

Okulöncesi Dönem Çocuklarında Hayal Gücü ve Yaratıcılık İlişkisi*

Enver Yolcu¹

Özet: Yaratıcı davranışın en önemli bileşenlerinden biri, hiç kuşkusuz hayal edebilme ve soyut düşünebilmedir. Ancak hayal etmenin ya da soyut düşünebilmenin önündeki önemli engellerden biri de gerçekliğin katı ve değişmezliği yönündeki tutumlardır. Okulöncesi dönem çocuklarının bu konuda daha bağımsız davranabildikleri, gerçeklikler karşısında yetişkinlerden daha esnek davranabildikleri gözlemlenmektedir. Bu gözlemlerden hareketle bu çalışmanın temel amacı, erken çocukluk dönemi (0-6 yaş) çocuklarının hayal güçleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi, alanyazındaki kaynaklar ışığında ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda bazı soruların cevapları aranmıştır: Okulöncesi dönem çocuklarında sağ beyin yarıkürenin etkin olmasının altındaki neden ya da nedenler nedir? Okulöncesi dönem çocuklarında beyin yarıkürelerinden herhangi biri daha etkili ve işlevsel midir? Eğer herhangi bir yarıkürenin etkisi ve işlevselliği fazla ise bu durum ileriki yaşlarda değişmekte midir? Bilmeye dayalı etkinliklerimiz arttıkça sol beynimizin etkisi de bu paralelde artıyor denebilir mi? Sol beyin yarıkürenin dış dünyadan verilere (bilgilere) ihtiyaç duyarken, sağ beyin yarıkürenin öğrenmeye (veriye) pek ihtiyaç duymamakta mıdır? Alanyazından elde edilen bilgiler ve bu bilgilerden yapılan çıkarımlardan şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) 0-6 yaş çocuklarında sağ beyin yarıküreleri daha baskın olarak çalışmaktadır ve ergenlik döneminde ise bu baskınlık sol yarım küreye geçmektedir. 2) Sağ ve sol beyin yarıkürelerinin özelleşme ve gelişme süreçleri 14 yaşında sabitlenmektedir. 3) Bilgi dağarcığı arttıkça sol beyin yarıkürenin etkisi de o ölçüde artmaktadır. 4) Sol beyin yarıkürenin aksine sağ beyin yarıkürenin öğrenmeye (verilere) pek de ihtiyaç duymamaktadır. 5) Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için hayal güçlerini geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmeli, çocukların hayallerini fiziksel gerçekliklerle kıyaslamadan daha özgür ve özgün davranmalarına fırsat verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Hayal gücü, yaratıcılık, beyin yarıküreleri, okulöncesi, erken çocukluk, resim, sanat, oyun

DOI: 10.29329/mjer.2019.202.16

The Relationship between Imagination and Creativity in Preschool Children

Abstract: One of the most important components of the creative behavior is undoubtedly imagination and abstract thinking. However, one of the important obstacles to the imagination or abstract thinking is the attitudes towards rigidity of reality. In this context, it can be observed that pre-school children can behave more independently and act more flexible than adults. Based on these observations, the main aim of this study is to reveal the relationship between the imagination and creativity of early childhood (0-6 years) children in line with the literature. For this purpose, we came up with some questions: What are the reasons to right brain hemisphere

* Bu makale, 17-19 Eylül 2018 tarihinde Polonya Krakov Pedagojik Üniversitesi'nde düzenlenen "Eğitimde Araştırma, İnovasyon ve Reform" temalı XI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Enver Yolcu, Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sanat Eğitimi ABD, Çanakkale, Türkiye ORCID:

İrtibat Yazarı: enveryolcu@gmail.com

more effective in preschool children? Are any of the brain hemispheres more effective and functional in preschool children? If the effects and functionality of any hemisphere is more than other, does this change in the future? As our knowledge-based activities increase, can we say that the effect of our left brain increases in the same parallel? Doesn't our right brain hemisphere need less data for learning while our left brain hemisphere requires data from the outside world? According to the information and inferences obtained from the literature, the following conclusions were reached: 1) Right brain hemisphere works more predominantly in 0-6 year-old children and this dominance passes to the left hemisphere in adolescence. 2) The process of specialization and development of right and left brain hemispheres are fixed at 14 years old. 3) As the information increases, the effect of the left brain hemisphere increases. 4) Unlike the left brain hemisphere, the right brain hemisphere does not need learning. 5) In order to improve the creativity of children, there should be more activities that will develop their imagination, and children should be given more opportunities to act freely without comparing their dreams with physical realities.

Keywords: Imagination, creativity, brain hemispheres, pre-school, early childhood, picture, art, game.

GİRİŞ

“Her gerçek bir hayalle başlar” sözü artık ok yaygın biçimde kullanılmaktadır. Oysa “hayal kurma”, uzun yıllar boyunca insanların çok da kabullendikleri bir davranış biçimi olmamış ve mesafeli durulan bir kavram olagelmıştır. Buna karşılık, özellikle 1950’li yıllardan itibaren yaratıcılık kavramının temel bileşenlerinden birinin “hayal gücü” olduğunun ileri sürülmesi ve bu bağlamda meydana gelen bilimsel, sanatsal ve teknik gelişmelerin sayıca artması ile birlikte hayal kurma ve yaratıcılık kavramlarına daha sıcak bir yaklaşım sergilenir olmuştur.

Hayal gücü, tüm yaratıcı faaliyetlerin temeli olarak sanatsal, bilimsel ve teknik yaratımı mümkün kılan, kültürel yaşamın tüm yönlerinin önemli bir bileşenidir. Bu anlamda, insan eliyle tüm insan kültürü dünyasında, doğanın dünyasından farklı olarak yaratılan etrafımızdaki her şey; insanın hayal gücünün ve bu hayal gücüne dayanan yaratımın ürünüdür (Vygotsky, 2004, s. 10). “İdealist görüşe göre yaratıcılık, idam edilen bir hayal gücünün ürünüdür. Düşünce ve fikirler, nesne ortaya çıkmadan veya somut veya şarta bağlı olmadan önce ortaya çıkar” Magno (2009, s. 10). Ancak, hayal kurma yaratıcılığın temel bileşeni olmakla birlikte asla hayalperestlikle karıştırılmamalıdır. Hayalperestlik ya da bir başka deyişle hayalcilik (daydreamer/imaginative), gerçeklikten sıyrılıp hayal dünyasında yaşama olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). Aşırı hayal kurma olarak da ifade edilebilecek olan hayalperestlik (Maladaptive Daydreaming/MD) insan etkileşimini değiştiren ve/veya akademik, kişilerarası veya mesleki işleyişe müdahale eden geniş bir fantezi faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Somer, 2002; Akt. Somer, Lehrfeld, Cayne ve Jopp, 2016, s. 77). Çok sınırlı sayıdaki çalışmalarda bir fenomen olarak ele alınan hayalcilikle ilgili kesin olmayan bu iddialar da dikkate alındığında, hayal kurma/hayal etme kavramı ile hayalperestlik/hayalcilik kastedilmediği anlaşılmalıdır.

Yaygın olarak hayal kurma ile fantezi kavramlarının da birbirlerinin yerine kullanıldığına rastlanmaktadır. Oysa bu iki kavram da birbirinden farklı anlamlara sahiptir. Thomson ve Jaque'a (2017) göre, belirli bir bağlamda yeni fikirler ararken hayal gücü kullanılır; fantezi ise içsel bir kaçış sunar. Hayal gücü ile fanteziyi ve zihinsel imgeleme ile zihinsel uygulama arasındaki ayrımı yapmak, bu süreçler arasındaki temel farklılıkları ve benzerlikleri anlamaya yardımcı olur. Hayalcilik ve fantezi bir bakıma kaçış iken hayal etmek bir geçekliğin ilk kıvılcımı gibi görünmektedir. Nitekim Ribot (1901), en basit ve en sıradan olanlar da dahil olmak üzere gündelik hayatta kullanılan tüm nesnelere, kristalize edilmiş hayal gücünün ürünü olduklarını ifade etmektedir (Akt: Vygotsky, 2004, s. 10). Bu bağlamda hayal ile başlayan yaratıcı süreç, bir ürünün ortaya koyulduğu ana kadar etkisini sürdürmeye devam etmektedir.

Hayal gücü kavramından söz edildiğinde kendisinden de söz edilmesi bir zorunluluk olan yaratıcılık kavramı, nörolojiden psikolojiye, sosyolojiden eğitim bilimlerine, bilişimden sanata hemen her alanda incelenen, kökenlerine inilmeye çalışılan bir kavram durumundadır. Yaratıcılık, günümüz gelişmiş toplumlarında en çok kullanılan ve sürekli olarak yaygınlaşmaya, anlaşılmaya çalışılan bir kavram olarak güncelliğini korumaktadır. Çünkü bireylerin ve toplumların karşılaştığı amansız sorunlara alışılmışın dışında farklı, etkili ve hatta eğlenceli çözümler üretebilmesi yaratıcı davranışla mümkün olabilmektedir.

Üzerinde pek çok araştırma yapılan, ancak tanımı hakkında bir uzlaşımın olmadığı; çağdaş alan yazında 101 farklı tanımının mevcut olduğu (Aleinikov, Kackmeister ve Koenig, 2000, Akt: Terrefinger, Young, Selby ve Shepardson, 2002, s. 5) ileri sürülen yaratıcılık kavramı, tanımlanması en zor kavramlarından biri olduğu söylenebilir. Sawyer'a (2011, s. 36) göre yaratıcılık "bilimsel bir kavram değildir, mekana ve zamana göre değişen kültürel ve tarihsel olarak spesifik bir fikirdir". Dolayısıyla, yaratıcılığın tanımı zaman içinde değişmiş (Freedman, 2007) olduğunu da belirtmekte yarar vardır.

Pek çok araştırmacının yaratıcılığı tanımlamaya çalışmasında, kimileri yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş, kimileri ölçüm ve kişilik üzerinde durmuş, kimileri de ürün üzerinden tanımlamalar yapmıştır. Bu tanımlamalar, biraz da bir gereklilik olarak tanımlamanın yapıldığı alanlara göre değişiklikler göstermektedir (Yolcu, 2009). Yaratıcılığı bir süreç olarak ele alan Wallash (1926), bu süreci *hazırlık*, *kuluçka*, *aydınlanma* ve *doğrulama* olmak üzere dört aşamalı olarak tanımlanmıştır (Rouquette, 1994; Yavuz, 1996). Ürüne dayalı tanımlama yaklaşımına göre ise yaratıcılık; yaratıcı bir ürünü tanımlayan, yenilik (ya da özgünlük) ve kullanışlılık (ya da etkililik) gerektiren özellikler olarak tanımlanır (Sternberg, 2001; Thomson ve Jaque, 2017). Araştırmalar, özgünlük ya da yeniliğin, yaratıcılığın en büyük yordayıcısı olduğunu ve dolaylı olarak yararlılığı etkilediğini göstermiştir (Diedrich, Benedek, Jauk ve Neubauer, 2015). Kharkhurin (2014, s. 347), özgünlük ve estetiği yenilik ve kullanışlılığa (etkililik) dahil ederek, yaratıcılığın iki ölçütlü iki taraflı

kuramın, dört ölçütlü bir kuram haline geleceğini ve bu yapının sanatta yaratıcı olarak kabul edilen şeyi daha iyi tanımlayacağını öne sürmüştür. Yaratıcılığı tanımlama çabalarında ölçüm esasına dayalı bir yol izleyen ilk araştırmacı Guilford olmuştur. Guilford, yaratıcılığın, bilişsel yetenek türlerinin oluşturduğu testlerde yansıdığına inanır (Yavuz, 1996). Craft (2003, s. 144) yaratıcılığı, sadece sanatla ilgili olmayan, yaşam boyu devam eden bir yetenek olarak açıklamış ve “*kendini ifade etme, zekâ ve hayal gücünü kullanma kapasitesi*” olarak tanımlamıştır.

“Yaratıcılığın 1960’lı yıllardan sonra sistemli bir takım bilgi birikimine ulaştığı görülmektedir. Günümüzde kavram ‘*ortaya çıkan ürün*’, ‘*süreç*’, ‘*yaratıcı kişilik*’ ve ‘*yaratıcılığı geliştirecek ortam*’ olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır” (Aslan, 2001, s. 20). 1990’lı yıllar, yaratıcılık araştırmalarında daha ayrıntılı ve karmaşık bir yola girilen; daha önceleri göz ardı edilmiş alanları dikkate alan yıllar olmuştur. 2000’li yıllarla birlikte özellikle beyin araştırmaları, yaratıcılığın fizyolojik süreçleri ve yaratıcı düşünmenin evrensel ilkeleri önem kazanmaya başlamıştır (Orhon, 2011, s. 3).

Tüm bu tanımlama çalışmaları ve bireyde, üründe, ortamdaki yansımalarına yönelik araştırmalar hızını kesmeksizin devam etmektedir. Her ne kadar üzerinde uzlaşmış bir tanım söz konusu olmasa bile Torrance’ın yaratıcılık tanımı, hemen her bilimsel çalışma metninin içinde yer alması bakımından burada da zikredilmesinde yarar vardır.

Torrance’a (1962) göre yaratıcılık; problemlere duyarlı olma, eksikliğin duyulması, eksik öğelerin fark edilmesi, bu öğelerle ilgili fikir veya hipotezlerin şekillendirilmesi, çözüme ilişkin tahminler yürütme, hipotezlerin test edilmesi, gerektiğinde değiştirilip yeniden test edilmesi ve sonucun ortaya konmasıdır. Torrance, kendi yaptığı bu tanımın, bazı araştırmacıların iddia ettiği gibi salt bilimsel yaratıcılık sürecini içermediğini ileri sürer. Kendisi, yaratıcı ressam ve yazarlarla konuşmaları sırasında, yaratıcılık sürecini nasıl yaşadıklarına ve öğrencilerinin yaratıcı davranışlarını nasıl yönlendirdiklerine ilişkin bilgi edindiğinden, ortaya koyduğu tanımın yaratıcı bilim adamlarının olduğu kadar, sanatçıların da yaratıcılığına uyduğundan söz etmektedir (Öncü, 1992, s. 256).

Çocuklarda Hayal Gücü ve Yaratıcılık

İnsan beyninin gelişim düzeyleri ile mantık yürütme işlevleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu soruya aşağıda cevaplar arayacağız.

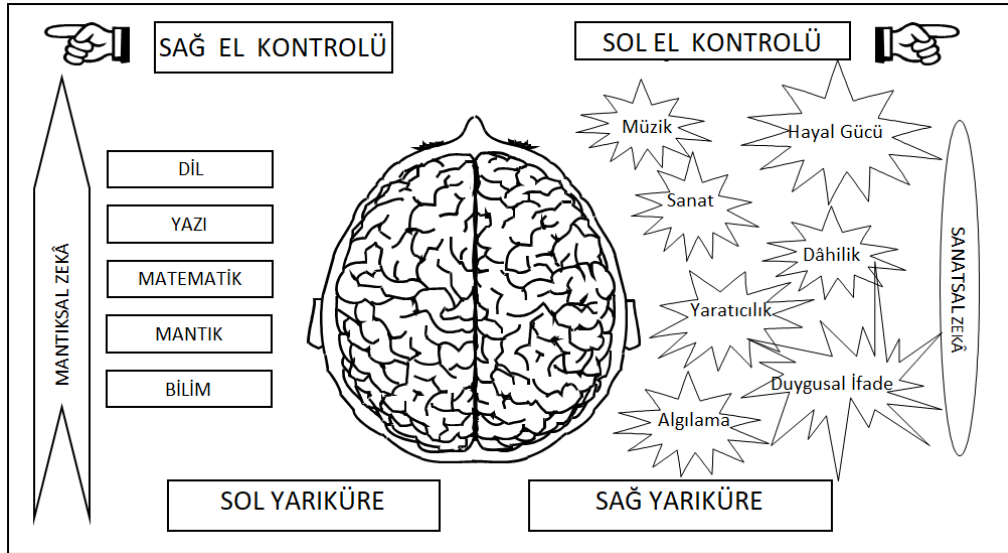
Yaratıcı potansiyelin en üst düzeyde olduğu okul öncesi dönem (Oktay, 1999; Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002; Yavuzer, 2006; Yıldız-Bıçakçı, 2009), aynı zamanda hayal güçlerinin de en üst düzeyde olduğu dönemdir. Yaratıcılığın ve hayal gücünün beynin işlevleriyle olan ilişkisi dikkate alındığında, bu doğrultuda beyinle ilgili yapılan araştırmaların çalışmamıza ışık tutacağını söylemek isteriz. Araştırmalar göstermiştir ki, beynin çeşitli bölgeleri farklı yetilere ve görevlere sahiptir. Bu bağlamda yaratıcılık ve hayal gücünün de beynimizin önemli işlevlerinden biri olduğu konusunda

çokça yayın bulunmaktadır. Beynimizin hangi bölgesinin yaratıcılık ve hayal gücü ile ilgili olduğu konusunda pek çok iddia ortaya atılmaktaysa da ortak yaklaşım, beynimizin sağ yarıkürenin bu konuda etkin olduğu yönündedir.

Bugüne kadar yapılan beyin araştırmalarından elde edilen verilere göre, temelde iki bilimsel sonuçtan bahsedilebilir: (1) Beyin yarıküreleri birbirinden bağımsız çalışabilir, (2) Her iki yarıküre, aynı bilgileri farklı biçimde işleyebilir (Yolcu, 2001). Beynimizin işlevleri farklı iki yarıküreden oluştuğunu ilk kez 1844 yılında İngiliz A. L. Wigan ortaya koydu. Aynı zamanda, beyin yarıkürelerinin yaratıcılıkla ilişkisi üzerinde araştırmalar da yapan beyin cerrahı Joseph I. Bogen, beyin yarıkürelerinin farklı işlevleri olduğu fikrini ortaya attı (Durukafa, 1992, s. 84 ve 101). Yine bu yıllarda, Frans Joseph Gall, beyindeki bazı bölgelerin belirli zekâ niteliklerinden sorumlu olduğu düşüncesini ortaya atmıştır (Onan, 2010, s. 526).

Son yıllarda yaygınlaşan bu görüşe göre, beynin sağ yarım küresi artistik, sol yarım küresi ise analitik (sözel, sayısal, mantıksal) anlatımların bölgeleridir. Yine aynı görüşe göre, sözel ve sayısal anlatımın güçlenmesini sağlayan sol yarıküre, artistik anlatımı yöneten ise sağ yarıküredir (Kırışoğlu, 1991, s. 97). Coren (1992), beyin yarıkürelerinin değişik görevler üstlendiğini savunanların görüşlerini, şöyle nakletmektedir:

Sağ beyin yarım küresinin bilgi edinme yolu, analiz yerine sentezi gerektirir. Bu, bütünün resmini yakalamak, bütünün parçalarının uyumunu görmektir. Bu yarım küre, zihnin gözünden sorumludur. Sol beyin yarım küresi düz bir çizgi gibi düşünürken, sağ beyin yarım küresi bir düşünceden bir düşünceye atlar, bazen birkaç düşünceyi bir anda ortaya koyar. Estetik anlayışımız sağ yarım küreye aittir. Sanat, biçim, mekân, sağ yarım küre uğraşlarıdır. Müzik, ton, armoni duygularımız da beynin sağ yarım küresine aittir. Sağ beyin yarım küresi, yaratıcıların, sanatçıların zihni; sorun çözücü tiplerin sezgisi; eğitimcinin, hassas felsefecinin ve topluma renk, sevinç, yenilik getiren bütün insanların arkasındaki itici güçtür (s. 115).



Şekil 1: İki beyin teorisyenlerine göre, beyin yarıkürelerinin işlevleri.
(Coren, 1992, s. 115'ten alınmıştır.)

Coren'in şemasına bakıldığında, sağ yarıküre ile sol yarıkürenin işlevlerinin birbirinden farklı olduğu görülür. Buna göre, hayal gücü ve yaratıcılığın bölgesi sağ beyin yarıküresidir. Mantık ve bilim gibi analitik işlevlerin bölgesi de sol yarıküre olmaktadır.

Yeni yapılan araştırmalarla üç boyutlu beyin taramaları sonucunda, yeni etkinlikleri planlayıp düzenleyen ve dikkatli yapılan işe yönlendirmeye yarayan frontal loplardaki en hızlı gelişimin 3-6 yaş arasında olduğunun gözlemlendiği ifade edilmiştir (Orhon, 2011, s. 8). Ancak bu tür gelişimlerin işlevselliği mi yoksa yapısal gelişimi mi ifade ettiği yönünde tatmin edici açıklamalar yoktur. 3-6 yaş çocuklarının genel davranışlarına, kendilerini ifade ediş biçimlerine ya da dikkat becerilerine bakıldığında, bu gelişimlerin daha çok yapısal gelişimle ilgili olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Çünkü bu yaş çocuklarının dikkatlerinin güçlü olmadığı, yeni etkinliklerin planlanmasında da çok yetkin olmadıkları bilinen bir gerçekliktir.

İnsan beyninin gelişimine yönelik araştırmalarında Dekaban ve Sadowsky (1978), yaşamın ilk iki yılında nispeten hızlı beyin büyümesi olduğunu ve bu süre zarfında yetişkin beyin ağırlığının % 80'ine ulaştığını; 5 yaşına gelindiğinde ise, beyin büyüklüğünün yetişkin beyin büyüklüğünün yaklaşık % 90'ını oluşturduğunu ileri sürerler (Akt.: Lenroot ve Giedd, 2006, s. 720). Bir diğer araştırma sonuçlarına göre ise, insan beyninin genellikle 5-10 yaşlarında yetişkin kilosuna erişmektedir (Lemire ve ark., 1975; Akt.: Reiss, Abrams, Singer, Ross and Denckla, 1996, s. 1770).

Bu araştırmamızda asıl merak ettiğimiz bir soru da şudur: *Acaba 0-6 yaş çocuklarında beyin yarıkürelerinin herhangi birisi diğerine göre daha baskın mıdır ve bu etkinliğin düzeyi nedir?* İki Beyin Modeli yaklaşımını eğitimle ilişkilendiren bazı araştırmacılar (Onan, 2010; Sayar, 2011), ilk çocukluk çağında ve dil edinimi sürecinde beyin sağ yarı küresinin daha baskın olarak çalıştığını,

ergenlik döneminde ise bu baskınlığın sol yarım küreye geçtiğini; sağ ve sol beyin yarıkürelerinin özelleşme ve gelişme süreçlerinin 14 yaşında sabitlendiğini söylemektedirler. Diğer taraftan Cappacchione (2012, s. 30) de beynimizin sağ yarıküresinin, sol yarıküresine göre daha önce ve hızlı geliştiğini; bu nedenle de çocukta sanatsal faaliyetlerin ilgi uyandırdığını söylemektedir.

Erken çocukluk dönemlerinde sağ beyin yarıküresinin etkinliğinden ve sağ yarıkürenin özelliklerinden hareketle, okulöncesi çocuklarının hayal güçlerinin yetişkinlere oranla daha güçlü olduğunu ifade etmek mümkün gibi görünmektedir. Fakat Vygotsky (1931/1991, s. 83), bir çocuğun deneyiminin daha basit ve daha fakir olduğunu; öte yandan, bir yetişkinin deneyimi daha incelikli, daha karmaşık ve çeşitli olduğunu iddia etti. Dahası, gelişimsel sorun nedeniyle, “akıl ve hayal gücünün yakınlaşmasının ergenlikte gelişimin ayırt edici bir özelliği olduğu” olgusu, yetişkinlerin çocuklardan daha soyut ve yaratıcı hayal gücüne ve fanteziye sahip olmasına katkıda bulunduğunu söyleyerek bu iddiasını güçlendirme yoluna gitti (Akt: Tsai, 2012, s. 16). Vygotsky bu iddiasını, hayal gücü ile deneyim ve akıl arasında kurduğu ilişkiye dayandırdığını görüyoruz. Hayal kurma yetisi ile deneyimler ve akıl ilişkisinden söz edebilmek mümkün olmakla birlikte, hayal ve gerçekliğin sıkı bir bağ içinde olmadığı; mantık kurgusuna bağlı olmaksızın oldukça özgür süreçlerden geçerek kurgulandığı düşünülürse Vygotsky’nin iddialarına katılmanın zor olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Onan (2010) ve Sayar’ın (2011) konuya ilişkin çalışmalarında sözünü ettikleri sonuçlara göre, okulöncesi dönem çocuklarında sağ beyin yarıkürelerinin etkinliği dikkate alındığında, çocukların hayal güçlerinin yetişkinlerden daha az olacağını söylemek çok da adil gibi görünmemektedir.

Tüm bu araştırmaların sonuçlarına göre, ilk iki yaşta daha baskın olmak üzere okulöncesi dönem çocuklarında beynin sağ yarıküresinin daha etkin işlevlere sahip olduğunu söylemek mümkün gibi görünüyor. Araştırmaların ışığında, bazı soruların cevabına ihtiyaç duyulmaktadır: Okulöncesi dönem çocuklarında sağ beyin yarıküresinin etkin olmasının altındaki neden(ler) nedir? Neden okulöncesi dönem çocuklarının sağ beyin yarıküresi daha etkili ve işlevseldir de ergenlikten itibaren bu etki sağ yarıküreye geçmektedir? Bilmeye dayalı etkinliklerimiz arttıkça sol beynimizin etkisi de bu paralelde artıyor denilebilir mi? Acaba sol beynimiz dış dünyadan verilere (bilgilere) ihtiyaç duyarken, sağ beynimiz öğrenmeye (veriye) pek ihtiyaç duymamakta mıdır? Coren’in Şekil 1’deki beyin yarıkürelerin işlevlerine bakıldığında, sol yarıkürenin “bilmeye”, sağ yarıkürenin ise “yapma/eylem” eğilimli bir yapısının olduğu söylenebilir mi?

Kabul edilmelidir ki sözel, dilsel, matematiksel, bilimsel ve mantıksal becerilerimiz zengin kelime ve bilgi birikimimizle mümkündür. Nitekim kelime dağarcığı artmadan konuşma; bilgi edinmeden matematik veya mantıklı düşünme becerilerimizi geliştirememekteyiz. Bu becerilerimizin niceliksel ve niteliksel olarak artması için, sol beyin yarıküremizin “öğrenmeye” ve bağlı olarak etkin olmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle, henüz öğrenme aşamasında bulunan, çevresini yeni yeni tanımaya başlayan okulöncesi dönem çocuklarının sağ beyin yarıküresinin etkinliği altında olmaları da

kaçınılmazdır. Çünkü öğrenme aşamasını henüz önemli ölçüde tamamlamayan çocuklarda sol beyin yarıküresi baskın konumda değildir ve sağ beyin yarıküresi bu süreçte etkin rol oynamaya başlar.

Sonuç olarak, sol beyin yarıküresi, bilgi ve deneyim eksikliği olan okulöncesi dönem çocuklarını anlamlı düzeyde mantıksal düşünmeye ve davranmaya henüz itemez. Bunu yapabilmesi için nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkilerin önemli bir kısmını kavrayabilmiş ve açıklayabiliyor olması gerekir. Okulöncesi çocukların nesnelere ve olaylar ya da doğa ile olaylar arasındaki ilişkiler hakkında eksik ve yetersiz bilgilere sahip olmaları, hayal güçleri açısından bir bakıma onların avantajları olmaktadır. Böylece, mantığın (dolayısıyla sol beyin yarıküresinin) sınırlandırmalarından kurtulup, yaratma ediminde (sağ beyin yarıküresinin etkinliği altında) daha rahat davranabilmektedirler. Çocuk okuldaki öğretme-öğrenme etkinlikleriyle gerçeğin ve gerçekliğin ayırdına vardıkça; nesnelere olaylar ya da doğa-insan-nesne-olaylar arasındaki ilişkileri kavradıkça, gerçekliğe bağlılığı da aynı oranda artmaya başlar. Böylelikle sol beyin yarıküresi sağ beyin yarıküresi üzerindeki etkinliğini güçlendirir. Oysa sağ beyin yarıküresi, esnek davranabilmeye, ‘neden olmasın’ serbestliğine kapı aralamaya, ‘başka yolları da olmalı’ çıkarımlarını yapabilmeye fırsat veren ve bireyi bu yönde cesaretlendiren yarıküredir. Ne var ki okul, –belki biraz da zorunlu olarak– “gerçeği” kavratmak peşinde koştuğu için yaratıcılığın önemli bileşenlerinden biri olan esnekliği köreltmeye başlar. Böylece çocuklar, okula başladıklarındaki yaratıcı davranışları, okulöncesindeki yaratıcı davranışlardan niceliksel olarak azalmaya başlar. Nitekim Mitchell (1984), “ileriki yaşlarda hayal oyunlarına ve yaratıcı oyunlara ihtiyacın azalmaya başladığını” (Akt: Singer ve Singer, 1998, s. 302) ileri sürmesi; Piaget’in (1962), “çocuk kendini doğal ve sosyal dünyaya adapte ettikçe sembolik oyunlar ve değişimlere daha az ilgi gösterir, çünkü dış dünyayı egosuna uydurmak yerine egosunu dış dünyaya uydurur” (Akt: Singer ve Singer, 1998, s. 303) iddiası, bu tür değişimlerin, ileriki yaşlarda analitik ve mantıksal bölge olan sol beyin yarıküresinin baskınlığının artmasına bağlı olarak gerçekleştiğini savımızı destekler niteliktedir.

Çocukların Hayal Gücü ve Resimleriyle İlişkileri

Çocukların hayal gücü zenginliklerini birçok alanda olduğu gibi sanatsal çalışmalarında da görmekteyiz. Hayal güçleri sayesinde resimlerinde kendilerine özgü anlatımlara gidebilmektedirler. Bu özgün anlatımları, bilinçleriyle gerçekleştirdikleri bir durum olmaktan daha çok; a) algı eksikliği, b) bilgi eksikliği, c) beceri eksikliği gibi eksikliklerinden kaynaklanır. Çocukların doğal gelişimlerine bağlı olarak zamanla giderilecek bu eksiklikler, özellikle resimsel çalışmaları sırasında sanatsal yaratıcılıklarında kendilerine özgü bir yaklaşım sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Beceri eksiklikleri bir yana bırakılırsa, algı ve bilgi eksiklikleri, sol beyin yarıkürelerinin etkinliğinin azalmasına, fakat buna karşılık sağ beyin yarıkürelerinin etkinliğinin artmasına neden olmaktadır. İşte bu nedenle, sağ beyin yarıküresinin işlevsel özellikleri hatırlanırsa, çocukların neden daha güçlü hayal kurma becerilerinin olduğu ve niceliksel olarak yaratıcı davranış sergiledikleri daha iyi anlaşılabilir.

Yaratıcılığın en önemli bileşenlerinden olan hayal kurma gücü, yetişkinlere oranla çocuklarda daha güçlüdür. Kurgunun baş aktörü olan hayal gücüyle çocuk, özgün davranabilmeyi rahatlıkla başarabilmektedir. Kendilerini mantık kurallarına bağımlı hissetmeyen çocuklar, bu özellikleriyle üst düzeyde esnek davranabilme becerileri gösterirler. Özellikle okulöncesi çocukların bu yöndeki becerileri oldukça yüksektir. Bu durum, karşılaştıkları her tür sorunun çözümünde onları yetişkinlerden farklı yapmalarına neden olmaktadır. O nedenle ki, özellikle sanatsal etkinliklerinde oldukça özgür davranabilir; doğaya sıkı sıkıya bağlı kalmaksızın kendini özgün biçimde ifade edebilir; renklerde ya da biçimlerde esnek davranabilirler.

Bu durumu destekleyecek bir olay şöyledir (Yolcu, 2009):

5-6 yaşlarındaki bir çocuk, kurşun kalemle çizdiği bir insan resminde (çöp adam), gözlerinin çizilmediğini gören bir yetişkinin;

– “Bu adamın gözleri nerede? Unuttun, çizmedin herhalde.” şeklindeki sorusu karşısında bir an duraklamış ve hemen, çizdiği çöp adamın ayakları ucuna iki nokta koyarak şu cevabı vermiştir:

– “İşte burada!”

Bu cevap karşısında biraz şaşırılmış olan yetişkin;

– “Pekiyi! Ama neden gözleri burada; hiç insanın gözleri yerde olur mu?” diye talihsiz(!) bir soru sorunca, anında cevabını almıştır:

– “Çünkü bu çocuk çok yaramaz. Annesi ona yaramazlığından dolayı çok kızmış, o da o kadar çok ağlamış o kadar çok ağlamış ki, gözleri yuvalarından çıkarak buraya akmış! (s. 139).

Bu olayda da görüldüğü üzere, herhangi bir sorunla karşılaşan okulöncesi dönem çocukları, bir soruna neden olan sebebi başka bir sebeple çözüme ulaştırmaya çalışmaktadırlar. Bunu yaparken de ne kadar zengin bir hayal gücüne sahip olduklarını ortaya koyarlar. Yaşadığı sorun (bu örnekte, kendisine yöneltilen insan figürüne göz çizmemiş olma durumu) karşısında, bir yetişkinin aklına gelmeyeceğini düşündüğümüz bir çıkış yolu bulmaya çalışan çocuk, soruna oldukça yaratıcı bir çözüm bulmuştur. Tahmin edileceği üzere, çocuğun bu yaklaşımında etkili olan şey, olayları mantık süzgecinden geçirememiş olmasıdır.

Çocuklar için resim yapmak kişisel, benzersiz ve yepyeni bir şey yaratmak amacıyla farklı deneyimleri bir araya getiren bir süreçtir (Malchiodi, 2005, s. 45). Bu süreçte çocuklar çizme ve boyama etkinliklerinden büyük zevk alırlar. Çocuklar ilk 4 yıllık dönemlerinde resimsel etkinliklerinden iki türlü zevk alırlar: a) Görsel zevk, b) Hareketsel zevk.

a) Görsel zevk: Çizici ya da boyayıcı aracın yüzeyde bıraktığı izden ve her hareket sonrasında yüzeyde meydana gelen değişikliklerden büyük zevk alırlar. Dış dünyadan herhangi bir nesneyi işaret etmeyen ve anlamsız karalamalar olarak adlandırılan bu karalamalarında, her hareketi sonrası değişen

biçimler, oluşan yeni renkler, onun görsel doyuma ulaşmasını sağlar. Elde ettiği görsel zevk sonucu bunu sürekli olarak tekrarlarlar.

b) Hareketsel zevk: Çizici ya da boyayıcı aracı kullanırken dirsek ve omuzdan yapılan hareketler, kas ve kemik yapısını harekete geçirmiş olması nedeniyle çocuklarda hareketsel bir zevk oluşturur. Bu hareket zevki, zaman zaman kâğıdı yıpratma eylemine kadar varır. Kâğıtları yıpratmak hem hareketsel bir zevk verir hem de kâğıdın biçim değiştirmiş olmasından görsel zevk de alır. O nedenle çoğu çocuk çizme eylemini terk edip her iki zevkini de tatmin eden yırtma eylemini sürdürür. İşte ailelerin en fazla yardımcı olacakları ve çocukların kas gelişimi yanında bilişsel gelişimlerine de katkı sunabilecekleri bir zemin oluşturan bu etkinliklerde, amaçlı ve belirli bir sistematik içinde çocukların yönlendirilmesi, onların gelişimlerine önemli düzeyde yardımcı olacaktır.

İlerleyen yaşlarda çevreyle edinilen tecrübe, artan bilgi ve beceri de eklendikçe, yukarıda sözü edilen bilinç dışı bu zevkler, yerini kendini anlatmaya doğru evrilmeye başlar. Malchiodi'ye (2005, s. 46) göre, çocukları resim yapmaya iten üç yol vardır: *bellek, hayal gücü ve gerçek yaşam*. Ancak burada bellekle ilgili olarak bir parantez açmak gerekiyor. Çocuğu resim yapmaya iten yollardan biri olarak belleğin belki 6 yaş sonrası için daha özel bir anlamı olabilir. Fakat okulöncesi dönem çocuğunun bellek yönünden zengin bir kapasiteye sahip olmadığını biliyoruz. Belleğin tümüyle devre dışı olduğunu söylememekle birlikte, belleğin çok etken bir şekilde çocuğu resim yapmaya ittiğini söylemekte zorlanıyoruz. O nedenle, en azından okulöncesi dönem çocuklarının resim yapmaya yönelmesindeki yollardan biri olarak belleği dışarda tutmanın daha uygun olacağını ifade etmek istiyoruz. Bununla beraber, *hayal gücü ve gerçek yaşamın*, yukarıda sözünü ettiğimiz görsel ve hareketsel zevklerin yanı sıra resim yapmaya itici yollar olduklarını ifade etmek istiyoruz.

Çocuklardaki hayal gücü ile ilgili olarak yeterli olduğunu düşündüğümüz bilgilere yukarıda yer verilmişti. O nedenle son olarak *gerçek yaşam* etkeni üzerinde durulması yararlı olacaktır. Gerçek yaşam, okulöncesi dönem çocuklarının resimlerinde görülürse de resimleriyle gerçek yaşam arasında kurulan ilişki, çocukların gerçek yaşamla ilgili algıları, bilgileri ve sınırlı becerileri kadardır. Resimlerindeki çocuksu ruh da bu eksikliklerden kaynaklanır. Aslında eksiklik diye nitelendirdiğimiz bu yaklaşımları, her ne kadar bilinçle olmasa da onların kazanımları olarak görülmelidir. Zira gerçek yaşam, sanatsal etkinlikler için aktarılmasından ziyade yorumlanması gereken bir boyuttur. Ne var ki bu boyutu ancak sanatçılar gerçekleştirmektedir. Zaten bu boyuta da ulaşabilselerdi çocukları sanatçı kabul etmek gerekirdi. Ama yine de gerçek yaşamla ilintili olan sınırlı algı, bilgi ve becerileri, onların zengin hayal güçleri ile donatılmış anlatımlarını destekler durumdadır.

Çocuklarda Oyun ve Hayal Gücü İlişkisi

Oyun, çocuğun çevresini istediği gibi değiştirebilmesine fırsat verir. Bu yolda onu engelleyebilecek katı gerçeklikler yoktur. Çocuk kendi gerçekliğini oyun yoluyla yansıtır;

yaratıcılığını çok rahat biçimde sergileyebilir (Yolcu, 2010). Oyun gerçek dünyadan esinlenir, içerisinde gerçek öğeler barındırabilir ama bu oyunun gerçek olduğu, ifade ve iletişim aracı olduğu anlamına gelmemektedir (Topuz, 2015, s. 46). Razon'a (1984, s. 60) göre, çocuk oyun oynarken hayal gücünü geliştirir, yaratıcılık gücünü harekete geçirir. Vygotsky (2004, s. 11), oyun yoluyla çocuğun hayal gücünün ve bağlı olarak yaratıcılığının harekete geçmesini; bir sopayla ata binmiş gibi davranmasını; bir bebekle oynayıp annesi olduğunu hayal etmesini; oyunlarında korsan, asker ya da denizci olmasını, en özgün ve en gerçek yaratıcılık örnekleri olarak açıklar. Vygotsky'nin örneğini verdiği bu oyunlarda çocuklar, nesnelere yalnızca bir simgesel eş bulmaz; Picasso'nun, bir vidayı kadın ayağına, bir çocuk otomobilini maymun başına dönüştürmesi gibi, sınırları zorlayan yaratıcılık örneği göstermiş olur (Yolcu, 2009).

Singer ve Singer'in (1998) "Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi" adlı kitaplarında şu olaya yer verirler:

Genç anne bir öğleden sonra telefonla konuşurken, dört buçuk yaşındaki oğlu Danny'nin oyuncak kutusunu mutfığa boşalttığını ve oyuncak askerleri sıraya dizdiğini gördü. Annesinin sorusuna karşılık çocuk 'Babamı kurtarmaya çalışacağız. Bu gece işi başından aşkın olduğu için eve gelemeyeceğini söyledi (s. 37).

Singer ve Singer, bu olayı, çocuğun yaratıcılığının büyüklüğünü göstermesi bakımından önemserler. Hiç kuşku yok ki önemsemekte de haklıdır. Ancak, bir yetişkin olarak olaya baktığımızda, çocuğun bu yaklaşımını hemen hiç birimiz aklımıza getirmeyiz. Çünkü böyle bir şeyin gerçeklikle örtüşmediğini biliriz. Oysa çocuklar için böyle bir engel söz konusu bile değildir. Sorunun çözümü için düşünce ve eylemlerinde esnek bir yapıya sahip olan çocuklar, dünyaya bakışları ve gelişim özellikleri dikkate alındığında, yaratıcılığa en müsait varlıklar oldukları rahatlıkla söylenebilir. And'a (2003, s. 28) göre, "*çocuk oyun sırasında gerçek yaşamdan geçici olarak çıkarak kendi düzeninin, dünyasının içine girer*". Böylece, yaratıcı davranışların önü açılmış olur.

Çocukların, özellikle oyun oynarlarken gösterdikleri hayal gücüne ilişkin olarak Singer ve Singer (1998) onlarca örneğe yer verirler ve oyun için küçük ya da büyük olması fark etmeyen, ancak çocuğa özel bir alanın açılmasında bir gereklilik olduğundan söz ederler. Çocuk o alanda kendisini çok daha özgürce ifade edebilecek, hayal gücünü daha esnek biçimde kullanabilecektir.

Çocuklar, yalnız kaldıklarında hayal güçlerini daha verimli kullanırlar. Erez ve Erez (2017), 1958 yılında Yale Üniversitesi'nden bir grup araştırmacının, beyin fırtınası olarak bilinen yaratıcı düşünme stratejisinin pek işe yaramadığını, hatta yaratıcılığı sınırladığını; aynı sayıda kişinin, ayrı ayrı düşündüklerinde bir arada düşündüklerinden daha fazla ve daha iyi/nitelikli düşünceler ürettiklerini iddia ettiklerini nakletmektedirler. Hindistan'da büyüyen Jon ve Rumer Godden adlı iki kardeşin, yetmiş yıl önceki hayal oyunlarını anlatırken anne ve babalarının ne oynadıkları sorusuna anne-baba

ya da alışveriş oyunu anlatıp geçiştirdiklerini; bunun nedenini de, “Ne oynadığımızı onlara söyleseydik inanmazlardı, çünkü oynadığımız oyunlarda içimize sakladığımız buz dağları, gizli oyuncaklar vardı. Bu oyunumuzun temelini hazırlardı” diyerek açıklarlar (Singer ve Singer, 1998, s. 301).

Çocuklar oyunlarında gerçek hayattan bazı rolleri taklit ederler. Ancak bu taklitlerin mantığı gerçek hayattakiyle bire bir örtüşmez. Sürrealizm’de olduğu gibi nesnelere gerçek olsa da olay gerçeklikle sıkı sıkıya bağlı olmaz. Hatta nesnelere, olayla birlikte esnetilebilir ve biçim değiştirebilir. Buna ilişkin olarak Vygotsky (2004) şu açıklamayı yapar:

Çocuğun oynadığı oyun genellikle yetişkinlerin gördüğü ve duyduğu şeylerin yankısıdır; yine de, önceki deneyimlerinin bu unsurları asla gerçekte gerçekleştiği şekilde oyunda asla yeniden üretilmez. Bir çocuk oyunu sadece deneyimlediği şeylerin yeniden üretilmesi değil, edindiği izlenimlerin yaratıcı bir şekilde yeniden işlenmesidir. Onları birleştirir ve kendi ihtiyaçlarına ve arzularına uyan yeni bir gerçeklik inşa etmek için kullanır (s. 11).

Vygotsky (1931/1991, s. 77) “gelişimsel bakış açısından ergenlikteki hayal gücünün, çocuk oyununun ardılı olduğunu” öne sürmüştür (Akt: Thai, 2012, s. 16). Çocukların oyun ve oyuncakları ileride birer yetişkin birey olduklarında toplumdaki yerlerinin belirlenmesinde önemli rol oynar (Topuz, 2015). Singer ve Singer’in (1998) “Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi” adlı kitaplarında bu görüşü destekleyen çok sayıda örnek verdiklerini görmekteyiz.

Oyun ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin varlığını ileri süren bazı araştırmacılar oyunun, çocuğun öznel düşünceleri tarafından yeni sonuçlara götüreceği şekilde, dış çevrenin yeniden düzenlendiği, üründen ziyade sürece yönelik bir etkinlik olması noktasından hareket ederek, çocukların oyun oynamalarına fırsat tanınarak yaratıcı davranışlarındaki artışa yol açılabileceği şeklinde bir varsayım ileri sürdükleri bildirilmektedir (Gunsberg, 1985, s. 145; Akt: Davaslıgil, 1998, s. 25-26).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yaratıcı oyunların en fazla oynandığı dönem, erken çocukluk dönemidir. “*Erken çocukluk dönemi bir çocuğun ileriki hayatının belirleyicisidir*” (Singer ve Singer, 1998) şeklindeki bilimsel kesinliği olmayan iddiayı benimsemesek de, bu dönemlerde oynanan oyunların hem hayal gücünü devreye sokuyor ve geliştiriyor olması, hem de ileriki yaşlardaki yaşantılarına rehber olacak bazı izler taşıdığı yönünde düşüncemizi ifade etmek isteriz. Bu düşüncemizi destekleyen çalışmalara yukarıda değinilmişti.

Erken çocukluk döneminde oynanan oyunların, yukarıda da uzunca anlatıldığı gibi esnek davranabilmeye, oyun yaşantısı içinde kendine özgü ve hür bir dünya oluşturmaya zemin hazırlaması, yaratıcı edimlerin gerçekleşmesine neden olmaktadır. Ailelere, eğitimcilere düşen görev, yaratıcı oyun

etkinliklerinin hem niceliksel hem de niteliksel olarak çocuğun hayatının önemli bir parçası haline getirmeleridir. Öğrencilerin yaratıcılığını beslemek için öğretmenlerin oyun ruhunu sınıflara getirmeleri, teşvikler sağlamaları ve uygun bir öğrenme ortamı geliştirmeleri önerilmektedir. Bunu yaparak, uzun vadede bireyin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmak ümit edilmektedir.

Güven/emniyet ve dürtü gibi iki temel malzemeye dayanan oyun (Anderson, 1994, s. 81) sırasında çocuk, sağ beyin yarıküresini devreye sokarak, sol beyin yarıküresinin katı gerçekliğinden kendini kurtarmaktadır. Demek ki oyun, sağ beyin yarıküresinin etkisini artırmak için çok önemli bir işlev yerine getirmektedir. Bilindiği gibi birçok düşünür, sanatçı ve eğitimci, sanatla oyun arasında bir bağ kurar ve sanatın kaynağının oyun olduğunu ileri sürer. Sanatın kaynağının oyun ve eğlence olup olmadığı ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte, çocuk için bir oyun olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü sanatla oyun arasında kurulan bağın ortak kavramı özgürlüktür. Her ikisinde de birey gerçek yaşamın katı kurallarından, yeknesaklıklarından, sıkıntılarından ve kaygılarından uzaklaşarak kendi olmaya başlar. Çocuk bu özgür yolları kullanarak kendi olabilmektedir ve bundan çok da mutludur. Singer ve Singer (1998), buna şöyle bir örnek vermektedirler:

Oyunlarıyla saatlerce konuşan çocuklar vardır: Küçük şeylerden kendilerine gizli bir dünya kurarlar; oyunlarını böldüğünüzde ise aniden uyandırılmış bir kedi gibi şaşırırlar. Kahkahayla gülen bu çocuklar üç, dört ya da beş yaşındadırlar ve henüz altı aylıken zamanlarının çoğunu hayal oyunları ve kendi hayal dünyaları içinde geçirirler (s. 92).

Çocuklar sanatsal etkinlikler yoluyla gerçek dünyadan izleri aktarsa veya bir iletişim çabası içinde bulunsada bu yolla çocuk aslında oyun oynamaktadır. Tüm diğer oyunlarında olduğu gibi bu oyunda da hayal gücü devrededir. Sözelimi resim yaparken olaylar ile nesnelere kendi oyun dünyasına uydurmada, esnek ve özgün davranabilmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi esneklik ve özgünlük yaratıcılığın bileşenlerinden ikisidir. O halde oyuncaklı ya da oyuncaksız oynadığı oyunların yanı sıra sanatsal etkinliklerle de çocukları karşılaştırmak gerekmektedir. Ancak yapılan gözlemler ve akademik yayınlar dikkate alındığında, okulöncesi dönem çocuklarının sanatsal etkinliklerinde gösterdikleri hayal gücü ve yaratıcılıkları, okula başladıklarında dereceli olarak ve etkin bir şekilde azalmaktadır. Doğal bir süreç olarak buna katkı sunan okul yaşamı, bağlı olarak sağ beyin yarıküresinin etkinliğini azaltmakta, buna karşılık sol beyin yarıküresini de etkinleştirmektedir. Doğal gerçeklikten elbette bağımsız olamayız, elbette gerçek nedir bilmeliyiz, tecrübe etmeliyiz. Ancak bu gerçekliklerin değişmezliği karşısında çocuklara diz çöktürmek; onlara tek gerçeklik olarak dış dünyanın gerçekliğinin olduğunu dayatmak da doğru değildir. Yaratıcılığı zorlamayan, sadece aktarılan bilgileri sahiplenip onun doğrultusunda bir yol izlemeye çocukları yönlendirmek, onlara yapabileceğimiz en büyük haksızlıktır. Önemlenecek bir düzeyde yaygın olarak söylenen “her gerçek bir hayalle başlar” özdeyişini unutmamak gerekir. Bir gerçekliği önce hayal etmelisiniz. Unutulmamalıdır ki, bugüne kadar yapılan keşif ya da buluşların gizil olmaktan çıkıp görünür ve

bilinir hale gelmesi, onların hayal edilmesiyle gerçekleşmiştir. O halde, hem çocuklarımızı hayal etmesini sağlayacak etkinliklerle (oyun ve sanat) olması gerektiği kadar karşılaştırmalıyız, hem de bu durumu yetişkinliğimizde de devam ettirecek bir başarıyı gerçekleştirmemiz gerekmektedir.

Diğer taraftan, çocukluğumuzda –en azından niceliksel olarak– başardığımız hayal gücü ve yaratıcılığımızı hem niceliksel hem de niteliksel olarak yetişkinlikte de sürdürebilmemiz için, sağ beyin yarıküremizi çalıştıracak etkinliklerle çokça sayıda karşılaşıyor olmamız gerekmektedir. Bu konuda, erken çocukluk döneminde oynanan oyunları yeniden tekrar tekrar oynayarak bir yol alamayacağımıza göre, başka yollar buluyor olmamız gerekmektedir. Bunun en temel yolu da, dış dünyamızdaki gerçeklik karşısında bir tür dogmatik kabullenmeleri bir kenara bırakmak; esnek, akıcı ve özgün olabilmeyi başarmaktır. Bunun için de yapılacak en güzel şey, hayalcilik (imajinariness) ya da fantezilerle karıştırmadan, hayal etmenin yaşamımızın önemli bir kazanımı olduğunu bilerek davranmaktır. Bu konuda en büyük görev okullara ve öğretmenlere düşmektedir. Okul, sadece bilgi aktaran bir kurum olmaktan çıkarılmalı; eleştirel ve ıraksak düşünmeye, hayal edebilmeye, özgür davranabilmeye ve sonuç olarak yaratıcı edimde bulunmaya zemin hazırlayan programlara ve ortama dönmelidir. Aksi takdirde hayal gücü ve yaratıcılığımız, okulöncesi dönemden tarihsel bir anı olarak anlatabileceğimiz becerilerimiz düzeyinde kalacaktır.

KAYNAKÇA

- And, M. (2003). *Oyun ve bügü*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anderson, J. V. (1994). Creativity and play: A systematic approach to managing innovation. *Business Horizons*, 37, 80-85.
- Aral, N., Kandır, A., Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. C. II, S. 16, 15-21.
- Cappacchione, L. (2012). *Sanat terapisiyle iyileşmek*. Çev: Duygu Özen. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Coren, S. (1992). *The left-hander syndrome, the causes and consequences of left-handedness*, New York: The Free Press.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143– 154. doi: 10.1080/09575140303105.
- Davashgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim* 13(71). 24-32.
- Diedrich, J., Benedek, M., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2015). Are creative ideas novel and useful? *Psychology of Creativity, Aesthetics, and the Arts*, 9(1), 35-40. doi:10.1037/a0038688
- Durukafa, G. (1992), Cluster metodu yaratıcı yazma, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 83-114.
- Erez, S. ve Erez, Y. (2017). *Yaratıcılık: Aklımızın sınırlarını aşmak*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Freedman, K. (2007). Artmaking/troublemaking: Creativity, policy, and leadership in art education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204-217.
- Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 421-434.
- Kharkhurin, A. V. (2014). Creativity.4in1: Four-Criterion Construct of Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338–352. doi: 10.1080/10400419.2014.929424.
- Kırıçoğlu, O. (1991). *Sanatta eğitim: Görmek, anlamak, yaratmak*, Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Lenroot, K. R, Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 30(6), S. 718–729.
- Magno, C. (2009). Explaining the creative mind. *International Journal of Research & Review*, 3, 10-19.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. Çev: Tülin Yurtbay, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (1999). *Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* (27). 521-561.
- Orhon, G. (2011). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın betimlenmesi ve yaratıcılık üzerine çevresel etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*. C. 14, 255-264.
- Razon, N. (1985). Okulöncesi eğitimde oyunun, oyunda yetişkinin işlevi, *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*. II-III, 57-64.
- Reiss, A. L., Abrams, M. T., Singer, H. S., Ross, J. L. and Denckla, M. B. (1996). Brain development, gender and IQ in children a volumetric imaging study. *Brain* (119), 1763-1774.
- Rouquette, M. L. (1994). *Yaratıcılık*, 2. Baskı, Çev: Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sayar, K. (2011, 16 Mart). *Çocuklarda beyin gelişimi*. (Erişim: 18.07.2018), <http://www.pudra.com/anne-cocuk/cocuk-gelisimi/cocuklarda-beyin-gelisimi-273.htm>
- Singer, D. G. ve Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi*. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Somer, E., Lehrfeld, J., Cayne B., Jopp, D. S. (2016). Development and validation of the Maladaptive Daydreaming Scale (MDS). *Consciousness and Cognition* 39, 77–91.
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity?: Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56(4), 360-362. doi: 10.1037/0003-066X.56.4.360
- Terreffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E., C.& Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. Center for Creative Learning Sarasota, Florida (RM02170). [http://www.creativelearning.com/images/freePDFs/AssessCreatReport.pdf]

- Topuz, B. (2015). *Yaratıcılık eğitimi ve kimlik oluşumunda oyuncak: Çocukta yaratıcı performans ve inşacı-eklemeci oyun yöntemi*. (Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tsai, K. C. (2012). Play, Imagination, and creativity: A brief literature review. *Journal of Education and Learning* 1(2), 15-20. doi:10.5539/jel.v1n2p15
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Üstünel, İ. (1996). Yaratıcı düşünce üzerine çeşitlemeler, *Bilim ve Teknik Dergisi*, 348, 52-53.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 42(1), 7-97.
- Yavuz (Yavuzer), H. (1996). *Yaratıcılık*, 3. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız-Bıçakçı, M. (2009). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi (Basılmamış). Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, E. (2001). *Solyanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık (12-15 yaş grubu çocuklar üzerinde bir inceleme)*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yolcu, E. (2010). Yaratıcılık ve sanat eğitimi, Kazım Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 29-90). Ankara: Anı Yayıncılık.