

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİNDE YARATICILIK:

KURAMDAN UYGULAMAYA
ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI



Cansu KARA

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar İsmail GÜLÜNAY



**BEDEN EĞİTİMİ VE
SPOR EĞİTİMİNDE YARATICILIK:
KURAMDAN UYGULAMAYA
ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI**

**Cansu KARA
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar İsmail GÜLÜNAY**

Editör: Prof. Dr. Numan Bahadır KAYIŞOĞLU



***Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminde Yaratıcılık:
Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yaklaşımları
Cansu KARA, Dr. Öğr. Üyesi Yaşar İsmail GÜLÜNAY***

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Editör: Prof. Dr. Numan Bahadır KAYIŞOĞLU
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN
Basım Tarihi: Temmuz 2026
Yayıncı Sertifika No: 49837
E-ISBN: 978-625-8936-15-5

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

EDİTÖRÜN SUNUŞU

Beden eğitimi ve spor, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde yalnızca fiziksel gelişimi destekleyen bir ders alanı olarak değil; bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimine bütüncül katkı sağlayan önemli bir eğitim süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin hareket becerilerini geliştirmelerinin yanında problem çözme, karar verme, iş birliği, iletişim, özgüven ve yaratıcı düşünme gibi çok boyutlu beceriler kazanmalarına da olanak tanımaktadır.

Günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerden beklenen temel yeterliklerden biri, karşılaştıkları durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmeleri ve özgün çözümler üretebilmeleridir. Bu bağlamda yaratıcılık, yalnızca sanat ya da bilim alanlarıyla sınırlı bir kavram değil; eğitim sürecinin tüm alanlarında geliştirilmesi gereken temel bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden eğitimi ve spor ise hareket, oyun, strateji, takım çalışması ve problem çözme süreçlerini içinde barındırması nedeniyle yaratıcılığın geliştirilmesi açısından oldukça elverişli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bu kitap, beden eğitimi ve spor eğitiminde yaratıcılık kavramını kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele almak amacıyla hazırlanmıştır. Eserin ilk bölümlerinde eğitim, beden eğitimi ve sporun eğitimdeki yeri, öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmenliği gibi temel konulara yer verilmekte; devam eden bölümlerde ise yaratıcılığın kavramsal temelleri, yaratıcı düşünme süreci, yaratıcılığı etkileyen ve engelleyen faktörler ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Ayrıca kitapta öğretim stratejileri, öğretim modelleri, öğretim stilleri ve teknikleri yaratıcılık bağlamında değerlendirilmekte; son bölümde ise uygulama örnekleri aracılığıyla kuramsal bilgilerin öğretim sürecine nasıl aktarılabileceği gösterilmektedir.

Kitabın en önemli yönlerinden biri, yaratıcılığı yalnızca teorik bir kavram olarak ele almaması; beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanabilir öğretim yaklaşımlarıyla ilişkilendirmesidir. Bu yönüyle eser, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, akademisyenlere, antrenörlere ve spor eğitimi alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayabilecek niteliktedir. Özellikle yaratıcı oyun tasarımı, yeni spor tasarımı, problem temelli etkinlikler, yaratıcı ısınma uygulamaları ve ders planı örnekleri, kitabın uygulamaya dönük değerini güçlendirmektedir.

Bilimsel birikimin gelişmesi, alanın kuramsal temellerinin güçlendirilmesi kadar bu bilginin uygulama alanlarına aktarılmasıyla da mümkündür. Bu eser, beden eğitimi ve spor pedagojisi içerisinde yaratıcılık konusuna dikkat çekerek

hem ğretim süreçlerinin zenginleştirilmesine hem de öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen değerli yazarlara, beden eğitimi ve spor eğitimi alanına sundukları katkıdan dolayı teşekkür ederim. Eserin, alanda çalışan akademisyenlere, öğretmenlere, ğretmen adaylarına ve araştırmacılara yararlı olmasını; beden eğitimi ve spor derslerinde yaratıcı ğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlamasını dilerim.

Prof. Dr. Numan Bahadır KAYIşOğLU
Editör

ÖN SÖZ

Beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel gelişimini desteklemenin yanında bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine de katkı sağlayan çok yönlü bir eğitim alanıdır. Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin yalnızca hareket becerilerini geliştirmeleri değil; aynı zamanda problem çözebilen, farklı bakış açıları geliştirebilen, iş birliği yapabilen ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık, beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğini artıran önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kitap, beden eğitimi ve spor eğitiminde yaratıcılık kavramını kuramsal ve uygulamalı yönleriyle ele almak amacıyla hazırlanmıştır. Kitapta eğitim, beden eğitimi ve sporun eğitimdeki yeri, öğretmenlik mesleği, yaratıcılığın kavramsal temelleri, yaratıcı düşünme süreci, öğretim stratejileri, öğretim modelleri, öğretim stilleri ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca yaratıcı oyun tasarımı, yeni spor tasarımı, problem temelli spor etkinlikleri, yaratıcı ısınma uygulamaları, ders planı ve ölçme-değerlendirme örnekleriyle konunun uygulamaya dönük boyutu desteklenmiştir.

Çalışmanın temel amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, akademisyenlere, antrenörlere ve spor eğitimi alanında çalışan araştırmacılara yaratıcılık temelli bir bakış açısı sunmaktır. Bu doğrultuda kitap, hem kuramsal bilgiye hem de sınıf ve saha uygulamalarında kullanılabilecek örneklerle yer vererek okuyuculara bütüncül bir kaynak sağlamayı hedeflemektedir.

Kitabın hazırlanma sürecinde katkı ve desteklerini esirgemeyen editörümüz Prof. Dr. Numan Bahadır KAYIŞOĞLU'na teşekkür ederiz. Ayrıca bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen, görüş ve önerileriyle katkı sunan tüm kişi ve kurumlara şükranlarımızı sunarız.

Bu eserin beden eğitimi ve spor eğitimi alanında yaratıcılık temelli öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlamasını ve alanda yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olmasını temenni ederiz.

Cansu KARA

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar İsmail GÜLÜNAY

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRÜN SUNUŞU.....	3
ÖN SÖZ	5
GİRİŞ.....	11
BÖLÜM 1 – KURAMSAL TEMELLER.....	13
1.1 Eğitim Kavramı ve Eğitim Süreci	13
1.2 Eğitimde Davranış Değişikliği ve Program Yaklaşımı	13
1.3 Beden Eğitimi ve Sporun Eğitimdeki Yeri	14
1.4 Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Amaçları	15
1.5 Beden Eğitimi ve Sporun Önemi.....	16
1.6 Eğitim–Spor Entegrasyonu.....	17
1.7 Öğretmenlik Mesleği	19
1.8 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	20
BÖLÜM 2 – YARATICILIK: KAVRAMSAL VE	
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	25
2.1 Yaratıcılık Kavramı.....	25
2.2 Yaratıcılığın Boyutları	26
2.2.1. Akıcılık	26
2.2.2. Esneklik	26
2.2.3. Özgünlük	27
2.2.4. Ayrıntılama	27
2.3 Yaratıcı Düşünme Süreci	27
2.3.1 Keşif Aşaması	28
2.3.2 Kuluçka Aşaması	28
2.3.3 Aydınlanma Aşaması.....	29
2.3.4 Doğrulama Aşaması.....	29
2.4 Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....	29
2.4.1 Yaratıcılık ve Zekâ.....	29

2.4.2 Yaratıcılık ve Yaş	30
2.4.3 Yaratıcılık ve Beyin	31
2.4.4 Yaratıcılık ve Iraksak Düşünme.....	32
2.4.5 Yaratıcılık ve Hayal Gücü.....	32
2.5 Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler.....	32
2.5.1 Algısal Engeller.....	33
2.5.2 Duygusal Engeller.....	33
2.5.3 Kültürel Engeller.....	33
2.5.4 Öğrenilmiş Engeller.....	34
2.5.5 Yüklü Program Engelleri.....	34
2.5.6 Ego Engeli	34
2.5.7 Rutin Davranış veya İş Engelleri.....	34
2.5.8 Korku Engelleri	34
2.5.9 Eğitsel Engeller	34
2.5.10 Stratejik Engeller	34
2.5.11 Değer Engelleri.....	34
2.5.12 Düşünce Engelleri	34
2.6 Yaratıcılık Yaklaşımları	35
2.6.1 Akılcı Yaklaşım.....	35
2.6.2 Kişilik ve Bireysel Özellikler Yaklaşımı	35
2.6.3 Sosyal ve Kişiler Arası Faktörler Yaklaşımı	35
2.6.4 Yaşam Şekli Yaklaşımı	36
2.6.5 Mantıki Olmayan Yön	36
2.7 Yaratıcılık Kuramlarının Spor Pedagojisine Yansımaları	36
2.7.1 Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı	36
2.7.2 Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı	37
2.7.3 Hümanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı.....	37
2.7.4 Çağrışımcı Yaratıcı Düşünme Kuramı.....	38
2.7.5 Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı	39

2.7.6 Faktöriyel (Karmaşık) Yaratıcı Düşünme Kuramı	40
2.7.7 Çevresel Yaratıcı Düşünme Kuramı	41
2.7.8 Bilişsel Kuram	41
2.7.9 Sosyo–Psikolojik Yaklaşım.....	42
2.8 Yaratıcılığa Ait Süreçler.....	42
2.8.1 Algı	42
2.8.2 İmge	43
2.8.3 Duygu	43
2.8.4 Simgeler.....	43
2.8.5 İmgelem (Hayal Zenginliği)	44
2.8.6 Mecaz.....	44
BÖLÜM 3- BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA YARATICILIK.....	46
3.1.1 Sporda Yaratıcılığa Yönelik Uygulama Örnekleri	47
3.2 Motor Yaratıcılık.....	48
3.2.1 Motor Yaratıcılığa Yönelik Uygulama Örnekleri	49
3.3 Yaratıcı Hareket	50
3.3.1 Yaratıcı Hareketin Yöntem ve Teknikleri	50
3.4 Yaratıcı Oyun	51
3.5 Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi.....	52
BÖLÜM 4 - ÖĞRETİM STRATEJİLERİ VE YARATICILIK.....	54
4.1 Öğretim Stratejileri	54
4.1.1 Sunuş Yolu ile Öğretim Stratejisi.....	54
4.1.2 Buluş (Keşfetme) Yolu ile Öğretim Stratejisi	55
4.1.3 Araştırma – İnceleme Yolu ile Öğrenme Stratejisi	56
4.2 Strateji Seçimini Etkileyen Faktörler.....	57
4.3 Yaratıcılık Bağlamında Öğretim Yöntemleri	59
4.3.1 Tartışma Yöntemi.....	59
4.3.2 Problem Çözme Yöntemi.....	61
4.3.3 Örnek Olay Yöntemi.....	61

4.3.4 Proje Yöntemi	62
4.3.5 Soru – Cevap Yöntemi.....	63
4.3.6 Oyun Yöntemi	64
BÖLÜM 5- ÖĞRETİM MODELLERİ BAĞLAMINDA YARATICILIK.	65
5.1 Spor Eğitim Modeli	65
5.1.1 Öğretim Planı Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	67
5.2 Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA)	68
5.2.1 TOYA’nın Temel Özellikleri.....	68
5.2.2 TOYA Basamakları	68
5.2.3 Pedagojik İlkeler.....	68
5.3 Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli	69
5.4 Akran Öğretim Modeli	70
5.5 Araştırma Öğretim Modeli	70
5.6 Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli	70
5.7 Tam Öğrenme Modeli.....	71
BÖLÜM 6 - ÖĞRETİM STİLLERİ VE TEKNİKLER BAĞLAMINDA YARATICILIK	73
6.1 Öğretim Stilleri	73
6.1.1 Eşli Çalışma Stili – İşbirliğine Dayalı (C Stili)	73
6.1.2 Kendini Denetleme Stili (D Stili)	75
6.1.3 Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili).....	77
6.1.4 Problem Çözme Stili (G Stili)	79
6.1.5 Kişisel Program – Öğrencinin Tasarımı (H Stili)	82
6.1.6 Öğrencinin Başlatması Stili (I Stili)	83
6.2 Öğretim Teknikleri	85
6.2.1 Beyin Fırtınası	85
6.2.2 Fikir Taraması.....	86
6.2.3 Öykü Oluşturma / Tamamlama.....	87
6.2.4 Altı Düşünce Şapkası.....	88

6.2.5 İstasyon Tekniği.....	89
6.2.6 Konuşma Halkası.....	89
6.2.7 Rol Oynama.....	90
6.2.8 Drama	90
6.2.9 Arkası Yarın Tekniği	91
6.2.10 Akvaryum	91
6.2.11 Düşün – Eşleş – Paylaş	92
BÖLÜM 7 - UYGULAMA ÖRNEKLERİ.....	94
7.1 Yaratıcı Oyun Tasarımı	94
7.2 Yeni Spor Tasarımı.....	96
7.3 Problem Temelli Spor Etkinliği	97
7.4 Yaratıcı Isınma Uygulamaları	98
7.5 Ders Planı Örneği	100
BÖLÜM 8-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
8.1 Sonuç	103
8.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	104
8.3 Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	106

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, küreselleşmenin etkisiyle birlikte insanların yeni ve farklı olana duyduğu ilgi artmakta bu da yaratıcılığın önemini daha da belirgin hale getirmektedir. İster bireysel, isterse de toplumsal düzeyde olsun, ilerlemenin yolu yaratıcılıktan geçer (Tok, 2008). Gelişimin temelinde yatan en önemli unsurlardan biri yaratıcılıktır. Yaratıcılık, insanın eşsiz bir yetisi olup, belirli bir çerçevede özgün çalışmalar ortaya koymayı veya sorunlara farklı çözümler getirmeyi ifade eder (Runco, 2010; Runco & Acar, 2012; Abraham, 2013). Yaratıcılığın özü, farklı perspektiflerden bakabilme yeteneğidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Daha iyi ve kaliteli bir yaşam, yaratıcı düşüncelerle mümkün olabilir. Bireylere yeni perspektifler kazandırmanın yanı sıra, onları toplumda daha üst seviyelere taşır.

İnsanların yaşadıkları toplumları kalkındırabilmeleri ve evrensel düzeyde fayda sağlayabilmeleri için yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmeleri, bilgiyi pasif bir şekilde kabul etmek yerine bilgiye erişim ve üretim yollarını aktif olarak kullanmaları gerekmektedir (Turaşlı, 2014). Geleceğin teminatı olan çocuğun, ülkeyi daha ileriye taşıyabilmesi için; eleştirel düşünebilen, problem çözme yeteneği gelişmiş, araştırmacı ve yaratıcı bir birey olarak yetişmesi gerekmektedir. Bu nedenle bireye yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek eğitimler sunulmalıdır.

Eğitim, yaratıcılığı besleyen ve yaşamı zenginleştiren bir köprüdür (Sungur, 2001). Çocukların dünyasında önemli bir yere sahip olan ebeveynler ve öğretmenler, bu noktada kritik bir rol üstlenir. Yaratıcılık konusunda eğitim gereksiniminin en yüksek olduğu mesleklerden biri olan öğretmenlik, Öztürk ve Darıcan (2003) tarafından da vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmede; hayata bakış açıları, öğrenme ortamları, öğretim yöntemleri ve öğrencilerle kurdukları etkileşimlerle önemli bir rol oynarlar. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar, üç temel unsura işaret eder: özgünlük, kalite ve sorunu çözme yeteneği (Kaufman ve Sternberg, 2010). Yaratıcı öğretmenler, eğitimde karşılaştıkları sorunları çözerken, literatürdeki yöntemlerin yanı sıra, geliştirdikleri özgün yaklaşımları da kullanabilirler.

Beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyen yaratıcılıklarını teşvik eden ve onları hayata hazırlayan önemli bir araçtır. Bu ders, öğrenciye problem çözme, takım çalışması ve stratejik düşünme gibi önemli beceriler kazandırarak öğrencilerin çok yönlü bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Bu nedenle de öğrencinin yaratıcılığının gelişmesinde beden eğitimi ve spor derslerinin rolü büyüktür. Yaratıcılık, sporcuların ve antrenörlerin performansını en üst düzeye taşıyan temel unsurlardan biridir.

Başka bir deyişle spor dünyasında başarıya ulaşmak sporcuların, antrenörlerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı yaklaşımları ile doğrudan ilişkilidir (Macmillan ve Mcgrath, 1997). Beden eğitimi derslerindeki yaratıcılığın işlevleri çok çeşitlidir, öğrenciler farklı spor dallarını deneme fırsatı bulur ve bu sayede ilgi alanlarını keşfetmektedirler. Sporcular, antrenman, yarışmalar ve beden eğitimi derslerinde edindikleri tecrübelerle yaratıcı yeteneklerini geliştirirler. Sürekli aynı oyun planını, taktiğini uygulamak, rakiplerin yapılan stratejiyi kolaylıkla çözmesine ve taktiğin etkisini kaybetmesine neden olur. Oyun içerisinde hızlı kararlar vermek, beklenmedik durumlara uyum sağlamak ve yeni stratejiler geliştirmek için yaratıcılık vazgeçilmezdir.

BÖLÜM 1 – KURAMSAL TEMELLER

1.1 Eğitim Kavramı ve Eğitim Süreci

Eğitim geçmişten günümüze; toplumların gelişimi, bireylerin potansiyellerini ve hedeflerini gerçekleştirmesi ve geleceğin umut dolu yarınları için vazgeçilmez bir araç olmuştur. İnsanlık tüm yaşamı boyunca üretkenliği, mutluluğu ve huzuru artırmak, aynı zamanda erdemleri yüceltmek için eğitimden daha etkili bir araç keşfedilmemiştir. Eğitim dünyasını yeni duygular ve düşüncelerle zenginleştirir ve bu nedenle eğitim sevgi, barış, bilgelik ve hayal gücünün bir ifadesidir (Aydın, 2015, s.81). Eğitim sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerin, yaratıcılıklarını ve sosyal becerilerini geliştiren bir süreç olmaktadır ve bu süreçte öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişim, etkileşim aynı zamanda bilginin keşfedilmesi ve uygulanması, problem çözme becerisi için eleştirel düşüncenin teşviki ve sürekli öğrenme arzusu ile ön plana çıkmaktadır.

(Özmen, 1999)' e göre eğitim, çocuğu bir birey ve sorumlu vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra, bedensel ve zihinsel yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Toplumun gelişimindeki kritik rolünü destekleyen eğitim, planlı ve düzenli bir süreç olmasını sağlayan temel unsur, eğitim programlarıdır. Eğitimin hem kaynağı hem de hedefi insandır bu sebeple nitelikli bir sonuç elde etmek için, eğitim etkili ve verimli bir yol izlemelidir (Reaves, 1993: 243). İnsan bir toplumun üyesi olarak eğitim aracılığı ile toplumun değerlerini benimser, uyum sağlar ve hayatta kalmak için gerekli bilgi ve becerileri edinir. Toplumsal yaşam bireyin eğitimini kaçınılmaz kılar. Kısacası eğitim insanın toplum içindeki varlığını sürdürebilmesi için davranış ve düşünce yapısında meydana gelen dönüşümü temsil eder.

1.2 Eğitimde Davranış Değişikliği ve Program Yaklaşımı

Eğitim sürecinde bireylerin deneyimleyerek uygulamaları ve hayatlarına entegre etmeleri amaçlanır. Bu bağlamda, eğitimin üç ana niteliği vardır (Kozikoğlu & Erden, 2018):

- Eğitim belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir
- Eğitim bireyde kalıcı davranış değişikliği yaratmaktadır.
- Davranış değişiklikleri bireyin deneyimleriyle ve öznel yaşantılarıyla şekillenmektedir.

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretim faaliyetleri önceden belirlenmiş plan ve programlar çerçevesinde yürütülür. Bu kurumlarda öğrencilere istenen davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında

detaylandırılır. Dolayısıyla eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Eğitim faaliyetleri sonucunda bireylerde beklenen davranış değişiklikleri ve bu değişikliklerin gözlemlenebilir olması, istenen kazanımların elde edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

1.3 Beden Eğitimi ve Sporun Eğitimdeki Yeri

Beden eğitimi ve spor derslerinin Türkiye’deki evrimi, uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu süreç, Osmanlı İmparatorluğu’nun Tanzimat öncesi döneminden başlayarak (1299- 1839), Tanzimat’la devam etmiş (1839- 1908), meşrutiyet dönemine (1909- 1922) uzanmış ve Kurtuluş Savaşı’nın ardından Cumhuriyet dönemiyle birlikte günümüze kadar ulaşmıştır (Bilge, 1989).

Meşrutiyet dönemiyle birlikte başlayan sporun yükselişi ve bu süreçte spor kulüplerinin kurulması, sporun yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamıştır. İsviçre’de eğitim alan Selim Sırrı Tarcan, 1911’ de Maarif Mektepleri Umum Müfettişliği görevine atanmış ve okullarda spor derslerinin müfredata dahil edilmesi için çalışmalar yürütmüştür. Modern sporun gelişiminde önemli bir rol oynayan Tarcan, aynı zamanda Türkiye’yi Uluslararası Olimpiyat Komitesi’nde ilk temsil eden kişi olmuştur (Şentürk, 2012).

18 yüzyıldan itibaren uygulanan beden eğitimi ve spor dersleri, günümüze kadar evrim geçirerek gelişimini sürdürmüştür (Çöndü, 2004). Açıık (2005), beden eğitimi farklı boyutlarıyla ele almış ve kavramın çok yönlü yapısına dikkat çekmiştir.

Açıık’a göre beden eğitimi;

- Bireyin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimini destekleyen bir bilim dalıdır.
- Oyun, spor ve jimnastik gibi fiziksel aktiviteler yoluyla bireyi eğiten bir eğitim yöntemidir.
- Vücudun yapısal ve işlevsel özelliklerini geliştirmeyi amaçlayan sistematik hareket eğitimidir.
- Bireyin bütünsel gelişimini destekleyen bilimsel bir yaklaşımdır (Açıık, 2005).

İnsanlar doğası gereği hareket etme eğilimindedirler. Bu bağlamda beden eğitimi, bireylerin hareket sistemlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Beden eğitimi ve spor, yalnızca fiziksel aktivitelerden ibaret olmayıp; bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir eğitim alanıdır. Öğrencilere hareket etme, oyun oynama ve spor yapma fırsatı sunarak fiziksel sağlıklarını korumalarına, koordinasyonlarını geliştirmelerine ve takım çalışması becerileri kazanmalarına katkı sağlar. Aynı

zamanda özgüven gelişimini destekler ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmayı hedefler.

Beden eğitimi, çocukların bedensel gelişimini destekler, hareket ve becerilerini geliştirir, sinir-kas koordinasyonunu güçlendirir ve sosyal uyumlarını kolaylaştırır (Bucher & Koenig, 1983).

Spor kavramı ise beden eğitimi içinde ayrı bir alan olarak incelenmektedir. Spor, belirli kurallar ve disiplinler çerçevesinde gerçekleştirilen organize fiziksel etkinliklerdir. Aytan (2010), sporun yalnızca “hareket” olarak tanımlanamayacağını, aynı zamanda sosyolojik bir olgu olduğunu vurgulamaktadır. Şahin (2006) ise sporu, bireysel veya grup halinde yapılan, genellikle rekabet içeren ve belirli kurallara bağlı beden hareketleri olarak tanımlamıştır. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bireylerin fiziksel olarak aktif bir yaşam biçimi benimsemelerine katkı sağlamaktadır (İmamoğlu, 2011).

1.4 Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Amaçları

Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri hareket becerilerini, kavramlarını ve sosyal yeteneklerini geliştirerek onları geleceğe hazırlamayı amaçlar (Kal & Aydoğan, 2022). Beden eğitimi ve sporun temel hedefi, öğrencilerin bedensel aktiviteler yoluyla gelişimlerini desteklemek ve hareket potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır.

Beden eğitimi ve sporun amacı yalnızca fiziksel sağlıkla sınırlı değildir; aynı zamanda özgüvenli, sorumluluk sahibi, iş birliğine açık ve ruhsal açıdan dengeli bireyler yetiştirmeyi hedefler (Kuru, 2003). Bu bağlamda beden eğitimi, kas gelişimini artırmanın ötesinde genel sağlığı koruma ve bireyin bütünsel gelişimini destekleme işlevi taşımaktadır.

Beden eğitimi ve spor derslerinin temel amaçları genel olarak şu başlıklar altında toplanabilir:

- Öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmek
- Kas, eklem ve sinir koordinasyonunu desteklemek
- Sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırmak
- Fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirmek
- İş birliği ve takım çalışması becerilerini güçlendirmek
- Liderlik, sorumluluk ve karar verme becerilerini geliştirmek
- Fair-play anlayışını benimsetmek
- Demokratik değerleri ve sosyal uyumu desteklemek
- Boş zamanları verimli değerlendirme bilinci kazandırmak

Beden eğitimi dersleri, bireyin fiziksel gelişimini desteklemenin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimine de katkı sağlar. Öğrencilerin kazanma ve kaybetme

deneyimlerini sağlıklı biçimde yaşaması, kurallara uyma bilinci geliştirmesi ve grup içinde sorumluluk üstlenmesi bu dersin önemli kazanımları arasındadır.

1.5 Beden Eğitimi ve Sporum Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda beden eğitimi derslerinin temel hedefleri şunlardır: Atatürk ilke ve inkılapları, Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk milli eğitiminin temel hedefleri ve anayasası esas alınarak: beden eğitimi ve spor dersinin temel amacı, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemek, onları kültürel değerlere bağlı, sağlıklı, mutlu, dengeli, yapıcı, ahlaklı, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetiştirmeyi ve demokratik yaşamın ilkelerini benimsemelerini sağlamaktır. Bu genel hedefler şunlardır (MEB, 2000):

- Mustafa Kemal Atatürk ve düşünürlerin spor hakkındaki sözlerini yorumlama becerisi
- Vücudun tüm organlarını ve sistemlerini geliştirme becerisi
- Sinir, kas ve eklemlerin koordinasyonunu sağlama yeteneği
- Vücudun doğru duruş pozisyonunu alışkanlık haline getirme
- Fiziksel aktivite ve sporla ilgili temel davranışsal becerileri kazanma
- Müzik ve ritme uyum sağlama becerisi
- Halk oyunları hakkında bilgi ve beceri kazanma, bu oyunları uygulamaya hevesli ve cesur olma.
- Ulusal günlerin anlamını kavrama ve törenlere katılma isteği.
- Spor ve fiziksel aktivitenin sağlık üzerindeki olumlu etkilerini kavrama, boş zamanları fiziksel aktivitelere ayırma isteği.
- İlk yardım ve temel sağlık kuralları konusunda olumlu davranışlar geliştirme.
- Doğanın sunduklarından faydalanabilme.
- Başkaları ile iş birliği içerisinde çalışabilme.
- Sorumluluk alma, görevleri yerine getirme, liderlik vasıflarını kullanma ve grup kurallarına uyma becerisi
- Kararları hızlı ve emin bir şekilde verebilme.
- Fair- play ilkelerine tam olarak bağlı kalabilme.
- Spor ekipmanlarını tanıma, spor alanlarını bilme ve bunları etkin bir şekilde kullanabilme
- Fiziksel aktivitelere ve kişisel yaşamda demokratik değerlere sahip olma.
- Topluma hizmet eden tüm alanları ve ekipmanları doğru kullanma ve koruma becerisi olarak belirtilmektedir.

Hedefler iki farklı bakış açısı ile incelenebilir (Bucher, 1987). Bu bakış açıları şunlardır:

1. Bedeni öğretmek ya da fiziksel aktiviteyi öğrenmek: bu bakış açısı beden eğitiminin temel amacının bedensel gelişim ve beceri kazandırmak olduğunu savunur. Bu bağlamda bireyin beden eğitimi mücadeleye hazırlık, sağlıklı yaşam gibi çeşitli amaçlarla aldığı söylenebilir.
2. Fiziksel aktivite yoluyla eğitim: Bu yaklaşım, psikomotor becerilerin geliştirilmesi ve fiziksel gelişim aracılığıyla, gelişimin diğer alanlarında olumlu davranış değişiklikleri yaratmayı hedefler. Bu düşünceden yola çıkarak beden eğitiminin aktif bir yaşam tarzını teşvik eden bir disiplin olduğu söylenebilir.

1.6 Eğitim–Spor Entegrasyonu

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekler. Bu süreçte onlara rehberlik eder. Bu sayede bireylerin refahını artırır. Bireylerin beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımı hem kişisel başarıları hem de ülke için hizmet etme fırsatları sunar. Bu nedenle, bu katılımın önemi göz ardı edilmemelidir (İnal, 2003). Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin sınav kaygısını azaltır, stres yönetimi becerilerini geliştirir ve öğrenme süreçlerini destekler (Bozkurt, 2003). Beden eğitimi ve spor, öğrencilerin sağlıklı gelişimlerinin temelini oluşturur. Fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerini destekleyerek genel eğitimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Harmandar, 2004).

Bir araştırmaya göre, beden eğitiminin önemi şu şekilde vurgulanmıştır: Beden eğitimi, bedenin yapısal özelliklerini ve içsel farkındalığını geliştirerek dengeli bir büyüme sağlar. Kas ve eklemler üzerindeki kontrolün artması, ölçülü bir gelişimi desteklerken, okul sonrası dönemde de fiziksel gücün verimli kullanılmasını mümkün kılar (Haywood, 2024).

Küresel gelişmeler, ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarını etkilemiştir. Bu süreçte çocukların istekleri, bilişsel, duygusal ve psikomotor yetenekleri ile gelişim evreleri belirleyici olurken, Dünya Sağlık Örgütü de sağlıklı yaşam için fiziksel aktiviteleri teşvik etmektedir (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015). Bu öneriler çerçevesinde, 5 – 17 yaş aralığındaki çocukların fiziksel gelişimini desteklemek için her gün en az 60 dakika ve haftada en fazla 3 kez spor yapmaları tavsiye edilmektedir (World Health Organization [WHO], 2007).

Beden eğitimi, eğitimin temel ve vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilir. Oyun oynama hakkı, öğrencilerin okul içinde serbestçe hareket etmelerini sağlarken, aynı zamanda faaliyetlerden keyif almalarını da garanti eder. Beden eğitimi, sağlıklı yaşam bilincinin okul ortamında kazandırılmasında önemli bir rol oynar (Özmen, 1999; Öncü 2007). Bu bağlamda, sporu bireyi çok yönlü olarak hayata hazırlayan modern eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2004). Eğitim ve spor, birbirini tamamlayan ve

anlamalı bir ilişki içinde olan iki önemli unsurdur. Spor eğitimi, spor hedeflerine ulaşmak için tasarlanır ve bu süreçte eğitim, sporun en verimli şekilde uygulanmasını sağlar. Eğitim amaçlı sporda ise spor, eğitimin hedeflerine ulaşmasında kullanılan araçlardan biridir; hatta doğru uygulandığında en eğlenceli ve etkili yöntemlerden biri olarak öne çıkar (Öncü, 2007).

Erken yaşta spora başlayıp başarıya ulaşan yetenekli sporculara, ülkeler çeşitli destekler sağlayabilmektedir. Türkiye’de Sporcu Eğitim Merkezleri (SEM) ve Türkiye Olimpik Hazırlık Merkezleri (TOHM) gibi yapılar, seçkin sporculara yönelik kamu destekli projeler olarak dikkat çekmektedir. Bu merkezler, sporcu öğrencilere hem eğitim hem de spor yaşamlarını dengeleme fırsatı sunmaktadır. Uluslararası arenada yarışan ve spor kariyerine odaklanan okul çağındaki bireyler, eğitim ve spor hayatlarını birleştirerek spor hayatlarına devam edebilmektedir (Buckley ve ark., 2017). Yeni dönemde, spor hayatına devam eden öğrenci sporcular için, spor ve eğitimin entegrasyonu, rekabetçi spor yeteneklerinin milli eğitim sistemine dahil edilmesiyle, gençlerin spordan keyif almasını sağlayacak kapsamlı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, okul eğitimi ve sporun bütünleştirilmesine odaklanan benzer çalışmalar da mevcuttur. Lin (2021)’in spor ve eğitim entegrasyonunun derinleştirilmesi sürecinde, ülkenin spor ve eğitim alanındaki gelişim modelinin dönüştürülmesinin temel bir hedef olduğunu belirtmektedir.

Spor, fiziksel aktivitelerin belirlenmiş kurallar ve standartlar çerçevesinde düzenli ve organize bir biçimde yapılmasıdır. Bu tanım bireylerin, takımların veya grupların rekabet ettiği, yeteneklerini sergilediği ve genellikle bir galibin belirlendiği çeşitli etkinlikleri kapsar. Spor atletizmden futbola, basketboldan tenise, yüzmeden voleybola ve bisiklete kadar uzanan geniş bir yelpazede disiplini kapsar ve her biri kendine özgü kurallara sahiptir (Coakley, 2014). Spor, eğitim öğretim sürecinde bireysel ve toplumsal gelişimi çok yönlü olarak destekler (Özkan, 2005). Spor eğitimi, beden eğitimi ve spor alanında çocuklara özgün ve eğitici sportif deneyimler sunmak üzere tasarlanmış bir müfredat ve öğretim modelidir (Siedentop, 1998).

Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde sporun yaygınlaştırılması önemli bir politika haline gelmiş ve bu alanda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda dünya genelinde spor eğitimi, erken yaşlardan itibaren bireylere sunulan değerli bir sosyal hizmet olarak kabul edilmektedir. Spor kulüpleri ve antrenörlerin bireysel çalışmalarına ek olarak okullarda eğitim politikaları ve programları doğrultusunda sistematik ve düzenli spor eğitimleri sunulmaktadır (Özkan, 2005).

Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı iş birliğinde yürütülen okul sporları, yetenek taramaları, yüzme bilmeyen kalmasın projeleri ve 4.sınıf

branş eğitimleri gibi çeşitli girişimlerle sporun tabana yayılması, spor yapma becerilerinin geliştirilmesi sporun yaşam tarzı olarak benimsenmesi ve her yaştan bireyin spora erişiminin sağlanması yönünde etkin bir politika izlenmektedir. Bu çalışmalar spor eğitime önemli katkılar sağlamıştır. Lisanslı ve faal sporcu sayılarındaki hızlı artış kulüp başarılarını ve sporcu eğitim merkezlerinin çalışmalarını daha da önemli hale getirmiş, milli takımlara sporcu kazandırma ve uluslararası arenada başarı elde etme potansiyelimizi yükseltmiştir. Bu durum spor eğitiminin önemini artırmış bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarının desteklenmesini zorunlu kılmıştır.

Okul beden eğitimi ve spor programları hükümet raporlarında ve ulusal kuruluşlarca halk sağlığı sorunlarına çözüm bulma hedefiyle fiziksel aktiviteyi teşvik etme çabalarının temel unsurları olarak düzenli olarak belirtilmektedir. Eğitimciler ve halk sağlığı yetkilileri okul öğrencilerinin fiziksel olarak aktif yaşam tarzlarını benimsemelerini ve sürdürmelerini sağlayacak beceri ve alışkanlıkları kazanmaları için fırsatlar yaratmanın önemini vurgulamaktadır (Solmon, 2014).

Bazı spor dallarında erken yaşlarda veya okul öncesi dönemden itibaren spor eğitime başlanması tavsiye edilmektedir (Özkan, 2005). Okullardaki spor eğitimi sporcuların oyunlara ve aktivitelere başarılı bir şekilde katılabilmeleri için gerekli becerileri kazanmalarını aktivitenin karmaşıklığına uygun stratejileri anlamalarını ve uygulayabilmelerini sağlayarak önemli bir temel oluşturur (Siedentop, Hastie ve Van der Mars, 2019). Spor eğitimi fiziksel veya zihinsel bir aktiviteye yönelik özgün öğretim yöntemlerini kapsayan bir müfredata sahiptir. Spor eğitiminin temel özelliği, sporun kendine özgü kültürel ve toplumsal boyutunun eğitimle birleştirilmesidir. Bu toplumda sporun farklı şekillerde algılanmasını ve spor öğretiminin zorluklarını anlamak için önemlidir (Ratten ve Jones, 2018).

1.7 Öğretmenlik Mesleği

Meslek kavramı bireylerin eğitim yoluyla edindikleri bilgi ve becerilerle geçimlerini sağlamak amacıyla sürdürdükleri belirli kurallara bağlı ve düzenli faaliyetlerin toplamıdır. Öğretmenlik çok yönlü yapısıyla yaygın olarak kabul gören bir meslektir. Meslek sosyal, toplumsal, teknolojik ve ekonomik yapıya lüzum duyulduğu için ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uzmanlık ve formasyon gerektiren bir meslek olarak kabul edilirken, meslek genel olarak geçim sağlamak ve yaşamı sürdürmek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Bu bağlamda öğretmenlik öğretmenin gelir elde etmek amacıyla aldığı yükseköğretim formasyonunu kullanarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmesidir.

Öğretmen sözcüğünün kökeninden hareketle öğretmenlik mesleği tanımlanabilir. Öğretmen, öğretim faaliyetlerini yürüten kişidir; meslek ise toplumsal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan geleceğe yönelik beklentiler barındıran ve

toplumdaki iş bölümünün bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur. Bu durum aynı zamanda alanla ilgili özel bir eğitim almayı da zorunlu kılar. Bu nedenle öğretmenlik eğitim sektöründe yer alan sosyal, toplumsal, ekonomik ve teknolojik boyutları olan özel uzmanlık gerektiren akademik ve mesleki formasyonla şekillenen profesyonel bir meslektir. Öğretmenlik mesleği insan eğitimiyle doğrudan ilişkili olduğundan kökenleri insanlık tarihi kadar eskidir (Hacıoğlu, 1997).

Öğretmenlik her dönemde vazgeçilmez ve özel bir meslek olarak kabul görmüştür. Bu mesleğin taşıdığı önem ve özgünlük nedeniyle öğretmenlere her zaman büyük sorumluluklar ve görevler yüklenmiştir. Öğretmenlerden bu önemli görev ve sorumlulukları en etkili ve verimli şekilde yerine getirmeleri beklenmiştir. Öğretmenlik aynı zamanda uzmanlık, ihtisas ve eğitim gerektiren sanatsal yönü de olan bir meslektir. Bu düşüncenin bir sonucu olarak öğretmenlik alanı, sorunları inceleyen çözüm arayan ve bulduğu çözümleri topluma sanatsal bir yaklaşımla sunan bir meslektir (Ayдын, 2009).

Öğretmenlik eğitim ve öğretim süreçlerinde devletin yönetimini sağlayan kritik öneme sahip özel bir meslektir. Öğretmenler görev ve sorumluluklarını Türk milli eğitiminin temel amaç ve hedefleri doğrultusunda yerine getirmekle yükümlüdürler. Genel olarak bu mesleğe hazırlanırken pedagojik formasyon, alan bilgisi ve genel kültür bir araya getirilir. Öğretmenler bu beceri ve yeterliliklere sahip olduklarında mesleklerini daha etkili bir şekilde icra ederler (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmen, eğitim sisteminin temel taşıdır ve eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim sistemine katkı sağlayacak öğretmenlerin hem göreve başlamadan önce hem de meslek hayatları boyunca iyi bir eğitim almaları önemlidir. Öğretmenlik uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir ve saygınlığı ülkeden ülkeye, kültürden kültüre göre farklılık gösterebilir. Öğretmenlik mesleği insani ve vicdani değerlere dayalı ilişkiler içerdiği için toplum tarafından sadece bir gelir kaynağı olarak değil aynı zamanda önemli ve özel bir meslek olarak kabul edilir. Tarih boyunca saygın bir konuma sahip olan öğretmenler toplum için her zaman ayrı bir değere sahip olmuş ve öğretmen denildiğinde model bir insan figürü akla gelmiştir (Şişman, 1999).

1.8 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri hem ders içinde hem de ders dışında sporla ilgili etkinliklerin eğitimini, yönetimini ve organizasyonunu üstlenirler. Üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır (Tunç, 1999).

Öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirmek için ders içinde ve dışında yapılan aktiviteler, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirir ve bu sürece fayda sağlar. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ders

içindeki ve dışındaki etkinlikleri düzenleyip uygulayarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir. Bu durum, eğitimin sadece okulda sınırlı kalmadığını gösterir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemede önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Pehlivan, 1993).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, genel öğretmenlik becerilerinin yanı sıra, beden eğitimi ve spor alanına özgü yeteneklere ve teknik bilgiye sahip olması gerekmektedir (Güllü, 2004). Bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde bulunması gereken özellikler şu şekilde listelenebilir (Bucher ve Koenig, 1983):

- Beden eğitimi ve spor öğretmeni olabilmek için üniversitelerin ilgili lisans programlarından mezun olmak gerekir.
- Beden eğitimi ve spor alanındaki uzmanlık bilgilerini yeterli düzeyde kazanmak
- Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilmek.
- Fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan dengeli olmak.
- Öğretmenlik mesleğine uygun bir kişiliğe sahip olmak.
- Öğretmenlik mesleğini benimsemek ve tutkuyla bağ kurmak.
- Beden eğitimi ve spor alanının gerektirdiği psikomotor becerilere sahip olmak.
- Ekip çalışmasına yatkın olmak ve iş birliği yapabilmek.
- Neşeli ve pozitif bir kişiliğe sahip olmak.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekler, öz farkındalıklarını artırır, sosyal uyumlarını teşvik eder, iletişim becerilerini geliştirir ve sağlıklı bir toplumun temellerini atmaya yardımcı olur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ülkenin spor başarısına katkı sağlarken, okul içindeki ve dışındaki etkinlikleri düzenleyerek diğer öğretmenlerden farklı bir rol üstlenirler (Demirhan, 2002).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni öğrencilere sporun temellerini öğreten, ders planları hazırlayan ve okulun spor etkinliklerini organize eden bir eğitimcidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, okul içi ve dışındaki çeşitli etkinliklerde aktif rol oynarlar; okul toplantılarına katılır, özel günleri planlar, törenlerde görev alır ve okul dışındaki organizasyonlarda da yer alırlar. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, mesleki gelişimlerini desteklemek ve sporun ilerlemesine katkıda bulunmak amacıyla koçluk ve hakemlik gibi ek sorumluluklar üstlenirler.

Beden eğitimi ve spor öğretmenin, öğretmenlik vasıflarının yanı sıra, bu alana özgü mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Güllü, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görevlerini ve mesleki faaliyetlerini şu şekilde tanımlamaktadır (MEB, 2000):

- Beden eğitimi ve spor dersi içerisinde yapılacak faaliyetler
- Fiziksel aktiviteler
- İzcilik
- Halk oyunları etkinlikleri
- Okul dışı etkinliklerle ilgili diğer konular.

Beden eğitimi programlarının güncel kalması ve geleceğe yön vermesi, öğretmenlerin, dünyanın hangi bölgesinde görev yaparlarsa yapsınlar, öğrencilerin hedefleriyle uyumlu niteliklere sahip olmasını zorunlu kılar. (Demirhan, Açıkada, Altay, 2001).

Friedman (1983), Demirhan ve arkadaşları (2002) ve Demirhan (2002) tarafından yapılan araştırmalar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri belirlemiştir:

- Mesleki bilgi ve becerilerde uzmanlık.
- İrade gücü
- Kurs boyunca sporcu olmak.
- Olumlu bir imaj yaratmak
- Öğrencinin her konuda düşüncelerini anlamak
- İnsanlarla etkili iletişim kurmak
- Geri bildirimde açık olmak
- Sabır
- Espri yeteneği olmak
- Özgüven
- Kibar ve saygılı olmak
- Egzersiz yapmak istemek
- Çalışırken öğrencilerin hepsini gözetmek.
- Bağımsız düşünceyi teşvik etmek
- Öğrencinin başarısını değerlendirirken tarafsız olmak.
- Dersi ilgi çekici hale getirmek
- Disiplinli olmak
- Öğrencilerin düşüncelerine önem vermek
- Doğaçlama becerisi
- Çok yönlü düşünebilmek
- Öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders içeriği hazırlamak.
- İyi performans sergileyenleri ödüllendirmek
- Öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmek.
- Dersi öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bedensel, psikolojik, bilişsel ve davranışsal nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- İletişim
- Disiplin
- Motivasyon
- Karakter
- Öğrencilere şefkatle yaklaşmak
- Hevesli olmak
- Kişilik
- Hoş bir görüntü

Okullar öğrencilere beden eğitimi ve spor faaliyetlerini sevdirmek ve uygulamalarını sağlamak konusunda kritik bir role sahiptir. Bu nedenle sürecin kalitesi, bu alanda bilimsel bilgiye sahip beden eğitimi öğretmenleri tarafından güvence altına alınır (Bilge, 1989). Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan hareket eğitimi; sağlık, eğlence, enerji, estetik, performans, özgüven ve sosyalleşme gibi çeşitli hedeflere ulaşmayı amaçlar (İnan, 2021).

Beden eğitimi öğretmenlerinin beklentileri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen dersler, öğretmen verimliliğini ve iş memnuniyetini artıracaktır (Göktaş, 2007). Bu sayede beden eğitimi ve spor öğretmenleri derslerini planladıkları gibi okul içinde ve dışında sürekli etkileşim halinde olacaklardır (Genç, 2022).

Modern eğitimde bir öğretmenin sadece branş bilgisi ile yetinmeyip farklı yeteneklere de sahip olması beklenir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencileri ile okul yönetimi ve velilere sürekli etkileşimde bulunması, ders planlarını uygulanması, değerlendirmeler yapması ve sportif etkinlikler düzenlemesi niteliklerini önemli kılar (Ünlü ve Aydos, 2010:173).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş, ilk ve ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi ve spor derslerini yönetmekle görevli, ders içi ve dışı etkinliklerde eğitim, öğretim, yönetim ve organizasyon sorumluluklarını üstlenen kişilerdir (Tunç, 1999).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanında eğitim gören öğrencilerin yetiştirilmesinde, mekanik, kişisel ve içerik odaklı olmak üzere üç temel bilimsel prensibin esas alınması gerektiği düşünülmektedir.

- Sportif becerilerin aktarımı ve öğretimi sırasında, öğrencilerin psiko-motor yeteneklerinin geliştirilmesi için metodik bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir.
- Çeşitli spor bilimleri alanlarında, bilimsel ve teorik bilgilerin etkili bir şekilde paylaşımı

- Okul ortamında gerçekleşen pratik uygulamalar (rasim Kale, & Erşen, E. 2003).

Nebioğlu'nun (2004) belirttiği gibi, öğrenciler genellikle sevecen, yardımsever, tarafsız, dürüst, adil, dengeli, espri anlayışına sahip, hoşgörülü, sabırlı, güler yüzlü ve çözüm bulabileceğinden emin, önyargısız bir öğretmen arayışındadır. (Demirhan, 2002)'a göre beden eğitimi öğretmenleri, ülkenin spordaki başarısına katkıda bulunurken, hem okul içi ve dışı etkinliklerde de aktif rol oynarlar. Bu durumdan dolayı onları diğer branş öğretmenlerinden farklı bir konuma taşır.

BÖLÜM 2 – YARATICILIK:

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Yaratıcılık Kavramı

Yaratıcılık İngilizcede creativity olarak bilinir ve kökeni Latince’de oluşturmak veya meydana getirmek anlamına gelen creare fiiline dayanır. Yaratıcılık on yedince yüzyıldan yirminci yüzyıla kadar deha ile özdeşleştirilmişken, yirminci yüzyılda psikolojinin yükselişi ile birlikte dehadan ayrılarak bilimsel bir inceleme alanı haline gelmiştir.

Davis’e (1972) göre yaratıcılık diğer insan yetenekleri gibi hem öğrenme süreçlerinin hem de doğuştan gelen yeteneklerin bir kombinasyonunun sonucudur.

Torrance (1977) ise yaratıcılığı farklı düzeylerde ortaya çıktığını belirterek; bazı sorunların çözümü için daha düşük seviyede bir yaratıcılık yeterli olurken bazıları gerçek anlamda özgün ve farklı düşünme becerisi gerektirir. Fakat bütün bu süreçlerde bireyin düşünsel kapasitesinin sınırlarını zorlaması ve daha önce erişmediği bir düzeye ulaşması gerekir.

Yaratıcılık doğuştan gelen yetenek, süreç ve çevresel faktörlerin birleşimi ile ortaya çıkar. Bu etkileşim sayesinde birey veya grup içerisinde bulunduğu toplumda özgün işe yarar ve elle tutulur bir eser meydana getirir.

Wright (2010), yaratıcılığı hayal gücü, bireysel düşünceler ve sahiplenme ile ilişkilendirmiştir. Sternberg ve Kaufman (2010) ise yaratıcılığı özgün beklenmedik, işe yarar ürünler ortaya koymak olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık, insan yaşamının ve gelişiminin her alanında önemlidir (Can Yaşar ve Aral, 2011).

Yaratıcılık, toplumun ve insanlığın ilerlemesinde kilit bir rol oynar. Her bireyde bulunan ve yaşam boyu süren bu yetenek, günlük yaşamdan bilimsel araştırmalara kadar geniş bir yelpazede kendini gösterir; bir dizi süreç, tutum ve davranış biçimini kapsar (Aydaş vd., 2018).

Torrance’ın (1965) yaratıcılık anlayışında öne çıkan unsurlar şu şekildedir:

- Akıcılık
- Esneklik
- Zenginleştirme
- Özgün düşünme becerisidir (akt. Hu ve Adey, 2002).

Bu dört boyut arasında yer alan akıcılık, düşüncelerin seri bir şekilde üretilme yeteneğiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Hu ve Adey, 2002). Esneklik ise mevcut düşünceleri farklı açılardan değerlendirme ve yeni fikirlere adapte olabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Turaşlı, 2012). Özgünlük, alışılmadık ve özgün düşüncelerin ortaya konması anlamına gelirken, zenginleştirme, seçilen bir

fikrin detaylandırılması ve geliştirilmesi sürecini ifade etmektedir (Yuvacı, 2017).

2.2 Yaratıcılığın Boyutları

Fisher (2005), yaratıcılığı dört farklı açıdan incelemiştir. Bunlar; akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıntılamadır (Kıyagan, 2019; Yeşilyurt, 2020).

2.2.1. Akıcılık

Yeşilyurt (2020), yaratıcılığın bir boyutu olan akıcılığı, bilgilerin anında ve etkin bir şekilde kullanılması, hızlı problem çözme ve çok sayıda fikir üretme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Özben ve Argun (2004) ise akıcılığı belirli bir zaman diliminde çok sayıda kabul edilebilir çözüm, düşünce ve alternatif üretme becerisi olarak tanımlamaktadır. Mert (1997), yaratıcılıkta akıcılığı değerlendirirken, açık uçlu bir soruya sözlü veya yazılı olarak çok sayıda fikir üretebilmeyi vurgulamaktadır. Yaratıcılıkta akıcılık, düşüncelere takılmadan hızlı düşünmek ve bunları ifade edebilmekle yakından ilişkilidir. Kadayıfçı (2008), akıcılık boyutunu yaratıcı düşüncelerin sayısı olarak tanımlayarak, çok sayıda çözüm yolu bulma ve geniş bir fikir yelpazesi üretme becerisini vurgulamaktadır.

2.2.2. Esneklik

Fikirde belli kalıplara bağlı kalmamak, gerektiğinde farklı perspektifler geliştirmekle doğrudan alakalıdır. Fisher (2005), esnekliği, mevcut düşünce yapısını aşmak ve düşünceyi farklı yönler yönlendirebilmek olarak tanımlamaktadır. Özben ve Argun (2005), yaratıcılığın esneklik boyutunu, üretilen fikir, çözüm ve alternatiflerin farklı tür ve sınıflara ait olması şeklinde açıklamaktadır.

Esneklik eleştirel düşünme becerisi ile yakından ilişkilidir. Eleştirel düşünebilen bireyler, fikirler konusunda da esnek olabilirler. Örneğin, kalemi sadece yazı yazmak için değil, saçını toplamak için kullanan birine bunu yanlış kullanıyorsun demek yerine farklı bir bakış açısı sunabilirler. Kalem yazı yazmak içindir ifadesi esnek düşünme yeteneğinden yoksun olduğunu gösterir. Esnek düşünce yapısına sahip bireyler, strateji oluşturabilir ve çeşitli alternatifler sunabilirler.

Yeşilyurt'a (2020) göre, esneklik, yaratıcı davranışların farklı yöntemlerle ortaya konulması, görevdeki değişiklikler bir görevi tamamlarken strateji değişikliği yaparak düşünceyi farklı yönler kaydırmak şeklinde tanımlanır. Bal (2014) yaratıcılığın bir boyutu olan esnekliği, kişinin hedefine odaklanarak düşünme biçimlerinden en uygun olanlarını seçip uygulayabilmesi şeklinde

tanımlar. Özden (1998), yaratıcılıkta esneklik boyutunu açıklarken, farklı düşünceler üretme, nesnelere değişik açılardan bakma çeşitli yaklaşımlar geliştirme ve farklı boyutları ortaya çıkarma gibi unsurlara vurgu yapmıştır.

2.2.3. Özgünlük

Özgünlük kelime anlamı ile alışılmışın dışında ve orijinal olmayı ifade ederken, yaratıcılık bağlamında alışılmadık çözüm yolları bulmak anlamına gelir. Fisher (2005) özgünlük boyutunu ortaya konan düşünce veya cevabın benzersiz ve sıra dışı olması şeklinde tanımlar. Özben ve Argun (2004), özgünlüğü bilinenin ötesinde yeni bir durumu ifade etme olarak tanımlamıştır. Örnek verecek olursak bir basketbol maçında, son saniyelerde takımınızın galibiyeti için hangi taktiği uygulayın ve bu taktiği diğer takımlardan farklı kılan ne olurdu? sorusuna verilen cevaplar, özgün olmalı ve diğer öğrencilerin cevaplarından farklılık göstermelidir. Kadayıfçı (2008), özgünlük boyutunu, bir düşüncenin nadir bulunması olarak değerlendirir. Özgünlük boyutunu sıra dışı ve yaratıcı düşünceler ortaya koyabilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

2.2.4. Ayrıntılama

Zenginleştirme, bir konuyu daha derinlemesine incelemek ve ayrıntıları ile ele almak anlamına gelir. Fisher (2005), ayrıntılandırma boyutunun düşünceyi daha anlaşılır kılmak için bazı temel ipuçları ve eklemelerle desteklendiğini belirtmektedir. Mert (1997), ayrıntılandırmayı, bir düşünceyi veya fikri daha ayrıntılı bir biçimde açıklama ve geliştirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Ayrıntılandırma düşünce sürecini genişleterek fikirlerin toplanmasını sınıflandırılmasını ve düzenlemesini sağlar. Örneğin bir basketbol dersinde antrenörün öğrencilere şut stiline neden bu kadar farklı, zıplama yüksekliğinin neden bu kadar az, topu tutuş şeklinin neden bu kadar değişik... şeklinde sorular sorması, öğrencilerin düşüncelerini toplayarak ve analiz etmelerini sağlayarak, becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tıpkı, Kırmızı Başlıklı Kız masalındaki soruların düşünceyi zenginleştirilmesi gibi beden eğitimi dersinde de öğrenmeyi derinleştirir. Bu durum, yaratıcılığın bir boyutu olan ayrıntılandırmanın etkili bir örneğini sunmaktadır. Kıyagan'a (2019) göre, ayrıntılandırma, basit uyarıcılara eklemeler yaparak onları daha kapsamlı hale getirme sürecidir.

2.3 Yaratıcı Düşünme Süreci

Yaratıcı düşünme hem bilinçli hem de bilinçdışı zihinsel süreçleri kapsayan, dinamik etkinliktir. Hayal gücünün ve çeşitli zihinsel süreçlerinin kullanıldığı, geliştirilebilir bir beceridir (Yaman ve Yalçın, 2005).

Vygotsky'nin Yaratıcı Hayal Gücü Kuramı, yaratıcı düşünme ve hayal gücü arasındaki önemli ilişkiyi vurgular. Bu yaklaşıma göre, çocuklar oyunları aracılığı ile hayal güçlerini içselleştirirler. Hayal gücü, bilinçli bir düşünme süreci olup, üst düzey bir zihinsel işlevdir. Yaratıcı düşünme, kavramsal düşünme ve hayal gücünün etkileşimi ile şekillenir. Bu süreç çocuklukta filizlenir ve yetişkinlikte gelişir. Gerek sanatsal gerekse bilimsel yaratıcılık, kavramsal düşünme ve hayal gücünün ortak çalışmasını gerektirir.

Graham Wallas'ın 1926'da yayınladığı "Düşünce Sanatı" adlı eseri, yaratıcılık sürecinin doğasını ve gelişimini incelemektedir. Yaratıcılık adım adım ilerleyen bir yolculuktur. Araştırmacılar yaratıcı düşüncenin bir süreç olduğu ve bu sürecin belirli evrelerden oluştuğu konusunda hemfikirdir. Fakat bu süreçteki aşamalar her zaman aynı kalıplarda kendini göstermeyebilir. Bu aşamalar genellikle şu şekilde sıralanır:

- Keşif aşaması
- Kuluçka aşaması
- Aydınlanma aşaması
- Doğrulama aşaması

Bu model, zaman içinde değişikliklere uğrasa da yaratıcılık çalışmalarında temel bir referans noktası olmuştur.

2.3.1 Keşif Aşaması

Bu aşama ihtiyaçların tespit edildiği aşamadır. Yaratıcı düşüncenin ilk adımı keşif aşamasıdır. Birey bu aşama ile yaratıcı düşünme yolculuğuna çıkar. Yeşilyurt (2020) göre bu aşama bilgi toplama ve tanımlaması olarak tanımlanır. Ersükmen (2010) bu aşamayı birçok yaratıcı ürünün gereklilik olarak algılandığı bir evre olarak tanımlar. Yıldırım (1998) ise bu aşamayı bireyin bir sorunu belirlediği, tanımladığı, detaylı bir analiz ile incelediği ve kapsamlı bilgi topladığı zaman ve çaba gerektiren uzun bir süreç olarak tanımlamıştır. Konuya odaklanmak bireyin psikolojik olarak hazırlanmasını sağlayarak birikmiş bilginin yaratıcı düşünceleri tetiklemesine ve sonuca ulaşmasına yardımcı olur.

2.3.2 Kuluçka Aşaması

Bu aşama belirlenen ihtiyaç üzerine yoğunlaşarak düşünmeyi içerir bu evredeki zaman dilimi tamamen kişinin düşünme becerisi ile orantılıdır. Hem anlık olabilir hem de uzun bir zaman dilimine yayılabilir. Bu evrede başarıya ulaşmak, bireysel sınırların ötesine geçmeyi gerektirir (Ersükmen, 2010). Bu evrenin temel nitelikleri arasında azim ve sabır da yer alır.

Rıza (1999)'a göre bu aşama yaratıcılık sürecinde fikrin bilinç dışında geliştiği bir dönem olarak adlandırılır. Bu aşamada hem bilinçli farkındalık devam ederken hem de yaratıcılık yoğun bir şekilde sürdürülür.

2.3.3 Aydınlanma Aşaması

Çözümün beklenmedik bir anda belirdiği evredir. Bu durum yaratıcılığın aydınlanması olarak da tanımlanabilir. Bu metafor nedeni ile aydınlanma aşaması olarak adlandırılır. Birey bu evrede yaratıcılığını ortaya çıkarır. Kadayıfçı (2008) bu evreyi AHA! anı olarak adlandırır bu yaratıcı fikrin aniden ortaya çıktığı bir evredir. Bu aşamada kişi sezgilerine güvenerek probleme yönelik çözümler geliştirmektedir. Aydınlanma evresi yeni bir fikrin veya çözümün aniden yıldırım gibi belirginleştiği an olmaktadır.

2.3.4 Doğrulama Aşaması

Bu evre değerlendirme aşaması olarak da bilinir. Bu aşamada ortaya çıkan fikirler incelenir, uygunluğu test edilir ve gerekli düzenlemeler yapılır. Bu evre yaratıcı düşünme sürecinin nihai adımıdır. Bu aşamada çözümün geçerliliği ve yeterliliği deneme yanılma yoluyla test edilir ama bazen bu yöntemler yeterli olmayabilmektedir. Bu sebepten ötürü birey üçüncü evreye dönebilir ve bazen de bulunan çözümün daha da geliştirilmesi gerekebilir.

2.4 Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Literatürdeki kuramsal çerçeve ve araştırmalar, zekâ, beyin, ıraksak düşünme ve hayal gücünün yaratıcılığı etkilediğini veya yaratıcılıkla bu faktörler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.1 Yaratıcılık ve Zekâ

Literatür taraması yapıldığında, yaratıcılıkla en çok ilişkilendirilen değişkenin zekâ olduğu görülmektedir. Bilimsel temellerden uzak olsa da toplumlar genellikle yaratıcılığı zekâ ile açıklamaya çalışmış ve bazı durumlarda bu iki kavramı birbirinin yerine kullanmışlardır. İnsanların en yaratıcı olduğu dönem çocukluk olarak kabul edilse de zekâ her yaşta yaratıcılığa önemli katkılar sağlamaktadır (Starko, 2021;Akt: İnal Kızıltepe, Can Yaşar & Uyanık, 2017). Yaratıcılık ve zekâ genellikle bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerdir. Her iki yetenek de uygun çevre ve eğitimle keşfedilebilir ve geliştirilebilir (Tekin ve Taşgın, 2008).

Can Yaşar, zekâ ve yaratıcılığın doğru orantılı olduğunu belirtmiş ve zekâ düzeyi arttıkça bireylerin yaratıcı faaliyetlerde daha başarılı olduğunu vurgulamıştır. Kogan ve Wallach ilkökul öğrencilerine uyguladıkları yaratıcılık

testini serbest, standart zekâ testlerini ise kontrollü koşullarda uyguladıktan sonra, çocukları yaratıcılık ve zekâ puanlarına göre dört gruba ayırarak her gruptaki öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemiştir (Topaktaş, 2001):

Yaratıcılık ve zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler: Bu gruptaki öğrencilerin başarılı, uyumlu, amaç sahibi ve arkadaşları tarafından değer verilen hem yetişkin hem de çocuksu davranışlar sergileyen bireyler olduğu gözlemlenmiştir.

Yaratıcılık ve zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler: Bu gruptaki öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğu ve arkadaşları tarafından kabul görmedikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin zaman zaman atletizme yöneldikleri, kavgalara karıştıkları, aşırı motor hareketlerde bulundukları ve daha başarılı öğrencileri taklit ettikleri gözlemlenmiştir.

Yaratıcılık düzeyi düşük ve zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler: Bu gruptaki çocukların bazen sakin ve içe dönük olma eğiliminde oldukları, bazen de yaş gruplarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ek olarak bu gruptaki çocukların okul başarısına büyük önem verdikleri, başarısızlığı bir felaket olarak gördükleri ve bu felaket ihtimalini önlemek için sürekli çaba gösterdikleri de tespit edilmiştir.

Yaratıcılık düzeyi yüksek ve zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler: Bu gruptaki çocukların güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Yaşıtlarından uzak durdukları ve arkadaş edinme çabası içinde olmadıkları gözlemlenmiştir. Akademik başarı onlar için önemli olsa da sıklıkla huzursuzluk çıkardıkları ne kendileriyle ne de okul ortamıyla uyum sağlayamadıkları ancak rahat bir atmosferde mutlu ve yaratıcı oldukları gözlemlenmiştir.

2.4.2 Yaratıcılık ve Yaş

Okul öncesi dönem, çocuğun duygusal, fiziksel, zihinsel, sanatsal ve sosyal gibi birçok gelişim alanında en hızlı ilerlemeyi kaydettiği evredir. Ülkemizde yaratıcılık eğitiminde temel bir sorun olarak, erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen 2 – 5 yaş aralığında yaratıcılığın %90 oranında gelişme gösterirken, 6 – 7 yaşlarından itibaren bu oranın %20'ye kadar düşmesi gösterilebilir (Kara & Şençiçek, 2015). Ülkemizde oranlarla tam olarak örtüşmese de dünya genelinde de yaş ilerledikçe yaratıcılık seviyelerinde bir düşüş gözlemlenmektedir.

Bogoyavlenskaya (2013), uzun süreli bir araştırma yaparak anaokulu ve ilkokul öğrencilerin yaratıcılık puanlarındaki değişimleri incelemiş ve çalışmasında, altı yaşındaki çocukların ilkokula başlamasıyla birlikte yaratıcılık puanlarında bir düşüş yaşandığını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Torrance de çocukların yaratıcılıklarının okul hayatına başlamalarıyla birlikte, akademik beklentiler ve otorite baskısı nedeniyle ya aynı kaldığını ya da gerilemeye

başladığını ifade etmektedir. Bu düşüşün temelinde çevresel etmenler yatmaktadır. Okula başlamakla birlikte yeni bir ortama adapte olan çocuklar, kurallar ve otorite kavramlarıyla tanışırlar. Bu durum da yaratıcılıkta bir duraksamaya hatta olumsuz koşulların varlığında gerilemeye yol açabilir (Toyran, 2015).

Yaşın ilerlemesiyle birlikte artan deneyimler, sosyalleşme süreçleri, eğitim hayatı ve toplumun belirlediği yazılı ve yazısız kurallar, yaratıcılığı hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Okul öncesi dönem, gelişim alanlarında olduğu gibi yaratıcılık açısından da kritik bir öneme sahiptir. Ancak yaratıcılığın gelişimini belirli bir dönem veya yaş aralığına hapsedmek doğru bir yaklaşım değildir.

Argun (2004), yaratıcılığın her yaşta gelişebilmesi için, önceki yaş dönemlerinin özelliklerinin iyi anlaşılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Doğuştan yaratıcı potansiyele sahip olan her birey yaşamının her evresinde yaratıcılığını sergileyebilir. Ancak bireylere sunulan imkanlar, çevre faktörleri ve kişisel tutumlar bu yaratıcılığın gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

2.4.3 Yaratıcılık ve Beyin

Araştırmacılar beyni dört ana bölgeye ayırmaktadır: arka (okspital), ön (frontal), yan (parietal) ve şakak (temporal) loblar. Ön lob beynin ön kısmında bulunur ve problem çözme, planlama, karar verme ve yaratıcılık gibi bilişsel süreçleri yönetir (Jensen, 2005). Bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanılabilmesi beynin farklı bölgelerinin koordineli bir şekilde çalışmasını gerektirir. Yaratıcılık beynin çeşitli bölgeleri ve loblarının senkronize ve koordineli çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir.

Yaratıcılığın özellikle beynin ön alın loblarındaki nöron ağlarının belirgin bir elektro – kimyasal aktivitesiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca frontal loblar kimyasal sinyaller göndererek beynin farklı bölgeleri arasındaki iletişimi de kolaylaştırır. Frontal loblar, zeka, kişilik, yaratıcılık, planlama, problem çözme ve strateji değiştirme gibi çeşitli süreçlerde önemli bir rol oynar. Yaratıcılık testlerindeki yüksek performansın frontal lob aktivasyonu ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir (Jensen, 2005).

Beyin sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreden oluşur ve bu yarım küreler farklı işlevlere sahiptir. Güçlü hafızası, enerjisi ve tımdengelsel yaklaşımıyla bilinen sol beyin; aritmetik işlemler, okuma - yazma ve detaylı analiz gibi analitik görevlerde uzmandır. Duygusal, pratik ve tümevarımsal bir yaklaşıma sahip olan sağ beyin, jestler ve mimiklerle iletişim kurar, görsel bilgileri algılar ve yorumlar (Kale, 1994).

2.4.4 Yaratıcılık ve İraksak Düşünme

Genel olarak bireyler yakınsak ve ıraksak olarak sınıflandırılan iki farklı düşünme tarzına sahiptir. Yakınsak düşünme bilinen bilgilere dayalı tek bir doğru cevaba odaklanan mantıksal ve doğrusal bir düşünme biçimidir. İraksak düşünme yaratıcılığın temelini oluşturur ve çok sayıda olasılığa dayalı özgün ve farklı fikirler üretir (Tuğrul, 2006).

İraksak düşünme bilgiyi kullanarak farklı cevaplar üretmeyi teşvik eder; çok yönlü, özgün, keşfedici, çoklu çözümlere sahip, detaylara inen ve mevcut fikirleri geliştiren bir düşünme biçimidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalarda, ıraksak düşünmenin rolü sıkça belirtilse de yakınsak düşünmenin de bu süreçte göz ardı edilmemesi gerektiği kabul edilir. Bu iki düşünme biçimi, problem çözme sürecinde birbirini takip eden bir bütün olarak işlev görür.

2.4.5 Yaratıcılık ve Hayal Gücü

Hayal gücü, bilinen kavramlar, nesneler ve materyaller aracılığıyla zihinsel bir dünya veya senaryo oluşturma sürecidir. Yaratıcı ve özgün ürünlerin gelişiminde güçlü bir hayal gücü kritik bir role sahiptir ve hayal etme yeteneği yaratıcılığın temelini oluşturur (Leboutiller ve Marks, 2003).

Hayal gücü bir bireyin duygularını, fiziksel duyumlarını ve düşüncelerini bir araya getirerek bu unsurlar arasındaki bağlantıları kurma yeteneği olarak tanımlanabilir (Tok, 2008). Yaratıcılık, hayal gücünü etkin bir şekilde kullanma becerisidir. Yaratıcı birey, özgün, yeni ve değerli bir şeyler yaratmak veya mevcut bir şeyi dönüştürmek için hayal gücünden yararlanan kişidir (Öztürk, 2004).

Bolen ve Torrance (1978) araştırmasında, özgür düşünme, değişime açıklık ve hayal gücünün, yaratıcı kişiliğin üç temel belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çankaya ve arkadaşlarının (2012) çalışması, hayal gücünün, yaratıcı düşünme ve değişime açıklık yoluyla güçlü ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

2.5 Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Yaratıcı düşünme bireylerin çocukluk dönemlerinden itibaren taşıdığı bir niteliktir. Çocukluk döneminde farklı düşünmeye teşvik edilen bireyler, yetişkinliklerinde daha yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olurlar. Bu durum ailelerin yaklaşımının ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Çocuğun ailesinin daha özgürlükçü bir yaklaşım sergilemesi durumunda, özgüvenli bir şekilde düşüncelerini dile getirebilir. Düşüncelerini özgürce dile getiren çocuklar, yaratıcılıklarını daha kolay ortaya koyarlar. Kıray (2013), annenin katı tutumunun yani engelleyici, koruyucu, eleştirel ve yasaklayıcı davranışların çocuklarda

cesaretsizlik, düşük özgüven ve yüksek kaygı yarattığını; bunun da yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Çocukların yaratıcılığını körelten yalnızca aile değildir; çevresel ve eğitsel faktörler de bu süreçte belirleyici rol oynamaktadır. Çevresel faktörler çocuğun farklı düşünme ve kendini ifade etme özgürlüğünü kısıtladığında zamanla içe kapanmasına neden olabilir. Çocuğun farklı ve yaratıcı düşünme yeteneği, çevresel faktörlerin doğru yapılandırılmasıyla desteklenir (Palamut, 2008).

Yaratıcılığın doğuştan geldiği ve sonradan geliştirilemeyeceği inancı da yaratıcılığı engelleyen önemli bir faktördür. Oysa yaratıcılık doğuştan gelen bir potansiyel olmakla birlikte geliştirilebilir bir yetenektir. Özyaprak (2016), yaratıcılığın öğretilebilir ve sistematik yöntemlerle geliştirilebilir bir beceri olduğu görüşünün günümüzde yaygın olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Eğitimdeki hatalı yaklaşımlar da yaratıcılığı olumsuz etkileyebilmektedir. Katı öğretim programları, ezberci eğitim anlayışı ve öğrenci merkezli olmayan yaklaşımlar bireylerin yaratıcı potansiyelini sınırlayabilmektedir.

Literatürde yaratıcılığı engelleyen temel faktörler şu başlıklar altında ele alınmaktadır (Sungur, 1997; Sünbül, 2011; Ülgen, 1997; Rıza, 1999):

2.5.1 Algısal Engeller

Problem alanını sınırlamakta zorlanma, problemi fark edememe, yetersiz gözlem yeteneği, kavramsal bilgi eksikliği, ilişkileri görememe, değerlendirme ölçütlerini belirleyememe ve sebep–sonuç ilişkilerini anlayamama gibi durumlar algısal engeller arasında yer almaktadır. Bireylerin ilgi alanlarının ve odak noktalarının sınırlı olması yaratıcı düşüncenin gelişmesini zorlaştırabilir.

2.5.2 Duygusal Engeller

Düşünme esnekliğinin eksikliği, eleştirilme veya hata yapma korkusu, acelecilik, sabırsızlık, yüzeysel düşünme, hızlı sonuç arayışı, bağımlılık, önyargı, başarı korkusu, özgüven eksikliği ve motivasyon eksikliği gibi faktörler duygusal engellerin temel özellikleridir.

2.5.3 Kültürel Engeller

Toplumsal normlar, gelenekler, cinsiyet rolleri ve öğrenilmiş davranış kalıpları bireylerin farklı düşünmesini kısıtlayabilir. Kültürel yapı bazı alanlarda yaratıcılığı teşvik ederken, bazı alanlarda sınırlayıcı bir etki yaratabilir.

2.5.4 Öğrenilmiş Engeller

Olaylara ve nesnelere kalıplaşmış anlamlar yüklemek, nesneleri belirli bir şekilde kullanmaya alışmak, tabular ve fobiler öğrenilmiş engeller arasında yer almaktadır.

2.5.5 Yüklü Program Engelleri

Ders programlarının belirli bir zaman diliminde tamamlanma zorunluluğu, içerik yoğunluğu ve bitirme odaklı yaklaşım yaratıcılığı olumsuz etkileyebilir.

2.5.6 Ego Engeli

Sağlam bir inanç yapısıyla birlikte gelen güçlü ego, bireylerin farklı fikirleri kabul etmesini zorlaştırabilir. Bu durum hem bireysel gelişimi hem de yaratıcılığı olumsuz etkileyebilir.

2.5.7 Rutin Davranış veya İş Engelleri

Tekrarlayan rutinler bireyleri kalıplaşmış davranışlara yönlendirebilir ve alışılmışın dışına çıkmalarını zorlaştırabilir. Bu durum yaratıcılığı sınırlar.

2.5.8 Korku Engelleri

Olumsuz eleştirilme korkusu, başarısızlık kaygısı ve risk almaktan kaçınma gibi durumlar yaratıcılığı kısıtlayabilir.

2.5.9 Eğitsel Engeller

Olumsuz eğitim ortamları, sürekli başarı baskısı ve performans odaklı değerlendirme sistemleri yaratıcılığı köreltebilir.

2.5.10 Stratejik Engeller

Tek bir cevapta ısrar etmek, esnekliğin kaybı ve geçmiş deneyimleri sorgulamadan kabul etmek yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında yer almaktadır.

2.5.11 Değer Engelleri

Bireylerin kişisel inanç ve değerlerine aşırı bağlılık göstermesi, alternatif bakış açılarını reddetmelerine neden olabilir.

2.5.12 Düşünce Engelleri

Bireyin kendi düşüncelerine inanmaması veya bunları ifade etmekten çekinmesi yaratıcı süreci olumsuz etkileyebilir.

Günümüzde yaratıcılık hem büyük bir öneme sahip hem de sıkça yanlış anlaşılan bir kavramdır. Yaratıcılıkla ilgili yaygın yanlış anlamalar şunlardır (Fisher, 2005):

- Yaratıcılık sadece belli alanlarda ortaya çıkar.
- Yaratıcılık yüksek düzeyde zekâ gerektirir.
- Yaratıcı insanlar çaba göstermeden ürün ortaya koyar.
- Uyuşturucu kullanımı yaratıcılığı artırır.
- Yaratıcı kişiler zihinsel olarak dengesizdir.

2.6 Yaratıcılık Yaklaşımları

Yaratıcılık kavramının literatürde yer bulmasını sağlayan ve tanımlara temel oluşturan yaklaşımlar beş farklı kategoride incelenebilir (Aslan, 2001):

2.6.1 Akılcı Yaklaşım

Bu görüşü benimseyen araştırmacılar, yaratıcılığın temelinde zihinsel ve bilişsel süreçlerin yattığını savunmaktadır. Yaratıcılığı esrarengiz bir fenomen olarak değerlendirmek yerine, bireyin zihnini özgün ve etkili bir şekilde kullanma becerisi olarak kabul ederler. Rasyonel bakış açısına göre yaratıcılık; akıl yürütme, düşünme, sentezleme veya problem çözme yöntemlerinden biri olarak değerlendirilir.

2.6.2 Kişilik ve Bireysel Özellikler Yaklaşımı

Berkley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü (IPAR) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, bilim insanları, sanatçılar ve yazarlar gibi farklı meslek gruplarından oluşan bir örnekleme, yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip ve olmayan bireylerin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar psikanalitik analizler ve klasik kişilik teorilerine dayalı kuramlar aracılığıyla elde edilen verilerle, yaratıcı bireylerin ayırt edici kişilik özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bulgulardan hareketle yaratıcılık bireysel özellikler temelinde tanımlanmaktadır.

2.6.3 Sosyal ve Kişiler Arası Faktörler Yaklaşımı

Yaratıcı ifadelerin tanımlanması; rol tanımları, değerler, beklentiler, ödüller, normlar ve onay mekanizmaları gibi unsurlara dayanır. Ayrıca antropolojik, çevresel ve sosyolojik faktörlerin yaratıcılığı nasıl etkilediği, yani geliştirip körelttiği de incelenmektedir.

2.6.4 Yaşam Şekli Yaklaşımı

Bu yaklaşım, yaratıcı bireylerin yaşam tarzlarından yola çıkarak yaratıcılığın günlük yaşama entegre edilmesini savunur. Yaratıcılık kendini gerçekleştirme, kişisel gelişim, bütünleşme veya olumlu bir benlik algısı olarak da tanımlanabilir.

2.6.5 Mantıki Olmayan Yön

Biyokimya, nöropsikoloji ve diğer bilim dallarındaki araştırmalar, fiziksel, biyolojik ve psikolojik faktörlerin birbirleriyle nasıl etkileşimde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı yaratıcılığı; bilgileri farklı şekillerde işlemek, dünyayı farklı bir perspektiften görmek veya özgün bir sistem içinde işlev görmek olarak değerlendirmektedir.

2.7 Yaratıcılık Kuramlarının Spor Pedagojisine Yansımaları

2.7.1 Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı

Psikoanalitik yaklaşıma göre yaratıcılık, bireyin içgüdüsel dürtüleri ile atılganlık eğilimlerinin birleşimi sonucunda ortaya çıkar. Bu davranışlar, bireyin içsel çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin toplumsal olarak kabul edilebilir ürünlere dönüştürülmesiyle görünür hale gelir. Sigmund Freud'un öncülüğünde Jung, Adler, Kris, Rank ve Kubie gibi psikanalitik düşünürler yaratıcılığı bilinçaltı süreçlerin bir yansıması olarak değerlendirmişlerdir (Argun, 2004; Öztunç, 1999).

Freud'a göre yaratıcılık, nevrotik süreçlerle benzer köklere sahip olmakla birlikte, yaratıcı bireyler egonun katı kontrolünü gevşeterek bilinçaltı dürtülerini yaratıcı ifadelerle dönüştürebilme yeteneğine sahiptir. Yaratıcı kişiliği nevrotik bireylerden ayıran temel özellik, bilinçaltıyla esnek bir iletişim kurabilme kapasitesidir (Vexliard, 1996).

Jung, yaratıcılığı psikolojik ve düşsel olmak üzere iki ayrı süreç çerçevesinde ele almıştır. Psikolojik model, bireyin bilinçli zihinsel süreçlerinde şekillenen ve yaşam deneyimleri ile krizlerin etkisi altında gelişen üretimleri kapsar. Düşsel süreç ise kolektif bilinçdışının derinliklerinden beslenir ve kullanılmayan içgüdüsel enerjinin dönüşümüyle ilişkilidir (Argun, 2004). Sorokin'e göre ise büyük keşifler ve insan zihninin en değerli yaratımları, akıl ve duyuların ötesinde bilinçüstü bir düzeyde ortaya çıkmaktadır (Öztunç, 1999).

Ernst Kris, yaratıcılık sürecini esinlenme ve ayrıntılı çalışma olmak üzere iki temel aşamada incelemiş, özellikle ilk aşamada mantıksal ve rasyonel düşüncenin geçici olarak askıya alınmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Lawrence Kubie ise yaratıcı düşüncenin temelini bilinç öncesi süreçlere dayandırmış ve nevrotik eğilimlerin (korku, suçluluk gibi) yaratıcı üretkenliği sınırlayabileceğini ileri sürmüştür (Öztunç, 1999).

Adler'e göre kişiliğin temelinde, her bireyde benzersiz biçimde bulunan yaratıcı benlik yer alır. Freud'un içgüdülere hizmet eden ego kavramının aksine Adler, bireyin özgün yetenekleri ve yaratıcı benliği aracılığıyla çevresel etkileşimler doğrultusunda kişiliğini şekillendirdiğini savunmuştur (Öztunç, 1999). Rank ise kendini gerçekleştirme kavramına odaklanmış ve bağımsızlığın yaratıcılık açısından taşıdığı öneme vurgu yapmıştır. Rank'a göre kişiliğin merkezinde yaşam korkusu ve ölüm korkusu gibi içsel güçlerin etkileşimi bulunmaktadır (Öztunç, 1999).

Bu kuram spor pedagojisi bağlamında değerlendirildiğinde, saldırganlık, kaygı veya yüksek motivasyon gibi yoğun duygusal enerjilerin spor ve hareket aracılığıyla yapıcı bir kanala yönlendirilmesi önem kazanmaktadır. Örneğin, maç kaybının yarattığı hayal kırıklığı ve öfkenin, antrenman sürecinde daha etkili bir hücum stratejisi tasarlamaya ya da bir hareketi özgün biçimde icra etmeye dönüştürülmesi, duygusal enerjinin sportif yaratıcılığa aktarılması olarak değerlendirilebilir.

2.7.2 Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı

Gestalt yaklaşımı, yaratıcılık kavramı yerine çoğunlukla üretken düşünce ve problem çözme kavramlarını kullanmayı tercih etmektedir (Tanju, 2010). Bu yaklaşıma göre parçalar, ancak bir bütün içerisinde anlam kazanır ve bütün, parçaların toplamından daha fazlasını ifade eder. Yaratıcılık, belirli bir durumu yeni bir bütün içerisinde yeniden örgütleyebilme becerisi olarak tanımlanır.

Gestalt kuramcılarına göre problem çözme süreci adım adım ilerleyen bir parça birleştirme işlemi değildir. Sorun, eksik bir bütün olarak algılanır ve çözüm, içsel bir aydınlanma (insight) ile ortaya çıkar. Bu çözüm, basit öğelerin analizinden ziyade bütünsel bir kavrayışın sonucudur (Öncü, 1989; Öztunç, 1999).

Spor bağlamında bu yaklaşım, bir oyun ya da disiplin içerisindeki problemin bütünsel olarak kavranması ve ani bir farkındalıkla çözüm üretilmesi şeklinde görülür. Örneğin basketbolda rakip savunmayı aşmakta zorlanan bir oyuncunun sahayı bütünsel bir yapı olarak algılayarak daha önce fark etmediği bir boş alanı aniden görmesi ve bu yeni pas açısıyla sayı üretmesi, içgörüselle öğrenmenin sportif bir yansımasıdır.

2.7.3 Hümanist (İnsancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen hümanist yaklaşım, yaratıcılığı bireyin kendini gerçekleştirme sürecinin doğal bir parçası olarak ele alır. Bu kuram, yaratıcılık ürünlerinin insanlık değerleri ve sosyal etkileri bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Sezgin, 2004).

Rogers’a göre yaratıcılığı destekleyen temel koşullar psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlüktür. Rogers, yaratıcılıkta “iyi” ve “kötü” ayrımı yapmaz; ancak yaratıcı ürünlerin toplumsal değerlerinin farklı olabileceğini belirtir (Öztunç, 1999). Maslow ise kendini gerçekleştirme sürecindeki yaratıcılığı gündelik yaşamın doğal bir unsuru olarak görmüş ve yaratıcı bireyi yalnızca sanatsal üretimle sınırlamamıştır (Dinçer, 1993).

Hümanist yaklaşım spor pedagojisinde, öğrencinin baskı altında hissetmediği ve deneme-yanılma süreçlerinden çekinmediği öğrenme ortamlarının oluşturulması anlamına gelir. Örneğin belirli bir jimnastik hareketinin kalıplaşmış biçimini öğretmek yerine, “vücudunuzu kullanarak yerden yükselmenin üç farklı yolunu bulun” gibi açık uçlu görevler vermek, öğrencinin özgün çözüm üretmesini teşvik eder ve kendini gerçekleştirme sürecini destekler.

2.7.4 Çağrışım Yaratıcı Düşünme Kuramı

Çağrışım kuramcıları düşüncenin temelini, fikirler arasındaki bağlantıların oluşturduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık, söz konusu çağrışımların hem niceliğine hem de özgünlüğüne bağlıdır. Çağrışım kuramının önde gelen temsilcileri arasında David Hume ve J. S. Mill yer almakta; yaratıcılık alanına Uzak Çağrışım Testi’ni kazandıran Sarnoff Mednick ise bu yaklaşımın önemli isimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Mednick’e göre her birey yaratıcılık açısından farklıdır ve bireyin yaratıcılık düzeyi, sahip olduğu çağrışımsal hiyerarşi ile doğrudan ilişkilidir. Yaratıcı bireyler, ırsak düşünmeye daha kolay erişebilmekte ve uzak çağrışımlar kurabilmektedir (Öztunç, 1999).

Yaratma süreci, önceden edinilmiş düşüncelerin zihinde yeniden düzenlenmesiyle şekillenmektedir. Çağrışımsal kurama göre yaratıcılık yalnızca yeni bir şey ortaya koymak anlamına gelmez; aynı zamanda bilinen bir şeye indirgenemeyen, mevcut bilgilerle doğrudan açıklanamayan yeni birleşimlerin oluşumunu da ifade eder (Vexliard, 1996).

Çağrışım ya da atomcu görüş, ruhsal yaşamı temel öğelerine indirgeme eğilimindedir ve yaratıcılığı zihindeki duygusal, duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılardan oluşan düşüncelerin her yeni deneyim karşısında yeniden örgütlenmesi süreci olarak tanımlar. Bu çerçevede, zihinde yeni fikirlerin ortaya çıkışı, daha önce edinilmiş fikirlerin çeşitli deneme-yanılma süreçleri sonucunda yeniden düzenlenmesi ve çözüme kavuşturulmasıyla gerçekleşir. Yaratıcı birey, yeni sorunlarla karşılaştığında çözüm için başvurabileceği geniş bir düşünce repertuarına sahip olan kişidir (Sezgin, 2004).

Bir birey, bir sorunun çözümüne yönelik ne kadar çok çağrışım kurabilirse, yaratıcı bir sonuca ulaşma olasılığı da o ölçüde artar. Bununla birlikte çağrışım sayısı, çağrışım aşamalarının düzeninden bağımsız değerlendirilemez. Az sayıda

ve güçlü çağrışımların varlığı tek başına yüksek düzeyde yaratıcı bir sonuç üretmeye yeterli olmayabilir. Sorunun unsurları ne kadar çok çağrışıma neden olursa, üretilen çağrışımlar arasından çözüme götüren bileşenlere ulaşma ihtimali de o kadar artar. Ancak çağrışımlar arasındaki bağlantıların kurulması çoğu zaman uzun bir zaman dilimi gerektirebilir. Sorunlarla ilgili daha önce öğrenilmiş yöntemler veya bireyin doğuştan getirdiği eğilimler de yaratıcı çözümün ortaya çıkış sürecini etkileyebilmektedir.

Yeni ve işlevsel bir birleşim, çağrışım öğelerinin ortaya çıkmasını gerektirir. Eğer bu öğeler soruna ilişkin somut verilere dayanıyorsa, çağrışımlar algısal düzeyde yaratıcı çözüme ulaşmayı kolaylaştırabilir. Buna karşılık, soruna ilişkin sözel çağrışımlar sınırlıysa ya da bulunmuyorsa, birey görselleştirici ve imgesel çözümlere daha kolay ulaşabilmektedir (Argun, 2004).

Bu kuram spor pedagojisi bağlamında değerlendirildiğinde, birbiriyle doğrudan ilişkili görünmeyen beceri ya da disiplinlerin bir araya getirilmesiyle yeni oyun ve egzersiz biçimlerinin tasarlanması mümkün hale gelmektedir. Örneğin voleyboldaki sıçrama hareketinin okçuluktaki hedef odaklılık ile birleştirilmesi sonucunda hedefli smaç oyunu tasarlanması ya da jimnastik hareketlerinden esinlenerek futbolda alışılmışın dışında bir top sürme tekniği geliştirilmesi, uzak çağrışımlar yoluyla oluşturulan yaratıcı birleşimlere örnek teşkil etmektedir.

2.7.5 Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı

Ernest Schachtel'e göre yaratıcılık, bireyin güdülenme düzeyi ve dış dünya ile ilişki kurma gereksinimiyle yakından bağlantılıdır. Bu yaklaşım, nesnelere ve durumlara farklı açılardan yaklaşabilmeyi mümkün kılan bir "algısal açlık" kavramına dayanmaktadır. Algısal süreç, yoğun ilgi ve dikkatle birlikte varlık kazanır ve geleneksel düşünceyi yönlendiren katı kurallarla sınırlı değildir (Argun, 2004).

Algısal kurama göre bireyin kültürel özellikleri, ilgi alanları, dikkat kapasitesi, motivasyonu ve problemlere karşı duyarlılığı yaratıcılığın ortaya çıkışında belirleyici rol oynamaktadır. Algılama yeteneğinin gelişmesi, problemlerin daha doğru anlaşılmasını, tanımlanmasını ve buna bağlı olarak yaratıcı fikirlerin üretilmesini kolaylaştırmaktadır (Tanju, 2010).

Spor ortamında bu yaklaşım, saha düzeninin, rakip pozisyonlarının ya da ekipman kullanımının alışılmışın dışında yorumlanmasını içermektedir. Örneğin basketbol antrenmanında pota çevresine yerleştirilen farklı renklerdeki konilerin yasak bölge olarak değil, ekstra puan bölgesi olarak yeniden tanımlanması ve öğrencilerden bu yeni algısal düzenlemeye göre farklı atış stratejileri

geliştirmelerinin istenmesi, algısal yeniden yapılandırma yoluyla yaratıcı düşünmenin desteklenmesine örnek olarak değerlendirilebilir.

2.7.6 Faktöriyel (Karmaşık) Yaratıcı Düşünme Kuramı

J. P. Guilford, faktör analizi yöntemini kullanarak insan zekâsının yapısına ilişkin üç boyutlu bir model geliştirmiştir. Bu model, zihinsel yetenekleri işlemler, ürünler ve içerikler olmak üzere üç temel boyut altında ele almaktadır.

İşlemler boyutu, bireyin zihinsel süreçleri nasıl gerçekleştirdiğini ifade eder ve bellek, bilişsel kavrama, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme gibi süreçleri kapsamaktadır. Ürünler boyutu, bireyin bilgiyi nasıl organize ettiğini ve nasıl yanıtlar ürettiğini gösterir; bu yapı içerisinde üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar yer almaktadır. İçerikler boyutu ise zihinsel işlemlerin hangi tür materyaller üzerinde gerçekleştiğini incelemekte olup, şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Guilford'un modelinde özellikle işlemler boyutu ve bu boyut içerisindeki yakınsak ve ıraksak düşünme biçimleri yaratıcı düşünmenin anlaşılması açısından merkezi bir öneme sahiptir. Guilford'a göre yaratıcılık, düşük zekâ düzeyine sahip bireylerde gözlemlenmez ve yaratıcı düşünen bireyler özgün zihinsel yeteneklere sahiptir (Kara, 2007).

Yakınsak düşünme, bilinen bilgilerden hareketle doğruluğu kanıtlanmış bir çözüme ulaşmayı ifade eder. Bu düşünme tarzı genellikle alışılmış ve geleneksel yöntemleri tercih eder; ulaşılan sonuç çoğu bireyin erişebileceği niteliktedir. Zekâ testleri çoğunlukla bu düşünme biçimini ölçmeye yöneliktir. Yakınsak düşünme sistematik, güvenilir ve muhafazakâr bir yapı sergiler (Kara, 2007; Öncü, 1989).

İraksak düşünme ise mevcut bilgileri sorgulayan, geliştiren ve çoklu olasılıkları değerlendiren bir düşünme biçimidir. Belirsizlik ve risk içeren durumlara açıktır. İraksak düşünme, bilinenlerden hareketle daha önce karşılaşılmamış bir çözüme ulaşmayı ifade eder. Bu durumda birden fazla çözüm mümkündür ve her biri kendi bağlamında geçerli olabilir. Guilford bu süreci yaratıcı düşünme olarak adlandırmaktadır (Öncü, 1989).

Guilford'un çalışmaları, E. P. Torrance başta olmak üzere birçok araştırmacıyı etkilemiştir. Torrance, yaratıcılık testlerini geliştirirken Guilford'un ıraksak düşünme faktörlerini temel almıştır. Bununla birlikte yaratıcılığı yalnızca zihinsel bir süreç olarak değerlendirmek yeterli değildir; aile, okul ve kişilik özellikleri gibi çevresel faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir (Kara, 2007).

Spor pedagojisi bağlamında bu yaklaşım, öğretim etkinliklerinin akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma gibi faktörleri geliştirecek biçimde tasarlanmasını ve değerlendirilmesini gerektirir. Örneğin bir ısınma hareketini

çeşitlendirme görevi verildiğinde, iki dakika içerisinde kaç farklı hareket üretildiği akıcılığı; üretilen hareketlerin kaç farklı kas grubunu çalıştırdığı esnekliği; daha önce yapılmamış hareketlerin varlığı özgünlüğü; her hareketin ayrıntılı biçimde açıklanması ise ayrıntılandırma boyutunu yansıtmaktadır.

2.7.7 Çevresel Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu yaklaşıma göre yaratıcı davranış, deneyimler yoluyla kazanılan ve problem çözme sürecinde özgün çözümler üretmeyi hedefleyen bir süreçtir. Yaratıcılık, bu davranışların teşvik edilmesi ve bireyin yaratıcı becerilerinin sistematik biçimde geliştirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Problem çözme sürecinde uygun çözüm bulunana kadar denemeler devam eder ve ortaya çıkan yeni düzen zihinde oluşan bir kavram olarak değerlendirilir. Yaratma süreci, daha önce edinilmiş imgelerin zihinde yeniden düzenlenmesi şeklinde açıklanabilir (Ceylan, 2008).

Yaratıcı birey, yeni sorunlarla karşılaştığında daha önce öğrenilmiş çeşitli imgeleri ve imge türlerini kullanma becerisine sahiptir. Bu kuram spor ortamında, risk almanın teşvik edildiği, hata yapmanın öğrenme fırsatı olarak görüldüğü ve alan ile ekipman kullanımının esnek biçimde düzenlendiği bir öğrenme ikliminin önemini vurgular.

Örneğin sınıf ortamında mükemmeliyetçi performans beklentisi yerine, en ilginç hatayı yapan öğrencinin alkışlandığı bir kültür oluşturulması ya da farklı spor malzemelerinin (örneğin frizbi ve tenis topu) bir araya getirilerek yeni bir oyun tasarlanmasının istenmesi, çevresel düzenlemeler yoluyla yaratıcı davranışın desteklenmesine örnek olarak değerlendirilebilir.

2.7.8 Bilişsel Kuram

David Feldman ve Jean Piaget gibi bilişsel gelişim kuramcıları, zihinsel gelişim ile yaratıcılık arasında düşünce ve eylemlerin yeniden düzenlenmesine dayalı bir ilişki bulunduğunu savunmaktadır. Bilişsel kurama göre yaratıcılık, bireyin mevcut bilişsel şemalarını dönüştürmesi ve yeniden yapılandırması sürecinde ortaya çıkar.

Bilişsel gelişim kuramcıları, Piaget'in bilişsel gelişim evreleri ile yaratıcılığın ortaya çıkışı arasında dört ortak nokta bulunduğunu belirtmektedirler. Bu noktalar şunlardır:

- Çözüme verilen tepkiler çoğu zaman beklenmedik sonuçlar doğurur.
- Çözüm genellikle basit ve anlaşılır bir yapıya sahiptir.
- Sorun üzerinde çalışırken çözüme doğru bir yönelim hissedilir.
- Çözüm başarıya ulaştığında başlangıçtaki önemi azalır (Sungur, 1997).

Bilişsel kuramcılar ayrıca yaratıcılık sürecinde akıcılık, esneklik ve özgünlüğün merkezi öneme sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Ülgen, 1997).

Spor pedagojisi bağlamında bu yaklaşım, taktiksel yaratıcılığı geliştirmek amacıyla sporcunun dikkat, karar verme ve alan okuma gibi bilişsel becerilerinin çalıştırılmasını gerektirir. Örneğin tenis dersinde öğrenciye rakibin sürekli fileye yakın oynadığı kısıtlı bir senaryo sunularak, öğrencinin mevcut teknik ve taktik bilgisini kullanarak bu duruma özgü yeni ve yaratıcı bir vuruş stratejisi geliştirmesi istenebilir. Bu süreç, bilgi işleme ve problem çözme mekanizmalarının yaratıcı biçimde devreye girmesini sağlar.

2.7.9 Sosyo-Psikolojik Yaklaşım

Dixon-Krauss'a (1996) göre sosyal-psikolojik yaklaşımı benimseyen Vygotsky'nin sosyal yapısalcılık kuramı, öğrenmenin karmaşık ve etkileşimsel bir süreç olduğunu vurgular. Vygotsky, çocuğun tek başına yapabildikleri ile bir yetişkin ya da daha yetkin bir akran desteğiyle yapabildikleri arasında bir fark bulunduğunu ve bu farkın uygun destekle kapatılabileceğini ileri sürmüştür. Bu görüş, yaratıcılığın gelişiminde rehberlik, sosyal etkileşim ve yapılandırılmış destek süreçlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu yaklaşım spor ortamında takım içi iş birliğini, farklı bakış açılarını ve kolektif yaratıcılığı teşvik etmeyi gerekli kılar. Örneğin hentbol gibi bir takım sporunda mola sırasında taktik geliştirme sürecinin yalnızca antrenör tarafından değil, birkaç oyuncunun ortak katılımıyla gerçekleştirilmesi ve geliştirilen taktiğin takım tarafından sahiplenilerek uygulanması, sosyal etkileşim yoluyla yaratıcı üretimin somut bir yansımasıdır.

2.8 Yaratıcılığa Ait Süreçler

2.8.1 Algı

Algı bir uyarının duyu organları aracılığıyla beyinde anlamlandırılmasıdır. Beş duyu organımız aracılığıyla alınan tüm uyarıcılar, yaratıcılığımızı şekillendirir. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında düşünce sürecinin rolü yadsınamaz. Düşünce sisteminin gelişimi algılamaya bağlıdır. Algılama, duysal bilgiyi ve nesneleri nasıl bütünleştirdiğimize ve kullandığımızı inceleyerek bu süreçleri anlamamızı sağlar. Algı sistemimiz, nesnelerin kimliğini ve konumunu belirlemekle görevlidir. Yaratıcılık için görsel ve dokunsal algılamalar, algı çeşitleri arasında hayati bir öneme sahiptir. Görsel algılama, bireyin görme yeteneğiyle nesneleri anlamasıdır; dokunsal algılama ise dokunma yoluyla çevremizdeki nesneleri tanımamızı sağlar (Atkinson ve ark. 1999, Yıldız & Şener 2003).

Spor bilimleri alanında oyun/maç sırasında çevresel bilgileri (rakip, top, saha) hızlı ve farklı yorumlama bölümlerinde kullanılabilir. Örneğin, tenis dersinde topun hızını, falso seviyesini ve rakibin pozisyonunu aynı anda algılayarak, saniyenin küçük bir kesrinde topu sert vurmak yerine yavaş ve alçak göndermek daha yaratıcı bir çözüm kararına varmak.

2.8.2 İmge

İmge, zihinde dış uyaranlar olmadan beliren duyuşsal deneyimlerdir. Görsel algılama, seçme ve üst üste koyma yetenekleriyle diğer duyuşsal kanallara kıyasla daha gelişmiş bir zihinsel süreçtir (San, 1979). İmgelerin ortaya çıkması beş duyuş organımız aracılığıyla edinilen somut deneyimlere bağlıdır (Sezgin 2004, Yıldız & Şener 2003).

Spor bilimlerinde motor beceri öğrenme yeni teknikler denemeden önce zihinde prova etme, hata yapmadan önce zihinde deneme gibi durumlar için uygundur. Cimnastikte zor bir denge hareketini yapmadan önce sporcunun hareketin tüm aşamalarını zihninde net bir şekilde canlandırması veya vücudun uzayda nasıl hareket ettiğine dair net bir zihinsel imge oluşturarak, harekete yeni ve daha zarif bir akış katması örnek olarak verilebilir.

2.8.3 Duygu

Duygular bireylerin iç dünyasında belirli olay ve nesnelerden kaynaklanan izlenimlerdir. İnsanlar, duygularını sanat eserleriyle ifade etmeye çalıştıklarında, eserlerinde kavramlar ve düşünceler belirir. Duyguların çatışması veya bireyin iç ve dış dünyasına uyum sağlamakta zorlanması, kişinin yaratıcılığını etkileyebilir. Herkesin hayata farklı bir pencereden bakması duygular ve bilgilerin birleşimiyle şekillenir (Yıldız & Şener 2003).

Spor bilimleri için güçlü duyuşsal durumları (kaygı, coşku) yaratıcı performansı artıracak bir enerjiye dönüştürme şeklinde yorumlanabilir. Örneğin voleybolda kritik bir sayı kaçırıldıktan sonra hissedilen hayal kırıklığı ve siniri bir sonraki hücumda ezber bozan, beklenmedik ve yaratıcı bir smaç açısı bulma motivasyonuna dönüştürmek olabilir.

2.8.4 Simgeler

Simgeler, olayları, duyguları, düşünceleri veya nesneleri somut işaretler veya semboller aracılığıyla ifade etme biçimidir. Simgeler, bir obje, nesne veya olayın geçici temsilleridir. Etkili düşünme sürecinde imgeler yerine sembollerden yararlanılır. Bu aşamada imgeler ilk hallerini kaybeder, seçilir, yeniden düzenlenir, akıl tarafından değerlendirilir ve soyutlanır böylece düşüncenin en güçlü araçları haline gelirler. Sembollerden kavramaya geçiş çocuğun yaratıcılık

gelişiminde kritik bir evredir. Çocuk yarattığı renklerin, biçimlerin, dokuların ve desenlerin tanıdık bir şeyler ifade ettiğini zamanla fark eder. Semboller bu evreden sonra belirir (Saygın 2004, Yıldız & Şener 2003).

Spor bilimlerinde karmaşık bir taktiği veya hareket dizisini basit bir kod, kelime veya jest ile yaratıcı şekilde ifade etme olarak kullanılabilir. Örneğin futbolda şelale simgesini kullanarak önceden çalışılmış üç farklı pas varyasyonunu takım arkadaşlarına hızlıca ve rakibin anlamayacağı şekilde iletmek.

2.8.5 İmgelem (Hayal Zenginliği)

Düşünce sistemi, algısal yapıların bir sürecidir. Düşünme iki farklı yolla gerçekleşir. Bunlardan biri önermelerle düşünmek, diğeri ise imgesel (hayal) yolla düşündür. Genellikle düşünme biçimimiz özellikle görsel imgelerle gerçekleşir. İmgesel düşünme veya imgelem geçmiş deneyimlerin yeniden düzenlenmesi ve bu süreçte mevcut deneyimlerle bağlantı kurma yeteneğinin kullanılmasıdır. İmgelem, çocukların hayal gücünün zengin bir şekilde kullanılmasıdır (Yıldız & Şener, 2003).

Spor bilimlerinden yeni oyunlar, antrenman yöntemleri veya spor disiplinleri arası transferler hayal etme, Olası olmayan çözümleri düşünme olarak düşünülebilirken örnek olarak basketbol antrenörün yer çekimi olmasaydı bu oyunu nasıl oynardık? Sorusuyla oyuncuların hayal gücünü zorlaması; oyuncuların bu imgelem sayesinde normalde düşünülmeyen pas açıların veya pozisyonların aslında mevcut oyuna nasıl uygulanabileceğine dair yaratıcı fikirler geliştirmesi verilebilir.

2.8.6 Mecaz

Mecaz, deneyimleri zenginleştiren düşünceleri ve anlamları ifade etmenin bir yoludur. Çocukların duygu, deneyim, ifade ve coşkularını anlamlandırmalarında önemli rol oynayan çağrışımlar mecazı oluşturur. Simgeler oluşurken, sanatın malzemesiyle birleşerek yeni bir form ve mecaz yaratılırken imgeler değiştirilebilir. Örneğin duygu ve düşünceleri daha etkili bir şekilde ifade etmek için figürler farklı şekillerde yorumlanabilir ancak her durumda ortaya çıkan sonuç bir mecazdır.

Mecaz, merak uyandıran, farklı, özgün, esnek ve duyarlı bir yaklaşımdır. Oluşturulduktan sonra daha karmaşık ve yaratıcı süreçlere kapı açar. Mecazın en uygun alanı mizah olabilir. Mizah bireylere zihinsel esneklik kazandırır. Bu zihinsel esneklik, olaylara farklı açılardan yaklaşmayı, belirsizliğe katlanmayı, daha kolay risk almayı, hatalardan ders çıkarmayı ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi sağlar (Yıldız & Şener, 2003).

Spor bilimleri için becerilerin öğretiminde veya taktiksel anlayışın geliştirilmesinde kullanılabilir. Örneğin yüzme dersinde öğrenciden kulaç hareketini yaparken “suyun üzerinde bir bıçak gibi kay” yerine “suyu arkana doğru iten bir kürek gibi kullan” benzetmesi ile hareketin kinestetik algısını değiştirmesini isteme, mecaz ile daha etkili ve yaratıcı bir vuruş tekniği geliştirmesine yardımcı olabilir.

BÖLÜM 3- BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA YARATICILIK

3.1 SPOR VE YARATICILIK

Spor, yaratıcılığı besleyen önemli bir unsurdur. Spor özgürlük ve düzeni bir arada sunarak bireyleri kurallara uyum sağlayarak yaratıcı çözümler bulmaya ve başarıya ulaşmaya teşvik eder (Altunya, 2018). Spor bireyin beyin fonksiyonlarını harekete geçirerek daha aktif düşünmesini sağlar ve bu süreç bireyin yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirir.

Spor etkinlikleri detaylı bir şekilde incelendiğinde geniş bir yelpazede çeşitlilik sunduğu görülmektedir. Özellikle takım sporları, stratejik düşüncenin ön planda olduğu; yaratıcılığın ve zihinsel üretkenliğin kritik rol oynadığı etkinliklerdir.

Üst düzey sportif performans, kişinin tüm fiziksel ve zihinsel yeteneklerini bir araya getirir ve bu durum yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlar. Spor yaparken bir beceri doğru uygulandığında o becerinin tekrar tekrar uygulanabileceğine inanılır. Önceden ne yapılacağı tam olarak bilinmese dahi geçmiş deneyimler sayesinde doğru eylemlerin doğru zamanda gerçekleştirilebildiği fark edilmektedir. Bu durum yarışma öncesinde ve sonrasında güven duygusu oluşturur. Özgürlük duygusunu tatmanın ve yeni şeyler yaratmanın yanı sıra uyumlu ve öngörülmez deneyimler de yaşanır; çünkü davranışlar sezgiseldir ve öncelik belirleme becerisi gelişmiştir (Bozkurt, 2004).

Sporda yaratıcı düşünce, eylemler arasındaki bağlantıları ve ilişkileri keşfederek onları farklı şekillerde yorumlama ve uygulama becerisiyle ortaya çıkar. Jimnastik, dans ve artistik patinaj gibi spor dallarında yaratıcı düşünme becerileri özellikle ön plana çıkmaktadır (Baumann, 1994, s. 76).

Yaratıcı dans, beden ve hareket aracılığı ile düşünceleri ifade etme ve aralarındaki bağı kurma sanatıdır. Yaratıcı dans eğitiminde öğrencilere özgün dans hareketleri oluşturma ve fikirlerini dans yoluyla ifade etme imkânı sunulmaktadır. Öğrenciler dansı daha etkileyici hale getirmek ve özgün hareketler yaratmak için hareketin uygulanışı, hareket olanaklarının keşfi ve zarif dans dizileri oluşturma gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanırlar (Chan, 2001).

Sporcu, deneyimlerinden edindiği düşünce şemalarını kullanarak problem çözme yeteneği ile karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmeye çalışır. Problem çözme süreci belirlenen amaca ulaşmak için doğrudan bir araçtır. Problem çözme yaklaşımı, sporcunun yetenek ve becerilerini belirli bir hedefe ulaşmak için yönlendirmesini sağlar (Baumann, 1994, s. 87).

Resmi spor ortamları bireylerin çeşitli yeteneklerini sergilemeleri için bir platform sunmaktadır. Spor yaparken birey çeşitli problemleri çözmek için farklı stratejiler geliştirmeye çalışmaktadır. Takım sporlarında uyum ve iş birliği ön plana çıkarken, dans veya bale gibi bireysel sporlarda yaratıcılık ve kişisel ifade daha belirgin hale gelmektedir. Bu bağlamda spor, bireyin keşfedilmemiş yönlerini ve yaratıcı potansiyelini harekete geçiren önemli bir faktördür. Problem çözme ve farklı stratejiler geliştirme sporcuların yaratıcılık becerilerini ortaya koymaktadır. Sporun öğrencilerin, öğretmenlerin ve antrenörlerin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine katkı sağladığı; yaratıcılık ve zekâ arasında önemli bir köprü kurduğu ve bireylerin kültürel değerleri yansıtan ürünler ortaya koyma potansiyelini desteklediği görülmektedir (Tekin ve Taşgın, 2008).

3.1.1 Sporda Yaratıcılığa Yönelik Uygulama Örnekleri

Sporda yaratıcılığı geliştirmeye yönelik uygulamalar, öğrencilerin kalıpların dışına çıkmasını, beklenmedik çözümler üretmesini ve mevcut becerilerini farklı şekillerde kullanmasını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

3.1.1.1 Yeni Oyun İcat Et

Malzemeler: ip, çember, top

Uygulama: Sınıf mevcuduna göre öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilere verilen malzemelerle tamamen yeni bir oyun tasarlamaları istenir. Oyunun adı, kuralları ve oynanış biçimi öğrenciler tarafından belirlenir. Daha sonra oluşturulan oyun diğer gruplarla birlikte denenir.

Yaratıcılık yönü: Öğrenciler özgün oyun fikirleri üretir ve grup içinde fikir alışverişi yapar.

3.1.1.2 Kendi Sporunu Tasarla

Materyaller: farklı spor malzemeleri (raket, top, çember, file vb.)

Uygulama: Sınıf eşit gruplara ayrılır. Gruplar iki farklı spor dalını birleştirerek yeni bir spor türü tasarlar. Oyunun kuralları ve saha düzeni belirlenir. Ardından sınıfa tanıtım yapılır ve uygulama denenir.

Yaratıcılık yönü: Öğrenciler çoklu disiplinleri sentezleyerek özgün fikir üretir.

3.1.1.3 Artistik Cimnastikte Müzikle Doğaçlama

Materyal: müzik sistemi veya hoparlör

Uygulama: Sporculardan, antrenman sırasında çalınan rastgele bir müziğe koreografinin bir bölümünü doğaçlama hareketlerle tamamlamaları istenir.

Yaratıcılık yönü: Sporcu, ezberlenmiş hareket dizilerinin dışına çıkarak müziğin ritmine ve hissiyatına anında adapte olur. Bu durum yeni figürler, geçişler ve duygusal ifadeler yaratma becerisini geliştirir.

3.2 Motor Yaratıcılık

Çocukların duygularını hem kendileri hem de başkaları hakkında ifade etmelerinin ve sözel olmayan iletişim kurmalarının ilk ve temel aracı hareketleridir. Hinitz'in (1980) belirttiği gibi hareket, okul öncesi eğitimde önemli bir yer tutar; çünkü çocukların bilgiyi keşfetmelerini, kendilerini ifade etmelerini, duygularını anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar. Duygular hareketleri tetiklerken, hareketler de duyguların ifadesine olanak tanır.

Motor yaratıcılık, doğum öncesi dönemden itibaren çocuğun hayatında merkezi bir rol oynar ve hem hareket deneyimlerinden hem de okul öncesi eğitimden güç alır. Günümüzde hareket keşfi, ritmik hareket, eğitimsel hareket, modern eğitimsel dans, yaratıcı hareket ve yaratıcı dans gibi kavramlar motor yaratıcılık ile ilişkili olarak kullanılmaktadır. Motor yaratıcılık, çocukların hem kendi hem de başkalarının hareketlerini daha iyi anlamalarını ve farkındalık geliştirmelerini sağlayan bir süreçtir.

Humphrey (1987), okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık ve hayal gücü açısından oldukça gelişmiş olduğunu ve büyük kas gelişiminin küçük kas gelişimine göre daha baskın olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar hareket etmeyi sever ve fiziksel etkinliklerden keyif alırlar. Schickedanz ve diğerleri (1990), hareket temelli etkinliklerin çocukların taklit etme, tepki verme ve vücutlarını özgün biçimde kullanma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir (Wang, 2003).

Motor yaratıcılık, bir uyarıcı karşısında çeşitli ve özgün motor tepkiler verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Wyrick, 1968). Pagona ve Mountakis (2008), motor yaratıcılığın yapılandırılmamış bir soruna çözüm bulma ya da bir duyguyu bedensel olarak ifade etme biçiminde ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu süreçte hayal gücü, akıcılık, özgünlük ve çeşitlilik gibi yaratıcılığın temel boyutları hareket alanına yansımaktadır (Murcia vd., 1998).

McBride (1992), fiziksel eğitimde eleştirel düşünmenin hareket görevleri üzerinden geliştiğini vurgulamış ve problem durumuna odaklanma, değerlendirme yapma ve motor çıktıyı ortaya koyma aşamalarından oluşan bir model önermiştir. Bu modelde akıcılık ve değerlendirme birlikte işler (Trevlas vd., 2003).

Motor becerilerin gelişiminde olgunlaşma tek başına yeterli değildir; öğrenme, pratik ve destekleyici eğitim ortamları kritik öneme sahiptir (Deli vd.,

2006). Gallahue ve Ozmun (2019), temel motor becerilerin gelişimsel olarak uygun oyun etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Torrance (1965), hareketin çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için en etkili araçlardan biri olduğunu ve yaratıcı davranışların desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda merakın teşvik edilmesi, alışılmadık düşüncelere değer verilmesi ve yaratıcı öğretim fırsatlarının sunulması önemlidir.

Motor yaratıcılık çocuklara bedenlerini özgün biçimde ifade etme fırsatı sunar. Sanat, dans ve drama gibi etkinliklerle desteklenen hareket deneyimleri, çocukların gelecekteki yaratıcılıklarına olumlu katkılar sağlayabilir (Tegano vd., 1991; Craft, 2003).

3.2.1 Motor Yaratıcılığa Yönelik Uygulama Örnekleri

3.2.1.1. Doğaçlama Oyunları

Doğaçlama etkinliklerde öğrencilere belirli bir hareket kalıbı verilmez; bunun yerine beklenmedik durumlara uyum sağlamaları istenir. Örneğin “yağmur başladı”, “zemin kaygan”, “hayvan gibi hareket et” gibi yönergelerle öğrencilerin anlık motor çözümler üretmeleri sağlanır. Bu tür uygulamalar akıcılık ve özgünlük boyutlarını geliştirir.

3.2.1.2. Problem Çözme Temelli Hareket Görevleri

Öğrencilere belirli bir hedef verilir ancak çözüm yolu açık bırakılır. Örneğin “yerle temas etmeden karşıya geç” veya “üç kişiyle tek bir top kullanarak hedefe ulaş” gibi görevler verilebilir. Bu tür uygulamalar stratejik düşünmeyi ve alternatif motor kombinasyonları üretmeyi teşvik eder.

3.2.1.3. Müzik Eşliğinde Serbest Hareket

Farklı ritim ve müzik türleri eşliğinde öğrencilerden kendi hareket dizilerini oluşturmaları istenir. Müziğin temposu ve duygusu değiştikçe hareket biçimi de değişir. Bu uygulama ritim algısı, duygusal ifade ve bedensel özgünlüğü destekler.

3.2.1.4. Materyal ile Hareket Tasarımı

Top, çember, ip gibi materyaller kullanılarak alışılmış kullanım biçimlerinin dışına çıkılması teşvik edilir. Öğrenciler materyali farklı şekillerde kullanarak yeni hareket biçimleri tasarlar. Bu süreç nesnelere farklı anlam yükleme ve motor esneklik kazandırma açısından önemlidir.

3.2.1.5. Sanat ve Hareket Entegrasyonu

Resim, heykel ya da bir hikâyeden ilham alınarak hareket tasarlanması istenir. Öğrenciler görsel ya da sözel bir uyarıcıyı bedensel ifadeye dönüştürür. Bu yaklaşım bilişsel, duygusal ve motor alanların bütünleşmesini sağlar.

3.3 Yaratıcı Hareket

Yaratıcılık çok yönlü ve karmaşık bir olgu olup farklı açılardan incelenebilir. İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli davranış kalıpları geliştirirler ve bu davranışlar içinde bulunulan toplum tarafından benimsenir. Bir eylem toplumun alışılmış davranışlarından sıyrılarak farklılaştığında ise yaratıcı hareket olarak tanımlanabilir.

Pollman (2017), yaratıcı hareketi hareketler aracılığıyla öğrenmeyi ve keşfi destekleyen, yaratıcı etkinlikleri kullanan bir sanat biçimi olarak tanımlamıştır. Yaratıcı hareket sürecinde birey tüm gelişim alanlarında aktif ve üretken bir konumdadır. Bu süreçte hareketin hem içsel hem de dışsal boyutu deneyimlenir. İçsel boyutta algılama, hissetme ve yorumlama gibi zihinsel süreçler etkin olurken; bu süreçlerin fiziksel bedende hareket yoluyla ifade edilmesi söz konusudur (Bloom ve Shreeves, 2014). Böylece düşünce, duygu ve beden arasında bütüncül bir bağ kurulur.

3.3.1 Yaratıcı Hareketin Yöntem ve Teknikleri

Yaratıcı hareketin temelinde beden–benlik bütünlüğü ve hareket yoluyla yaratıcılık yer alır. Bu bütünlüğün ortaya çıkması belirli yöntem ve tekniklerle desteklenir. Bu teknikler şunlardır:

- Somutlaştırma
- Hareketli heykeller
- Koreografi
- Hareketle ifade
- Yorumlama / Canlandırma
- (M. Bogard ve Creegan Quinquis, 2013)

3.3.1.1 Somutlaştırma Tekniği

Yaratıcı hareket etkinliklerinde duygu, düşünce, olay, durum veya nesneler beden aracılığıyla ifade edilir. Somutlaştırma tekniğinde çocuklar, anladıkları kavram ve terimleri jest, mimik, beden şekilleri ve farklı hareket seviyeleri (düşük–orta–yüksek) kullanarak görünür hale getirirler (M. Bogard ve Creegan Quinquis, 2013, s. 24). Bu süreçte bedenin aldığı formlar, soyut kavramların somut bir temsiline dönüşür.

3.3.1.2 Hareketli Heykeller Tekniği

“Hareketli heykeller” tekniği, sabit pozların hareketle birleştirilmesini içerir. Geleneksel “heykel ol” oyununda çocuklar verilen yönergeyle bir poza girip donarlar. Bu teknikte ise pozların sürekliliği olan hareketlerle (sallanma, zıplama vb.), farklı seviyelerle (düşük, orta, yüksek) ve çeşitli beden şekilleriyle bütünleştirilmesi hedeflenir (M. Bogard ve Creegan Quinquis, 2013, s. 24). Böylece duruş ve hareket arasında geçiş sağlanır.

3.3.1.3 Koreografi Tekniği

Koreografi, hareketlerin sahne üzerindeki yol, ritim ve mekân düzeni içinde yapılandırılmasıdır. Dansın akış kazanması ve aktarılabilir hale gelmesi için belirli bir düzenleme gereklidir. Ancak koreografi yalnızca sonuç odaklı ve planlı bir yapı değildir. Oluşum süreci dikkate alındığında dansçıların müziğe bedensel olarak eşlik ederken geliştirdikleri hareketler yaratım sürecinin ürünüdür (Gibbons’dan akt. M. Bogard ve Creegan Quinquis, 2013, s. 25). Bu nedenle koreografinin ortaya çıkış süreci yaratıcı hareket olarak değerlendirilmelidir.

3.3.1.4 Hareketle İfade Tekniği

Bu teknikte ele alınan konu, yaratıcı hareketlerle adım adım yapılandırılır ve belirli bir düzen içinde hareket serisine dönüştürülerek sahnelenir. Çocuklar konunun bölümlerini ayrı ayrı hareketle ifade eder; daha sonra bu bölümler bir araya getirilerek bütünlük sağlanır. Böylece parça–bütün ilişkisi, zaman ve akış kavramları daha iyi kavranır (M. Bogard ve Creegan Quinquis, 2013, s. 25).

3.3.1.5 Yorumlama / Canlandırma Tekniği

Yaratıcı hareket etkinliklerinde ele alınan konular çoğu zaman soyut yapıdadır. Yorumlama / canlandırma tekniğinde çocuklar bu soyut unsurları kendi duygu ve düşüncelerini katarak somutlaştırırlar. İçsel süreçlerini sembolize eden hareketlerle duygularını keşfeder, yorumlar ve canlandırırlar. Bu süreçte duygu ile hareket arasında paralellik kurarak seçim yapma becerisi geliştirirler (M. Bogard ve Creegan Quinquis, 2013, s. 25).

3.4 Yaratıcı Oyun

Okul öncesi dönem, çocukların özgürce hareket ettiği, dış etkenlerden görece daha az etkilendiği ve oyunun merkezde olduğu bir dönemdir. Bu yıllarda yaratıcılık, çocukların dünyasının ayrılmaz bir parçasıdır. Çocukları yaratıcılığa teşvik etmek için üç temel adım önemlidir:

- Farklı materyaller, objeler veya düşüncelerle oynayarak keşfetme
- Keşfettiklerini bir araya getirip düzenlemek ve yönetebilmek

- Bu keşifleri kullanarak yeni fikirler oluşturmak
- (Duffy, 1998)

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanlarında hızlı ilerleme kaydettiği ve yaratıcılıklarını özgürce ifade edebildikleri bir evredir (Argun, 2004). Bu dönemde birçok davranış ve yeteneğin temelleri atılır; yaratıcılık da bu becerilerden biridir. Oyun, çocuğun yaratıcılığını sergileyebildiği ve geliştirebildiği en kritik etkinliklerden biridir.

Craft ve arkadaşları (2012), çocukların oyunlardaki yaratıcılıklarını inceledikleri araştırmada, çocukların yeni materyallerle oyun oynarken yaratıcı fikirler geliştirdiklerini, özgün oyun senaryoları oluşturduklarını ve materyalleri kullanırken akranlarıyla etkileşim kurarak düşüncelerini paylaştıklarını ortaya koymuştur. Kara (2007) ise çocukların yaratıcılığının gelişiminde en belirleyici faktörün, onlara uygun oyun ortamlarının sunulması olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede oyun, yaratıcılığı hem destekleyen hem de ondan beslenen bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacılar oyun ile yaratıcı davranış arasındaki ilişkiyi incelerken oyunu bir sonuçtan ziyade bir süreç olarak ele almışlardır. Oyunun dış dünyanın düzenlenmesine, rollerin denenmesine ve çocukların sosyal etkileşim kurmasına olanak sağlaması yaratıcılıkla ilişkilendirilen temel unsurlardandır. Oyun, yaratıcı eylemler ve yaratıcı süreçler için gerekli ortamı sunar (Hennessey & Amabile, 1987).

Yetişkinler üzerine yapılan araştırmalar da çocukluk döneminde oyun oynayan bireylerin ilerleyen yaşlarda daha yüksek düzeyde yaratıcı yetenekler sergilediklerini göstermektedir (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2004). Bu bulgular, oyunun yalnızca eğlence değil, aynı zamanda yaratıcılığın gelişimi açısından uzun vadeli bir yatırım olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5 Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Çocukta yaratıcılık, doğuştan var olan potansiyelin çevresel etkileşim, eğitim ve deneyim yoluyla gelişmesi sürecidir. Yaratıcı düşünme bireylerin çocukluk dönemlerinden itibaren taşıdığı bir niteliktir. Çocukluk döneminde farklı düşünmeye teşvik edilen bireyler, yetişkinliklerinde daha yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olurlar. Bu durum, erken dönem yaşantıların yaratıcılığın gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönem, çocuğun duygusal, fiziksel, zihinsel, sanatsal ve sosyal gelişim alanlarında en hızlı ilerleme kaydettiği evredir. Bu dönemde yaratıcılığın temelleri atılır. Erken çocukluk döneminde atılan sağlam temeller, bireyin ileriki yaşamında yaratıcı potansiyelini ortaya koymasında belirleyici rol oynar. Ancak yaratıcılığın gelişimini yalnızca belirli bir yaş aralığıyla sınırlandırmak doğru

değildir. Doğuştan yaratıcı potansiyele sahip olan her birey, yaşamının her evresinde yaratıcılığını sergileyebilir. Bireye sunulan imkânlar, çevresel faktörler ve kişisel tutumlar yaratıcılığın gelişiminde belirleyici rol oynar.

Çocukların yaratıcılıklarını destekleyen en önemli unsurlardan biri aile tutumudur. Özgürlükçü ve destekleyici bir aile ortamında yetişen çocuklar düşüncelerini özgüvenle ifade edebilirler. Katı, eleştirel ve baskıcı tutumlar ise çocuklarda kaygı ve özgüven eksikliği oluşturarak yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkileyebilir. Çevresel faktörler de yaratıcılığın gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun farklı düşünme ve kendini ifade etme özgürlüğünün kısıtlanması, yaratıcılığın körelmesine neden olabilir.

Yaşın ilerlemesiyle birlikte artan deneyimler, sosyalleşme süreçleri ve eğitim hayatı yaratıcılığı hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Okul ortamında kurallar ve otoriteyle tanışan çocukların yaratıcılık düzeylerinde zaman zaman duraksama görülebilir. Bu durum, çevresel ve eğitsel faktörlerin yaratıcılık üzerindeki etkisini göstermektedir.

Oyun, çocukta yaratıcılığın gelişiminde merkezi bir role sahiptir. Oyun süreci, çocuğun dış dünyayı anlamlandırmasına, hayal gücünü kullanmasına ve özgün çözümler üretmesine olanak tanır. Oyun aracılığıyla çocuklar hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal açıdan gelişim gösterirler. Bu nedenle çocukta yaratıcılığın gelişimi desteklenmek isteniyorsa, yapılandırılmış ancak esnek öğrenme ortamları ve açık uçlu etkinlikler sunulmalıdır.

BÖLÜM 4 - ÖĞRETİM STRATEJİLERİ VE YARATICILIK

4.1 Öğretim Stratejileri

Mosston'un 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışma, beden eğitimi ve spor öğretiminde öğretim yaklaşımları ve öğretmen davranışları üzerine yapılan en etkili araştırmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Mosston'un öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin ortaya koyduğu görüşler, ilk yayınlanışından itibaren geliştirilmiş ve beden eğitimi alanında öğretim stillerinin sistematik biçimde sınıflandırılmasına önemli katkılar sağlamıştır (Mosston ve Ashworth, 2001).

2002 yılında Mosston ve Ashworth tarafından geliştirilen *Öğretim Stilleri Yelpazesi*, beden eğitimi kullandığı öğretim yaklaşımlarını ve yöntemlerini kapsamlı biçimde ele almış ve öğretim sürecini öğretmen ile öğrenci arasındaki karar paylaşımına dayalı bir yapı içerisinde incelemiştir. Bu bağlamda öğretim stratejileri, öğrenme sürecinin yapılandırılma biçimine göre farklı kategoriler altında değerlendirilmektedir. Beden eğitimi ve spor alanında sıklıkla başvurulmuş öğretim stratejileri genel olarak sunuş yolu ile öğretim, buluş (keşfetme) yolu ile öğretim ve araştırma-inceleme yolu ile öğrenme başlıkları altında ele alınmaktadır.

4.1.1 Sunuş Yolu ile Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin temel prensipleri David Ausubel tarafından ortaya konmuştur. Bu strateji öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir ve eğitimcinin bilgileri doğrudan öğrenciye aktardığı; kavram, tanım ve genellemelerin sistematik biçimde öğretildiği bir öğretim yaklaşımıdır. Aktarılabilecek bilgiler somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, genelden özele ve basitten karmaşığa doğru aşamalı biçimde düzenlenerek öğrencinin anlamlı öğrenme gerçekleştirmesi hedeflenir. Genelden özele doğru ilerleyen bilgi sunumu nedeniyle bu stratejide tümdengelim yöntemi esas alınmaktadır. Açıklama gerektiren ya da açıklanması gereken durumlarda sunuş yolu ile öğretim stratejisine sıklıkla başvurulmaktadır. Özellikle olguların ve genellemelerin öğretiminde etkili olan bu stratejide, soyut konuların somutlaştırılması; çeşitli örneklerin verilmesi, araç gereçlerin kullanılması ve kavram haritaları ile desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2003; Şişman, 2011).

Sunuş yolu ile öğretim stratejisinin planlanması; öğrenciden beklenen davranışların belirlenmesi, işlenecek konunun sistematik biçimde düzenlenmesi

ve uygun örneklerin hazırlanması gibi aşamaları içerir. Bu süreçte seçilen örneklerin hedeflere ve içeriğe uygun olması gerekmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu sağlamak ve dikkatlerini derse yönlendirmek amacıyla uygulama öncesinde hedeflerin açıklanması ve konunun öneminin vurgulanması önerilmektedir (Demirel, 2003; Şişman, 2011). Fidan (1986), sunuş yolu ile öğretim stratejisini, öğrenciye sunulacak konunun özenle düzenlenerek öğrenmeye hazır hale getirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte öğrenilecek bilgilerin kendi içerisinde tutarlı ve anlamlı olması, öğrencinin ise öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesi önem taşımaktadır. Tanımlama ve açıklama gerektiren durumlarda tercih edilen bu strateji, kolay uygulanabilirliği nedeniyle eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmakta; aynı zamanda sınıf yönetimini sağlamak isteyen öğretmenler için de işlevsel bir yapı sunmaktadır.

Beden eğitimi ve spor dersleri bağlamında değerlendirildiğinde sunuş yolu ile öğretim stratejisi, temel teknik ve kuralların sistematik biçimde kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin öğretmen basketbolda turnike tekniğini, voleybolda parmak pasın ideal el pozisyonunu veya diz bükme açısını ayrıntılı biçimde sunarak öğrencinin doğru motor temeli oluşturmasını sağlar. Bu aşamada öğrenciler sunulan tekniği doğru biçimde uygulamayı öğrenirler. Ancak bu strateji yalnızca teknik aktarımıyla sınırlı kalmamalıdır. Temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasının ardından öğrencilerin bu teknikleri farklı kombinasyonlarda kullanmaları, farklı hedeflere uygulamaları veya değişken oyun durumlarına uyarlamaları teşvik edildiğinde yaratıcılık devreye girmektedir. Örneğin öğretmenin “parmak pası fileden üç farklı yükseklikte ve altı farklı hedefe gönder” yönergesi, öğrencinin öğrendiği temel tekniği değişken koşullarda yeniden yapılandırmasını gerektirir. Bu bağlamda sunuş yolu ile öğrenciye aktarılan temel beceri ve kural bilgisi, yaratıcılığın ortaya çıkabileceği güvenli bir motor altyapı oluşturur. Temel teknik bilgisi olmadan yapılan denemeler rastlantısal kalabilirken, doğru teknik temele sahip öğrenci aynı hareketi rakibin pozisyonuna, oyun akışına veya stratejik gerekliliğe göre anlık ve özgün biçimde uyarlayabilmektedir. Böylece sunuş yolu ile öğretim stratejisi, yüzeysel olarak öğretmen merkezli görünmesine rağmen, uygun yapılandırıldığında öğrencinin motor yaratıcılığını destekleyen bir başlangıç noktası haline gelmektedir.

4.1.2 Buluş (Keşfetme) Yolu ile Öğretim Stratejisi

Buluş yolu ile öğretim stratejisi, öğrencilerin etkin katılımına dayanan, belirli bir problem durumu etrafında veri toplama, analiz etme ve genellemelere ulaşma sürecini teşvik eden bir öğretim yaklaşımıdır. Parçadan bütüne doğru ilerleyen bu strateji tümevarımsal bir yapı taşımaktadır. Öğrenmeyi keşfetme yoluyla

destekleyen Bruner, bu yaklaşımı dört temel unsur üzerine inşa etmiştir. Bunlar; öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini destekleyecek deneyimlerin seçilmesi, öğretim materyali ve içeriğinin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının öğrencinin anlayabileceği bir sırayla yapılandırılması ve öğrenme sürecinde kullanılacak pekiştiricilerin rolünün belirlenmesidir.

Bu stratejide öğretmen bilgi aktarıcısı konumundan ziyade rehber rolündedir. Öğrenciler belirlenen problem durumuna yönelik çözüm üretme sürecinde aktif biçimde düşünür, dener, hata yapar ve yeniden yapılandırır. Böylece öğrenme süreci yalnızca sonuca ulaşmaya değil, sürecin kendisine odaklanır. Buluş yolu ile öğretim, öğrencinin bilişsel etkinliğini artırarak öğrenmenin kalıcılığını güçlendirmektedir.

Beden eğitimi ve spor dersleri bağlamında değerlendirildiğinde bu strateji, motor öğrenmenin deneyimsel yönünü ön plana çıkarır. Örneğin öğretmen öğrencilerine bir engeli aşma görevi verdiğinde çözüm yolunu doğrudan göstermeyip farklı denemelere fırsat tanıyabilir. Öğrenciler yuvarlanma, kayma, sıçrama ya da itme gibi çeşitli motor çözümler geliştirerek probleme yaklaşırlar. Benzer biçimde takla atma becerisi öğretilirken öğretmen tek bir doğru form sunmak yerine farklı varyasyonları denemeye teşvik edebilir. Voleybolda blok tekniğinin öğretiminde öğrencilerin farklı oyun senaryolarında bu tekniği nasıl kullanabileceklerini keşfetmeleri sağlanabilir.

Bu yaklaşım, motor deneme–yanılma sürecini destekleyerek sinirsel ağlarda yeni bağlantıların kurulmasına katkıda bulunur. Hareket yalnızca doğru cevaba ulaşma aracı olmaktan çıkar, aynı zamanda araştırma ve keşif sürecinin kendisi haline gelir. Bu noktada yaratıcılık, öğrencinin karşılaştığı motor probleme özgün ve işlevsel çözümler geliştirme kapasitesi olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla buluş yolu ile öğretim stratejisi, beden eğitimi derslerinde motor yaratıcılığı destekleyen en önemli pedagojik yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilebilir.

4.1.3 Araştırma – İnceleme Yolu ile Öğrenme Stratejisi

Araştırma–inceleme yolu ile öğrenme stratejisi, John Dewey’in bilimsel yöntem anlayışının sınıf ortamına uyarlanmış biçimi olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenme süreci, bir problem durumunun fark edilmesiyle başlar ve sistematik bir araştırma süreciyle ilerler. Dewey’in bilimsel yöntemine göre süreç; sorun teşkil eden durumun tanımlanması, sorunun ayrıntılı biçimde ortaya konması, hipotezlerin geliştirilmesi, hipotezleri sınamak amacıyla verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve sonuçların raporlanması aşamalarından oluşmaktadır.

Bu strateji öğrenciyi yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda araştıran ve sorgulayan birey konumuna getirir. Öğrenciler bilgiye doğrudan ulaşmak yerine

onu araştırma süreci içerisinde yapılandırır. Böylece öğrenme süreci daha derinlikli ve anlamlı hale gelir. Araştırma–inceleme yolu, eleştirel düşünme, problem çözme ve analiz becerilerini geliştirmesi bakımından özellikle üst düzey bilişsel hedeflere ulaşmada etkili bir öğretim stratejisidir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde bu strateji, teorik bilgi ile motor uygulamanın bütünleşmesini sağlar. Örneğin öğrenciler farklı dans türlerini araştırarak kendi koreografilerini oluşturabilirler. Yoga gibi egzersiz türlerinin fizyolojik ve psikolojik faydalarını inceleyerek kişisel egzersiz programları tasarlayabilirler. Benzer şekilde bir spor branşının güncel kurallarını ve tekniklerini araştırarak oyunun daha akılcı ve daha az sakatlık riski taşıyacak biçimde yeniden düzenlenmesine yönelik öneriler geliştirebilirler.

Bu bağlamda araştırma–inceleme yolu ile öğrenme, yaratıcılığı yalnızca motor bir eylem olmaktan çıkararak stratejik ve bilişsel bir sürece dönüştürmektedir. Öğrenciler teorik bilgileri motor deneyimleriyle birleştirerek yeni oyun kuralları, farklı hücum formasyonları ya da özgün egzersiz programları tasarlayabilirler. Böylece ortaya konan ürün hem uygulanabilir hem de özgün bir nitelik taşır. Bu yönüyle araştırma–inceleme yolu ile öğrenme stratejisi, beden eğitimi ortamında hem bilişsel hem de motor yaratıcılığı bütüncül biçimde destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

4.2 Strateji Seçimini Etkileyen Faktörler

Öğretim stratejisinin seçimi, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir pedagojik karardır. Eğitiminin hangi stratejiyi kullanacağı; yalnızca öğretim tercihinin değil, dersin hedeflerine, içeriğine, öğrenci özelliklerine ve öğrenme ortamına bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle strateji seçimi çok boyutlu bir değerlendirme sürecini gerektirir.

Konunun Hedef – Davranışları

Öğretim stratejileri, öğrencilerde belirli davranış değişiklikleri oluşturmak amacıyla tasarlanmaktadır. Bu nedenle dersin hedefleri, strateji seçimini belirleyen en temel unsurlardan biridir. Psikomotor, bilişsel ya da duyuşsal hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejiler farklılık gösterebilir. Eğitimi, konunun en etkili biçimde nasıl öğretileceğini değerlendirirken, öğrencilerin gelişim düzeyini ve hazırbulunuşluk seviyesini dikkate almalı ve buna uygun bir strateji belirlemelidir. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde motor becerilerin kazandırılması hedefleniyorsa, seçilecek stratejinin uygulamaya fırsat tanınması ve öğrencinin aktif katılımını desteklemesi önem taşımaktadır. Yaratıcılığın hedeflendiği durumlarda ise keşfetmeye, problem çözmeye ve alternatif üretmeye olanak sağlayan stratejiler daha işlevsel hale gelmektedir.

İçerik

Dersin içeriği, öğretim yöntem ve stratejisinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bazı konular doğrudan uygulama gerektirirken bazıları kavramsal açıklamalar ve teorik bilgi aktarımı gerektirebilir. Örneğin fizik ve kimya derslerinde laboratuvar uygulamaları ön plandayken, beden eğitimi ve spor derslerinde spor dallarının uygulamalı olarak öğretilmesi ya da antrenman bilgisi gibi teorik içeriklerin aktarılması söz konusu olabilir. Bu nedenle içeriğin yapısı, strateji seçiminde belirleyici bir faktördür. İçeriğin niteliğine uygun strateji seçimi, konunun daha iyi anlaşılmasını ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlar. Yaratıcılığı destekleyen içeriklerde ise öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmalarına olanak tanıyan esnek öğretim yaklaşımları tercih edilmelidir.

Öğretmen Kişiliği

Öğretmenlik mesleği, yoğun insan etkileşimi içermesi nedeniyle kişilik özelliklerinin öğretim sürecine doğrudan yansıdığı bir alandır. Öğretmenin iletişim becerisi, özgüveni, tutarlılığı, samimiyeti ve sınıf içi enerji düzeyi strateji seçimini ve uygulama başarısını etkileyebilir. Akıcı konuşma, düşünce bütünlüğü ve öğrencilerle kurulan sağlıklı iletişim, özellikle öğrenci merkezli stratejilerin uygulanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Eğitimci aynı zamanda çalışma ve dinlenme dengesini gözetmeli, öğrencilerini ve okul ortamını iyi tanımalıdır. Yaratıcılığı destekleyen bir öğretim sürecinde öğretmenin açık fikirli, esnek ve öğrencilerin farklı çözümler üretmesine izin veren bir tutum sergilemesi önem taşımaktadır.

Zaman

Ders süresi ve zaman yönetimi, öğretim stratejisinin seçiminde belirleyici faktörlerdendir. Kısıtlı zaman dilimlerinde eğitimciler yoğunlukla daha yapılandırılmış ve doğrudan bilgi aktarımına dayalı yöntemleri tercih edebilmektedir. Buna karşılık öğrenci merkezli ve keşfetmeye dayalı yaklaşımlar daha fazla zaman gerektirmektedir. Ayrıca bazı stratejilerin uygulanabilmesi için fiziksel mekânın da uygun olması gerekir. Örneğin grup tartışmaları ya da hareket temelli etkinlikler için düzenlenebilir bir sınıf ortamı gerekmektedir. Zamanın etkin planlanması, özellikle beden eğitimi derslerinde hem teknik öğretimi hem de yaratıcı uygulamaları dengelemek açısından önem taşımaktadır.

Maliyet

Uygulanacak strateji ve yöntemler maliyet açısından farklılık gösterebilir. Soru-cevap gibi yöntemler genellikle düşük maliyetli iken, gezi-gözlem ya da proje tabanlı öğrenme gibi uygulamalar ek materyal ve kaynak gerektirebilir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde bazı etkinlikler özel ekipman veya saha düzenlemesi gerektirebilir. Bu nedenle strateji seçimi yapılırken mevcut ekonomik olanaklar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci Grubunun Büyüklüğü

Sınıf mevcudu, öğretim stratejisinin uygulanabilirliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Küçük gruplarda rol oynama, problem çözme, keşfetme ve grup çalışması gibi yöntemler daha etkili biçimde uygulanabilirken, kalabalık sınıflarda bu yöntemlerin yönetimi zorlaşabilir. Bu durum öğretmenin daha yapılandırılmış stratejilere yönelmesine neden olabilir. Beden eğitimi derslerinde grup büyüklüğü, güvenlik ve hareket alanı açısından da önem taşımaktadır. Öğrenci sayısı arttıkça yaratıcı etkinliklerin planlanması daha dikkatli bir organizasyon gerektirir.

Öğretim Ortamının Uygunluğu

Öğrenme ortamında bulunan araç ve gereçler, öğretim yönteminin seçimini doğrudan etkiler. Teknolojik donanım, laboratuvar imkânları, spor salonu, açık alanlar ve materyal çeşitliliği strateji seçimini belirleyici unsurlardır. Beden eğitimi, müzik ve resim gibi beceriye dayalı dersler özel mekân ve ekipman gerektirmektedir. Uygun ortam sağlanmadığında öğretim sürecinin niteliği değişmekte ve bazı stratejilerin uygulanması zorlaşmaktadır. Özellikle beden eğitimi derslerinde spor salonu, saha düzeni ve yeterli malzeme bulunması hem güvenli hem de yaratıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Strateji seçimini etkileyen faktörler incelendiğinde, öğretim sürecinin yalnızca genel yönelimler üzerinden değil, aynı zamanda bu yönelimlerin sınıf içi uygulamalara nasıl dönüştürüldüğü üzerinden de değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretim stratejileri öğrenmenin genel çerçevesini belirlerken, bu stratejilerin somutlaşmasını sağlayan öğretim yöntemleri sürecin uygulama boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda yaratıcılığın öğretim sürecine nasıl entegre edilebileceğini anlayabilmek için öğretim yöntemlerinin de yaratıcılık perspektifiyle ele alınması gerekmektedir.

4.3 Yaratıcılık Bağlamında Öğretim Yöntemleri

4.3.1 Tartışma Yöntemi

Tartışma, bireylerin belirli bir konu üzerinde bir araya gelerek konuşma, değerlendirme ve farklı görüşleri inceleme yoluyla konuyu derinlemesine ele aldıkları bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem yaygın biçimde kullanılmakla birlikte, sınıf mevcudunun az olduğu ortamlarda daha etkili sonuçlar verebileceği

belirtilmektedir. Öğrencilerin farklı görüşlerini saygı çerçevesinde ifade edebilmeleri için demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulması temel bir gerekliliktir (Harmandar, 2004).

Tartışma sürecinde öğretmen, süreci yönlendiren ve öğrencileri aktif tutan bir lider konumundadır (Güneş, 2002). Yöntemin verimli olabilmesi için tüm öğrencilerin sürece katılımı sağlanmalı, ön hazırlık yapılmalı ve tartışma konusu açık ve net biçimde belirlenmelidir (Küçükahmet, 2008). Büyükkaragöz ve Çivi (1994) tartışma yöntemini, belirli bir amaç doğrultusunda bir lider yönetiminde planlı şekilde yürütülen karşılıklı konuşmalar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Tartışma yöntemi öğrenci merkezli bir yapı sergiler. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerini, eleştirel düşünmelerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini destekler. Konuşma yoluyla bilgilerin pekiştirilmesi öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Taşpınar, 2017). Etkili bir tartışma ortamı için ayrıntılı planlama yapılması gereklidir (Bilen, 2002). Öğretmen, tartışmayı yönlendiren, süreci kontrol eden ve hedefe ulaşılmasını sağlayan kişidir (Hesapçıoğlu, 2011). Tartışma konusunun önceden belirlenmemesi veya sınıf yönetiminin sağlanamaması durumunda öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinin ötesine geçmeleri zorlaşabilir (Kemertaş, 1997). Ayrıca oturma düzenine dikkat edilmeli ve kalabalık sınıflarda uygulanırken özel bir planlama yapılmalıdır (Açıkgöz, 2002). Tartışma süresinin dengeli planlanması ve öğrenci grubunun bireysel özelliklerinin dikkate alınması yöntemin etkililiğini artırır (Erciyeş, 2007).

Bilen'e (2002) göre tartışma yönteminin başarısı için şu unsurlar önemlidir:

- Tartışmanın belirli bir hedef doğrultusunda planlanması
- Öğrencilerin bilgi düzeylerinin dikkate alınması
- Tartışma süresinin belirlenmesi
- Belirli kurallar çerçevesinde yürütülmesi
- Söz hakkının herkese eşit tanınması
- Konu hakkında ortak bir bilgi zemininin oluşturulması
- Farklı görüşlere saygı gösterilmesi

Beden eğitimi ve spor derslerinde tartışma yöntemi; münazara, sempozyum, panel, zıt panel, forum, açık oturum ve beyin fırtınası gibi tekniklerle zenginleştirilebilir (Harmandar, 2004).

Yaratıcılık Bağlantısı: Tartışma yöntemi, düşüncelerin karşılaştırılması ve yeniden yapılandırılması yoluyla yaratıcılığı doğrudan besler. Öğrenciler yalnızca mevcut bilgileri tekrar etmekle kalmaz, farklı görüşleri sentezleyerek yeni fikirler üretirler. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde hareket varyasyonları, taktik alternatifler veya oyun kuralları üzerine yapılan tartışmalar hem bilişsel hem de motor yaratıcılığı destekler. Demokratik bir tartışma ortamı,

öğrencilerin yaratıcı risk alma davranışlarını güçlendirir ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar.

4.3.2 Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi, önceden öğrenilmiş bilgi ve kuralların kullanılarak bir sorunun çözülmeye çalışılması sürecidir (Bilen, 2002). Harmandar'a (2004) göre problem çözme, bireylerin karşılaştıkları zorlukları aşma sürecini ifade eder. Bireyler yaşamları boyunca çeşitli problemlerle karşılaşmakta, bu problemleri çözmeye çalışmakta ve bu süreçte yeni deneyimler kazanmaktadırlar (Taşpınar, 2017). Bu nedenle problem çözme becerilerinin geliştirilmesi eğitimin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Bu yöntemde öğrencilere gerçek yaşamdan veya gerçekçi bir bağlamdan problem sunulur. Öğretmenin rolü, birden fazla çözüm yolu içeren, öğrencilerin düşüncelerini gerektiren ve seviyelerine uygun problemler hazırlamaktır. Problemlerin hem öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine hem de işlenen konuya uygun olması gerekmektedir (Çöndü, 2004).

Mosston ve Ashworth'a (2001) göre problem çözmenin özü üç temel basamaktan oluşmaktadır:

- Bilişsel çatışma
- Araştırma
- Buluş

Bilen (2002) problem çözme sürecini; sorunun farkına varılması, tanımlanması, bilgi toplanması, hipotez oluşturulması, hipotezlerin test edilmesi ve sonuca ulaşılması şeklinde sıralamaktadır. Küçükahmet (1997) de benzer biçimde; sorunu tanımlama, veri toplama, çözüm yollarını belirleme, uygulama ve sonuç değerlendirme aşamalarını vurgulamaktadır.

Yaratıcılık Bağlantısı: Problem çözme yöntemi yaratıcılığın en belirgin biçimde ortaya çıktığı öğretim yaklaşımlarından biridir. Öğrenciler tek bir doğruya yönelmek yerine farklı çözüm yolları üretir, hipotez geliştirir ve alternatifleri denerler. Özellikle beden eğitimi derslerinde alan, zaman veya materyal kısıtlamaları içinde çözüm üretme durumları motor yaratıcılığı güçlendirir. Bu süreçte öğrenciler hem bilişsel esneklik kazanır hem de özgün hareket stratejileri geliştirirler.

4.3.3 Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, yaşanmış ya da olası bir olayın sınıf ortamına taşınarak analiz edilmesi ve tartışılması esasına dayanır (Taşpınar, 2017). Bilen (2002) bu yöntemi, olayın nedenlerini inceleme ve çözüm önerileri geliştirme süreci olarak

tanımlamaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin hem yeni bilgiler edinmelerini hem de mevcut bilgilerini gerçekçi durumlarda kullanmalarını sağlar.

Olay sunulduktan sonra öğrencilerin inceleme yapmaları için süre tanınır, olay analiz edilir, çözüm önerileri geliştirilir ve sonuçlar değerlendirilir. Bu yöntemin amacı tek bir doğruya ulaşmak değil, olayın farklı yönlerini ortaya koymaktır (Bilen, 2002).

Yaratıcılık Bağlantısı: Örnek olay yöntemi, durumsal düşünme ve alternatif senaryo geliştirme becerilerini destekler. Spor bağlamında yaşanan olayların farklı açılardan değerlendirilmesi, öğrencilerin taktiksel yaratıcılığını artırır. Olayın farklı sonuçlarını kurgulamak ve uygulamada denemek, yaratıcı düşünmenin somutlaşmasını sağlar.

4.3.4 Proje Yöntemi

Proje, somut çıktılar üretmeyi hedefleyen, bireysel ya da grup halinde yürütülebilen kapsamlı bir çalışma türüdür (Erciyeş, 2007). Hesapçıoğlu'na (2011) göre proje, uygulamaya geçirilmesi gereken planlı bir düşünce sürecidir. Proje yöntemi ise öğrencilerin ilgi ve beklentileri doğrultusunda özgür çalışmalar yaparak faydalı bir ürün ya da eser ortaya koydukları bir öğretim yaklaşımıdır (Kemertaş, 2001).

Bu yöntem, öğrencilerin okul ile gerçek yaşam arasında anlamlı bir bağ kurmalarını sağlar. Geleneksel öğretimde parçalı biçimde sunulan bilgiler, proje yöntemi ile bütüncül bir yapı içinde ele alınır. Öğrenciler araştırma yapar, planlama gerçekleştirir, uygulama sürecine katılır ve ortaya çıkan ürünü değerlendirirler. Proje türleri arasında araç-gereç yapımı, öğrenme projeleri, uygulama projeleri ve estetik değeri olan çalışmalar yer almaktadır. Proje tabanlı öğrenme çoğu zaman sınıf dışı etkinliklerle desteklenir.

Proje yönteminin temel aşamaları şu şekildedir (Bilen, 2002):

- Projenin belirlenmesi
- Hazırlık sürecinin planlanması
- Projenin uygulanması
- Projenin değerlendirilmesi

Öğretmen, dersin amaçları doğrultusunda proje seçimini yönlendirir; ancak planlama ve uygulama sürecinde öğrenciler aktif rol üstlenirler (Taşpınar, 2017). Proje yönteminin temel amacı; öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmek, iş birliği becerilerini artırmak, problem çözme yeteneklerini güçlendirmek ve yaratıcılıklarını desteklemektir (Ocak, 2007). Proje konularının güncel ve ilgi çekici olması öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Aykaç, 2014).

Beden eğitimi ve spor alanında proje yöntemi; oyun tasarımı, saha planlaması, materyal geliştirme, koreografi oluşturma ve alternatif spor etkinlikleri tasarlama

gibi çalışmalarla somutlaştırılabilir. Bu tür üretimler öğrencilerin hem üretkenliklerini hem de özgün düşünme becerilerini güçlendirmektedir (Dönmez, 2018).

Yaratıcılık Bağlantısı: Proje yöntemi, yaratıcılığın sistematik biçimde yapılandırıldığı öğretim yaklaşımlarından biridir. Öğrenciler yalnızca fikir üretmez, aynı zamanda bu fikirleri somut bir ürüne dönüştürürler. Süreç boyunca planlama, tasarım, deneme ve revizyon aşamalarından geçmeleri yaratıcı düşünmenin derinleşmesini sağlar. Özellikle beden eğitimi bağlamında yeni oyun kurguları, alternatif hareket dizileri veya özgün koreografiler geliştirmek; bilişsel, devinışsel ve sosyal yaratıcılığı birlikte harekete geçirir. Ürün odaklı yapı, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini görünür ve ölçülebilir hale getirir.

4.3.5 Soru – Cevap Yöntemi

Soru sorma, eğitim sürecinin temel unsurlarından biridir. Öğretmenlerin etkili soru sorma tekniklerini bilmesi, öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Soru-cevap yöntemi, öğretmenin yönelttiği sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden ilerleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Harmandar, 2004).

Soru-cevap yöntemi, öğretmenin soruları ile öğrencilerin yanıtlarını bir araya getiren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bilen (2002) bu yöntemi soru ve cevaplar üzerinden şekillenen bir tartışma zemini olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin önceden hazırlanmış sorulara yanıt vererek dersin işlenmesini sağlayan bir öğretim metodu olarak açıklamaktadır.

Soru-cevap yöntemi etkili bir iletişim ortamı oluşturur. Öğretmenin yönelttiği soruların niteliği ile öğrenmenin derinliği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Sorular yalnızca bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmamalı; analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde düşünmeyi teşvik etmelidir (Taşpınar, 2017; Küçükahmet, 2008). Bu yönüyle yöntem, Sokratik sorgulama yaklaşımına dayanmaktadır.

Bacanlı (2006) soruların yalnızca hatırlama düzeyinde kalmaması gerektiğini, bilgiyi kullanma ve yeniden yapılandırma süreçlerini de içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yöntemin temel amacı, uyarıcılar aracılığıyla öğrencinin dikkatini konuya yöneltmek ve zihinsel süreçlerini harekete geçirmektir (Beydoğan, 2001).

Beden eğitimi ve spor derslerinde soru-cevap yöntemi hem dersin başlangıcında bilgi sunma hem de ders sonunda analiz ve değerlendirme süreçlerini destekleme amacıyla kullanılabilir.

Yaratıcılık Bağlantısı: Açık uçlu ve üst düzey düşünmeyi gerektiren sorular, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçirir. “Başka nasıl olabilir?”,

“Farklı bir strateji deneseydik ne olurdu?” gibi sorular öğrencileri alternatif üretmeye yönlendirir. Özellikle beden eğitimi derslerinde hareket sırasında yöneltilen anlık sorular, spontane motor yanıtların gelişmesini sağlar. Bu süreç hem bilişsel yaratıcılığı hem de motor yaratıcılığı destekler.

4.3.6 Oyun Yöntemi

Oyun yöntemi, öğrenmenin daha rahat, doğal ve deneyimsel bir ortamda gerçekleşmesini sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel, 2011). Bu yöntemde öğrenciler farklı rollere bürünerek bir durumu ya da fikri canlandırabilir veya yapılandırılmış oyunlar aracılığıyla öğrenme sürecine katılabilirler.

Oyun yöntemi; öğrencilerin kişisel, duygusal ve sosyal gelişmelerini destekler. İlgi alanlarının oyunun merkezinde yer alması motivasyonu artırır. Soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlar ve öğrenme sürecini deneyim temelli hale getirir. Öğrenciler oyun sırasında karşılaştıkları zorluklarla baş etmeyi öğrenir, grup içinde iş birliği geliştirir ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirir (Doğanay, 2017).

Yaratıcılık Bağlantısı: Oyun, yaratıcılığın doğal zemini. Kuralların değiştirilmesi, alternatif hareketlerin denenmesi ve yeni oyun varyasyonlarının üretilmesi yaratıcı düşünmenin pratik yansımasıdır. Beden eğitimi derslerinde oyunun yapılandırılmış fakat esnek biçimde tasarlanması, öğrencilerin özgün hareket kombinasyonları geliştirmelerine olanak tanır. Rekabet ortamı doğru yönlendirildiğinde yaratıcı ifade alanına dönüşebilir. Böylece oyun, yalnızca bir eğlence aracı değil, yaratıcı öğrenmenin dinamik bir bileşeni haline gelir.

Yaratıcılık bağlamında ele alınan tartışma, problem çözme, örnek olay, proje, soru-cevap ve oyun yöntemleri; öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak aktif, sorgulayan ve üreten bir özne konumuna taşımaktadır. Bu yöntemlerin ortak özelliği, öğrenme sürecini çok yönlü düşünme, alternatif üretme, karar verme ve uygulama becerileriyle bütünleştirmeleridir. Özellikle beden eğitimi ve spor bağlamında bu yaklaşımlar, bilişsel yaratıcılığın motor yaratıcılıkla birleşmesini sağlayarak öğrenmeyi deneyimsel ve üretken bir yapıya dönüştürmektedir.

Bu çerçevede, öğretim yöntemlerinin yaratıcılıkla ilişkisi ortaya konulduktan sonra, bir sonraki bölümde öğretim sürecinin daha üst düzey planlama boyutunu oluşturan strateji ve yaklaşımların yaratıcılık üzerindeki etkisinin incelenmesi anlamlı olacaktır.

BÖLÜM 5- ÖĞRETİM MODELLERİ BAĞLAMINDA YARATICILIK

5.1 Spor Eğitim Modeli

Spor Eğitim Modeli, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak sınıfın tamamının katılımını sağlayan ve özgün bir spor deneyimi sunmayı amaçlayan kapsamlı bir öğretim modelidir. Bu modelin temel amacı, öğrencilerin yalnızca teknik beceri kazanmalarını sağlamak değil; aynı zamanda sporun organizasyonel, sosyal ve kültürel boyutlarını da deneyimlemelerine olanak tanımadır.

Bu doğrultuda Spor Eğitim Modeli altı temel unsur üzerine yapılandırılmıştır (Demirhan, 2002):

- Sezonlar
- Takım üyelikleri
- Resmi yarışmalar
- Kayıt tutma
- Festival
- Sonuç etkinlikleri

Bu unsurlar bir araya geldiğinde, öğretim süreci sıradan bir ders uygulamasının ötesine geçmekte ve öğrenciler için gerçek spor ortamına benzer, sistemli ve bütüncül bir öğrenme deneyimi oluşturmaktadır.

Sezonlar: Sezon kavramı, öğrencilerin belirli bir spor dalına ilişkin teorik bilgi ve uygulamalı becerileri öğrenmek için harcadıkları toplam süreyi ifade etmektedir. Bu süre, öğrencilerin yeterli deneyim ve tecrübe kazanabilecekleri ölçüde kapsamlı olmalıdır. Sezon süresi genellikle 10 ile 16 hafta arasında değişmektedir (Demirhan ve arkadaşları, 2002).

Sezon planlaması yapılırken haftalık beden eğitimi ve spor ders saatleri dikkate alınmalı; aynı zamanda seçilecek branşın teknik ve taktiksel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Taktik ve teknik açıdan karmaşık branşlarda öğrenim süresi daha uzun tutulmalı; teknik ve taktik unsurların daha sınırlı olduğu branşlarda ise öğrenme süreci daha kısa planlanabilir. Bu planlama, öğrencilerin branşa ilişkin derinlikli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Takım Üyeliği: Sportif Eğitim Modelinde öğrenciler sezon süresince aynı takım bünyesinde yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarına, birlikte çalışma alışkanlığı geliştirmelerine ve ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği yapmalarına olanak sağlamaktadır.

Aynı takıma dahil olan öğrenciler, birlikte daha fazla zaman geçirdikleri için iletişim becerilerini geliştirir, sorumluluk paylaşımı yapar ve takım aidiyet duygusu kazanırlar. Bu süreç öğrenmenin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir.

Modelin önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin yalnızca oyuncu rolüyle sınırlı kalmamalarıdır. Öğrenciler; malzeme sorumlusu, sağlık görevlisi, antrenör, hakem, basın ve istatistik sorumlusu gibi farklı görevler üstlenebilirler (Demirhan, 2002). Bu roller öğrencilerin sporun farklı boyutlarını deneyimlemelerini ve organizasyon sürecine aktif katılım sağlamalarını mümkün kılmaktadır.

Resmi Yarışmalar: Sezon süreci, takımların hazırlık çalışmalarının yanı sıra önceden planlanmış resmi müsabakaları da içermektedir. Müsabakalar sınıfın grup sayısına göre lig usulü, tek devreli veya çift devreli lig ya da turnuva formatlarında düzenlenebilir.

Program sezon başlamadan önce hazırlanır ve takımlar çalışmalarını bu programa göre planlarlar (Demirhan ve arkadaşları, 2002). Bu planlı yapı öğrencilerin hedef belirleme, strateji geliştirme ve performanslarını sistemli biçimde değerlendirme alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır.

Kayıt Tutma: Sportif Eğitim Modelinde kayıt tutma önemli bir yer tutmaktadır. Müsabaka sonuçlarının ardından öğrencilerin sergiledikleri performanslar değerlendirilmekte, gerekli veriler toplanmakta ve paylaşılmaktadır.

Örneğin spor sezonunun voleybol üzerine kurulduğu varsayıldığında; takımların elde ettiği galibiyetler, kazanılan veya kaybedilen set sayıları, blok ve smaç sayıları, öğrencilerin bireysel katkıları ve yapılan hatalara ilişkin istatistiksel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir.

Modelde takımın basın ve istatistik sorumluluğunu üstlenen öğrenciler, bu verileri düzenlemek ve sunmakla yükümlüdür (Demirhan ve arkadaşları, 2002). Bu süreç öğrencilerin analitik düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmektedir.

Festival: Sportif Eğitim Modelindeki uygulamalar şenlik atmosferinde yürütülmektedir. Takım isimlerinin belirlenmesi, takımların yarışmalara hazırlanması, takım fotoğraflarının çekilmesi, başarıların hem takım hem bireysel düzeyde duyurulması ve düzenli bilgilendirme yapılması bu atmosferi güçlendirmektedir.

Ayrıca fair play ödülüne layık görülen öğrencilerin belirlenmesi ve bu durumun okul genelinde paylaşılması, sürecin yalnızca rekabete değil değer temelli gelişime de dayandığını göstermektedir (Demirhan ve arkadaşları, 2002).

Sonuç Etkinliği: Sportif eğitim sezonunun sonunda bir sonuç etkinliği düzenlenmektedir. Bu etkinlikte takımlar sezon boyunca elde ettikleri

kazanımları ve performanslarını sergileme fırsatı bulurlar. Sonuç etkinliği yalnızca birinci olan takımı öne çıkarmak amacı taşımaz; aynı zamanda sürece katılan tüm takımların ve öğrencilerin emeklerinin takdir edildiği, eğlence ve paylaşım temelli bir atmosfer oluşturur (Demirhan ve arkadaşları, 2002).

5.1.1 Öğretim Planı Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Sezon Süresi: Sezon planlaması yapılırken haftalık ders yükü dikkate alınmalı ve uygun bir program oluşturulmalıdır. Branşın teknik ve taktiksel özellikleri göz önünde bulundurulmalı; karmaşık branşlarda öğrenme süresi daha uzun tutulmalı, daha temel yapıya sahip branşlarda ise süre daha esnek planlanmalıdır (Demirhan ve arkadaşları, 2002).

Seçilecek Branşa Karar Verilmesi: Branş seçimi yapılırken şu unsurlar dikkate alınmalıdır:

- Okulun genel seviyesi
- Sınıfın hazırbulunuşluk ve öğrenmeye isteklilik düzeyi
- Okulun fiziksel ve materyal olanakları
- Mevsimsel koşullar

Seçilen branşlar sezon içinde ortaya çıkan ihtiyaçlara ve mevcut imkanlara göre programa dahil edilmelidir (Demirhan ve arkadaşları, 2002).

Öğrenci Roller: Modelin en önemli katkılarında biri öğrencilerin spor etkinliklerinin planlanmasından yönetimine kadar tüm süreçlerde aktif rol almalarıdır. Öğrenciler üstlendikleri görevler aracılığıyla sporun yalnızca uygulama boyutunu değil, organizasyonel ve yönetsel boyutlarını da deneyimlerler.

Bu roller öğretmenin yaratıcılığına göre çeşitlendirilebilir. Dersin verimliliğini artırmak amacıyla oyunculuk rollerinin yanı sıra farklı sorumlulukların da öğrencilere verilmesi önerilmektedir (Demirhan ve arkadaşları, 2002).

Yaratıcılık Bağlantısı: Sportif Eğitim Modeli, yaratıcılığı yalnızca motor beceri üretimi düzeyinde değil; organizasyonel, sosyal ve stratejik düzeyde de desteklemektedir. Öğrencilerin farklı roller üstlenmeleri, takım stratejileri geliştirmeleri, performans verilerini analiz etmeleri ve sezon sürecini planlamaları yaratıcı düşünmeyi çok boyutlu olarak beslemektedir.

Takım üyeliği öğrencilerin ortak problem çözme becerilerini geliştirirken; resmi yarışmalar ve kayıt tutma süreçleri stratejik yaratıcılığı desteklemektedir. Festival ve sonuç etkinlikleri ise ifade özgürlüğünü artırarak sosyal yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bu modelde öğrenci yalnızca hareketi uygulayan değil; oyunu planlayan, değerlendiren, organize eden ve geliştiren aktif bir üretici konumuna

geçmektedir. Bu durum yaratıcılığın hem bireysel hem kolektif düzeyde güçlenmesini sağlamaktadır.

5.2 Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA)

Taktiksel Oyun Yaklaşımı Öğretimi (TOYA), 1982 yılında Bunker ve Thorpe tarafından geliştirilen oyun temelli bir öğretim modelidir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin yalnızca teknik becerileri mekanik olarak öğrenmeleri değil; oyunun taktiksel yapısını kavrayarak bu yapıyı oyun içindeki farklı senaryolara uygulayabilmelerini sağlamaktır. Model, öğrencilerin oyun becerilerini kademeli olarak geliştirerek onları bilinçli, analiz yapabilen ve stratejik düşünebilen bireyler haline getirmeyi hedeflemektedir.

Bu yaklaşımın en belirgin özelliği, “Nasıl yapıyorum?” sorusundan ziyade “Neden yapıyorum?” sorusuna odaklanmasıdır. Böylece öğrenci yalnızca bir hareketi tekrar eden değil; o hareketin oyun içerisindeki amacını ve stratejik değerini anlayan aktif bir katılımcı konumuna geçmektedir.

5.2.1 TOYA’nın Temel Özellikleri

- Sorunun ya da problem durumunun taktiksel bir çerçevede sunulması
- Hedeflere uygun oyunların seçilmesi ve öğrencinin aktif katılımının sağlanması
- Öğrencilere oyuna özgü problemlere yönelik düşüncelerini sağlayacak sorular yöneltilmesi

5.2.2 TOYA Basamakları

- **Oyun:** Öğrencinin gelişim düzeyi dikkate alınarak gerçek oyuna benzer uyarlanmış oyunla başlanır.
- **Uyarlanmış Oyun:** Oyun alanı, süre, skor sistemi ve sınırlamalar öğrencilerin seviyesine göre düzenlenir.
- **Taktiksel Farkındalık:** Öğrenciler oyunun teknik ve taktiksel yapısını analiz eder (boş alan yaratma, savunma stratejileri vb.).
- **Karar Verme:** Öğrenci oyun sırasında ne yapması ve nasıl yapması gerektiğine ilişkin bilinçli kararlar alır.
- **Beceri ve Teknik:** Eksik görülen teknik beceriler geliştirilir.
- **Performans:** Önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirme yapılır.

5.2.3 Pedagojik İlkeler

- Örneklendirme
- Temsil etme
- Abartma

- Taktiksel karmaşıklık

Oyunlar dört kategoriye ayrılmaktadır:

- Amaç oyunları
- Bölge ve atış oyunları
- Ağ (file) ve engel oyunları
- Rekabet ve taarruz oyunları

Yaratıcılık Bağlantısı: TOYA modeli, yaratıcılığı doğrudan oyun içi karar verme süreçleri üzerinden desteklemektedir. Öğrenciler sabit ve tek doğru çözüm yerine, değişken oyun koşullarına göre çoklu çözüm üretmek zorundadır. Bu durum bilişsel esneklik, stratejik düşünme ve motor yaratıcılık gelişimini teşvik etmektedir.

Özellikle taktiksel farkındalık aşaması, öğrencilerin oyun içindeki alternatifleri görmelerini sağlar. Karar verme süreci ise öğrencinin sezgisel ve analitik düşünme becerilerini aynı anda kullanmasını gerektirir. Uyarlanmış oyun yapısı sayesinde öğrenciler risk alarak farklı stratejiler deneyebilir ve özgün motor kombinasyonlar geliştirebilirler. Böylece yaratıcılık yalnızca bireysel teknik üretim değil; stratejik ve bağlamsal bir üretim süreci haline gelir.

5.3 Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli

Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, kalabalık sınıflarda öğrencilerin farklı ilgi, ihtiyaç ve yetenek düzeylerinin karşılanabilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu model, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine olanak tanıyarak bağımsız öğrenmeyi desteklemektedir.

Modelde öğrenme görevleri öğretmen tarafından belirlenir; ancak öğrenciler bu görevleri kendi hızlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre tamamlarlar. Öğrenme süreci, öğrencinin bilgi ve beceri düzeyi dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Modelin başarısı, yönetim sürecinin etkinliği ve öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların azalması ile ölçülmektedir (Güneş, 2017).

Yaratıcılık Bağlantısı: Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, öğrencilerin deneme-yanılma süreçlerine daha fazla zaman ayırmalarına olanak tanıdığı için yaratıcılık açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Öğrenci, performans baskısından uzak biçimde farklı teknikleri deneyebilir ve kendine özgü hareket çözümleri geliştirebilir.

Kendi hızında ilerleme imkânı, öğrencinin öz düzenleme becerilerini güçlendirir. Öz düzenleme arttıkça yaratıcı risk alma davranışı da artmaktadır. Bu model, bireysel farklılıkları avantaja dönüştürerek her öğrencinin kendi potansiyelini özgün biçimde ortaya koymasına fırsat sunmaktadır.

5.4 Akran Öğretim Modeli

Akran öğretim modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerine rehberlik ettiği bir yaklaşımdır (Ünver ve Akbayrak, 2013). Öğretmen tarafından bilgilendirilen öğrenci, diğer öğrencilere beceriyi açıklar, uygulamayı yaptırır ve geri bildirimde bulunur (Mirzeoğlu, 2017).

Ünver, V., & Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül* Bu model, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini güçlendirirken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi de desteklemektedir. Akranların aynı yaş grubunda olmaları öğrenme sürecini daha doğal ve destekleyici hale getirmektedir.

Yaratıcılık Bağlantısı: Akran öğretimi, yaratıcı düşünmenin sosyal boyutunu güçlendirmektedir. Öğreten öğrenci, bilgiyi yeniden yapılandırarak sunmak zorundadır; bu durum metabilşsel farkındalığı artırmaktadır. Öğrenen öğrenci ise alternatif çözüm yollarını görme fırsatı bulmaktadır.

Karşılıklı geri bildirim süreci, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanır. Bu etkileşim ortamı, işbirlikçi yaratıcılığı destekler ve öğrencilerin birlikte özgün çözümler üretmelerini sağlar.

5.5 Araştırma Öğretim Modeli

Araştırma öğretim modeli; dolaylı öğrenme, problem çözme ve keşif temelli öğrenme yaklaşımlarını içeren kapsamlı bir modeldir (Mosston & Ashworth, 2008; Akpullukçu ve Günay, 2011). Süreç; problem tanımlama, hipotez geliştirme, veri toplama, uygulama ve sonuçları yorumlama aşamalarından oluşmaktadır.

Model, planlı sorular ve sistemli tekrar uygulamaları ile öğrencilerin aktif düşüncelerini teşvik etmektedir (Bulca, 2025).

Yaratıcılık Bağlantısı: Araştırma öğretim modeli, yaratıcılığı bilişsel bir süreç olarak yapılandırmaktadır. Öğrenciler hipotez geliştirirken alternatif düşünme becerilerini kullanır; uygulama sürecinde bu düşünceleri test eder ve yeniden yapılandırırlar.

Bu süreç, yaratıcı düşünmenin analitik ve üretken boyutlarını bir araya getirir. Öğrenciler yalnızca motor görevleri uygulamaz; aynı zamanda neden-sonuç ilişkisi kurarak yeni stratejiler üretirler. Böylece yaratıcılık bilinçli ve sistematik bir üretim süreci haline gelir.

5.6 Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli

Don Hellison tarafından geliştirilen bu model, öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hellison, 1973–1995). Model beş sorumluluk seviyesinden oluşmaktadır:

- Başkalarının hak ve duygularına saygı
- Çaba ve iş birliği
- Öz yönetim
- Başkalarına yardım ve liderlik
- Hayata transfer

Model, böylece değer temelli bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır.

Yaratıcılık Bağlantısı: Öz yönetim ve liderlik boyutları, öğrencilerin bağımsız karar alma ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Sorumluluk bilinci artan bireyler risk almaktan kaçınmaz ve yaratıcı girişimlerde bulunabilirler.

Ayrıca modelin transfer boyutu, yaratıcı davranışın yalnızca ders ortamında kalmayıp günlük yaşama taşınmasını desteklemektedir. Bu durum yaratıcılığı sürdürülebilir bir özellik haline getirmektedir.

5.7 Tam Öğrenme Modeli

Tam öğrenme modeli, uygun koşullar sağlandığında öğrencilerin okulun öğretmeyi amaçladığı tüm davranışları öğrenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bloom tarafından Carroll'un öğretim modeli temel alınarak geliştirilen bu yaklaşım (Erdem, 2006), öğrenme sürecini bireysel yetenek farklılıklarından çok öğretim sürecinin niteliği ve çevresel koşullar üzerinden açıklamaktadır. Modelin temel sorusu “Bu çocuk neden öğrenemiyor?” değil, “Bu çocuk hangi koşullarda öğrenir?” sorusudur.

Modelin felsefesi, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının büyük ölçüde öğrenme kapasitesinden değil; öğrenmeye ayrılan zaman, sunulan fırsatlar, öğretimin açıklığı ve geri bildirim süreçlerinden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu bağlamda tam öğrenme modeli, öğretim sürecinin sistematik biçimde düzenlenmesini ve öğrenmeyi engelleyen değişkenlerin kontrol altına alınmasını hedeflemektedir.

Modelin temel ilkesi, her öğrenciye kendi hazırbulunuşluk düzeyine ve öğrenme hızına uygun süre tanınmasıdır. Böylece öğrenme sabit zaman–değişken başarı anlayışından çıkarak değişken zaman–sabit başarı anlayışına dayanmaktadır. Öğrencinin hedef davranışlara ulaşabilmesi için aşağıdaki temel değişkenlerin dengeli biçimde yapılandırılması gerekmektedir:

- Beceriler
- Motivasyon
- Öğretimin açıklığı
- Sunulan öğrenme imkanları
- Öğretimin niteliği

Bu değişkenler yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu, öz yeterlik algısını ve öğrenme sürecine aktif katılımını da etkilemektedir. Öğretim sürecinin açık, yapılandırılmış ve geri bildirimle desteklenmiş olması, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır.

Yaratıcılık Bağlantısı: Tam öğrenme modeli, yaratıcılığın gelişimi açısından psikolojik güvenlik ve öğrenme esnekliği sağlayan bir çerçeve sunmaktadır. Öğrenciye yeterli zaman tanınması ve hata yapma fırsatının doğal kabul edilmesi, performans kaygısını azaltmakta ve risk alma davranışını desteklemektedir. Yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri olan deneme–yanılma süreci, bu modelde pedagojik olarak meşrulaştırılmaktadır.

Hazırbulunuşluk düzeyine uygun ilerleme, öğrencinin bilişsel yükünü dengeler ve öğrenme sürecinde öz düzenleme becerilerini güçlendirir. Öz düzenleme arttıkça öğrenci alternatif çözüm yollarını denemeye daha açık hale gelir. Bu durum bilişsel esneklik ve motor uyarlama kapasitesini artırarak yaratıcı performansın ortaya çıkmasına zemin hazırlar.

Dolayısıyla tam öğrenme modeli, yaratıcılığı doğrudan üretim üzerinden değil; güvenli öğrenme ortamı, yeterli zaman ve destekleyici geri bildirim mekanizmaları aracılığıyla dolaylı fakat güçlü biçimde beslemektedir.

BÖLÜM 6 - ÖĞRETİM STİLLERİ VE TEKNİKLER BAĞLAMINDA YARATICILIK

6.1 Öğretim Stilleri

Öğretim stilleri, öğretmenin karar verme düzeyi ile öğrencinin sürece katılım biçimini belirleyen pedagojik yaklaşımlardır. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde öğretim stilleri; yalnızca beceri kazandırma sürecini değil, öğrencinin düşünme, problem çözme ve yaratıcı üretim kapasitesini de doğrudan etkilemektedir. Öğrencinin ne ölçüde aktif olduğu, karar sürecine ne kadar katıldığı ve süreci ne düzeyde yönlendirebildiği, yaratıcılığın gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretim stillerinin yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmadaki işlevi önem kazanmaktadır.

6.1.1 Eşli Çalışma Stili – İşbirliğine Dayalı (C Stili)

Eşli çalışma stili, öğretim sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimini merkeze alan ve sosyal öğrenmeyi sistematik biçimde yapılandıran bir öğretim yaklaşımıdır. Bu stilin yapısı ve uygulama süreci, yalnızca motor becerilerin geliştirilmesini değil, aynı zamanda öğrenciler arasında nitelikli sosyal etkileşim ve anında geri bildirim mekanizmasının oluşmasını da hedeflemektedir. Mosston ve Ashworth’a (2008) göre bu stil iki temel hedef üzerine kuruludur:

1. Çalışma içeriğine ilişkin hedefler
2. Öğrencilerin üstlendikleri rollere ilişkin hedefler

Bu öğretim stiline öğrenciler iş birliği içinde çalışır ve her birey belirli bir sorumluluğu üstlenir. İkili çalışmalarda öğrencilerden biri “uygulayıcı” rolünü üstlenerek öğretmenin belirlediği görevleri yerine getirir ve uygulamaya ilişkin kararları alır. Diğer öğrenci ise “gözlemci” rolündedir ve öğretmen tarafından önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda uygulayıcının performansını değerlendirir. Üç kişilik gruplarda roller; uygulayıcı, gözlemci ve kayıt tutucu şeklinde dağıtılabilirken, dört kişilik gruplarda gözlemci sayısı artırılabilir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu yapı, öğretmenin değerlendirme yetkisinin bir kısmını öğrenciye devrettiği, sorumluluğun paylaşıldığı ve öğrenmenin karşılıklı etkileşimle derinleştiği bir öğrenme ortamı oluşturur.

6.1.1.1 Eşli Çalışma Stilinin Uygulanışı

Eşli çalışma stili, komut ve alıştırma stillerine benzer şekilde hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur; ancak karar verme süreçlerinde farklılaşır.

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında öğretmen şunları gerçekleştirir;

- Öğrencilerin kullanacağı materyalleri hazırlar,
- Ölçüt çizelgelerini oluşturur,
- Rollerle ilgili açıklamaları planlar,
- Çalışmanın sınırlarını ve süresini belirler.

Bu yönüyle eşli çalışma stili, alıştırma stilinden ölçüt temelli değerlendirme sisteminin planlanması bakımından ayrılır.

Uygulama Aşaması: Uygulama sürecinde öğretmenin temel görevi, öğrencilere yeni görev ilişkilerini deneyimleyebilecekleri uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Mosston ve Ashworth, 2008):

- Öğrencilere yöntemin amacının iş birliği ve geri bildirim olduğunu açıkça ifade etmek,
- Her öğrencinin hem uygulayıcı hem gözlemci rolünü deneyimleyeceğini vurgulamak,
- Uygulayıcının yalnızca gözlemci ile iletişim kurabileceğini belirtmek,
- Gözlemcinin belirlenen ölçütlere göre geri bildirim sunacağını açıklamak.

Geri bildirim, çalışmanın niteliğine bağlı olarak süreç içinde veya süreç sonunda verilebilir. Ancak geri bildirimin çalışmanın akışını kesintiye uğratmayacak şekilde planlanması önemlidir. Öğretmen bu süreçte gruplar arasında dolaşarak gözlem yapar; ancak uygulayıcıya doğrudan müdahale etmez ve değerlendirme kararlarını gözlemciye bırakır.

Değerlendirme Aşaması: Değerlendirme sürecinde gözlemci öğrencinin şunları gerçekleştirmesi beklenir;

- Ölçüt çizelgesini dikkatle incelemesi,
- Uygulayıcının performansını gözlemlemesi,
- Performansı ölçütlerle karşılaştırması,
- Bulgularını açık ve yapıcı biçimde paylaşması beklenir.

Bu aşamada öğretmenin rolü, gözlemci öğrencilerin sorularını yanıtlamak ve sistemin doğru işlemlerini sağlamaktır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Eşli Çalışma Stilinin Olumlu Yönleri

- Kalabalık sınıflarda uygulanabilir.
- Araç-gereç sınırlı ortamlarda etkilidir.
- Anında hata düzeltme imkânı sunar.
- Öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimini destekler.

- Liderlik, empati ve sorumluluk bilinci kazandırır.
- Derslere yönelik motivasyonu artırır (Harmandar, 2004).

Eşli Çalışma Stilinin Olumsuz Yönleri

- Öğretmen gözlemci öğrencinin değerlendirmesine güvenmek zorundadır.
- Uygulayıcı öğretmenle doğrudan iletişim kuramaz.
- Roller doğru anlaşılmazsa zaman kaybı yaşanabilir.
- Yanlış geri bildirim teknik öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir (Harmandar, 2004).

Eşli Çalışma Stilinin Sonuçları

Bu stil, öğretmen ve öğrencinin rollerinde önemli dönüşümler yaratır. Öğretmen artık tek bilgi ve değerlendirme otoritesi değildir. Öğrenciler sorumluluk alır, akran değerlendirmesi yapar ve öğrenme sürecinin aktif aktörleri haline gelirler (Mosston ve Ashworth, 2008).

Yaratıcılık Bağlantısı: Eşli çalışma stili, yaratıcılığı sosyal etkileşim üzerinden besleyen bir yapıya sahiptir. Öğrenciler yalnızca teknik uygulamaları tekrar etmekle kalmaz, aynı zamanda birbirlerinin performanslarını analiz eder, alternatif çözümler önerir ve farklı uygulama biçimleri üzerine düşünürler. Bu süreç, öğrencilerin hem bilişsel hem de motor yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanır. Özellikle takım oyunları, taktik geliştirme çalışmaları veya yeni hareket kombinasyonlarının denenmesi sırasında öğrenciler akran geri bildirimi sayesinde özgün stratejiler üretebilirler. Sosyal geri bildirim mekanizması, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesine, eleştirel düşünmesine ve kendi performansını yeniden yapılandırmasına imkan tanıyarak yaratıcı düşünmenin temellerini güçlendirir.

6.1.2 Kendini Denetleme Stili (D Stili)

Kendini denetleme stili, öğretim sürecinde öğrencinin öz değerlendirme becerisini merkeze alan ve bireysel sorumluluğu artırmayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu stil, komut, alıştırma ve eşli çalışma stillerinin devamı niteliğinde olup öğrencinin hem uygulama hem de değerlendirme süreçlerinde aktif rol üstlenmesini sağlar. Mosston ve Ashworth'a (2008) göre bu stil, öğretmen-öğrenci etkileşiminde önemli bir dönüşümü temsil eder; çünkü değerlendirme yetkisi doğrudan öğrenciye devredilir.

Bu yöntemde öğrenci, eşli çalışma stilinde bir arkadaşına sunduğu geri bildirimi artık kendisine yöneltir. Alıştırma stilinde olduğu gibi uygulamaya ilişkin dokuz kararı almaya devam eder; ancak bu kez performansının değerlendirilmesini de kendisi gerçekleştirir. Hazırlık aşamasındaki kararlar öğretmen tarafından alınır ve öğretmen hedef davranışlara uygun bir ölçüt

çizelgesi oluşturur. Öğrenci, alıştırmayı bu ölçütlere göre uygular ve kendi performansını nesnel kriterler doğrultusunda değerlendirir (Harmandar, 2004).

Alıştırma stilinde uygulama becerilerini, eşli çalışma stilinde ise gözlem ve geri bildirim becerilerini kazanan öğrenci, öz denetim stilinde bu iki yeterliliği bir araya getirerek öz değerlendirme yapabilmektedir (Mosston ve Ashworth, 2008). Bu durum, öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimine katkı sağlar.

6.1.2.1 Kendini Denetleme Stilinin Uygulanışı

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında tüm kararlar öğretmen tarafından alınır. Öğretmen:

- Kazandırılmak istenen beceriyi belirler,
- Uygun alıştırmaları planlar,
- Ölçüt çizelgelerini hazırlar,
- Çalışma alanlarını organize eder (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu aşamada yapılandırma öğretmene aitken, uygulama sürecinde inisiyatif öğrenciye bırakılır.

Uygulama Aşaması:

- Öğretmen öğrencileri bir araya getirir ve yöntemin amacını açıklar.
- Öğrencilere görev ve sorumluluklarını tanımlar.
- Öz denetim sürecinde zaman kullanımı ve karar paylaşımı konularını netleştirir.
- Öğrencileri çalışma alanlarına yönlendirir.

Öğrenciler alıştırmaları uygularken zaman zaman ölçüt çizelgesine başvurur, performanslarını karşılaştırır ve gerekli gördüklerinde düzeltmeler yaparlar. Başarılı olduklarına karar verdiklerinde bir sonraki aşamaya geçebilirler; yeterli olmadıklarını düşündüklerinde aynı çalışmaya devam ederler (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecinde kendi ilerleme hızını belirlemesine olanak tanır.

Değerlendirme Aşaması: Her öğrenci;

- Ölçüt tablosunu kullanarak performansını analiz eder,
- Geri bildirim zamanlamasına kendisi karar verir,
- Kendi doğruluğunu ve yeterliliğini sorgular.

Öğretmenin rolü ise:

- Öğrencileri gözlemlemek,
- Ölçüt kullanımını incelemek,

- Öz değerlendirme sürecinde nesnellik ve dürüstlük konularında rehberlik etmek,
- Ders sonunda genel geri bildirim sunmaktır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Kendini Denetleme Stilinin Olumlu Yönleri

- Öğrencinin sorumluluk duygusunu güçlendirir.
- Bireysel öğrenme hızına olanak tanır.
- Aktif katılımı artırır.
- Duyuşsal gelişimi destekler.
- Disiplin problemlerini azaltır.
- Öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu artırır (Harmandar, 2004).

Kendini Denetleme Stilinin Olumsuz Yönleri

- Ölçüt ve materyal hazırlama süreci zaman alıcıdır.
- Bireysel çalışma sosyal etkileşimi azaltabilir.
- Kalabalık sınıflarda materyal yetersizliği sorun oluşturabilir (Harmandar, 2004).

Kendini Denetleme Stilinin Sonuçları

- Öğretmen öğrencilerin özerkliğini destekler.
- Öğretmen öğrencinin dürüstlüğüne güvenmek durumundadır.
- Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir.
- Öz denetim, gelişim için bir geri bildirim aracına dönüşür (Mosston ve Ashworth, 2001).

Yaratıcılık Bağlantısı: Kendini denetleme stili, yaratıcılığı bireysel farkındalık ve öz düzenleme üzerinden destekler. Öğrenci yalnızca verilen görevi uygulamakla kalmaz; kendi performansını analiz eder, alternatif uygulama yollarını dener ve gelişimini planlar. Bu süreç, öğrencinin motor yaratıcılığını artırdığı gibi bilişsel yaratıcılığı da besler. Kendi hedeflerini belirleyen, performansını ölçen ve geliştirme yolları tasarlayan öğrenci, özgün stratejiler üretme kapasitesini artırır. Özellikle bireysel antrenman planı oluşturma, teknik geliştirme ya da performans iyileştirme çalışmalarında öğrencinin içsel değerlendirme mekanizması, yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Böylece yaratıcılık, dış yönlendirmeden çok içsel motivasyon ve öz değerlendirme süreciyle gelişir.

6.1.3 Yönlendirilmiş Buluş Stili (F Stili)

Yönlendirilmiş buluş stili, öğrencinin bilişsel süreçlerini aktif hale getirmeyi amaçlayan ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi sistematik biçimde yapılandıran bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğretmen ile öğrenci arasında yoğun ve planlı bir düşünsel etkileşim söz konusudur. Öğretmenin yönelttiği sorular, öğrenciyi

tek ve kesin bir doğru cevaba adım adım ulaştıracak şekilde kurgulanır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu yaklaşım, öğrencilerin çevrelerini keşfetmelerini, karşılaştıkları durumları analiz etmelerini, değişen koşullara uyum sağlamalarını ve değer temelli kararlar alabilmelerini hedefler. Öğretmen, çözümü doğrudan sunmak yerine öğrenciyi sorular yoluyla yönlendirir. Sorular, konunun mantıksal akışına uygun biçimde sıralanmalı ve çözüm kademeli olarak yapılandırılmalıdır. Dersin akışını bozmamak adına soruların önceden planlanması büyük önem taşır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu yöntemde belirsizlik, öğrenmenin bir aracı olarak kullanılır. Öğrencinin merakı canlı tutulur ve her bir soru bir sonraki zihinsel basamağın kapısını aralar. Ancak soruların zorluk düzeyi öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmalıdır; aksi halde motivasyon düşebilir (Harmandar, 2004).

6.1.3.1 Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Uygulanışı

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında tüm kararlar öğretmene aittir.

Öğretmen:

- Ele alınacak konuyu belirler,
- Konuya uygun temel ve yardımcı soruları tasarlar,
- Soruları mantıksal bir sıraya yerleştirir,
- Her bir sorunun bir önceki yanıtla ilişkili olmasını sağlar (Mosston ve Ashworth, 2008).

Her basamak, öğrencinin bir önceki cevabına dayanarak ilerler. Bu nedenle planlama süreci dikkatli ve sistematik olmalıdır.

Uygulama Aşaması: Uygulama sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken temel ilkeler şunlardır:

- Doğru yanıt doğrudan verilmemelidir.
- Öğrencilerin yanıt vermesi sabırla beklenmelidir.
- Düzenli ve tarafsız geri bildirim sağlanmalıdır.
- Sınıf ortamında hoşgörölü ve güvenli bir atmosfer oluşturulmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu aşamada öğretmen ile öğrenci arasında sürekli bir düşünsel etkileşim gerçekleşir. Öğrenci, her yeni soruyla zihinsel bir çelişki yaşar ve çözüm arayışına girer. Öğretmenin sabırlı tutumu, öğrencinin motivasyonunu ve başarıma duygusunu güçlendirir.

Değerlendirme Aşaması: Bu yöntemde geri bildirim yalnızca ders sonunda değil, sürecin her aşamasında yer alır. Öğrencinin her doğru adımı desteklenir ve öğrenme süreci kademeli olarak pekiştirilir. Öğrencinin verdiği doğru yanıtlar

teyit edilir; yanlış yanıtlar ise yeni yönlendirici sorularla düzeltilir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Olumlu Yönleri

- Öğrencinin zihinsel katılımını artırır.
- Hataların anında düzeltilmesini sağlar.
- Öğrencinin düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirir.
- Öğrencilerin bireysel gelişimine odaklanır (Harmandar, 2004).

Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Olumsuz Yönleri

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir.
- Her soruya tek doğru arayışı zaman kaybına yol açabilir.
- Öğrencinin seviyesinin üzerinde sorular motivasyon kaybına neden olabilir (Harmandar, 2004).

Yönlendirilmiş Buluş Stilinin Sonuçları

- Öğretmen planlı soru hazırlamaya zaman ayırır.
- Öğretmen öğrencilerin düşünme potansiyeline güvenir.
- Öğretmen belirsizlik ve risk alma süreçlerini yönetir.
- Öğrenci keşif sürecinde aktif rol alır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Yaratıcılık Bağlantısı: Yönlendirilmiş buluş stili, yaratıcılığı yapılandırılmış keşif süreci aracılığıyla destekler. Öğrenci, hazır bilgiye ulaşmak yerine sorular yoluyla düşünmeye zorlanır. Bu süreç, analitik düşünmenin yanı sıra yaratıcı bağlantılar kurmayı da teşvik eder. Özellikle beden eğitimi derslerinde teknik geliştirme, taktiksel analiz veya oyun içi karar verme süreçlerinde öğrenciler, öğretmenin yönlendirdiği sorular sayesinde alternatif uygulama yolları keşfederler. Her bir sorunun zihinsel bir merak uyandırması, öğrencinin farklı çözüm yollarını denemesine ve özgün çıkarımlar yapmasına olanak tanır. Bu nedenle yönlendirilmiş buluş, yaratıcılığı tamamen serbest bırakmaz; ancak onu kontrollü ve sistematik bir biçimde geliştirir. Öğrencinin düşünme basamaklarını bilinçli olarak tırmanması hem bilişsel hem motor yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlar.

6.1.4 Problem Çözme Stili (G Stili)

Problem çözme stili, öğrencinin karşılaştığı bir durum ya da problemi analiz ederek birden fazla çözüm yolu üretmesini temel alan öğretim yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşımda öğrenme süreci, öğrencinin akıl yürütme, sorgulama ve alternatif üretme kapasitesi üzerinden ilerler. Öğrenci, ister öğretmenin sunduğu ister kendi seçtiği bir problem durumunu çözmek amacıyla sistematik bir düşünme ve uygulama süreci yürütür. Bu stilin en belirgin özelliği, tek doğruya

ulaşmaktan ziyade birden fazla geçerli çözüm üretmeye olanak tanınmasıdır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Problem zme stilinde ğretmen, öğrencilerin farklı düşünme yollarını ortaya koyabilecekleri problem durumları seçmelidir. Problemin birden fazla çözüm yolu içermesi, yöntemin temel gerekliliklerinden biridir. Öğrencinin bilgi düzeyi ve hazırbulunuşluk seviyesi dikkate alınmadan seçilen problemler, sürecin verimliliğini azaltabilir ve başarısızlık duygusuna yol açabilir. Bu nedenle problemin erişilebilir, anlamlı ve öğrencinin gelişim seviyesine uygun olması önemlidir. Ayrıca problemin daha önce işlenmiş konuların doğrudan tekrarı olmamasına dikkat edilmelidir. Bu durum, öğrencinin yeni bağlamalarda düşünmesini teşvik eder.

Spor ve beden eğitimi bağlamında problem çözme stili; taktik geliştirme, oyun stratejisi oluşturma, teknik varyasyon üretme gibi alanlarda yenilikçi gelişmelere zemin hazırlar.

6.1.4.1 Problem zme Sürecinin Aşamaları

Mosston ve Ashworth'a (2008) göre problem çözme süreci şu basamaklardan oluşur:

1. Problemin fark edilmesi ve tespit edilmesi
2. Problemin tanımlanması
3. Hipotez geliştirilmesi
4. Seçilen hipotezin test edilmesi

Bu aşamalar, öğrencinin yalnızca fiziksel değil aynı zamanda bilişsel bir süreçten geçmesini sağlar.

Problem seçimi sırasında dikkat edilmesi gereken iki temel ilke bulunmaktadır:

- **Devamlılık ilkesi:** Problemin retken, yaratıcı ve yeni deneyimlere açık olması
- **Etkileşim ilkesi:** Problemin ğrencinin hedefleri, gereksinimleri ve becerileriyle uyumlu olması (Mosston ve Ashworth, 2008)

Problem zme Stilinin Uygulanışı

Bu yöntemin uygulanabilmesi için öncelikle öğrencide duygusal güven ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencinin fikirlerinin değerli olduğu ve alternatif çözümlerin kabul göreceği bir sınıf atmosferi sağlanmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında ğretmen üç temel karar alır:

- Bölümün genel konusunu belirlemek,
- Bölümün temel başlığını seçmek (rneğin ne takla, geriye takla, el başı dengesi vb.),

- Çeşitli çözüm yollarına olanak sağlayacak problem durumunu tanımlamak.

Bu planlama süreci öğretmen açısından zihinsel çaba gerektiren, dikkatli yapılandırılması gereken bir aşamadır.

Uygulama Aşaması:

- Öğrenci problem durumuna yönelik alternatif çözüm yolları geliştirir.
- Geliştirdiği alternatifleri uygular ve test eder.
- En uygun çözüm ya da çözümleri belirlemeye çalışır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu aşamada öğretmen genel çerçeveyi sunar; ancak uygulamanın detayları öğrencinin kararlarına bağlıdır. Öğrencinin ürettiği çözümler dersin içeriğini şekillendirir (Harmandar, 2004). Öğrenci bilişsel çelişkiler yaşar, alternatifler arasında karşılaştırma yapar ve uygulama sonuçlarına göre nihai kararını verir.

Değerlendirme Aşaması: Değerlendirme sürecinde öğrenci kendisine şu soruları yöneltir:

- Ürettiğim çözüm problem durumuna yanıt veriyor mu?
- Alternatifim yeterli ve uygulanabilir mi?

Eğer çözüm yeterli değilse öğrenci yeni bir alternatif üretir. Bu süreç, öğrencinin dış onaya ihtiyaç duymadan kendi performansını analiz etmesine olanak tanır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Örneğin bir futbol etkinliğinde öğrenci geliştirdiği taktiğin işe yarayıp yaramadığını oyunun akışı içinde gözlemleyebilir. Cimnastik gibi becerilerde ise video kayıtları görsel geri bildirim sağlayabilir.

Problem Çözme Stilinin Olumlu Yönleri

- Zihinsel yetenekleri geliştirir.
- Öğrenme motivasyonunu artırır.
- Araştırma ve sorgulamayı teşvik eder.
- Motor becerilerin gelişimini destekler.
- Özgüveni güçlendirir.
- Disiplin problemlerini azaltır (Harmandar, 2004).

Problem Çözme Stilinin Olumsuz Yönleri

- Fazla ekipman ve geniş alan gerektirebilir.
- Süre açısından uzun olabilir.
- Yanlış problem seçimi başarısızlık duygusu yaratabilir (Harmandar, 2004).

Problem Çözme Stilinin Sonuçları

- Öğretmen farklı çözümleri kabul etmeye açıktır.
- Öğretmen öğrencinin keşfetmesi için zaman tanır.

- Öğrenciler çeşitli düşünce ve stratejiler üretir (Mosston ve Ashworth, 2001).

Yaratıcılık Bağlantısı: Problem çözme stili, yaratıcılığı en doğrudan besleyen öğretim stillerinden biridir. Öğrenci tek bir doğruya yönlendirilmez; aksine farklı ve özgün çözüm yolları üretmeye teşvik edilir. Bu durum hem bilişsel hem motor yaratıcılığı destekler. Özellikle spor bağlamında taktik geliştirme, oyun içinde beklenmeyen durumlara uyum sağlama, teknik varyasyon üretme gibi süreçler problem çözme yaklaşımıyla güçlenir. Öğrenciler alternatif üretme, deneme-yanılma ve sonuçları analiz etme süreçlerinden geçerek yaratıcı düşünme becerilerini sistematik biçimde geliştirirler. Yaratıcılık bu stilde rastlantısal değil; problem durumunun yapısı sayesinde bilinçli ve yapılandırılmış bir şekilde ortaya çıkar. Öğrencinin kendi çözümünü üretmesi, özgünlük duygusunu ve içsel motivasyonunu artırarak yaratıcı potansiyelini kalıcı hale getirir.

6.1.5 Kişisel Program – Öğrencinin Tasarımı (H Stili)

Kişisel program – öğrencinin tasarımı stili, yönlendirilmiş buluş ve problem çözme stillerinin ötesine geçerek öğrencinin daha üst düzey bilişsel sorumluluk üstlendiği bir öğretim yaklaşımını temsil eder. Bu stilde öğrenci yalnızca problemi çözmekle kalmaz; problem durumunu belirleme, yapılandırma ve çözüm sürecini planlama sorumluluğunu da üstlenir. Öğretmen genel konu ve çerçeveyi belirlerken, öğrenciler bu çerçeve içerisinde kendi programlarını tasarlayarak uygulamaya koyarlar (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu yaklaşım, öğrencinin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlardaki gelişimini bütüncül biçimde destekler. Öğrenci, öğretmenin belirlediği ana başlık altında soruları ve problem durumlarını kendisi oluşturur; planlama yapar, uygulama sürecini düzenler ve sonuçları değerlendirir. Bu yönüyle stil, yüksek düzeyde öz düzenleme, analiz, sentez ve karar verme becerileri gerektirir.

Beden eğitimi bağlamında öğrenci; belirli bir spor dalı, kondisyon geliştirme alanı veya teknik gelişim hedefi doğrultusunda kendi antrenman planını tasarlayabilir. Programın içeriğini, süresini, yoğunluğunu ve değerlendirme ölçütlerini belirlerken bireysel kapasitesini ve gelişim düzeyini dikkate alır.

6.1.5.1 Kişisel Program Stilinin Uygulanışı

Hazırlık Aşaması:

- Genel konu başlığını belirler,
- Öğrencilerin kişisel program tasarlayabileceği kapsamı çizer,
- Gerekli araç, materyal ve zaman çerçevesini oluşturur (Harmandar, 2004).

Bu aşamada öğretmenin rolü yönlendirici ve çerçeve belirleyicidir.

Uygulama Aşaması:

- Belirlenen genel başlık altında alt başlıklarını oluşturur,
- Problem durumlarını tanımlar,
- Çözüm stratejilerini planlar,
- Programın içeriğini yapılandırır ve uygulamaya koyar (Mosston ve Ashworth, 2008).

Öğretmen bu süreçte doğrudan müdahale etmez; ancak öğrencilerin sorularını yanıtlar, ilerlemelerini gözlemler ve gerektiğinde rehberlik eder. Öğrenci programın sorumluluğunu üstlenir ve uygulama sürecini kendi kararları doğrultusunda yürütür.

Değerlendirme Aşaması:

- Geliştirdiği alternatifleri analiz eder,
- Programın işleyişini değerlendirir,
- Karşılaştığı sorunları kategorize eder,
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçer.

Öğretmen ise:

- Ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığını gözden geçirir,
- Öğrencinin şüphelerini giderir,
- Sürecin pedagojik bütünlüğünü korur (Harmandar, 2004).

Bu aşama, öğrencinin hem öz değerlendirme hem de program geliştirme becerisini pekiştirir.

Yaratıcılık Bağlantısı: Kişisel program stili, yaratıcılığı en yüksek düzeyde destekleyen öğretim stillerinden biridir. Öğrenci yalnızca verilen görevi uygulamaz; hedef belirler, içerik üretir, yöntem tasarlar ve değerlendirme ölçütlerini oluşturur. Bu durum, yaratıcılığı bilişsel planlama ve motor uygulama düzeyinde bütüncül biçimde besler. Özellikle beden eğitimi bağlamında öğrencinin farklı egzersiz türlerini birleştirerek özgün bir antrenman programı oluşturması, yeni teknik kombinasyonları denemesi veya farklı spor disiplinlerini entegre etmesi yaratıcı üretim sürecini güçlendirir. Bu stil, öğrencinin özgünlük, bağımsız düşünme ve stratejik planlama kapasitesini artırarak yaratıcılığı yalnızca anlık bir üretim değil, sürdürülebilir bir beceri haline dönüştürür.

6.1.6 Öğrencinin Başlatması Stili (I Stili)

Öğrencinin başlatması stili, öğretim stilleri yelpazesinde öğrencinin en yüksek düzeyde özerklik kazandığı yaklaşımlardan biridir. Bu stilde öğrenme süreci tamamen öğrencinin inisiyatifiyle başlar, planlanır ve yürütülür. Öğretmen süreci izler; ancak müdahaleci bir rol üstlenmez. Öğretmen yalnızca öğrencinin talep

etmesi durumunda sorular aracılığıyla rehberlik eder ve öğrencinin düşünmesini destekler (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu yaklaşım bireysel sorumluluğun ve öz yönetimin en üst düzeyde olduğu bir öğretim anlayışını temsil eder. Öğrenci çalışmanın genel konusunu kendisi belirler ve bu genel konu altında daha spesifik bir alt başlık seçer. Örneğin doğa sporları teması altında dağcılık, oryantiring ya da kampçılık gibi bir alan seçebilir; ardından seçtiği alanın alt problemlerini tanımlar ve çözüm yolları geliştirir.

Öğrenci, hedefe ulaşma sürecinde karşılaşılabileceği tüm olası engelleri öngörmeye çalışır. Örneğin dağcılık bağlamında arazi yapısı, bitki örtüsü, hava koşulları, ekipman seçimi ve güvenlik önlemleri gibi faktörleri analiz eder. Bu analiz doğrultusunda planlama yapar, strateji geliştirir ve uygulamaya koyar (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu stil, yalnızca fiziksel etkinlik planlamasını değil; aynı zamanda risk analizi, stratejik düşünme, organizasyon ve karar verme süreçlerini de kapsar.

6.1.6.1 Öğrencinin Başlatması Stilinin Uygulanışı

Hazırlık Süreci: Bu stilde hazırlık süreci doğrudan öğrenci tarafından başlatılır. Öğrenci:

- Çalışmanın genel amacını belirler,
- Alt başlıkları tanımlar,
- Problem durumlarını ortaya koyar,
- Olası çözüm yollarını tasarlar.

Öğretmenin rolü, öğrencinin planlama sürecini gözlemlemek ve yalnızca ihtiyaç duyulduğunda rehberlik etmektir. Öğretmen süreci yönlendirmez; sürecin pedagojik açıdan güvenli ve anlamlı ilerlemesini sağlar.

Uygulama Süreci: Uygulama aşamasında öğrenci:

- Geliştirdiği planı hayata geçirir,
- Alternatif stratejiler üretir,
- Olası riskleri değerlendirir,
- Gerekğinde planını yeniden düzenler.

Öğrenci bu süreçte bilimsel temellere dayalı kararlar alabileceği gibi fiziksel becerilerine dayalı stratejiler de geliştirebilir. Örneğin akarsu geçişi planlayan bir öğrenci yüzme, ekipman kullanımı veya alternatif rota belirleme gibi seçenekleri analiz edebilir. Benzer şekilde, zorlu hava koşulları için barınma stratejileri geliştirebilir ya da kayalık arazi için uygun tırmanma tekniklerini planlayabilir (Harmandar, 2004). Bu süreçte öğretmen gözlemci konumundadır ve öğrencinin çalışmasını doğrudan değerlendirmez ya da yargılamaz (Mosston ve Ashworth, 2008).

Değerlendirme Süreci: Öğrenci:

- Planının uygulanabilirliğini analiz eder,
- Karşılaştığı problemlerin çözüm etkinliğini değerlendirir,
- Sürecin güçlü ve zayıf yönlerini belirler,
- Gerekirse programında düzenlemeler yapar.

Bu değerlendirme süreci, öğrencinin öz düzenleme ve öz farkındalık becerilerini ileri düzeye taşır.

Yaratıcılık Bağlantısı: Öğrencinin başlatması stili, yaratıcılığın en üst düzeyde ortaya çıkabildiği öğretim yaklaşımlarından biridir. Bu stilde öğrenci yalnızca çözüm üretmez; problem tanımlar, hedef belirler, plan oluşturur ve süreci yeniden yapılandırır. Bu durum yaratıcılığı hem bilişsel hem stratejik hem de motor düzeyde besler. Öğrencinin kendi tasarladığı bir oyun, spor etkinliği ya da fiziksel aktivite programı, özgünlük ve yenilik üretme kapasitesini güçlendirir. Karar verme, risk alma ve alternatif geliştirme süreçleri, yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerini oluşturur. Bu nedenle öğrencinin başlatması stili, yaratıcılığı dış yönlendirmeye bağlı olmaktan çıkarıp öğrencinin içsel motivasyonu ve bireysel üretkenliğiyle bütünleştirir. Yaratıcılık bu stilde yalnızca bir sonuç değil, öğrenme sürecinin doğal bir çıktısı haline gelir.

6.2 Öğretim Teknikleri

Öğretim teknikleri, belirlenen öğretim stilinin uygulama boyutunu oluşturan ve dersin somut olarak nasıl yürütüleceğini belirleyen araçlardır. Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan teknikler, öğrencilerin derse katılım düzeyini, etkileşim biçimini ve düşünsel üretkenliğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, tekniklerin çeşitliliği ve doğru kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda aşağıda yer alan teknikler, yaratıcılığın hem bilişsel hem de motor boyutunu destekleyen uygulama örnekleri olarak ele alınmıştır.

6.2.1 Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası yöntemi, bir soruna çözüm üretmek amacıyla bireylerin uzun süreli hafızalarında yer alan bilgi, deneyim ve çağrışımları doğru–yanlış ayrımı yapmaksızın ilk akla geldiği biçimiyle ifade etmelerine dayanan bir düşünme tekniğidir. Bu yaklaşımda temel amaç, kısa sürede mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretmektir. Nicelik önceliklidir; çünkü çok sayıda fikir arasından nitelikli ve özgün çözümlere ulaşma olasılığı artmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2007). Bu nedenle süreç boyunca eleştiri yapılmaması, fikirlerin serbestçe akmasına olanak tanınması ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri büyük önem taşır.

Tekniğin sağlıklı biçimde uygulanabilmesi için sınıf ortamında demokratik ve yargılayıcı olmayan bir atmosfer oluşturulmalıdır. Öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için fiziksel düzenleme de önemlidir. Bu doğrultuda U düzeni, çember veya yarım daire oturma planları tercih edilebilir. Süreçte fikirleri kaydedecek bir sekreter belirlenir ve ortaya atılan tüm düşünceler tahtaya yazılır. Benzer fikirler gruplandırılır, anlaşılmayan ifadeler açıklığa kavuşturulur ve konu dışı kalanlar ayıklanır. Tartışma sonunda fikirler analiz edilerek önceliklendirilir ve rapor haline getirilir. Bu raporun okul gazetesi gibi araçlarla paylaşılması, öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin sosyal değer kazanmasını sağlar.

Demirel'e (2011) göre beyin fırtınası tekniğinin etkili olabilmesi için etkinliğin amacının açık biçimde belirlenmesi, grubun 10–15 kişilik olması, sürenin önceden belirlenmesi ve tüm öğrencilerin aktif katılımının teşvik edilmesi gerekmektedir. Tartışma sonunda ortaya çıkan fikirlerin analiz edilmesi, yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesi sürecin tamamlayıcı aşamasıdır. Ayrıca çalışmanın devam edip etmeyeceğine ilişkin kararın da etkinlik sonunda verilmesi önerilmektedir.

Çoban'a (2007) göre beyin fırtınasının avantajları arasında öğrencilerin derse katılımını artırması, motivasyonu güçlendirmesi, yaratıcı düşünmeyi desteklemesi ve fazla materyal gerektirmemesi yer almaktadır. Bununla birlikte sınıf yönetiminin zorlaşabilmesi, sürecin zaman alabilmesi ve bazı öğrencilerin baskın rol üstlenmesi dezavantajları arasında sayılmaktadır.

Beyin Fırtınası ve Yaratıcılık: Beyin fırtınası, ıraksak düşünmenin uygulama alanıdır. ıraksak düşünme, tek bir doğru cevaba ulaşmaktan ziyade çoklu ve alternatif çözümler üretmeye odaklanır. Bu teknik öğrencilerin düşünsel esnekliğini artırır, kalıplaşmış düşünce kalıplarını kırmalarına yardımcı olur ve risk almalarını teşvik eder. Eleştirilme kaygısının ortadan kalkması, öğrencilerin daha özgün ve sıra dışı fikirler üretmelerini sağlar.

Örneğin “Futbol maçında paslaşmayı daha eğlenceli hale nasıl getirebiliriz?” sorusu yöneltildiğinde öğrenciler tek pas zorunluluğu, zıplayarak pas verme, çift topla oynama ya da belirli süre içinde en yaratıcı pas kombinasyonunu üretme gibi öneriler sunabilirler. Bu önerilerin küçük gruplarda uygulanması ise düşünsel yaratıcılığın motor yaratıcılıkla bütünleşmesini sağlar. Böylece beyin fırtınası yalnızca bilişsel bir etkinlik olmaktan çıkar, bedensel üretime dönüşür.

6.2.2 Fikir Taraması

Fikir taraması hem kalabalık sınıflarda hem de küçük gruplarda uygulanabilen, öğrencilerin bir konuya ilişkin mevcut düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayan bir tartışma tekniğidir. Genellikle dersin başlangıcında kullanılarak öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu artırmak ve konuya ilişkin

ön bilgilerini belirlemek amacıyla tercih edilir. Bu teknikte bir kavram ya da problem durumu ortaya konur ve öğrencilerden düşüncelerini özgürce ifade etmeleri istenir. Anlamsız ya da sıra dışı görünen fikirler süreç içerisinde reddedilmez; değerlendirme aşamasında elenebilir. Tartışma, fikir üretimi yavaşladığında veya durduğunda sonlandırılır (Dirik, 2015).

Beyin fırtınası ile benzerlik gösterse de fikir taramasında temel amaç doğrudan özgün çözümler üretmekten ziyade öğrencilerin ilgisini çekmek ve düşünce alanını genişletmektir. Bu nedenle konu dışına çıkmalar yaşanabilir. Beyin fırtınasında problem merkezli üretim varken, fikir taramasında düşünce çeşitliliği ön plandadır.

Fikir Taraması ve Yaratıcılık

Fikir taraması sürecinde yaratıcılık, bireysel üretim ile kolektif geliştirme arasında gerçekleşir. Öğrenciler örneğin “Yeni bir ısınma etkinliği nasıl olabilir?” sorusuna kendi fikirlerini yazar. Daha sonra kağıtlar el değiştirir ve her öğrenci önceki fikri geliştirir, ekleme yapar veya farklı bir boyut kazandırır. Bu süreç, yaratıcı düşünmenin sosyal boyutunu ortaya çıkarır. Öğrenciler yalnızca kendi fikirlerini üretmekle kalmaz, başkalarının düşüncelerinden ilham alarak yeni sentezler oluştururlar. Son aşamada seçilen ısınma etkinliğinin sınıf ortamında uygulanması, yaratıcı sürecin somut bir ürüne dönüşmesini sağlar.

6.2.3 Öykü Oluşturma / Tamamlama

Öykü oluşturma ya da tamamlama tekniği, öğrencilerin verilen bir başlangıçtan hareketle yarım kalmış bir anlatıyı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini dikkate alarak tamamladıkları yazılı ve sözlü bir çalışmadır. Bu başlangıç bir resim, gazete haberi, karikatür, kısa bir cümle ya da belirli anahtar sözcükler olabilir. Öğrenciler 3–5 kişilik gruplara ayrılır ve yaklaşık 15–20 dakikalık bir süre içerisinde öykülerini kurgularlar. Öğretmen süreç boyunca rehberlik eder ancak yönlendirici değil destekleyici bir rol üstlenir. Hazırlanan öyküler sınıf ortamında okunur, değerlendirilir ve panoda sergilenir.

Bu teknik yalnızca yazılı anlatım becerilerini değil, aynı zamanda iş birliği, sorumluluk alma ve yaratıcı ifade yeteneklerini de geliştirmektedir. Öğrenciler olay örgüsü kurarken neden-sonuç ilişkisi oluşturur, karakterleri yapılandırır ve alternatif gelişim yolları tasarlar.

Öykü Oluşturma / Tamamlama ve Yaratıcılık

Bu teknik yaratıcı düşünmenin anlatı boyutunu güçlendirir. Örneğin “Bir sporcu final maçına hazırlanırken beklenmedik bir durumla karşılaşır...” şeklinde verilen başlangıç, öğrencileri olayın nasıl gelişeceğine dair tahmin

yürütmeye ve alternatif senaryolar üretmeye yönlendirir. Öykünün daha sonra bedensel hareketlerle canlandırılması, motor yaratıcılığı devreye sokar. Böylece bilişsel kurgu, dramatik ifade ve bedensel üretim birleşir. Bu bütüncül yapı, yaratıcılığın yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda duygusal ve fiziksel boyutlarının da gelişmesine katkı sağlar.

6.2.4 Altı Düşünce Şapkası

Edward De Bono tarafından geliştirilen Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, bireylerin bir problemi ya da durumu tek boyutlu değil, çok yönlü olarak ele almalarını sağlayan yapılandırılmış bir düşünme yaklaşımıdır. Bu teknik, düşünmeyi kategorilere ayırarak sistematik hale getirir ve bireylerin aynı konuya farklı perspektiflerden yaklaşmalarına olanak tanır. Eğitim ortamında öğrencilerin alışılmış düşünme kalıplarının dışına çıkmalarını sağlamak ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır.

Tekniğin temelinde, düşünmenin altı farklı rol ya da perspektif üzerinden yürütülmesi yer almaktadır. Öğrenciler sembolik olarak altı farklı renkteki şapkayı “takma” rolüne girer ve her şapka belirli bir düşünme biçimini temsil eder:

- **Beyaz Şapka:** Nesnel ve tarafsızdır; veriler, bilgiler ve kanıtlar üzerinde durur.
- **Kırmızı Şapka:** Duygusal tepkileri ve sezgileri ifade eder.
- **Siyah Şapka:** Eleştirel ve temkinlidir; riskleri ve olası olumsuzlukları değerlendirir.
- **Sarı Şapka:** Olumlu yönleri ve fırsatları vurgular.
- **Yeşil Şapka:** Yaratıcı düşünceyi temsil eder; alternatif fikirler ve yenilikçi çözümler üretir.
- **Mavi Şapka:** Süreci düzenler, düşünceleri organize eder ve genel değerlendirme yapar.

Uygulama sürecinde öğretmen öncelikle tartışılacak konuyu belirler ve öğrencilere şapkaların temsil ettiği düşünme biçimlerini açıklar. Öğrenciler sırasıyla farklı şapkalar altında düşüncelerini ifade ederler. Böylece aynı problem; bilgi, duygu, eleştiri, iyimserlik ve yaratıcılık boyutlarıyla ele alınmış olur. Sürecin sonunda mavi şapka rolüyle genel bir değerlendirme yapılır ve ortak bir sonuca ulaşılır.

Altı Düşünce Şapkası ve Yaratıcılık: Bu teknik, yaratıcı düşünmeyi sistematik bir çerçeve içine yerleştirir. Özellikle yeşil şapka aşaması, yeni fikir üretimini ve alternatif çözüm yolları geliştirmeyi teşvik eder. Ancak yaratıcı düşünme yalnızca yeşil şapkayla sınırlı değildir; farklı perspektiflerin bütüncül değerlendirilmesi, özgün ve uygulanabilir çözümlerin ortaya çıkmasını sağlar.

Örneğin “Okulda spor etkinliklerini daha ilgi çekici hale nasıl getirebiliriz?” sorusu ele alındığında; beyaz şapka mevcut imkanları, kırmızı şapka öğrencilerin duygularını, siyah şapka olası riskleri, sarı şapka fırsatları, yeşil şapka yenilikçi önerileri, mavi şapka ise sürecin genel değerlendirmesini ortaya koyar. Bu çok yönlü yaklaşım, stratejik ve yaratıcı karar üretme becerilerini birlikte geliştirir.

6.2.5 İstasyon Tekniği

İstasyon tekniği, öğrencilerin farklı öğrenme noktalarında aktif olarak görev alarak aynı konuyu çeşitli etkinlikler aracılığıyla pekiştirmelerine dayanan bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemde sınıf içerisinde belirli sayıda istasyon oluşturulur ve her istasyon belirli bir görev ya da beceriye odaklanır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve belirlenen süreler içinde istasyonlar arasında dönüşümlü olarak çalışırlar (Ocak, 2007).

Her istasyonda öğrenciler önceden belirlenmiş görevler doğrultusunda çalışır ve konuya ilişkin farklı deneyimler yaşarlar. Bir istasyonda başlatılan çalışma başka bir grup tarafından sürdürülebilir veya tamamlanabilir. Böylece öğrenme süreci dinamik ve etkileşimli hale gelir. İstasyonlar genellikle farklı zorluk düzeylerine göre planlanabilir ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak düzenlenebilir.

İstasyon ve Yaratıcılık: İstasyon tekniği, çoklu deneyim alanları oluşturarak yaratıcılığı destekler. Her istasyon farklı bir problem ya da görev sunduğu için öğrenciler farklı düşünme ve uygulama biçimleri geliştirmek zorunda kalır. Örneğin denge, atlama, hedef, hız ve “yaratıcılık istasyonu” şeklinde planlanan bir uygulamada, yaratıcılık istasyonunda öğrencilerden özgün bir hareket ya da oyun tasarımları istenebilir. Diğer istasyonlarda temel motor beceriler desteklenirken, yaratıcılık istasyonu öğrencilerin özgün üretim yapmalarına alan tanır. Bu yapı, deneyimsel ve motor yaratıcılığı birlikte geliştirir.

6.2.6 Konuşma Halkası

Konuşma halkası, öğrencilerin empati kurma, farklı görüşlere saygı gösterme ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Öğrenciler sandalyelerini daire biçiminde yerleştirerek bir halka oluştururlar. Konuşma sırasını belirlemek için sembolik bir nesne kullanılır ve söz hakkı bu nesneyi elinde bulunduran kişiye aittir.

Süreçte belirlenen kurallar doğrultusunda öğrenciler birbirlerini dikkatle dinler, kırııcı ifadelerden kaçınır ve empati kurmaya yönelik sorulara yanıt verirler. Konuşma turu tamamlandığında genel bir değerlendirme yapılır.

Konuşma Halkası ve Yaratıcılık: Konuşma halkasında yaratıcılık, fikirlerin paylaşılması ve harmanlanması yoluyla ortaya çıkar. Öğrenciler örneğin

“Sınıfımıza yeni bir oyun kazandıralım” konusu üzerine düşüncelerini ifade eder. Farklı görüşlerin sentezlenmesiyle özgün bir oyun tasarımı ortaya çıkabilir. Bu süreç, katılımcı ve kolektif yaratıcılığı destekler; öğrenciler yalnızca fikir üretmez, aynı zamanda başkalarının fikirlerini geliştirir.

6.2.7 Rol Oynama

Rol oynama tekniği, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını ya da kurguya dayalı senaryoları belirli roller üstlenerek canlandırmalarına dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu teknikte öğrenciler farklı bireylerin, meslek gruplarının ya da sosyal rollerin bakış açılarını deneyimleyerek öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Rol oynama, yalnızca bir dramatizasyon etkinliği değil; aynı zamanda karar verme, problem çözme ve empati kurma süreçlerini içeren bütüncül bir öğrenme deneyimidir.

Uygulama sürecinde hazır bir senaryo kullanılabileceği gibi öğrenciler özgün bir senaryo da geliştirebilirler. Senaryonun dersin hedefleriyle uyumlu ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması önemlidir. Öğrencilere hazırlık için belirli bir süre tanınır. Oyun, tüm sınıfın izleyebileceği bir ortamda sergilenir ve sonrasında dersin amaçları doğrultusunda değerlendirilir. Gerekli görüldüğünde oyun tekrar edilerek eksik yönler üzerinde çalışılabilir. Bu süreçte öğrencinin oyunculuk yeteneğinden ziyade kazanması beklenen bilgi ve beceriler ön plandadır.

Rol Oynama ve Yaratıcılık: Rol oynama tekniği, empatik ve duygusal yaratıcılığı destekleyen güçlü bir yöntemdir. Öğrenciler farklı rollere bürünerek olaylara çeşitli perspektiflerden bakma fırsatı bulurlar. Örneğin öğrencilerin antrenör, hakem, sporcu veya taraftar rollerini üstlenerek hakem kararının tartışıldığı bir spor durumunu canlandırmaları hem iletişim becerilerini hem de yaratıcı ifade yeteneklerini geliştirir. Bu süreçte yaratıcı düşünme, hayal gücü ve duygusal farkındalık birleşir. Öğrenciler yalnızca olayları yeniden üretmekle kalmaz, aynı zamanda alternatif davranış biçimleri geliştirerek çözüm yolları tasarlarlar. Böylece rol oynama, bilişsel yaratıcılık ile sosyal ve duygusal yaratıcılığı bütünleştirir.

6.2.8 Drama

Drama tekniği, öğrencilerin belirli bir konu, durum ya da kavramı doğaçlama ya da planlı biçimde canlandırarak öğrenmelerini sağlayan yaratıcı bir öğretim yöntemidir. Bu teknik analitik düşünme, grup çalışması, karar verme, yaparak öğrenme ve farklılıklara saygı gibi birçok beceriyi destekler. Drama sürecinde öğrenciler hayal gücü ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurar ve deneyim yoluyla öğrenirler (Gökalp, 2019).

Drama iki temel türe ayrılmaktadır: Yaratıcı (doğal) drama ve biçimsel (formel) drama.

Yaratıcı dramada önceden yazılmış bir metin bulunmaz; öğrenciler belirli bir durumdan hareketle doğaçlama biçimde süreci şekillendirirler. Bu türde süreç spontane ilerler ve katılımcıların anlık üretimlerine dayanır.

Biçimsel dramada ise metin önceden hazırlanmıştır ve roller belirlenmiştir. Sahne düzeni, kostümler ve prova süreci söz konusudur.

Drama ve Yaratıcılık: Drama, yaratıcı öğrenmenin en kapsamlı biçimlerinden biridir. Bu teknik, düşüncelerin ve duyguların bedensel ifade yoluyla yeniden yapılandırılmasını içerir. Örneğin “Takım ruhu nedir?” sorusu üzerinden yürütülen bir drama etkinliğinde öğrenciler dayanışma, başarısızlık, destek ve iş birliği gibi kavramları sahneleyerek anlamlandırır. Bu süreçte bilişsel yaratıcılık, duygusal zeka ve motor yaratıcılık eş zamanlı olarak gelişir. Drama, öğrencilerin soyut kavramları somut deneyime dönüştürmelerini sağlar ve yaratıcı ifade alanını genişletir.

6.2.9 Arkası Yarın Tekniği

Arkası yarın tekniği, bir öykü ya da filmin belirli bir noktasında kesilerek öğrencilerin hayal güçleri aracılığıyla devamını kurgulamalarını sağlayan bir öğretim etkinliğidir. Süreçte öğrencilere olayın nasıl gelişebileceği veya mevcut durumun nedenleri hakkında sorular yöneltilir. Böylece öğrenciler alternatif senaryolar üretir ve olay örgüsünü yapılandırır. Etkinlik süresi genellikle 10–15 dakikayı geçmemelidir ve kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmalıdır.

Arkası Yarın ve Yaratıcılık: Bu teknik, merak duygusunu tetikleyerek yaratıcı düşünmeyi harekete geçirir. Yarım bırakılmış bir olayın özgün biçimde tamamlanması, öğrencilerin hayal gücünü ve senaryo geliştirme becerilerini destekler. Örneğin öğretmenin “Takım son anda iki puan geride...” diyerek hikâyeyi kesmesi, öğrencileri strateji üretmeye ve alternatif sonuçlar tasarlamaya yöneltir. Hikâyenin daha sonra sahnelenmesi ise bilişsel yaratıcılığın bedensel ifadeyle bütünleşmesini sağlar. Böylece stratejik düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri birlikte gelişir.

6.2.10 Akvaryum

Akvaryum tekniği, sınıf içi tartışmaları canlandırmak ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu teknikte iç içe iki daire oluşturulur. İç çemberde konuşmacılar yer alırken, dış çemberdeki öğrenciler gözlemci konumundadır. Tartışmaya katılmak isteyen öğrenciler uygun zamanda iç çembere geçebilir. Uygulama sürecinde tartışılacak konu önceden belirlenir ve

öğrencilerin hazırlıklı olmaları sağlanır. Tartışma tamamlandıktan sonra genel bir değerlendirme yapılır ve süreç özetlenir.

Akvaryum ve Yaratıcılık: Akvaryum tekniğinde yaratıcılık, gözlem ve eleştirel değerlendirme yoluyla ortaya çıkar. İç grup belirli bir oyun stratejisini uygularken, dış grup bu stratejinin nasıl daha yaratıcı hale getirilebileceğini tartışır. Grupların yer değiştirmesi, öğrencilerin hem üretici hem de değerlendirici rol üstlenmelerini sağlar. Bu yapı, analitik düşünme ile yaratıcı alternatif üretimini bir araya getirir ve eleştirel yaratıcılığı destekler.

6.2.11 Düşün – Eşleş – Paylaş

Düşün–Eşleş–Paylaş tekniği, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yöntemde öğretmen açık uçlu bir soru ya da problem durumu sunar ve öğrencilere kısa bir süre bireysel olarak düşünme fırsatı tanır. Ardından öğrenciler eşleşerek fikir alışverişinde bulunur ve son aşamada düşüncelerini sınıfla paylaşırlar (Gökalp, 2019). Bu teknik, bireysel düşünme ile sosyal etkileşimi bütünleştirir. Öğrenciler önce kendi fikirlerini oluşturur, ardından eşleriyle tartışarak düşüncelerini geliştirir ve daha sonra topluluk önünde ifade ederler.

Düşün – Eşleş – Paylaş ve Yaratıcılık: Bu teknik, bireysel yaratıcılığı kolektif yaratıcılığa dönüştüren bir süreç sunar. Örneğin “Yeni bir ısınma oyunu tasarlayın” sorusu yöneltildiğinde öğrenciler önce bireysel fikir üretir, ardından eşleriyle fikirlerini birleştirerek daha kapsamlı ve özgün tasarımlar geliştirirler. Son aşamada sınıfla paylaşılan fikirler yeniden şekillenebilir ve sentezlenebilir. Böylece yaratıcı düşünme, paylaşım ve sentezleme becerileri birlikte gelişir.

Öğretim stilleri ve teknikleri bağlamında ele alınan yaklaşımlar, yaratıcılığın öğretim sürecine nasıl entegre edilebileceğine ilişkin çok katmanlı bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevede yaratıcılık; yalnızca özgün fikir üretme becerisi olarak değil, bilişsel esneklik, problem çözme yeterliği, öz düzenleme, sosyal etkileşim ve bedensel ifade boyutlarını içeren bütüncül bir öğrenme kapasitesi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretim stilleri, öğrenme sürecindeki karar dağılımını öğretmen merkezlikten öğrenci özerkliğine doğru kaydırarak yaratıcılığın gelişimi için farklı düzeylerde alan açmaktadır.

Mosston’un öğretim stilleri spektrumunda yer alan eşli çalışma ve kendini denetleme gibi stiller, öğrencinin değerlendirme süreçlerine katılımını artırarak öz düzenleme becerilerini güçlendirirken; yönlendirilmiş buluş ve problem çözme stilleri bilişsel çatışma ve keşif yoluyla üretken düşünmeyi teşvik etmektedir. Öğrenci başlatmalı yaklaşımlar ise öğrenme sürecinin tasarımını öğrencinin sorumluluğuna bırakarak yaratıcılığı en üst düzeyde destekleyen bir pedagojik ortam oluşturmaktadır. Bu bağlamda stiller arasındaki farklılık,

yalnızca yöntemsel değil; aynı zamanda epistemolojik bir farklılığa da işaret etmektedir. Bilginin aktarımından bilginin yapılandırılmasına doğru ilerleyen bu süreç, yaratıcılığın öğrenmenin doğal bir çıktısı haline gelmesini mümkün kılmaktadır.

Öğretim teknikleri ise bu kuramsal çerçevenin sınıf içi uygulama boyutunu oluşturmaktadır. Beyin fırtınası ve fikir taraması ıraksak düşünmeyi ve düşünsel akıcılığı desteklerken; drama ve rol oynama duygusal ve empatik yaratıcılığı harekete geçirmektedir. İstasyon ve akvaryum gibi teknikler, çoklu deneyim alanları oluşturarak öğrencilerin alternatif üretme, gözlemleme ve yeniden yapılandırma becerilerini geliştirmektedir. Düşün-Eşleş-Paylaş gibi iş birliğine dayalı teknikler ise bireysel üretimi kolektif üretime dönüştürerek sosyal yaratıcılığı güçlendirmektedir. Böylece yaratıcılık, yalnızca bireysel bir zihinsel süreç olmaktan çıkarak etkileşimsel ve yapılandırılmış bir öğrenme pratiğine dönüşmektedir.

Tüm perspektif, beden eğitimi ve spor derslerinde yaratıcılığın hem bilişsel hem de motor boyutlarıyla ele alınmasını gerektirmektedir. Yaratıcı öğrenme ortamı; öğretmenin bilinçli stil seçimi, uygun teknik kullanımı ve öğrencinin aktif katılımı ile yapılandırılmaktadır. Bu noktada kuramsal temelde ortaya konan öğretim stilleri ve tekniklerinin, uygulama düzeyinde nasıl somutlaştırılabileceği önem kazanmaktadır. Bir sonraki bölümde ele alınacak uygulama örnekleri, bu pedagojik ve kuramsal çerçevenin pratik yansımalarını ortaya koyarak yaratıcılığın öğretim sürecinde nasıl sistematik biçimde geliştirilebileceğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Bu çerçevede öğretim stilleri ve teknikleri, yaratıcılığın pedagojik olarak tesadüfi değil, bilinçli ve yapılandırılmış bir süreç içinde geliştirilebileceğini göstermektedir. Öğrenme sürecindeki karar dağılımının öğretmenden öğrenciye doğru kademeli olarak aktarılması, yaratıcılığın ortaya çıkabileceği alanı genişletmekte; kullanılan teknikler ise bu alanı somut uygulamalara dönüştürmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık, uygun stil ve teknik seçimiyle desteklenen sistematik bir öğretim tasarımının doğal bir çıktısı haline gelmektedir. Bu kuramsal çerçevenin uygulama düzeyindeki yansımaları ise bir sonraki bölümde somut örnekler üzerinden ele alınacaktır.

BÖLÜM 7 - UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Kuramdan Uygulamaya Geçiş Çerçevesi

Önceki bölümlerde ele alınan kuramsal ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda, yaratıcı beden eğitimi uygulamalarının aşağıdaki temel ilkeler üzerine inşa edilmesi gerekmektedir:

1. Yaratıcılığın Çok Boyutlu Yapısı

Yaratıcılık yalnızca özgün fikir üretme becerisi değildir; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayırtılama boyutlarının bütünlüklü bir yapısıdır. Bu nedenle uygulamalar, öğrencilerin tek bir doğruya yönelmesini değil, alternatif üretmesini, denemesini ve geliştirmesini teşvik etmelidir. Motor yaratıcılık ile bilişsel yaratıcılık birlikte ele alınmalıdır.

2. Öğrenci Merkezli ve Aktif Katılım Temelli Öğrenme

Öğretim stratejileri, modelleri ve stilleri bağlamında vurgulanan temel nokta; öğrencinin öğrenme sürecinde aktif özne olmasıdır. Uygulama örnekleri, öğrencilerin yalnızca uygulayıcı değil, tasarlayıcı, sorgulayıcı ve üretici roller üstlenmesini sağlamalıdır. Bu bağlamda problem temelli, keşfetmeye dayalı ve iş birliğine açık etkinlikler öncelikli olmalıdır.

3. Deneyimsel ve Süreç Odaklı Yapı

Yaratıcılık sonuçtan çok süreçle ilişkilidir. Bu nedenle uygulamalarda yalnızca ortaya çıkan ürün değil; tasarlama, deneme, hata yapma, yeniden düzenleme ve yansıtma aşamaları da yapılandırılmalıdır. Güvenli bir sınıf iklimi, risk alma ve deneme cesaretini desteklemelidir.

4. Kuramsal Yaklaşımların Entegrasyonu

Öğretim stratejileri (sunuş, buluş, araştırma–inceleme), öğretim modelleri (spor eğitim modeli, Tam Öğrenme vb.) ve öğretim stilleri (problem çözme, yönlendirilmiş buluş vb.) uygulama örneklerine bilinçli biçimde entegre edilmelidir. Böylece uygulamalar rastlantısal değil, pedagojik temele dayalı bir yapı kazanacaktır.

7.1 Yaratıcı Oyun Tasarımı

Yaratıcı oyun tasarımı, öğrencilerin mevcut motor becerilerini, spor bilgilerini ve sosyal etkileşim kapasitelerini kullanarak yeni bir oyun kurgulamaları sürecini ifade eder. Bu yaklaşımda öğrenciler yalnızca var olan oyunları uygulayan bireyler değil; oyunu tasarlayan, kurallarını belirleyen ve yapılandıran üreticiler konumuna geçerler. Problem çözme, iş birliği, karar verme ve alternatif üretme süreçlerini içermesi bakımından yaratıcı düşünmenin çok boyutlu yapısını desteklemektedir. Özellikle beden eğitimi ve spor bağlamında oyun tasarımı, motor yaratıcılığın ortaya çıkması için güçlü bir zemin oluşturmaktadır.

Amaç

- Öğrencilerin özgün oyun kurguları geliştirmelerini sağlamak
- İş birliği ve grup içi iletişimi güçlendirmek
- Motor yaratıcılığı desteklemek
- Kuralların esnekliğini kavratmak

Uygulama Süreci

1. Grupların Oluşturulması

Öğrenciler 3–4 kişilik heterojen gruplara ayrılır.

2. Görev Tanımı

Her gruba şu yönerge verilir:

“En az iki temel hareket becerisini (koşma, atma, sıçrama, denge vb.) içeren, puanlama sistemi olan ve 5–7 dakika içinde oynanabilecek yeni bir oyun tasarlayınız.”

3. Sınırlılık Getirme (Yaratıcılığı Tetikleme)

- Oyun alanı belirli ölçülerle sınırlandırılır.
- Kullanılabilecek materyal sayısı sınırlandırılır.
- Oyunda iş birliği zorunlu kılınır.

4. Tasarım ve Deneme Süreci (10–15 dk)

Gruplar oyunun:

- Amacını
- Kurallarını
- Alan düzenini
- Puanlama sistemini
- Güvenlik önlemlerini belirler

Deneme-yanılma yoluyla oyunu test ederler.

5. Sunum ve Uygulama

Her grup oyunu sınıfa uygulatır.

6. Yansıtma ve Değerlendirme

Aşağıdaki sorular üzerinden tartışma yapılır:

- Oyun ne kadar özgündü?
- Katılım düzeyi nasıldı?
- Kurallar geliştirilebilir mi?
- Alternatif versiyon üretilebilir mi?

Yaratıcılık Boyutları ile İlişkisi

- **Akıcılık:** Çok sayıda oyun fikri üretme
- **Esneklik:** Kuralları değiştirme ve uyarlama
- **Özgünlük:** Alışılmış oyun yapılarının dışına çıkma
- **Ayrıntılama:** Oyun yapısını detaylandırma

7.2 Yeni Spor Tasarımı

Yeni spor tasarımı uygulaması, öğrencilerin mevcut spor dallarından hareketle tamamen yeni bir spor kurgulamaları ya da var olan bir sporu yapısal olarak dönüştürmeleri sürecini kapsar. Bu uygulama, yaratıcılığın yalnızca hareket üretme değil; sistem kurma, kural yapılandırma ve strateji geliştirme boyutlarını da içermesi bakımından üst düzey bir üretim sürecidir. Yeni spor tasarımı; bilişsel yaratıcılık, motor yaratıcılık ve sosyal yaratıcılığın eş zamanlı olarak harekete geçirilmesini sağlar. Öğrenciler bir sporun yalnızca teknik yönünü değil; amaç, alan, süre, puanlama, takım yapısı ve güvenlik gibi temel bileşenlerini de yeniden düşünmek durumundadır.

Amaç

- Öğrencilerin özgün spor yapıları geliştirmesini sağlamak
- Kural koyma ve sistem kurma becerilerini geliştirmek
- Taktiksel düşünme ve strateji üretme becerilerini desteklemek
- Motor becerilerin yaratıcı kombinasyonunu teşvik etmek

Uygulama Süreci

1. Hazırlık Aşaması

Öğretmen, öğrencilere şu yönlendirmeyi yapar:

“Mevcut iki farklı spor dalının temel özelliklerini birleştirerek yeni bir spor tasarlayınız.”

Örneğin:

- Basketbol + Hentbol
- Futbol + Jimnastik
- Voleybol + Tenis

2. Tasarım Kriterlerinin Belirlenmesi

Her grup aşağıdaki başlıkları netleştirir:

- Sporun adı
- Oyuncu sayısı
- Oyun alanı
- Kullanılan materyaller
- Temel kurallar
- Puanlama sistemi
- Oyunun süresi
- Güvenlik önlemleri

3. Deneme ve Revizyon (15–20 dk)

Gruplar tasarladıkları sporu küçük deneme uygulamalarıyla test eder.

İşlemeyen kurallar revize edilir.

Bu aşama yaratıcı sürecin “doğrulama ve yeniden yapılandırma” boyutunu destekler.

4. Uygulama ve Sunum

Her grup yeni sporunu sınıfa uygular.

Diğer öğrenciler deneyimleyerek geri bildirim verir.

Değerlendirme Soruları

- Sporun özgünlük düzeyi nedir?
- Mevcut sporlardan ne ölçüde ayrıışmaktadır?
- Katılımı teşvik ediyor mu?
- Taktiksel düşünmeyi destekliyor mu?
- Alternatif versiyonları geliştirilebilir mi?

Yaratıcılık Boyutları ile İlişkisi

Bu uygulama özellikle şu boyutları destekler:

- **Esneklik:** Farklı spor yapılarını birleştirme
- **Özgünlük:** Yeni bir sistem oluşturma
- **Ayrıntılama:** Kural ve yapı detaylandırma
- **Stratejik yaratıcılık:** Oyun içi taktik üretme

Ayrıca öğrenciler, sporun yalnızca performans boyutunu değil; pedagojik ve yapısal yönünü de deneyimleyerek meta-düzeyde düşünme becerisi geliştirirler.

7.3 Problem Temelli Spor Etkinliği

Problem temelli spor etkinliği, öğrencilerin karşılaştıkları gerçek ya da yapılandırılmış bir spor problemine çözüm üretmelerini temel alan uygulamalardır. Bu yaklaşımda öğretmen doğrudan çözümü sunmaz; bunun yerine öğrencileri bilişsel çatışma ile karşı karşıya bırakır ve çözüm yollarını keşfetmelerini sağlar.

Problem temelli uygulamalar, yaratıcılığı tetikleyen en güçlü öğretim yapılandırmalarından biridir. Çünkü öğrenci, mevcut bilgilerini yeniden organize etmek, alternatif üretmek ve çözümünü uygulayarak test etmek zorundadır. Bu süreç hem bilişsel hem devinişsel hem de duyuşsal boyutta aktif katılım gerektirir.

Amaç

- Öğrencilerin alternatif çözüm yolları üretmesini sağlamak
- Taktiksel ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmek
- Motor uyum ve adaptasyon yeteneğini artırmak
- Grup içi iş birliğini desteklemek

Uygulama Örneği

Problem Durumu:

“Takımınız sayı üretmekte zorlanıyor çünkü savunma çok sıkı. Alan dar ve pas aralıkları kapanmış durumda. Bu koşullarda sayı üretmek için yeni bir strateji geliştiriniz.”

Uygulama Süreci

1. Problemin Sunulması

Öğretmen durumu kısa bir oyun simülasyonu ile gösterir.

Öğrenciler problem durumunu deneyimler.

2. Grup Çalışması (10–15 dk)

Gruplar şu sorulara yanıt arar:

- Alanı genişletmenin alternatif yolları neler olabilir?
- Paslaşma yerine farklı bir hücum biçimi geliştirilebilir mi?
- Hız, yön değişimi veya aldatma teknikleri kullanılabilir mi?

3. Çözüm Tasarımı

Her grup yeni bir taktik geliştirir.

Taktik;

- Hareket planı
- Oyuncu yerleşimi
- Zamanlama
- Alternatif plan

başlıklarıyla yapılandırılır.

4. Uygulama ve Test Etme

Gruplar çözüm stratejilerini sahada uygular.

Başarı düzeyi gözlemlenir.

5. Yansıtma

- Hangi çözüm daha etkili oldu?
- Alternatif üretilebilir miydi?
- Başarısız çözümler neden işe yaramadı?

Yaratıcılık Boyutları ile İlişkisi

Bu uygulama özellikle:

- **İraksak düşünme** (çoklu çözüm üretme),
- **Esneklik** (strateji değiştirme),
- **Özgünlük** (alışılmış hücum kalıplarının dışına çıkma),
- **Motor yaratıcılık** (hareket kombinasyonu geliştirme)

boyutlarını destekler.

Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin belirsizlikle başa çıkma ve risk alma becerilerini de güçlendirir. Problem temelli yapı, süreci sonuçtan daha önemli hale getirerek yaratıcı düşünmenin derinleşmesini sağlar.

7.4 Yaratıcı Isınma Uygulamaları

Isınma bölümü, beden eğitimi ve spor derslerinin genellikle fizyolojik hazırlık amacıyla yapılandırılan başlangıç aşamasıdır. Ancak yaratıcı öğretim anlayışı doğrultusunda ısınma süreci yalnızca kas-iskelet sistemini hazırlayan bir bölüm

değil; aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve motor yaratıcılığı harekete geçiren bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir.

Yaratıcı ısınma uygulamaları, öğrencilerin rutin tekrarların dışına çıkarak alternatif hareket kombinasyonları geliştirmelerine, farklı ritim ve yön değişimleri denemelerine ve grup içi etkileşimle özgün varyasyonlar üretmelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, dersin başlangıcında motivasyonu artırırken aynı zamanda yaratıcı düşünme sürecini erkenden aktive eder.

Amaç

- Öğrencilerin motor yaratıcılığını desteklemek
- Rutin hareket kalıplarını esnetmek
- Derse yönelik motivasyonu artırmak
- Grup içi etkileşimi güçlendirmek

Uygulama Örneği 1: Hareket Zinciri Üretimi

1. Başlangıç

Öğrenciler daire şeklinde dizilir.

İlk öğrenci bir temel ısınma hareketi yapar (örneğin diz çekme).

2. Eklemeli Yapı

Yanındaki öğrenci aynı hareketi tekrar eder ve yeni bir hareket ekler.

Zincir her öğrenci ile büyür.

3. Varyasyon Aşaması

Öğretmen belirli sınırlamalar getirir:

- Yalnızca denge temelli hareketler
- Yalnızca yere temas etmeden yapılan hareketler
- Yalnızca ritmik tekrarlar

Bu sınırlamalar yaratıcılığı tetikleyen bilişsel çerçeveler oluşturur.

Uygulama Örneği 2: Temalı Isınma

Öğretmen bir tema belirler:

“Hayvan hareketleri”,

“Yavaş çekim sporcular”,

“Yerçekimsiz ortamda hareket”.

Öğrenciler verilen tema doğrultusunda özgün ısınma hareketleri üretir ve grup halinde uygular.

Uygulama Süreci

1. Tema veya problem sunulur
2. Bireysel üretim (2–3 dk)
3. Grup içinde paylaşım
4. En yaratıcı kombinasyonların tüm sınıfla uygulanması
5. Kısa yansıtma soruları

Yaratıcılık Boyutları ile İlişkisi

Yaratıcı ısınma uygulamaları:

- **Akıcılık:** çok sayıda hareket üretme
- **Esneklik:** hareket kalıplarını değiştirme
- **Özgünlük:** alışılmış ısınma biçimlerinin dışına çıkma
- **Motor yaratıcılık:** yeni hareket kombinasyonları oluşturma şeklinde desteklemektedir.

Ayrıca dersin başlangıcında risk alma ve hata yapma korkusunu azaltarak güvenli bir yaratıcı öğrenme iklimi oluşturur. Bu durum, dersin ilerleyen aşamalarında üretkenliği artırıcı bir etki yaratmaktadır.

7.5 Ders Planı Örneği

(Yaratıcılık Temelli Beden Eğitimi Dersi Planı)

Dersin Konusu

Yaratıcı Oyun Tasarımı ve Problem Temelli Spor Uygulaması

Sınıf Düzeyi

Ortaokul 6–7. Sınıf (uyarlanabilir)

Süre

40 Dakika

Kazanımlar

- Öğrenciler temel hareket becerilerini yaratıcı biçimde kullanır.
- Öğrenciler grup içinde iş birliği yaparak yeni oyun kuralları oluşturur.
- Öğrenciler problem durumlarına alternatif çözümler üretir.
- Öğrenciler tasarladıkları oyunu uygulayıp değerlendirir.

Kullanılacak Materyaller

- 4–6 adet top
- 8–10 koni
- Minder
- İşaret yelekleri
- Kronometre

Dersin İşlenişi

1. Isınma (8–10 dk)

Yaratıcı Isınma Uygulaması – Hareket Zinciri

- Öğrenciler daire oluşturur.
- Her öğrenci bir hareket ekleyerek zincir oluşturur.
- Tema: “Alışılmışın dışında pas verme hareketi”.
- 3–4 farklı zincir oluşturulur.

Amaç: Motor yaratıcılığı aktive etmek, derse zihinsel geçiş sağlamak.

2. Ana Bölüm (20 dk)

Aşama 1 – Problem Sunumu (5 dk)

Öğretmen şu durumu verir:

“Alan dar, savunma sıkı. Topu potaya/kaleye ulaştırmanın farklı bir yolunu bulun.”

Kısa bir simülasyon oynanır.

Aşama 2 – Grup Tasarımı (8 dk)

Öğrenciler 4 kişilik gruplara ayrılır.

Her grup:

- Yeni paslaşma stratejisi geliştirir
- Alan kullanımı değiştirir
- Alternatif hareket kombinasyonu tasarlar

Kurallar:

- En az 3 farklı hareket içermeli
- Takım içi iş birliği zorunlu
- Süre 1 dakika ile sınırlı

Aşama 3 – Uygulama ve Deneme (7 dk)

Gruplar sırayla stratejilerini uygular.

Diğer öğrenciler gözlem yapar.

3. Değerlendirme ve Yansıtma Bölümü (8–10 dk)

Bu bölüm ayrı bir ölçme ünitesi değildir; dersin doğal bir parçası olarak yürütülür.

Öğretmen Gözlemi

Öğretmen aşağıdaki noktaları süreç içinde izler:

- Öğrencilerin alternatif üretme sıklığı
- Strateji değiştirirken gösterdikleri esneklik
- Grup içi iletişim ve iş birliği düzeyi
- Hata sonrası yeniden deneme isteği
- Özgün hareket kombinasyonları geliştirme becerisi

Akran Geri Bildirimi

Her grup uygulama sonrası şu sorular üzerinden geri bildirim alır:

- Strateji ne kadar özgündü?
- Alan kullanımı yaratıcı mıydı?
- İş birliği etkili miydi?
- Alternatif versiyon üretilbilir mi?

Öz Değerlendirme

Öğrenciler kısa sözlü yansıtma yapar:

- En yaratıcı bulduğum fikrim neydi?
- Bir sonraki derste neyi geliştirmek isterim?

Yaratıcılık Boyutları

- **Akıcılık:** Çoklu çözüm üretme
- **Esneklik:** Strateji değiştirme
- **Özgünlük:** Alışılmış kalıpların dışına çıkma
- **Ayrıntılama:** Stratejiyi yapılandırma

Değerlendirme Yaklaşımı

Bu ders planında değerlendirme; sonuçtan ziyade sürece odaklanmaktadır. Öğrenciler doğru–yanlış ekseninde değil, alternatif üretme ve geliştirme kapasitesi üzerinden gözlemlenir. Amaç not vermek değil, yaratıcı süreci görünür kılmak ve geliştirmektir.

BÖLÜM 8-SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1 Sonuç

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor bağlamında yaratıcılık kavramı kuramsal temelleriyle ele alınmış; yaratıcılığın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları incelenmiş; ardından öğretim stratejileri, modelleri, stilleri ve teknikleri çerçevesinde yaratıcılığın nasıl desteklenebileceği sistematik bir yapı içerisinde ortaya konulmuştur. Kuramsal açıklamalar uygulama örnekleriyle desteklenmiş ve yaratıcı öğretim anlayışının beden eğitimi ve spor derslerindeki yeri bütüncül bir perspektifle değerlendirilmiştir.

Yaratıcılık, yalnızca sanatsal üretimle sınırlı bir kavram değil; problem çözme, alternatif üretme, esnek düşünme ve özgün performans ortaya koyma becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yetkinliktir. Spor ortamı ise doğası gereği değişken, dinamik ve karar verme süreçlerinin yoğun olduğu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor dersleri, yaratıcılığın geliştirilmesi için son derece uygun öğrenme alanları sunmaktadır. Motor yaratıcılık, taktiksel düşünme, oyun kurma becerisi ve anlık karar verme gibi süreçler, yaratıcı düşünmenin somut yansımalarıdır.

Bu kitapta ele alınan öğretim stratejileri (sunuş, buluş, araştırma–inceleme), öğretim modelleri (Sport Education, Taktiksel Oyun Yaklaşımı, Bireyselleştirilmiş Öğretim, Akran Öğretimi, Sosyal Sorumluluk Modeli, Tam Öğrenme vb.) ile öğretim stilleri ve teknikleri (problem çözme, drama, rol oynama, beyin fırtınası, istasyon, düşün–eşleş–paylaş vb.) farklı düzeylerde yaratıcılığı destekleyen pedagojik araçlar olarak değerlendirilmiştir. Her yaklaşımın kendine özgü güçlü ve sınırlı yönleri bulunmakta; dolayısıyla öğretmenin bilinçli seçim yapması, dersin niteliğini belirleyen temel unsur haline gelmektedir.

Öğretim sürecinde yaratıcılığı desteklemek; yalnızca yeni oyunlar tasarlamak ya da farklı etkinlikler uygulamak anlamına gelmez. Asıl önemli olan, öğrencinin düşünmesine, denemesine, hata yapmasına, alternatif üretmesine ve sürece aktif biçimde katılmasına imkân tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu bağlamda yaratıcı öğretmen profili; risk alabilen, esnek planlama yapabilen, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen ve sınıf iklimini güvenli bir öğrenme alanı hâline getirebilen bir yapıyı gerektirmektedir.

Yaratıcılığı merkeze alan bir beden eğitimi anlayışı, öğrencilerin yalnızca fiziksel performanslarını değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, iş birliği, öz güven, sorumluluk alma ve karar verme becerilerini de geliştirmektedir. Bu yönüyle beden eğitimi ve spor, bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan bir eğitim alanı olarak değerlendirilmelidir. Sporun yalnızca fiziksel etkinlikten

ibaret olmadığı; düşünsel üretkenlik, stratejik planlama ve sosyal etkileşim boyutlarını da içeren bir yaşam pratiği olduğu unutulmamalıdır.

Sonuç olarak; yaratıcı öğretim yaklaşımları, beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğini artıran, öğrencileri pasif uygulayıcı olmaktan çıkarıp aktif üretici konumuna taşıyan güçlü pedagojik araçlardır. Öğretmenlerin, etkinliğin amacını, öğrenci grubunun özelliklerini, ortam koşullarını ve kazanımları dikkate alarak uygun strateji, model ve teknikleri seçmeleri; yaratıcılığı destekleyen sürdürülebilir bir öğretim anlayışının temelini oluşturacaktır.

Beden eğitimi ve spor alanında yaratıcılığı sistemli biçimde destekleyen bir yaklaşım, hem sportif performansın gelişimine hem de bireyin yaşam boyu kullanabileceği temel becerilerin kazanılmasına katkı sağlayacaktır.

8.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Beden eğitimi ve spor derslerinde yaratıcılığın sistemli biçimde desteklenebilmesi için öğretim sürecinin planlı ve bilinçli bir yaklaşımla yapılandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretim planlarında yaratıcılığa bilinçli yer verilmelidir.
Ders planları hazırlanırken yalnızca teknik becerilerin kazandırılması değil, öğrencilerin alternatif üretme, oyun kurgulama, strateji geliştirme ve özgün hareket oluşturma becerilerini destekleyen etkinliklere de yer verilmelidir.
2. Problem temelli ve keşfetmeye dayalı etkinlikler artırılmalıdır.
Öğrencilere hazır çözümler sunmak yerine, çoklu çözüm yolları içeren problemler verilerek onların düşünme süreçleri aktif hâle getirilmelidir. Bu yaklaşım özellikle motor yaratıcılığın gelişimini destekleyecektir.
3. Sınıf iklimi güvenli ve destekleyici olmalıdır.
Yaratıcılığın gelişebilmesi için öğrencilerin hata yapma korkusu yaşamadan fikirlerini ve hareketlerini ortaya koyabilecekleri demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Eleştirel değil geliştirici geri bildirim anlayışı benimsenmelidir.
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında yaratıcılık temelli yaklaşımlara yer verilmelidir.
Hizmet içi eğitimlerde yaratıcı öğretim stratejileri, alternatif oyun tasarımları ve yenilikçi uygulama örnekleri ele alınmalıdır.
5. Geleneksel spor öğretimi ile yaratıcı uygulamalar dengelenmelidir.
Temel teknik öğretimi ihmal edilmeden, öğrencilerin kuralları dönüştürebildiği, yeni oyun varyasyonları geliştirebildiği esnek uygulamalara alan açılmalıdır.

6. Disiplinler arası yaklaşımlar desteklenmelidir.
Spor etkinlikleri müzik, drama, hikâye kurgusu ve tasarım gibi alanlarla bütünleştirilerek çok boyutlu yaratıcı öğrenme ortamları oluşturulabilir.
7. Öğrencilerin sürece katılımı artırılmalıdır.
Öğrencilerin ders içeriği, oyun kuralları veya etkinlik formatları hakkında söz sahibi olması, onların sahiplenme duygusunu ve yaratıcı katılımını güçlendirecektir.

8.3 Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu çalışma kuramsal ve uygulama temelli bir çerçeve sunmakla birlikte, alan yazında daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Motor yaratıcılık ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenebilir.
Beden eğitimi derslerinde yaratıcılığı destekleyen uygulamaların öğrencilerin genel akademik performansına etkisi araştırılabilir.
2. Farklı öğretim modellerinin yaratıcılık üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.
Örneğin Sport Education Modeli ile Taktiksel Oyun Yaklaşımının yaratıcı düşünme ve motor üretkenlik üzerindeki etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir.
3. Yaş ve gelişim dönemlerine göre yaratıcılık düzeyleri araştırılabilir.
İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde yaratıcı performansın nasıl farklılaştığı analiz edilebilir.
4. Yaratıcı sınıf iklimi ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişki değerlendirilebilir.
5. Öğretmenlerin yaratıcılık algıları ve uygulama yeterlilikleri üzerine nitel çalışmalar yapılabilir.
6. Yaratıcılık temelli spor programlarının uzun vadeli etkileri incelenebilir.
Özellikle özgüven, sosyal uyum ve problem çözme becerileri üzerindeki kalıcı etkiler boylamsal araştırmalarla değerlendirilebilir.
7. Ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.
Motor yaratıcılığı ve sporda yaratıcı performansı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir değerlendirme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, A. (2013). The promises and perils of the neuroscience of creativity. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 246.
- Açak, M. (2005). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. *Kayılmaz Matbaası*.
- Akpullukçu, S., & GÜNAY, F. Y. (2011). THE EFFECT OF INQUIRY BASED LEARNING ENVIRONMENT IN SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE ON THE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS.
- Altunya, H. (2018). Spor ve Mantık ilişkisi. *Journal of University Research*, 1(3), 110-115.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, J. D., & Hoeksema-Nolen, S. (1999). Psikolojiye Giriş, (Çev. Y. Alogan) Arkadaş Yayınları.
- AYDAŞ, İ., BAHADIR, T. K., BAYAZIT, B., TUNCİL, O. S., UÇAR, S., & DOLU, U. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN BAZI ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ Öz.
- AYDIN, A. (2015). Eğitim politikası. *Pegem Akademi*.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aykaç, N. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, B. (2014). TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YARATICI DÜŞÜNME. *Electronic Turkish Studies*, 9(9).
- Baumann, S. (1994). Uygulamalı spor psikolojisi. *Trans: C. İkizler*.
- Beydoğan, H. Ö. (2001). Öğretimde planlama ve değerlendirme. *Erzurum: Eser Ofset*, 49-78.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye’de beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi*. Kültür Bakanlığı.
- Bloom, K., & Shreeves, R. (2014). *Moves: A sourcebook of ideas for body awareness and creative movement*. Routledge.

- Bogard, J. M., & Creegan-Quinquis, M. (2013). *Strategies to integrate the arts in social studies*. Teacher Created Materials.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 358-362.
- Bolen, L. M., & Torrance, E. P. (1978). The influence on creative thinking of locus of control, cooperation, and sex. *Journal of Clinical Psychology*, 34(4), 903-907.
- Bulca, Y. (2025). Araştırmaya Dayalı Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluk Bilgisine Etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 36(4), 346-356.
- Bozkurt, N. (2003). Üniversite giriş sınavı: Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri ve başa çıkmada ana-babanın rolü. *Çağdaş Eğitim*, 296, 13-18.
- Bozkurt, S. (2004). *Yaratıcılık ve Çoklu Zekânın Futbolda Yaratıcılık İle İlişkisinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Bucher, C. A., & Koenig, C. R. (1983). *Foundation of Physical Education*, London: The CV Mosby Company, St. Louis, Toronto.
- Bucher, C. A. (1987). *Management of physical education & athletic programs*. (No Title).
- Buckley, P. S., Bishop, M., Kane, P., Ciccotti, M. C., Selverian, S., Exume, D., ... & Ciccotti, M. G. (2017). Early single-sport specialization: a survey of 3090 high school, collegiate, and professional athletes. *Orthopaedic journal of sports medicine*, 5(7), 2325967117703944.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. Beta.
- Ceylan, E. (2008). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeyinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). *Selçuk Üniversitesi, Konya*.
- Chan, W. (2001). Description Of An Expert Teachers Constructivist-Oriented Teaching: Engaging Student's Critical Thinking Skills in Learning Creative Dance. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 72(4), 366-375.
- Coakley, J., & Pike, E. (2014). *EBOOK: Sports in Society*. McGraw Hill.
- Craft, A. (2003). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. Routledge.
- Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61.

- Çankaya, İ., & Şanlı, E. Y. S. Y. Ö. (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-62.
- Çoban, A. (2007). Öğretim İlke Ve Yöntemleri (ed.: G. Ocak) Temel Kavramlar bölümü. *Ankara: Pegem Yayınları*.
- Çöndü, A. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri.(2. Baskı). *Nobel Basımevi*.
- Dağdelen, O., & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-128.
- Davis, G. A. (1972). *A program for training creative thinking: Inner city evaluation*. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, University of Wisconsin.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of early childhood research*, 4(1), 5-18.
- Demirhan, G., Açıkada, C., & Altay, F. (2001). Students perceptions of physical education teacher qualities. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 37(3), 16-18.
- Demirhan, G. (2002). Beden eğitimi öğretmeni olmak. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 288, 7-13.
- Demirhan, G., Coşkun, H., & Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Education and Science*, 27(123), 35-41.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (Vol. 4). Pegem A yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Dirik, M. Z. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. Addison Wesley Longman, One Jacob Way, Reading, MA 01867.
- Doğanay, A. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-451.
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakara İl Örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).

- Duffy, B. (1998). Supporting imagination and creativity in the early years. *Buckingham: Open University*.
- Erciyeş, G. (2017). Öğretim yöntem ve teknikleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 263-363.
- Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretmeliyim: öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2).
- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme.
- Friedmann, E. D. (1983). The pupils image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, XX, 2, 15-18.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Nelson thornes.
- Genç, M., & Başaran, Z. (2022). Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-12.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Learning.
- Gökalp, M. (2019). Öğretim ilke ve yöntemleri (4. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Göktaş, Z. (2007). BALIKESİR İLİNDEKİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMU. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Güllü, M. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Master's thesis, Inonu University (Turkey)).
- Güneş, A. (2002). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, B. (2017). Bireyselleştirilmiş öğretim modeli. *Mirzeoğlu, AD Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi*.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi. *İstanbul: Alkım Yayınevi*.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi ve Spor'da Özel Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayını.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2024). *Life span motor development*. Human kinetics.
- Hellison, D. R. (1973). Humanistic physical education.
- Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity.

- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. Nobel.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and Learning: What Research Says to the Teacher*. National Education Association, Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516.
- Hinitz, B. F. (1980). History of Dance in Early Childhood Education, 1920-1970.
- Humphrey, J. H., & Overby, L. Y. (1987). Child development and learning through dance. (*No Title*).
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International journal of science education*, 24(4), 389-403.
- İmamoğlu, C. (2011). Aktif olarak spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının karşılaştırılması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M., & Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 612-629.
- İnan, B. C. (2021). Beden eğitimi ve spor ders saatlerinin akademik başarıya etkisi: Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların aracılık rolü. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı*.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation Gazi University, Ankara, Türkiye).
- Kal, C., & Aydoğan, H. (2022). Ortaokul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Spor Eğitim Dergisi*, 6(2), 119-130.
- Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık.
- Kara, A., & Ünüsan, N. (2007). Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi, Konya*.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kara, Ş., & Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.

- Kemertaş, İ. (1997). Uygulamalı Genel Öğretim Yönetim Yöntemleri. *Geliştirilmiş İkinci Baskı, Birsen Yayınevi, İstanbul.*
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri: Öğretimde planlama ve değerlendirme.* Birsen Yayınevi.
- Kıray, G. (2013). *Khatena-Torrance yaratıcılık algı envanterinin Türkiye koşullarına uyarlanması* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kıyagan, H. G. (2019). 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Korucu-Aytan, G. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşmelerinde sporun etkileri. *Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 17*(3), 1566-1582.
- Kuru, E. (2003). Farklı statüdeki beden eğitimi bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1).
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim programları ve öğretim. *Ankara: Gazi Kitabevi, 8.*
- Küçükahmet, L. (2008). Etkili öğretimin ilkeleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi, 3*, 28-35.
- LeBoutillier, N., & Marks, D. F. (2003). Mental imagery and creativity: A meta-analytic review study. *British Journal of Psychology, 94*(1), 29-44.
- Lin, W. (2021). Research on the Integration of Sports and Education Based on the Characteristics of the Times. *training, 4*(4), 63-66.
- MacMillan, I. C., & McGrath, R. G. (1997). Discovering new points of differentiation. *Harvard business review, 75*(4), 133-142.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar vermede yaratıcı problem çözme* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- McBride, R. E. (1992). Critical thinking—An overview with implications for physical education. *Journal of teaching in physical education, 11*(2), 112-125.
- MİLLÎ, E. (2000). Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi.
- Mirzeoğlu, A. D. (2017). Model temelli beden eğitimi öğretimi. *Ankara: Spor Yayınevi.*

- Mosston, M., Ashworth, S., Tüzemen, E., & Demirhan, G. (2001). *Beden eğitimi öğretimi*. Bağırhan Yayınevi.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: 1st Online Edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Murcia Peña, N., Vargas, J., & Puerta, G. I. (1998). El camino de la creatividad en la Educación Física y el entrenamiento deportivo infantil.
- Nebioğlu, D. (2004). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması*. Ankara: Alp Yayıncılık.
- Ocak, G., & Çoban, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Öncü, T. (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Ankara, Turkey*.
- Öncü, E. (2007). Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Özben, Ş., & Argun, Y. (2005). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18).
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme Öğretme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 33-42.
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni*. Bağırhan Yayınevi.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Öztürk, Ş. A., & Darıca, N. (2003). Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılık ile ilgili derslere ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 10-21.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 77-84.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: SCAMPER örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 67-81.
- Pagona, B., & Costas, M. (2008). The development of motor creativity in elementary school children and its retention. *Creativity Research Journal*, 20(1), 72-80.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).

- Pehlivan, Z. (1993). Ders dışı okul spor etkinliklerinin eğitim programları açısından araştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor, 11*, 259-268.
- Pollman, M. J. (2017). *The Young Artist as Scientist: What Can Leonardo Teach Us?*. Teachers College Press.
- rasim Kale, & Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ratten, V., & Jones, P. (2018). Sport education: fit for a purpose. *Education+ Training, 60*(5), 370-374.
- Reaves, L. J. (1993). Improving campus performance. *Advances in educational productivity: Analytic methods for educational productivity*. HJ Walberg. Greenwich, CN, JAI, 223-238.
- Rıza, E. T. (1999). Yaratıcılığı geliştirme teknikleri.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity.
- Runco, M. A. (2010). Divergent thinking, creativity, and ideation. *The Cambridge handbook of creativity, 413*, 446.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity research journal, 24*(1), 66-75.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Saygın, F. (2004). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, E. (2004). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Selçuk Üniversitesi*.
- Schickedanz, J. A., Hansen, K., & Forsyth, P. D. (1990). Understanding children. Mountain View. *Carlifornia: Mayfield Publishing Company*.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance, 69*(4), 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Solmon, M. A. (2014). Physical education, sports, and gender in schools. *Advances in child development and behavior, 47*, 117-150.
- Starko, A. J. (2021). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 467-482). New York^ eNY NY: Cambridge University Press.
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı düşünce, Ankara: Evrim Yayınları.

- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul, düşünen sınıflar*. Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San..
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şahin, A. E. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş (2. baskı) içinde (14-29)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, H. E. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ders İçi Tutum ve davranışları ile kullandıkları özel öğretim yöntemlerinin, ortaöğretim öğrencilerinin beceri öğrenimleri ile spor alışkanlığı kazanımları üzerine etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Şişman, M. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). Eğitim bilimine giriş.
- Tanju, H. E. (2010). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*, 21-44.
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-387.
- Tegano, D. W. (1991). *Creativity in Early Childhood Classrooms. NEA Early Childhood Education Series*. National Education Association Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516 (Stock No. 0358-6-00, \$14.95)..
- Tekin, M., & Taşğın, Ö. (2008). ORTA ÖĞRETİMDE ÖĞRENİM GÖREN SPOR YAPAN VE YAPMAYAN ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK VE ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 206-214.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Tok, S. (2008). Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- Topaktaş, A. (2001). *Meslek lisesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding Creative Behavior; Experiments in Classroom Creativity.
- Torrance, E. P. (1977). Creativity in the classroom: What research says to the teacher. *National Education Association*

- Toyran, G. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535-543.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Tunç, A. (1999). Beden eğitimi ve spor bilimine giriş. *Niğde: Ders Notları*.
- TURAŞLI KURU, N. (2014). Yaratıcılıkta Temel Kavramlar ve Yaratıcılığın Doğasını Anlamak. *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, Ed: Elife Çelebi Öncü, Pegem Akademi, 3.
- Turaşlı, N. K. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*, 1-15.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Alkım Yayınevi.
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 172-192.
- Ünver, V., & Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
- Vexliard, A. L. E. X. A. N. D. R. E. YARATICILIK TEORİLERİ VE EĞİTİM.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. AS.
- Yıldız, F. Ü., & Şener, T. (2003). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama*. Nobel.

- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Çizgi Kitabevi.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi*.
- Wang, J. H. T. (2003). *The effects of a creative movement program on motor creativity and gross motor skills of preschool children*. University of South Dakota.
- World Health Organization. (2007). A guide for population-based approaches to increasing levels of physical activity: implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health.
- Wright, S. (2010). Understanding creativity in early childhood: Meaning-making and children's drawing.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 39(3), 756-765.