



[itobiad], 2022, 11 (1): 452-488

<p>Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi</p> <p>Effect of Waldorf Approach-Based Education Program on the Creativity and Cognitive Skills of Preschool Children</p> <p>Video Link: https://youtu.be/hUHufx1HHwI</p>	
<p>Senem KORKMAZ Bilim Uzmanı senemkorkmaz3@gmail.com / Orcid ID: 0000-002-0860-2394</p> <p>Ayşe ÖZTÜRK SAMUR Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Assoc. Prof. Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Early Childhood Education ayseozturksamur@yahoo.com / Orcid ID: 0000-0003-1976-3078</p>	

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type	: Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received	: 15.02.2021
Kabul Tarihi / Accepted	: 11.03.2022
Yayın Tarihi / Published	: 19.03.2022
Yayın Sezonu	: Ocak-Şubat-Mart
Pub Date Season	: January-February-March

Atıf/Cite as: Korkmaz, S. & Öztürk Samur, A. (2022). Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 11 (1) , 452-488 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/68190/880321>

İntihal /Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

Copyright © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi * **

Özet

Bu araştırmanın amacı; Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı bir okulda eğitim gören 32 çocuk deney grubunu oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı bir devlet anaokulunda eğitim gören 45 çocuk kontrolü, özel anaokulunda eğitim gören 48 çocuk da kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri yaratıcılık becerileri ve bilişsel beceriler; bağımsız değişkeni ise Waldorf yaklaşımına dayalı uygulanan eğitim programıdır. Veri toplama aracı olarak, çocukların yaratıcılık becerilerinin ölçülmesinde Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlanması Yuvacı (2017) tarafından yapılan Hibrit Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Bilişsel becerilerinin ölçülmesi amacıyla ise Raven, Raven ve Court (1998) tarafından geliştirilen, Bildiren, Kargın ve Korkmaz, (2017) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Renkli Progresif Matrisleri testi kullanılmıştır. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcılığın, esneklik, akıcılık, özgünlük alt boyutlarında ve toplam yaratıcılık son test puanlarında Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı grubun lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bilişsel beceriler son test puanlarında ise gruplar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Waldorf Yaklaşımı, Alternatif Yaklaşımlar, Okul Öncesi Eğitim Programı, Yaratıcılık, Bilişsel Beceri.

The Effect of Waldorf Approach-Based Education Program on the Creativity and Cognitive Skills of Preschool Children

Abstract

The aim of the research is to examine the effect of education program based on Waldorf approach on creativity and cognitive skills of pre-school children. In the

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.12.2020 tarih, 67934 sayılı kararı ile, Etik Kurul Kararı alınmıştır.

research, quasi-experimental design, one of the experimental research models, was used. The experimental group consisted of 32 children studying in a school where the Waldorf approach-based education program was implemented. 45 children studying in a public kindergarten where the Ministry of National Education Pre-School Education Program was implemented constituted the control₁ group, and 48 children studying in a private kindergarten formed the control₂ group. The dependent variables of the research were creativity skills and cognitive skills; The independent variable is the education program based on the Waldorf Approach. Hybrid Creativity Test developed by Lee and Lee (2002) and adapted into Turkish by Yuvacı (2017) was used as a data collection tools to measure creativity skills. Coloured Progressive Matrices Test developed by Reven, Raven and Court (1998) and validity and reliability study by Bildiren, Kargın, and Korkmaz (2017) was used to measure cognitive skills. Data was analyzed using SPSS program. As a result of the research, a significant result was found in favour of the group in which the Waldorf approach-based education program was applied in the sub-dimensions of creativity, flexibility, fluency, originality and total creativity post-test scores. No difference was observed between the groups in the cognitive skills post-test scores.

Keywords: Waldorf Approach, Alternative Approaches, Preschool Education Program, Creativity, Cognitive Skills.

Giriş

Yaşamın ilk yıllarında çocukların gelişimlerinden daha çok ebeveyn ve yakın çevresi sorumluyken bir müddet sonra eğitim kurumları da bu gelişimi desteklemekle yükümlüdür. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları; devlete bağlı ve özel olmak üzere iki grup şeklindedir. Eğitim kurumlarının pek çoğunda Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) doğrultusunda eğitim verilirken farklı programların uygulandığı okullar da bulunmaktadır. Bu okullar eğitim felsefeleri doğrultusunda hazırladıkları programı MEB'e sunarlar ve gerekli izinler alındıktan sonra programlarını uygulayabilirler (MEB, 2012). Öğrenmek için tek bir yol yoktur anlayışı ile yola çıkılarak; insanın bireysel gelişimine, kendini özgür bir biçimde gerçekleştirip bir birey olmasına imkan sağlamak amacıyla oluşturulmuş alternatif eğitim modellerinden birisi de son yıllarda ülkemizde hızla bilinirliği artan ve okulları yaygınlaşan Waldorf yaklaşımıdır (Akdağ, 2006; Ashley, 2009; Onur ve Topkaya, 2017).

Waldorf yaklaşımı özgür bireyler yetiştirme önceliğini ilke edinerek çocukların bütünsel gelişimleri üzerine odaklanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde akademik bilgiye yer vermeyerek çocuğun öncelikle tüm enerjisini beden gelişimine vermesi gerektiğini savunmaktadır. Çok iyi tasarlanmış besleyici bir çevre, bireysel ihtiyaçlara göre esneklik gösteren öğretmenler, yapılandırılmamış oyun malzemeleri ve etkinlikler aracılığıyla çocukların yaratıcılıklarının gelişimi ön planda tutulmaktadır. Okul öncesi dönemde bilişsel olarak henüz “öğretim” yaşında olmadıkları gerekçesiyle çocuklara herhangi bir bilgi verilmesinden kaçınılmaktadır. Çocuklara teknolojiden uzak, sanatla iç içe bir eğitim sunulmakta; salt bilgi vermek yerine sanatsal faaliyetlerle çocuk bir bütün olarak ele alınarak gelişim alanları dengeli bir şekilde desteklenmektedir. Waldorf yaklaşımında yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi önemli görülmekte ve eğitim süreci buna göre hazırlanmaktadır. Çevre düzeninden kullanılan materyallere, yapılan etkinliklerden öğretmen tutumuna kadar her şey yaratıcılık için zemin oluşturmaya yöneliktir (Astley ve Jacson, 2000; Koca, 2015; Onur ve Topkaya, 2017; Shell, 2013).

Literatür incelendiğinde çok amaçlı kullanıma uygun eğitim ortamının yaratıcılığı geliştirdiği yönünde pek çok çalışma yer almaktadır (Akçum, 2005; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Ceylan, 2008). Aysu ve Aral (2016), MEB okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler ve sınıf gözlemlerinde dolapların kapaklı olduğunu ve çocukların materyallere ulaşımının çok kolay olmadığı, oyun merkezlerinde genellikle yapılandırılmış oyuncakların olduğu ve öğretmenlerin çocuklara sıklıkla müdahale ettiği sonucuna ulaşmıştır. Waldorf yuvalarında çocuklar okulu evin bir uzantısı gibi görür ve böylece rahat hareket edip kendilerini daha özgür hissederler. bilmesi adına dolaplar açıktır. Malzemelerin doğal ve yapılandırılmamış olması çocukların yaratıcı deneyimler yaşamasına imkân sağlamaktadır. Bu eğitim ortamı devlet okullarından ve diğer pek çok anaokulundan farklılık göstermektedir.

Bilişsel beceriler ise kişinin doğaya ve çevreye olan bir çeşit uyumunu kapsar, kişi bu uyumu gerçekleştirirken, etrafındaki uyaranları algılar, işlemlerden geçirir, dönüştürür veya algıladığı şekli ile depolar ve anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturur (Kartal, 2007; Yavuzer, 2014). Okul öncesi eğitim; çocuğun bilişsel gelişimini etkileyen faktörlerdendir (Kandır, 2001; Ramazan ve Demir, 2011). Waldorf yaklaşımında içerik bilişsel becerileri tek yönlü geliştirmek yerine çocuğun bütüncül gelişimine odaklanmaktadır. Çocukların yalnızca zihinlerine odaklanan uygulamaların zarara yol açacağı, uygulamaların çocuğun bedeni ve ruhuna da iyi geliyor olması gerektiği belirtilmektedir. Masallar, el işleri, gerçek iş rutinleri ve pek çok uygulama çocukların bedenlerini ve ruhlarını geliştirirken

zihinlerini de desteklemektedir. Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel becerileri desteklemek amacıyla yapılan öğretim niteliği taşıyan her türlü uygulama yerine uygun bir çevre, bolca oyun ve hareket deneyimi daha uygun görülmektedir (Okutan, 2012; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Türkiye’de Waldorf yaklaşımına yönelik araştırmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve bu araştırmaların nitel (Çelik, 2013; DüNDAR, 2007; Ekici, 2015; Kaya ve Gündüz, 2015; Kotaman, 2009; Tuncer, 2015; Yalçın ve Schieren, 2017) araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarla Waldorf yaklaşımının temel ilkeleri, felsefesi, uygulamaları doküman analizi, literatür tarama gibi yöntemlerle ortaya konulmuştur. Yukarıda belirtilen sebepler ve literatürde benzer bir çalışmanın olmaması nedeniyle Waldorf Yaklaşımının bilişsel beceriler ve yaratıcılık becerileri üzerinde etkililiği incelenmiştir.

Önem

Ülkemizde alternatif yaklaşımlar arasından Montessori (Berat Uzun ve Kayılı, 2019; Kayılı, Koçyiğit ve Erbağ, 2009; Kayılı, 2010; Şahintürk, 2012; Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurteri Tiryaki, Çetin Sultanoğlu ve Şahin, 2015; Şeker, 2015) ve Reggio Emilia (Dereli, 2013; Akar Gençer, 2014; Özdemir, 2013; İmir, 2018) yaklaşımlarının etkililiğine yönelik çalışmalara rağmen; ülkemizde diğer alternatif yaklaşımlara göre bilinirliği az olan ve son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan Waldorf yaklaşımının etkililiğinin ortaya konulduğu deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında okul öncesi çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerinin ele alındığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Akçum, 2005; Can Yaşar ve Aral, 2010; Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Tüm bunlar ve Waldorf Yaklaşımının bütüncül gelişimi destekliyor olması göz önünde bulundurularak Waldorf Yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi incelenmiştir. Özellikle ülkemizde Waldorf Yaklaşımına ilişkin çalışmaların azlığı, çocuklarla yürütülen ve etkililiğinin incelendiği herhangi bir çalışmanın olmaması nedeniyle, araştırma sonuçlarının; eğitimcilere, program oluşturanlara ve alana farklı bir bakış açısı kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı, Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisinin nicel yöntemlerle ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Grup içi yaratıcılık becerileri ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Gruplar arası yaratıcılık becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3. Grup içi bilişsel beceriler ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Gruplar arası bilişsel beceriler son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisi, yarı deneysel yöntem ile test edilmiştir. Aynı gruplara aynı ölçme araçları kullanılarak grupların sonuç değişkenine ilişkin tekrarlı ölçümleri, uygulama öncesinde ön test, uygulamadan sonra son test olarak elde edildiğinden, araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak adlandırılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışma grubunda MEB'e bağlı bir devlet anaokulundan 45 çocuk ve özel bir anaokulundan 48 çocuk kontrol grubu olarak; Waldorf yaklaşımının uygulandığı özel bir anaokulundan 32 çocuk deney grubu yer almıştır. Araştırmada yer alan gruplara uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Araştırma deseni tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Desen

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	+	+	+
Kontrol Grubu ₁	+		+
Kontrol Grubu ₂	+		+

Deney grubu (Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı grup)

Kontrol Grubu₁ (MEB'e bağlı Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı devlet okulu grubu)

Kontrol Grubu₂ (MEB'e bağlı Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı özel okul grubu)

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturmak için amaçsal örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı okulun özel okul olması ve devlet okuluna giden çocuklar ile özel okula giden çocukların sosyo ekonomik durumları arasında fark olabileceği ve bunun da çocukların becerilerine etki edebileceği varsayılmıştır. Bu sebeple gruplar arasındaki sosyo-ekonomik farkın etkisini kontrol etmek amacıyla, kontrol

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi

grubu olarak devlet anaokulunun yanı sıra özel bir anaokulu da çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların daha önce, herhangi bir alternatif yaklaşımın uygulandığı okula devam etmemiş olmasına dikkat edilmiş, bu bilgiler okul müdürlerinden alınan izinle, öğretmenlerinden elde edilmiştir. Tablo 2’de çalışmada yer alan çocukların cinsiyete ilişkin frekans dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımları

Değişken		Deney Grubu		Kontrol ₁		Kontrol ₂		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	15	46.9	29	64.4	28	58.3	72	57.6
	Erkek	17	53.1	16	35.6	20	41.7	53	42.4
	Toplam	32	100.0	45	100.0	48	100.0	125	100.0

Yukarıda tabloda verilen değerlere göre Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programı uygulanan okuldan 32 (15 kız, 17 erkek), MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan özel okuldan 48 (28 kız, 20 erkek) ve yine MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan devlet okulundan 45 (29 kız, 16 erkek) çocuk araştırmaya dahil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yaratıcılık ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan İlişkizisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	\bar{X}	S	sd	f	p
Esneklik	Deney	32	1.68	1.491	2	.430	.652
	Kontrol ₁	45	1.55	1.341			
	Kontrol ₂	48	1.39	1.395			
İmgelem	Deney	32	0.34	0.602	2	.077	.926
	Kontrol ₁	45	0.37	0.576			
	Kontrol ₂	48	0.39	0.574			
Akılcılık	Deney	32	5.15	2.775	2	2.953	.056

	Kontrol ₁	45	6.35	1.644			
	Kontrol ₂	48	6.06	2.436			
Özgünlük	Deney	32	0.96	0.933	2	2.816	.064
	Kontrol ₁	45	0.60	0.618			
	Kontrol ₂	48	0.60	0.736			
Süreklilik-Bağlılık	Deney	32	0.59	0.712	2	.419	.659
	Kontrol ₁	45	0.55	0.813			
	Kontrol ₂	48	0.70	0.922			
Tamamlama	Deney	32	0.46	0.671	2	1.605	.205
	Kontrol ₁	45	0.73	0.809			
	Kontrol ₂	48	0.75	0.729			
Yeni Ekleme	Deney	32	0.71	0.958	2	3.036	.052
	Kontrol ₁	45	0.68	0.900			
	Kontrol ₂	48	0.33	0.595			
Tema	Deney	32	0.93	1.040	2	2.319	.096
	Kontrol ₁	45	1.48	1.100			
	Kontrol ₂	48	1.20	1.091			
Alışılmadıklık	Deney	32	0.31	0.535	2	.931	.397
	Kontrol ₁	45	0.44	0.659			
	Kontrol ₂	48	0.29	0.504			
Toplam	Deney	32	11.18	5.229	2	1.296	.277
	Kontrol ₁	45	12.80	4.150			
	Kontrol ₂	48	11.75	4.620			

Yapılan ölçümlerde alınan puanların birbirine denk olup olmadığını göstermek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucuna göre; deney grubu ve kontrol gruplarının yaratıcılık testi alt boyutları ve yaratıcılık toplam ön-test ölçümleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan bilişsel becerilere ilişkin, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Renkli Progresif Matrisleri testinden alınan ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Tek Yönlü ANOVA tekniği uygulanmış, sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Renkli Progresif Matrisleri Testi Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	\bar{X}	S	sd	F	p
A seti	Deney	32	7.12	1.84	2	.100	.905
	Kontrol ₁	45	7.20	1.65			
	Kontrol ₂	48	7.04	1.64			
B seti	Deney	32	4.03	1.69	2	1.293	.278
	Kontrol ₁	45	4.68	1.72			
	Kontrol ₂	48	4.64	2.23			
AB seti	Deney	32	4.78	2.04	2	2.718	.070
	Kontrol ₁	45	5.95	2.16			
	Kontrol ₂	48	5.77	2.54			
Toplam	Deney	32	16.00	4.99	2	1.507	.226
	Kontrol ₁	45	17.84	4.26			
	Kontrol ₂	48	17.45	4.99			

Yapılan ölçümlerde alınan puanların birbirine denk olup olmadığını göstermek için yapılan Tek Yönlü ANOVA sonucuna göre RPMT ön-test ölçümleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir; çocuklar bilişsel beceri düzeyleri bakımından da birbirine benzer özellikler taşımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, demografik bilgi formu, yaratıcılık becerilerini istatistiksel olarak test etmek amacıyla Hibrit Yaratıcılık Testi; bilişsel becerilerini istatistiksel olarak test etmek amacıyla Renkli Progresif Matrisleri Testi kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çocukların yaş ve cinsiyet bilgilerinin yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Bu form içeriğinde çocukların daha önce alternatif bir eğitim yaklaşımının uygulandığı bir okula devam edip etmeme durumları da kaydedilmiş, bu bilgiler uygulamalardan önce her çocuk için sınıf öğretmenleri aracılığıyla sağlanmıştır.

Hibrit Yaratıcılık Testi

Hibrit Yaratıcılık Testi Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilmiş. Yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik olarak iki bölümden oluşmakta; yaratıcı düşünme ile ilgili bölümün Türkçeye uyarlanması Yuvacı (2017) tarafından yapılan Hibrit Yaratıcılık Testi (HYT)'nin yaratıcı düşünme yeteneğinin, dil ve çizim alanı olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Dil alanı; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük; çizim alanı ise süreklilik ve bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadıklık alt boyutlarından oluşmaktadır. Yaratıcılığın dil alanı alt boyutları; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut için puanlama sistemi vardır. Bunlar imgelem boyutunda, gerçek bir duruma dayanarak genişletilmiş hayali düşüncelerin her biri için puan verilmektedir. Akıcılık boyutu için, özel bir duruma ilişkin olarak problem çözmek için kullanılan düşünce ve yöntemlerin sayısı puanlanmaktadır. Esneklikte puan, verilen cevap sayısına göre verilir. Özgünlük boyutu için, çocuk geleneksel düşünceden uzaklaşıp, özgün ve yeni fikirler oluşturduğunda puan eklenmektedir. Çizim alanı, tek maddeden oluşmaktadır. Çizim alanının alt boyutları; süreklilik ve bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadık boyut olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuğun yaptığı çizim her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilir. Çocuğun aldığı puanlar yaptığı resmin ayrıntılarına göre değişebilmektedir (Yuvacı, 2017).

Doğrulayıcı Faktör Analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılarak yapılan analiz sonucunda Hibrit Yaratıcılık Testi'nin, kabul edilebilir uyum aralıkları arasında olduğu (X^2/sd : 2.21 RMSEA: 0,087, CFI: 0,90, NFI: 0,90, GFI: 0,91) böylece model-veri uyumunun sağlandığını ortaya konulmuştur (Yuvacı, 2017).

Araştırmada elde edilen ölçümler sonucunda çalışmaya katılan çocukların Hibrit Yaratıcılık Testi'nden almış oldukları puanların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlik katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Bu sonuç yapılan ölçümler sonucunda HYT'den alınan puanların oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Renkli Progresif Matrisleri Testi

Paralel form şeklinde düzenlenen Renkli Progresif Matrisleri Testi (RPMT) A, B ve AB olmak üzere 12'şerli 3 set toplam 36 parçadan oluşmaktadır (Raven, Raven ve Court'den akt. Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017). RPMT 11 yaş altı çocukların bilişsel süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmış, entelektüel yeterlilikleri beş bölüme ayrılmıştır. Öncelikle çocuklar benzer figürleri farklı figürler arasından

ayrıştırabilmiş ve daha sonra o figürleri diğer figürlerle uyumlandırabilmişlerdir. Üçüncü olarak karakterdeki benzer değişiklikleri kıyaslayabilmişler ve algıladıklarını anlamlandırabilmişlerdir. Ardından algıladıklarını ve kendi kattıkları arasındaki ayrımı analiz edebilmişlerdir. Son olarak bir bütünü ya da bazı maddelerdeki bireysel figürü fark edebilmişlerdir. RPM' de çocukların fark etmeleri gereken husus ne yapacağını bilmesi, kullanacağı düşünce tarzını anlayabilmesi ve maddelerin tek bir doğru yanıt olduğunu kavramasıdır. Her doğru cevap için bir puan verilmekte, her bölüm kendi arasında toplanmakta ve toplam puan alınmaktadır.

- Entelektüel olarak üstün. Puan kendi yaş grubunda %95 ve üzeri ise
- Entelektüel kapasitenin üzerinde. Puan kendi yaş grubunda %75 ve üzerinde ise
- Entelektüel ortalama. Eğer puan %25 ile %75 diliminde ise
- Kesinlikle ortalama entelektüel düzeyin altında. Eğer puan %25' in altında ise
- Entelektüel olarak zayıf. Puan kendi yaş grubunda %5'in altında ise (Raven'den akt. Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017).

RPMT'nin güvenilirlik analizi için yapılan test tekrar test puanlarına ilişkin korelasyon katsayıları hesaplanmış; A Seti ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında ($r=0.268$; $p<.01$) AB Seti ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında ($r=0.436$; $p<.01$) ve B Seti ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında ($r=0.350$; $p<.01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Renkli Progresif Matrisleri Testi toplam test ile Test-Tekrar Test sonuçları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.551$; $p<.01$). Güvenirlik çalışmasında ayrıca paralel form güvenirliliğini belirlemek amacıyla Bender, WISC-R ve TONI-3 arasındaki korelasyon analizleri hesaplanmıştır. RPMT A seti ile Bender Testi sonuçları arasında ($r=0.483$; $p<.01$), AB seti ile Bender Testi sonuçları arasında ($r=0.624$; $p<.01$), B Seti ile Bender Testi sonuçları arasında ($r=0.582$; $p<.01$) ve RPMT toplam puan ile Bender Testi sonuçları arasında ($r=0.702$; $p<.01$) negatif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bender testinde hatadan puan alınması sebebiyle hata puanı azaldıkça RPMT'de doğru madde sayısının arttığını göstermektedir.

Aynılık geçerliği kapsamında RPM testi puanlarının Bender Testi (0.72) ile yüksek düzeyde, WISC-R testi ile (0.62) orta düzeyde ve TONI-3 testi ile (0.83) yüksek düzeyde yakın derecelerde pozitif yönlü korelasyonlar göstermiştir. Bu sonuçlar içerisinde özellikle RPM testi puanlarının Bender testi ve TONI-3 testiyle oldukça yüksek korelasyonlar göstermesi aynı türden özellikler ölçümüne ilişkin araştırmanın beklentileri içerisinde yer almaktadır. Bu bulgulara göre Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin ele alınan örneklem için geçerli bir test olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen ölçümler sonucunda çalışmaya katılan çocukların RPMT'den almış oldukları puanların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuç yapılan ölçümler sonucunda RPMT'den alınan puanların oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Tüm gruplarda ön testler Ekim ayında uygulanmış, deney grubunda yer alan çocuklara, Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programı; kontrol gruplarında ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı sekiz ay süresince uygulanmış Mayıs ayında tüm gruplar son testlere tabi tutulmuştur.

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının bulunduğu okulların yöneticileri ile görüşülmüş, ailelere bilgilendirme metni gönderilmiş ve izinler alınmıştır. Çalışmaya izin verilen çocuklar dahil edilmiştir. Öncelikle çocuklarla tanışılarak bilgi verilmiş, çocukların uygulamaya ilişkin sözlü onayı alınarak uygulamalara geçilmiştir. HYT uygulanırken çocukların olabildiğince rahat cevaplar verebilmesi için gerekli zaman tanınarak hiçbir cevap için çocuklar acele ettirilmemiştir. Ardından RPMT uygulanmış ve çocukların performans kaygısı yaşamamaları için bulmaca oyunu gibi oyunlaştırılmaya çalışılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika kadar sürmüş ve bitiminde çocuklar uygulayıcıların eşliğinde sınıflarına geri dönmüştür.

DeneySEL İşlem Süreci

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı

Uygulamanın yapıldığı Waldorf anaokulunda Waldorf ilke ve felsefesine uygun olarak, eğitim öğretim dönemi başında gelişim dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak haftalık ve günlük ritim belirlenmiştir. Haftalık ritimde; Pazartesi ıslak üstüne ıslak boyama, Salı ekme yapımı, Çarşamba resim yapma, Perşembe el işi yapma ve Cuma kurabiye yapma etkinlikleri belirlenmiştir. Bu etkinlikler her hafta aynı gün programa alınmakta, haftalık ritimler oluşturulmuştur.

Belirlenen günlük ritim ise sırasıyla; bahçede serbest oyun, sınıfta çember zamanı, ara öğün, sınıfta serbest oyun, günün etkinliği, yemek zamanı, dinlenme zamanı, sınıfta serbest oyun, masal zamanı, ara öğün ve son olarak bahçede serbest oyun zamanı şeklindedir. Bu sıra her gün aynı kalmış, değiştirilmemiştir.

Bahçede serbest oyun

Her sabah güne bahçede başlanır ve en az bir saat bahçede serbest oyun zamanı oluşturulmuştur. Bahçe yapılandırılmış herhangi bir oyuncak içermemekle birlikte, toprağın engebeli hali doğal bırakılmıştır. Çocukların her mevsim bahçede suya ulaşabilmeleri, çamurla oynamaları, dilediği gibi şekillendirip özgürce hareket edebilmeleri sağlanmış ve tahta parçaları, kalaslar, tekerlekler, kazma, kürek,

süpürge, tırmık gibi bahçe malzemeleri ve mutfakta kullanacakları gerçek malzemeler bulundurulmuştur. Çocuklar seçimlerinde özgür bırakılmış, isteyen mutfak malzemeleri ile oyun oynarken bir grup çocuk hareketli oyunları tercih edebilir başka bir grup ise bahçe temizliği, ağaç bakımı gibi işlerle meşgul olabilmektedir.

Çocuklar oyun oynarken öğretmenler, bahçeyi süpürme, sarmaşık asma, bitkileri sulama gibi işlerle ya da gün içinde yapılacak işlerin hazırlığı ile meşgul olmuştur. Bahçede oyun zamanının bitimi bir şarkı ile duyurulur ve çocuklar askıdan çantalarını alıp sınıfa girmek için hazırlanmış; her çocuğun kendi hızında hazırlanması imkan sağlanmıştır. Sınıfta onları bir öğretmen karşılamış ve çembere katılmaları sağlanmıştır.

Sınıfta çember zamanı

Sınıfa girdiklerinde başlayan çember zamanında, çocuklar ve öğretmenler çember şeklinde halıda toplanmış, herkes birbiriyle iletişim kurduktan sonra her sabah aynı günaydın şarkısı ile güne başlanmıştır. Günaydın şarkısının ardından mevsimsel döngüye bağlı olarak yaklaşık beş hafta devam eden mevsim döngülerine uygun çember şarkıları söylenmiştir. Çember rutininin ardından sınıfta olmayan çocuklar anılmış, duygusunu, fikrini paylaşmak isteyen çocuklar için yeterli zaman verilmiştir.

Ara öğün

Çember zamanının bitmesinin ardından ara öğünde hafif atıştırma mevsim sebze-meyvesi yenmiştir.

Sınıfta serbest oyun

Göz yormayan, sade renklerin tercih edildiği sınıfta, açık raflar kullanılmış ve çocukların göz hizasında olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların görebildiği raflardan doğal ve sağlam malzeme ve oyuncaklara ulaşabilmeleri sağlanmıştır. Ahşap bloklar, kumaşlar, örgüden hayvan figürleri, ahşap denge aletleri gibi oyuncakların bulunduğu sınıflarda çocukların oyunlarında kullanabilecekleri mevsime göre doğal malzemelerin olduğu bir sepet de bulundurulmuştur.

Oyuncak bebekler, evcilik malzemeleri, kostümler, oyuncak mutfak ve malzemeleri, kumaş parçaları, örgüden yapılmış rulolar, bolca ahşap malzeme, kostüm sandığı, çeşitli hayvan figürleri ve ahşap denge aletlerinin bulunduğu sınıflarda pilli herhangi bir oyuncuğa yer verilmemiştir. Gün içinde sanat malzemelerine her zaman ulaşılabilmiş ve çocuklar istedikleri zaman istedikleri işle meşgul olabilmektedir. Çocukların kâğıt, boya, bal mumu gibi malzemeleri kullanmak dışında, keçe iğnelemek, sabun rendelemek, dokuma yapmak, mutfak

işleri gibi pek çok gerçek işle meşgul olmaları sağlanmıştır. Öğretmen çocuklarda bu dengeyi sağlamaktan sorumlu olduğu için gün içinde yeterince sanat yeterince gerçek iş ve yeterince serbest oyunun dengesi kontrol edilmiştir.

Günün etkinliği

Oluşturulan haftalık ritimde, her Pazartesi, her Salı aynı etkinlik yapılmasına dikkat edilmiştir. Her pazartesi ıslak üstüne ıslak boyama ritüeli, Salı ekme yapımı, Çarşamba resim günü, Perşembe el işi günü ve Cuma kurabiye günüdür. Yalnızca el işi haftalık olarak değişiklik göstermiştir. El işleri; mevsime göre turşu yapmak, zeytin kurmak, marmelat yapmak olabildiği gibi sanatsal bir etkinlik yapmak, ahşap bir ürünle meşgul olmak gibi değişkenlik gösterebilmiştir. Günün ritiminde de çocuklar katılım göstermekte ve diledikleri gibi çalışmakta özgür bırakılmıştır.

Yemek zamanı

Günün etkinliğinden sonra sınıflardaki masalarda çocukların yardımıyla yemek masası hazırlanmış ve bir şarkıyla başlayarak tıpkı ev ortamı gibi sınıfta öğle yemeği yenmiştir.

Dinlenme zamanı

Dinlenme zamanında çocuklar halıda uzanmış, öğretmen hafif bir ses tonuyla şarkı mırıldanmıştır.

Sınıfta serbest oyun

Çocuklarda gerçek iş, sanat çalışmaları ve serbest oyun dengesi oldukça önemlidir. Zaman zaman çocuklar sanat çalışmalarına ya da gerçek işlere yönlendirilmiştir. Bir grubun kendi iradesiyle masada sanat çalışmaları yaparken bir grubun ahşap bloklarla bir oyun kurgulayabilmesine imkân tanınmış; öğretmenler ancak müdahale gerektiren durumlarda varlığını hissettirmiştir.

Masal zamanı

Yıl boyunca anlatılacak masallar sene başında öğretmenler tarafından ortak kararlar seçilmiş ve aynı masal dört hafta sürecek şekilde planlanmıştır. İlk hafta öğretmen masalı yalnızca anlatmış, ikinci hafta keçe figürlerden hazırlanan karakterlerle masa tiyatrosu yapılmış, üçüncü hafta keçe figürlerini çocuklar kullanarak masa tiyatrosu yapılmış ve son hafta öğretmenin anlatımı sırasında isteyen çocuklar kendisine bir örtüden ya da sınıfta yer alan kostüm sandığından kostüm seçip masal karakterlerini canlandırmıştır.

Bahçede serbest oyun

Sabah gerçekleştirilen bahçe saatinde olduğu gibi burada da öğretmen müdahalesi olmadan oynamaları sağlanırken bazen de öğretmen eşliğinde katılmak isteyen çocuklarla birlikte kısa süren; kazanma ve kaybetme mantığına dayanmayan, çocukların bedenlerini aktif kullandıkları ve basit kurallar içeren grup oyunları oynanmıştır. En az bir saat serbest oyun oynadıktan sonra gün çocuklar için bitmiştir.

Atölye çalışmaları

Bu günlük ritme ek olarak çocuklar her gün bahçe, ahşap ve sanat atölyesine sırasıyla katılmıştır. Ahşap atölyesinde zımpara yaparak, eğitimci kontrolünde testere gibi aletleri kullanılmış, tercihe göre ortaya bir ürün koyabilmiş ya da yalnızca gözlem yapmasına fırsat verilmiştir. Bahçe atölyesinde tohum ekmek, bitki sulamak ve hasat gibi pek çok bahçe işi ile uğraşır ve mevsime göre bahçede sebze yetiştirmişlerdir. Sanat atölyesinde ise sınıfta yapılan sanat çalışmalarından farklı olarak, farklı boya malzemeleri kullanıp farklı tekniklerle bireysel ya da ortak çalışmalar yapılmıştır.

Pedagojik toplantılar

Yıl içerisinde her hafta aynı gün bütün öğretmenlerin katıldığı bir pedagojik toplantı yapılmıştır. Toplantılarda çocukların pedagojik ihtiyaçları üzerine okumalar yapılmıştır. Pedagojik kitaplar okunmuş, filmler izlenmiş ve üzerine konuşularak pedagojik temel desteklenmeye devam edilmiştir. Çocuk gözlemi oldukça önemli görüldüğü için öğretmenler her bir çocuk için yaptığı gözlemleri birbirleri ile paylaşır, gelişimleri, ilgileri ve ihtiyaçları takip edilerek gerekli kayıtlar alınmıştır.

Aile toplantıları

Ailelerle ayda bir kez anne baba akşamları yapılmış ve bu toplantılarda da pedagojik ihtiyaçlar konuşularak, aileler bilgilendirilmiştir. Evde de Waldorf yaklaşımının temellerinin ve uygulamalarının devamlılığını sağlayabilmeleri için sık sık bir araya gelinerek önerilerde bulunulmuştur. Bütün bu uygulamalar deney grubundaki çocuklara sekiz aylık süre boyunca uygulanmıştır.

Kontrol Gruplarında Uygulanan Program

Deney grubundaki uygulamaları içeren süre boyunca, kontrol gruplarında yer alan çocuklara Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya devam edilmiştir. Farklı bir program ya da ek bir program uygulanmamıştır. Çocuklar gün içinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer

alan; matematik, sanat, okuma-yazma, Türkçe, oyun, müzik, fen, hareket etkinliklerini içeren programa devam etmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinde testlerin uygulanabilmesi için öncelikle normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Normalliği test edebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının sifıra yakınlığına göre normalliği hakkında yorum yapılabilir. Çarpıklık ve basıklık katsayılar - 1.96 ile +1.96 aralığında yer aldığına veriler normal kabul edilebilir. Bu çalışmada verilerin normallik durumlarının incelenmesinde çarpıklık basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Testin uygulanabilmesi için varyansların homojenliği sağlanmalı, bunun için Levene testinde sig. değerinin .05'ten büyük olması gerekmektedir (Can, 2017). Her grupta varyansların homojen olduğu ($p>.05$) ve çarpıklık basıklık değerlerine göre verilerin -1.96 ile +1.96 aralığında yer alarak normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), grupların kendi içinde ön test son test karşılaştırılması için İlişkili Örneklem için t testi ve Waldorf yaklaşımında uygulanan eğitim programının çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla son testler ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve anlamlılık değeri $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın, son test puanlarına ilişkin elde edilen anlamlı farkın düzeyini saptamak amacıyla etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta-kare (η^2) aldığı değere göre “.01- .06” düşük, “.06- .14” orta ve “.14 ve üstü” yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017).

Bulgular

Araştırmanın birinci değişkeni olan yaratıcılık becerilerinde grupların kendi içinde ön test son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların HYT'den aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında İlişkili Örneklem için t Testi sonuçları sırasıyla Tablo 5., Tablo 6. ve Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Esneklik (Ön test)	32	1.68	1.49	31	-2.154	.039
Esneklik (Son test)	32	2.40	1.62			
İmgelem (Ön test)	32	0.34	0.60	31	-1.000	.325
İmgelem (Son test)	32	0.50	0.67			
Akıcılık (Ön test)	32	5.15	2.52	31	-6.421	.000
Akıcılık (Son test)	32	9.12	3.18			
Özgünlük (Ön test)	32	0.96	0.93	31	-.649	.521
Özgünlük (Son test)	32	1.06	1.16			
Süreklilik-Bağlılık (Ön test)	32	0.59	0.71	31	-.205	.839
Süreklilik-Bağlılık (Son test)	32	0.62	0.83			
Tamamlama (Ön test)	32	0.46	0.67	31	-1.646	.110
Tamamlama (Son test)	32	0.65	0.60			
Yeni Ekleme (Ön test)	32	0.71	0.95	31	.379	.707
Yeni Ekleme (Son test)	32	0.62	0.94			
Tema (Ön test)	32	0.93	1.16	31	-1.187	.244
Tema (Son test)	32	1.18	1.09			
Aşılmadıklık (Ön test)	32	0.31	0.53	31	-.961	.344
Aşılmadıklık (Son test)	32	0.46	0.71			
Toplam (Ön test)	32	11.18	4.99	31	-5.291	.000
Toplam (Son test)	32	16.65	6.37			

Tablo 5. incelendiğinde deney grubunun esneklik [$t=-2.154$, $p<.05$], akıcılık [$t=-6.421$, $p<.05$] alt boyutlarında ve toplam puan [$t=-5.291$, $p<.05$] ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Esneklik, akıcılık alt boyutları ile testten alınan toplam puanlarında artış görülmüştür. Test sonucu hesaplanan esneklik boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.38$) düşük düzeyde, akıcılık boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=1.13$) yüksek düzeyde ve toplam puan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.93$) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Kontrolü Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Esneklik (Ön test)	45	1.55	1.34	44	1.387	.172
Esneklik (Son test)	45	1.24	1.04			
Akıcılık (Ön test)	45	0.37	0.57	44	-.682	.499
Akıcılık (Son test)	45	0.46	0.69			
İmgelem (Ön test)	45	6.35	1.53	44	-2.382	.022
İmgelem (Son test)	45	7.26	2.81			
Özgünlük (Ön test)	45	0.60	0.61	44	1.044	.302
Özgünlük (Son test)	45	0.48	0.66			
Süreklilik-Bağılılık (Ön test)	45	0.55	0.81	44	-2.002	.052
Süreklilik-Bağılılık (Son test)	45	0.84	0.92			
Tamamlama (Ön test)	45	0.73	0.80	44	-.725	.472
Tamamlama (Son test)	45	0.84	0.79			
Yeni Ekleme (Ön test)	45	0.68	0.90	44	2.052	.046
Yeni Ekleme (Son test)	45	0.40	0.57			
Tema (Ön test)	45	1.48	1.05	44	2.072	.044
Tema (Son test)	45	1.04	1.20			
Aışılmadıklık (Ön test)	45	0.44	0.65	44	.000	1.000
Aışılmadıklık (Son test)	45	0.44	0.78			
Toplam (Ön test)	45	12.80	4.02	44	-.328	.745
Toplam (Son test)	45	13.04	4.85			

Tablo 6. incelendiğinde, kontrolü grubunun imgelem [$t=-2.382$, $p<.05$], yeni ekleme [$t=2.052$, $p<.05$] ve tema [$t=2.072$, $p<.05$] alt boyutları ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İmgelem alt boyutu son test puanı ön test puanına göre artış gösterirken, yeni ekleme ve tema alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Test sonucu hesaplanan imgelem boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.10$), yeni ekleme boyutu etki

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi

büyükliğünün ($\eta^2=0.30$) ve tema boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.31$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 7

Kontrol₂ Grubu Ön Test-Son Test Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Esneklik (Ön test)	48	1.39	1.39	47	.000	1.000
Esneklik (Son test)	48	1.39	1.30			
Akıcılık (Ön test)	48	0.39	0.57	47	-.340	.736
Akıcılık (Son test)	48	0.43	0.61			
İmgelem (Ön test)	48	6.06	2.43	47	-1.400	.168
İmgelem (Son test)	48	6.75	2.53			
Özgünlük (Ön test)	48	0.60	0.73	47	.261	.830
Özgünlük (Son test)	48	0.58	0.79			
Süreklilik-Bağlılık (Ön test)	48	0.70	0.92	47	-2.182	.034
Süreklilik-Bağlılık (Son test)	48	1.04	0.89			
Tamamlama (Ön test)	48	0.75	0.72	47	-.158	.875
Tamamlama (Son test)	48	0.77	0.66			
Yeni Ekleme (Ön test)	48	0.33	0.59	47	-1.188	.241
Yeni Ekleme (Son test)	48	0.47	0.71			
Tema (Ön test)	48	1.20	1.09	47	.342	.734
Tema (Son test)	48	1.12	1.17			
Alışılmadıklık (Ön test)	48	0.29	0.50	47	-.340	.736
Alışılmadıklık (Son test)	48	0.33	0.59			
Toplam (Ön test)	48	11.75	4.61	47	-1.539	.131
Toplam (Son test)	48	12.91	4.23			

Tablo 7. incelendiğinde kontrol₂ grubunun süreklilik-bağlılık [$t=-2.182$, $p<.05$] alt boyutu ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ise ($\eta^2=0.31$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları Varyans Analizi (ANOVA) tekniği ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	\bar{x}	s	sd	f	p
Esneklik	Deney	32	2.40	1.63	2	8.295	.000
	Kontrol ₁	45	1.24	1.04			
	Kontrol ₂	48	1.39	1.30			
İmgelem	Deney	32	0.50	0.67	2	0.872	.917
	Kontrol ₁	45	0.46	0.69			
	Kontrol ₂	48	0.43	0.61			
Akıcılık	Deney	32	9.12	3.81	2	6.298	.002
	Kontrol ₁	45	7.26	2.81			
	Kontrol ₂	48	6.75	2.53			
Özgünlük	Deney	32	1.06	1.16	2	4.546	.012
	Kontrol ₁	45	0.48	0.66			
	Kontrol ₂	48	0.58	0.79			
Süreklilik-Bağlılık	Deney	32	0.62	0.83	2	2.106	.126
	Kontrol ₁	45	0.84	0.92			
	Kontrol ₂	48	1.04	0.89			
Tamamlama	Deney	32	0.65	0.60	2	0.678	.509
	Kontrol ₁	45	0.84	0.79			
	Kontrol ₂	48	0.77	0.66			
Yeni Ekleme	Deney	32	0.62	0.94	2	0.877	.419
	Kontrol ₁	45	0.40	0.57			
	Kontrol ₂	48	0.47	0.71			
Tema	Deney	32	1.18	1.09	2	0.145	.865
	Kontrol ₁	45	1.04	1.20			
	Kontrol ₂	48	1.12	1.17			
Alışılmadıklık	Deney	32	0.46	0.71	2	0.455	.636
	Kontrol ₁	45	0.44	0.78			

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi

	Kontrol ₂	48	0.33	0.59			
Toplam	Deney	32	16.65	6.37	2	6.262	.003
	Kontrol ₁	45	13.04	4.85			
	Kontrol ₂	48	12.91	4.23			

Deney grubu ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda esneklik [$t=8.295$, $p<.05$], akıcılık [$t=6.298$, $p<.05$], özgünlük [$t=4.546$, $p<.05$] alt boyutları ve Toplam [$t=6.262$, $p<.05$] puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı fark görülen alt boyutlarda ve Toplam puan türünde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Hibrit Yaratıcılık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Ölçüm	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	f	p	Anlamlı fark
Esneklik	Gruplar arası	28.491	2	14.245	8.295	.000	Deney-Kontrol ₁
	Gruplar içi	209.509	122	1.717			Deney-Kontrol ₂
	Toplam	238.000	124				
Akıcılık	Gruplar arası	113.708	2	56.854	6.298	.002	Deney-Kontrol ₁
	Gruplar içi	1101.300	122	9.027			Deney-Kontrol ₂
	Toplam	1215.008	124				
Özgünlük	Gruplar arası	6.766	2	3.383	4.546	.012	Deney-Kontrol ₁
	Gruplar içi	90.786	122	0.744			Deney-Kontrol ₂
	Toplam	97.552	124				
Toplam	Gruplar arası	322.403	2	161.20	6.262	.003	Deney-Kontrol ₁
	Gruplar içi	3140.797	122	25.744			Deney-Kontrol ₂
	Toplam	3463.200	124				

Yapılan çoklu karşılaştırma testinde görüldüğü üzere esneklik, akıcılık, özgünlük ve toplam puan türünde gruplar arasında deney grubu lehine bir sonuç bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan esneklik boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.11$) düşük düzeyde, akıcılık boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=0,09$), özgünlük

boyutu etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.06$) ve Toplam puan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.09$) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Bir diğer değişken olan bilişsel becerilere ilişkin analizlerde; grupların kendi içinde Renkli Progresif Matrisleri testi ön test son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Progresif Matrisleri testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında İlişkili (Bağımlı) Örneklem t Testi sonuçları sırasıyla Tablo 10., Tablo 11. ve Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisleri testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{X}	S	sd	t	p
A (Ön test)	32	7.12	1.84	31	-1.032	.310
A (Son test)	32	7.43	2.06			
B (Ön test)	32	4.03	1.69	31	-3.910	.000
B (Son test)	32	5.53	2.12			
AB (Ön test)	32	4.78	2.04	31	1.009	.321
AB (Son test)	32	4.43	2.04			
Toplam (Ön test)	32	16.00	4.99	31	-1.856	.073
Toplam (Son test)	32	17.40	5.07			

Tablo 10. incelendiğinde deney grubunun Renkli Progresif Matrisleri testi B seti [$t=-3.910$, $p<.05$] ön test son test puan ortalamaları arasından anlamlı fark bulunmuştur. B seti son test puanları ön teste göre artış göstermiştir. Test sonucunda hesaplanan B seti etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.69$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer setler ve toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11

Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisleri testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{X}	s	sd	t	p
A (Ön test)	45	7.20	1.65	44	-1.846	.072
A (Son test)	45	7.73	1.45			
B (Ön test)	45	4.68	1.72	44	-4.409	.000

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi

B (Son test)	45	6.62	2.63			
AB (Ön test)	45	5.95	2.16	44	2.500	.016
AB (Son test)	45	4.97	2.21			
Toplam (Ön test)	45	17.84	4.26	44	-1.788	.081
Toplam (Son test)	45	19.33	5.22			

Tablo 11. incelendiğinde kontrolü grubunun RMPT B seti [$t = -4.409$, $p < .05$] ve AB seti [$t = 2.500$, $p < .05$] ön test son test puan ortalamaları arasından anlamlı fark bulunmuştur. B seti son test puanları artış gösterirken AB seti son test puanları göre düşüş göstermiştir. Test sonucunda hesaplanan B seti etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.65$) orta düzeyde ve AB seti etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.37$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Test sonucu A seti ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 12

Kontrolü Grubu Ön Test-Son Test Renkli Progresif Matrisleri testi Puan Ortalamaları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Ölçüm	n	\bar{x}	s	Sd	t	p
A (Ön test)	48	7.04	1.69	47	-1.159	.252
A (Son test)	48	7.37	1.55			
B (Ön test)	48	4.64	2.23	47	-3.903	.000
B (Son test)	48	6.12	2.19			
AB (Ön test)	48	5.77	2.54	47	2.701	.010
AB (Son test)	48	4.81	1.88			
Toplam (Ön test)	48	17.45	4.99	47	-1.246	.219
Toplam (Son test)	48	18.35	4.36			

Tablo 12. incelendiğinde kontrolü grubunun Renkli Progresif Matrisleri testi B seti [$t = -3.903$, $p < .05$] ve AB seti [$t = 2.701$, $p < .05$] ön test son test puan ortalamaları arasından anlamlı fark bulunmuştur. B seti son test puanları ön teste göre artış gösterirken AB seti son test puanları ön test puanlarına göre düşüş göstermiştir. Test sonucunda hesaplanan B seti etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.56$) ve AB seti etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.38$) düşük düzeyde olduğu görülmüş, A seti ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulanan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla grupların son test ortalamaları ANOVA ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 13.'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Renkli Progresif Matrisleri testi Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	\bar{X}	s	sd	f	p
A seti	Deney	32	7.43	2.06	2	0.591	.555
	Kontrol ₁	45	7.73	1.45			
	Kontrol ₂	48	7.37	1.55			
B seti	Deney	32	5.53	2.12	2	2.026	.136
	Kontrol ₁	45	6.62	2.63			
	Kontrol ₂	48	6.12	2.19			
AB seti	Deney	32	4.43	2.04	2	0.663	.517
	Kontrol ₁	45	4.97	2.21			
	Kontrol ₂	48	4.81	1.88			
Toplam	Deney	32	17.40	5.07	2	1.482	.231
	Kontrol ₁	45	19.33	5.22			
	Kontrol ₂	48	18.35	4.36			

Deney grubu ve kontrol gruplarının son testlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunun kendi içindeki ön test son test karşılaştırmasında; esneklik, akıcılık alt boyutlarında ve yaratıcılık testinden aldıkları toplam puanda artış görülmüştür.

Esneklik boyutu, çok yönlü düşünüp değişmezliğe bağlı kalmadan düşünceleri değiştirebilme, karşılaşılan problemlere değişik çözümler üretebilme becerisi olarak açıklanmaktadır.

Ekici (2015), yaptığı çalışmada Waldorf yaklaşımının pek çok gelişim alanı gibi çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmede de etkili olduğunu ifade etmiştir. Waldorf yaklaşımı, çocuklara mümkün olduğunca kalıplaşmış etkinliklerden ve davranışlardan uzak, hayal gücünü ve çocukların bireysel özelliklerinin korunduğu bir eğitim ortamı sunmaktadır. Waldorf yaklaşımında, çocukların özellikle yedi yaşına kadar oyunla meşgul olmaları ve hayal güçlerinin beslenmesi gerektiği görüşüne göre eğitim planlanır. Çocukların bolca serbest oyun

oynadıkları gün akışının yanı sıra grupla yapılan etkinliklerde de eğitimci çocuğu mümkün olduğunca serbest bırakır, değişime alan açar. Esneklik boyutunda çocukların puanlarının artış göstermesi bu destekleyici ortam ve tutumla açıklanabilir.

Deney grubunun son test puanlarında artış gösteren akıcılık boyutu ise; çok sayıda fikir üretebilme, özgürce düşünüp alternatifler üretebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Waldorf yuvalarında çocukların fikirlerini özgürce söyleyebilmeleri önemsenir ve çocukların fikrine sonsuz kabul anlayışı ile yaklaşılır (Clouder ve Nicol, 2010). Her sabah yapılan çember zamanlarında çocukların duygularını ve fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri bir alan yaratılmış olmasının, akıcılık becerilerini desteklemiş olabileceği düşünülmektedir.

Kotaman (2009) da benzer şekilde Waldorf yaklaşımında görsel ve müzikal sanatın eğitimde önemli bir yer tuttuğunu ve böylece çocuklara içsel duygu ve düşüncelerini dışa vurmaları için geniş bir perspektif sunduğunu ifade etmiştir. Çemberde çocuklar şarkıyla, parmak oyunları, beden hareketleriyle; dil ve hareketle bağlantı kurduklarını böylece kendilerini ifade etmek için farklı yollara başvurabildiklerini belirtmiştir. Her iki çalışma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Ayrıca toplam puanlarında da son testler ön testlere göre anlamlı derecede artış göstermiştir. Diğer alt boyutlarda da pek çoğunda son testlerde artış görülmüştür. Ancak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Dil alanında imgelem ve orijinallik; çizim alanında süreklilik-bağlılık, tamamlama, yeni ekleme, tema ve alışılmadıklık alt boyutlarında anlamlı bir fark çıkmaması programda yer alan uygulamaların içeriklerinin bu beceriler bağlamında geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Yaratıcılığın pek çok farklı boyutu vardır, her ne kadar toplam puanlarda artış görülse de artış görülmeyen alt boyutlarında yine yapılan uygulamaların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle çizim alanındaki alt boyutlarda artış görülmemiş olması, çocukların hazır şekillerin sunulduğu bir kağıtla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilememesinden kaynaklanmış olabilir. Deney grubundaki çocukların çizim alanında çoğunlukla bu hazır şekilleri kullanmadıkları, hatta bazı çocukların kâğıdın dışına çizimler yaptıkları görülmüştür. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programında boyama çalışmalarında çocuklarla çizgi çalışması yapılmamış ve hazır şekillerle boyama etkinliklerinin olmaması da bunun bir sonucu olarak görülebilir.

Kontrol grubunun ön test son test karşılaştırmasında, imgelem boyutunda artış görülürken, çizim alanında yer alan yeni ekleme ve tema alt boyutları puanlarında düşüş görülmüştür. İmgelem; gerçek bir durumdan yola çıkarak genişletilmiş hayali düşünceler olarak açıklanmaktadır. Çocuklara yöneltilen bir problem durumuna, konu ile ilgisiz olmamak kaydıyla hayali olarak ne kadar geniş

düşünebildiklerine bağlı verdikleri cevaplar puanlandırılmıştır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı gruptaki çocukların imgelem becerilerinde artış, programın içeriğinde gerçekleştirilen uygulamalara bağlı olarak açıklanabilir. Türkçe etkinliği olarak etkileşimli kitap okuma gibi tekniklerde çocuklarla soru cevap yapma, hikâyenin kalanını tahmin etme çalışmaları; fen etkinliklerinde de çocukları soru sormaya teşvik edecek çalışmalara yer verilir (MEB, 2016).

Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları öğretim tekniklerini araştırmış ve öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğine yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği gerekçesiyle sıklıkla yer verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Kontrolü grubundaki çocukların öğretmenleri de sıklıkla açık uçlu sorulara, beyin fırtınası gibi tekniklere uygulamalarında yer veriyor olabilir, bu da çocukların alternatif cevaplar bulabilme becerilerini desteklemiş olabilir.

Kontrolü grubundaki çocukların çizim alanındaki yeni ekleme ve tema alt boyutları son test puanları düşüş göstermiştir. Özellikle çizim alanında olan bu düşüşün sebebi resim çalışmalarında öğretmenlerin sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirmeleri olabilir. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018), okul öncesi dönemde çocukların buldukları eğitim ortamının yaratıcılık becerisi üzerindeki etkisini incelemiş, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı okullarda bazı öğretmenlerin çocukları aynı malzemeye ve benzer teknikle sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ve hatta farklı ürünler ortaya çıkaran çocukların çalışmalarını düzelttiğini gözlemlemiştir. Özkan ve Girgin (2014), yaptığı çalışmada benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin genellikle boyama ve kesme yapılandırma türü etkinlikler uyguladığını, sanat çalışmalarında kendilerinin aktif olduğu anlatım yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin benzer eylemlerde bulunması sonucu çocukların çizim alanındaki becerileri yeterince desteklenmemiş olabilir.

Diğer alt boyutlarda ve yaratıcılık testinden alınan toplam puanda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemesi; öğretmen tutumları, öğretmenlerin programdaki yaratıcılığı desteklemeye yönelik içeriği uygulamada yeterli donanımına sahip olmaması, yapılandırılmış bir eğitim ortamı gibi pek çok sebeple açıklanabilir. Akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında artış görülmemesi, kontrolü grubundaki öğretmenin eğitim programında yer verilen dil etkinliklerine ayırdığı zaman ve kullandığı tekniklere bağlı olabilir. Gönen vd. (2010) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dil etkinliklerine yeterli süreyi ayırmadığını, çocuklara hikâye okuduktan sonra da hikâyeye dair tek cevaplı sorular sordukları bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Öztürk Samur ve Soydan (2013), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde hikâye anlatımı sonrasında genellikle hatırlatma basamağında, kapalı uçlu sorular sorduklarını belirlemişlerdir.

Kontrol₂ grubunun ön test son test karşılaştırmasında, süreklilik ve bağlılık alt boyutunda artış görülmüştür. Çizim alanında artış gösteren tek alt boyut olan süreklilik bağlılık; şekiller arasında bağlantı kurma ve tamamlanmamış şekilleri kullanarak yeni şekiller, resimler meydana getirme becerisi olarak açıklanmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinde yapılan çizgi çalışmaları ile açıklanabilir (MEB, 2013).

Dil alanında hiçbir alt boyutta artış olmaması Kontrol₁ grubundaki benzer sebeplerle açıklanabilir. Kontrol₂ grubundaki çocuklarda da MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmakta olup buna bağlı olarak etkinlik türleri Kontrol₁ grubu ile benzerlik göstermektedir. Uygulanan programın içeriği, öğretmenlerin tutumu ve programı uygulamada karşılaştıkları engeller, yapılandırılmış oyun ortamı ve etkinliklerde çocukların yeterince aktif olmaması bu becerilerin yeterince desteklenmesini engellemiş olabilir. Göllü (2018), çalışmasında, anaokulu öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknik kullanmadıklarını en çok anlatım tekniğini kullandıkları, genellikle kendilerinin aktif olduğu teknikleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son testleri karşılaştırıldığında ise Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Esneklik, akıcılık, özgünlük ve yaratıcılık testinden alınan toplam puanlarda Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı gruptaki çocukların puanları, kontrol gruplarındaki çocukların puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Okul öncesi dönemde yaratıcılık becerilerini geliştirmede Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının, diğer eğitim program ve uygulamalarına göre daha iyi bir içeriğe, çevreye, uygulamalara sahip olduğu düşünülebilir.

Her eğitim programının amaçlarından biri de çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmektir. Hem MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın içeriği hem Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının içeriği çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine destek olacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2013; Ekici, 2015). Ancak çalışmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının uygulandığı gruptaki çocukların yaratıcılık puanları daha yüksektir. Bu sonuç yaratıcılık becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinde Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tuncer (2015), Waldorf yaklaşımı ile MEB programını karşılaştırdığı çalışmasında, Waldorf yaklaşımında net kazanım ve hedeflerin olmadığını, çocuğun kendi zamanına göre hedefleri gerçekleştirdiğini ancak MEB programında böyle bir esnekliğin olmadığını ifade etmiştir. Çalışma sonucunda yaratıcılığın; akıcılık, esneklik, özgünlük becerilerini geliştirmede Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim

programının daha etkili olduğu görülmüştür. Waldorf yaklaşımında kazanım ve hedeflerin keskin sınırlarla çizilmemiş oluşu öğretmene de esneklik kazandırmaktadır. Öğretmen daha esnek düşünüp hareket edebilmektedir. Bu da öğretmenle birlikte çocukların da düşüncelerinde özgür olmalarına ve esnek düşünmelerine destek olması olarak açıklanabilir. Bayhan ve Bencik (2008) de benzer şekilde Waldorf okullarında uygulanan programın, yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Esneklik, akıcılık, özgünlük becerileri dil becerileri ile bağlantılı olmakla birlikte konuşmaya sevk etme, duygu ve fikirlere alan yaratma, farklılıkları kabul etme ve teşvik etme ile de doğrudan bağlantılıdır. Waldorf yuvalarında çocukların fikirleri önemsenir ve çocuklara sonsuz kabul anlayışı ile yaklaşılır. Schmitt-Stegman (1997), gözlemler sonucu yaptığı çalışmada Waldorf okullarında özgürce konuşmanın yanı sıra parmak oyunları, kitaplar, çemberler ve masallarla dil gelişiminin desteklendiğini ifade etmiştir. Böyle bir ortamda çocukların akıcı şekilde cevaplar vermiş olması olağandır.

Waldorf yuvalarında karma yaş grubunun olması da karşılaştıkları problem durumunu çeşitlendirdiği gibi probleme çözüm bulmayı da desteklemiş olabilir. Okutan'ın 2012'de yapmış olduğu çalışma da benzer veriler sunmaktadır. Karma yaş grubundaki çocukların akıcılık becerilerinin homojen gruplara göre yüksek olduğu görülmüştür. Farklı yaşlardaki çocukların dil alanında da birbirlerinin performansından ve buldukları ortamda birbirlerinin fikirlerinden yararlanabildikleri sonucu da araştırma bulgularını desteklemektedir. Blanning (2004)'in de Waldorf yuvalarında karma yaş grubunda çocukların daha hoşgörülü, sabırlı ve esnek olabildikleri yönündeki bulguları bu araştırma verileri ile uyumaktadır.

“Herkesin istek ve ihtiyaçları karşılanacak, ama aynı anda değil” anlayışının hâkim olduğu Waldorf yuvalarında çocuklar kendi problemlerini çözmeleri için teşvik edilir. Çocukların sordukları sorulara cevap anında eğitmen tarafından verilmez, çocuk düşünmeye teşvik edilir. Waldorf grubundaki çocukların esneklik ve özgünlük boyutundaki puanlarının diğer gruplara göre yüksek çıkması da bu bilgilerle açıklanabilir.

Serbest oyuna verilen önem de Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programına devam eden çocukların yaratıcılık becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmasına sebep olarak gösterilebilir. Çocukların günde en az dört saat özgürce, müdahalesiz oyun oynadıkları bir ortamda yaratıcılıkları daha çok desteklenmiş olabilir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın içeriğinde serbest oyuna bu kadar zaman ayrılmamakta etkinlikler daha çok yer kaplamaktadır. Kazanım ve göstergelerin temel alındığı programda, Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri etkinliklerinin öğretmenler tarafından planlanması beklenmektedir (MEB, 2013). Bu etkinliklerin yer verildiği

günlük akışta serbest oyuna yeterince zaman ayırlanmamış olabilir. Özyürek ve Aydoğan (2011), okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde, serbest zaman etkinliklerine ortalama 45-60 dakika zaman ayırdıkları, bu zaman diliminde de kazanımları dikkate alarak yine öğretmenlerin planlamasıyla belirli etkinliklerin gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Şahintürk (2012) de yaptığı çalışmada bu araştırma sonuçlarına benzer bulgulara ulaşarak, yaratıcı düşünme becerilerinde; akıcılık, orijinallik, esneklik boyutlarını geliştirmede çocuğu merkeze alan, bireysel ilgi ihtiyaç gözetilen alternatif yaklaşımların, MEB programındaki uygulamalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Waldorf Yaklaşımının da alternatif bir eğitim yaklaşımı olması göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçları Şahintürk (2012)' ün sonuçlarını desteklemektedir.

Ogletree (1996), İngiltere, İskoçya ve Almanya'da devlet okuluna devam eden çocuklarla Waldorf okullarına devam eden çocukların yaratıcılık becerilerini karşılaştırmış, bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde Waldorf okuluna devam eden çocukların lehine bir sonuç bulunmuştur. Buna sebep olarak; müfredatta sanatın önemli bir yer tutması düşünülebilir. Sanat; akademik bütünlüğe, benliği gerçekleştirilmeye, çatışmaları çözümlenmeye yardımcı olmaktadır. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programında sanat, öğrenme etkinliği olarak görülmekte ve çocukların kendi ilgi ve ihtiyacına göre resim, balmumu, örgü, tahta işleme gibi pek sanatsal etkinlikle gün içinde dengeli şekilde vakit geçirmeleri sağlanmaktadır. Bu da araştırmada elde edilen sonucun bir nedeni olarak açıklanabilir.

Dil alanında tüm boyutlarda farklılık gözlenirken imgelem alt boyutunda çoklu karşılaştırma sonucunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Literatürde benzer bir bulguya rastlanmamaktadır, araştırmada ortaya çıkan bu sonucun ölçek performansına bağlı olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan bilişsel beceriler açısından grupların kendi içinde ön test ve son testleri karşılaştırıldığında; testin B setinde, tüm gruplardaki puanlar anlamlı düzeyde artış gösterirken; kontrol ve kontrol gruplarındaki çocukların AB setinden almış oldukları puanlarda düşüş görülmüştür.

Renkli Progresif Matrisleri Testi birbiri ile tutarlı bir bütün oluşturan, uygulanan çocuklara tamamlayıcı setlerle fırsat sağlayan 36 maddelik bir test olması sebebiyle, setler arasında herhangi bir üstünlük söz konusu değildir. Aslanan çocukların testten aldıkları toplam puanlardır. Ancak tüm gruplarda bir sette anlamlı artış görülürken, kontrol gruplarında bir sette düşüş görülmesi düşündürücüdür. Çocukların testin son setine doğru dikkatlerinin dağılması ile açıklanabildiği gibi maddelerin sıralanış mantığına bağlı sebeplerle de

açıklanabilir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklar hayatı oyun yoluyla deneyimler ve tüm beceri alanlarını oyun yoluyla geliştirme fırsatı yakalar. Özyürek ve Aydoğan (2011)'ın ortaya koyduğu, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların serbest kaldıkları zamanların azlığı ve öğretmen müdahalesinin olduğu bulgusu da bilişsel gelişimin yeterince gelişmemesine yol açmış olabilir. Türkoğlu (2016), oyunu temel alan bir bilişsel gelişim programının okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişimlerini desteklediğini, Ramani (2005) de benzer şekilde oyun oynamanın çocukların problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

RMPT'de öncelikle benzerlik ve farklılıklara odaklanmaları gerekirken daha sonra figürleri diğer figürlerle uyumlandırmaları gerekmektedir. Sonra bu karakterler arasında mantıksal bir anlamlandırma yöntemi oluşturabilmeleri beklenmiştir. Ardından algıladıkları bütünü tutarlı elemanları, karakterleri arasındaki ayrımı analiz edebilmeleri ve son olarak bir bütün oluşturan iki ya da daha fazla farklı figürü algılayabilmeleri beklenir (Raven, Raven ve Court'dan akt. Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017). Kontrol grubundaki çocukların özellikle testin son setinden aldıkları puanlarda son testte görülen düşüş, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, mantıksal bir bütün oluşturma becerilerinde olduğu kadar analiz becerilerinde zorlanmaları ile açıklanabilir.

Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017), RPMT'nin; 4-6 yaş grubunun genel yetenek, zekâ ya da zihinsel kapasitelerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu araştırma sonucu ile ortaya konmuştur ancak tam bir tanı koyma aracı olmadığı da ifade edilmiştir. Genel yetenek yalnızca performansa bağlı değildir ancak burada uygulanan ölçek performansa dayalı sonuç vermektedir. Araştırma grubundaki çocuklar tam olarak performanslarını bu ölçek aracılığıyla gösterememiş olabilirler.

Puanlarda artış olmaması ile birlikte düşüş görülmesi, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla uygulanan etkinliklerin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Köksal, Balaban Dağal ve Duman (2016), okul öncesi eğitim programının her okul ortamına uygun olmadığı, her öğretmenin eğitim programını uygulamada yeterliliğe sahip olmadığı ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak değiştirilmesinin güç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Program kendi içinde bilişsel gelişimi desteklemeye yetecek içerikte hazırlanmış olsa da öğretmene, okula ve çocuklara bağlı olarak karşılık bulmaktadır. Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013), okul öncesi öğretmenlerinin belirli yöntem ve teknikleri kullanmakta ısrar ettikleri bulgusu da bilişsel gelişimin yeterince desteklenmeme sebebi olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler, çocukların dikkatlerinin çabuk dağıldığını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve materyal eksikliği yaşadıklarını bu sebeple de eğitimde istenilen düzeye gelinmediğini ifade etmektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların bilişsel becerilerini destekleyen çeşitli etkinlikler yapılır. Bunlar arasında; kavram öğretimine yönelik etkinlikler, yazı çalışmaları, rakam çalışmaları, hatırlama ve hafızaya dayalı oyunlar, eşleştirme ve örüntü etkinlikleri ile masa başında kâğıt üzerinde yapılan sınıflama, gruplama gibi etkinlikler gösterilebilir. Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programında ise çocukların bilişsel gelişimini desteklediği düşünülen bu etkinliklere benzer herhangi bir uygulamaya yer verilmez; çocuğa verilecek akademik bilginin enerjisini yanlış yöne sevk etmek olduğu görüşü hâkimdir. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel gelişimin desteklenmesi için oldukça farklı görüşlerin ve uygulamaların sürdürüldüğü grupların becerileri yaklaşık olarak aynıdır. Buradan yola çıkarak; masa başında kâğıt üzerinde herhangi bir işlem yapmak veya yapılandırılmış materyallerle bu gelişim alanını desteklemek yerine bolca serbest oyun oynamak, bahçede her gün ve daha uzun süre vakit geçirmek, zihni harekete geçiren dokuma yapmak, ellerin bolca çalıştığı oyunlar oynamak, kurabiye yapmak, keçe yapmak gibi işlerle meşgul olmak da bilişsel gelişimi desteklemekle benzer katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Okul Öncesi Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Waldorf yaklaşımının yaratıcılık becerilerini geliştirmeye sağladığı katkı göz önünde bulundurulduğunda, Waldorf yuvalarındaki bu becerilerin geliştirilmesine destek sağlayan; sınıf ortamı, kullanılan açık uçlu materyaller, etkinlik uygulamaları ve eğitmen tutumu diğer tüm programlara dâhil edilebilir ve geliştirilebilir. Özellikle sanat çalışmalarında çocuklar tek tip formlardan uzak tutularak, Waldorf yaklaşımının bir parçası olan, bir form oluşturmadan özgürce renklerle çalışmaya fırsat sunan ıslak üstüne ıslak tekniğine sanat çalışmalarına yer verilebilir.

Waldorf yaklaşımındaki ilke ve uygulamaların yaratıcılık becerilerinin desteklenmesindeki olumlu etkisi ve bilişsel becerilerin desteklenmesinde de en az MEB programı kadar etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocuklara doğa ile iç içe, sanatın bir yöntem olarak kullanıldığı, bolca serbest oyunun yer aldığı bir program hazırlanabilir. Çocukların sınıf dışında geçirdikleri zaman da oldukça önemlidir, her mevsim doğal bir bahçede serbestçe oyun oynayacakları bir ortam ve zaman planlanabilir. Okul öncesi dönemde çocukların tüm enerjilerini oyuna ve beden gelişimlerine vermeleri, zihni olabildiğince aktive eden, beden ve duyguları harekete geçiren işlerle meşgul olmaları sağlanabilir.

Waldorf yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran bir nitelik de yuvadaki oyuncak bebeklerin, hayvanların, keçe figürlerin belirgin bir surat ifadelerinin olmamasıdır. Böylece çocuklar hayal güçlerini kullanıp kendi içlerinden bir duygu atfedebilirler.

Çocukların yaratıcılıklarına fırsat vermeyen, bir yetişkini andıran hazır oyuncak bebekler yerine son derece basit hazırlanmış bu oyuncak bebekler tüm eğitim ortamlarında kullanılarak çocukların hayal güçleri desteklenebilir.

Özellikle ritimlere, rutinlere eğitim içerisinde yer vermek çocukların sosyal-duygusal ve ruhsal sağlıklarına çok iyi gelmekle birlikte kendilerini güvende ve bu güvenli ortamda özgür hissetmelerini sağlamaktadır. Eğitim programlarında günlük ve haftalık ritimler oluşturulabilir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda güne başlama, oyun, etkinlik ve günü değerlendirme zamanı şeklinde günlük rutin etkinliklere yer verilmektedir, öğretmenler kendi sınıfları içinde bir ritim belirleyebilir, bunu haftalık ritimlere de taşıyabilir.

Ayrıca öğretmenlere, lisans düzeyindeki alınan eğitimin dışında farklı pedagojilerin içeriklerine yönelik ayrıntılı eğitimler, hizmet içi eğitimler aracılığıyla verilebilir. Böylece her pedagojiden kendi sınıf ortamlarına farklı bir ayrıntıyı taşıyıp davranış ve tutumlarını geliştirme fırsatı edinebilirler. Öğretmen tutumundaki değişikliklerle birlikte alternatif yollarla pek çok becerinin desteklenmesine katkı sunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının yaratıcılık ve bilişsel beceriler üzerindeki etkililiği bir yıl gibi bir sürede ön test son test uygulanarak ölçülmeye çalışılmıştır. Boylamsal bir çalışma ile üç yaşında okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların her iki gelişim alanındaki becerileri ölçek çeşitlenmesine gidilerek ölçülüp, ilkokula başlamadan önce tekrar ölçülerek Waldorf yaklaşımının etkililiği araştırılabilir. Ayrıca çocukların ilkokul dönemindeki gelişimleri de takip edilebilir.

Waldorf yaklaşımı son dönemde ülkemizde giderek yaygınlaşmakta ve Waldorf yaklaşımından esinlenen okulların sayısı giderek artmaktadır. Ancak konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Çalışmalar daha çok Waldorf yaklaşımının ilkelerini, yöntemlerini ortaya koymakla sınırlı kalmış ancak çocuklarla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu yaklaşımın çocuklar üzerindeki farklı gelişim alanlarındaki etkileri araştırılabilir.

Waldorf yaklaşımını konu alan, çocuklarla yürütülen deneysel çalışmaların yanında ailelerden, öğretmenlerden uygulamaya yönelik görüşler alınabilir, uygulama ortamlarında gözlem yapılarak nitel verilerle araştırma bulguları desteklenerek karma desende çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akar Gençler, A. (2014). *Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. ve Şahin, S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/issue/36363/411252>
- Ashley, M. (2009). *Education for freedom: the goal of Steiner/ Waldorf Schools*. In: Wood, P.A., Woods, G.J. (Ed.). *Alternative Education for the 21st Century*. Newyork: Palgrave Macmillan.
- Astley, K. ve Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual *International Journal Of Children's Spirituality*. 5(2), 221-22. <http://doi.org/10.1080/713670915>
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/364/2122>
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi eğitim programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26. 15-25. DOI: 10.30703/cije.656302
- Berat Uzun, İ. ve Kayılı, G. (2019). Montessori yönteminin 60-72 aylık çocukların iletişim becerilerine etkisi. M. Uslu., S. Çiftçi, C. Arslan ve E. Hamarta (Ed.). *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları*, 413-423.
- Bildiren, A., Kargın, T., ve Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 7(1), 19-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1476099>
- Blanning, N. (2004). *Mixed ages in the kindergarden: Oldest and youngest together, or not?* Erişim adresi:

https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW47blanning.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirmi üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

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

Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Clouder, C. ve Nicol, J. (2010). *Waldorf yöntemiyle harika çocuk nasıl yetiştirilir?* (S. Dönmez, Çev.) (Birinci basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: erken çocukluk eğitiminde Waldorf Yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.

Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekici, F.Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1423>

Fraenkel, J. R ve Wallen, N. E (2006). *Eğitimde araştırma nasıl tasarlanır ve değerlendirilir?* (Altıncı basım). Boston: McGraw-Hill.

Gizir Ergen, Z. ve Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.

Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/40659/489662>

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19391/205941>

Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 25-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23768/253370>

İmir, H. M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.

Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8604/107171>

Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği'. *Milli Eğitim Dergisi*, 44, 5-25.

Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kayılı, G., Koçyiğit, S., Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 347-355.

Koca, C. (2015). *Bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koca, C. ve Ünal, F. (2018). Türkiye'deki bir Waldorf Anaokulunun misyon, vizyon ve diğer anaokullarından farklı yönlerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 185-206. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s9m

Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/166001>

Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46. 379-394. DOI:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>

Lee, K. T. ve Lee E. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. *Asia-Pacific Journal for Teacher Education and Development*, 5(1), 21-45.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 13. (2012). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Okul öncesi eğitim programı*, Ankara.

Ogletree, E.J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/> adresinden erişildi.

Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onur, T. ve Topkaya, Ş. (2017). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, B. ve Girgin F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-82. DOI: 10.17339/ejovoc.97606

Öztürk Samur, A. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(46), 70-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6160/82804>

Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11218/133961>

Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. (Doctora dissertation). University of Pittsburgh.

Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.

Schmitt Stegman, A. (1997). *Child development and curriculum in Waldorf education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).

Shell, B. (2013). *A look at Waldorf and Montessori education in the early childhood programs*. 6 Nisan 2020 tarihinde <https://www.waldorflibrary.org/> adresinden erişildi.

Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Waldorf Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaratıcılık ve Bilişsel Becerilerine Etkisi

Şeker, K. N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/8543/106000>

Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, İ. B. ve Kayılı, G. (2019). Montessori yönteminin 60-72 aylık çocukların iletişim becerilerine etkisi. M. Uslu., S. Çiftçi, C. Arslan ve E. Hamarta (Ed.). *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları*, 413-423.

Yalçın, H. ve Schieren, J. (2017). Türkiye’de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41.

Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. (Otuz yedinci baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi. 56-60.

Yıldız Bıçakçı, M. (2014) *Yaratıcılığı Anlamak*. Fox, J. E. ve Schurrmacher, R. *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Yedinci baskı). N. Aral ve G. Duman (Çev. Ed.) 4- 19. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yuvacı, Z. ve 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. DOI:<http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182262>