazandırma” kategorisine ilişkin “Okuma sevgisi kazandırmak okuma bilincini geliştirmek [E300]”, “Hayal gücünü geliştirme” kategorisine ilişkin “Hayal gücünü geliştirmesi önemli [E85]”, “Problem çözme becerisi kazandırma” kategorisine ilişkin “Kendi yaşadığı sıkıntıların çözümünü kitaplarda bulabilir. Bir şeyin tek çözümünün olmadığını görür. Yaratıcılığı gelişir. [E79]”, “Kendini ifade etme, konuşma, yorum yapma becerisi sağlama” kategorisine ilişkin “Kelime hazinesi yaratıcı düşünmesi kendini ifade etmesi için oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. [E264]”, “Yaratıcılık, yaratıcı/farklı düşünme becerisini geliştirme” kategorisine ilişkin “Farklı düşünme becerilerini, hayal gücünü geliştirir. [E261]”, “Hayatı keşfetmesine yardım etme” kategorisine ilişkin “Biz bir fanustayız ama fanusun dışı da var ve o hayatı bu şekilde deneyimleyebilir. [E52]”, “Kelime hazinesini geliştirme” kategorisine ilişkin “Dinlemekten çok okumak insanın hafızasında daha çok yer eder ve hem kelime dağarcığı gelişir hem de başka kişilerden başka hayatlardan bilmediğini öğrenmiş olur bu yüzden okumalı insan. [E90]”, “Bilgisini/kültürünü arttırma” kategorisine ilişkin “Bilgi dağarcığının gelişmesi için önemlidir. [E111]”, “Akademik başarı sağlama” kategorisine ilişkin “Hayata bakışı değişir, okul başarısı, duygularını tanıma yönetme konusunda yardımcı olur, asla yalnız hissetmez, her yaşta fiziksel olarak beyin sağlığı için gerekli [E273]”, “Kaliteli vakit, olumlu bağ, iletişim sağlama” kategorisine ilişkin “Her şeyden önce ona vakit ayırdığımı benim için özel olduğunu bilmesi için [E128]”, “Dinleme/anlama becerisini geliştirme” kategorisine ilişkin “Kendini ifade edebilmesi için dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmesi için [E78]” görüşlerini bildirdikleri görülmektedir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Araştırmada, çocukların ebeveynleri ile birlikte okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmanın sonuçlarına ait yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

#### *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Puanları İle Yaratıcı Düşünme Becerisi Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Yorumlar*

Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki elde edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş  $\beta$  katsayısı ve t değeri incelendiğinde çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Alanyazında konuyla ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır (Ametllé & Müller Jerina, 2004; Ceylan, 2009; Duursma & Pan, 2011; Fox & Schirrmacher, 2014; Yıldız vd., 2003). Araştırma bulguları Tezci (2002), Dündar (2003) ve Şahbaz (2004)'ın araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi dönemde zengin okuma yazma materyalleri sağlanarak okuryazarlık deneyimi sağlanan, aile ortamında okuma yazma geleneği bulunan, ebeveynleri tarafından kitap okunan, görsel ve dilsel algıyı geliştiren materyallerle zaman geçiren çocuklar daha başarılı olmaktadır (Çelenk, 2007).

#### *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yorumlar*

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Alan yazında bu konuda yapılmış birçok çalışma (Aral, 1999a; Aral & Köksal, 1999; Argun, 2004; Biber, 2006; Can Yaşar & Aral, 2010; Dursun & Ünüvar, 2011; Gizir Ergen & Köksal Akyol, 2012; Gönen, 1993; Konak, 2008; Ömeroğlu, 1990) bulunmaktadır. Gizir Ergen ve Köksal Akyol (2012) tarafından yapılan çalışmada anaokuluna devam süresine göre çocukların yaratıcılık becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin yaratıcılık puanlarında anlamlı bir değişikliğe sebep olmadığı tespit edilmiştir. Can Yaşar & Aral (2010) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkilerini incelenmiştir. Çalışma sonucunda kız ve erkek çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte çalışmalarında erkek çocukların yaratıcılık becerisini kızlardan daha iyi kullandığı (Çelebi Öncü & Ünlüer, 2010) veya kız çocuklarının yaratıcılık becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu (Akçum, 2005; Atay, 2009) sonuçlarına ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Cinsiyet algısı ve cinsiyete yüklenen roller toplumdan topluma değişmekle birlikte, eşit şartlar ve uyarılar sağlandığında kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarında cinsiyetten kaynaklanan bir farklılığın olmayacağı söylenebilir.

Çalışma sonucunda Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre birlikte *etkileşimli okuma*, *birlikte okumaya yönelik görüşler*, *okuryazarlığa model olma* ve *okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. *Okuryazarlığın önemi* alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekleyen (Erkan, 2011; Yılmaz, 2006) ya da aksi yönde bulguları olan (Ortiz vd., 2001) araştırmalar bulunmaktadır. Blake vd. (2006)'nin çift

ebeveynli ve bekâr anneli ailelerde kitap okuma stillerini incelediği araştırmalarında ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okurken çocuklarının cinsiyetine ve yaşına bağlı kullandıkları anlatım tarzları arasında bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında kitap okuma esnasında babaların annelerden daha az otoriter davrandıklarını ve kontrolü daha çok çocuklarına bıraktıkları gözlemlenmiştir. İlgili araştırma bulguları ve bu çalışma bulguları dikkate alındığında ebeveynleriyle kitap okuma etkinliklerinin çocukların cinsiyetinden daha çok kitaba duydukları ilgi ve aile özellikleri gibi değişkenlerle ilgili olduğu söylenebilir.

### ***Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Doğum Tarihine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yorumlar***

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin doğum tarihine göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ortalamalar arasında farkın anlamli olduğu görülmektedir. 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puan ortalamalarının, 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamli düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin yaş ile birlikte arttığı görülmektedir. Alan yazın tarandığında benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar (Artut, 2004b; Ataman, 1993; Belsky, 1990; Costa, McCrae & Arenberg, 1980; Horn, 1994; Öncü, 2003; Robinson & Stern, 1997) olduğu görülmektedir. Çocukların çok küçük yaşlardayken yaratıcılıklarını ifade etmelerinin daha zor olması buna bir etken olabileceği gibi yaş ile birlikte çocukların deneyimlerinin artarak, fırsat verildiğinde her geçen yıl yaratıcılıklarının üzerine ekleyerek devam edecekleri söylenebilir.

Çalışma sonucunda Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutu puanlarının doğum tarihine göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre *birlikte okumaya yönelik görüşler* ve *okuryazarlığa model olma* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamli olmadığı bulunmuştur. *Birlikte etkileşimli okuma* ve *okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamli olduğu bulunmuştur. *Birlikte etkileşimli okuma* alt boyutunda 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puanları, 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamli

düzeyde daha yüksektir. *Okuryazarlığın öğretimi* alt boyutunda 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puanları, 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri *okuryazarlığın önemi* alt boyutu puanlarının doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre puanların doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının doğum tarihine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu çalışma bulguları aksine bulguları olan çalışmalar da bulunmaktadır. Young vd. (1996)'nin Amerika'da yaptıkları araştırmaya göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin %22'si 1 yaşından küçük çocuklarıyla birlikte her gün kitap okurken, çocukların yaşları arttıkça okuma oranlarının %45'lere çıktığını gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte çocuğun yaşı arttıkça okuma sıklığıyla birlikte ebeveynlerin kitap okurken kullandıkları dil ve kitap okuma stilleri de farklılık göstermektedir. Bu kapsamda yapılan bir araştırmada annelerin 2 yaşından büyük çocuklarıyla birlikte okurken kitabı daha ayrıntılı, açıklamalar yaparak ve sorular sorarak okudukları, 2 yaşından küçük çocuklarına kitabı yalınlaştırarak okudukları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca küçük yaşlardaki çocuklarına kitap okurken dikkatlerini çekmek için daha çok strateji uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Martin, 1997).

### ***Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Doğum Sırasına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Yorumlar***

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde en yüksek puanı ortanca veya ortancalardan birinin aldığı, ardından ilk çocuk ve son çocuk geldiği görülmektedir. Çalışma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerisinin doğum sırasına göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu konuda pek çok çalışma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir (Bozoklu, 1994; Gürsoy, 2001; Lichtenwalner & Maxwell

1969; Mangır ve Aral, 1990; Sulloway, 1999). Lichtenwalner & Maxwell (1969) araştırmalarında ilk çocuk veya tek çocuk olanların, sonra doğan çocuklara göre yaratıcılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sulloway (1999) ise araştırmasında çocukların doğum sırasına göre farklı kişilik özellikleri göstermesinin yaratıcılıkları üzerinde de farklılıklar meydana getirdiğini belirtmiştir. Doğum sırası etkileri bireyde çevre etkisinin en önemli delillerinden biri olarak gösterilmektedir. İlk doğan çocukların daha çok sorumluluk sahibi ve organize kişilikte olduğunu belirtmiştir. Daha sonra doğan çocuklarınsa tecrübe edinmeye daha açık ve daha maceracı olduğunu düşünmektedir. Sulloway'e göre ilk çocuklar yaratıcılıklarını farklı yollarla ifade etmiştir. İlk çocuklar algı yönünden sonraki çocuklara göre daha başarılıdır. Sonra doğanlarsa daha bağımsız ve alışılmışın dışında eylemlerle yaratıcılıklarını sergilemektedir. Bu bilgiler ışığında her çocuğun doğum sırasından bağımsız fakat farklı yollarla yaratıcılıklarını sergilediği görülmektedir. Çalışma sonuçlarını destekleyen bu araştırmalar dikkate alındığında, doğum sırasının yaratıcılık puanında anlamlı bir fark oluşturmadığı buna karşılık çocukta yaratıcılığın ifade edilme şeklinde bir fark oluşturduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre *birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığa model olma* ve *okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. İlk çocukların puanları ortanca ve son çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. *Okuryazarlığın önemi* alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre puanların doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Grup sıra ortalamaları incelendiğinde ortanca ve son çocuk olanların puanlarının ilk çocuk olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu çalışma sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliklerinde çocuklarının doğum sırasına göre bir farklılık olmadığı

görülmüştür. Bu bulgunun aksine ebeveynlerin çocuklarıyla resimli kitap okuma etkinliklerini inceleyen bir araştırmada ebeveynlerin ilk çocuklarına özellikle küçük yaşlardayken daha sık kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır (Fletcher & Reese, 2005). Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin çocuklarıyla birlikte bireysel ya da kardeşleriyle eşzamanlı kitap okumasını inceleyen bir araştırmada, doğum sırasının annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin birden çok çocuğuna aynı anda kitap okuyabiliyor olmasından dolayı kitap okuma etkinliklerinde bir farklılık görülmemesi bu bulgunun gerekçesi olarak sunulmuştur (van Kleeck & Beckley-McCall, 2002). Bu araştırma çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Baker vd. (1997)'nin ailedeki okuma motivasyonunu incelediği araştırmasında, ebeveynlerin kitap okumayı eğlenceli bulmasının ve kitaba değer vermesinin çocuklarının da kitaplara karşı olumlu yaklaşmasını sağladığı ve okuma motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler arasından ise annelerin babalara oranla çocuklarına daha çok kitap okudukları (Yılmaz, 2004) ve annelerin okumaya verdiği önem ve değer çocuklarına kitap okuma sıklığını etkilediği görülmüştür (Newland vd., 2011). Ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin ilgilerinin çocuk sayısına bölünme ihtimali olacağı düşünülse de, çocukların ilk, ortanca ya da son çocuk olmasının ebeveynleriyle kitap okuma etkinlikleri açısından bir fark oluşturmayacağı söylenebilir.

***Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çocuk Sayısına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yorumlar***

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin çocuk sayısına göre anlamli düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerilerinin çocuk sayısına göre anlamli düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 1 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamli düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği'nin çocuk sayısına göre puanları incelendiğinde en yüksek puanı 1 çocuk olanların aldığı ardından 2 çocuk, 3 çocuk ve fazlası geldiği görülmektedir. Çalışma sonucunda okul öncesi dönem

çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin en yüksek değeri tek çocuk olanlarda bulunurken, ardından iki çocuk olanların ve sonrasında 3 çocuk ve fazlası olanların geldiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen pek çok araştırma görülmektedir (Lichtenwalner & Maxwell 1969; Hurlock 1978; Jarial 1982; Gürsoy, 2001; Çeliker, 2019). Tek çocukların yaratıcılık puan ortalamaları çoğunlukla kardeşi bulunan çocukların ortalamasından daha yüksektir (Lichtenwalner & Maxwell, 1969; Mangır & Aral 1991). Jarial (1982), 1-3 arasında kardeşi bulunan çocukların yaratıcılık puanlarının 4-6 arasında kardeşi bulunan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ailede bulunan çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin ilgileri ve sundukları imkânlar çocuk sayısınca bölünmektedir. Bu nedenle ailedeki çocuk sayısı arttıkça yaratıcılık puanlarının düştüğü söylenebilir.

Çalışma sonucunda Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarının çocuk sayısına göre aldıkları puanlara göre *birlikte etkileşimli okuma* alt boyutunda en yüksek puanı 2 çocuk olanların aldığı, ardından 1 çocuk, sonrasında 3 çocuk ve fazlası olanların geldiği görülmektedir. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* alt boyutunda en yüksek puanı 1 çocuk olanların aldığı, ardından 2 çocuk, sonrasında 3 çocuk ve fazlası olanların geldiği görülmektedir. *Okuryazarlığa model olma* alt boyutunda en yüksek puanı 2 çocuk olanların aldığı, ardından 1 çocuk, sonrasında 3 çocuk ve fazlası olanların geldiği görülmektedir. *Okuryazarlık öğretimi* alt boyutunda en yüksek puanı 3 çocuk ve fazlası olanların aldığı, ardından 1 çocuk, sonrasında 2 çocuk olanların geldiği görülmektedir. *Okuryazarlığın önemi* alt boyutunda en yüksek puanı 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların aldığı ardından sırası ile 1 çocuk ve 2 çocuk sahibi olanların geldiği görülmektedir. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği'nin çocuk sayısına göre toplam puanları incelendiğinde en yüksek puanı 1 çocuk olanların aldığı, ardından 2 çocuk, sonrasında 3 çocuk ve fazlası olanların geldiği görülmektedir.

Çalışma sonucunda Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutu puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testine göre *birlikte etkileşimli okuma* ve *okuryazarlık öğretimi* alt boyutları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* ve *okuryazarlığa model olma*

alt boyutları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* alt boyutu Scheffe testi sonucuna göre 1 ve 2 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. *Okuryazarlığa model olma* alt boyutu Tamhane testi sonucuna göre 2 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre puanların çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Scheffe testi sonucuna göre 1 ve 2 çocuk sayısına sahip olanların puanları 3 çocuk ve fazlasına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çalışma sonucunda çocuk sayısı arttıkça ebeveyn çocuk birlikte okuma etkinliklerinde azalma olduğu görülmüştür. Erdoğan vd. (2005)'nin alt sosyoekonomik bölgelerdeki ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimini etkileyen faktörleri inceledikleri araştırma bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarına ayırdığı zaman ve gösterdiği ilginin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Karademir (2018) araştırma sonucunda kardeş sayısının artmasıyla birlikte okuma etkinliklerine ayrılan sürenin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zaman ve onlara gösterdikleri ilginin azaldığı, bu sebeple birlikte kitap okuma etkinliklerinin de azalacağı söylenebilir.

### ***Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Annenin Mesleğine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Yorumlar***

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerilerinin annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği'nin annenin mesleğine göre puanları incelendiğinde en yüksek puanı esnaf/serbest mesleğe sahip olan annelerin çocuklarının aldığı, ardından ev hanımı ve memur annelerin çocuklarının aldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin

annelerinin mesleğine göre değişim göstermediği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularının aksine daha sağlıklı bir aile ortamı sağlaması açısından annenin mesleğinin çocukların yaratıcılık puanlarını etkilediği sonucuna varan araştırmalar bulunmaktadır (Yörükoğlu, 1983; Demirsar, 1985). Ayrıca annenin çalışmasının çocuklarının yaratıcılıkları üzerinde bir etken olduğu sonucuna varan araştırmalar bulunmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına zengin uyaranlarla bezenmiş bir çevre sunması, onların fikirlerine saygı göstermesi, onlara sorular sorması ve onların temel gereksinimlerini gidermesi çocuklarda yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Kemple & Nissenberg, 2000). Çalışan annenin bulunduğu ailenin sosyoekonomik seviyesi yükselmekte ve bu durum çocuğun yaratıcılığını da etkilemektedir (Mangır & Aral, 1991; Çeliköz, 2017). Araştırma sonucunda anlamlı farklılık olmamasının sebebi olarak araştırma örnekleminin sosyoekonomik düzeyinin birbirine çok yakın olması düşünülebilir.

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarının annenin mesleğine göre puanları incelendiğinde *birlikte etkileşimli okuma* alt boyutunda en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı, ardından memur ve ev hanımı annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* alt boyutunda en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı, ardından memur ve ev hanımı annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. *Okuryazarlığa model olma* alt boyutunda en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı, ardından memur ve ev hanımı annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. *Okuryazarlık öğretimi* alt boyutunda en yüksek puanı annesi ev hanımı olan çocukların aldığı ardından esnaf/serbest meslek sahibi ve memur annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir. *Okuryazarlığın önemi* alt boyutu puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları annenin mesleğine göre incelendiğinde en yüksek puanı annesi esnaf/serbest mesleğe sahip çocukların aldığı ardından memur ve ev hanımı annelerin çocuklarının geldiği görülmektedir.

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutu puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan

Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre *birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler ve okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. *Okuryazarlığa model olma* alt boyutunun annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre puanların annenin mesleğine anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili yapılmış araştırmalarda (Yıldız vd.,2015; Aram & Levin, 2001; Baroody & Diamond, 2012) bu çalışma sonuçlarının aksine daha çok ebeveyn mesleklerinin çocukların erken okuryazarlık gelişiminde önemli payı olduğu bulguları yer almaktadır. Özbek Ayaz (2015)'ın, ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemekte kullandığı okuryazarlık uygulamalarını incelediği çalışmasında, ebeveynlerin gelir düzeyi ve eğitim seviyesi arttıkça evde çocuklarıyla yaptığı okuryazarlık aktiviteleri konusunda daha duyarlı oldukları, çocuklarına kitap okuma etkinliklerini daha çok önemsedikleri ve daha sık gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin düzenli kitap okumaları, evde kitaplığın olması, kitaplar hakkında fikir alışverişi yapmaları ve çocuklarını erken yaşlardan itibaren kitapla tanıştırmaları çocukta okuma alışkanlığının oluşmasında oldukça etkilidir (Obalar, 2009). Bununla birlikte Yalavaç (2020)'ın etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelediği araştırmasının bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma örneklemini oluşturan ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin birbirine yakın olması, çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliklerinin mesleklerinden etkilenmemesine sebep olduğu söylenebilir.

### ***Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Babanın Mesleğine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Yorumlar***

Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre yaratıcı düşünme becerilerinin babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Scheffe testi sonucuna göre diğer mesleğe sahip olan babaların çocuklarının puanlarının memur

mesleğine sahip olan babaların çocuklarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği'nin babanın mesleğine göre puanları incelendiğinde en yüksek puanı diğer mesleğe sahip olan babaların çocuklarının aldığı ardından esnaf ve memur olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. Araştırma sonucunda diğer meslek seçeneğini işaretleyen babaların çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin görece en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ardından esnaf olan babaların çocuklarının ve sonrasında memur olan babaların çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri puanlarının geldiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde sosyoekonomik düzeyin çocukların yaratıcılıklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşan pek çok araştırma bulunmaktadır (Aydın, 2011; Güteryüz, 2001; Yapıcı, 2002). Ailede çocuğun uygun ortamının ve çeşitli imkânlarının bulunması yaratıcı düşünme becerisini geliştirmektedir (Elibol, 2010; Tuzcuoğlu, 1994; Singer & Singer, 1998). İlgili araştırmalar ışığında; babanın mesleği çocuğun refah seviyesini ve çeşitli olanaklarını arttıracığından, ayrıca babanın çocukla geçireceği kaliteli zamanı da olumlu yönde etkileyebileceğinden çocuğun yaratıcılığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarının babanın mesleğine göre puanları incelendiğinde *birlikte etkileşimli okuma* alt boyutunda en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı, ardından memur ve esnaf olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* alt boyutunda en yüksek puanı babası memur olan çocukların aldığı, ardından diğer meslek ve esnaf olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. *Okuryazarlığa model olma* alt boyutunda en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı ardından memur ve esnaf olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. *Okuryazarlık öğretimi* alt boyutunda en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı ardından esnaf ve memur olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir. *Okuryazarlığın önemi* alt boyutu puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları babanın mesleğine göre incelendiğinde en yüksek puanı babası diğer mesleğe sahip çocukların aldığı ardından memur ve esnaf olan babaların çocuklarının geldiği görülmektedir.

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutu puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre *birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarının babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucuna göre puanların babanın mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışma sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerinin babanın mesleğiyle önemli bir değişim göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde çoğunlukla babanın mesleğinin ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin ebeveynlerin kitap okuma etkinliklerini etkilediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Senechal, 2006; Erkan, 2011; Senechal & LeFevre, 2002; Marjanovic-Umek vd., 2015; Gonzales vd., 2011). Işıkoğlu Erdoğan (2016b)'ın çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini incelediği araştırmada eğitim ve gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarına daha az kitap okudukları sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalar bu çalışma sonuçlarını desteklememektedir. Bunun sebebi olarak bu çalışma örnekleminin sosyoekonomik seviyesinin birbirine yakın olması gösterilebilir.

### ***Nitel Verilere İlişkin Yorumlar***

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?” sorusuna ilişkin ebeveynlerin cevapları “destekleme” teması altında sekiz kategoriden oluşmaktadır. Ebeveynler en çok çocuklarına kitap ya da dergi olarak ve okuyarak yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceğini belirtirken; en az sorular sormanın yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hangi materyalleri kullanırsınız?” sorusuna ilişkin ebeveynlerin cevapları “materyaller” teması altında sekiz kategoriden oluşmaktadır. Ebeveynler en çok evde tasarladıkları ve evdeki malzemeleri kullandıklarını belirtirken; en az resimler ve görsel materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullandığınız bir teknik var mı?” sorusuna ilişkin ebeveynlerin cevapları “teknikler” teması altında on

kategoriden oluşmaktadır. Ebeveynler en çok herhangi bir teknik kullanmadıklarını belirtirken; en az konuşma, sohbet etme, resim yaptırma, etkinlik, tasarım yapma tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

“Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini destekleyen bir kitapta olması gereken özellikler sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin ebeveynlerin cevapları “kitap özellikleri” teması altında sekiz kategoriden oluşmaktadır. Ebeveynler en çok kitabın resimlerinin kaliteli ve içerikle uyumlu olmasının kitapta bulunması gereken bir özellik olduğunu belirtirken; en az yaşına ve gelişimine uygun olmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Çocuğunuza kitap okurken uyguladığınız teknikler var mıdır?” sorusuna ilişkin ebeveynlerin cevapları “okuma teknikleri” teması altında sekiz kategoriden oluşmaktadır. Ebeveynler en çok drama tekniğini kullandıklarını ve ses tonlarını kullanarak kitap okuduklarını belirtirken; en az çocuklarıyla rolleri değişerek kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.

“Çocuğunuza kitap okumak sizce neden önemlidir?” sorusuna ilişkin ebeveynlerin cevapları “kitap okumanın önemi” teması altında on üç kategoriden oluşmaktadır. Ebeveynler en çok çocuklara kitap okumanın çocukların hayal gücünü geliştireceğini belirtirken; en az problem çözme becerisini kazandırmada önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

## 5.2. Sonuç

Bu çalışmada “okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri ile ebeveynleriyle birlikte kitap okuma etkinlikleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada çocuklara ve ailelerine ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “*Kişisel Bilgi Formu*”, ebeveynlere yönelik çocuğun yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla “*Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği (YAÖ)*”, ebeveynlerin çocuklara kitap okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla “*Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği*” ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ebeveynleriyle birlikte kitap okuma etkinliklerine dair soruları içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Araştırma 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Konya merkez ve ilçelerinde ikamet etmekte olan ve okul öncesi dönemde

çocuğu bulunan 308 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ❖ Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.
- ❖ Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş  $\beta$  katsayısı ve t değeri incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliklerinin, yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.
- ❖ Çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin; çocukların *doğum tarihi*, *ailedeki çocuk sayısı* ve *babanın mesleğine* göre farklılaştığı görülmüştür. Çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile doğum tarihleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, 2010-2015 yılları arası doğan çocukların puanlarının, 2016-2020 yılları arası doğan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çalışma sonucunda en yüksek puanı tek çocuk olanların aldığı ardından 2 çocuk, sonrasında 3 çocuk ve fazlasının geldiği görülmüştür. Çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile babanın mesleği arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çalışma sonucunda diğer mesleğe sahip olan babaların çocuklarının puanlarının memur olan babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.
- ❖ Çalışmada çocukların *cinsiyeti*, *doğum sırası* ve *annenin mesleği* ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.
- ❖ Çalışma sonucunda çocukların *cinsiyetleri* ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında ve *birlikte etkileşimli okuma*, *birlikte okumaya yönelik görüşler*, *okuryazarlığa model olma*, *okuryazarlık öğretimi* ve *okuryazarlığın önemi* alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark elde edilmemiştir.
- ❖ Çalışma sonucunda çocukların *doğum tarihleri* ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında ve *birlikte okumaya yönelik görüşler*, *okuryazarlığın önemi* ve *okuryazarlığa model olma* alt boyutları puan ortalamaları

arasında anlamlı düzeyde bir fark elde edilmemiştir. *Birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

- ❖ Çalışma sonucunda çocukların *doğum sırası* ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında ve *birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığa model olma* ve *okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. *Birlikte okumaya yönelik görüşler* ve *okuryazarlığın önemi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.
- ❖ Çalışma sonucunda *ailedeki çocuk sayısı* ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği *birlikte etkileşimli okuma* ve *okuryazarlık öğretimi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları arasında ve *birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığın önemi* ve *okuryazarlığa model olma* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.
- ❖ Çalışma sonucunda çocukların *annelerinin mesleği* ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının ve *birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlık öğretimi* ve *okuryazarlığın önemi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. *Okuryazarlığa model olma* alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.
- ❖ Çalışma sonucunda çocukların *babalarının mesleği* ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının ve *birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okuryazarlık öğretimi* ve *okuryazarlığın önemi* alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.
- ❖ “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?” sorusuna ilişkin ebeveynler en çok çocuklarına kitap ya da dergi alarak ve okuyarak yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceğini belirtirken; en az sorular sormanın yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir.
- ❖ “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hangi materyalleri kullanırsınız?” sorusuna ilişkin ebeveynler en çok evde tasarladıkları ve evdeki malzemeleri kullandıklarını belirtirken; en az resimler ve görsel materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir.

- ❖ “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullandığınız bir teknik var mı?” sorusuna ilişkin ebeveynler en çok herhangi bir teknik kullanmadıklarını belirtirken; en az konuşma, sohbet etme, resim yaptırma, etkinlik, tasarım yapma tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.
- ❖ “Çocuğunuzun yaratıcı düşünme becerisini destekleyen bir kitapta olması gereken özellikler sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin ebeveynler en çok kitabın resimlerinin kaliteli ve içerikle uyumlu olmasının kitapta bulunması gereken bir özellik olduğunu belirtirken; en az yaşına ve gelişimine uygun olmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.
- ❖ “Çocuğunuza kitap okurken uyguladığınız teknikler var mıdır?” sorusuna ilişkin ebeveynler en çok drama tekniğini kullandıklarını ve ses tonlarını kullanarak kitap okuduklarını belirtirken; en az çocuklarıyla rolleri değiştirerek kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.
- ❖ “Çocuğunuza kitap okumak sizce neden önemlidir? ”sorusuna ilişkin ebeveynler en çok çocuklara kitap okumanın çocukların hayal gücünü geliştireceğini belirtirken; en az problem çözme becerisini kazandırmada önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

### 5.3. Öneriler

#### *Ebeveynlere yönelik öneriler;*

- Çocuklarda yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve birlikte kitap okuma konularında ebeveynlere yönelik seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenerek ebeveynlerin bilgilenmesi sağlanabilir.
- Ebeveynler yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi ile ilgili hazırlanmış çeşitli eğitim programlarına yönlendirilebilir. Yaratıcılığın diğer gelişim alanlarıyla ilişkisiyle ilgili aydınlatılabilirler.

#### *Araştırmacılara yönelik öneriler;*

- Bu araştırma Konya ili ve ilçeleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer araştırmalar daha geniş kapsamlı olarak yapılabilir.
- Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okunmasının etkilerini ölçecek yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

Abdullah, I., Omar, R. & Panatik, A. S. (2016). Literature review on personality, creativity and innovative behavior. *International Review of Management and Marketing*, 6(1), 177-182.

Acer, D. & Karaman Benli, G. (2019). Description of Turkish children's drawing, early writing and narrative skills using a picture book. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (2), 495-523.

Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme* (ss. 49-51). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akalın, L. S. (1984). *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları* (3. Baskı, ss. 2). Ankara: Nobel Yayınevi.

Akbaş, O. (2009). Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Erişim tarihi: 20 Aralık 2020. Erişim adresi: [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/onur\\_akbas\\_turkiyede\\_ve\\_dunyada\\_cocuk\\_edebiyatinin\\_gelisimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/onur_akbas_turkiyede_ve_dunyada_cocuk_edebiyatinin_gelisimi.pdf)

Akbulut, Y. (2018). Veri Çözümleme Teknikleri. A.Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 186). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Akçum, E. (2005). *5- 6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Akdoğan, E. (1992). *İlkokul 2. sınıfa devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Akduman, G. G. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP): Kuramsal Temelleri. C. Ergül (Ed.). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* içinde (ss.1-24). Ankara: Eğiten Kitap.

Aksu Dünya, B. & Yavuzdemir, M. (2020). Parents' perceptions and awareness about reading aloud to preschool children. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1 (2), 175-188.

Aktan, Z. D. (2015). *Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (ss. 32). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Aljarrah, A. (2017). Play as a manifestation of children’s imagination and creativity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 23-36.

Ametllé, A. C. & Müller Jerina, A. (2004). *Public library reading programs for preschoolers*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Publishing.

Aral, N. (1999a). 9-14 yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 20(101), 65-72.

Aral, N. (1999b). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 11-17.

Aral, N. & Köksal, A. (1999). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(1), 127-138.

Aral, N. & Yıldız Bıçakçı, M. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. N. Aral ve G. Duman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831-852.

Argun, Y. (2004). Yaratıcı insanın özellikleri. *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi içinde* (ss. 79-86), Ankara: Anı Yayıncılık.

Arıcı, M. & Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.

Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* (ss. 140). Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2004a). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2004b). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.

Ataman, A. (1993). Eğitim sürecinde yaratıcılık. *Yaratıcılık ve eğitim içinde* (ss. 105-129). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.

Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first- grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, (39), 415–438.

Balaban Salı, J. (2012). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87.

Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Belsky, J. (1990). *The psychology of aging: Theory, research, and interventions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Bessis, P. & Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?* (Çev. S. Gürbaşıkan), İstanbul: İstanbul Reklam Yayınları.

Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press.

Blake, J., Macdonald, S., Bayrami, L., Agosta, V. & Milian, A. (2006 ). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *Br J Educ Psychol*. 76( 3):501-15.

Bojczyk, K. E., Davis, A. E. & Rana, V. (2016). Mother–child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, ( 36), 404–414.

Boldt, G. (2019). Artistic creativity beyond divergent thinking: Analysing sequences in creative subprocesses. *Thinking Skills and Creativity*, (34).

Bozoklu, F. (1994). *Okul öncesi çağındaki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 1(65), 1-21.

Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Can Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (2), 201-209.

Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 137-145.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F. & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, (40), 52-62.

Christ, T., Wang, X. C., Chiu, M. M. & Cho, H. (2019). Kindergartener's meaning making with multimodal app books: The relations amongst reader characteristics, app book characteristics, and comprehension outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, (47), 357-372.

Costa, P. T., McCrae, R. R. & Arenberg, D. (1980). Enduring dispositions in adult males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 793.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.

Coşkun, L., Deniz, U., Chen, D. & Morrison, G. S. (2019). Parent behaviors during storybook reading: A scale development study. *International Journal of Research in Teacher Education*, 10(2), 64-74.

Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: general principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp.83-114). Hampton Press.

Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakmak Güleç, H. & Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap* (2. baskı). İstanbul: Kriter yayınları.

Çakmak T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(3), 489-509.

Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.

Çelebi Öncü, E. & Ünlüer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457-4461.

Çelebi Öncü, E., Yılmaz, D., Aktaş, E., Koç, İ. & Tokgöz, Ö. (2019). Okul çağına yönelik yazılmış çocuk kitaplarının yaratıcı unsurlar açısından incelemesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1211-1228.

Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. (6. baskı). Ankara: Maya Akademi.

Çeliker, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.

Çer, E. (2020). Kavram dağarcığının geliştirilmesinde düzeye uygun bir çocuk kitabının etkisi: bir uygulama örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1071-1093.

Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (2. Baskı, ss. 82-94). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirsar, A. (1985). *Çocuk ve anne-baba ilişkileri*. İstanbul: Redhouse Yayınevi.

Deniz, A. & Gönen, M. S. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116.

Dere, Z. & Ömeroğlu, E. (2018). Yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (1), 1-15.

Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P. & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, (49), 59-68.

Dickinson, D. K., Griffit, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading book fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15.

Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s.163-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dursun, M. A. & Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 110-133.

Duursma, E. & Pan, B.A. (2011). Who's reading to children in low income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163-1180.

Dülger, A. (2019). *Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Dündar, S. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Efe, M. & Temel, Z. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.

Elibol, F. (2010). *Yaratıcılığın gelişimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Englebright, J. & Schirrmacher, F. R. (2014). Yaratıcı Düşünme. N. Aral & G. Duman (Çev. Eds). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi* içinde (ss. 20-31). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, S., Bekir Şimşek, H. & Aras Erdoğan, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1) , 231-246.

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.

Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. London: Stanley Thornes.

Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (ss. 6-20). London: David Fulton Publishers.

Fletcher, K.L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with children: A conceptual framework. *Developmental Review* 25: 64-103.

Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 44 (2), 8-16.

Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2014). *Sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (ss. 33). Ankara: Nobel Yayınevi.

Fryer, M. & Fryer-Bolingbroke, C. (2020). Regional Creativity: Cross-cultural differences in creativity (3rd ed., ss. 409-418). *Encyclopedia of Creativity*. California: Academic Press.

Gartenhaus, A. R. (2000). Yaratıcı düşünme ve müzeler. R. Mergenci & B. Onur (çev.), B. Onur (ed.), (ss. 136). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Garzotto, F., Paolini, P. & Sabiescu, A. (2010). Interactive storytelling for children. *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children – IDC*, (10), 356–359.

Gelman, S. A. & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children's thought. *Creativity and reason in cognitive development*, 221-243.

George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Gizir Ergen, Z. & Köksal Akyol, A. (2012). An investigation of creativity among children attending preschools. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 5(2), 156- 170.

Gong, X., Zhang, X. & Tsang, M. C. (2020). Creativity development in preschoolers: The effects of children's museum visits and other education environment factors. *Studies in Educational Evaluation*, 67(3):100932.

Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education and Development*, 24(2), 123-137.

Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A. & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.

Gökalp, M. (2016). Çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinliklerinin "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi" dersinde okul öncesi bölümü öğrencilerine olan etkisi (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3).

Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Gökçe, B. & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "hikâye haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *International Pedical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1925-1949.

Gökmen, A. & Sözer Çapan, A. (2019). 60- 84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 3 (1), 1-9.

Göknil, C. (1974). *Bir kirpi masalı*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.

Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Gönen, M. (1992). Çocuk ve yaratıcılık. 8. *YA-PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Gönen, M. (1993). Creative thinking in five-and-six-year old kindergarten children. *International Journal of Early Years Education*, 1(2), 81-87.

Gönen, M. (2000). Resimli çocuk kitaplarının içerik, resimleme, fiziksel özellikleri ve Türkiye'de son on yılda çocuk kitapları alanında yapılmış tezler. S. Sever (Ed.), *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* içinde (ss. 383). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Gralewski, J. & Karwowski, M. (2019). Are teachers' ratings of students' creativity related to students' divergent thinking? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, (33), Article 100583.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Gulliksen, M. S. (2018). Norwegian parents' perspective on environmental factors that influence creativity – An empirical grounding for future studies. *International Journal of Educational Research*, (88), 85-94.

Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-Felsefe-Yöntem-Analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürsoy, F. (2001). Çocukta yaratıcılığın gelişimi. *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* içinde (ss. 89-106). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Güven, Y. (1999). Erken çocuklukta yaratıcılık yeteneği tanıma ve geliştirme. *Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* içinde (ss. 109-114). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Harmanlı, Z. (2002). Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* içinde (ss. 227). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Hasçuhadar, B. & Coşkun, H. (2018). Okul öncesi dönemde hazzı geciktirme ve yaratıcılık arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rol. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 230-249.

Hindman, A. H., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study birth cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287-313.

Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474.

Horn, J. L. (1994). Theory of fluid and crystallized intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The encyclopedia of human intelligence* (pp. 443-451). Macmillan.

Hurlock, E.B. (1978). *Child Development* (6th ed.). Mc Gravv Hill, Kogakusha LTD.

Isbell, R. T. & Raines, S. C. (2003). *Creativity and the arts for young children*. Thomson/ Delmar Learning.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M. & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.

Işıkoğlu, Erdoğan, N. (2016a). Edebiyat uygulamaları, çocuk edebiyatı ve medya. S. Erdogan ve M. Ören (Eds.), *Çocuk edebiyatı* içinde. Eskişehir: Açık Öğretim Yayınları.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016b). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(24), 1071-1086.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Erken çocukluk döneminde kütüphane ve dil gelişimi. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1914-1922.

Işıkoğlu Erdoğan, N. & Şimşek, Z. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1519-1533.

Işıldak, S. (2008). Yaratmada ilk adım: İmge ve imgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 64-69.

Jankowska, D. M. & Gralewski, J. (2020). The familial context of children's creativity: parenting styles and the climate for creativity in parent-child relationship. Erişim tarihi: 21.12.2020. Erişim adresi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/2b35p>

Jarial, G. S. (1982). Are firstborn children more creative? *Psychological Reports*, 51(1), 316-316.

Kannan, K. S. & Manoj, K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*, (47), 2317-2324.

Kaplan, M. (2005). *Hikâye Tahlilleri* (11. Baskı, ss. 10). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaahmetoğlu, B. & Turan, F. (2020). Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişen çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 243-253.

Karaca, N. H. & Aral, N. (2017).Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 146-169.

Karademir, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce kuramları. E. Yazgın, Y. Yazgın (Eds.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* içinde (ss. 1-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Karaman, G. & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 516-541.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, S. & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.

Karlıdağ, İ. & Gönen, M. (2019). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 928-960.

Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.

Kılıç, Ş. & Ertürk Kara, H. (2020). Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 35-50.

Kılınçcı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim gormek, renmek, yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (141), 101-120.

Kim, S., Choe, I. & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children’s creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33(3):100590.

Konak, A. (2008). *İlkretim 6.sınıf rencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Isparta: Sleyman Demirel Üniversitesi.

Korkmaz, A., Koyuncu şahin, M. & Gonen, M. S. (2018). Türkçe ve Türkçe’ye evrilmiş okul öncesi dönem resimli yk kitaplarında yaşlılık kavramının incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 5(15), 125-140.

Kucirkova, N., Gattis, M., Spargo, T. P., Seisedos de Vega, B. & Flewitt, R. (2021). An empirical investigation of parent-child shared reading of digital personalized books. *International Journal of Educational Research* (105), 101710.

Kul, N. (2014). *Evrensel bakış açısıyla ülkemizde 1930-2000 yılları arasında basılan resimli ocuk kitapları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Kuru Turaşlı, N. (2010). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi nc (Ed.), *Erken ocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (2. Baskı, ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kwaşniewska, J. M., Gralewski, J., Witkowska, E. M., Kostrzewska, M. & Lebuda, I. (2018). Mothers’ personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, (27), 13-24.

Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2019). The effects of questions during shared-reading: Do demand-level and placement really matter? *Early Childhood Research Quarterly*, (47), 49-61.

Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children’s word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, (51), 338-351.

Leyva, D., von Suchodoletz, A., Shroff, D., Hinojo, A. & Krtner, J. (2021). Maternal book-sharing styles and goals and children’s verbal contributions in three communities. *Early Childhood Research Quarterly*, (54), 228-238.

Lichtenwalner, J. S. & Maxwell, J. W. (1969). The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, (40), 1241-1247.

Lubart, T. (2016). Creativity and convergent thinking: reflections, connections and practical considerations. *Rudn Journal of Psychology and Pedagogics*, 4(4), 7-15.

Lysaker, J. T. & Arvelo Alicea, Z. (2017). Theorizing fiction reading engagement during wordless book reading. *Linguistics and Education*, (37), 42-51.

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495.

Mangır, M. & Aral, N. (1990). *Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenlerin incelenmesi* (ss. 35-43). Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

Mangır, M. & Aral, N. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15 (79), 10-20.

Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj U., Socan, G. & Tasner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69-85.

Martin, L. E. (1997). Early book reading: How mothers deviate from printed text for young children. *Reading Research and Instruction*, 37(2), 137-160.

Masny, D. (1995). Literacy development in young children. *Interaction*, 6(1), 21-24.

Mol, S. E., Bus, A., De Jong, M. T. S. & Smeets, D. J. H. (2008). *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.

Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C. & Wu, C. H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9, 67-90.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö. & Tür, G. (1999). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri* (ss. 127). İstanbul: YA-PA Yayınları.

Okuyucu Akdaş, E. & Deniz, Ü. (2015). Anasınıfına devam eden çocukların kitap ile birlikteliklerine ve ailelerinin özelliklerine göre okuma olgunluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2015 (4), 15-27.

Okyay, Ö. & Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 395-406.

Okyay, Ö. & Kandır, A. (2019). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children. *Early Child Development and Care*, 1-11.

Onur, D. & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.

Ortiz, C., Stowe, R. M. & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.

O'Toole, K. J. & Kannass, K. N. (2018). Emergent literacy in print and electronic contexts: The influence of book type, narration source, and attention. *Journal of Experimental Child Psychology*, (173), 100–115.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel ifadelerinin gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ömeroğlu, E. & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 49-53.

Öncü, T. (1989). *Torrance yaratıcı düşünme testleri ve Wartegg- Biedma Kişilik Testi aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.

Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm yeni değer ve oluşumlar* (ss. 45). Ankara: Pegem Yayınları.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-9.

Öztürk Aynal, Ş. (2010). Eğitimde yaratıcılık. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (2. baskı, ss. 100-118). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Parlak yıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Kwok, O., Davis, H. & Zhu, L. (2016). The effects of content-related shared book reading on the language development of preschool dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, (36), 106-121.

Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the scale. *Thinking Skills and Creativity*, (27), 45–54.

Robinson, A. G. & Stern, S. (1997). *Corporate Creativity: How innovation and improvement actually happen*. CA: Berrett-Koehler.

Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S. & Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, (70), 100-110.

Runco, M. A., Acar, S. & Çayırdağ, N. (2017). A Closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, (24), 242-249.

Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(72), 31-42.

Salı, G. (2019). Çocuklarda yaratıcılığın gelişimine ilişkin boylamsal bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1574-1589.

San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık* (ss. 76). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

San, İ. (2004a). *Sanat ve eğitim* (ss. 21). Ankara: Ütopya Yayınevi.

San, İ. (2004b). Yaratıcılıkta temel kavramlar. A. Öztürk, (Ed.) *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (ss. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

San, İ. (2019). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18 (1), 99-112.

Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B. & Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.

Senechal, M. & Lefevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.

Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Senemoğlu, N. (1999). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. Erişim tarihi: 19.12.2020.Erişimadresini:[http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray\\_hoca/makaleler/yaratici.htm](http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/yaratici.htm)

Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat* (7. baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.

Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Singer, D. & Singer J. L. (1998). *Çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi*. Nurdan Cihanşümul (Çev.). İstanbul: Gendaş Yayıncılık.

Society, K. K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal of High Ability*, 6(2), 143–159.

Solomon, B., Powell, K. & Gardner, H. (1999). Multiple intelligences. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 273-283). California: Academic Press.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. (4th ed. ss. 454). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Stebler, M. Z. (2014). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (3. baskı, ss. 131-144). Ankara: Grafiker Yayınları.

Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5).

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.), In *Handbook of creativity*, (pp.3-15). Cambridge University Press.

Suloway, F. J. (1999). Birth order. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp.189-202). California: Academic Press.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E. & Curenton, S. M. (2007). Assessing the Quality of Storybook Reading. *Assessment in Emergent Literacy*.

Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "Canlılar Çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Perdical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.

Şahin, F. (2015). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), *Erken okuryazarlık becerilerini destekleyici unsurlar* içinde (ss. 108-127). Ankara: Hedefcs Yayıncılık.

Şener, T. & Yıldız, F. Ü. (2003). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcılık etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Takacs, Z. K. & Bus, A. G. (2018). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology*, (174), 1-12.

Tanju, H. E. (2010a). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.

Tanju, H. E. (2010b). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (2. baskı, ss. 21-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tepe, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan anne, baba ve çocuk karakter eylemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Tepetaş Cengiz, Ş. & Bal, M. (2020). Okul öncesi dönemde evde okuma süreci: Aile beklentilerine yönelik bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4) , 1311-1331.

Tercanlı Metin, G. & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.

Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Tezci, E., Karaca, D. & Sezginsoy, B. (2008). The study of reliability and validity of creative materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 46-57.

Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Torrance, E. P. (1963). Adventuring in creativity. *Childhood Education*, 40(2), 79-87.

Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behaviour*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.

Torrance, E. P. (1995). *Why Fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ.

Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, (45), 1-17.

Trivedi, S. K. & Sharma, A. (2016). Comparison of fluency dimension of creativity. *International Journal of Advanced Research* 4(4), 823-829.

Turla, A. (2004). Çocuğum daha yaratıcı olabilir mi? *Çocuk ve yaratıcılık* içinde (ss. 25). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tuzcuoğlu, N. (1994). Çocukta yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33, 25-27.

Ulcay, S. (1985). Okul öncesi kuruluşlarda yaratıcılık, *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde (ss. 99-106). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk* (2. baskı, ss. 200). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Van Kleeck, A. & Beckley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: An exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 175-189.

Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46 (2), 189-216.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt, Brace and Company.

Whitehurst, G. J. , Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. N. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, (69), 848-872.

World Health Organization, (2012). Early childhood development and disability: Discussion paper. Erişim tarihi: 01.12.2020. Erişim adresi: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf)

Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Yapıcı, M. (2002). Sıfır-beş yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 237-245.

Yavuzer, H. (2000). Çocuğu yönlendirmede ailenin rolü. *Ana baba ve çocuk* içinde (13. baskı, ss. 156-158). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, E., Bolay Belen, H., Yaman Baydar, İ., Okutan, N. & Aksu, G. (2019). Öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(2), 226-249.

Yazıcı, E. & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.

Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 12(9).

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcılığı anlamak. N. Aral ve G. Duman (Eds.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* içinde (ss. 4-19). Ankara: Nobel Yayınevi.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.

Yıldız Bıçakçı, M, Er, S. & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.

Yıldız, C. & Güney Karaman, N. (2017). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve bakış açısı alma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 33-58.

Yıldız Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Yıldız Çiçekler, C. & Aral, N. (2020). Effect of art education program given to gypsy children on children's creativity. *Educational Research and Reviews*, 15(8), 523-529.

Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D. & Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *Elementary Education Online*. 19(2), 817-830.

Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. & Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1131-1152.

Yıldız, V., Özkal, N. & Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 129-137.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (ss. 175). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Young, K. T., Davis, K. & Schoen, C. (1996). *The commonwealth fund survey of parents with young children*. New York: The Commonwealth Fund

Yörükoğlu, A. (1983). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Aydın Kitabevi Yayınları, Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.

Yumuş, M. (2018). *Paylaşımli kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.

Zembar, R. & Zülfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Educational Science: Theory & Practice*, 6(2), 602-608.

Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Van Kleeck (Ed.), In *Reading books to children: parents and teachers*. State University of New York.

## EKLER

### Ek-1 Ölçek Kullanım İzni (ÇEBOE)

**Ölçek İzin Talebi** Gelen Kutusu x ✕ 🖨️ 📄

**Ayşe Mine Uçar** <aysemineucar@gmail.com> 5 Ağu 2020 20:14 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: nisikoglu ▼

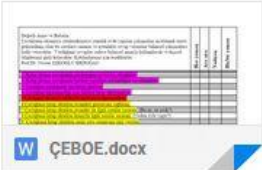
Merhabalar değerli hocam,  
Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'dan Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'in yüksek lisans öğrencisi Ayşe Mine UÇAR. Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'da yüksek lisansımda tez dönemine geçtim. İzniniz olursa "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği" nizi tezimde kullanmak isterim.  
Desteyiniz için şimdiden teşekkür ederim.  
Saygılarımla..

---

**Nesrin Işıkoğlu Erdoğan** <nisikoglu@pau.edu.tr> 📧 6 Ağu 2020 06:53 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▼

Merhaba Ayşe Mine,  
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeğini tezinde kullanabilirsin. Şimdiden kolay gelsin, başarılar dilerim

...



W ÇEBOE.docx

## Ek-2 Ölçek Kullanım İzni (ÇYD: YAÖ)

Ölçek İzin Talebi Gelen Kutusu x



**Ayşe Mine Uçar** <aysemineucar@gmail.com>  
Alıcı: ertencemre ▾

7 Ağustos Cum 12:05 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar değerli hocam,  
Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'dan Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'in yüksek lisans öğrencisi Ayşe Mine UÇAR. Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'da yüksek lisansımda tez dönemine geçtim. İzniniz olursa "Çocuğumun Yaratıcı Düşüncesi: Yetişkin Algı Ölçeği" nizi tezimde kullanmak isterim.  
Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.  
Saygılarımla..

**cemre erten** <ertencemre@gmail.com>  
Alıcı: ben ▾

8 Ağustos Cmt 08:36 ☆ ↶ ⋮

Merhaba,

Ölçme araçlarını çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Ayşe Mine Uçar <aysemineucar@gmail.com>, 7 Ağu 2020 Cum, 12:05 tarihinde şunu yazdı:  
\*\*\*

--

Cemre ERTEN TATLI  
Eğitim Psikoloğu Dr.  
( Educational Psychologist PhD.)