

**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikoloji Ana Bilim Dalı**

**ANAOKULU ÇOCUKLARINDA BENLİK DÜZENLEME VE OTONOMİNİN  
YARATICILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Hilal PEKER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2013**



T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikoloji Ana Bilim Dalı

ANAOKULU ÇOCUKLARINDA BENLİK DÜZENLEME VE OTONOMİNİN  
YARATICILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hilal PEKER

Danışman  
Prof. Dr. Ünsal YETİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2013

Mersin Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hilal PEKER tarafından hazırlanan Anaokulu Çocuklarında Benlik Düzenleme ve Otonominin Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

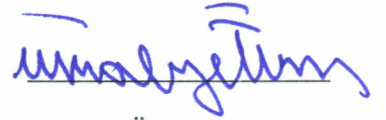
Başarılı



Başarısız



Üye



Prof. Dr. Ünsal Yetim  
(Danışman)

Üye



  
Doç. Dr. Serap Akgün

Üye



  
Doç. Dr. Nalan Yetim

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

Onay

  
Doç. Dr. Nalan YETİM  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince, akademik ve psikolojik, her konuda bana destek olan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ünsal YETİM'e teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmayı gelişim psikolojisi çerçevesinde yürütme ve yorumlama bakımından bana destek olan değerli hocam Sayın Öğr. Gör. Dr. Kadir ÇAKIR'a teşekkür ederim. Ayrıca, istatistiksel analizlerin yapılması ve yorumlanması aşamasında değerli bilgilerinden faydalandığım sayın Doç. Dr. Serap AKGÜN'e teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama aşamasında bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Esmâ KİRAZ ve Volkan DURAL'a ve abim Ali PEKER'e teşekkür ederim. Ayrıca ellerinden geldiğince bana destek olan anneme ve babama da teşekkürü bir borç bilirim.

## ÖZET

### ANAOKULU ÇOCUKLARINDA BENLİK DÜZENLEME VE OTONOMİNİN YARATICILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışmada bilişsel düzenleme becerilerinin çocuklara yetki verilip verilmediğinde yaratıcılıklarını artırıp artırmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Mersin’de bulunan 12 özel kreşe devam eden 5 yaşında toplam 120 çocuk katılmıştır.

Araştırmada çocuklar bilişsel düzenleme puanlarına göre düşük ve yüksek olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her gruptaki çocuklar kura yolu ile yetki verilen ve yetki verilmeyen olmak üzere iki deneysel koşula atanmıştır. Bilişsel düzenleme ölçümü için Tahta Çubuk Tıkladma, Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar ve Uzamsal Çatışma görevleri kullanılmıştır. Bu görevler çocukların ketleyici kontrol yeteneklerini ölçmektedir. Araştırmada günlük yaratıcılığı elde etmeye çalıştığımız için İraksak Düşünme Testleri kullanılmıştır. Bunlar Kullanımlar Testi ve Örnekler Testini içermektedir. Her bir iraksak düşünme testi için akıcılık, esneklik, ayrıntıcılık ve orijinallik puanları hesaplanmıştır. Daha sonra Kullanımlar ve Örnekler Testi için hesaplanan akıcılık, esneklik, ayrıntıcılık ve orijinallik puanları toplanmıştır. Böylece bir tane akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıcılık puanı elde edilmiştir.

Yetki verilen koşuldaki çocuklar iraksak düşünme görevinde fikir üretecekleri nesneyi kendileri seçmiştir ve verilen yönerge ile tüm yetkinin çocukta olduğu vurgulanmıştır. Yetki verilmeyen koşulda ise çocuğun fikir üreteceği nesnelere araştırmacı kendisi seçmiştir ve yönerge ile tüm yetkinin araştırmacıda olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen verilerden akıcılık ve esneklik puanları normal dağılım gösterirken; ayrıntıcılık ve orijinallik puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden akıcılık ve esneklik puanları MANOVA; orijinallik ve ayrıntıcılık puanları ise Kruskal-Wallis Testi ile analiz

edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bilişsel düzenleme becerisi ve otonomi değişkenlerinin yaratıcılık puanları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, bilişsel düzenleme puanı yüksek olan çocuklar ıraksak düşünme testlerinde daha başarılıdır, yani bu çocuklar daha yaratıcıdır. Bununla birlikte yetki verilen koşuldaki çocukların ıraksak düşünme puanları yetki verilmeyen koşuldaki çocukların puanlarından daha yüksektir. Bilişsel düzenleme ve otonomi değişkenlerinin yaratıcılık üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Benlik düzenleme, bilişsel düzenleme, ketleyici kontrol, yaratıcılık, ıraksak düşünme, anaokulu

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF SELF REGULATION AND AUTONOMY ON KINDERGARTEN CHILDREN'S CREATIVITY**

In this study, it was examined that if children's cognitive skills have an effect on their divergent thinking skills whether they were in authorized condition or not authorized condition. The sample was consisted of 120 children from twelve different child care centre in Mersin, Turkey.

In this study children were split up to two different conditions named low and high according to their cognitive regulatory skills. The children in each group were assigned randomly to two different conditions named authorized condition and not authorized condition. Peg Tapping, Head-Shoulders-Knees-Toes and Spatial Conflict tests were used to measure children's cognitive regulation skills. This tasks give information about their inhibitory control. Divergent thinking tests were used in order to attain their everyday creativy skills. Divergent thinking tests contained of alternate uses tasks and similarities tests. For each of the divergent thinking test fluency, flexibility, elaboration and originality scores were counted. Then fluency, flexibility, elaboration and originality scores for each test summed up. In this way the score of each category was generated.

In authorized condition children were free to choice the objects that they would generate ideas and their autonomy were emphasized by the researcher. In non authorized condition children force the use the object which were chosen by the researcher and the autonomy of the researcher was emphasized. The fluency and flexibility scores had normal distribution when originality and elaboration scores had not normal distribution. Therefore



fluency and flexibility scores analyzed by MANOVA and originality and elaboration scores analyzed by Kruskal-Wallis Test. The results showed that cognitive regulation skills' and authorized-non authorized conditions' common effect on divergent thinking skills was not significant statistically. However cognitive regulation skills and authorized-non authorized conditions had a main effect on divergent thinking skills. In such a manner that, children who had high scores on cognitive regulation skills performed better in divergent thinking test. In addition, the children who were in authorized condition had higher divergent thinking scores than the children who were in non-authorized condition.

**Key Words:** Self regulation, cognitive regulation, inhibitory control, creativity, divergent thinking, preschooler.

**İÇİNDEKİLER**

	Sayfa
<b>ÖNSÖZ</b> .....	i
<b>ÖZET</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar</b> .....	ix
<b>ŞEKİLLER</b> .....	x
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>I. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE GÖRGÜL ARAŞTIRMALAR</b> .....	6
<b>I.1.YARATICILIK KAVRAMI</b> .....	6
I.1.1. Yaratıcılık Tanımları.....	7
I.1.2. Yaratıcılık Çalışmaları ve Iraksak Düşünme.....	9
I.1.2.1. Iraksak Düşünme Ölçme Yöntemleri.....	13
I.1.2.2. Çocuklarda Iraksak Düşünme.....	15
I.1.3. Bilişsel Yetenekler ve Yaratıcılık.....	17
I.1.4.Yaratıcılık Teorileri.....	19
I.1.4.1.Yaratıcılığın Büyüklük Boyutu.....	19
I.1.4.2.Yaratıcılıkta Gelişimsel Teoriler.....	22
I.1.5.Yaratıcılıkta Gelişimsel Eğilim-Gelişimsel Etkiler.....	28
I.1.6.Yaratıcılık ve Otonomi.....	34

I.1.6.1.Otonomi Üzerinde Sosyal Bağlamın Etkisi.....	37
I. 1. 6. 2.Otonomi ve Yaratıcılık Üzerine Yapılan Araştırmalar ....	40
I. 2. Benlik Düzenleme.....	45
I. 2. 1. Benlik Düzenleme: Duygusal Düzenleme, Dikkat Düzenleme, Davranışsal Düzenleme ve Bilişsel Düzenleme.....	46
I. 2. 2. Benlik Düzenleme—Yönetici İşlemler.....	50
I. 2. 3. Benlik Düzenleme Gelişimi.....	52
I. 2. 3. 1. Benlik Düzenleme Gelişiminde Etkili Olan Nörobiyolojik Faktörler .....	52
I. 2. 3. 2. Benlik Düzenleme Gelişiminde Aile İle Etkileşim ve Risk Faktörlerinin Etkileri.....	56
1. 2. 4. Benlik Düzenlemenin Akademik-Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi.....	58
1. 3. Araştırmanın Amacı.....	62
1. 4. Hipotezler.....	62
1. 5. Sınırlılıklar.....	64
1. 6. Tanımlar.....	64
1. 7. Sayıtlar.....	65
I.8. Araştırmanın Önemi.....	65
<b>II. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>67</b>
II. 1. Örneklem.....	67
II. 2. Veri Toplama Araçları.....	67
II. 2. 1. Bilişsel Düzenleme Ölçümü.....	68
II. 2. 1. 1. Tahta Çubuk Tıkladma.....	68

II. 2. 1. 2. Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar.....	69
II. 2. 1. 3. Uzamsal Çatışma.....	71
II. 2. 2. Yaratıcılık Ölçümü.....	72
II. 2. 2. 1. Kullanımlar Testi.....	72
II. 2. 2. 2. Örnekler Testi.....	74
II. 3. İşlem.....	75
II. 3. 1. Bilişsel Düzenleme Ölçümleri.....	75
II. 3. 2. Iraksak Düşünme Ölçümleri.....	76
<b>III. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>79</b>
<b>IV. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>84</b>

**SONUÇ**

**KAYNAKÇA**

**EKLER**

**TABLO VE ŞEKİLLER DİZİNİ****Sayfa**

<b>Tablo 1.</b>	Çocukların Cinsiyet ve Bilişsel Düzenleme Puanlarına Göre Dağılımları.....	76
<b>Tablo 2.</b>	Yüksek ve Düşük Bilişsel Düzenleme Grubundaki Bireylerin Iraksak Düşünme Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	79
<b>Tablo 3.</b>	Yetki Verilen ve Verilmeyen Gruplardaki Bireylerin Iraksak Düşünme Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	80
<b>Tablo 4.</b>	Akıcılık ve Esneklik Puanlarının Kareler Toplamı, Serbestlik Derecesi, Ortalama Kare ve F Değerlerini Gösterir Tablo.....	82

<b>Şekil 1:</b> Yetki Verilen ve Verilmeyen Koşullarda Çocukların Akıcılık ve Esneklik Puanlarını Gösteren Grafik.....	83
--	----

## GİRİŞ

Yaratıcılık antik çağlardan beri üzerinde oldukça durulan bir konudur. Günümüzde teknik inovasyon, sanat, bilim, eğitim gibi birçok alanda yaratıcılık önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte yaratıcılık günlük hayatla başa çıkabilmek, uyum sağlayabilmek ve karşılaşılan problemlere çözüm oluşturabilmek için de oldukça önemlidir. Günlük hayattaki yaratıcılık insanların sağlıklarına, iyi olmalarına ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Richards, 2007). Runco (2007) yaratıcılığın insanın en temel sermayesi olduğunu söyleyerek, yaratıcılığın insan hayatındaki önemini vurgulamıştır.

Yaratıcı düşünme çocukların akademik ve sosyal alanda daha sağlıklı ve başarılı olabilmeleri için oldukça önemlidir. Yaratıcı düşünceye sahip olan çocuklar belirsiz durumlarla yüzleşebilmek için ihtiyaçları olan esnekliğe sahiptirler. Yaratıcı düşünebilen çocuklar durumlara farklı açılardan bakabilme yeteneğine sahip oldukları için karar verme ve problem çözme durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında çeşitli çözüm yolları bulabilmektedirler. Yaratıcı düşünebilen çocuklar stres verici durumlarla karşı karşıya kaldıklarında durumla başa çıkabilmek adına çözümler üretebilmektedirler. Yaratıcı düşünme becerisine sahip olmayan çocuklar ise böyle durumlarda çıkmaza girebilirler ve bu da onların hem ruhsal hem de akademik yaşamlarında olumsuzluklar yaratabilir. Öyleyse çocuğun sağlıklı ve başarılı bir hayat sürdürebilmesi için yaratıcılık önemlidir.

Yaratıcılık alanında yapılan araştırmacılara göre çocuğun yaratıcılığı içinde bulunduğu gelişimsel evreden (örn., Kohlberg ve Piaget; Runco 2007), bastırılmış istek ve dürtülerden (Freud, 1908), diğer insanlarla olan etkileşim süreçlerinden (Vygotsky, 2004), doğum sırasından (Suloway, 1999), ödül, rekabet, değerlendirme gibi dışsal motivasyonel araçlardan (Colins ve Amabile 1999; Amabile 2012; Gagne ve Deci, 2005) ve otonomi

hissinden (Baron ve Harrington, 1981; Mumford ve Gustafson, 1988; Sheldon 1995; Koestner ve ark., 1984) etkilenmektedir.

Psikoloji literatüründe son yıllarda benlik düzenleme önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir. Benlik düzenlemenin etkileri birçok farklı bağlamda çalışılmıştır. Baumeister ve Vohs (2004) benlik düzenlemenin hemen hemen tüm sosyal davranış biçimleri ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir: insanlar kendilerine nasıl hedef koymaktadırlar, buldukları yeri nasıl değerlendirmektedirler ve ilerlemelerini nasıl sürdürmektedirler, bir diyeti nasıl sürdürmektedirler, öfkelerini nasıl kontrol etmektedirler vb.

Benlik düzenleme çocukların başkalarına bağımlı halden kendi davranışlarını ayarlamaya başladıkları dönemlerde, davranışlarını gözetecek bir yetişkinin olmadığı ortamlarda önemli hale gelmektedir. Özellikle çocuklar formal eğitime almaya başladıklarında duygularını ve davranışlarını düzenleyebilmeleri, onların akademik ve sosyal hayatta başarılı olmalarında çok önemlidir. Birçok araştırma benlik düzenlemenin matematik yeteneği, akademik başarı ve sosyal uyum üzerindeki etkisi üzerine bulgular sağlamıştır (örn., Blair ve Razza 2007; Morrison, Ponitz ve McClelland; 2010; Smith-Donald ve ark.).

Yönetici işlevler (executive functions) benlik düzenlemenin alt alanlarından biridir ve bilgiyi işler bellekte sürdürme, uygun olmayan davranışı kitleme, hedefe yönelik aktivitelerde dikkatı kaydırma ve sürdürme gibi bilişsel yetenekleri içermektedir (Blair, Zelazo ve Greenberg 2005). Literatür incelendiğinde küçük çocuklarla yapılan araştırmalara göre yönetici işlevler ve erken matematik yeteneği (Blair ve Razza 2007), harf bilgisi (Ponitz ve ark., 2009) ve sınıftaki sosyal ve davranışsal beceriler (Smith-Donald, ve ark., 2007) arasında ilişki bulunmaktadır.



Yapılan araştırmalara bakarak benlik dzenlemenin, özellikle ynetici işlevler boyutunun, sözel yetenek, sayısal yetenek ve uyumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğu söylenbilir. Literatür gözden geçirildiğinde benlik dzenlemenin bir boyutu olan bilişsel kontrol ile yaratıcılık arasındaki ilk araştırma Zabelina ve Robinson (2010) tarafından niversite öğrencileri ile yapılmıştır. İlgili araştırmacılar bilişsel kontrol yeteneğinin tek bir ölçüm ile elde edilmesinin araştırmalarındaki bir eksiklik olduğunu öne sürmüşlerdir. Gilhooly ve arkadaşları (2007) ıraksak düşünme testlerinin bilişsel süreçler ile analizi konusunda literatürde eksiklik olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bilişsel kontrol yeteneğinin tek bir ölçüm ile elde edilmesi ve ıraksak düşünme testleri ile ilişkisinin yeterince çalışılmaması bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada bilişsel kontrol yeteneği ve ıraksak düşünme yetenekleri birden fazla ölçüm ile elde edilerek ve bilişsel kontrol yeteneğinin ıraksak düşünme üzerindeki etkisine bakılarak bu eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada Zabelina ve Robinson (2010) ve Gilhooly ve arkadaşlarının (2007) değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak benlik dzenleme ve yaratıcılık ilişkisi incelenmektedir. Bu araştırma ile anaokuluna giden çocuklarda benlik dzenlemenin bir boyutu olan ketleyici kontrol ve yaratıcılığı yansıtan ıraksak düşünme arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu süreçte çocuklara fikir üretecekleri nesnelere seçme hakkının verilip verilmemesinin ıraksak düşünmelerini nasıl etkileyeceği deneysel olarak test edilmiştir.

Bu araştırmada genel olarak benlik dzenleme yeteneğinde daha iyi olan çocukların, benlik dzenleme yeteneğinde daha başarısız olan çocuklardan daha yaratıcı oldukları; yaratıcılık görevinde otonomi sağlanan ve benlik dzenleme yetenekleri yüksek olan çocukların, otonomi sağlanan ve benlik dzenleme yetenekleri düşük olan çocuklardan daha başarılı oldukları; otonomi sağlanan ve benlik dzenleme yeteneği

yüksek olan çocukların diğer koşullardaki çocuklardan daha başarılı oldukları öne sürülmektedir.

Kısaca araştırmanın amacı benlik düzenlemenin ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemektir. Belirtilen amaç ve beklentiler deneysel olarak sınanmaktadır. İlk olarak çocukların benlik düzenleme becerileri elde edilmiştir ve hesaplanan ortanca puanına göre grup benlik düzenleme becerisi yüksek ve düşük olanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Daha sonra her bir gruptaki çocuklar eşleştirme yöntemi ile benlik düzenleme becerisi yüksek-yetki koşulu, benlik düzenleme becerisi yüksek-yetki verilmeyen koşul, benlik düzenleme becerisi düşük-yetki koşulu, benlik düzenleme becerisi düşük-yetki verilmeyen koşul olmak üzere 4 koşula ayrılmıştır. Yetki verilen koşulda, çocuklara, tüm yetkinin kendilerinde olduğuna dair yönerge verilerek kendilerine sunulan nesnelere istedikleri 3 tanesini seçip fikir üretmeleri istenmiştir. Yetki verilmeyen koşuldaki çocuklara ise yetkinin araştırmacıda olduğuna dair yönerge ile birlikte diğer gruptaki çocukların seçtikleri nesnelere fikir üretmeleri için verilmiştir. Bu araştırma Mersin’de bulunan 12 özel anaokuluna devam eden 120 çocuk ile yürütülmüştür ve her bir çocuk için her ölçüm bireysel olarak yürütülmüştür. Verilerin analizlerinde MANOVA ve Kruskal-Wallis Testleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın ilk bölümünde yaratıcılık konusuna yönelik kuramsal çerçeve ve yaratıcılık ile ilişkili bazı tanımlamalara ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yine bu bölümde Kendini Belirleme Kuramı (Self Determination Theory) temel alınarak otonomi-seçme hakkı kavramlarına yer verilmiştir ve bu kavramların çeşitli performans görevleri ve yaratıcılık içeren görevler üzerindeki etkileri ile ilgili literatür bilgisi sağlanmıştır. Bu bölümde benlik düzenleme kavramı ve benlik düzenlemenin alt boyutlarından biri olan bilişsel düzenleme ve ketleyici kontrol kavramları açıklanmıştır ve konu ile ilgili yapılan

araştırmalara 6zellikle gelişim psikolojisi bakış açısı ile yaklaşımıştır. Araştırmanın genel varsayımları, amaçları ve beklentiler de bu bölümde sunulmuştur.

İkinci bölümde yöntem ve yapılan analizlere yer verilmiştir. Son bölümde ise elde edilen bulgular literatür bilgisine dayanarak tartışılmıştır ve mevcut çalışmanın alana yaptığı katkılar ve araştırmanın sınırlılıkları sunulmuştur.

## I. KURAMSAL ÇERÇEVE VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

### I.1. Yaratıcılık kavramı

İngilizce “create” sözcüğü Latince *creare* kökenlidir ve “üretmek, yapmak ya da yaratmak” anlamında kullanılmaktadır (Andreasen, 2011). Hıristiyanlık öncesi zamanlarda kader ve koruyucu mistik güçler ile ilişkilendirilen “deha” kavramı düşünce sistemi üzerinde etkide bulunmuştur. Antik Yunan’da bireylerin Daimon’u (düşünce formları) üzerine vurgu yapılmıştır. Dehanın dünyevi hale geldiğinde ve bireyin yetenekleri ile birleştiğinde hem yıkıcı hem de yapıcı olabileceğine inanılırdı. Roma’da deha erkeğin yaratıcı gücü olarak görülmekteydi ve çocuklarına aktarılabilmekteydi. Bu noktada yaratıcılık bir erkek özelliği olarak ele alınmıştır (Runco ve Albert, 2010).

Yaratıcılığın ilk Batı tanımları İncil’deki Yaradılış hikayesine dayanarak Tanrı’nın dünya üzerindeki sanatkarlığı fikriyle bütünleşmiştir (Boorstin1992). Hıristiyan inancında insanlar Tanrı’nın özelliklerini paylaşırlar, insandaki yaratıcı güçler Tanrı ile aralarındaki özel ilişkiden kaynaklanmaktadır. Doğu düşüncesinde ise yaratıcılık bir çeşit keşif ya da taklitçiliktir. Budist inanışına göre yoktan var etme karşıtlıkların (yin yang) dünyasında gerçekleştirilemez (Boorstin, 1992). İslam inancında yoktan var etme sadece Allah’a mahsustur (Runco ve Albert, 2010). Boorstin (1992) Doğu’nun yaratıcılığı yasaklama eğiliminde olduğunu, Batı’nın ise yaratıcılığı bireylere bir seçenek olarak sunduğunu belirterek, toplumda yaratıcılığın desteklenip desteklenmemesinin inanç tiplerine bağlı olduğunu öne sürmektedir.

Son 50 yıldır yaratıcılık aynı şekilde tanımlanmaktadır: orijinallik/ yenilik ve kullanışlılık. Yaratıcı düşünce ya da davranış mutlaka yeni ve kullanışlı olmalıdır. Bir ürünün ya da davranışın yaratıcı olarak adlandırılması için orijinallik yeterli bir kriter

değildir. Kullanışlı olmak yaratıcılığı garip ve şizofrenik düşüncelerden farklılaştırmaktadır. Kullanışlılık pragmatik bir anlamı barındırmamaktadır. Fikirlerin entelektüel ve estetiksel kriterde kullanışlı olması gerekmektedir (Shalley, Zhou ve Oldham 2004; Feist, 1999).

Yaratıcılık kavramının birçok tanımı vardır. Tanımlamalardan bazıları bir eylemi ya da kişiyi yaratıcı olarak adlandırabilmek için ortaya çıkan ürünün sosyal olarak değerli olması gerektiğini öne sürmektedir. Bazıları ise yaratıcılığın kendiliğinden değerli olduğunu önermektedir. Bir şeyin yaratıcı olarak adlandırılması için sosyal olarak değerli görülmesi şart değildir. Bu açıdan bakıldığında bir çocuğun merakı, rüyalar, bir kadının pişirdiği yemek yaratıcı olabilir. Ayrıca tanımlara bakıldığında yaratıcı olanın kimi zaman ortaya çıkan bir ürün, kimi zaman bir kişi, kimi zaman da bir süreç olduğunu görmekteyiz.

### **I.1.1. Yaratıcılık Tanımları**

Baron ve Harrington (1981) yaratıcılığı iki ana kategoride tanımlamıştır. Birinci kategoride yaratıcılık ortaya konulan yeni ürünlerdeki sosyal olarak tanınan başarı olarak tanımlanmıştır. Teoriler, icatlar, yayınlar, heykeller, filmler gibi ürünler bu tanıma örnek olarak verilmiştir. İkinci kategoride yaratıcılık testler, yarışmalar gibi önemli sınamalarda performans ile kendini gösteren yetenek olarak tanımlanmıştır.

Amabile (2012) yaratıcılığı, açık uçlu görevlere yönelik yeni ve uygun tepkilerin, ürünlerin, ya da çözümlerin üretimi olarak tanımlamaktadır. Amabile mantıkdışı olan ürünlerin de yeni olabileceğini, ancak çok az kişinin bunu yaratıcı olarak kabul edebileceğini belirterek, yaratıcılık tanımında sosyal değerlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Üretilen cevabın, problemin çözümünün değerli, doğru ve belirli bir amaca uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Mednick (1963) ise yaratıcılığa çağrışımsal çerçeveden yaklaşmıştır. Çağrışımsal faktörlerin yeni kombinasyonlar oluşturması sürecini yaratıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Ortaya çıkan çözümün kullanışlı olması ve belirli koşulları karşılaması gerekmektedir. Yaratıcılık, normalde birbiriyle ilişkisi olmayan uyarıcı ve tepkiler arasında çağrışımsal bir oluşumu içermektedir.

May (2012) yaratıcılığı tanımlarken bilinç üzerinde durmuştur. Ona göre yaratıcılık yoğun bir bilinç artışı ve farkındalık ile ortaya çıkmaktadır. Ancak bu farkındalığın bilinç düzeyinde olması şart değildir. Bilinçdışı düzeylerde de yani, rüyalarda veya dalgın haldeyken de farkındalık yoğunlaşabilmektedir. Yaratıcılık kişi ve dünyası arasındaki süregelen ilişkide ortaya çıkmaktadır, o bir süreçtir. “Yaratıcılık, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşmasıdır”.

Sternberg ve arkadaşları (2005) ise yaratıcılığı yeni (orijinal, bilinmeyen), yüksek nitelikli ve uygun (kullanışlı) eserleri (works) üretebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Plucker, Beghetto ve Dow (2004) yaratıcılıkta yetenek, süreç ve çevrenin etkileşimini vurgulamaktadır. Yaratıcılık bireyin ya da grubun ortaya koydukları ürünlerin sosyal bağlam tarafından yeni ve kullanışlı olarak kabul edilmesinde yetenek, süreç ve çevrenin etkileşimidir.

Michael Mumford (2003), son on yılda yapılan tanımlamalardan yola çıkarak yaratıcılığın yeni ve kullanışlı ürünleri içerdiği üzerinde genel görüşün olduğunu öne sürmektedir. Yaratıcı düşünce öncelikle “yeni” olmalıdır ancak bu yeterli değildir. Çünkü yeni bir fikir komik ya da anlamsız olabilir. Yaratıcı fikir aynı zamanda uygun (appropriate) olmalıdır, içinde bulunulan toplumda kimi yönlerden sosyal olarak değerli olarak görülmelidir (Sawyer, 2003).

Bu araştırmada ise yaratıcılık üretilen fikirlerin orijinal ve kullanışlı olması kriterlerine göre tanımlanmaktadır. Anlamsız ve kullanım uygunluğu barındırmayan fikirler “yaratıcı” olarak nitelendirilmemektedir. Yaratıcılığın belirli bilişsel süreçlerden ve fikir üretiminin gerçekleştirildiği anlardaki bireyin otonomi hissi tarafından etkileneceği düşünölmektedir.

### **I.1.2. Yaratıcılık Çalışmaları ve Iraksak Düşünme**

Yaratıcılık çalışmaları deha kavramı üzerinde yapılan çalışmalar ile başlamıştır. Deha kavramı mistik tanımlamalarından arındırılmıştır ve dâhiler ve diğerleri arasındaki ayırım niteliksel ifadelerle değil de niceliksel ifadelerle yapılmaya başlanmıştır. Dehanın kökeni doğaüstü güçlerden ziyade biyolojik faktörlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Galton deha konusunda bilimsel metotlarla çalışan ilk kişidir. Galton dehayı zihinsel güç kavramları ile açıklamaya çalışmıştır ve zihinsel aktivitelerin biyolojik temellere dayandığını belirtmiştir. Dehanın her bireyde potansiyel olarak var olabileceğini belirtmiştir. Yaratıcılığın mistik kökenleri olduğuna dair var olan yanlış inanış Galton ile beraber ortadan kalkmıştır. Galton deha üzerindeki bireysel farklılıkları araştırmaya yönelik yaptığı çalışmalar ile yaratıcılığın çalışılmasında psikometrik ve tarihsel yaklaşımların öncüsü olmuştur (Runco ve Albert, 2010).

Terman da yaratıcılık çalışmalarına katkıda bulunmuştur. Terman IQ’ları 135-200 arasında değişen çocuklarla yüksek IQ’nun uzun dönem sonuçlarını incelemiştir. Araştırmasında zeka katsayılarının yanında çocukların zihinsel başarıları ile ilgili bilgilerini, tıbbi geçmişlerini, eğitimdeki başarılarını ve kişilik testlerinden gelen bilgileri, duygusal sağlıklarını ve ileriki yaşlarındaki evlilik durumlarını da not etmiştir. Çalışmasını her deneğin yaşamı boyunca devam ettirmiştir. Bu çocuklar kontrol grubuna göre ölçölen her alanda daha başarılı çıkmışlardır. IQ’su yüksek olan bu çocuklardan bazıları yaratıcılık

örneği sergilemişlerdir. Örneğin atom bombasının babası olarak bilinen Robert Oppenheimer bunlardan biridir. Ancak grup içerisinde çıkan yaratıcı birey sayısı beklenilenin çok altındadır. Bu çocuklar orta yaş seviyelerine eriştiklerinde mesleki ve mali açıdan başarılı bir profil çizseler de yaratıcılık konusunda başarıları yoktu. Terman'ın dehayla ilgili bu çalışması deha ve zekanın aynı şey olmadığına yönelik bilinen ilk çalışmalardanır (Runco ve Albert, 2010; Andreasen, 2011).

Yaratıcılık ile ilgili çalışmalardaki gelişmelerin J.P Guilford'la başladığı belirtilmektedir (Beghetto ve Kaufman, 2007; Sternberg ve Grigorenko, 2000-2001). Ancak görüldüğü gibi 1950'lerden önce de yaratıcılık konusu üzerinde çalışmalar vardır. Patrick (1935, 1937, 1938, 1941) birçok sanatçı (artist) ve yaratıcı grup üzerinde çeşitli araştırmalar yapmıştır (Runco, 2010). Guilford yaratıcılık üzerine bilimsel çalışmaların eksikliğini belirterek, konu üzerinde çalışma ihtiyacının olduğunu göstermiştir ve psikologların bu konuda araştırmaya başlamasında ön ayak olmuştur (Runco, 2004).

Guilford yaratıcılığı bir çeşit problem çözme olarak ele almaktadır (Guilford, 1975; akt., Sternberg ve Grigorenko, 2000-2001). Yaratıcılığın tekli bir yapı olmadığını, farklı yetenek ve özelliklerin bileşimi olduğunu öne sürmektedir. Guilford yaratıcılığı düşünme biçiminin bir yönü olarak ele almıştır. İki farklı düşünce sisteminden söz etmiştir. Yaratıcı performansta bu düşünce sistemlerinden her ikisi de aktif rol oynamaktadır (Runco, 1991; akt., Runco, 2010). Bunlardan biri tek bir doğru yanıtın olduğu problem çözümlerinde kullanılan yakınsak düşünmedir. Diğeri ise birden çok cevabın üretildiği, düşüncenin tek bir cevapla ortaya çıkmadığı düşünce sistemi olan ıraksak düşünmedir (Guilford, 1957; Cliatt, Shaw ve Sherwood, 1980). Guilford ıraksak düşünmenin yaratıcılığın en görünen içeriği olduğunu belirtmektedir (Guilford, 1957). İraksak düşünme açık uçlu soruları içermektedir (Runco, 2004).



Guilford (1957) bu iki düşünce sisteminin problem çözme sürecinde birlikte görülebileceğini belirtmiştir. Problem çözümündeki bazı bileşenler diğerlerinden daha yaratıcı olabilir. Problem çözümünde bazı cevaplar akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıcılık nitelikleri bakımından daha iyi olmayı gerektirebilmektedir. Bu nitelikler ıraksak düşünme kategorisinde yer almaktadır. Aşağıdaki paragrafta, ıraksak düşünmenin faktörleri açıklanmaktadır.

**Akıcılık faktörü:** Dört farklı akıcılık faktöründen söz edilmektedir. Bunlar kelime akıcılığı, çağrışımsal akıcılık, düşünsel akıcılık ve ifadesel akıcılıktır. Kelime akıcılığı ve çağrışımsal akıcılık sadece kelime üretimi ile ilgilidir. *Kelime akıcılığı* üretilen kelimelerin yapısal olarak belirli gereklilikleri sağlamasıyla ilgilidir. Örneğin üretilen kelimelerin hepsi aynı harfle başlamalıdır veya belirli bir sonek ile bitmelidir. *Çağrışımsal akıcılık* verilen bir kelimeye en yakın anlamlı olan kelimeleri sınırlı bir zaman içerisinde mümkün olduğunca çok üretebilme yeteneğidir. Burada anlam bakımından belirli gereklilikler öne çıkmaktadır: verilen uyarıcı kelimeye yönelik üretilen kelimelerin zıt anlamlı veya eş anlamlı olması gerekmektedir. *Düşünsel akıcılık* belirli anlamları karşılayan fikirleri hızlı bir şekilde üretebilme yeteneğidir. Sınırlı bir süre içerisinde belirli gereklilikleri karşılayabilmek adına mümkün olduğunca çok fikir üretebilmeyi gerektirmektedir. Bunu test etmek için bir tuğlanın farklı kullanım şekilleri sorulabilir ya da kare şeklindeki nesnelerin listesi istenebilir ya da bir öykü için farklı başlıkların üretilmesi istenebilir. Bu faktörü puanlamada nitelik değil nicelik önemlidir. *İfadesel akıcılık* ise fikirleri kelime haline getirebilme yeteneğidir. İfadesel akıcılığın ölçülmesinde kelimeleri uygun bir şekilde bir araya getirerek bağlı söylemler oluşturabilmek önemlidir. Yani anlamlı cümle ve paragraflar oluşturabilmek gerekmektedir. Düşünsel akıcılıkla ortak yönü bir fikre sahip

olmaktır, düşünsel akıcılıktan farkı ise bu fikri kelimelere dökülebilmektir (Guilford, 1957; Vernon; 1970).

Düşünme sürecinde birçok olasılığı içinde barındıran uygun cevapların ortaya çıkması için zihin bir tarama işlemi uygulamaktadır. Tarama işlemi sonucunda uygun olan cevaplar ortaya çıkmaktadır. Düşünsel akıcılık bu yüzden problem çözme işleminde önemli bir rol oynamaktadır. Birçok problem yeni çözümler gerektirdiğinden düşünsel akıcılık yaratıcı düşünmeye karşılık gelmektedir (Vernon, 1970).

**Esneklik faktörü:** Esneklik iki faktörden oluşmaktadır. Birincisi *kendiliğinden esnekliktir*. Bu, tekrar olmaksızın çok sayıda fikir üretebilme yeteneğidir (Guilford, 1957). Fikir üretme sürecindeki kategorilerin fazla olmasıdır. Birey tuğlanın farklı kullanımlarını dile getirirken onu inşatta kullanır, ağırlık aleti olarak kullanır, kırmızı pudranın kaynağı olarak kullanır. Böylece bir kategoriden diğerine geçişler yapar. Esnek düşünemeyen bireyler ise bir-iki tane kategoride sıkışıp kalırlar (Vernon, 1970).

Esnekliğin bir diğer faktörü ise *uyarlayıcı esneklik* olarak adlandırılmıştır. Uyarlayıcı esneklik problem çözümünde bilindik ve alışılmış olan yöntemlerden sıyrılıp yeni ve farklı yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir. Bu faktör problem çözümlerini kolaylaştırmaktadır (Guilford, 1957). Bu faktör, problemin çözümü yeni metotlar gerektirdiği zaman en iyi şekilde gözlenebilmektedir. Karşılaşılan problem birçok benzer çözüm tarafından çözülebilir görüldüğünde ancak bu çözümler işe yaramadığında, bireyler farklı yollar deneyerek çözümü elde etmeye çalışırlar (Vernon, 1970).

**Orijinallik:** Orijinallik faktörü, cevapların alışılmadık ya da özgün olmasını gerektirmektedir. Örneklemden bireylerin verdiği cevaplar incelendiğinde görülme sıklığı az olan cevaplar orijinal olarak nitelendirilmektedir (Guilford, 1957). Örneklemin içerisinde sadece bir kişinin verdiği cevaplar da özgün-orijinal kategorisine girmektedir.

Örneğin, bir tuğlanın kullanımı hakkında fikir üretilmesi istenildiğinde “ev yaparım” fikri genelde herkesin söylediği bir kullanımdır. Ancak tuğladan tuzluk yapmak (“deliklerinden tuz dökülür”) orijinal bir kullanımdır.

**Ayrıntıcılık:** Bir diğer faktör ise ayrıntıcılıktır. Bireyin problem çözümünde kullandığı basamak ya da ayrıntı sayısı bu faktör kapsamında değerlendirilmektedir (Guilford, 1957). Bireye taslak halindeki bir plan verildikten sonra planın işlenmesi için gerekli olan tüm adımların listelenmesi istenerek, ayrıntıcılık faktörü hakkında bilgi sahibi olunabilir (Vernon, 1970).

Guilford’un düşünce sistemleri üzerine yaptığı ayırımdan doğan ıraksak düşünme kavramı yaratıcılık literatüründe oldukça çalışılan bir konu haline gelmiştir. ıraksak düşünme yaratıcılıkla eş anlamlı değildir ancak fikir üretme kabiliyetini yansıtmaktadır ve bu yüzden yaratıcılık konusunda merkezi bir rol oynamaktadır (Charles ve Runco, 2000). ıraksak düşünme yaratıcılığın bileşenlerinden biridir (Chan ve ark.,2000-2001). Runco (2010) yaratıcılığın, eleştirilme ve yanlış anlaşılma risklerini beraberinde getiren ıraksak düşünmeyi gerektirdiğini öne sürmektedir. Özellikle de bir konu hakkında uzmanlık gerektirmedikinden çocuklarda kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Charles ve Runco, 2000).

#### **1.1.2.1. ıraksak Düşünme Ölçme Yöntemleri**

ıraksak düşünme testleri yaratıcı potansiyeli ve günlük problem çözme yeteneğini araştırmak için oldukça kullanışlıdır (Runco, 2004 Runco, 2010). Gerçek yaratıcı performansın göstergesi olmamakla birlikte, ıraksak düşünce bireylerin orijinal düşünebilme potansiyelleri hakkında ve dolayısıyla yaratıcı problem çözme potansiyelleri hakkında bilgi sağlamada kullanışlıdır (Runco, 2010).

Wallach ve Kogan'ın Yaratıcılık Testi (1965) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (1974; akt. Cheung ve ark., 2004) iraksak düşünme ölçümünde yaygın olarak kullanılmaktadır. İki test de anaokuluna devam eden çocuklar için kullanılabilir. Wallach Kogan Yaratıcılık Testi üç sözel ve iki şekilsel testten oluşmaktadır. Sözel testler içerisinde örnekler testi ("Neler gürültülüdür, gürültülü şeyleri sayabilir misin"), kullanımlar testi ("Bir tuğlayı kaç farklı şekilde kullanabilirsin"), ve benzerlikler testi ("Bir fare ve kedi hangi bakımdan birbirlerine benzerler") yer almaktadır. Şekilsel testler ise soyut figürleri ve düz veya kıvrık çizgileri içermektedir. Şekilsel testler bireyin bu figürler veya çizgiler ile ilgili düşündüklerini söylemesini gerektirmektedir.

Ward (1968) Kullanımlar Testi, Şekiller Testi ve Örnekler Testi ile çocuklarda yaratıcılık ölçümünü gerçekleştirmiştir. Wallach ve Kogan (1965) Yaratıcılık Testine benzer olarak Ward da bir gazete, bıçak, fincan ve askı için farklı kullanım biçimlerini çocuklara sormuştur. Örnekler Testinde yuvarlak olan, tekerleği olan ve kırmızı olan şeyler kategorilerine giren nesnelere çocukların adlandırmaları istenmiştir. Ward (1968), yine Wallach ve Kogan (1965) Yaratıcılık Testine benzer olarak Şekiller Testi'ni uygulamıştır. Bu testte çocukların 4x6 boyutlarındaki beyaz kartlar üzerine çizili olan kırmızı renkli 8 adet soyut figür hakkında yorumlama yapmaları gerekmektedir. Bu testler için akıcılık (üretilen fikir sayısı) ve orijinallik (üretilen düşüncelerin örnekleme içerisinde bulunan sadece bir çocuk tarafından verilmesi) puanlamaları yapılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi de şekilsel ve sözel alt testlerden oluşmaktadır. Sözel Test A ve B formlarından oluşmaktadır. Sözel testler soru sorma ve tahmin yürütme (bir çizime dayalı olarak durumların olası nedenleri ve sonuçları hakkında soru sorma ve tahmin yürütme), Ürün Geliştirme (oyuncak bir fil üzerinde ne gibi değişiklikler yapılarak daha eğlenceli hale getirilebilir), Alışılmadık Kullanımlar (bir kutunun ilginç ve

alışılmadık kullanım biçimlerini listeleme), Varsayım (gerçekte mümkün olmayan şeylerle ilgili varsayımda bulunulması istenir) görevlerinden oluşmaktadır (Torrance 1974; akt. Almeida ve ark., 2008). Şekilsel test ise Resim Oluşturma (bireyin belirli bir renkte ve şekildeki elişi kağıdından bir kompozisyon oluşturması beklenmektedir), Resim Tamamlama (bireyin kağıt üzerinde yer alan doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimsel uyarınları tamamlayarak yaptığı çizime bir ad vermesi beklenmektedir), Paralel Çizgiler (30 çift paralel çizgiden oluşan bir seriyi çizimsel olarak tamamlaması ve bunları isimlendirmesi beklenmektedir) görevlerinden oluşmaktadır (Öncü, 2003). Her bir görev akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıcılık bakımından puanlanmaktadır.

Singer ve Whiton (1971) anaokuluna devam eden çocuklardaki iraksak düşünme becerisini İnsan Figürü Çizimi Testi ile elde etmişlerdir. Bu testte çocuğun bir insan resmi çizmesi ve figürü adlandırması istenmektedir. Ayrıca çocuğa “Bu sence nasıl bir insan” sorusu sorularak çizimi hakkında ayrıntılı bilgi vermesi istenmiştir. Çizimdeki surat ifadeleri herhangi bir duyguyu yansıtıyorsa, canlı görünüyorsa “artı” olarak puanlanmıştır, eğer ifadesizse veya genel çocuk çizimlerindeki anlamsız gülümseme varsa “eksi” olarak puanlanmıştır. Bunlar görsel yaratıcılık puanlaması için yapılmıştır. Ayrıntıcılık puanlaması ise çocuğun çizime kattığı kıyafetler, hayvanlar veya manzara içerip içermediğine göre yapılmıştır.

### **I.1.2.2. Çocuklarda Iraksak Düşünme**

Çocuklar erken yaşlardan itibaren çözmeleri gereken yeni problemlerle karşılaşmaktadırlar. Çoğu durumlarda önceden var olan düşünme biçimi karşılaşılan yeni problemi çözme konusunda kullanışsız hale gelmektedir. Örneğin çocuklar resim yaparlarken genellikle kalemi dik bir biçimde tutmaktadırlar. Güneş çizmek isteyen bir

çocuk kalemi dik bir biçimde tutarsa istediği yuvarlaklığı elde edemez. Bu yüzden kalemi biraz daha eğik tutmalıdır, bununla çözüme kavuşmuyorsa çevresinde bulunan yuvarlak şeylerin etrafından giderek düzgün bir yuvarlak çizebileceğini keşfedebilir. Iraksak düşünme bunun gibi bir probleme olası başka çözümler bulabilme konusunda önemlidir.

Iraksak düşünme çocukların dünyayı keşfetme yeteneklerini artırmaktadır. Dünya ile ilgili bilgileri hakkında yeni bağlantılar kurmalarına ve yeni anlayış biçimlerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Küçük çocuklar etraflarında olan biten şeylere yönelik merak duygusu içerisindedirler. Çevrelerindeki insanları ve onların kendisiyle olan ilişkilerini anlamak isterler. Iraksak düşünme ve hayal gücü becerileri ile çocuklar geçmişle gelecek arasında, ne olduğu ve ne olabileceği hakkında bağlantı kurmaktadır.

Iraksak düşünme yeteneğine sahip olan çocuklar hislerini, duygularını farklı biçimlerde ifade edebilmektedirler, düşüncelerini boyama, resim çizme gibi aktivitelerde daha iyi yansıtmaktadırlar, problemlere birçok farklı yönden yaklaşabilmektedirler (Duffy; 2006).Yaratıcılık zihinsel sağlığın ve duygusal iyi olmanın bir işareti olarak görülmektedir. Çeşitli sanat terapileri sonucunda, yaratıcı dışavurum ile psikolojik uyum ve gelişimin artırıldığı görülmektedir (Simonton, 2000). Yaratıcılık, kişilerarası çatışmaları da içeren problemleri çözmeye çocukların yeni yollar bulmasını ve yeni durumlara uymalarını kolaylaştırmaktadır (Runco, Ebersole ve Mraz, 1991; Russ, 1993; akt. Butcher ve Niec, 2005). Ayrıca yaratıcı problem çözmeye başarılı olan çocuklar sorunlarla başa çıkmada daha iyi başa çıkma yöntemleri sergilemektedirler (Carson, Bitner, Cameron, Brown ve Myer 1994; akt. Butcher ve Niec, 2005).

Görüldüğü üzere yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri çocukların problem çözmeye, başa çıkabilme, uyum sağlama gibi becerilerine katkıda bulunmaktadır. Bu

becerileri edinen çocuklar yetişkinlik dönemlerinde de karşılaştıkları problemlerle daha iyi başa çıkabilmektedirler ve hızla değişen sosyal hayata daha kolay uyum sağlayabilmektedirler.

### **I.1.3. Bilişsel Yetenekler Ve Yaratıcılık**

Mednick çağrışım teorisinde bir fikrin diğer bir fikre yol açacağını öne sürmüştür, çünkü bu kelimeler bir şekilde birbirleriyle bağlantılıdır. Örneğin peynir ve zeytin kelimeleri birbirini kahvaltıda kullanım bakımından çağrıştırabilir. Mednick'e göre fikir üretimi çağrışımla ilgili bir süreçtir. Mednick en orijinal fikirlerin çocuğun düşünce üretimi sürecinin sonlarına doğru ortaya çıktığını öne sürmüştür (Runco, 2010). Runco (2001) da düşünsel akıcılık ile ilgili yaptığı araştırmada çocukların ürettikleri fikirleri iki yarıya bölmüştür. Sonuç olarak ikinci yarıda verilen cevapların birinci yarıya göre daha çeşitli ve farklı kategorilerde olduğunu bulmuştur. Bu bulgular iraksak düşünce üretiminde fikirlerin süreç içerisinde veya giderek farklılaştığını vurgulamıştır. Gilhooly ve arkadaşları (2007) verilen ilk cevapların kişisel deneyimleri barındıran epizodik bellekten geldiğini öne sürmektedir. Bu cevaplar kısmen otomatik, hızlı ve bilindiklerdir. Daha sonraki cevaplar ise yönetici işlevleri gerektiren daha yavaş ve çabalı süreçleri gerektirmektedir.

Cropley (1966; akt. Vernon, 1970) bilgiyi işleme stili olarak tanımlanan bilişsel stilin yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Birey dış dünyadan mümkün olduğunca çok bilgiyi aldığı anda bilişsel zorlanma yaşayacaktır. Ancak birey var olan zihinsel yapısını değiştirme yeteneğine sahipse, verilere daha geniş açıdan bakabilir. Birey dış dünyadan gelen bilgiyi ne kadar az sansürlerse yaratıcı düşünme yeteneği o kadar artar. Bu da esnek bilişsel kontrol yeteneği ile sağlanabilir.

Suddendorf ve Fletcher-Flinn (1997) iraksak düşünmenin tanımı itibariyle bireyin, o an aktive edilen zihinsel içerik alanının ötesindeki bilgi tabanını araştırması gerektiğini belirtmektedir. Bu da yönetici işlevler sürecini zorunlu kılmakta ve o anki algılardan sıyrılma sürecini gerektirmektedir. Sternberg ve Lubart'ın (1991) da belirttiği gibi var olan paradigmadan uzaklaşıp ihmal edilen alanları incelemek, yaratıcı yeni iç görülerin anahtarıdır.

Esnek bilişsel kontrol, bilişsel kontrolü önceki deneyimlere bağlı olarak yeniden düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Zabelina ve Robinson 2010). Yaratıcılık puanı yüksek olan bireyler esnek bilişsel kontrol görevlerinde daha başarılıdırlar. Zabelina ve Robinson (2010) bilişsel kontrolü Stroop Görevi<sup>1</sup> ile ölçerek bilişsel kontrol ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuç olarak yüksek derecede yaratıcı olan bireylerin daha fazla bilişsel kontrol esnekliğine sahip olduğu, ancak yaratıcı olmayan bireylerde de bilişsel esnekliğin düşük seviyede de olsa bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu araştırmacılar beyin hasarı olmadıkça bireylerin bilişsel kontrol esnekliğine sahip olabileceği ile açıklamaktadırlar (Miller ve Cohen 2001). Yani herhangi bir beyin hasarı olmadığı sürece her insan bilişsel kontrol esnekliğine düşük ya da yüksek seviyelerde sahiptir. Gilhooly ve ark (2007) kullanımlar testinde bireyin bilindik kullanımlar için öncelikle episodik belleğini kullanması gerektiğini daha sonra ise farklı kullanımları

---

<sup>1</sup>Bilişsel kontrolü elde etmeye yönelik kullanılan ölçümlerden en yaygın olanı Stroop Görevi'dir (MacLeod, 1991). Bu görevde bireylerden ekranda beliren kelimenin anlamına göre değil, fon rengine göre tepki vermeleri istenmektedir. Bireyler fon rengi ve kelime anlamı tutarsız olduğunda ("kırmızı" sözcüğünün "yeşil" fonda yazılması gibi) yanlış cevaplar verebilmektedir. Çünkü kelime okuma otomatik olarak gerçekleşmektedir.



sağlayacak olan nesne özellikleri için semantik belleğini taraması gerektiğini öne sürmektedir.

Kullanımlar testi yönetici işlevlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Yönetici işlevlerden biri ketlemedir. İraksak düşünme sürecinde, baskın olan nesne kullanımının ketlenmesi gerekmektedir. Yönetici işlevlerde zayıf olan bireyler daha önceki kullanımlardan diğer stratejilere geçme konusunda zorluk yaşadıklarından iraksak düşünmede daha başarısız olmaktadır (Gilhooly ve ark., 2007).

Esnek bilişsel kontrol ve yüksek seviyede yaratıcılık arasındaki bağlantı adına yapılan ilk araştırma Zabelina ve Robinson'ın (2010) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmadır. Ancak bilişsel esnekliğin tek bir görevle sınanması, araştırmacıların bu araştırma ile ilgili buldukları bir eksikliklerdir. Gilhooly ve arkadaşları (2007) iraksak düşünme testlerinin bilişsel süreçler ile birlikte analizi konusunda literatürde eksiklik olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki bu eksiklikler ve öneriler göz önünde bulundurularak, bu araştırmada, çocukların bilişsel kontrol yeteneklerinin yaratıcılıklarını artırıp artırmadığı incelenmiştir.

#### **I.1.4. Yaratıcılık Teorileri**

##### **I.1.4.1. Yaratıcılığın Büyüklük Boyutu**

Yaratıcılığı daha iyi kavramsallaştırmak ve daha iyi göz önünde bulundurmak adına yaratıcılığın büyüklük kuramları oluşturulmuştur (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Yaratıcılık konusundaki en temel ayrım Büyük Yaratıcılık-Ünlü (Eminent) Yaratıcılık (Big C) ve Küçük Yaratıcılık-Günlük (Everyday) Yaratıcılık (Little C) arasındadır. Büyük Yaratıcılık, yaratıcı dışavurumun kesin deneyimlerini ifade eder

(örneğin Van Gogh tablosu, Einstein teorisi). Büyük Yaratıcılık, etkisi sonsuz olan anıtsal yaratıcılığı simgeler (Beghetto ve Kaufman, 2007).

Küçük Yaratıcılık ise günlük yaşamdaki yaratıcılığa odaklanmaktadır (Richards 2007). Küçük Yaratıcılıktaki deneyimler ve ifadeler hemen hemen herkesin gerçekleştirebileceği düzeydedir. Küçük Yaratıcılık, okul çağındaki bir çocukta bile görülebilmektedir. Örneğin, bir kadın yemeğe yeni baharatlar eklediğinde küçük yaratıcılık göstermektedir ve bu uygulama daha sonra aile üyeleri tarafından da izlenebilir. Örneğin, kısa hikaye yazan birisinin ortaya çıkarttığı ürün, Poe'nun hikayeleri ile kıyaslanabilecek kadar değildir. Ancak ortaya çıkarttığı ürün yeni ve orijinal bir şeyleri içerebilir (Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Küçük Yaratıcılık ürünlerin, fikirlerin günlük yeni temsilleridir ve psikometrik testlerle (Örn. Kullanımlar Testi) elde edilmektedir (Kaufman ve ark., 2010).

Araştırmacılar Büyük Yaratıcılık ve Küçük Yaratıcılık ayrımını yeterli görmemişlerdir. Çünkü bir amatör sanatçının (geleneksel bir tekniğe kendi özgün tekniklerini yerleştiren ve yerel bir yarışmayı kazanan bir sanatçı) veya resim eğitimi alan bir çocuğun ürettikleri de yaratıcı kategorisine girmektedir. Ancak, bu bireylerin ortaya çıkardıkları ürünler Büyük Yaratıcılık kategorisine girmek için yeterli değildir, Küçük Yaratıcılık kategorisine girebilecek kadar da niteliksiz değildir. Klasik Büyük Yaratıcılık- Küçük Yaratıcılık ayrımı ise bu iki kişiyi de Küçük Yaratıcılık Kategorisine yerleştirmektedir. Bunun gibi kategorileme sorunları ortaya çıktığı için sınırları daha keskin yapmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Kaufman ve Beghetto (2009) iki kategori daha eklemiştir. Bunlardan biri Mini Yaratıcılık (Mini C) ve diğeri Profesyonel Yaratıcılık (Pro C)olarak adlandırılmaktadır.

Beghetto ve Kaufman (2007) Mini Yaratıcılığı deneyimlerin, hareketlerin ve olayların yeni ve kişisel olarak anlamlı olan yorumu olarak tanımlamaktadır. Mini Yaratıcılık, yaratıcılık ve öğrenme arasındaki ilişkiyi aydınlatmaktadır. Bilgi hiçbir değişme olmaksızın, doğrudan çevreden transfer edilmemektedir. İnsanlar kendi var olan kavramları, kişisel deneyimleri aracılığıyla bilgiyi yeniden yorumlamaktadırlar. Bu yüzden Mini Yaratıcılık, yaratıcı çabanın yorumlayıcı ve transfer edici sürecidir ve öğrenme sürecindeki yaratıcı özü kapsar (Beghetto, Kaufman 2007; Kaufman ve Beghetto, 2009). Hayatının ilk yıllarındaki bir çocuğun yeni bir şeyler keşfetmesi Mini Yaratıcılık için bir örnek olabilir. Örneğin bir çocuğun yaz tatilinde gördüğü bir bina ile evde yaptığı lego kuleleri arasında yeni bağlantı kurması ya da bir öğretmenin belgesel seyrederken matematiği sosyal bilimlere nasıl uygulayabileceği hakkında yeni bir içgörü geliştirmesi Mini Yaratıcılığı temsil etmektedir (Kaufman ve Ark., 2010). Özetle yaşantı ile bilgi arasında kurulan bağlantılar sonucu oluşan özgün sonuçlar Mini Yaratıcılık kapsamında ele alınmaktadır.

Profesyonel Yaratıcılık ise profesyonel seviyedeki yaratıcılığı ifade etmektedir. Profesyonel Yaratıcılıkta birey henüz tanınmış bir sanatçı değildir ancak yetenekleri Küçük Yaratıcılık kategorisinin çok daha ötesindedir (Kaufman ve Beghetto, 2009). Bu durum bireyin özgünleşme, yaratıcı olma yolunda önemli bir aşamaya ulaştığını ancak henüz istenen ve yeniyi ortaya çıkaracak yetkinlikte olmadığına işaret etmektedir.

Görüldüğü üzere yaratıcılık farklı boyutlarda incelenmektedir ve ortaya konan her ürünün veya fikrin denk geldiği bir yaratıcılık boyutu vardır. Sonsuz etki bırakan ürünler Büyük Yaratıcılık kategorisine, profesyonel seviyede ortaya çıkarılan ürünler Profesyonel Yaratıcılık kategorisine, günlük yaşamdaki yaratıcı ürünler Küçük Yaratıcılık kategorisine ve yaşantı ve bilgi arasında kurulan bağlar sonucu oluşan

özgün sonuçlar Mini Yaratıcılık kategorisine girmektedir. Bu araştırmada yaratıcılık, çocukların günlük yaratıcılıklarını temsil eden Küçük Yaratıcılık boyutunda incelenmektedir. Bunun için kullanımlar testi ve örnekler testi kullanılmıştır. Kullanımlar testi, çocukların herhangi bir nesnenin kaç farklı şekilde kullanılabileceği hakkında fikir üretmesini gerektirmektedir. Örnekler testinde ise çocukların belirli bir özelliğe sahip olan, belirli bir kategoriye giren nesnelere adlandırmaları gerekmektedir.

#### **I.1.4.2. Yaratıcılıkta Gelişimsel teoriler:**

Yaratıcılık gelişimi; yaratıcı potansiyellerin tamamlanması-yerine getirilmesi (fulfillment) olarak tanımlanmaktadır. Runco her insanda yaratıcı potansiyellerin bulunduğunu ancak bunların tamamlanma ranjının bireyden bireye çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir (Runco,2007).

Gelişimde yaratıcılık çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel düzey, yaş aralığı, cinsiyet, çevreleriyle sosyal etkileşimleri bakımından incelenmiştir. Genel olarak birçok kuramda çocuk gelişimi aşamalı olarak açıklanmaktadır. Buna bağlı olarak yaratıcılık ile ilgili gelişimsel teoriler de genellikle aşamalı olarak açıklanmaktadır. Örneğin; Piaget, Freud ve Kohlberg kuramlarında gelişimin aşamalı bir eğilim gösterdiğini öne sürmektedirler. Vygotsky ise sosyal etkileşim üzerine vurgu yapmaktadır. Bu bölümde belirtilen konular ayrıntılı olarak işlenecektir.

Kohlberg ahlaksal gelişim kuramında gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi olmak üzere üç düşünme, yargılama döneminden söz etmiştir. Her bir dönem kendi içerisinde iki evreden oluşmaktadır. Gelenek öncesi dönemin birinci evresindeki bir çocuk doğru davranışı cezadan kaçınmak için gerçekleştirmektedir. Bu dönemde çocuk otoritenin gücüne itaat eder ve otoritenin bakış açısına göre hareket eder. İkinci evrede ise çocukların kendi ihtiyaçlarının karşılanması önem kazanır. Çocuk diğer insanların ihtiyaçlarının da

farkındadır ancak birinci planda kendisi yer alır. Geleneksel düzeyin ilk evresinde (3. Aşama) çocuk olaylara diğerlerinin bakış açısından bakmaya başlar. Davranışlar sadece cezadan kaçınmak için değil, başkalarını memnun etmek için ortaya koyulur. İyi olma ve iyi ilişkiler sürdürme önemli hale gelir. Geleneksel düzeyin ikinci evresinde (4. Aşama) toplumsal kurallara, normlara uygun davranma önemli hale gelmektedir. Sosyal düzenin, sistemin gerektirdiği davranışlar önemli hale gelir. Gelenek sonrası dönemin ilk evresinde (5. Aşama) sistemin gerektirdiği davranışlar sergilense de birey kendi düşünceleri ile çatışan kuralları sorgular, insanı değerler önem kazanır. Gelenek sonrası dönemin ikinci evresinde (6. Aşama) ise birey kendi seçtiği ahlak ilkelerini izler. İnsan haklarının eşitliği, adalet duygusu önemli hale gelir ve adaleti ihlal eden yasalara karşıt olan davranışlar benimsenebilir (Onur, 2007).

Kohlberg'in (1987; akt., Runco, 2007) gelişim teorisi küçük çocukları gelenek öncesi düzeyde tanımlamaktadır. Yani bu dönemdeki çocuklar gelenekleri anlayabilecek düşünce sistemine sahip değildirler, henüz anlayabilecek düzeyde değildirler. Neyin geleneksel olduğunun farkında değildirler. Geleneksel biçimde bir düşünce yapısına sahip değildirler. Ön ergenlik dönemindeki çocuk ise geleneksel aşamaya gelmiştir. Birçok gelenek hakkında fikir sahibidir, başkalarının beklentilerini bilir, tipik normal davranışları sergilemeye çalışır. Normlara, akran baskısına ve geleneklere karşı duyarlıdır (Runco, 1999).

Gelenek öncesi dönemdeki çocuk gelenekler tarafından kısıtlanmadığı için gelenek öncesi düşünce yaratıcı davranışı ortaya çıkarmaya izin verir. Kendisine yönelik beklentileri ve sosyal olarak uygun görülen davranışları düşünmeden hareket eder. Kendi ilgi ve niyetine yönelik olarak oyun oynar, resim çizer. Bu yüzden bu dönemde çocuğun sanatsal çalışmalarının tamamıyla kendisini yansıttığı söylenebilir (Runco, 1999).

Gelenek dönemindeki çocuklar yaratıcı olma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu dönemdeki çocuk sosyal beklentilere göre davranır ve akranlarının tipik davranışlarını taklit eder. Daha gerçekçi olmayı tercih ederler. Dil kullanımı edebi şekle geldiğinde (metaforlardan ve diğer yaratıcı temsillerden kaçınıldığında), gördükleri nesnelere çizmeye başladıklarında orijinal düşünme konusunda ani düşüş yaşamaktadırlar (Torrance, 1968, akt., Runco, 2007; Runco, 1999). 9 yaş civarındaki çocuklar bu düşüşü deneyimlemektedirler. Bu düşüş genel olarak dördüncü sınıf düşüşü (fourth grade slump) olarak adlandırılmaktadır (Runco, 1999).

Aşamalı gelişim modellerinden bir diğeri ise Piaget'nin gelişim kuramıdır. Piaget'ye göre, çocuk bir kere temel bir şemayı oluşturduğunda (örneğin sayılar, eşitlik vb.) çocuğun düşüncesi dönüşüme uğrar, yeni şemanın varlığı çocuğun dünyayı algılayış biçimini değiştirir (Runco, 2007). Yani gelişim lineer değildir; gelişim, aşamalardan oluşmaktadır (Runco, 1999;Runco 2007). Bu aşamalar sabittir ve sıralıdır, bir sonraki aşamaya geçebilmek için bir öncekinin aşamanın gerektirdiği gelişimsel görevler tamamlanmalıdır. Bu bakımdan Freud'un gelişim kuramı ile benzerlik taşımaktadır.

Piaget gelişim sürecinde çocuğun aktif olarak bilgiyi dış dünyadan aldığını ve anlamlı yorumlar oluşturduğunu ileri sürmektedir. Piaget kuramında, yeni fikirlerin çocuk tarafından keşfedilmediğini, icat edildiğini vurgulamaktadır.

Piaget gelişimsel modelinde adaptasyona da önem vermektedir. Adaptasyon, bireylerin çevrelerine uyma şeklidir. Piaget, bütün organizmaların doğuştan gelen bir çevreye uyum sağlama eğilimine sahip olduğunu öne sürmektedir. Bireyin dünyayı algılayış biçiminde bir dengesizlik meydana geldiği zaman uyma gerçekleşir. Bu durum bireyin zorluklarla (adversity) karşılaştığı zamanlarda ortaya çıkabilir (Runco, 2007; Onur, 2007). Piaget'in modeline göre adaptasyon birbirini tamamlayan iki süreci kapsamaktadır;

özümseme ve uyumsama. Özümsemede kişi gerçekliği hali hazırdaki bilişsel örgütlenmelerine göre yeniden düzenlemektedir (Miller, 2008). Bu süreç yaratıcı fikirlere yol açan bilişsel dönüşümleri anlamaya yardımcı olabilir (Runco, 2007). Uyumsama ise bireyin karşılaştığı yeni olguları kendi bilişsel örgütlemelerini değiştirerek ve yeni bilişsel örgütlemeler oluşturarak düzenlemesidir.

Runco (2007) Piaget'nin adaptasyon teorisinin yaratıcılığın gelişimi ile oldukça ilişkili olduğunu belirtmektedir. Adaptasyonun meydana gelmesi için çocuğun harekete geçmesine neden olacak bir dengesizlik gerekmektedir. Bu dengesizlik yaratıcı süreç için önem taşımaktadır. Yaratıcı sürecin başlaması için algılanan bir sorun ya da gerilim olması gerekmektedir. Çocuklar için adaptasyonun sürecinin başlamasında bir problem ya da zorluk hali gerekmektedir (Russ ve Fiorelli, 2010). Yani yaratıcılık, çocuğun çevreye uymada bir dengesizlik hissettiğinde başlayan ve yeni bir bilişsel denge kurması ile sonuçlanan aşamalı bir gelişim göstermektedir. Eğer var olan bilişsel mekanizmalar bilgiyi temsil etmede yetersiz kalırsa çocuk bunu dengelemek için yeni bilişsel mekanizmalar oluşturmaya çalışır ve bu süreç yaratıcılığı ortaya çıkartır.

Freud'un gelişim teorisi ise biyolojik ve evrimsel kavramlara dayanmaktadır. Freud'a göre gelişim aşamalardan oluşmaktadır ve her bir aşamadaki gerilimlerin başarılı bir şekilde çözümlenmesiyle ilerlemektedir (Kitcher, 1994).

Gerileme savunma mekanizmasının gelişimi yaratıcılık için önemlidir. Freud birincil ve ikincil düşünce süreçleri arasında ayırım yapmıştır. Birincil süreç düşüncesi isteklerin sanal olarak doyurulması olarak açıklanabilir. Bu düşüncede mantık kuralları yoktur (Freud 1915/1958; akt., Russ ve Fiorelli, 2010). Örneğin bebekler açlık dürtülerini bir süt şişesini hayal ederek kısmen ve dolaylı şekilde tatmin edebilirler (Miller, 2008). Rüyalarda

da birincil süreç düşünceler ortaya çıkmaktadır. Birincil süreç düşünce yaratıcılık konusunda önemlidir çünkü bu süreçte çağrışımlar akıcıdır ve ilkel imgeler ulaşılabilir ve yaratıcı süreçte kullanılabilir haldedir (Holt, 1977; akt., Russ ve Fiorelli, 2010). Çocuklar günlük stresle başa çıkabilmek için gerilemeyi esnek bir biçimde kullanırlar ve böylece yaratıcı dışavurumları ve problem çözmeyi kolaylaştıran çeşitli imgeleri ve duyguları düşünebilirler (Russ ve Fiorelli, 2010).

İkincil süreç düşüncesi ise rasyoneldir. İkincil süreç düşünce, problem çözme ve bellek gibi zihinsel etkinlikleri içermektedir. İkincil süreç düşüncesine geçen birey, isteklerini erteleyebilme özelliğini kazanmıştır. İkincil süreç düşünmede birey mevcut durumu mantıklı bir şekilde değerlendirip, çeşitli eylemlerinin sonuçları hakkında çıkarımlarda bulunmaktadır (Miller, 2008). Gelişimsel olarak çocuklar ilkel, düzensiz birincil süreç düşünceleri ve ikincil süreç düşünceleri birleştirmeyi öğrenmektedirler.

Freud'a göre yaratıcı dürtüler bastırılmış isteklerde bulunmaktadır. Bastırılmış istekler birincil süreç düşünceleridir ve bilinçaltında yer almaktadırlar. Freud çocuk oyunlarının yetişkin fantezilerine ya da hayallerine dönüştüğünü ileri sürmektedir. Hayaller tatmin olmamış isteklerden kaynaklanmaktadır. Tatmin olmamış istekler nevrozu ortaya çıkarmaktadır. Freud yaratıcı dürtüyü nevroz teorisi ile bağdaştırmaktadır. (Freud, 1907/1989; akt., Sawyer, 2003). Freud (1908) "çocuklar oyun oynarken yaratıcı bir yazar gibi davranarak kendi dünyalarını yaratırlar" demiştir. Çocukluk dönemi birçok fantezinin kaynağını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, Freud, çocukluk dönemini birçok nevrozun kaynağı olarak belirtmektedir. Ona göre yaratıcı yazarın çocukluk anılarındaki istekleri, ürettiği yaratıcı çalışmalarıyla tatmin edilmektedir.



Özetle Freud yaratıcı düşüncenin birincil düzey düşünceleri barındıran bastırılmış isteklerden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Yaratıcı düşünce sürecinde çocukluk deneyimlerinin ve tatmin olmamış isteklerin önemini vurgulamaktadır.

Vygotsky ise kuramında sosyal süreçlere vurgu yapmaktadır. Zihinsel işlevlerin ilk önce sosyal olarak deneyimlendiğini öne sürmektedir. İnsanların diğerleriyle etkileşime girmesi sonucu elde ettikleri bilgiler ile dünya hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtir.

Yaratıcı süreçleri hayatın ilk yıllarında çocuk oyunlarında görmekteyiz. Çocuk oyunlarında taklit önemli bir yere sahiptir. Çocuk genellikle oyunlarında yetişkinlerden gördüğünü ve duyduklarını yansıtır. Ancak çocuğun oyunu deneyimlediklerinin tekrarından ibaret değildir. Çocuk buna kendi izlenimlerini de ekleyerek yaratıcı bir ürün ortaya çıkarır. Deneyimlediklerini ve kendi yorumunu birleştirerek yeni bir gerçeklik inşa eder. Çocuklar oyun süresince sembollerini manipüle etme ve yaratmayı öğrenmektedirler. Oyun aracılığıyla sembolere anlam yüklerler. Ayrıca oyunla birlikte çocuklar farklı rolleri pratik ederler, ilişkileri taklit ederler. Çocuk yetişkinlerle sosyal etkileşime başladığında “mış gibi” oyunları oynamaya başlar. Örneğin birisi çocuğa kalemi telefonmuş gibi kullanmayı gösterebilir (Vygotsky, 2004).

Vygotsky (2004) hayal gücündeki yaratıcı aktivitenin yoktan var olamayacağını, bireyin daha önceki deneyimlerine bağlı olarak ortaya çıkacağını belirtmektedir. Çocuk, deneyimlerinin kombinasyonları ile kendisine ait olan yeni ve yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmaktadır. Bireyin deneyimledikleri-hayat tecrübesi ne kadar fazlaysa, hayal gücünün ulaşabileceği materyallerin de o kadar çok olacağını savunmaktadır. Bu yüzden yetişkinler daha fazla deneyime sahip olduğundan çocuklara göre daha yaratıcıdır.

Sosyal etkileşim ile başkalarının deneyimledikleri hakkında bilgi sahibi oluruz. Böylece gerçeklik ve fantezi arasında ikinci tip bir bağ kurulabilir. Birey, kendi

deneyimlerine ait olmayan bir şeyleri başkasının bakış açısından duyabilir. Böylece birey kendi deneyimlerinin sınırlı bir çerçevesi içerisinde kalmaz ve bunun ötesine geçer. Başkasının sosyal veya tarihsel deneyimini asimile ederek, kendi hayal gücünün yardımıyla yeni bir şeyler ortaya koyar(Vygotsky, 2004). Hayal gücü deneyime bağlıdır ve çocuğun hayal gücü kendi bireyselliği içerisinde zamanla gelişir ve biçimlenir. Bu yüzden de bir yetişkinin hayal gücünden farklıdır. Çocuğun çevreyle etkileşimi ve gelenekler yaratıcı süreci etkiler ve yönlendirir. Çocuğun ilgileri bir yetişkinin ilgilerinden farklıdır ve bu yüzden çocuğun hayal gücü yetişkin bir bireyden daha farklı işlemektedir (Vygotsky, 2004).

Çocuğun ilgileri daha basittir, daha fakirdir. Bu yüzden çocuğun çevreyle etkileşimi yetişkinlerin davranış karakteristiklerini farklılaştıran karmaşıklığa, nüanslara sahip değildir. Bu da hayal gücünün işleyişini farklılaştıran en önemli unsurdur. Gelişim süresince hayal gücü de diğer her şey gibi gelişir ve ancak yetişkinlikte olgun halini alır. Çocuklar uydurma ve gerçek olmayan şeyleri üretmede yetişkinlerden daha iyi olmalarına rağmen konu nitelik ve çeşitliğe geldiğinde çocuk yetersiz kalmaktadırlar (Vygotsky, 2004).

### **I.1.5. Yaratıcılıkta Gelişimsel Eğilim-Gelişimsel Etkiler**

Gelişim teorilerinin çoğu aşamaları tanımlayarak gelişimi açıklamaya çalışmaktadır. Yaratıcılık teorilerinin bazıları da gelişimi süreksiz-aşamalı olarak ele almaktadırlar. Örneğin Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisindeki geleneksel düşünme süreci belirli bir yaş aralığında ortaya çıkmaktadır. Çalışmaların bazılarında yaratıcılık gelişiminin farklı şekillerinden bahsedilmektedir. Örneğin, Daugherty (1993; akt., Lau ve Cheung, 2010) 3 ile 6 yaş arasında U şeklinde bir gelişim olduğunu, Charles ve Runco (2000-2001) 3 ile 5

yaş arasında ters U şeklinde bir gelişim olduğunu, Smolucha ve Smolucha (1985) 6-20 yaş arası J şeklinde bir gelişim olduğunu öne sürmektedir.

Kohlberg (1987) küçük çocukları gelenek öncesi dönemde tanımlamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar geleneklerin farkına varabilmelerini sağlayacak olan yeterli düşünme sürecini geliştirmemişlerdir. Beklentilerin ne olduğu hakkında bir fikirleri yoktur ve geleneksel biçimde düşünme yetileri yoktur. Ön ergenlikte ise çocuk geleneksel döneme girer. Gelenekler normatif davranışlar aracılığıyla düşünceyi etkileyebilir, düşünceyi kısıtlar. Dolayısıyla yaratıcılık da engellenmiş olur. Bu dönemdeki çocuklar beklentilerin farkındadır ve normatif davranmaya çalışır. Gelenek sonrası dönemde ise gelenekler birey için var olan bilgi kaynaklarından sadece biri haline gelir ve birey kendi düşüncelerini de ortaya koyar (Runco, 2007).

Torrance(1962; akt., Runco ve Charles, 1997) çocukların okula başladıkları yaşlarda yaratıcılıklarında azalma olduğunu belirtmiştir. Çocuğun uyum göstermesi ile ilgili akademik beklentilerin ve otorite kabulünün bu yaşlardaki yaratıcılığın azalmasında rolü olduğunu savunmaktadır. Yine Torrance (1968; akt., Russ ve Fiorelli, 2010; Runco ve Charles,1997) 9 yaş civarında çocukların orijinal düşüncelerinde bir azalma olduğunu belirtmektedir. Bu da çocukların dördüncü sınıfa geçtikleri zamana denk gelmektedir. Ancak bu düşüş çocukların hepsinde birden görülmemektedir. Çoğunluğunda görülmesinin sebebi ise bütün çocukların benzer bir eğitim sürecinden geçmeleri ve benzer beklentileri deneyimlemeleridir (Runco ve Charles,1997).

Kohlberg'in gelişim teorisinde görüldüğü gibi orta çocukluk döneminde geleneksel düşünme stili ortaya çıkmaktadır. Runco (2007) geleneksel düşünme baskısıyla bu dönemde ıraksak düşünce ve yaratıcılığın kesileceğini öne sürmektedir. Bu düşüş eğitim ile ilgili de olabilir. Çünkü 4. Sınıf dönemlerinde çocuklar kuralları uygulama konusunda daha

fazla baskı hissedebilirler ve öğretmenlerinin öğrettikleri önemli şeyleri yapmaya çalışırlar. Ayrıca bu dönemde akran baskısı son derece katıdır ve yaratıcı çocuk farklı olma stresini hissedebilir (Runco, 2003).

Rosenblatt ve Winner (1988) sanatsal çalışmalardaki yaş farklılıklarını ortaya koymuştur. Okul öncesi çocukların çizimleri daha spontanedir ve estetik görünümündedir. Ancak ilkokul yıllarının ortalarında çocukların çizimleri gerçekliği yansıtmaya başlamaktadır. Rosenblatt ve Winner orta çocukluğu geleneksel dönem, daha sonraki yılları ise gelenek sonrası dönem olarak tanımlamaktadır. 12 yaş civarında başlayan bu süreçte çocuklar daha önceki yıllarda sıkı sıkıya uygulamaya çalıştıkları kuralları yıkmayı öğrenmeye başlamaktadırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar gelenek konusunda yetersizdirler ancak gelenek sonrası düzeydeki çocuklar bunu bildikleri halde reddetme yoluna girebilirler. Gelenek konusunda yetersizlik de artistik yaratıcılık üzerinde gelenek sonrası düzeydeki etkiye sahiptir, yani yaratıcılığı artırmaktadır.

Sak ve Maker (2006) 10-11 yaşları arasında çocukların matematik yaratıcılıklarının düştüğünü belirtmektedir. Bu düşüşün sebebinin çocuğun yaşamındaki gelişimsel faktörlerden kaynaklanmış olabileceğini öne sürmektedirler. Çocuğun hayatının ilk yıllarında en büyük etkiyi yaş yaratırken, ilerleyen yıllarda çevrenin etkisi yaşı etkisinin önüne geçmektedir. Çocuk büyüdükçe ve çevresiyle yeni etkileşimler deneyimledikçe bilişsel gelişiminin üzerindeki çevre etkisi yaş etkisinin önüne geçmektedir.

Bilişsel olarak çocuklar geliştikçe ve büyüdükçe yaratıcı düşüncelerinin de zenginleşeceği varsayılmaktadır (Lau ve Cheung, 2010). Chae (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre yaratıcılık yaşla birlikte artmaktadır. Örneğin 4 yaş ile 6 yaş arasında bir artış gözlenmektedir. Ancak kişisel faktörlerin yaratıcılığı engelleyebileceği de

kanıtlanmıştır. Yukarıda bahsedildiği gibi akran baskısı, sosyal taleplerin farkında olma, çocukların yaratıcılıklarını ketleyebilmektedir. Ancak yapılan araştırmaların çoğunda 2-3 yaş ya da sınıf aralığı ile karşılaştırma bulunmaktadır. Yaş aralığı geniş alındığında yaratıcılığın yaşla birlikte arttığı sonucu çıkarken, yaş aralığı dar alındığında yaratıcılıkta düşüş olduğu sonucu çıkmaktadır. Küçük bir örneklem ile çok sayıda yaş grubunu karşılaştırmak sonuçlar üzerinde doğru yorum yapmayı ve cinsiyet gibi diğer faktörleri inceleyebilmeyi sınırlamaktadır. Daha geniş bir örneklem grubu ile yaratıcılıktaki gelişimsel eğilimler daha doğru olarak incelenebilir (Lau ve Cheung, 2010).

Ward (1968) örnekler (verilen kelime ile ilgili bir nesne örneği verilmesi istenmektedir), kullanımlar (bir nesneyi kaç farklı şekilde kullanabileceği ile ilgili fikir üretmesi istenmektedir) ve şekiller (kağıtlara çizili olan şekiller hakkında fikir üretimi) testlerini kullanarak 7-8 ve 5 yaşındaki çocuklarla araştırma yapmıştır. Bulgulara göre 5 yaşındaki çocuklar şekiller testinde 7-8 yaşlarındaki çocuklardan başarısız olmuşlardır. Ward kullanımlar ve örnekler testinin 5 ve 7-8 yaşlarında benzer olmasını bu yaşlarda benzer bir bilişsel sürecin işlenmesi ile açıklamaktadır. Ancak şekiller testinde işleyen bilişsel süreçler farklıdır. Bu sonuçlara göre Ward kullanımlar ve örnekler testinin anaokulundaki çocuklar için uygun olduğunu ancak soyut figürleri yorumlama yeteneğinde bu yaştaki çocukların yetersiz olduğunu öne sürmektedir.

Lau ve Cheung (2010) yaptıkları araştırmada yaratıcılığın kız ve erkeklerdeki gelişimsel eğilimini incelemişlerdir. Araştırmalarında 2476 (1,222 erkek, 1.254 kız) Hong Kong’lu ilköğretim ve ortaokul öğrencileri ile çalışmışlardır. Yaratıcılığı ölçmek için Wallach Kogan Yaratıcılık Testi’nin bilgisayar versiyonunu kullanmışlardır. Bu testin kalem-kağıt versiyonundan tek farkı bilgisayar üzerinde uygulanmasıdır. Test bataryası iki kullanımlar testi, iki örnekler testi, iki çizgi anlamları testi ve iki desen anlamları testinden

oluşmaktadır. Her test için 7 dakika süre verilmiştir. Veriler üzerinde akıcılık, esneklik, özgünlük puanları hesaplanmıştır. Sonuçlara göre 4. sınıftan 6. sınıfa kadar yaratıcılık puanlarında erkekler kızlardan daha fazla puan elde etmişlerdir. 7. sınıf ve 8. sınıf arasında ise kızlar erkeklerden daha yüksek puan elde etmişlerdir. 9. sınıfta ise farklılıklar marjinal seviyeye düşmüştür. Genel olarak bakıldığında ise 4. sınıf ve 5. sınıf arasında yaratıcılık U şeklinde bir eğilim gösterirken, 7. ve 9. sınıflar arasında doğrusal (lineer) bir doğrultuya sahiptir.

Suloway (1999) doğum sırasının kişilik özelliklerini etkileyerek yaratıcılık üzerinde farklılıklar yarattığını öne sürmektedir. Doğum sırası etkisi çevrenin etki gücünün en önemli kanıtlarından biridir. İlk doğanlar daha sorumlu, organize kişilik özelliklerine sahiptir. Daha sonra doğanlar deneyime daha açıktırlar, daha maceracıdırlar. Sonra doğanlar daha yeni ve radikal olan düşünceleri benimsemektedirler ve normdan bağımsız davranma eğilimleri daha fazladır. Suloway ilk doğan çocukların da farklı yollarla yaratıcılıklarını sergilediklerini öne sürmektedir. İlk doğanlar idrak kabiliyetleri bakımından sonraki çocuklardan daha üstündürler. İlk doğanlar yaratıcılıklarını kültür, anlayış gibi statükoyu destekleyen çerçeveler içerisinde yaratıcılıklarını sergilemektedirler. Sonra doğanlar ise daha bağımsız, geleneklerin dışında ve konformist olmayan boyutlarda yaratıcılıklarını sergilemektedirler.

Chan ve arkadaşları (2000-2001), Wallach ve Kogan'ın (1965) iraksak düşünme testini Çinli çocuklar üzerinde uygulayarak aynı yaşta olan kızların sözel akıcılıkta erkeklerden daha düşük puanlar elde ettiğini bulmuştur. Chan ve arkadaşları(2000-2001) benzer yaşlardaki kızların erkeklerden daha olgun ve kendilerini ifade etmede daha başarılı olmalarına rağmen düşünsel akıcılıkta düşük puan almalarını kızların daha tedbirli davranmalarına ve erkeklerin rekabet durumunda daha cesur davranmalarına

bağlamaktadır. Dunn ve Herwig (1992) ise cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki korelasyonun erkeklerin lehine olduğuna dair bulgu elde etmiştir. Cinsiyet ve orijinallik arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r=.34$ ). Kuhn ve Holling (2009) ise şekilsel ıraksak düşünme testlerinde erkeklerden daha iyi performans gösterdiklerini bulgulamışlardır. Tüm yapılan araştırmaların sonuçlarına bakarak söyleyebiliriz ki cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki ilişki hakkında stabil bir bulguya rastlanmamaktadır.

Sonuç olarak araştırmalar yaratıcılığın okul öncesi dönemde ve ergenlikten itibaren arttığını ancak 9 yaş civarında düştüğünü göstermektedir. Bunun nedeni olarak ise o yaşlarda önemli hale gelen akran baskısı, normatif davranma ihtiyacı gibi sosyal etkiler gösterilmektedir. Ayrıca yaşla birlikte çocukların bilişsel yeteneklerinin de artacağı, bunun da yaratıcılığın artırmasını sağlayacağı öne sürülmektedir. Ancak yine de sosyal taleplere önem verildiği sürece, çocukların çeşitli kaygılarla yaratıcılıklarını ketleyebilecekleri varsayılmaktadır. Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar ise birbiriyle tutarlılık göstermemektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal kurallara göre davranmayı gerektiren formal eğitimi henüz almamış olmaları, çocukların yaratıcılıklarını istediklerini biçimde sergileyebilmelerini sağlamaktadır. Bu araştırmada da anaokulu dönemindeki çocukların normatif davranma zorunluluğu hissetmedikleri için kendilerini ketlemeden yaratıcı fikirlerini sunacakları beklenmektedir. Ancak çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin bilişsel kontrol ve algıladıkları otonomi tarafından etkileneceği düşünülmektedir. Cinsiyetin karıştırıcı değişken olarak etki edebileceği düşünüldüğü için, cinsiyet faktörü de araştırma koşullarına dahil edilmiştir.

### **I.1.6. Yaraticılık Ve Otonomi**

Yaratıcı bir birey olmanın özü, fikirlerinde ve davranışlarında özgür olmaktır. (Feist, 1999; Shalley, Zhou ve Oldham, 2004). Kendini belirleme kuramı (Self Determination Theory-SDT) insanların kişilik gelişimi ve davranışsal benlik düzenlemelerinin önemini vurgulayan, motivasyon ve kişilik ile ilgili bir yaklaşımdır. İnsanların doğasında bulunan gelişme eğilimlerini belirleyerek, motivasyon ve kişilik entegrasyonunda temel olan psikolojik ihtiyaçları araştırma konusu olarak ele almaktadır. SDT'ye göre otonomi, yeterlilik ve ilişkisellik bütün insanlar için temel ihtiyaçlardır (Ryan ve Deci, 2000). Otonomi bireyin davranışlarını gönüllü olarak gerçekleştirmesidir. Birey kendi seçtiği davranışları sergilemede kendisini özgür hissetmelidir. Otonomi içermeyen davranışlar uymayı içermektedir. Uyuma durumunda birey diğerlerinin yönlendirmesi ile davranışını gerçekleştirmektedir ve seçme özgürlüğü yoktur (Patrick, Skinner ve Connell, 1993). Çocuklar için ise otonomi kavramı "davranışlarında seçim yapabilme duygusu ve bu davranışlarda çocuğun kendisini davranışın bağlatıcısı olarak görmesi" olarak tanımlanmaktadır (Connell ve Ryan, 1987; akt., Patrick, Skinner ve Connell, 1993).

Kendini Belirleme Kuramı'nda (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000) iki farklı motivasyon türünden söz edilmektedir. Bunlar otonom ve kontrol edilen (controlled) motivasyondur. Otonom (autonomous) motivasyon bireyin seçme hakkının olması ve tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak davranışlarda bulunmasını içermektedir. Kontrol edilen motivasyonda ise birey, kendini baskı altında hisseder ve benliğinin dışındaki güçler tarafından istenilen belirli talepleri karşılamak zorunda olduğu hissi ile davranışta bulunur. Kontrol edilen motivasyonda insanlar bir şeyleri yapmak zorunda kaldıkları için aktivitelere dahil olmaktadır (Gagne ve Deci, 2005; Deci ve Ryan 2008; Ryan ve Deci, 2000). Otonom (autonomous) motivasyon etkili performansı kolaylaştırmaktadır. Kontrol



edilen motivasyon ise yaratıcılık, bilişsel esneklik veya derin bilgi işlemeyi gerektiren görevlerde bireylerin etkili performans göstermesini engellemektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Otonomi gönüllülük duygusu ile hareket etmeyi ve seçme deneyimine sahip olmayı içermektedir. İçsel motivasyon, otonom motivasyonun bir örneğidir. İçsel olarak motive olan insanlar aktivitenin kendisi eğlenceli, ilgi çekici ve tatmin edici olduğu için o davranışta bulunmaktadır. Dışsal motivasyonda ise bireyler davranışların bazı sonuçları olduğu için o davranışlarda bulunurlar. Örneğin birey ödül elde etmek ya da cezadan kaçınmak için davranışta bulunabilir (Gagne ve Deci, 2005; Deci ve Ryan, 2008). Dışsal motivasyon içsel motivasyonu etkilemektedir. Eğer birey içsel olarak kendi ilgisini çeken bir aktivitede para gibi dışsal ödüller ile ödüllendirilirse, içsel motivasyonları zedelenmektedir. Sonucun dışsal olduğu durumda insanlar davranışlarının kökeni olarak kendilerini görmezler ve içsel motivasyonları azalır (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci 2000; Deci ve Ryan 2000). Bireyler hoşça giden aktivitede teklif edilen ödülü davranışlarını kontrol etmeye yönelik bir girişim olarak algılamaktadırlar (Deci ve Ryan, 1985; akt., Eisenberger ve Shanock, 2003). Algılanan otonominin azalmasıyla birlikte içsel motivasyon da azalmaktadır. Otonomi içsel motivasyonun ortaya çıkması için gereklidir. Ödül veya tehdit gibi motivasyonel stratejiler içsel motivasyonu azaltarak daha az yaratıcılığa, daha fakir problem çözme biçimlerine neden olmaktadır. Burada bahsedilen ödüller somut ödüllerdir. Somut ödüller algılanan nedensellik odağını değiştirmektedir ve dışsal hale getirmektedir. Belirgin olmayan ödüller ya da davranışın kontrol edilmiyor olarak algılanması içsel motivasyonu zedelememektedir (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 2000).

Collins ve Amabile (1999) ödüllerin motivasyon azaltıcı etkisini dikkatin görevin kendisinden çok ödüle yönelmesi ile açıklamaktadır. Ödüller öğrencilerin dikkatini bölmektedir ve yaratıcılık için gerekli olan konsantrasyon, risk alma ve göreve kendini verme gibi gerekliliklerden öğrenciyi uzaklaştırmaktadır. Bireyler olası çözümleri üretme girişiminde buldukları zaman onların içsel motivasyona sahip olması ve dışsal endişeler ile dikkatlerinin dağılmaması, daha orijinal fikir üretmelerini sağlamaktadır. Bireyin yeterlilik duygusunu artıran dışsal motivatörlerin (örneğin olumlu geribildirim) içsel motivasyona katkı sağlayacağı öne sürülmektedir (Collins ve Amabile, 1999).

İnsanlar keyif alma, tatmin ve meydan okuma gibi içsel hazlar tarafından motive edildiğinde daha yaratıcı olmaktadır. Ancak değerlendirme, rekabet, ödül gibi dışsal faktörler tarafından motive edildiklerinde daha az yaratıcı olmaktadır. (Amabile, 2012; Gagne ve Deci, 2005). Buna karşıt olarak, Eisenberger ve Armeli (1997) belirgin ödüllerin içsel motivasyon üzerinde hiçbir azaltıcı etki yapmadığını ve yaratıcılığı artırdığını bulmuşlardır. Yine Eisenberger ve Aselage (2008) yüksek performans için ödül beklentisinin üstün performans gerekliliği algısını oluşturacağını ve bunun da içsel motivasyonu ve yaratıcılığı artıracığını öne sürmektedir. İçsel motivasyonun yokluğunda dışsal motivasyon yaratıcılığı azaltabilir (Feist, 1999). Diğer bir ifade ile uzun süreli odaklanma ile sürdürülen içsel motivasyona dayalı etkinliklerin sonucu olan olası dışsal ödüller veya ödül beklentileri de aktiviteyi kamçılabilir. Örneğin olimpiyatlara hazırlanan bir atleti olimpiyat madalyası güdülemektedir. Burada koşul, etkinliğin başlangıçta içsel motivasyona dayalı olması ve bir gelişim sürecini içeriyor olmasıdır.

### **I.1.6.1. Otonomi Üzerinde Sosyal Bağlamın Etkisi**

Kendini belirleme kuramı (SDT) sosyal bağlamın önemini vurgulamaktadır. Sosyal çevre çocukların içsel motivasyonlarını ve içselleştirmelerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İçsel motivasyon ve içselleştirme okul ortamında öğretmenler ve aile ortamında ebeveynler tarafından çocuğun otonomi ihtiyacı karşılandığında sağlanmaktadır (Ryan ve Deci,2000). İçselleştirme başlangıçta dışsal olan motivasyonun çeşitli süreçlerle içsel hale getirilmesidir. Örneğin bir bireyin kimyayı öğrenmesi başlangıçta dış ödüle veya öğretmene bağlı olabilir. Ancak bu deneyimler geliştiğinde ve başarı ile bütünleştiğinde birey kimya öğrenmeyi dış kaynak olmadan, içsel olarak sürdürebilir.

Joussemet, Landry ve Koestner (2008) otonomi desteğinin ebeveyn-çocuk ilişkisinde anahtar bir rol oynadığını belirtmektedir. Yetkeli aileler ılımlı bir kontrol sağlamaktadırlar. Bu tip aileler otorite konumundadırlar. Ancak çocuğun otonomi ve bağımsızlığına değer vermektedirler. Bunun yanında bu aileler çocuklarından olgunluk talep etmektedir. Yetkeci aileler de kontrol sahibidirler ancak itaati talep etmektedirler ve çocuğa otonomi vermemektedirler (Baumrind, 1991). Çocuğun otonomi ihtiyacını desteklemek, çocuğun ihtiyaçlarının ve isteklerinin demokratik bir ortamda sağlanması anlamına gelmektedir. Ebeveynler tarafından gösterilen otonomi desteği çocuğun daha iyi bir motivasyona sahip olmasıyla, sosyal ve akademik uyumlarıyla ilişkilidir (Joussemet, Landry ve Koestner, 2008; Wong, Wiest ve Cusick 2002; Joussemet ve ark., 2004).

Fulton ve Turner (2008) yaptıkları araştırmada yetkeli aile stilinin (yetkeli aile otonomi destekleyen, sıcaklık gösteren ve yol gösterici aile tipidir) öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kontrol algısını etkilediğini (eğer istersem başarılı bir üniversite öğrencisi olabilirim) ve bunun da öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini bulmuşlardır. Joussemet ve arkadaşları (2005) da yaptıkları boylamsal bir çalışmada

anaokulu yıllarında anne tarafından gösterilen otonomi desteğinin üçüncü sınıftaki sosyal ve akademik uyumla pozitif ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Deci ve Ryan'ın (2000) belirttiği gibi otonomi desteği bireylerin daha sağlıklı bir işlevsellik kazanmasını sağlamaktadır.

Skinner, Johnson ve Snyder (2005) otonomi desteği veren ailelerin çocuklarının kendi görüşlerini, hedeflerini ve tercihlerini keşfetmeye hazır bireyler olduklarını öne sürmektedir. Bu tip ailelerin çocukları plan yapma ve problem çözebilmede daha başarılı olmaktadır. Otonomi desteği yaşam doyumu ve okul doyumu ile yüksek derecede ilişkili bulunmuştur (Ferguson, Kasser ve Jahng 2010). Çünkü otonomi desteği gören çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenlerinin kendi bakış açılarından düşünebildiklerini hissederler. Çocuklar seçimlerini kendileri yaparak yaşamlarını ve okuldaki deneyimlerini olumlu olarak algılar. Ancak otonomi desteği görmeyen çocuklar kendi seçimlerinin ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından önemsenmediğini düşünerek daha düşük yaşam doyumu ve okul doyumuna sahip olur.

Patall, Cooper ve Robinson (2008) yaptıkları meta analiz sonucunda seçim-tercih hakkının içsel motivasyon, performans, algılanan yeterlilik ve meydan okuma tercihi gibi çok sayıda faktör üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Yine yaptıkları moderator analizler sonucunda kontrol-sınırlandırılan koşuldaki katılımcıların seçme hakları tamamen ellerinden alındığında ya da katılımcılar alternatiflerin farkında olduklarında ve bunları seçme hakları olmadığında, katılımcıların içsel motivasyonları zedelenmektedir. Ayrıca yetişkinler ve çocuklar arasında karşılaştırma yapıldığında ve deney kontrol edilen doğal ortamlarda yürütüldüğünde (okul veya işyeri gibi) seçme manipülasyonunun etkisi çocuklarda daha fazla görülmektedir. Seçme etkisinin davranışsal

veya öz bildirim (self report) içsel motivasyon ölçümlerine ait sonuçlarda farklılaşmadığını da belirtmektedirler.

Chirkov ve arkadaşları (2003) Kore, Amerika, Rusya ve Türkiye'den örneklem grupları ile yaptıkları araştırmada otonominin anlam bakımından farklılaşmadığını ve farklı kültürlerden olan insanların otonomiye değer verdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu SDT'nin otonomi evrensel bir ihtiyaçtır varsayımını desteklemektedir. Iyengar ve Lepper (1999) seçimlerin deneyci tarafından dayatılmasının hem Asyalı Amerikanlarda hem de Anglo Amerikanlarda içsel motivasyonu azalttığını bulmuşlardır.

Liu (1986;akt., Markus ve Kitayama, 1991) diğerlerinin düşüncelerini her durumda hesaba katmanın bireylerin yenilikçi, ve özgün girişimlerini engellediğini belirtmektedir. Örneğin birçok fikrin üretilmesinin gerektiği iraksak düşünme testlerinde Çinli bireylerin dezavantajlı olduğunu öne sürmektedir. Diğerlerine saygı duymak ve itaat etmek gibi normlar Çinli bireylerin yaratıcılık puanlarında Amerikalılara göre daha düşük seviyelerde olmasının nedenidir (Liu ve Hsu, 1974; akt., Markus ve Kitayama, 1991). Deci ve Ryan (2000) kolektivist kültürlerde bireylerin kendi grup üyelerinin taleplerine uygun olan davranışlarda buldukları halde motivasyona sahip olabileceklerini öne sürmektedir. Kolektivist kültürlerde insanlar gruplarının taleplerini içselleştirmektedirler. İçselleştirme de seçme özgürlüğünün motivasyon üzerindeki etki derecesini yönlendirmektedir. Iyengar ve Lepper (1999) bireylerin kendi grup üyeleri (anne-sınıf arkadaşı) tarafından yapılan seçimlerde motive olduklarını ancak dış grup üyeleri (deneyci) tarafından yapılan seçimlerde ise motive olmadıklarını belirtmektedir. Seçme özgürlüğü olmadığı anlarda Asya kökenli Amerikalı çocukların motivasyonu seçimi yapan kişinin iç grup veya dış grup üyesi olup olmasına göre değişmektedir.

Bao ve Lam (2008) Iyengar ve Lepper'in (1999) araştırmasında yola çıkarak Çinli çocuklarda seçme özgürlüğü ve motivasyon ilişkisini araştırmışlardır. Bao ve Lam'ın sonuçları Iyengar ve Lepper'in çalışmasından farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Seçme özgürlüğü olan çocuklar, anagram çözümünde, kendileri yerine anneleri ya da öğretmenleri tarafından seçim yapılan çocuklardan daha yüksek motivasyon göstermişlerdir. Seçme özgürlüğü daha iyi performans ile ilişkilidir. Ancak ilişkisellik göz önüne alındığında, çocukların yerine karar veren kişiler ile çocuklar arasındaki ilişki iyiye, çocukların motivasyonları kararı kendileri vermişçesine yüksek olmaktadır. Yani çocuk ve karar veren kişi arasındaki ilişki iyiye kişisel seçim etkisini sürdürmemektedir. Ancak sosyo-duygusal ilişkiler olumsuzsa çocukların motivasyonları azalmaktadır. Çinli çocukların bağlandıkları kişilerin taleplerini içselleştirdikleri için böyle bir etkinin ortaya çıkmış olabileceği öne sürülmektedir. Deci ve Ryan'ın (2000) da belirttiği gibi ilişkisellik ihtiyacının tatmin edilmesi içselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Çinli çocuklar da güvendikleri kişilerin kararlarını içselleştirmiş olabilir. Bu yüzden de seçimi kendileri yapmasa dahi otonomi hissini deneyimlemiş olabilirler.

#### **I.1.6.2. Otonomi ve Yaratıcılık Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Bireysel otonominin yaratıcı kişiliğin temel karakteristiği olduğu belirtilmektedir (Baron ve Harrington, 1981; Mumford ve Gustafson, 1988). Sheldon (1995) kendini belirleyen (self determined) bireylerin kendi içgüdülerini daha çok yansıtabileceklerini, daha derin bilişsel kaynaklara erişebileceklerini ve kendilerindeki yaratıcı yetenekleri sergileyebileceklerini öne sürmektedir. Başkası tarafından kontrol edilmeyen davranışlar içsel olarak motive edilmiştir ve bu davranışlar otonom davranışın bir biçimidir (Sheldon 1995). Otonomi ve seçebilme hissi bireylerin en iyi şekilde işlev göstermesi için kritik öneme sahiptir (Soenens ve Vansteenkiste, 2005; Deci ve Ryan, 2000). Otonomi destekli

sosyal bağlamlar bireyin yaptığı işe gönüllü olarak katılımı sağlar ve bireyin performansını daha işlevsel hale getirir (Deci ve Ryan 2000; Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Çocukların aktif davranışları üzerinde algıladıkları kontrol düzeyi arttıkça pozitif duyguları da artmaktadır. Bu da çocukların dahil oldukları görevlere kendilerini vermelerini sağlamaktadır (Patrick, Skinner ve Connell, 1993).

Mihaly Csikszentmihalyi (1975) kendini gerçekleştiren bireylerin yaptıkları işten zevk aldıklarını öne sürmektedir. İnsanlar yaptıkları işten zevk almaya başladıklarında kendilerini yaptıkları işe verirler, zaman kavramını yitirirler. Dahil oldukları aktivitenin amacı, aktivitenin kendisi haline gelir. Csikszentmihalyi bu durumu “akış” (flow) olarak adlandırmaktadır. Akış süresince bireyler içsel motivasyonu deneyimlemektedirler (Csikszentmihalyi, 1975). Deci ve Ryan (2000) da akış’ın içsel olarak motive edilen aktivitenin bir prototipi olduğunu belirtmektedirler. Akış süresince bireyler yaratıcı ürünler ortaya koymaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1975).

Koestner ve arkadaşları (1984) otonominin yaratıcılık üzerindeki ilişkisini incelemişlerdir. Çocuklara ne yapmaları gerektiğinin kontrol edici dil ile söylenildiği koşulda (“yeni renk kullanmadan önce fırçanı temizlemelisin”, “boyaları temiz kullan”) çocukların yaratıcılıkları düşük bulunmuştur. Ancak özerkliği destekleyici dilin kullanıldığı koşulda (“istediğin türde bir ev çizebilirsin, yaptığın resme istediğin şeyi ekleyebilirsin”) ise çocukların yaratıcılık puanları daha yüksektir. Anlık davranışlar üzerinde öz belirleyiciliğin (self determination) kullanılmadığı zamanlarda, bilişsel işlevlerin niteliği ve performansın niteliği kötüleşmektedir (Sheldon, 1995; Koestner ve arkadaşları, 1984). Ryan ve Grolnick (1986) sınıf ortamı içerisinde kendilerini aktif, sorumlu, araçsal olarak gören, içsel kontrol odağına sahip olan ve otonomi fırsatı bulan çocukların daha yaratıcı olacaklarını öne sürmektedir.

Sheldon (1995) otonomi ve yaratıcılık ilişkisini incelemek için Kendini Belirleme Kuramı temel alınarak oluşturulan kişisel otonomi ve özerklik ölçeklerini kullanmıştır. Yaratıcı bireylerin özerk motivasyon yönelimine sahip olduklarını ve kendilerini özerk olarak nitelendirdiklerini bulmuştur. Ayrıca ailenin otonomi destekleyici olmasının da yaratıcılık ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Sheldon kendi davranışlarını kendileri belirleyen bireylerin yaptıkları işe daha derin ve yaratıcı olarak katıldıklarını öne sürmektedir. Kontrol edici ailelerin çocuklarının otonomi destekleyici olan ailelerin çocuklarından düşük motivasyona ve okul başarısına sahip olduğu görülmektedir (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991). Grolnick ve arkadaşları (2000) otonomi destekleyici aileye sahip olan çocukların kontrol edici anneye sahip olan çocuklara göre çevrelerine yönelik tepkilerinde daha esnek olduklarını belirtmektedir. Grolnick, Ryan ve Decide (1991) anne ve baba tarafından sağlanan otonomi desteğinin algılanan yeterliliği, mtoivasyonu ve dolayısıyla da başarıyı yordadığını belirtmektedir.

Amabile (2012) ögesellik (componential) teorisinde yaratıcılıkla ilgili süreçlerden söz etmektedir. Yaratıcılık ile ilişkili süreçler bireyin yaratıcı fikirler üretmesine olanak veren kişisel ve bilişsel özelliklerdir. Risk alma istekliliği, problemlere farklı açılardan bakabilme, yapılan işle ilgili öz disipline sahip olma, haz geciktirme yeteneği, çeldiricilere karşı koyabilme, içsel kontrol odağı, yargılardan bağımsız olma, yüksek derecede otonomi gibi özellikler bilgi sentezinde bireyin daha geniş ve esnek kategoriler kullanmasını sağlamaktadır (Amabile 2012; Barron ve Harrington, 1981). Özetle Amabile de kuramında esnek fikir üretebilmede otonominin önemini vurgulamaktadır.

Wallach ve Kogan (1965) bireylerin zaman endişesinden bağımsız, başkasının değerlendirmesi altında olduklarını hissetmedikleri ortamlarda daha yaratıcı olduklarını öne sürmektedir. Otonomi, yani sosyal taleplere uyarken zihinsel olarak alternatifleri göz



önünde bulundurabilmek, hayal kurma yeteneğimizi, yani fikir üretebilmemizi sürdürmede de etkilidir. Bireysel otonomi sınırlandırıldığında fikir üretme ketlenmektedir (West ve Rickards, 1999). Zhou (1998) otonomi bağlamının yaratıcı fikir üretimini kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Birey yapacağı işin nasıl gideceği üzerinde kontrol sahibi olduğunda, kullanacağı yöntemi seçme özgürlüğüne sahiptir. Eğer birey otonomi imkanı sağlanmayan bir ortadaysa, seçme özgürlüğü yoksa ve görevin işleyiş sürecinde çok az derecede kontrol sahibiyse içsel motivasyonu zedelenir ve bu da düşük yaratıcılık ile sonuçlanır. Kendini Belirleme Kuramı insanın temel ihtiyacı olan otonominin yani seçme özgürlüğünün bireyin motivasyonunun niteliğini belirlediğini ileri sürmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Hem kendini belirleme kuramı (SDT) (Deci ve Ryan 2000) hem de yaratıcılığın ögesellik (componential) teorisi (Amabile,2012) otonominin yaratıcılığı sağladığını ileri sürmektedir. Kontrol edici olmayan (otonomi destekli) denetleyiciliğin yani katı denetlemenin olmadığı, çalışanların ihtiyaçlarıyla ilgilenildiği ve çalışanlara gelişmeye yönelik pozitif ve bilgi içerikli geribildirimlerin verildiği denetleyiciliğin işçilerin daha yaratıcı fikir önerilerinde bulunmalarını sağladığı öne sürülmektedir (Oldham, ve Cummings 1996; Zhou, 1998; Shalley ve ark., 2004). Algılanan özerklik yaratıcılığı kolaylaştırmaktadır, bireyin yaratıcı sürece katılımını artırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000; Shalley ve ark., 2004).

Yani kendini belirleme kuramına göre birey kendisini özerk hissettiğinde, davranışlarının sonuçları kendi kontrolü altında olduğunda ve çevreyi keşfederken kendi yeterliliği hakkında bilgi elde ettiğinde içsel motivasyon sağlanmaktadır. Çevre kontrol edici olarak algılandığında ise öz belirleme ve içsel motivasyon zedelenmektedir. İçsel motivasyon zedelendiğinde ise bireyin performansı olumsuz etkilenmektedir (Ryan ve Deci

2000). Sonuç olarak birey aktif davranış üzerinde kontrolün kendisinde olduğunu hissettiğinde, performans göstereceği görevde yetki hakkı bireye sağlandığında, birey otonomi deneyimlediğinde daha yaratıcı ürünler ortaya çıkmaktadır.

## **I.2. Benlik Düzenleme**

Çocuklar büyüdükçe başkalarına bağımlı halden kendi davranışlarını ayarlamaya, dikkatlerini yönlendirmeye ve duygusal durumlarını düzenlemeye başlarlar. Erken  ocuklukta önemli gelişimlerden biri olan benlik düzenleme, çocukların duygu ve dikkatlerini yönetebilme, bazı davranışlarını ketlerken diğerlerini aktive edebilme gibi yeteneklerini ifade etmektedir (Blair ve Razza, 2007; Smith-Donald ve ark., 2007; Calkins ve Fox, 2002; Koop, 1982; Rafaelli, Crockett ve Shen 2005; McClelland ve Cameron, 2011). Yani  ocuklar benlik düzenlemede duygularını yönetmeyi, dikkat kaydırabilmeyi veya odaklamayı ve davranışı ketlemeyi ve aktive etmeyi becerebilme yeteneklerini edinirler.

Çocuklar ev temelli bakımdan formal eğitimin verildiği okula başladığında, daha yapılandırılmış bir ortama girmektedirler. Bu gibi ortamlarda, sosyal ve benlik düzenleme yeteneklerine yönelik taleplerle karşı karşıya gelmektedirler (McClelland ve Cameron 2011). Okula başlarken çocukların birçok yönden davranışlarını düzenlemeleri beklenmektedir. Örneğin oyuncaklarını paylaşma, sırasını bekleme, söz almak için parmak kaldırma gibi sınıf ortamının gerektirdiği bağlama uygun davranmaları beklenmektedir (Denham ve ark., Smith-Donald ve ark., 2007). Benlik düzenleme gelişimi ile  ocuk bu yeni beklentiler karşısında denge kurmaktadır (Denham, ve ark., 2012). Yaşamın ilk beş yılındaki nöropsikolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerin gelişimi ve birleşimi, çocukların diğerleri (aile) tarafından d zenlenmekten öz düzenlemeye geçişlerinde yardımcı olmaktadır (Calkins ve Fox, 2002; Posner ve Rothbart, 2000; Schore, 1994). Okul  ncesi dönem çocukların benlik düzenleme gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir.

Benlik düzenleme duygusal düzenleme, davranışsal düzenleme, dikkat düzenleme, bilişsel düzenleme gibi birçok boyutu içerisinde barındıran bir kavramdır. Her biri farklı yetenekleri barındırmaktadır ve gelişim süresince çocukların akademik ve sosyal yeteneklerine önemli katkılar sağlamaktadır.

## **I.2. Benlik Düzenleme: Duygusal Düzenleme, Dikkat Düzenleme, Davranışsal Düzenleme ve Bilişsel Düzenleme**

Benlik düzenleme durumsal taleplere uygun davranma, sözel ve motor davranışların sıklığını, şiddetini sosyal ortama göre düzenleme, hedefe erişmek için davranışları erteleme, dışsal yönlendirme olmadan uygun davranışları sergileyebilme gibi yetenekleri içermektedir (Kopp, 1982). Benlik düzenleme çocukların içsel ve çevresel taleplere yönelik dikkatli, amaçlı ve düşünceli davranışlarda bulunmasını sağlayan içsel bir mekanizmadır (Bodrova ve Leong, 2008; Rafaelli, Crockett ve Shen, 2005). Benlik düzenleme tek bir yapı değildir, içerisinde kontrol etme, yönlendirme, planlama gibi birçok yeteneği barındırmaktadır. Ayrıca benlik düzenleme duygusal düzenleme, davranışsal düzenleme ve bilişsel düzenlemeyi de kapsamı içerisine almaktadır (McClelland ve ark., 2007).

Duygusal düzenleme bir çocuğun heyecan, gerginlik ya da stres verici durumlarda duygularını yönetebilmesi, hedeflere erişmek için duygusal uyarılmalarını ketleyebilmesi, sürdürebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Smith-Donald ve ark., 2007; Saarni, Mumme ve Campos, 1998; Eisenberg ve ark., 1997; Kopp, 1982, Eisenberg, Liew ve Pidada, 2004). Batum ve Yağmurlu (2007) duygu düzenlemeyi, duyguların birey tarafından geliştirilmesi ve uygun durumlarda açığa çıkarılması veya ketlenmesi olarak tanımlamışlardır. Duygularını düzenleme konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar negatif

sosyal ve duygusal davranışlar geliştirme riskine sahiptirler (Eisenberg ve ark., 2001). Duygularını ve duyguları ile ilgili davranışlarını yönetebilen çocukların okuldaki davranışları daha uygundur ve sosyal olarak daha yeterlidir (Eisenberg ve ark., 1997). Çocuklarda duygu düzenlemeyi ölçmek için çeşitli deneysel yöntemler vardır. Örneğin çocuğun çizdiği resim tekrarlı bir biçimde eleştirilebilir veya içinde oyuncak olan kilitli bir kutuyu açması için çocuğa yanlış anahtar verilebilir. Bu görevlerde çocuğun gösterdiği sebat ve gerilim-huzursuzluk (frustration) gözlenerek puanlama yapılmaktadır (Dennis, 2006). Bir araştırmada, verilen bir yap-boz (puzzle) görevinde çocuk, yap-bozu araştırmacının “yardımı” ile yapmaya çalışmaktadır. Ancak aslında araştırmacı belirli süreler içerisinde doğru yerleştirilen yap-boz parçalarının yerini değiştirmektedir ya da onları kaldırmaktadır. Bu deneyde çocuğun duygu düzenlemesini puanlamak için, çocuğun göreve yönelik sergilediği gerilimi ve araştırmacıya yönelik öfkesini içeren video kaydından yararlanılmıştır (Lengua, 2002).

Çatışan uyarılarla başa çıkabilmek için dikkatini bölme ya da odaklama becerileri, bilgiyi akılda tutabilme, daha sonraki davranışları planlayabilme gibi yetenekler yani yönetici kontrol sağlayabilme, dikkat düzenleme içerisinde yer almaktadır. Dikkat odaklama görevle ilgili olan aktivitede dikkati sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sektan ve ark., 2010). Duygu düzenleme yeteneğinde, etkili dikkat düzenleme çok önemlidir. Dikkat odaklama ve kaydırma ile duygulanım yönetilebilmektedir (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Dikkat düzenleme yeteneği çocuğun dikkatini başka taraflara kaydırmasını sağlayarak stres verici durumların etkisini azaltmaya yardımcı olmaktadır (Edgar ve Fox, 2005). Dikkat düzenleme ile birey dikkatini stres verici durumdan daha rahatlatıcı olan uyarıcıya doğru kaydırabilir ve böylece duygu düzenlemeyi sağlar (Bush, 2006). Dikkat düzenleme ölçümü için genelde

Stroop Görevi kullanılmaktadır. Örneğin bir araştırmada, araştırmacılar çocuklara üzerinde kelimeler olan 3 sayfa vermişlerdir ve çocuklardan bu sayfaları okumaları istenmiştir. Birinci sayfada “kırmızı, mavi, yeşil” sözcüklerinden karışık sırada 100’er tane bulunmaktadır. İkinci sayfada mavi, kırmızı, yeşil renklerdeki 100’er tane “xxxx” kelimesi karışık bir sırada verilmiştir. Üçüncü sayfada ise “kırmızı, mavi, yeşil” sözcükleri kelimenin ifade ettiği renkten farklı renklerde yazılarak verilmiştir ve çocuktan bunları okuması istenmiştir. Çocuğun burada yapması gereken kelimenin yazılış rengini göz ardı ederek, ifade ettiği rengi söylemesidir. Bu görevde çocuk ilgisiz olan uyarandan (yazının basım rengi) dikkatini kaydırıp, kelimenin ifade ettiği renge odaklanmalıdır (Lengua, 2002).

Davranışsal düzenleme ise dikkat, işler bellek, ketleyici kontrol gibi bilişsel yetenekleri davranışa uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sektan ve ark., 2010; Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Davranışsal düzenleme verilen bir görev üzerinde dikkati sürdürme, yönergelere uyma ve uygun olmayan davranışları ketleme gibi yetenekleri içermektedir (Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; McClelland ve ark., 2007). Yönetici işlevler tanımında da benzer süreçler ele alınmaktadır. Ancak davranışsal düzenleme bu tip yönetici işlevlerin davranış düzenlemeyle bütünleşmesi ve davranışta sergilenmesi ile ilgilidir (Sektan ve ark., 2011). Dikkat, işler bellek ve ketleyici kontrolü içeren bu bilişsel süreçler, çocuğun, öğretmenin yönergelerini hatırlamasını ve dikkat dağıtıcı uyarılardan etkilenmeden görev üzerinde odaklanmasını sağlamaktadır (McClelland ve ark., 2007).

Davranışsal düzenlemenin yeterince güçlü olmaması çocukta öğrenme yeteneğini azaltmaktadır. İyi bir davranışsal düzenlemeye sahip olan çocuklar belirli ipuçlarını yakalamada, yönergeleri hatırlamada, göreve odaklanmada, ilgisiz bilgiyi sansürlemede,

gerektiğinde bilgiyi işlemede daha iyi performans göstermektedirler. Tüm bu yetenekler de akademik ortamda ve okul ortamında başarılı olma konusunda katkı sağlamaktadır (Sektan, McClelland, Acock ve Morrison, 2011; McClelland ve ark., 2007). Batum ve Yağmurlu (2007) ebeveyn ve öğretmen raporlarına dayanarak 2. sınıf öğrencilerine yönelik duygu ve davranış düzenleme bilgileri edinmişlerdir. Bu çalışma Türkiye’de davranışsal ve duygusal düzenlemenin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin çalışıldığı ilk araştırmadır. Araştırmacılar yaptıkları duygusal ve davranışsal düzenleme arasında ilişki bulmuşlardır. Yani iyi bir duygu düzenleme yeteneğine sahip olan çocuk, davranışsal düzenleme yeteneğine de sahiptir. Ayrıca davranışsal ve duygusal düzenlemede yetersiz olan çocukların dışsallaştırma davranışları (saldırganlık, hislerini fiziksel olarak gösterme) sergiledikleri bulunmuştur. Simon Diyor ki (Simon Says) testi de davranışsal düzenleme hakkında bilgi edinmek için uygundur. Bu görevde çocuk iki kukla ile karşı karşıya kalır. Çocuğun kuklalardan birini dinlemesine (aktive etme) , diğerini ise dinlememesine (ketleme) yönelik yönerge verilir. Kuklaların yönergeleri ise “burnuna dokun” gibi basit hareketleri içermektedir. Görev 10 tane ketleyici, 10 tane de aktive edici yönergeyi içermektedir. Çocuğun burada yapması gereken, aktive edici kuklanın (hangi kuklayı dinlemesi gerektiğini araştırmacılar çocuğa önceden yönerge ile vermişlerdir) yönergelerini izlemek, diğerini ise görmezden gelmektir (Reed, Pien ve Rothbart, 1984).

Okul öncesi çocuklarda bilişsel düzenlemeye yönelik bilgi edinmek amacıyla yapılan çeşitli ölçme yöntemleri vardır. Bilişsel düzenleme ölçümleri genellikle yönetici işlevler hakkında bilgi vermektedir. Yönetici işlevler ise ketleyici kontrol, işler bellek, dikkat odaklama gibi çeşitli alt alanları içermektedir.

Welsh, ve arkadaşları (2010) yaş ortalaması 4.49 olan okul öncesi çocuklarda yönetici işlev yetenekleri ve kelime-rakam bilgisi kazanımı arasındaki ilişkiyi incelemek

amacıyla birtakım bilişsel düzenleme ölçümü almışlardır. İşler bellek ölçümü için deneyci, bir kelime listesini çocuklara sesli bir biçimde okumuştur ve çocuklardan bu kelimeleri sırayı tersine çevirerek tekrar etmeleri istenmiştir. Burada çocuğun bilgiyi zihninde tutması ve zihinsel olarak manipüle etmesi gerekmektedir. Araştırmacılar ketleyici dikkat kontrolü ölçümü için ise Kalem Tıklatma (Peg Tapping) ölçümünü kullanmışlardır. Bu görev, araştırmacı tahta bir çubukla sıraya bir kere vurduğunda çocuğun iki kere, araştırmacı iki kere vurduğunda çocuğun bir kere vurmasını gerektirmektedir. Çocuğun, burada, deneycinin yaptığı hareketi tekrar etmekten kaçınması ve doğru cevap verebilmek için kuralı aklında tutması gerekmektedir. Esnek dikkat kaydırma ölçümü için ise araştırmacılar, üzerinde kırmızı ve mavi tavşan ve bot bulunan kartları çocuklardan belirli ölçütlere göre sıralamalarını istemiştir. Çocukların önce renk boyutuna göre, daha sonra şekil boyutuna göre kartlarını sıralamaları gerekmektedir. Bu görevde çocuğun daha önce öğrendiği sıralamayı ketleyip, yeni sıralamaya dikkatini kaydırması gerekmektedir.

Çocukların yönergeleri ne kadar iyi izledikleri, bir aktiviteyi durdurmaları söylendiğinde buna ne kadar uygun davrandıklarını içeren sorularla ebeveynler ya da öğretmenler de çocukların bilişsel düzenleme yetenekleri hakkında bilgi sağlayıcı olabilmektedirler (örnek: Sektnan ve ark., 2010; Spinrad ve ark., 2004).

## **I.2. Benlik Düzenleme—Yönetici İşlemler**

Davranışsal düzenleme, benlik düzenleme yapısının içerisinde bulunan bilişsel temelli işlevleri gerektirmektedir (MacCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Ponitz ve arkadaşları (2009) davranışsal düzenlemeyi çocukların motor davranışlarının gözlemlenebilir biçimleriyle sergilenen yönetici işlevler olarak tanımlamaktadır. Yani Ponitz ve arkadaşları (2009) yönetici işlevlerin davranışa döküldüğünü ve davranışı gözlemleyerek yönetici işlevler üzerinde konuşabileceğimizi öne sürmektedir. Yönetici



işlevler bilgiyi işler bellekte sürdürme, uygun olmayan davranışı ketleme, hedefe yönelik aktivitelerde dikkati kaydırma ve sürdürme gibi bilişsel yetenekleri içermektedir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005).

Benlik düzenlemeye yönelik bilişsel yaklaşımlar yönetici işlevler (executive functions) üzerinde durmaktadır. Yönetici işlev benlik düzenlemeye katkıda bulunan, öz yönetimli (self directed) bilişsel temelli davranışlardır (Barkley, 1997). Yönetici işlev dikkat kaydırma, işler bellek, ketleyici kontrol gibi bilişsel süreçleri ve bunların plan yapma, problem çözme ve hedefe yönelik aktivitelerdeki etkilerini ifade etmektedir (Miyake ve ark., 2000; Willoughby ve ark., 2012).

Bilişsel esneklik dikkat dağıtıcı şeyleri göz ardı ederek tamamen görev üzerine odaklanma ve görev üzerinde dikkati sürdürme ve gerektiğinde dikkati başka bir yöne kaydırma gibi yetenekleri içermektedir (Barkley, 1997). Dikkat odaklama, ilgili bilgiyi seçme ve dikkatini verme olarak tanımlanmaktadır. Örneğin çocuk öğretmenini dinlerken resim de çizebilmektedir (Barkley, 1997; Ponitz ve ark., 2009). İşler bellek, bilgiyi bilişsel olarak sürdürme ve manipüle etme, bilgiyi işlerken akılda tutma olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun öğretmenin verdiği yönergeleri hatırlaması ve görevi bu yönergelere göre sürdürmesi buna örnektir (Ponitz ve ark., 2009). Ketleyici kontrol çocukların bazı davranışları ketlemesi ve doğru olan davranışı gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Yani çocuklar iki kuralı aklında tutarak baskın olan davranışı ketleyip, daha uygun seviyede bir tepkiyi sergileyebilmektedir (Diamond, Kirkham ve Amso, 2002) . Örneğin küçük çocuklar sınıf ortamına girdiklerinde parmaklarını kaldırıp söz hakkı almakta zorlanmaktadırlar ve söylemek istediklerini söz hakkı almadan söylemektedirler. Bu noktada çocuklar bu kuralı hatırlayıp, konuşma isteklerini bastırıp parmaklarını kaldırıyorsa, onlar ketleyici kontrole sahiptir diyebiliriz. Ketleyici kontrol okul öncesi

çocuklarda benlik düzenlemenin bir çeşididir ve doğru cevap için işler belleğin çalışmasını sürdürürken, görevi başarmada engelleyen baskın tepkilerin ketlenmesini gerektirmektedir (Blair ve Razza, 2007). Sektnan ve arkadaşları (2010) ketleyici kontrolü plan yapabilme ve yeni veya bilinmedik durumlara ya da verilen yönergelere uygun olmayan tepkileri ketleyebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Ketleyici kontrol erken çocuklukta yönetici işlevlerin gelişiminde merkezi bir rol üstlenmektedir (Diamond, Carlson ve Beck, 2005; Kirkham, Cruess ve Diamond, 2003; Blair ve Razza, 2007). Ketleyici kontrol bir görevde sonuçların ertelenmesi gerektiğinde, ani ve ertelenmiş tepkiler arasında çatışma yaşandığında, problem çözümünde yeni cevapların üretilmesi gerektiğinde açık bir şekilde görülmektedir (Barkley, 1997).

### **I.2.3. Benlik Düzenleme Gelişimi**

Benlik düzenleme gelişimi anne karnındayken başlamaktadır ve bebeklik, okul öncesi dönem ve okul döneminde daha karmaşık, öz başlatıcı bir süreç haline gelmektedir (Posner ve Rothbart, 2000). Calkins ve Fox (2002) benlik düzenlemenin doğum öncesi dönemden başlayarak ilkel bir biçimde ortaya çıktığını ve daha sonraki dönemlerde her bir benlik düzenleme yeteneği üzerinde uzmanlaşıldığını öne sürmektedir. Örneğin dikkat kontrolü gelişerek davranışsal ve duygusal düzenlemeye katılmaktadır (Perez-Edgar ve Fox, 2005; Rothbart, Ahadi ve Evans 2000). Araştırmalar genellikle benlik düzenleme gelişiminde anne ile çocuk arasındaki etkileşimin, risk faktörlerinin, beyin gelişiminin ve beyin bölgelerinin etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır.

#### **I.2.3.1. Benlik Düzenleme Gelişiminde Etkili Olan Nörobiyolojik Faktörler**

Benlik düzenleme yeteneklerinin ilkel biçimleri yaşamın ilk yıllarında belirlemektedir. Örnek vermek gerekirse bir nesne önce A olarak adlandırılan yere saklandığında, daha

sonra aynı nesne oradan alınıp B olarak adlandırılan yere saklandığında, çocuk, nesne daha önce A'da saklandığı için, nesneyi B'de aramakta zorlanmaktadır. Çocuk 5. ayını doldurduktan sonra ise nesnenin saklandığı doğru yere daha uzun süre bakmaktadır. 7-8 ay civarında ise çocuklar A'da arama dürtüsünden sıyrılıp nesneyi doğru yerde aramaya başlamaktadırlar. Gözlerini dikerek bakma (gaze aversion) ve titizlik (fussiness) yaşamın ilk yıllarındaki benlik düzenleme stratejilerindedir. Bu gelişimler yürüme çağındayken artarak devam etmektedir. Okul öncesi dönem benlik düzenleme gelişimi için çok önemlidir. Örneğin 3 yaş civarındaki çocuklar Stroop Görevlerinin çocuklar için olan versiyonlarında (örn., güneş resmi gösterildiğinde “gece” demek, yıldız resmi gösterildiğinde “gündüz” demek) zorlanmaktadırlar. Ancak 5 yaş civarında çocukların ketleyici kontrolleri gelişmektedir ve çocuklar bu görevde daha başarılı olmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar daha uygun benlik düzenleme stratejilerini seçmeye başlamaktadırlar. Kart Sıralama Görevinde (Dimensional Card Sort Task) (kartları sadece bir boyuta göre sıralama-önce şekil, sonra renk vb) 3 yaşındaki çocuklar genellikle ilk sıralamaya takılıp kalmaktadırlar, bu perseveratif hata olarak adlandırılmaktadır. Kendini oyalama küçük çocuklukta görülen bir stratejidir, okul öncesi dönemde benlik düzenlemeyi kolaylaştırıcı önemli bir strateji haline gelir. 5 yaş civarında çocuklar, bir ödülün görme alanlarından kaldırılmasının (üzerine bir örtü örtüldüğünde) ödüle erişmek için daha uzun süre beklemelerine yardımcı olacağını farkına varırlar. Ödülün (örneğin çubuk kraker) şekilsel yönüne odaklanan (uzun, ince) çocuklar, dikkatlerini, tuzlu, çıtır çıtır gibi özelliklerine odaklanan çocuklardan daha uzun süre ödülün uzak tutabilmektedirler.

Okul öncesi dönemde çocukların benlik düzenleme yeteneklerinin artışı frontal lob gelişimi ile açıklayan araştırmacılar da vardır. Okul öncesi çocuklar için iki kuralı akılda tutmak kolay değildir. Bu da henüz olgunlaşmamış frontal lob ile ilgili olabilir. Çünkü

frontal lob çocukluk ve ergenlik boyunca yavaşça gelişmektedir. Frontal lob özellikle de prefrontal bölgeler artan benlik ayarlama (self monitoring) ve davranışsal ketleme aracılığıyla yönetici işlevleri kolaylaştırmaktadır. Yönetici işlevler çocukların davranış düzenlemeleri ve gelişen sosyal ve bilişsel yetenekleri ile ilgili bilişsel süreçleri içermektedir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Bu bilişsel süreçlerden sorumlu olan en birincil beyin bölgesi prefrontal korteks (PFC)'tir (Banfield ve ark., 2004; Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Prefrontal korteks bilinçlilik kısmı olarak adlandırılabilir, bütün duyuşsal bilgilerin ulaştığı bölgedir. Aynı zamanda dış dünyadan gelen bilgilerin içsel kaynaklarla birleştiği kısımdır. Bu yüzden PFC “şef yönetici” olarak adlandırılmaktadır. Dış dünyaya yönelik öznel tepkilerden ve kişiliklerimizi şekillendiren dışsal davranışlardan sorumludur (Banfield, ve ark., 2004).

Dorsolateral Prefrontal Cortex-DLPFC planlama, yeni işleme, seçme, işler bellek ve dil işlevleri ile ilişkili olan uzamsal ve kavramsal süreçlerden sorumludur. DLPFC, dikkat kaydırma, seçici dikkat ve dikkati sürdürme gibi işlevleri içermektedir. Davranış seçme ve başlatma gibi davranışsal benlik düzenleme görevlerinde işlemektedir. Anterior Cingulate Cortex –ACC davranışları ayarlama ve yönetmede PFC ile etkileşim halindedir. Ayrıca hem bilişsel hem de duyuşsal süreçleri düzenleyen bir bölge olduğu düşünülmektedir. ACC bilişsel bilginin işlendiği yerdir. Bu yüzden benlik düzenleme ve yönetici işlevler konusunda önemlidir (Banfield ve ark., 2004; Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Özellikle anterior dikkat sistemi (anterior cingulated kıvrımını kapsayan nöral sistem) benlik düzenleme kapasitesi ile ilişkilidir. Prefrontal lob davranış ketleme gibi görevlerde önemli bir role sahiptir (McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Prefrontal lob, kontrol işlevlerindeki en önemli beyin bölgesidir (Banfield ve ark., 2004).

Yapılan araştırmalara göre frontal lob hasarı olan bireyler yeni görevlerde veya planlama ve yanlış düzeltme gibi görevlerde problem yaşamaktadırlar. Frontal lob hasarı olan kişiler denetleyici kontrol sistemlerini yani karmaşık ya da yeni davranışlardaki rehberlerini kaybetmektedirler. Davranışlarını harekete geçiren ipuçları çevresel olarak aktive edilmektedir, otomatiktir ve hızlı –anidir. Bu bireyler davranışlarını yönlendirme veya düzenlemede başarısız olmaktadır (Luria, 1966; akt., Banfield, ve ark., 2004; Stuss ve Gow, 1992).

Prefrontal korteks yaşamın ilk yıllarının sonuna doğru işlemeye başlamaktadır ve çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca gelişmeye devam etmektedir (Zelazo, Carlson ve Kesek, 2008). Bebeklik ağındaki çocuklar düşünce ve davranışlarını entegre ederek duygularını sergileme üzerinde kontrol kurmaktadır. Bu da benlik düzenlemenin bebeklikte bile bilişsel seviyelerde görülebileceği düşüncesine neden olmaktadır (Bell ve Wolfe, 2004). Çocukların yönetici işlev yetenekleri yaşla birlikte artmaktadır, 5 yaşındaki çocukların yönetici işlev yetenekleri 3 yaşındakilerden anlamlı olarak daha iyidir (Carlson 2005; Zelazo ve ark., 2003). Yönetici işlevlerdeki bilişsel gelişimin beyin olgunlaşmasına bağlı olduğu öne sürülmektedir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010). Birçok araştırma 3-5 yaş arasında yönetici işlevlerde önemli gelişmeler elde edildiğini ne sürmektedir (Welsh, ve ark., 2010; Fernandez-Duque, Baird ve Posner 2000; Zelazo, Carlson, Kesek 2008; Diamond ve Taylor 1996). Yine Utendale ve ark. (2011) okul öncesi dönemde PFC'nin olgunlaşmasına paralel olarak çocukların yönetici işlevlerin bir boyutu olan ketleyici kontrolde de beceri kazandığını ne sürmektedir.

### **I.2.3.2. Benlik Düzenleme Gelişiminde Aile İle Etkileşim ve Risk Faktörlerinin Etkileri**

Kopp (1982) benlik düzenleme gelişiminde çocuğun bakım veren ile etkileşimini vurgulamaktadır. Bebeklikte çocukların benlik düzenlemede başarılı olmaları ebeveynlerin çocuğun duygusal ifadelerine ve müdahale edilme ihtiyacına yönelik farkındalığı ve cevap vericiliğine bağlıdır (Calkins ve Fox, 2002). Çocuklar bir yaşını doldurmaya yakın zamanlarda davranışları üzerinde gönüllü olarak kontrol sağlamaktadırlar ve bakım verenlerinin taleplerini yerine getirebilirler. Çocuğun yaşı arttıkça kontrolün kaynağı dışsaldan içsel faktörlere kaymaktadır. Çocuklar diğerleri ile etkileşim kurarak sosyalizasyon sürecine girmektedirler ve bu süreç içerisinde benlik düzenleme yetenekleri ortaya çıkmaktadır. İki yaşından itibaren çocuklar davranışlarını niyetli olarak kontrol edebilecek bilişsel yetenekleri edinmektedirler. Bu yaşlarda çocuklar bakım verenin beklentilerinin ve taleplerinin farkındadırlar ve buna göre davranışlarını düzenlemektedirler.

Kopp (1982) 2 yaşından sonraki benlik düzenleme kavramını öz-kontrol kavramı ile eş tutmaktadır. Öz kontrol salt sosyal kuralların farkında olma anlamına gelmez. Öz kontrol, sosyal kurallar- talepler sonucunda davranışın birey tarafından kendiliğinden başlatılması olarak tanımlanmaktadır. Öz- kontrol ile birlikte çocuk içsel düzenleme sistemini oluşturmaktadır ve çocukların aileleri ortamda olmadığına bile çocuk uygun davranışı sergileyebilmektedir (Kopp 1982). Yürüme çağına gelen çocuklar bakım verenlerinden ayrı bir kimlik oluşturarak, davranışları üzerinde bağımsızlık ve kontrol yeteneği edinirler. Bu süreçte çocuğun benlik düzenleyici davranışları kazanımı kritik önem taşımaktadır (Calkins ve Fox, 2002). Çünkü benlik düzenleme çocuğun akademik ve

sosyal alanda başarılı olmasında önemli bir etkidir ve çocukların bu edinimi kazanması gerekmektedir.

Aile stili ile çocuğun benlik düzenleme ediniminin niteliği arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Çocuğun verdiği ipuçlarına duyarlı olan ve arzu ettiği nesnelere elde etmesinde ona yol gösteren aile stilinin, çocuğun benlik düzenleme gelişimine olumlu etkisi vardır. Karşıt olarak güç kullanan, cezalandırıcı aile pratikleri (tehdit, ayrıcalıklardan mahrum bırakma gibi) çocukların benlik düzenleme gelişimlerini engelleyebilmektedir. (Colman, ve ark., 2006; Eiden, Edwards ve Leonard, 2007; Karreman, Tuijl, Aken ve Dekovic, 2006). Pozitif kontrol içeren, yani sınır koyan ancak çocuğa rehberlik eden aile pratikleri çocuğun benlik düzenleme kapasitesiyle pozitif ilişkilidir (Karreman ve ark., 2006). Raikes ve arkadaşları (2007) anne ile etkileşimi negatif olan (etkileşim sırasında öfke ve düşmanca tavırlar takınan) çocukların benlik düzenleme gelişiminde daha az ilerleme kaydettiğini, buna karşılık anne ile etkileşimi pozitif olan çocukların daha yüksek düzeyde benlik düzenleme kapasitesine sahip olduğunu bulgulamıştır. Ebeveynlerin alkolizm sorunlarının çocukların benlik düzenlemelerini olumsuz etkilediği öne sürülmektedir. Anne duyarlılığı babanın alkolizm sorunları ve çocuğun benlik düzenleme yeteneği arasında aracı rol oynamaktadır. Anne duyarlılığı, babanın alkolizm sorunu olduğunda, çocukların benlik düzenlemesine olumlu katkıda bulunmaktadır (Eiden, Edwards ve Leonard, 2007).

Colman ve arkadaşları (2006) yaptıkları boylamsal analiz sonucunda anne sıcaklığı ve ceza kullanımı ile çocuğun dört yıl sonraki (8-9 yaş) benlik düzenleme yeteneği arasında sıkı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Erken çocuklukta aile pratikleri, orta çocuklukta benlik düzenleme kapasitelerini yordamaktadır. Eiden ve arkadaşları (2007) 2 yaşındaki anne duyarlılığının, çocuğun 3 yaşındaki benlik düzenleme kapasitesini

yordadığını öne sürmektedir. Yani erken yaşlardaki aile pratikleri çocukların daha sonraki yıllardaki benlik düzenleme kapasitelerini yordamaktadır. Raffaelli, Crockett ve Shen (2005) okul öncesi dönemden başlayarak orta çocukluğa kadar olan dönemde bireylerin benlik düzenleme yeteneklerini incelemiştir ve benlik düzenlemenin durağan olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada benlik düzenleme ölçümü için araştırmacılar Davranış Problemleri İndeksini kullanmışlardır. Bu ölçek akran problemleri, antisosyal davranışlar, duygulanım, dikkat gibi özellikleri yansıtmaktadır ve çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Dolayısıyla bu ölçümün direkt olarak benlik düzenlemeyi ölçmediği söylenebilir. Direkt olarak bireyin davranışları gözlenmediğinden ve dolaylı yoldan (anneleri tarafından) bilgi alındığı için eleştirilebilir.

Sektnan, ve arkadaşları (2010) risk faktörlerine (sosyo ekonomik düzey, azınlık statüsü, ailedeki psikolojik rahatsızlıklar, ailenin eğitim durumu vb.) sahip olan ailelerin çocuklarının benlik düzenlemede ve akademik başarıda daha zayıf olduklarını belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak ise dezavantajlı çocukların davranışsal düzenlemeyi, başarıyı destekleyen bağlamlardan uzak olmaları ve bu yetenekleri pratik etmek için fırsatlarının olmadığını öne sürmektedir.

#### **1.2.4. Benlik Düzenlemenin Akademik-Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi**

Benlik düzenleme, çocukların okula başladıkları dönemde okul standartlarına uymalarında, sosyal taleplere uygun davranışlar sergilemelerinde, olumlu sosyal beceriler elde edilmelerinde ve akademik başarılarında etkilidir. Birçok araştırma benlik düzenlemenin matematik yeteneği ve akademik başarı üzerindeki etkisi üzerine bulgular sağlamıştır (örn., Blair ve Razza 2007; Blair, 2006).



Küçük çocuklarla yapılan araştırmalara göre yönetici işlevler ve erken matematik yeteneği (Blair ve Razza 2007; McClelland, ve ark., 2007; Ponitz, ve ark., 2009; Willoughby, ve ark., 2012), harf bilgisi (Blair ve Razza 2007; McClelland, ve ark., 2007; Ponitz, ve ark., 2009), sınıftaki sosyal ve davranışsal beceriler (Smith-Donald, ve ark., 2007; Rimm-Kaufman, ve ark., 2009) arasında ilişki vardır. Welsh ve arkadaşları (2010) da okul öncesi yaptıkları araştırmada bilişsel düzenlemenin rakam ve harf bilgisi ile ilişkisi olduğunu bulgulamıştır.

Welsh ve arkadaşları (2010) bilişsel düzenlemenin dil gelişimi kontrol edildiğinde dahi matematik ve okuma bilgisi üzerinde özgün katkısı olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca yönetici işlevlerde dezavantajlı olan çocukların okuma ve matematikte öğrenme güçlükleri çektiği bulgulanmıştır (Blair, 2006). Utandale, ve arkadaşları (2011) ketleyici kontrolü zayıf olan çocukların fiziksel, sözel saldırganlık gösterdiklerini bulgulamıştır. Sektnan ve arkadaşları (2010) ketleyici kontrol ve dikkat odaklama yeteneğinde yüksek seviyelere sahip olan çocukların, düşük ketleyici kontrol ve dikkat odaklama yeteneğine sahip olan çocuklardan akademik olarak daha başarılı olduklarını bulgulamıştır. Normandeau ve Guay (1998) çocuklardaki bilişsel kontrolün okul başarısı ile pozitif ilişkiye sahip olduğunu bulgulamıştır.

Morrison, Ponitz ve McClelland (2010) davranışsal düzenlemenin ve altında yatan bilişsel bileşenlerin akademik başarı ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Morrison ve arkadaşları davranış düzenlemede başarısız olan çocukların okulda başarısız olma riskini taşıdığı öne sürmektedir. Ayrıca davranışlarını düzenlemede başarılı olan çocukların sosyal işlevlerde de daha başarılı olduklarını belirtmektedirler.

Suchodoletz ve arkadaşları (2009) da davranış düzenlemenin akademik performans ve olumlu sınıf davranışı ile pozitif ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Benlik düzenlemede başarılı olan çocuklar sınıf ortamına daha iyi adapte olmaktadır ve daha olumlu sosyal davranışlar sergilemektedirler. Eisenberg (1998) duygu ve duygu ilişkili davranışlarını düzenleyebilen çocukların okulda daha uygun davranışlar sergilediklerini ve sosyal olarak daha yeterli bireyler olduklarını bulgulamıştır.

Matthews, Ponitz ve Morrison (2009) da diğer bulgulara benzer olarak benlik düzenlemenin erken başarıda önemli olduğunu belirtmektedir. Matematik, genel bilgi (“Kış mevsimini, yaz mevsiminden ayıran şeyler nelerdir? “Mektupları getiren kişi kimdir?” gibi genel bilgi gerektiren sorulara verilen yanıtlar) sözcük okuma yeteneği gibi becerilerde benlik düzenleme yeteneği yüksek olan çocukların daha başarılı olduğu bulgulanmıştır.

Matthews (2008) problem çözme esnekliği, dikkat kaydırma ve duygusal ve davranışsal tepkileri kontrol etme gibi benlik düzenleme yeteneklerinin okul öncesi çocukların anaokuluna hazırlıklarını pozitif olarak yordadığını öne sürmektedir. Vücudun belirli kısımlarını tanımlama, sözel yönergeleri izleme, rakam kavramı, sentaks gibi yetenekler benlik düzenleme becerileri tarafından yordanmaktadır.

Yapılan araştırmalara bakarak, benlik düzenlemenin sözel yetenek, matematiksel yetenek ve uyumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak yapılan araştırmaların çoğu korelasyonel çalışmalardır. Ayrıca literatürde benlik düzenleme ve iraksak düşünme arasındaki ilişkinin çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Iraksak düşünme yeni, farklı olanı üretebilme ile ilgili olduğundan ketleyici kontrolü gerektireceği varsayılmaktadır (Ketleyici kontrol baskın olan tepkiyi

ketleyip, farklı tepkiler verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır ve benlik düzenlemenin bir boyutudur). Otonomi, performansı ve başarıyı etkilediği için ıraksak düşünme testlerinde çocuklara seçme hakkı verilmesinin (yetki verilmesinin) performansı artıracakđı düşünölmektedir. Bu yüzden bu araştırmanın amacı, bilişsel düzenlemenin yetki verilen ve verilmeyen koşullarda çocukların yaratıcılığını nasıl etkilediğini incelemektir.

### **I.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı 5 yaşındaki çocukların benlik düzenleme yeteneklerinin otonomi sağlanan ve sağlanmayan koşullarda yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini incelemektir. Araştırmada çocukların benlik düzenleme yeteneklerini elde etmek amacı ile bilişsel düzenleme becerilerine yönelik ölçüm alınmıştır. Otonomi sağlanan koşulda çocuklara görevle ilgili seçme hakkı verilmiştir, otonomi sağlanmayan koşulda ise çocuklara görevle ilgili seçme hakkı sağlanmamıştır. Çocukların yaratıcılıklarını elde etmek amacıyla ise iraksak düşünme becerilerine yönelik ölçüm alınmıştır.

### **I.4. Hipotezler**

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

**1.** Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, bilişsel düzenleme becerisi düşük olan çocuklara kıyasla iraksak düşünme görevlerinde daha başarılı olacaktır.

Literatürde bilişsel kontrol ve yaratıcılık ilişkisini direkt olarak inceleyen ilk araştırma Zabelina ve Robinson (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar 50 lisans öğrencisi ile yürüttükleri bu çalışmada bilişsel kontrolü ölçmek için Stroop Görevi'ni, yaratıcılığı ölçmek için ise Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ni uygulamışlardır. Sonuç olarak yüksek derecede yaratıcı olan bireylerin daha fazla bilişsel kontrol esnekliğine sahip olduğu, ancak yaratıcı olmayan bireylerde de bilişsel esnekliğin düşük seviyede de olsa bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bilişsel esnekliği tek bir görevle sınamalarının araştırmanın bir eksikliği olarak belirtmektedirler. Ayrıca araştırmacılar deneysel yöntem kullanmamışlardır.

Bu araştırmada Zabelina ve Robinson'ın (2010) seştiği örneklem grubundan farklı olarak çalışma, okul öncesi dönemdeki çocuklarla yürütülmüştür. Ayrıca kullandıkları yöntemden farklı olarak deneysel yöntem kullanılmıştır.

2. Çocuklara ıraksak düşünme görevinde fikir üretecekleri nesneyi kendilerinin seçmesine olanak tanındığında, yani otonomi sağlandığında, çocuklar ıraksak düşünme testlerinden daha yüksek puan alacaktır.

Literatürde seçme özgürlüğünün içsel motivasyonu arttırdığı ve dolayısıyla performansa dayalı görevlerde başarıyı arttırdığı vurgulanmaktadır. Yetişkinlerle, çocuklarla yapılan pek çok araştırmanın sonucuna bakarak söyleyebiliriz ki seçme özgürlüğü yaratıcılığı sağlamaktadır (Deci ve Ryan 2000; Amabile 2013; ; Koestner ve arkadaşları, 1984). Bu nedenle bu çalışmada çocuklara yetki –seçme hakkı verilmesi durumunda ıraksak düşünmede daha başarılı olacakları beklenmiştir.

3. Otonomi sağlanan koşuldaki bilişsel düzenleme puanı yüksek olan çocuklar, ıraksak düşünme testlerinde, otonomi sağlanan koşuldaki bilişsel düzenleme puanı düşük olan çocuklardan, otonomi sağlanmayan koşuldaki bilişsel düzenleme puanı yüksek olan çocuklardan ve otonomi sağlanmayan koşuldaki bilişsel düzenleme puanı düşük olan çocuklardan daha yüksek puan elde edecekler.

Bilişsel düzenleme yeteneğinde başarılı olan çocuklara otonomi sağlandığında içsel motivasyonları artacaktır buna bağlı olarak ıraksak düşünme testlerinde daha iyi performans göstereceklerdir. Bu yüzden en yüksek ıraksak düşünme puanını bu koşuldaki çocuklar elde edeceklerdir.

### **I.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın örneklem grubunu yalnızca Mersin ilinde bulunan 12 özel kreşe devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.
2. Deneyleerin yürütülebileceği bir laboratuvar ortamı oluşturulmamıştır, araştırma her kreşe ait olan boş sınıflarda yürütülmüştür.

### **I.6. Tanımlar**

*Benlik düzenleme:* çocukların duygu ve dikkatlerini yönetebilme, bazı davranışlarını ketlerken diğerlerini aktive edebilme gibi yeteneklerini ifade etmektedir.(Blair ve Razza, 2007; Smith-Donald ve ark., 2007; Calkins ve Fox, 2002; Koop, 1982; Rafaelli, Crockett ve Shen, 2005;McClelland ve Cameron, 2011).

*Bilişsel düzenleme:* Görevle ilişkili davranış ve düşüncelerin niteliklerini, sırasını, ve sürdürülmesini bilinçli olarak kontrol edebilme yeteneğidir (Lipsey ve Farran, 2012).

*Yönetici işlevler:* Bilişsel süreçleri düzenleme, yönetme ve kontrol edebilme anlamına gelen kapsayıcı bir kavramdır. Çocukların davranış düzenlemeleri ve gelişen sosyal ve bilişsel yetenekleri ile ilgili bilişsel süreçleri içermektedir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005).

*Ketleyici kontrol:* İki kuralı akılda tutarak baskın olan davranışı ketleyip, daha uygun seviyede bir tepkiyi sergileyebilme yeteneğidir(Diamond, Kirkham, ve Amso, 2002).Benlik düzenlemenin bir çeşididir ve doğru cevap için işler belleğin (workingmemory) çalışmasını sürdürürken, görevi başarmada engelleyen baskın tepkilerin ketlenmesini gerektirmektedir (Blair ve Razza, 2007).

*Otonomi:* Otonomi bireyin davranışlarını gönüllü olarak gerçekleştirmesidir. Birey kendi seçtiği davranışları sergilemede kendisini özgür hissetmelidir.(Patrick, Skinner

veConnell, 1993). Çocuklar için ise otonomi kavramı “davranışlarında seçim yapabilme duygusu ve bu davranışlarda çocuğun kendisini davranışın başlatıcısı olarak görmesi” olarak tanımlanmaktadır (Connell ve Ryan, 1987; akt. Patrick, Skinner ve Connell, 1993).

*Yaratıcılık:* Yeni ve kullanışlı ürünleri içeren düşünce, davranış, nesne olarak tanımlanabilir. Üretilen fikirlerin orijinal ve kullanışlı olmasıdır.

*İraksak düşünme:* birden çok cevabın üretildiği, düşüncenin tek bir cevapla ortaya çıkmadığı düşünce sistemidir (Guilford; 1957; Cliatt, Shaw ve Sherwood, 1980). Gerçek yaratıcı performansın göstergesi olmamakla birlikte, iraksak düşünce bireylerin orijinal düşünebilme potansiyelleri hakkında ve dolayısıyla yaratıcı problem çözme potansiyelleri hakkında bilgi sağlamada kullanışlıdır (Runco, 2010).

## **I.7. Sayıtlar**

1. Çocuklardan alınan iraksak düşünme ölçümünde kullanılan nesnelere çocukların bildikleri- tanıdıkları nesnelere olduğu varsayılmıştır.

## **I.8. Araştırmanın Önemi**

Son yıllarda çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi konusu önem kazanmıştır. Yaratıcılığın hem akademik hem sosyal alanda daha başarılı olmayı sağladığı bilinmektedir. Günlük hayattaki yaratıcılığın insanların sağlıklarına, iyi olmalarına ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu öne sürülmektedir (Richards, 2007). Dolayısıyla bir çocuğun daha iyi bir hayata sahip olabilmesi bakımından yaratıcılık becerileri önem taşımaktadır.

Psikoloji literatüründe son yıllarda benlik düzenleme önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir. Özellikle formal eğitime geçişte benlik düzenleme becerileri çocuğun daha iyi uyum sağlayabilmesinde şarttır. Yapılan araştırmalar benlik düzenlemenin, özellikle

yönetici işlevler boyutunun, sözel yetenek, sayısal yetenek ve uyumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (örn., Blair ve Razza, 2007; Ponitz ve ark., 2009; Smith-Donald, ve ark., 2007).

Okul öncesi dönemde yönetici işlevler ve iraksak düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu eksiklik Gilhooly ve arkadaşları (2007) tarafından belirtilmektedir. Bu araştırmada belirtilen eksiklik göz önünde bulundurulmuştur ve araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmalardan yola çıkarak, çocukların daha başarılı, uyumlu, ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerinde yaratıcılık ve benlik düzenleme yeteneklerinin oldukça önemli olduğu söylenebilmektedir.



## II. YÖNTEM

### II.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde bulunan 12 özel kreşe devam etmekte olan 4.5-5 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 4,65 yaş ve standart sapması 0,23'tür. Öğrencilerin %68,3'ü 2008'in ilk altı ayı içerisinde, %31,7'si ise 2007'nin son altı ayı içerisinde dünyaya gelmiştir. Bu öğrencilerin 58'i kız, 62'si ise erkektir. Kreşler seçilirken öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Kreşler seçilirken kreşlerin psikologları ile iletişime geçilmiştir ve kreş yetkililerinden araştırma yapma izni alınmıştır. Araştırmaya toplam 135 öğrenci katılmıştır. Ancak ikinci uygulamada bu öğrencilerden sadece 120'si ile tekrar iletişim kurulabilmiştir. Bu yüzden analizler 120 kişilik veri üzerinden yürütülmüştür.

### II.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada çocukların benlik düzenlemelerini değerlendirmek için benlik düzenlemenin alt alanlarından biri olan bilişsel düzenleme ölçümleri alınmıştır. Bilişsel düzenleme yeteneklerini elde etmek için çeşitli görevler kullanılmıştır. Bunlar Tahta Çubuk Tıklatma (Peg Tapping), Uzamsal Çatışma (Spatial Conflict) ve Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar (Head Toes Shoulder Knees) görevlerinden oluşmaktadır. Çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla iraksak düşünme becerileri ölçülmüştür. Iraksak düşünme becerilerini ölçmek için, Wallach ve Kogan'ın Kullanımlar Testi (Alternate Uses Task) ve Örnekler Testi (Similarities Task) kullanılmıştır.

## II.2.1. Bilişsel Düzenleme Ölçümü

### II.2.1.1. Tahta Çubuk Tıklatma

Bu ölçüm Diamond ve Taylor'ın (1996) araştırmasındaki şekliyle yürütülmüştür. Burada çocuk, araştırmacının yaptığı davranışı, yani baskın olan davranışı ketlemeli ve araştırmacının “söylediği” davranışı gerçekleştirmelidir. Bu ölçüm bilişsel düzenlemenin ketleyici kontrol boyutu ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Araştırmaya katılan her bir çocuk tek tek araştırma yapılması için ayrılan odaya alınmıştır. Deneyci ve yardımcısı çocuğun karşısına oturmuşlardır. Her deney ayrıntılı analiz için kameraya alınmıştır.

Bu görevde araştırmacı tahta çubukla masaya bir kere vurduğunda çocuk iki kere vurmalıdır, araştırmacı iki kere vurduğunda ise çocuk bir kere vurmalıdır. Araştırmacı deneye başlamadan önce çocuğa yönergeleri açıklamaktadır. Yönerge şu şekildedir: “ Ben masaya tahta çubukla şu şekilde bir kere vurduğumda (deneyci masaya vurur), senin iki kere vurmanı istiyorum (deneyci iki kere vurur). Hadi deneyelim. Ben bir kere vurduğumda (deneyci masaya bir kere vurur) , sen ... (deneyci tahta çubuğu çocuğa uzatır)”. Eğer çocuk bunu doğru bir şekilde yerine getirirse, deneyci çocuğu över ve ikinci kuralı açıklar. Eğer çocuk bu görevi yanlış yaparsa deneyci birinci kuralı çocuğa tekrar açıklar ve gösterir. Daha sonra deneyci çocuğun ilk kuralı doğru veya yanlış yapıp yapmamasına bakmadan aynı şekilde ikinci kuralı açıklar ve gösterir. Eğer çocuk doğru yaparsa över, yanlış yaparsa yanlış düzeltilir.

Daha sonra deneyci bir kere vurarak ve tahta çubuğu çocuğa uzatarak ön testi devam ettirir. Eğer çocuk doğru yapmışsa deneyci çocuğu över, iki kere vurur ve tahta çubuğu çocuğa uzatır. Eğer çocuk bu kez de doğru yaparsa çocuk över ve bu iki deneme testin ilk iki denemesi yerine geçer. Eğer çocuk bu denemelerden herhangi birinde yanlış

yaparsa, çocuğa kurallar tekrar hatırlatılır. Bu iki deneme bittiğinde deneyci çocuğa kuralları tekrar hatırlatır.Öncelikle çocuğun yanlış yaptığı denemenin kuralı hatırlatılır. Daha sonra test başlar (Ek II: Şekil 1).

Bu deneyde çocuğa 16 kere bu görev yaptırılmıştır. Vuruş sıralaması random olarak belirlenmiştir ve 2, 1, 2, 2, 2, 1, 1, 1, 2, 1, 1, 2, 2, 1, 1, 2 sırası kullanılmıştır. Deneyci önce tahta çubukla bir kere vurmuştur ve sonra tahta çubuk çocuğa uzatılmıştır. Çocuk davranışı gerçekleştirdikten sonra tahta çubuğu deneyciye vermelidir. Deneyci ve çocuk için sadece tek bir tahta çubuk kullanılmıştır, yani deneyci ve çocuk aslında aynı tahta çubuğu kullanmışlardır. Deneyci tahta çubuğu erkenden çocuğun elinden almamak veya tahta çubuğu uzun süre çocuğun elinde bırakmak gibi çocuğun tepkilerini etkileyecek olan davranışlardan kaçınmaya çalışmıştır. Deneyci çocuk masaya vurduktan hemen sonra değil de biraz bekledikten sonra tahta çubuğu çocuktan almaktadır. Çünkü çocuğun ikinci kez vurma ihtimali olabilir ve deneycinin buna etki etmemesi gerekir.

Denemelerden sonra teste başlayabilmek için çocuğun deneme 1 ve deneme 2 'nin herhangi birinde doğru tepkiler vermesi gerekmektedir. Eğer çocuk denemelerde doğru yanıt verdiyse bunlar test içine dahil edilmektedir çünkü halihazırda kuralları anlamış olan çocuğun fazla sayıda uygulama yapması onu sıkabilir.

Çocuğa her yanlış vuruş için 0 puan, her doğru vuruş için 1 puan verilmektedir. Uygulamadan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 16'dır. Yüksek puan iyi bir ketleyici kontrolü yansıtmaktadır.

### **II.2.1.2. Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar**

Bu ölçüm Ponitz ve arkadaşlarının (2009)uyguladığı şekilde yürütülmüştür. Bu görev Kafa ve Ayaklar Testi'nin (Head to Toe Task)daha karmaşık bir halidir. Kafa ve

Ayaklar Testi'nde çocukların “kafana dokun” yönergesi verildiğinde ayaklarına dokunmaları, “ayaklarına dokun” yönergesi verildiğinde ise kafalarına dokunmaları beklenmektedir. Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar (Head-Toes-Shoulder-Knees) görevinde ise omuz ve dizler de eklenmiştir. İlk olarak 10 kere Kafa ve Ayaklar Testi yapılmıştır. Yani sadece “kafana dokun” ve “ayaklarına dokun” yönergeleri verilmiştir ve çocuğun bunların tam tersini yapması istenmiştir. Daha sonraki 10 denemede ise kafa-ayak çiftine omuz-diz çifti de eklenerek çocuğun yönergelere uyması beklenir. Yani çocuğa “kafana dokun” yönergesi verildiğinde çocuğun ayaklarına dokunması “omzuna dokun” yönergesi verildiğinde ise çocuğun dizlerine dokunması gerekmektedir (Ek II: Şekil 2).

Deneye başlamadan önce 6 kere deneme yapılmaktadır. İlk (kafa-ayak) ve ikinci (kafa-ayak-omuz-diz) 10'lu setin arasında ise 5 adet deneme daha yapılmaktadır. Yani bu denemeler toplam 31 kere yapılmaktadır. Puanlamada ise ilk 6 denemedeki davranışların ve test kısmına ait olan 20 tane davranışın toplam puanları alınır. Yani her iki 10'lu set arasındaki beş davranışın puanlaması hesaplamaya katılmaz. Puanlamaya dahil edilen toplam davranış sayısı 26 olmaktadır. Her doğru davranış için çocuğa 2 puan, yanlış davranış için ise 0 puan verilmektedir. Eğer çocuk yanlış yapıp daha sonra kendini düzelttiyse çocuğa 1puan verilmektedir. Buna göre en yüksek puan 52 olmaktadır.

Yönergeler random olmayan tutarlı bir şekilde verilmektedir. Yani çocuğa önce kafana dokun yönergesi veriliyorsa, arkasından ayaklarına dokun yönergesi verilmektedir. Bunun devamındaki yönergeler de ilk 10'lu set için aynı şekilde devam etmektedir. İkinci 10'lu sette ise yönergeler “kafana dokun, ayaklarına dokun, omuzlarına dokun, dizlerine dokun” sırasında verilmektedir. Yüksek puanlar yüksek ketleyici kontrolü yansıtmaz.

### II.2.1.3. Uzamsal Çatışma

Bu ölçümün sonucunda yine ketleyici kontrol hakkında bilgi sahibi olmaktayız. Ketleyici kontrol hakkında bilgi elde etmede kullanılan bu yöntem Lipseý ve Farran (2012) tarafından geliştirilmiştir. Lipseý ve Farran (2012) bu ölçme metodunu geliştirirken Gerardi-Caulton'un (2002) araştırmasından yararlanmışlardır.

Bu görevde çocukların önüne sağda ve solda birer büyük noktaya sahip olan bir sayfa yerleştirilmektedir. Deneyci ise elinde sağda ve solda olmak üzere yön olarak sağ ve solu gösteren okların yerleşmiş olduğu bir defter bulundurmaktadır. Her sayfanın sağında ya da solunda sağ ya da solu gösteren bir ok vardır. Burada çocuktan beklenen şey okların sayfanın neresinde olduğuna bakmaksızın okun gösterdiği yöndeki noktaya dokunmasıdır. Ayrıca çocuğun sağdaki noktaya sağ eliyle, soldaki noktaya ise sol eliyle dokunması söylenmektedir (Ek II: Şekil 3 ve Şekil 4).

Bu görevde çocuk okun sayfanın sağında ya da solunda olmasına göre tepki vermek isteyecektir, ancak aslında yapması gereken okun yönü doğrultusunda noktaya dokunmasıdır. Yani çocuğun baskın tepkiyi ketleyip istenilen tepkiyi vermesi gerekmektedir. Örneğin eğer sayfanın sağ tarafında solu gösteren bir ok varsa çocuk sol eliyle sol noktaya dokunmalıdır.

Çocuğa 37 adet ok gösterilmiştir. Bunlardan 5 tanesi deneme ölçümüdür, geri kalan 32 ok ise test aşaması için kullanılmıştır. Toplamda sağ tarafta ve sağ yön, sağ tarafta sol yön, sol tarafta sağ yön, sol tarafta sol yön olmak üzere 4 kombinasyon vardır. Çocuk her bir kombinasyonu 8 kere görmüştür. Okların sıralanışı random olarak belirlenmiştir. Çocuk doğru yanıtı doğru eli ile verdiğiğinde 2 puan, doğru yanıtı yanlış eli ile verdiğiğinde 1 puan, yanlış yanıt verdiğiğinde ise 0 puan alacaktır. Testten alınabilecek en yüksek puan 64'tür.

## II.2.2. Yaratıcılık Ölçümü

Yaratıcılık ölçümü için Kullanımlar ve Örnekler Testi uygulanmıştır. Her bir testten akıcılık, esneklik, ayrıntıcılık ve orijinallik puanları elde edilmiştir.

### II.2.2.1. Kullanımlar Testi:

Iraksak düşünmeyi ölçmek için en sık kullanılan test olan Kullanımlar Testi (Alternate Uses Task) uygulanmıştır. Bu testte, çocuklardan bazı nesnelerin (örneğin; gazete, anahtar, ayakkabı) kullanımları hakkında olabildiğince farklı fikir üretmeleri istenmektedir.

Bu testin uygulanması için yapılan araştırmalarda en çok kullanılan kelimelerin listesi çıkartılmıştır (örnek; Suddendorf ve Fletcher-Flinn,1997; 1999; Dunn ve Herwig, 1992; Ward, 1968; Wallach ve Kogan, 1965;Silvia ve ark., 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin ve psikoloji bölümü öğretim elemanlarının görüşleri alınarak bu kelimeler arasından en uygun olan kelimeler seçilmiştir. Seçme kriteri ise çocukların nesnelere tanımları, bu nesnelere hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Deneyden önce farklı çocuklarla görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşmeler sonucunda çocukların tuğla, paket lastiği gibi nesnelere tanımadıkları görülmüştür. Bu yüzden araştırmada nesnelere çocuklara görsel olarak sunulmuştur. Kullanımlar testi için seçilen nesnelere tuğla, paket lastiği, kalem, askı, ayakkabı, düğme, fincan, havlu, kaşık, kutu ve kürdandır.

Kullanımlar testi için çocuklara verilen yönerge şöyledir: Şimdi seninle “Bunu ne için kullanabilirsin?” isimli bir oyun oynayacağız. Bu oyuna önce bir sopa ile başlayacağız (bu sırada çocuğa bir sopa verilir). Şimdi bana bir sopa ile neler yapabileceğini, onunla ne tür oyunlar oynayabileceğini, bir sopadan neler yapabileceğini söyle. Bir sopayı neler yapmak için kullanabilirsin? Çocuğun fikirleri dinlenir ve övülür, daha sonra araştırmacı

bir kalemin nasıl kullanılabileceği ile ilgili fikirler verir: toprağı eşelemek için, oyuncak gemide direk yapmak için, bateri çalmak için vb. Sonrasında ise sırayla çocuğa belirlenen nesnelerin kullanımını hakkında sorular sorulmuştur. Çocuk “Bu kadar, başka bilmiyorum” diyene kadar diğer kelimelere geçilmemiştir.

Kullanımlar testinde süre kısıtlaması yapılmamıştır. Çocuk süreyi dilediği gibi kullanmıştır. Çocuğun hayal gücünü daha iyi kullanabilmesi amacıyla test için kullanılan nesnelere çocuklara gösterilmiştir ve çocuğun o nesnelere diledikleri gibi kullanmalarına izin verilmiştir.

Testin puanlaması Wallach ve Kogan (1965) ve Ward’ın (1968) kullandıkları yönteme göre uygulanmıştır. Çocukların cevapları akıcılık, ayrıntıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları için puanlanmıştır. Akıcılık puanı çocuğun söylediği her kelimenin sayısı ile elde edilmektedir, ancak tekrarlayan kelimeler ikinci kez sayılmamıştır. Akıcılık puanının hesaplanmasında sadece düşünsel akıcılık faktörüne yer verilmiştir, yani belirli anlamları karşılayan fikirleri hızlı bir şekilde üretebilme yeteneği (Guilford, 1957; Vernon; 1970) gözlenmiştir. Ayrıntıcılık puanı çocuğun cevap verirken ne kadar ayrıntı kullandığı ile ilgilidir. Örneğin çocuk tuğla için “Ev yaparım” dediyse 0 puan alır, “Bahçeli bir ev yaparım” dediyse 1 puan alır. Ne kadar çok ayrıntı kullanırsa puanı o kadar artar. Bu araştırmada esneklik kendiliğinden esneklik faktörü ile incelenmiştir. Esneklik puanı çocuğun kaç farklı kategoride kelime ürettiği ile ilgilidir. Örneğin çocuğun bir tuğlayı masa yapmak için kullanması ve silah yapmak için kullanması farklı kategorilere girmektedir. Orijinallik puanı ise örneklem içerisinde sadece bir çocuğun verdiği cevap olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı ve araştırmacı dışındaki bir yargıcı her orijinal cevabı uygun-uygun değil olmak üzere değerlendirmişlerdir. Yargıcılar arasındaki anlaşmazlık

tartışılmıştır ve çözülmüştür. Sadece “uygun” olarak değerlendirilen cevaplar orijinallik puanlamasında kullanılmıştır.

### **II.2.2.2. Örnekler Testi:**

Test için yapılan araştırmalarda en çok kullanılan nesnelerin listesi çıkartılmıştır (örnek; Suddendorf ve Fletcher-Flinn, 1997; Runco ve Okuda, 1991; Wallachve Kogan, 1965). Ayrıca kelimelere benzer olan farklı kelimeler de eklenmiştir. Bu kelimeler yuvarlak olan şeyler, kare olan şeyler, üçgen olan şeyler, dikdörtgen olan şeyler, gürültü çıkaran şeyler, güçlü olan şeyler, kırmızı olan şeyler, mavi olan şeyler, sarı olan şeyler, yeşil olan şeylerdir.

Renkler ve şekiller bir kağıt üzerine çizilmiştir ve çocuğun önüne yerleştirilmiştir. Gürültülü olan şeyler, güçlü olan şeyler ise araştırmacı tarafından ek seçenek olarak sözlü olarak sunulmuştur.

Örnekler testi için çocuklara verilen yönerge şöyledir: Şimdi de “Örnek verelim” isimli bir oyun oynayacağız. Bu oyuna önce beyaz olan şeyler ile başlayacağız. Neler beyazdır? Şimdi bana nelerin beyaz olabileceğini söyle. Neler beyaz olabilir? Çocuğun fikirleri dinlenir ve övülür, daha sonra araştırmacı nelerin beyaz olabileceği ile ilgili fikirler verir: bulutlar, dalgalardaki köpükler, çay şekerleri vb. Sonrasında ise sırayla çocuktan belirlenen kelimeler ile ilgili örnekler vermesi istenmiştir. Çocuk “Bu kadar, başka bilmiyorum” diyene kadar diğer kelimelere geçilmemiştir.

Örnekler testinde süre kısıtlaması yapılmamıştır. Çocuk süreyi dilediği gibi kullanmıştır. Örnekler testi için de akıcılık, ayrıntıcılık, esneklik ver orijinallik puanları hesaplanmıştır. Testin puanlaması “Kullanımlar Testi”ndeki puanlama sistemi ile aynıdır.



### **II.3. İşlem**

Öncelikle yapılacak uygulama için kreşlerden randevu alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce kreşlerdeki çocukların araştırmacıyı tanınması için araştırmacı çocuklarla bir süre vakit geçirmiştir. Araştırmacı çocuklara kendisini “oyun öğretmeni” olarak tanıtmıştır.

#### **II.3.1. Bilişsel düzenleme ölçümleri:**

İlk olarak bilişsel düzenleme ölçümleri alınmıştır. Ölçümler için kreşlerde araştırmacının kullanabilmesi için boş bir sınıf ayarlanmıştır ve çocuklar bireysel olarak uygulamaya alınmıştır. Bilişsel düzenleme ölçümleri araştırmacı ve yardımcısı tarafından yapılmıştır. Bilişsel düzenleme testleri her çocuğa random olarak uygulanmıştır. Yani her bir bilişsel düzenleme testi çocuklara kura ile belirlenen biçimde verilmiştir. Böylece sıra etkisinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı uygulamaları yaparken, yardımcısı araştırmada kullanılmak üzere yapılan çizelge üzerinde notlar almıştır. Testlerin her bir çocuk üzerinde uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ölçümlerin her kreşte tamamlanması 1.5 ay sürmüştür.

Üç ayrı testten elde edilen puanların ortalamaları alınmıştır buna göre çocukların bilişsel düzenleme puanları oluşturulmuştur. Yapılan ölçümlere göre en düşük puan 14,3 iken, en yüksek puan 43,6'dır. Bilişsel düzenleme puanları elde edilen çocuklar ortanca'ya göre iki gruba ayrılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu ortanca 34 olarak bulunmuştur ve 34 puan alan ve bu puanın altında kalan çocuklar düşük bilişsel düzenlemeye sahip (DBD-62 kişi), yukarısında kalan çocuklar ise yüksek bilişsel düzenlemeye sahip (YBD-58 kişi) olarak iki gruba ayrılmıştır.

### II.3.2. Iraksak düşünme ölçümü:

Bilişsel düzenleme ölçümünde YBD ve DBD olmak üzere iki gruba ayrılan çocuklar kendi aralarında eşleştirilmiştir. Buna göre YBD grubundaki 58 kişi ve DBD grubundaki 62 kişi kendi aralarında 2'şer 2'şer eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme random olarak yapılmıştır. Çocukların cinsiyet ve bilişsel düzenleme puanlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo:1: Çocukların Cinsiyet Ve Bilişsel Düzenleme Puanlarına Göre Dağılımları**

		<b>Bilişsel Düzenleme</b>		
<b>Koşul</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>DBD</b>	<b>YBD</b>	<b>Toplam</b>
<b>Yetki</b>	<b>Kız</b>	12	16	28
	<b>Erkek</b>	19	13	32
	<b>Toplam</b>	31	29	60
<b>Yetki yok</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>DBD</b>	<b>YBD</b>	<b>Toplam</b>
	<b>Kız</b>	13	17	30
	<b>Erkek</b>	18	12	30
	<b>Toplam</b>	31	29	60
<b>Toplam</b>		62	58	120

Eşleştirilen çocukların bir kısmı “yetki” koşuluna, bir kısmı ise “yetki yok” koşuluna atanmıştır. Koşullara atama işlemi yazı-tura atılarak gerçekleştirilmiştir. Yazı gelmesi yetki var, Tura gelmesi yetki yok koşuluna atama kriteridir. Buna göre eldeki listeye göre uygulamaya çağırılacak olan çocuk için yazı-tura atılmıştır ve eğer yazı geldiyse çocuk yetki koşuluna atanmıştır. Çocukla eşleştirilen diğer çocuk ise otomatik olarak “yetki yok” koşuluna yerleştirilmiştir. Eğer tura geldiyse ve sıradaki çocuk “yetki yok” koşuluna atandıysa, uygulamaya ilk önce “yetki yok” koşuluna atanan çocuğun karşısındaki çocuk (yani yetki koşuluna atanan çocuk) alınmıştır.

Iraksak düşünme ölçümünde kullanılan testler de dengeleme tekniği kullanılarak çocuklara sunulmuştur. İlk gruba önce kullanımlar testi, sonra örnekler testi verilmiştir. Daha sonra gelen gruba ise önce örnekler testi, sonra kullanımlar testi verilmiştir. Böylece her gelen grupta testlerin sıraları değiştirilmiştir ve sıra etkisinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Yetki koşulundaki çocuklar için kullanımlar ve örnekler testlerindeki nesnelere bir sıra üzerinde dizilmiştir. Çocuğa testin yönergesi verildikten sonra sıra üzerinde dizili olan nesnelere (önce hangi test uygulanacaksa o nesnelere) 3'er adet seçmesi söylenmiştir. Seçme işlemi önce hangi test uygulanacaksa onun için yapılmıştır. İlk testin uygulaması bittikten sonra ikinci test için ikinci bir seçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu koşulda çocuğa verilen yönerge ile çocuğun yetkin olduğu vurgulanmıştır ve hangi nesneyi istiyorsa onu seçebileceği söylenmiştir. Yönerge şöyledir: "Bu oyun için burada dizilen nesnelere istediğini alabilirsin. Burada tüm yetki sende, ben hiçbir şekilde karışmıyorum. İstedikini alabilirsin." Bu yönerge her iki seçme işleminde de verilmiştir.

Yetki olmayan koşulda çocuğa yine testlerin yönergesi verilmiştir ve sıranın üzerinde dizili olan nesnelere, yetki koşulundaki çocuğun seçtiği nesnelere, araştırmacı tarafından alınmıştır ve çocuğa buradaki tüm yetkinin araştırmacıda olduğu belirtilmiştir. Yönerge şu şekildedir: "Bu oyunu benim istediğim nesnelere oynayacağız. Ben hangi nesneyi istiyorsam onu alacağım ve oyuna o nesnelere başlayacağız". Bu yönerge her iki seçme işleminde de verilmiştir.

Yetki koşulundaki çocuğun seçtiği nesnelere aynıları yetki olmayan koşulundaki çocuğa verilmiştir. Böylelikle iki grup mümkün olduğunca denk tutulmaya çalışılmıştır. Her uygulamanın bitiminde çocuklar tebrik edilmiştir ve hepsinde çok başarılı oldukları söylenmiştir.

Bu ölçümde süre sınırlaması yoktur ve çocukların en iyi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için süreyi diledikleri gibi kullanmaları sağlanmıştır. Bu ölçümlerden en uzununu 1 saat sürmüştür. İraksak düşünme ölçümlerinin bütün çocuklara uygulanması yaklaşık olarak 1,5 ay sürmüştür. Çocuklar sıra üzerinde dizili olan diğer nesnelere sırtları dönük şekilde oturtulmuştur. Böylece çocukların diğer nesnelere yönelmeleri engellenmeye çalışılmıştır. Çocukların söyledikleri tüm cevaplar yazılı olarak araştırmacının yardımcısı tarafından kaydedilmiştir. Bütün ölçümlerde puanlamalar araştırmacılar tarafından körlemesine yapılmıştır. Yani puanlama yapılırken çocukların kimlikleri belli değildir.

### III. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan istatistiksel analizlere ve elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bu çalışmada bilişsel düzenlemenin ve çocuklara kullanacakları materyalleri seçme hakkının verilmesinin (yetki verilmesinin) iraksak düşünme yeteneği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla iraksak düşünme puanları ile çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yüksek ve düşük bilişsel düzenleme grubundaki bireylerin iraksak düşünme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Yüksek ve Düşük Bilişsel Düzenleme Grubundaki ocukların Iraksak Düşünme Puanlarının Ortalamaları Ve Standart Sapmaları**

Gruplar	n	Akıcılık		Esneklik		Ayrıntıcılık		Orijinallik	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
<b>DBD</b>	62	10.2	5.0	6.9	2.9	1.5	1.6	1.8	1.7
<b>YBD</b>	58	14.5	7.3	9.0	3.7	2.2	2.3	2.8	2.4

Bilişsel düzenlemenin iraksak düşünme yeteneğini yetki verilen koşulda artırıp artırmadığını test etmek amacıyla verilere çok yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yetki verilen ve verilmeyen gruplardaki çocukların iraksak düşünme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3’te verilmiştir. Araştırmada cinsiyetin etkisi de analize dahil edilmiştir. Böylece 2 (düşük bilişsel düzenleme-yüksek bilişsel düzenleme) X 2 (yetki verilen; otonomi-yetki verilmeyen ) X 2 (kız-erkek) ok yönlü varyans analizi(MANOVA) uygulanmıştır.

MANOVA analizi yapmak için gereken şartlardan biri verilerin normal dağılıma uygun olmasıdır. Yapılan incelemeler sonucu ayrıntıcılık (Skewness=1.85, Kurtosis=5.68) ve orijinallik (Skewness=1.77, Kurtosis=4.05) puanlarının normal dağılımı sağlayan çarpıklık ve basıklık değerlerini sağlamadığı görülmüştür. Bu yüzden yapılan MANOVA analizine bu puanlar dahil edilmemiştir. Ayrıntıcılık ve orijinallik puanları için parametrik olmayan hipotez testlerinden Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.

**Tablo 3: Yetki Verilen ve Verilmeyen Gruplardaki Çocukların İraksak Düşünme Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Gruplar	n	Akıcılık		Esneklik		Ayrıntıcılık		Orijinallik	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
<b>Yetki Verilen</b>	60	14.03	6.8	8.77	3.64	2.14	2.25	2.72	2.21
<b>Yetki Verilmeyen</b>	60	10.63	5.9	7.15	3.26	1.60	1.75	1.99	1.04

Çok değişkenli analiz yapabilmek için temel varsayımlardan diğeri kovaryans matrislerinin eşitliğidir. Yapılan analiz sonucunda kovaryans matrislerinin eşitliği BOX M testi ile kontrol edilmiştir ve kovaryansların eşit olduğu ( $F=1.32, p>0.05$ ) görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için ise Levene Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda akıcılık ( $F=1.00, p>0.05$ ) ve esneklik ( $F=0.58, p>0.05$ ) puanları için elde edilen test değerleri sonucunda akıcılık ve esneklik puanlarının hata varyanslarının gruplar arasında eşit olduğunu ortaya koyan  $H_0$  hipotezi doğrulanmıştır. Böylece MANOVA'nın temel varsayımları sağlanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda bilişsel düzenleme becerisinin iraksak düşünme üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır (Wilks'  $\lambda = 0.87$ ,  $F(2, 111) = 7.62$ ,  $p < 0.01$ ). Bilişsel düzenleme becerisinin, akıcılık puanı ( $F(1, 112) = 15.23$ ,  $p < 0.01$ ) ve esneklik puanı ( $F(1, 112) = 12.65$ ,  $p < 0.01$ ) üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akıcılık puanları ( $\bar{X} = 14.49$ ), bilişsel düzenleme becerisi düşük olan çocukların akıcılık puanlarına ( $\bar{X} = 10.17$ ) göre daha yüksektir. Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocukların esneklik puanları ( $\bar{X} = 9.03$ ) bilişsel düzenleme becerisi düşük olan çocukların esneklik puanlarına ( $\bar{X} = 6.88$ ) göre daha yüksektir.

Çocuğa yetki vermenin (otonomi sağlamanın) iraksak düşünme üzerindeki temel etkisi anlamlıdır (Wilks'  $\lambda = 0.92$ ,  $F(2, 111) = 4.65$ ,  $p < 0.05$ ). Yetki verilen koşulun akıcılık puanı ( $F(1, 112) = 8.96$ ,  $p < 0.01$ ) ve esneklik puanı ( $F(1, 112) = 6.83$ ,  $p < 0.05$ ) üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Yetki verilen koşuldaki çocukların akıcılık puanları ( $\bar{X} = 14.00$ ) yetki verilmeyen koşuldaki çocukların akıcılık puanlarından ( $\bar{X} = 10.68$ ) daha yüksektir. Ayrıca yetki verilen koşuldaki çocukların esneklik puanları da ( $\bar{X} = 8.74$ ) yetki verilmeyen koşuldaki çocukların esneklik ( $\bar{X} = 7.16$ ) puanlarından daha yüksektir.

Ayrıntıcılık ve orijinallik puanlarının bilişsel düzenleme becerisine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Buna göre ayrıntıcılık puanları, bilişsel düzenleme becerisi düşük ve yüksek olan çocuklarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $X^2(1) = 3.17$ ,  $p > 0.05$ ). Bilişsel düzenleme becerisi düşük ve yüksek olan çocuklarda orijinallik puanları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur ( $X^2(1) = 7.67$ ,  $p < 0.01$ ). Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocukların orijinallik puanları (Mean Rank = 69.57), bilişsel düzenleme becerisi düşük olan çocukların orijinallik puanlarından (Mean Rank = 52.02) daha yüksektir.

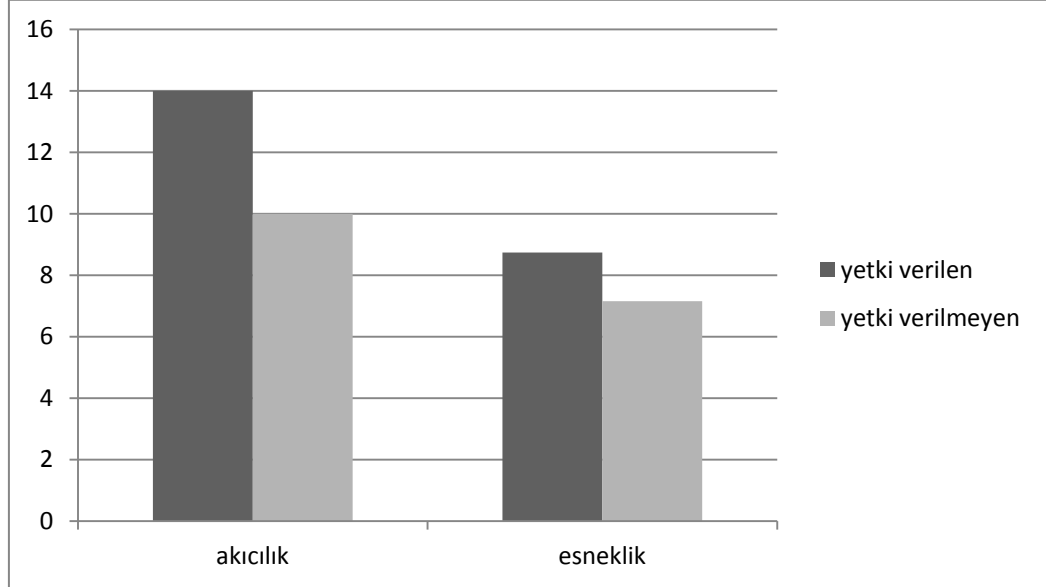
Ayrıntıcılık ve orijinallik puanlarının yetki koşuluna göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Buna göre ayrıntıcılık puanları, yetki verilen koşuldaki çocuklarda ve yetki verilmeyen koşuldaki çocuklarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $X^2(1)=2.06$ ,  $p>0.05$ ). Orijinallik puanları, yetki verilen ve yetki verilmeyen koşullarda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $X^2(1)=5.96$ ,  $p<0.05$ ). Yetki verilen koşuldaki çocukların orijinallik puanları (Mean Rank=68.23), yetki verilmeyen koşuldaki çocukların orijinallik puanlarından (Mean Rank=52.77) daha yüksektir.

**Tablo 4: Akıcılık ve Esneklik Puanlarının Kareler Toplamı, Serbestlik Derecesi, Ortalama Kare ve F Değerlerini Gösterir Tablo**

	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Ortalama Kare</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Kısmi <math>\eta^2</math></b>
Bilişsel Düzenleme	Akıcılık	543.15	1	543.15	15.23	.000	.120
	Esneklik	134.88	1	134.88	12.65	.001	.102
Koşul	Akıcılık	319.51	1	319.510	8.96	.003	.074
	Esneklik	72.78	1	72.786	6.83	.010	.057



**Şekil 1: Yetki Verilen ve Verilmeyen Koşullarda Çocukların Akıcılık ve Esneklik Puanlarını Gösteren Grafik**



Cinsiyetin ise yapılan MANOVA analizleri sonucunda akıcılık ( $F(1,112) = 0.141$ ,  $p > 0.05$ ) ve esneklik ( $F(1,112) = 0.009$ ,  $p > 0.05$ ) puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Normal dağılım göstermeyen ayrıntıcılık ve orijinallik puanlarında da cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda ayrıntıcılık puanlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $X^2(1) = 2.68$ ,  $p > 0.05$ ). Orijinallik puanlarında da cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ( $X^2(1) = 0.003$ ,  $p > 0.05$ ).

#### IV. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, anaokulu çocuklarında benlik düzenleme yeteneğinin çocuklara yetki verilen ve verilmeyen koşullarda yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini sınamaktır. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar dünyayı keşfetme çabası içerisindeyler. Dünya ile ilgili yeni anlayış biçimleri geliştirme bakımından çocukların olaylar, nesnelere hakkında yeni bağlantılar kurmaları gerekmektedir. Bu noktada ıraksak düşünme önem kazanmaktadır. Ayrıca yaratıcılık çocukların problemlerle daha iyi başa çıkma becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğundan (Carson, Bitner, Cameron, Brown ve Myer, 1994; akt., Butcher ve Niec, 2005)ıraksak düşünme becerisi çocukların daha sağlıklı bir zihinsel ve ruhsal yaşama sahip olmalarını sağlamaktadır. Fiorelli ve Russ (2012) ıraksak düşünme becerisine sahip olan çocukların var olan stres verici durumlar karşısında birçok çözüm üretebildiklerini ve daha iyi başa çıkma becerileri gösterdiklerini öne sürmektedir. Araştırmalar (Fiorelli ve Russ, 2012; Runco, Ebersole ve Mraz, 1991; Russ, 1993; akt., Butcher ve Niec, 2005) problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olan çocukların çevreye daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Bu yüzden bu araştırmada çocuğun çevreye uyumu açısından son derece önemli olan yaratıcılığı etkileyebileceği düşünülen faktörlerden ikisi ele alınmıştır. Bunlar bilişsel düzenleme ve otonomidir.

Piaget'nin gelişim teorisine göre çocuk bilgiyi dış dünyadan aktif olarak almakta, işlemekte ve yeni ve anlamlı yorumlar oluşturmaktadır. Çocuğun dış dünyayı algılayış biçiminde bir dengesizlik meydana geldiğinde ise çocuğun bunun üstesinden gelmek için yeni bir bilişsel denge kurması gerekmektedir. Bu noktada da yaratıcılık ortaya çıkmaktadır. Yani yaratıcılık, çocuğun çevreye uymada bir dengesizlik hissettiğinde başlayan ve yeni bir bilişsel denge kurması ile sonuçlanan aşamalı bir gelişim göstermektedir. Bununla tutarlı olarak, Runco (2007) Piaget'nin vurguladığı bu adaptasyon

sürecinin yaratıcılık gelişimi ile oldukça ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Yaratıcı düşünce bilişsel bir süreci yansıtmaktadır. Yaşla birlikte bilişsel yeteneklerin artacağı ve bunun da yaratıcı düşünmeyi zenginleştireceği öne sürülmektedir (Lau ve Cheung, 2010). Ayrıca, yaratıcılığın bilişsel yeteneklerle ilişkisini ortaya koyan birçok araştırma vardır (örn., Runco 2001, Gilhooly ve ark., 2007; Suddendorf ve Fletcher-Flinn 1997). Örneğin, yaratıcılık puanı yüksek olan bireylerin esnek bilişsel kontrolde daha başarılı oldukları ileri sürülmektedir (Zabelina ve Robinson 2010). Bu çalışmada ise aynı yaş grubundaki çocukların farklı bilişsel düzenleme becerilerine sahip olabileceği ve bunun da yaratıcı düşünme becerilerini etkileyeceği varsayımından hareket edilmiştir. Araştırma sonucunda, 5 yaş grubu çocuklarının bilişsel düzenleme yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu ve iraksak düşünme becerilerinin de buna bağlı olarak değiştiği bulgulanmıştır. Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar iraksak düşünme testlerinden daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Gilhooly ve arkadaşları (2007) iraksak düşünme sürecinde esnek bilişsel kontrolün önemini vurgulamaktadır. Iraksak düşünme, baskın olan nesne kullanımının ketlenmesini gerektirmektedir. Yönetici işlevlerde başarısız olan kişiler, daha önceki kullanımlardan diğer stratejilere geçme konusunda sıkıntı yaşayacaklarından, bir nesnenin farklı kullanımlarına yönelik fikir üretmede başarısız olacaklardır. Gilhooly ve arkadaşları (2007) iraksak düşünme ve bilişsel süreçler arasındaki ilişki konusunda literatür bilgisinin eksik olduğunu öne sürmüşlerdir. Literatürde esnek bilişsel kontrol ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırma Zabelina ve Robinson (2010) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, iraksak düşünme becerisine sahip olan bireylerin daha esnek bilişsel kontrol yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur. Ancak araştırmacılar esnek bilişsel kontrolü tek bir görevle ölçtüklerini ve bundan sonra yapılacak

çalışmalarda farklı görevlerin de kullanılması nın daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Bu araştırmada, Zabelina ve Robinson'ın nerisi doğrultusunda çocukların bilişsel düzenleme becerileri Kalem Tıklatma, Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar ve Uzamsal atışma olmak üzere 3 görev ile değerlendirilmiştir. Çocukların ıraksak düşünme becerileri de Kullanımlar ve rnekler Testi olmak üzere 2 ölçüm ile değerlendirilmiştir.

Bulgular araştırmanın birinci hipotezi olan "Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, bilişsel düzenleme becerisi düşük olan çocuklara kıyasla ıraksak düşünme görevlerinde daha başarılı olacaktır" hipotezini desteklemektedir. Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar ıraksak düşünmenin akıcılık, esneklik ve orijinallik faktörlerinden daha yüksek puan elde etmişlerdir. Bilişsel düzenleme yeteneğinde başarılı olan çocuklar ketleyici kontrolü daha iyi sağlamaktadırlar. Bu da ıraksak düşünmenin gerektirdiği baskın olan kullanımı ketleme konusunda çocukların daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Baskın olan kullanımı ketleyen çocuklar, nesnelerin tek bir kullanımına odaklanmadıkları için Kullanımlar Testinde daha fazla fikir üretebilmişlerdir. Bunun da akıcılık puanlarının yüksek olmasını sağladığı dşnlmektedir. Ayrıca esnek bilişsel kontrol yeteneği ile kategoriler arasında daha fazla geçiş yapabildikleri için bu çocuklar bir nesnenin kullanımı ile ilgili farklı kategorilere ait fikirler üretebilmişlerdir. Bu da esneklik puanlarının daha yüksek olmasını açıklamaktadır. Yine baskın olan kullanımı ketleme yeteneği ile çocuklar bilindik kullanımların dışına ıkabilmişler; daha orijinal fikirler üretebilmişlerdir. Benzer açıklamalar rnekler Testi için de geçerlidir. Örnekler testinde çocukların bir kategoriye ait olan nesnelere adlandırmaları istenmektedir. Ketleyici kontrol becerisi ile ocuk doğru cevap için işler belleğinin çalışmasını sürdürürken, görevi başarmayı engelleyen baskın tepkileri ketlemektedir. Dikkatini ilgisiz uyarlardan, farklı kategorilere ait olan nesnelere uzaklaştırıp; çalışan belleği sayesinde kategoriye uygun

olan çok sayıda nesneyi adlandırabilmektedir. Bu sayede çocuk bir kategoriye ait olan çok sayıda nesneyi adlandırabilmektedir. Bu da akıcılık puanlarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Esneklik çocuğun bir kategoriye ait olan (örneğin, kırmızı olan şeyler) birden fazla alt kategoriden (yiyecek, giyecek, mobilya vb.) fikir üretmesini gerektirmektedir. Ketleyici kontrol becerisi ile çocuğun ana kategori içerisinde kalarak, uygunsuz cevapları ketlediği (başka kategorilere ait olan nesnelere örnek vermemektedir, örneğin mavi olan şeyler) ve işler belleği ile ana kategoriye ait alt kategorileri zihninde taradığı düşünülmektedir. Bu yüzden esneklik puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine Örnekler Testinde de Kullanımlar Testinde olduğu gibi çocukların baskın olan kullanımları ketleyip bilindik kullanımların dışına çıkarak daha orijinal fikirler ürettikleri düşünülmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda anaokulu çocuklarında bilişsel düzenleme ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bulgular karşılaştırmalı olarak tartışılmamaktadır. Ancak, Gilhooly ve arkadaşları (2007) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada iraksak düşünme sürecinde yönetici işlevlerin rolü olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmacılar iraksak düşünme ölçümü sonucunda üretilen kelimelerin denekler tarafından “eski” ve “yeni” olmak üzere iki kategoriye ayrılmasını istemişlerdir. “Eski” kategorisi daha önceden bilinen, hafızadan getirilen kullanımlar için, “yeni” kategorisi ise daha önceden bilinmeyen, deney sırasında ortaya çıkan kullanımlar için oluşturulmuştur. Araştırmacıların hipotezine göre “yeni” kategorisindeki kelimeler farklı kullanımları içerdiği için yönetici işlevlerin dahil olmasıyla ortaya çıkmıştır. Yani araştırmacılar, öğrencilerin yönetici işlevler ile ilgili yeteneklerini direkt olarak ölçmemişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri fikirleri eski-yeni kategorilerine atamalarına bağlı olarak yönetici işlevlerin rolüne dair bulgular

sunmuşlardır. Bu araştırmada Gilhooly ve arkadaşlarından (2007) farklı olarak yönetici işlevlerin bir yönü olan bilişsel kontrol yeteneğinin yaratıcılık üzerine etkisi doğrudan ele alınmıştır. Zabelina ve Robinson (2010) ise yaratıcılık puanı yüksek olan bireylerin esnek bilişsel kontrol görevlerinde daha başarılı olacaklarına dair hipotezleri ile araştırmalarını gerçekleştirmişler ve araştırma sonucunda yaratıcılık puanı yüksek olan kişilerin esnek bilişsel kontrol görevlerinde de daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Zabelina ve Robinson'ın (2010) araştırmasından farklı olarak bu araştırmada, yaratıcılığın bilişsel düzenleme yeteneğinden etkileneceği öne sürülmüştür. Ayrıca bu araştırmada kullanılan örneklem grubu araştırmacıların örneklem grubundan farklı olarak anaokulu çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu bakımlardan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıntıcılık puanlarında bilişsel düzenlemenin anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bunun nedenlerinden biri araştırmanın örneklem grubunun henüz yeterli deneyime sahip olmayan küçük çocuklardan oluşması olarak gösterilebilir. Ayrıntıcılık çocukların bir fikre ne kadar çok detay ekledikleri ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar ayrıntıcılık yeteneğinin yaşla birlikte artan eğilim gösterdiğini öne sürmektedir (Kim, 2011). Diğer bir ifade ile ayrıntıcılık aslında deneyimle gelen bir yetenektir (Cheung 2010). Çocuk yeni deneyimler edindikçe bir fikri zenginleştirebilecek ayrıntılar ekleme kapasitesine sahip olmaktadır. Birçok araştırma çocuğun ayrıntılı bir biçimde düşünebilmesinin anne-çocuk etkileşiminde ayrıntıcı bir dil kullanımıyla, öğretmenin öyküde geçen olaylar ile ilgili sorularak sorarak ve çocukla iletişim kurarak öykü okumasıyla ve öykü dinleme ile geliştirilebileceğini öne sürmektedir (Fivush, Reese ve Haden 2006; Wasik, Bond ve Hindman 2006; Aboutalebi ve Tahmasian, 2010). Dolayısıyla ayrıntıcılık bir yandan deneyimle, bir yandan uygun toplumsallaşma özellikleri ile gelişebilmektedir. Bu araştırma 5 yaş grubundaki çocuklar

ile sınırlı olduğundan bilişsel düzenlemenin ayrıntıcılık üzerinde etkisi gözlenmemiş olabilir. Daha büyük çocuklarla yapılacak çalışmalarda bu etkinin bulunması olasıdır. Ayrıca çocukların aile içi etkileşimleri, ne kadar sıklıkta öykü dinledikleri gibi verilerin de göz önünde bulundurulması daha açıklayıcı bilgiler verebilir. Araştırmada çocuğa yöneltilen sorunun da ayrıntıcılık puanlarını etkilediği düşünülmektedir. Soru yalnızca “Bir tuğlayı neler yapmak için kullanabilirsin?” ifadesi ile sorulduğu için, çocuk ayrıntı vermemiş olabilir. Soru biçiminin değiştirilmesi ile çocuğun fikirlerini daha ayrıntılı ifade etmesi sağlanabilir. Örneğin “Bir tuğlayla neler yapılabilir, nasıl şeyler oluşturursun? Aklına gelen tüm özellikleriyle birlikte anlatabilir misin?” gibi daha ayrıntı isteyen sorularla çocuğun daha açıklayıcı olması sağlanabilir. Bununla birlikte bu yaş döneminin (Piaget'nin kuramına göre işlem öncesi dönem) genel özelliği olan egosantrik düşünme de çocukların fikir üretirken ayrıntılandırmaması ile ilgili olabilir. Egosantrik düşünmede çocuk bir olaya farklı açılardan bakmamaktadır, olayın tek bir yüzünü görmektedir. Örneğin çocuğa bir dağ maketi gösterildiğinde ve karşısında oturan birinin bu dağın hangi yönünü göreceği sorulduğunda, çocuk kendi baktığı açıdan görünen kısmı gösterecektir. Bu da çocuğun nesnelere tek bir yönüne odaklanmasına neden olabilmektedir. Nesnelere birden fazla yönüne odaklanabilme becerisi ile ayrıntılandırma yeteneğinin de gelişmesi beklenmektedir. Ayrıca bu yaşlardaki çocuklar nesnelere tek bir özelliğe göre sınıflama yani merkezleme eğilimindedirler. Çocuk görevin sadece tek bir yönü üzerinde ve sınırlı bir bilgi üzerinde odaklanmakta; birden fazla yönü ile ilgilenmemektedir. Tek bir noktaya odaklanmak çocuğun nesnelere ve olaylara ait farklı özellikleri gözden kaçırmasına neden olabilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklar bu gelişimsel dönem özelliklerine sahip oldukları için yeterli ayrıntılandırma becerisine sahip olmadıkları söylenebilir.

Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalarda otonominin görev üzerindeki içsel motivasyonu ve dolayısıyla da performansı arttıracakđ öne sürölmektedir (örn, Koestner ve ark. 1984; Ryan ve Grolnick, 1986; Sheldon 1995). Birey yaptığı işten zevk almaya başladığında “akış” durumunu deneyimler (Csikszentmihalyi, 1975) ve bu süreçte yaratıcı ürünler ortaya koyar. Bu nedenle çalışmanın ikinci hipotezinde çocuklara ıraksak düşünme görevinde fikir üretecekleri nesneyi seçme olanağı tanındığında, yani yetki verildiğinde ve bu araştırmacı tarafından verilen yönergeyle desteklendiğinde, çocukların daha yüksek ıraksak düşünme puanı elde edecekleri öne sürölmüştür. Bu hipotez de bulgular tarafından desteklenmiştir. Yetki verilen koşuldaki çocuklar daha yüksek akıcılık, esneklik ve orijinallik puanları elde etmişlerdir. Yetki verilen koşulda çocuk kendi istediği nesnelere seçmiştir ve bunlar üzerinde fikir üretmiştir. Kendini Belirleme Kuramında da öne süröldüğü üzere, bireyler –çocuk veya yetişkin fark etmez- kendi ilgileri ve istekleri doğrultusunda bir göreve dahil olduklarında bu görevi daha büyük bir şevkle yerine getirmektedirler. Bu da onların daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Eğer bireyin yapacağı görev üzerinde yetkisi sınırlandırılırsa, birey üzerinde baskı hissedecektir ve yaptığı işten zevk almayacaktır. Bu da bireyin görevle ilgili motivasyonunu düşürerek daha zayıf bir performans sergilemesine neden olacaktır. Bu araştırmada da yetki koşulundaki çocuklar, yani otonomi sağlanan çocuklar ıraksak düşünme görevlerini daha istekli bir şekilde gerçekleştirmişlerdir ve görevi oyunmuşçasına sürdürmüşlerdir. Bu yüzden de daha başarılı bir performans sergiledikleri söylenebilir. Yetki verilmeyen koşuldaki çocuklar ise görevi daha isteksiz olarak sürdürmüşlerdir. Bu yüzden etkili performans göstermedikleri söylenebilir. Özetle, bu çalışmada, otonominin çocukların ıraksak düşünme performanslarını artırdığı gözlenmiştir. Çocukların ıraksak düşünme görevinde fikir üretecekleri nesnelere seçme hakkının verilmediği ve yönergelerle otonomi sahibi



olmadıkları vurgulanan koşulda ise iraksak düşünme performansları daha düşüktür. Bu bulgular kendini belirleme kuramının öne sürdüğü otonomi ve performans ilişkisi ile tutarlıdır. Bununla birlikte literatürde iraksak düşünme görevlerinde kullanılan kelimeler araştırmacılar tarafından deneklere verilmektedir (örn., Suddendorf ve Fletcher-Flinn, 1997; Dunn ve Herwig, 1992; Ward, 1968; Wallach ve Kogan, 1965). Bu araştırmada ise çocukların fikir üretecekleri nesnelere kendilerinin seçmeleri sağlanmıştır ve otonomi görev üzerinde aktive edilmiştir. Sonuç olarak eğer çocuğun herhangi bir görevde başarılı bir performans göstermesi isteniyorsa, çocuğun bu alanı kendisinin seçmesi işe yarayabilir. Önemli olan nokta çocuğun yaptığı iş üzerinde kontrol hissine sahip olması ve yaptığı işten zevk almasıdır. Ancak ayrıntıcılık puanı üzerinde böyle bir etki bulunamamıştır. Burada da yukarıda verilen nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel düzenleme becerisine sahip olan çocukların görevin gerektirdiği cevapları, tepkileri daha doğru bir biçimde verdikleri gözlenmiştir. Bu yüzden bilişsel düzenleme becerilerinin çocuğa kazandırılması çocuğun tek başına karar vermesini gerektiren durumlarda doğru yanıtlar vermesini sağlamada önemlidir. Çocuk karar verme aşamasındayken ona yol gösterecek sosyal ajan bulunmadığında bilişsel düzenleme yeteneğiyle doğru olan cevapları, tepkileri kendi kendisine verebilme becerisini edinir. Kendi kendine doğru cevapları verebilen çocuklara sahip olan aileler de çocuklarına karar verme konusunda güvenirlere ve çocuklarının özerk olarak karar vermelerini desteklerler. Bu bakımdan bilişsel düzenleme becerilerinin çocukların özerklik kazanmalarında önemli olduğu düşünülmektedir.

Iraksak düşünme üzerinde cinsiyetin etkisi görülmemiştir. Daha önceki araştırmaların bazılarında kızların lehine (örn., Kuhn ve Holling 2009), bazılarında ise erkeklerin lehine (örn., Dunn ve Herwig, 1992) bulgular elde edilmiştir. Baer ve Kaufman

(2008) yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkında yapılan araştırmaları incelemişler ve sonuç olarak erkekler ve kızlar arasında (kadınlar ve erkekler de dahil) anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda bir grup diğerinden üstün çıkmaktadır ancak diğer araştırmaların karşıt bulguları ile bu fark dengelenmektedir. Araştırmacılar çıkan farklılıkların büyük oranda çevresel faktörlere dayandığını öne sürmektedir. Örneğin ebeveynler kız ve erkek çocuklarıyla ilgili farklı beklentilere sahiptirler. Örneğin erkek çocukların meraklı olması, kendilerini kısıtlamadan ifade etmesi ebeveynler tarafından desteklenmekteyken kız çocuklarından daha sessiz, daha usturuplu olmaları beklenmektedir. Ya da kız çocuklarına yönelik olan oyuncaklar daha çok tasarım, el işi gibi faktörleri içermektedir. Bu gibi çevresel faktörler yaratıcılık üzerindeki cinsiyetler arası farklılığı açıklayabilmektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta bu farklılıkların doğuştan getirilen özelliklerle ilgili olmadığıdır.

. Araştırma özel anaokullarına devam eden çocuklarla yürütüldüğünden evreni temsil etmede yetersiz kalmaktadır. Bilindiği üzere özel anaokulları formal eğitim verilen okullardaki gibi katı bir eğitim yapısından ziyade daha esnek bir eğitime sahiptir. Bu da çocukların kısıtlanmayan ve daha özgür bir ortamda eğitim almalarını sağlamaktadır. Böyle bir ortam çocukların kendilerini daha açık biçimde ifade etmeleri sağlamaktadır. Bu da daha yaratıcı cevaplar vermelerine neden olabilir. Herhangi bir eğitim kurumuna devam etme olanağı bulamayan çocuklar için ise yaratıcılığın ihtiyaçtan doğduğu söylenebilir. Örneğin sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar çoğu zaman anaokulu eğitimi alma şansını elde edememektedir. Ayrıca oyunlarını imkanları el verdiği ölçüde sürdürmektedirler. Örneğin oyuncak atı olmayan bir çocuk tahta sopayı at olarak kullanmaktadır, ya da oyuncak masası olmayan çocuk bulduğu briketleri masa haline getirmektedir. Yokluk, onların yaratıcı çözümler bulmasına olanak sağlamaktadır. Bu

yüzden elde edilen bulgular yalnızca belirli kesime ait özellikleri yansıtmaktadır. Diğer bir ifade ile ülkemizde özel anaokulu olanağına sahip orta orta, orta üst ve üst sosyo-ekonomik kesimlerin çocukları için bulgular anlamlıdır. Anaokulu eğitim hizmeti almamış veya daha farklı anaokullarında bulunan aynı yaş kategorisindeki çocuklar için bulgular genellenemez. Bu kesimler için araştırmanın yenilenmesi gerekmektedir.

Özetle, bulgular esnek bilişsel kontrol yeteneğinin yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların dahil oldukları ıraksak düşünme aktivitesinde söz haklarının bulunması, onların daha iyi performans göstermelerini sağlamaktadır. Ancak bulgular özel anaokullarına devam eden orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip kesimlerin çocukları için geçerlidir.

## SONUÇ

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak yapılacak yorumlar ve gelecek çalışmalar için öneriler yer alacaktır. Çalışma okul öncesi çocuklarda benlik düzenleme yeteneğinin ve otonominin yaratıcılığı nasıl etkileyeceğini test etmek için yürütülmüştür.

Araştırmanın sonuçları bilişsel düzenleme becerisinin boyutlarından olan ketleyici kontrol becerisinin yaratıcılığı etkilediğini göstermektedir. Bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan çocukların ıraksak düşünme puanları da yüksektir. Çocuklar esnek ketleyici kontrole sahip olduklarında nesnelerin bilindik kullanımına ek olarak farklı kullanımına dair fikirleri de belirtebilmektedirler. Esnek bilişsel kontrole yeteneğinde zayıf olan çocuklar bilindik kullanımlara sıkışıp kalmaktadırlar. Bu yüzden de ıraksak düşünme puanları daha düşük olmaktadır.

İraksak düşünme görevlerinde fikir üretilecek olan nesnelere çocukların kendilerinin seçmesi otonomi güdüsünü uyandırmıştır. Araştırmacının yönergesi ile de desteklenen otonomi güdüsü çocuğun görev üzerindeki kontrol hissini ve göreve yönelik içsel motivasyonunu artırarak ıraksak düşünme puanını artırmıştır. Seçme hakkı verilmeyen koşuldaki çocuklar ise görev üzerindeki tüm kontrolün araştırmacı üzerinde olduğu duygusuyla hareket etmişlerdir ve görevi daha isteksiz bir biçimde gerçekleştirmişlerdir. Bu yüzden de performansları daha düşüktür.

### **Gelecek çalışmalar için öneriler**

Bu çalışmanın bulguları bilişsel düzenleme yeteneğinin ve çocuklara otonomi sağlamanın yaratıcılığı artırdığını göstermiştir. Araştırmanın örneklemini yalnızca 5 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar farklı yaş grupları ile tekrarlanabilir. Bu araştırmada bulunan ilişkinin gelişimsel olarak değişip değişmediği araştırılabilir.

Araştırmada benlik dzenlemenin sadece bilişsel dzenleme boyutu ele alınmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda duygu dzenlemenin ve davranışsal dzenlemenin etkilerine de bakılması yaratıcılığı açıklamada daha etkili olabilir. Boyece benlik dzenleme yeteneği hakkında daha kapsayıcı bilgiler elde edilerek, hangi boyutun yaratıcılık üzerinde daha etkili olduğuna dair bilgiler elde edilebilir. Bir bütün olarak benlik dzenlemenin yaratıcılık üzerindeki etkisi hakkında açıklamalar yapılabilir.

Araştırmada ıraksak düşünme sözel ölçümlerle elde edilmiştir. Yaratıcılığın boyutlarından olan küçük yaratıcılığı elde etmede kullanılan, sözel ölçüm gerektirmeyen diğer ıraksak düşünme testlerinin de kullanılması daha sağlıklı sonuçlar verebilir. Çünkü bu yaş gruplarındaki her ocuk sözel ifade konusunda yeterli beceriye sahip olmayabilir ve bu da aslında çocuğun var olan yeteneklerini gözden kaçırmamıza neden olabilir.

Çocuklarda otonomi güdüsünün aile tarafından desteklenip desteklenmediğine yönelik bilgiler işığında araştırma koşulları ile sağlanan otonominin performans üzerindeki etkililiği tartışılabilir. Çocuğa aile ortamında otonomi sağlanması veya sağlanmaması durumsal olarak aktive edilen otonomi güdüsünü etkileyebilir.

Bu araştırma Mersin ilindeki 12 özel kreşe devam eden çocuklarla yürütülmüştür. Bu bakımdan bu kreşlere devam eden çocukların genel durumu yansıtıtđını ileri süremeyiz. Araştırmanın farklı sosyo-ekonomik kesimlerdeki çocukları dahil ederek gerçekleştirilmesi daha genellenebilir sonuçların ileri sürülmesini sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., ve Ferrandiz, C. (2008). Torrance test of creative thinking: the question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 53-58.
- Andreasen, N. (2011). *Yaratıcı beyin dehanın nörobilimi*. (Çev. Güney, K.) Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Banfield, J. F., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Münte, T. F., ve Heatherton, T. F. (2004). The cognitive neuroscience of self regulation. R. F. Baumeister, ve K. D. Vohs, *Handbook of self regulation reserch theory and applications* içinde (ss. 62-84). New York: Guilford Press.
- Bao, X. H., ve Lam, S.F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79, 269-283.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barron, F., ve Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review Of Psychology* , 439-476.
- Batum, P., ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors?The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25, 272-294.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance. *Journal Of Early Adolescence, 11*, 56-95.
- Beghetto, R. A., ve Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: a case for “mini-c” creativity. *Psychology Of Aesthetics, Creativity, and The Arts, 1*, 73-79.
- Bell, M. A., ve Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: an intricately bound developmental process. *Child Development, 75*, 366-370.
- Bernier, A., Carlson, S. M., ve Whipple, N. (2010). From External regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children’s executive functioning. *Child Development, 81*, 326-339.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences, 29*, 109-160.
- Blair, C., ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability In kindergarten. *Child Development, 78*, 647-663.
- Blair, C., Zelazo, P. D., ve Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology, 28* (2), 561-571.
- Boorstin, D. J. (1992). *The creators*. New York, United States: Random House, Inc.
- Bush, A. (2006). Effects of childhood stuttering on attention regulation in emotionally arousing situations. *Vanderbilt Undergraduate Research Journal, 2*.

- Butcher, J. L., ve Niec, L. N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: the importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, *17*, 181-193.
- Calkins, S. D., ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, *14*, 477-498.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *28*, 595–616.
- Chae, S. (2003). Adaptation of a picture-type creativity test for pre-school children. *Language Testing*, *20*, 178-188.
- Chan, D. W., Cheung, P. C., Lau, S., Wu, W. Y., Kwong, J. M., ve Li, W. L. (2000-2001). Assessing ideational fluency in primary students in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, *13*, 359-365.
- Charles, R., E. ve Runco, M. A., (2000). Developmental Trends in the evaluative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, *13*, 415-435.
- Cheung, P. C., Lau, S., Chan, D. W., ve Wu, W. Y. (2004). Creative potential of school children in Hong-Kong: norms of the Wallach-Kogan creativity tests and their implications. *Creativity Research Journal*, 69-78.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., ve Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal Of Personality and Social Psychology*, *84*, 97-110.



- Cliatt, M. J., Shaw, J. M., ve Sherwood, J. M. (1980). Effects of training on the divergent-thinking abilities of kindergarten children. *Child Development, 51*, 1061-1064.
- Collins, M. A., ve Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. R. J. Sternberg, (Ed.), *Handbook of creativity içinde* (ss. 297-312). Cambridge University Press. 2. Baskı.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., ve Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development, 15*, 421-437.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *The Canadian Psychological Association, 49*, 14-23.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H., Wyatt, T., ve Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal Of Experimental Child Psychology, 11*, 386-404.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology, 42*, 84-97.

- Diamond, A., Carlson, S. M. ve Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28, 689-729.
- Diamond, A., Kirkham, N., ve Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38, 352-362.
- Diamond, A., ve Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: development of the abilities to remember what is said and to "do as I say, not as I do". *Developmental Psychobiology*, 29, 315–334.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Dunn, L., ve Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full day preschool. *Child Study Journal*, 22, 23-38.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., ve Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43, 1187–1201.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., ve Reiser, M. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-34.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., ve Jones, S. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.
- Eisenberg, N., Liew, J., ve Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 40*, 790-804.
- Eisenberger, R., ve Armeli, S. (1997). Can salient reward increase creative performance without reducing intrinsic creative interest? *Journal Of Personality and Social Psychology, 72*, 652-663.
- Eisenberger, R., ve Aselage, J. (2008). Incremental effects of reward on experienced performance pressure: positive outcomes for intrinsic interest and creativity. *Journal Of Organizational Behavior, 30*, 95-117.
- Eisenberger, R., ve Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: a case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal, 15*, 121-130.
- Feist, G. J. (1999). Autonomy and independence. M. A. Runco, ve S. R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity* içinde (ss. 157-163). San Diego, California: Academic Press.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., ve Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: the role of perceived autonomy support. *Journal Of Research On Adolescence, 21*, 649 – 661.

- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., ve Posner, M. I. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, 9, 288-307.
- Freud, S. (1908). *Creative writers and day-dreaming*.
- Fulton, E., ve Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28, 521-534.
- Gagne, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal Of Organizational Behavior*, 331-362.
- Gilhooly, K. J., Fioratou, E., Anthony, S., ve Wynn, V. (2007). Divergent thinking: strategies for generating alternative uses for familiar objects. *British Journal of Psychology*, 611-625.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., ve Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal Of Research On Adolescence*, 10, 465-488.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal Of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guilford, J. (1957). Creative abilities in the arts. *psychological review*, 64, 110-118.
- Iyengar, S. S., ve Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: a cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.

- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., ve Houlfort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: a comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal Of Personality, 72*, 139-166.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., veLandry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal Of Personality, 73*, 1215-1235.
- Joussemet, M., Landry, R., ve Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *The Canadian Psychological Association, 49*, 194-200.
- Karreman, A., Tuijl, C. V., Aken, M. A., ve Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development, 15*, 561-579.
- Kaufman, J. C., veBeghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four c model of creativity. *Review Of General Psychology, 13*, 1-12.
- Kaufman, J. J., Beghetto, R. A., Baer, J., ve Ivcevic, Z. (2010). Creativity polymathy: what Benjamin Franklin can teach your kindergartener. *Learning and Individual Differences, 380-387*.
- Kitcher, P. (1994). Freud's dream: a complete interdisciplinary science of mind by Patricia Kitcher. Erişim tarihi 17 Mart 2013. <http://www.jstor.org/stable/206359>
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., ve Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal Of Personality, 52*, 233-248.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.
- Kozbelt, A., Beghett, R. A., veRunco, M. A. (2010). Theories Of Creativity. J. C. Kaufman, veR. J. Sternberg, *The cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 21-47). New York: Cambridge University Press .
- Kuhn, J. T., veHolling, H. (2009). Measurement invariance of divergent thinking across gender, age, and school forms. *European Journal Of Psychological Assessment, 25*, 1-7.
- Lau, S., ve Cheung, P.,C. (2010). Developmental trends of Creativity: what twists of turn do boys and girls take at different grades? *Creativity Research Journal, 22*, 329-336.
- Lengua, L.,J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development, 73*, 144-161.
- Macleod, C.,M. (1991). Half a century of research on the stroop effect: an integrative review. *Psychological Bulletin, 109*, 163-203.
- Markus, H. R., veKitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., veMorrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal Of Educational Psychology, 101*, 689-704.

- Matthews, S., B. (2008). The relationship among self-regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten. *Counseling Psychology Dissertations*.
- May, R. (1975). *Yaratma cesareti*. (Çev. A. Olsay). Metis Yayınları. Onüçüncü Basım.
- Mccabe, L. A., Cunnington, M., ve Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self regulation in young children. individual characteristics and environmental contexts. R.,F. Baumeister, ve K.,D. Vohs, *Handbook of self regulation: research, theory and applications* içinde (ss. 340-357). New York: Guilford Press.
- Mcclelland, M.,M., ve Cameron, C.,E. (2011). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 0, 1-7.
- Mcclelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C.,L., Jewkes, A. M., ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy,vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- Mednick, M. T. (1963). Research creativity in psychology graduate students.*Journal Of Consulting Psychology*, 27, 265-266.
- Miller, E. K., veCohen, J. D. (2001). Anintegrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience* , 167-202.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., veHowerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

- Morrison, F., Ponitz, C. C., ve McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. M. Posner, S. Calkins, & M. Bell, *The developing human brain: development at the intersection of emotion and cognition* içinde (Baskıda). Washington: American Psychological Association.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.
- Mumford, M. D., ve Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103, 27-43.
- Normandeau, S., ve Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: the mediational role of cognitive self-control. *Journal Of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Oldham, G. R., ve Cummings, A. (1996). Employee creativity: personal and contextual factors at work. *The Academy Of Management Journal*, 39, 607-634.
- Onur, B. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (6. Baskı.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünce testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43, 221-237.
- Patall, E. A., Cooper, H., ve Robinson, J. C. (2008). The Effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research Findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.



- Patrick, B. C., Skinner, E. A., ve Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Perez-Edgar, K., ve Fox, N. A. (2005). Temperament and anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics Of North America*, 681-706.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., ve Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Ponitz, C. C., Mcclelland, M. M., Matthews, J. S., ve Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605-619.
- Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychology*, 427-441.
- Raffaelli, M., Crockett, L., ve Shen, Y.-L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal Of Genetic Psychology*, 166, 54-75.
- Raikes A.; Robinson J. L. ; Bradley, R. H.; Raikes H. H. ve Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16, 128-149.
- Reed M.A. ; Pien D. L. ve Rothbart M. K. (1984). Inhibitory self control in preschool children. *Merill-Palmer Quarterly*, 30, 131-147.

- Richards, R. (2007). *Everyday creativity and new views of human nature psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958-972.
- Rosenblatt, E., ve Winner, E. (1988). *The art of children's drawing*. Erişim tarihi: 22 mart 2013. <http://www.Jstor.Org/Stable/3332960>
- Rothbart, Mary K.; Ahadi A. S. ve Evans D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology* , 657-687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity theories and themes: research, development and practice*. San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A. (1999). Developmental trends in creative abilities and potentials. M. A. Runco, *Encyclopedia of creativity* içinde (ss. 537-540).
- Runco, M. A. (2010). Divergent thinking, creativity, an ideation. J. C. Kaufman, ve R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook Of Creativity* içinde (ss. 413-446). New York: Cambridge University Press.

- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 47, 317-324.
- Runco, M. A. (2001). Flexibility and originality in children's divergent thinking. *The Journal Of Psychology*, 120, 345-352.
- Runco, M. A., veAlbert, R. S. (2010). Creativity research a historical view. J. C. Kaufman, &R. J. Sternberg, *The cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 8-17). New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A., veAlbert, R. S. (2010). Creativity research-a historical view. J. C. Sternberg, *The cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 6-9). New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A., veCharles, R. E. (2007). Developmental trends in creative potential and creative performance. M. A. Runco , *The creativity research handbook* içinde (ss. 115-152). Cresskill: Hampton Press.
- Russ, S. W., veFiorelli, J. A. (2010). Developmental approaches to creativity. J. C. Kaufman, ve R. J. Sternberg, *The cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 233-249). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., ve Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Saarni, C., Mumme, D., ve Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. N. Eisenberg, veN. Eisenberger (Ed.) *Handbook of child psychology* içinde (ss. 237-310). New York: Wiley.
- Sak, U., veMaker, C. J. (2006). Developmental variation in children's creative mathematical thinking as a function of schooling, age, and knowledge. *Creativity Research Journal*, 18, 279-291.
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in creativity and development. R. K. Sawyer, V. J. Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, *Creativity and development* içinde (ss. 20). New York: Oxford University Press.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self*. Hillsade: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sektnan, M., Mcclelland, M. M., Acock, A., ve Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Shalley, C. E., Zhou, J., ve Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: where should we go from here. *Journal Of Management* , 933-958.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, 8, 25-36.
- Simonton, D. K. (2010). Creativity cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.

- Singer, D. L., ve Whiton, M. B. (1971). Ideational creativity and expressive aspects of human figure drawing in kindergarten-age children. *Developmental Psychology*, 4, 366-369.
- Skinner, E., Johnson, S., ve Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-215.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Smolucha, L. W., ve Smolucha, F. C. (1985). *A fifth Piagetian stage: the collaboration between analogical and logical thinking in artistic creativity*. Erişim Tarihi: 20 Mart 2013. <http://www.Jstor.org/Stable/20715603>
- Soenens, B., ve Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal Of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., ve Kupanoff, K. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 67-80.
- Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. L. (2000-2001). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13, 309-316.

- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., ve Pretz, J. E. (2005). Creativity. K. J. Holyoak, ve R. G. Morrison, *The cambridge handbook of thinking and reasoning* içinde (ss. 351-369). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 1*, 1-31.
- Stuss D.T. ve Gow C.A. (1992). Frontal dysfunction after traumatic brain injury. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology, 5*, 272-282.
- Suchodoletz, A. V., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., ve Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: the role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences, 19*, 561-566.
- Suddendorf, T., ve Fletcher-Flinn, C. M. (1997). Theory of mind and the origin of divergent thinking. *Journal Of Creative Behavior, 31*, 169-179.
- Sulloway, F. J. (1999). Birth order. M. A. Runco, ve S. R. Pritzker, *Encyclopedia Of Creativity* içinde (ss. 189-202). San Diego, California: Academic Press.
- Utendale, W. T., Hubert, M., Saint-Pierre, A. B., ve Hastings, P. D. (2011). Neurocognitive development and externalizing problems: the role of inhibitory control deficits from 4 to 6 years. *Aggressive Behavior, 37*, 476-488.
- Vernon, P. (1970). *Creativity*. (P. E. Vernon, Ed.) Harmondsworth: Penguin.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal Of Russian and East European Psychology, 42*, 7-97.

- Wallach, M. A., ve Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children a study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Ward, W. (1968). Creativity in young children. *Child Development*, 39, 737-754.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., ve Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal Of Educational Psychology*, 102, 43-53.
- West, M. A., ve Rickards, T. (1999). Innovation. M. A. Runco, ve S. R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity vol.2* içinde (ss. 45-55). San Diego, California: Academic Press.
- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., ve Greenberg, M. (2012). The measurement of executive function at age 5: psychometric properties and relationship to academic achievement. *Psychological Assessment*, 24, 226-239.
- Wong, E., Wiest, D. J., ve Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: an examination of sixth- and ninth-grade regular education student. *Adolescence*, 37, 255-266.
- Zabelina, D. L., ve Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology Of Aesthetics, Creativity, and The Arts*, 4, 136-143.
- Zelazo, P. D.; Muller, U.; Frye D. ve Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 68.

Zelazo, P., Carlson, S., ve Kesek, A. The development of executive function in childhood.

C. A. Nelson, &M. Luciana (Ed.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* içinde (ss. 553-574). Cambridge: MIT Press.

Zhou, J. (1998). Feedback valence, feedback style, task autonomy, and achievement orientation: interactive effects on creative performance. *Journal Of Applied Psychology*, 83, 261-276.



## EK I

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıda istenen bilgileri ilgili boşluğa yazınız.

1. Çocuğun adı soyadı: .....
2. Çocuğun cinsiyeti: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
3. Çocuğun doğum tarihi: .....
4. Bu soru formunu doldurduğunuz tarih: .....
5. Çocuğun kuruma giriş tarihi: .....
6. Çocuğun annesi sağ mı?: Evet: <input type="checkbox"/> Hayır: <input type="checkbox"/>
7. Çocuğun babası sağ mı?: Evet: <input type="checkbox"/> Hayır: <input type="checkbox"/>
8. Ailedeki kişi sayısı: .....
9. Çocuk sayısı: .....
10. Annenin en son bitirdiği okulu belirtiniz: Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/>
11. Babanın en son bitirdiği okulu belirtiniz: Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/>
12. Annenin çalışma durumu: Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Çalışıyor <input type="checkbox"/>
13. Babanın çalışma durumu: Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Çalışıyor <input type="checkbox"/>
14. Anne ve baba: Evli <input type="checkbox"/> Boşanmış <input type="checkbox"/> Ayrı Yaşıyor <input type="checkbox"/> Dul <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
15. Ailenin yaklaşık aylık geliri: .....

## EK II

### 1. Tahta Çubuk Vurma

Şekil 1



### 2. Kafa-Omuzlar-Dizler-Ayaklar

Şekil 2

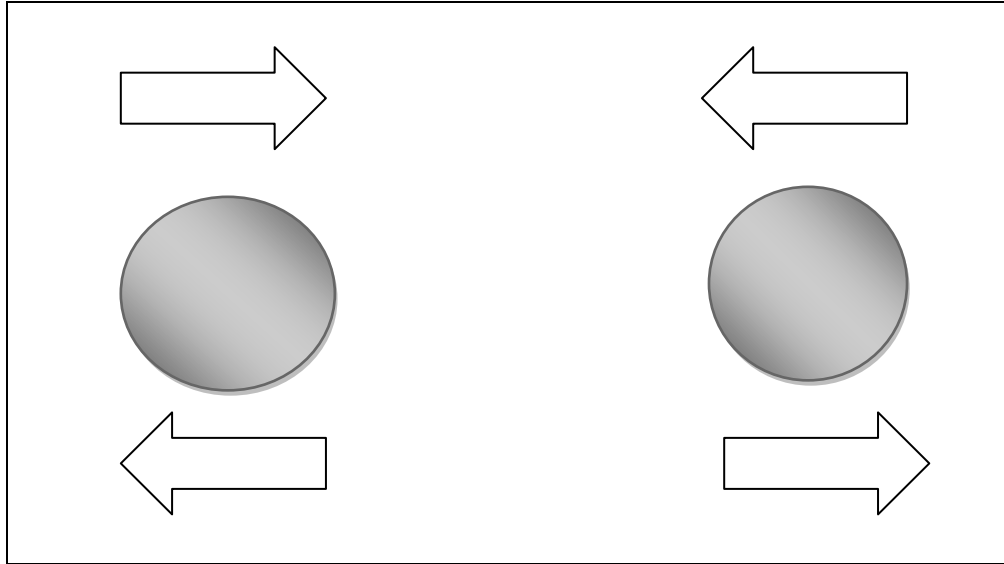


### 3. Uzamsal Çatışma

Şekil 3



Şekil 4



1

<sup>1</sup> Şekil 1, 2, ve 3'teki görüntüler Lipsev ve Farran'ın (2012) belgesinden alıntıdır.

