

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI
DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA KARAÇELİK

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. İZZET GÖRGEN**

MAYIS, 2009

MUĞLA

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI
DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

SEDA KARAÇELİK

**Sosyal Bilimler Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 13.07.2009
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 17.06.2009**

**Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞEKER
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Feyyaz KARACA**

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Nurgün OKTİK

**MAYIS, 2009
MUĞLA**

TUTANAK

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 27/05/2009 tarih ve 452-9 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Seda KARAÇELİK'in "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" adlı tezini incelemiş ve aday 17/06/2009 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin "başarılı" (kabul) olduğuna "oybirliği" ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞEKER

Üye

Yrd. Doç. Dr. Feyyaz KARACA

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13/07/2009

Seda KARAÇELİK

İMZASI

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : KARAÇELİK

Adı : SEDA

Kayıt No:

TEZİN ADI

**Türkçe : Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri
Düzeylerinin İncelenmesi**

**Y. Dil : An Investigation Of Creative Thinking Skills Of Pre-School Teacher And
Teacher Candidates**

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

O

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Fakülte :

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : GÖRGEN, İzzet

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI : 148

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Yaratıcılık
2. Yaratıcı düşünme ve eğitim
3. Yaratıcı düşünme ve okul öncesi eğitim

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

1. Yaratıcılık
2. Yaratıcı Düşünme
3. Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmen Adayı
4. Okul Öncesi Öğretmeni
5. Okul Öncesi Öğretmen Adayı

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMER:

1. Creativity
2. Creativity Thinking
3. Pre-school Teaching
4. Pre-school Teacher
5. Pre-school Teacher Candidate

- | | |
|---|---|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | O |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | O |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | O |

Yazarın İmzası :

Tarih : 13/07/2009

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YARATICI DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

SEDA KARAÇELİK

**MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

2009

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi Öğretmenleriyle Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini ve öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında yaratıcı düşünceyi etkileyebilecek bazı faktörlerle arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda (normal öğretim) öğrenim görmekte olan 140 öğrenci ve Muğla il merkezi, Yatağan, Ortaca, Marmaris ve Fethiye ilçe merkezlerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 43 anasınıfı öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmaya ilişkin veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizi için Anova

Varyans Analizi, t testi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Duncan, Yüzde, Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarıyla öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerindeki puanlarının akıcılıktan orjinalliğe düşüş gösterdiği saptanmış, ayrıca öğretmen adaylarıyla öğretmenler arasında yaratıcı düşünme düzeylerinin orjinallik boyutunda fark olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları lise türüyle yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin esneklik boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin akademik yeterlilik algılarıyla yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin orjinallik boyutunda anlamlı fark bulunmuş, bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcuduyla yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin esneklik boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme beceri düzeyleriyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görülürken hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin, anne-babalarının mesleklerinden ve eğitim durumlarından etkilenmediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemler dikkate alınarak yapılan inceleme sonucu ise akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutunda yüksek yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin ilk tercihlerinin, genellikle derslerde öğrencinin uygulama yapmasına olanak sağlayan yöntemlerden yana olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmen Adayı

**AN INVESTIGATION OF CREATIVE THINKING SKILLS OF PRE-
SCHOOL TEACHER AND TEACHER CANDIDATES**

(M.Sc. Thesis)

SEDA KARAÇELİK

**MUĞLA UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES**

2009

ABSTRACT

The aim of this study is investigating the level of creative thinking skills of the pre-school teachers and pre-school teacher candidates and its relationship to some factors that can affect creative thinking in teachers and teacher candidates.

The investigation was carried out in 2007-2008 academic year with 140 1st, 2nd, 3rd and 4th grade student at Muğla University, Faculty of Education, Pre-school Teaching Department and 43 pre-school teachers working in formal elementary schools in Muğla city center and centers of counties of Yatağan, Ortaca, Marmaris and Fethiye.

The data were collected through “Personal Knowledge Form” and “Torrance Creative Thinking Test Verbal Form A”. For the analysis of the data Anova Variance

Analysis, t test, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Duncan, Frequency and Percentage rates, Arithmetic mean and Standart Deviation were used.

According to the results obtained, it was found out that the points of teacher candidates and teachers in fluency, flexibility and originality levels decreased from fluency to originality. In addition, it was found out that the level of creative thinking skills of teacher candidates and teachers differed in the dimension of originality.

A meaningful difference was noticed between the type of high school pre-school teachers graduated and their levels of creative thinking skills in the dimenson of flexibility. A meaningful difference was noticed between the teachers academic competence perceptions and their levels of creative thinking skills in the dimension of originality. In addition to this, another meaningful difference was noticed between the size of the class the teachers teach and their levels of creative thinking skills in the dimension of flexibility. Further more, a meningful difference was found between the levels of creative thinking skills of teacher and their success levels in class while it was found candidates that both teachers' and teacher candidates' levels of creative thinking skills were not affected by their parents' jobs and education levels.

As a result of the observation conducted to find out the most frequently used methods by the teachers, it was concluded that the first choice of the teachers who have high creative thinking skills in the dimensions of fluency, flexibility and originality was generally the method which lets the students make practice in the classes.

Key Words: Creativity, Creativity Thinking, Pre-school Teaching, Pre-school Teacher, Pre-school Teacher Candidate

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Muğla’da okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmen ve Muğla Üniversitesi’nde öğrenim gören, gelecekte okul öncesi eğitim alanında görev yapacak olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesine yöneliktir. Yaratıcı becerilerin geliştirilmesi için en uygun dönem olan erken çocukluk döneminde eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının mevcut yaratıcı düşünme becerileri yanında, bu becerilerin birtakım değişkenlerle ilişkisi de incelenmiştir, bu doğrultuda geçmişte yapılan çalışmalarla bağlantılar kurularak birtakım öneriler de sunulmuştur.

Araştırmanın ortaya çıkış sürecinde, planlanmasından sonuçlanmasına kadar, bilgi, deneyim ve önerileriyle desteğini esirgemeyen en başta değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN ve çalışmanın istatistiksel işlemleri konusunda yardımına başvurduğum değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞEKER olmak üzere Muğla Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’ndaki tüm hocalarıma; ilgi ve anlayışlarını her zaman hissettiğim Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma ve hayatımın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini bir an olsun eksiltmeyerek başarıma zemin hazırlayan anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Seda KARAÇELİK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	II
TABLolar LİSTESİ	V
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. YARATICILIK	2
1.1.1. Günümüze Kadar Yapılmış Bazı Yaratıcılık Tanımları:	2
1.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Kuramsal Temeller	3
1.1.2.1. Süreci Vurgulayanlar	4
1.1.2.2. Ölçümü Vurgulayanlar	4
1.1.2.3. Kişilik Özelliklerini Vurgulayanlar	5
1.2. DÜŞÜNMEK VE YARATICILIK	7
1.2.1. Düşünmek	7
1.2.1.1. Yakınsak (convergent) ve Iraksak (divergent) Düşünme	8
1.3. PROBLEM ÇÖZME	9
1.4. YARATICI BİREY	10
1.4.1. Yaratıcı Bireyin Özellikleri	10
1.5. YARATICILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	12
1.5.1. Sosyal-Toplumsal Faktörler	12
1.5.2. Kişisel Faktörler	13
1.6. EĞİTİM VE YARATICILIK	16
1.6.1. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık	18
1.6.1.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi	18
1.6.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılık	20
1.6.2. Yaratıcı Öğretmen	20
1.6.2.1. Okul Öncesi Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme	22
1.7. YARATICILIĞI GELİŞTİRMEK	23
1.7.1. Birey	23
1.7.2. Ortam	24
1.7.3. Öğretmen	25
1.7.4. Aile	26
1.8. YARATICILIK VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	26
1.8.1. Yaratıcı Drama	27
1.8.2. Beyin Fırtınası (Brainstorming)	27
1.8.3. Proje	28
1.8.4. Gösteri (Demonstrasyon)	29
1.8.5. Altı Şapkalı Düşünme	29
1.8.6. Gezi	30
1.9. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE YARATICILIĞI ETKİLEYEN BAZI ETKİNLİKLER	30
1.9.1. Dil Etkinlikleri	31
1.9.2. Sanat Etkinlikleri	32
1.9.2.1. Müzik	32
1.9.2.2. Resim (Görsel Sanatlar)	33
1.9.3. Fen-Doğa Etkinlikleri	33
1.10. PROBLEM CÜMLESİ	34

1.11. ALT PROBLEMLER	34
1.12. ÇALIŞMANIN AMACI.....	35
1.13. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ	35
1.14. SAYILTILAR	36
1.15. SINIRLILIKLAR	36
1.16. TANIMLAR	36
1.17. KISALTMALAR	37
BÖLÜM II.....	38
2. KONUyla İLGİLİ ÇALIŞMALAR	38
2.1. YURT İÇİNDE YAPILMIŞ BAZI ÇALIŞMALAR	38
2.2. YURT DIŞINDA YAPILMIŞ BAZI ÇALIŞMALAR	42
BÖLÜM III.....	44
3. YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	44
3.2. EVREN.....	44
3.3. ÖRNEKLEM	44
3.4. ÖLÇME ARAÇLARI.....	46
3.4.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	46
3.4.2. TYDT'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	48
3.4.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Uygulanması	49
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	49
3.6. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	50
BÖLÜM IV	52
4. BULGULAR VE YORUM	52
4.1. 1. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	52
4.2. 2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	53
4.3. 3. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	54
4.4. 4. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	56
4.4.1. Sınıf Seviyesi	56
4.4.2. Annenin Eğitim Seviyesi	59
4.4.3. Baba Eğitim Seviyesi.....	63
4.4.4. Anne Mesleği	66
4.4.5. Baba Mesleği.....	67
4.4.6. Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu	70
4.4.7. Mezun Olduğu Lise Türü.....	71
4.4.8. Alınan Akademik Eğitimi Yeterli Görüp Görmeme	74
4.5. 5. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	75
4.5.1. Yaş.....	76
4.5.2. Anne Eğitim Seviyesi	77
4.5.3. Baba Eğitim Seviyesi.....	79
4.5.4. Anne Mesleği	81
4.5.5. Baba Mesleği.....	82
4.5.6. Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu	84
4.5.7. Mezun Olunan Lise Türü	85
4.5.8. Alınan Akademik Eğitimi Yeterli Görüp Görmeme	87
4.5.9. Bitirdiği Okul Türü.....	88
4.5.10. Mezun Olunan Üniversite	89
4.5.11. Mezun Olduğu Bölüm	91

4.5.12. Mesleki Kıdem	92
4.5.13. Görev Yaptığı Sınıfın Mevcudu	94
4.5.14. Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları	95
BÖLÜM V	99
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	99
5.1. SONUÇLAR	99
5.2. ÖNERİLER	102
6. KAYNAKÇA	104
7. EKLER	112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Muğla İl Merkezi, Marmaris, Fethiye, Ortaca ve Yatağan İlçe Merkezlerinde Uygulama Yapılan İlköğretim Okulları ve Okullara Göre Ölçek Uygulanan Öğretmen Sayıları.....	45
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplam Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Puanlarına Göre Hesaplanmış Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	52
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Toplam Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Puanlarına Göre Hesaplanmış Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	53
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Akıcılık Esneklik ve Orijinallik Puanları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Sınıf Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Sınıf Seviyeleri”ne Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının “Anne Eğitim Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Anne Eğitim Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının “Baba Eğitim Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Baba Eğitim Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının “Anne Mesleği” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....	67
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının “Baba Mesleği” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Baba Mesleği” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	69

- Tablo 14.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama” Durumuna Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları.....70
- Tablo 15.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Lise Türü” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....72
- Tablo 16.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Mezun Oldukları Lise Türü”ne Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....73
- Tablo 17.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Akademik Yeterlilik Algısı” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları.....75
- Tablo 18.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....77
- Tablo 19.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Annenin Eğitim Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....78
- Tablo 20.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Babanın Eğitim Seviyesi” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....80
- Tablo 21.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Annenin Mesleği” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....82
- Tablo 22.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Babanın Mesleği” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....83
- Tablo 23.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin MWU Testi Sonuçları.....84
- Tablo 24.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....86
- Tablo 25.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Akademik Yeterlilik Algısı” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin MWU Testi Sonuçları.....87
- Tablo 26.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Bitirilen Okul Türü” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....89
- Tablo 27.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Mezun Olduğu Üniversite” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....90

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Mezun Olduğu Bölüm” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....	92
Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....	93
Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları.....	94
Tablo 31. Akıcılık Boyutunda Yüksek ve Düşük Seviyede Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri İlk Üç Öğretim Yöntemine İlişkin Frekans-Yüzde Sonuçları.....	96
Tablo 32. Esneklik Boyutunda Yüksek ve Düşük Seviyede Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri İlk Üç Öğretim Yöntemine İlişkin Frekans-Yüzde Sonuçları.....	97
Tablo 33. Orijinallik Boyutunda Yüksek ve Düşük Seviyede Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri İlk Üç Öğretim Yöntemine İlişkin Frekans-Yüzde Sonuçları.....	98

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüzde, teknoloji ve mühendislik, siyaset, iş dünyası ve tabii ki eğitim gibi birçok alan köklü bir değişim sürecindedir ve bu değişimi değerlendirecek ve yönlendirecek cesur insanlara ihtiyaç duyulmaktadır (May, 2007, s. 49). Aklın yolunun bir olduğu görüşünün tamamıyla yıkıldığı günümüzde toplumlar, bilgi toplumuna dönüşmektedir ve eğitimden savunmaya ve teknolojiye kadar birçok alanda bilgi sahibi olmanın da ötesinde bilgiyi üretebilen yaratıcı düşünme becerileriyle donatılmış bireylere ihtiyaç duymaktadır. Çünkü toplumların devamlılığını sağlamaları için her alanda işlevsel ve yaratıcı fikirlere ihtiyaçları vardır.

İnsanların ilk yaratıcılıklarıyla ilgili pek çok örnek var. Atalarımız, karşılaştıkları problemleri günümüzdekine nazaran çok daha kısıtlı sayıda araçla, dâhiyane bir şekilde ele alıp çok çeşitli çözüm yolları keşfediyor ve bu çözümleri uyguluyorlardı (Rowe, 2007, s. 28). İnsanlığın asırlar boyunca ilerleyişi yaratıcı zekânın daha fazla kullanılmasına yol açmıştır. Bu, insanların olağanüstü güçlü bir özelliğidir. Teşvik edildiği zaman gerçekten de medeniyetin gelişimini değiştirir. Dünya tarihinde yaratıcı zekânın değişime katkıda bulunması ile ilgili pek çok örnek vardır. Matbaa makinesi, ülkelerin politik yapısını tamamen değiştirmiş ve bilgiye daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesini sağlamıştır (Rowe, 2007, s. 29).

Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan yaratıcılık, her bireyde var olan ve insanın yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (Argun, 2004, s. 5). İş dünyasından günlük yaşamımıza kadar pek çok alanda karşılaştığımız sorunlara yaşam kalitemizi arttıracak etkili çözümler bulmak için yaratıcı fikirler üretmeye ihtiyaç duyarız. Ancak bu durum, aldığımız eğitimden başlayarak birçok faktörden etkilenmekte ve her zaman kolay olamamaktadır. Fikir üretmek, aynı zamanda değişebilmeyi de kapsamakta ve eğitim sisteminde sorun yaşayan toplumları değişim korkutmaktadır. Dolayısıyla üretemeyen birey, var olan fikre körü körüne bağlanmaktadır. Fikir üretmek, maalesef sınırlayıcı klasik eğitim anlayışlarının dışına çıkmakta ya da bu

konuda inisiyatif kullanmakta eksik kalan eğitimcilerle yapılan eğitim etkinlikleri sonucu, bir türlü tam anlamıyla elde edilemeyen bir beceri durumundadır.

Yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğrenme-öğretme ortamlarını düzenleyen öğretmenlerin, her zaman için yeni fikirlere ve yenilikleri denemeye açık, farklı bakış açılarından olayları inceleyebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri şarttır. Özellikle hayal gücünün yüksek olduğu okul öncesi dönemde önemli bir yeri olan yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda, öğretmenlerin üstlendikleri görev ve onların yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir.

1.1. YARATICILIK

1.1.1. Günümüze Kadar Yapılmış Bazı Yaratıcılık Tanımları:

Bugüne kadar yapılmış birçok yaratıcılık tanımı olmasına rağmen birçoğunun ifade edilışinde ortak noktalar bulmak mümkündür. Bu başlık altında, günümüze dek yapılmış bazı tanımlara yer verilecektir.

Çağcıl görüşe göre yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1979, s. 177).

Torrance'a göre; problemlerin veya bilgidaki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir (Dikici, 2006, s. 3).

Healy'e göre; bir şeyi icat etme ve bir yenilik oluşturma, herhangi bir alandaki problemlere yeni bakış açılarından yaklaşma yeteneğidir (Karakale, 2000, s. 11).

Samurçay'a göre; az çok bir amaca yönelik yeni ve orijinal fikirler, ürünler, bileşimler ortaya koyabilme kapasitesidir (Karakale, 2000, s. 11). Samurçay (1981) aynı zamanda yaratıcılığın bireylere çekici gelen, sihir, deha, üstün yeteneklilik vs. gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak bilindiğini belirtmiştir (Sungur, 1992, s. 19).

Rıza'ya göre; var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, empoze

edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak veya var olan düşünceleri ilişkilendirmek, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır (Rıza, 2000, s. 6).

Haafele'e göre; alışılmamış ilişkileri algılayabilmekken, (Akt: Sungur, 1992, s. 21) Barlet'e göre; ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulmadır (Akt: Argun, 2001, s. 22).

Alan J. Rowe'un yaptığı yaratıcı zeka tanımına göre; yaratıcı zeka çarpıcı sonuçlara ulaşmamızı sağlayan kişilik yaklaşımlarını tanımlar. Ayrıca çevremizdeki dünyayı nasıl gördüğümüzü ve ne şekilde kavradığımızı da kapsar. Doğruyu ve yanlış, iyi ve kötüyü ele almak açısından temel değerlerimizle ilgilidir. Son olarak da risk alma konusundaki istekliliğimizi kapsar (Rowe, 2007, s. 24).

Vernon ve diğerleri (1977, s. 67), yaratıcılığı şu şekilde tarif etmektedirler: Yaratıcılık, insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir (Akt: Arık, 1987, s. 14).

Tanımların her biri farklı kişiler ve bakış açıları tarafından oluşturulmuş olsa da ortaya çıkan eser, ürün, fikir, vs.'nin "yeni, orijinal, denenmemiş" oluşu en çok dikkat çeken ortak noktalardır. Bir diğeri ise, bunları yaparken birtakım öğeler arasında "daha önce denenmemiş ilişkiler" fark edebilme ve kurma gerekliliğidir.

1.1.2. Yaratıcılıkla İlgili Kuramsal Temeller

Yaratıcılık kuramsal olarak incelenirken kendi içerisinde, yaratıcılık süreciyle ilgili olanlar, ölçüm ile ilgili olanlar ve yaratıcı bireylerin kişilik özellikleriyle ilgili olanlar şeklinde gruplandırılabilir (Yavuzer 1989, Sungur 1992. Akt: Aslan, 1994, s. 8).

1.2.2.1. Süreci Vurgulayanlar

Yaratıcılığı süreç olarak ele alan Stein (1967), bu süreci 3 evreye ayırır.

1. Varsayımın oluşturulması

2. İnceleme ve test etme

3. İletişim

Birinci dönemde denenecek bir görüş ve plan ortaya konur. İkinci dönemde, varsayımın gerçeğe uygun olup olmadığı incelenir ve teste dayanıklılığı ölçülür. İletişim aşamasında da elde edilen ürünün başkalarına sunulup kabullenilmesi gelir (Aslan, 1994, s. 9). Wallas ise yeni beliren bir düşünceyi, hazırlık, tasarım/kuluçka, düşünce geliştirilmesi, aydınlanması ve gerçeklik denetimi evrelerine ayırmıştır. Bu dört evrenin sorunun çözümlenmesinde aralıksız ve kesin bir dizi biçiminde izlenmediğine de işaret etmiştir (Akt: Yavuzer, 1989, s. 10).

Haris (1959), yaratıcılık sürecini altıya ayırır: Gereksinmeyi gerçekleştirme, bilgi toplama, etraflıca bir konu üzerinde düşünme, çözümler hayal etme, gerçekliğini saptama ve düşünceleri işleme çevirme (Akt: Yavuzer, 1989, s. 11).

1.1.2.2. Ölçümü Vurgulayanlar

Guilford (1972) bireyde iki tür düşünceden söz etmektedir: Diverjant düşünce ve konverjant düşünce. Diverjant düşünce, birbirine karşıt ya da ayrılan değişik fikirler üretebilen düşünce türüdür. Konverjant düşünce ise, yeterli derecede bilgiden yararlanabilen tek yönlü düşünce gücüdür (Aslan, 1994, s. 12). Bu iki düşünce türüne düşünme başlığı altında daha ayrıntılı değinilmiştir.

Guilford'a göre yaratıcılığı niteleyen bazı etmenler vardır. Bunlar: (Aslan, 1994, s. 12)

1. Sorunları görebilme yeteneği

2. Kelime ve düşünceyi içeren düşünce akıcılığı

3. Düşünce esnekliği

4. Orjinalite

5. Yeniden tanımlama

6.Zenginleştirme

Torrance (1974), sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma olarak tanımladığı yaratıcılığın ölçümü için bir test geliştirmiştir. 1960'lardan bu yana süren ölçme aracı geliştirme çalışmaları içerisinde, kişinin kendi yaratıcılık algısını ölçen ya da kişilik özelliklerini ölçerken bunların arasında sıfat listesi gibi dolaylı yoldan yaratıcılığı tespit etmeye yönelik olanların yanında, doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından literatürde ayrı bir öneme sahiptir (Aslan, 2001, s. 22). Testi geliştirme ve tüm yaratıcılık çalışmaları, yaratıcılığın doğal bir yetenek, faaliyetlerdeki uyumsuzluk ve tamamlanmamışlığa karşı duyarlılık, bilinçli ve bilinçsiz olarak kişinin kendisinin de yeni çözümler üreterek problem çözdüğü sayıtlısına dayanmaktadır (Aslan, 2001, s. 23).

1.1.2.3. Kişilik Özelliklerini Vurgulayanlar

Psikoanaliz kuramının görüşünü benimseyenler, bireyin çabasının toplum içinde tepilerini ilkel amaçtan daha üstün bir değere yüceltmesi olduğu kanısındadır. Bu tür davranışlarda kişi, anında haz'a ulaşma yerine daha ileride istediğine ulaşacaktır (Yavuzer, 1994, s. 22). Psikoanalitik kuramın temsilcilerinden olan Freud, yaratıcılığı tüm insanlarda, az çok bulunabilecek bir yetenek yerine zevk için üretilen bir güç olarak betimlemektedir. Freud'a göre sanatçılar, yüceltilmiş faaliyetler aracılığı ile cinsel tepilerini doyumluğa erdirmekteler. (Yavuzer, 1994. Akt: Argun, 2004, s. 20) Sanat yapıtları, bir yüceltme ürünüdür ve dolayısıyla ilkel cinsel ve büyük bir olasılıkla saldırgan, içgüdüsel itilerden türeyerek sonunda bunların yerini alır. Yüceltme, başlangıçta içgüdüsel olan enerjinin yer değiştirerek, görünüşte içgüdüsel olmayan yollardan boşaltılması sürecidir (Stor, 1992, s. 16). Bu sayede ilkel arzular toplum tarafından kabul edilebilir hale gelmektedir. Yüceltme savunmasından sonra sergilenen yaratıcı davranış, cinsellik ve saldırganlık enerjilerinin, kültürün onayladığı biçimde, bilinçdışı süreci ile yönetildiğinin açıklanmasıdır (Argun, 2004, s. 19).

Adler, yaratıcılığı “telafi etmek” olarak (compensation) kuramsallaştırmıştır. Buna göre insanlar, sanatı, bilimi ve kültürün diğer yanlarını kendi yetersizliklerini telafi etmek için üretirler. Adler tarafından, yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin yaratıcı edimleriyle, bir eksikliği ya da organ geriliğini nasıl telafi ettiklerini göstermek üzere verilen birçok tanınmış örnekten biri de Beethoven’ın sağırılığıydı (May, 2007, s. 62).

Ancak May (2007) bu kuramın öneminin yanında kuramın bir eksikliğinden bahsetmektedir. Ona göre, Adler’in kuramı önemli kuramlardan biri olmasına rağmen bu kuramın hatası, yaratıcı süreçle olduğu gibi ilgilenmemesidir. Bir bireydeki telafiye yönelik eğilimler onun yaratısının alacağı biçime etki edecektir, ama yaratıcılık sürecinin kendisini açıklayamaz.

Rogers’a göre yaratıcılığı belirleyen iki koşul vardır. Bunlar; **a)** psikolojik güvenlik ve **b)** psikolojik özgürlüktür. Psikolojik güvenliği, bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek, dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam ve empatik anlayış boyutlarıyla açıklarken, psikolojik özgürlüğü ise yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz şeklinde ifade etmiştir. Çünkü birey, kendisinin kendi dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olmaktadır (Sungur, 1992, s. 52-53).

Maslow’a (1959) göre, çalışma yaptığı kimi deneklerde yaratıcılık, kitap yazma, müzik besteleme, sanatsal obje üretmekten çok daha fazla alçak gönüllülük göstermektedir. Sağlıklı bir kişiliğe sahip olmada ve kişinin dokunduğu her şeye, her etkinliğe bireyselliğini yansıtması olarak görülebilmektedir. Bu anlamda, yaratıcı bir ayakkabı tamircisi, bir marangoz, vb. ne olursa olsun belli bir eylemi yapan bireyin, kendi ruhunu ortaya koyan biçimde yapmasıdır (Akt: Sungur, 1992, s. 55).

İnsancı yaklaşım, yaratıcı insanı kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle anlatmaya çalışır. İnsancı psikologlar, yaratıcı ürün ya da bilimsel yapıtlardan çok bireyin içi ve dış yaşamının niteliği ile ilgilenmektedirler. Yaratıcı verime karşı olmamakla birlikte, insanlık niteliğini daha önde tutma, değerlendirme ve geliştirme görüşündedirler. Ayrıca insanlığa zarar verici yaratıcılığa, insanlığı yok edici ve yıkıcı amaçlar güden ürünlere karşıdır (Aslan, 1994, s. 25).

1.2. DÜŞÜNMEK VE YARATICILIK

1.2.1. Düşünmek

Düşünmek, “kavramlar ve olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarma”ya dayanır (Yıldırım, 1998, s. 6). İçten ya da dıştan kaynaklanarak bireyi zihinsel yönden olduğu kadar fiziksel yönden de rahatsız eden, bireyin mevcut dengesini bozan durumlar karşısında işe koşulan zihinsel davranışların tümü düşünmedir. Düşünme sürecinde başarılı olmanın ön şartı deneyimlerdir. Deneyimlerin niteliği ve niceliği yanında, bireyin zihinsel gücü, çevresi ve güdülleri düşünme sürecini etkileyen etmenlerdir. Dewey’in de belirttiği gibi hiç kimse bilgi ve deneyim sahibi olmadığı bir konu hakkında düşünemez (Kazancı, 1989, s. 24).

Herrmann, beyinde saptanmış fiziksel ve tinsel olarak ayrı, özelleşmiş alanlar bulunduğunu, bu alanların her birinin kendine özgü ve özel dili, algılayışı, değerleri, yetileri ve bilme-tanıma yolları olduğunu belirtmiştir. Herrmann’a göre beyindeki bu bölümler arası egemenlik ya da başatlık düzeni, insanlardaki düşünme biçimlerini ve davranış biçimlerini etkileyen ve belirleyendir (Akt: San, 2004, s. 117).

Herrmann’ın geliştirdiği kurama göre; beyinde, sol üst yarıda mantıksal, çözümsel, niceliksel ve olgulara dayalı düşünme biçimleri; sol alt yarıda da planlı, örgütlenmiş, ayrılaşmış, ardışık düşünme biçimleri yer alır. Sağ yarıda ise altta coşkusal, kişiler arası, duygulara dayalı, devin-duyusal (kinestetik); üstte bütünsel, sezgisel, bireşimci, birleştirici düşünme biçimleri bulunmaktadır (San, 2004, s. 120). Bir bakıma sağ beyin yaratıcılığın, sol beyin ise mantığın merkezidir. Çoğumuzda bir yarım küre daha baskındır. Bu nedenle, bazılarımız yüksek analiz-sentez becerilerine sahipken, diğerlerimiz daha yaratıcıdır. Her iki alanda başarılı ve başarısız insanlara da rastlarız (Yıldırım, 1998, s. 12).

Düşünmeyi, -bir başka açıdan- “mantıksal” ve “yaratıcı” olmak üzere iki boyutta inceleyebiliriz. Yaratıcı düşünce kavramlar ve olaylar arasında “yeni”, “orijinal” veya “bilinmeyen” ilişkiler kurmaya dayanırken, mantıksal düşünce aynı şeyi bilinen ve kabul gören yöntem ve kurallara dayandırarak yerine getirir (Yıldırım, 1998, s. 6). Yaratıcı düşüncedeki farklı faktör; öğrencinin, bilgileri organize ederken her zaman kullandığı geleneksel yolları terk etmesi ve daha önce öğrendiği şeylerden alışageldiği biçimde hiç değiştirmeden transfer ettiği hipotezleri

reddetmesi şartıdır (Arık, 1987, s. 82). Yaratıcılık “geleceğin”, mantıksal düşünce ise “geçmişin” uzantısıdır (Yıldırım, 1998, s. 7).

1.2.1.1. Yakınsak (convergent) ve İraksak (divergent) Düşünme

Guilford (1972) yaratıcılıkta iki tür ürün görmektedir: **1.** çeşitli mantıksal çözümler oluşturabilen, birbirine karşıt veya ayrılan değişik fikirler ileri sürebilen düşünce türünü “ayrılan ürün” (divergent production), **2.** yeterli derecede bilgidен yararlanabilen, tek düşünce gerektireni de “yaklaşan ürün” (convergent production) olarak isimlendirmektedir (Yavuzer, 1989, s. 14). Bilindiği gibi, düz zekâ öğrenilmiş, edinilmiş bilgileri değişik durumlarda kullanabilme, bu bilgilerle değişik durumlara uyum sağlama yetisidir. Öyleyse zekânın bir yüzü kazanılmış bilgileri, belleği kapsar; öğrenilmiş ve kazanılmış bu bilgileri işleyen iki tür düşünme biçimiye yakınsak ve ıraksak düşünme biçimleridir (San, 2004, s. 20–21).

Yakınsak düşünme, düşünceleri doğru yanıtların belirlenmesi doğrultusunda odaklaştırır ya da “yakınlaştırır”. İraksak düşünme, düşünceleri, pek çok nesnel doğru yanıtı olan ya da belki hiç olmayan sorulara pek çok olası çözümler doğrultusunda yaymayı ya da “uzaklaştırmayı” sağlar (Gartenhaus, 200 s. 13). Yakınsak düşünme, karşılaşılan sorunu, önceden öğrenilmiş, bilinen bir yol üzerinden çözmeye çalışırken ıraksak düşünme, sorun karşısında daha önce hiç gidilmemiş bir yol açmaya çalışır. Bunu yaparken de, önceki öğrenmeleri ve deneyimleri arasında özgünlük gösteren yeni ilişkiler kurar. Öğrenciler doğru olarak görünen ve kültürel normlarla uyuşan çözümleri bulmaya çalışırlar. Bütünüyle yalnız konverjant düşünceye dayanan bir şahıs, büyük bir ihtimalle hayal gücü olmayan bir şahıstır (Arık, 1987, s. 69).

İraksak düşünme yaşamın açık uçlu olmaya yönelen karmaşık sorularının çoğunu yanıtlamak için yararlıdır. Bu sorular insanları çeşitli olasılıkları, seçenekleri ve sonuçları düşünmeye zorlarlar. Bu soruların değişmez yanıtları yoktur. Okulda karşılaşılan akademik sorulara benzemezler. Ve yaratıcılığın kaynağı ıraksak düşünmedir. Okul çağına ulaşmaya kadar büyük olasılıkla ödüllendirilen ıraksak düşünme, okula gitme ve toplumsallaşma süreçleri başladığında düş gücü ve icat etme, çoğu zaman pratik, kestirilebilir ve doğru olma uğruna engellenmektedir (Gartenhaus, 2000, s. 13-14). Yakınsak düşünme olarak adlandırılan, başlıca bilinen

ve öğrenilmiş bilgilerden yararlanan bir yeti ise, yaratıcı zeka ya da ıraksak düşünme de sürekli yeni ilişkiler arayan ve geliştiren bir yetidir ve başlıca imgesel düşünceyi kullandığı açıktır (San, 1979, s. 186). Bunun yanı sıra, yaratıcılık için yakınsak ve ıraksak düşüncenin bireyde, uyum halinde olması gerektiği fikri de göz ardı edilemez. Getzels, “yaratıcılık, ister bilimde olsun ister başka bir alanda, sezgi ile akılcı imgelemin ve özümleme yetisinin, düşlemenin ve denetimin ve düşüncenin ıraksak ve yakınsak yönlerinin birliğine dayanır” demektedir (San, 1979, s. 20).

1.3. PROBLEM ÇÖZME

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engelleme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Kazancı, 1989, s. 27). Problemin çözümü ise bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenmek sürecidir. Bu süreç koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Bu bakımdan problem çözüme, “öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri kapsamlı bir yetenektir” ve sürekli geliştirilmeyi gerektirir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünceyi gerektirir (Sungur, 1992, s. 131). Özellikle yaratıcılık süreçleri problem çözümeyle yakından ilgilidir.

Problem çözüme sistemli bir biçimde ele alınmalı ve aşağıda sürece uygun olarak çözülmesi gerekmektedir: (Yıldırım, 1998, s. 130)

1. Sorunun tanımlanması
2. Nedenlerin bulunması
3. Çözümün geliştirilmesi
4. Çözümün uygulanması
5. Sonucun değerlendirilmesi

Problem çözmek genellikle yaratıcılığın yanı sıra muhakemeyi de içerir ve mevcut verileri algılama şekline de bağlıdır. Problem açık bir şekilde görülüyorsa bile sabit fikir ve önyargı bir bireyin çözüm bulmayı istemesini önleyebilir. Önyargılarla dolu bir zihin probleme kısıtlı bir bakış açısından bakar ve yapılacak

olanı belirlemek için yargı her zaman için güvenilir değildir. Ne yazık ki yargılama var olan inanışları destekler ve dolayısıyla genellikle iyi bir çözüm bulmak açısından uygunsuz olabilir (Rowe, 2007, s. 111).

Çeşitli problem çözme yöntemleri, derecelenmiş bir seri haline kabaca şu şekilde sınıflandırılabilirler (Arık, 1987, s.41):

1. Öğrenilmemiş ve içgüdüsel problem çözme davranışı
2. Deneme-yanımlı problem çözme davranışı
3. Ani kavramayla problem çözme davranışı
4. Dolaylı (düşünceyle) problem çözme davranışı
5. Bilimsel problem çözme biçimi

Genellikle hangi problem çözme yönteminin kullanılacağını problemin zorluk derecesi belirler. Basit problemler içgüdüsel ve alışkanlıklar halindeki davranışlarla çözülebilirler. Daha zor problemler, başarılı bir çözüme ulaşmaya kadar bir seri çözme girişiminde bulunmayı gerektirir. Daha da zor problemler, bir dereceye kadar anlamayı, problem durumundaki anlamlı etkenler arasında ilişkileri anlamayı gerektirir. Bunlardan daha zor problemler, ancak cümle dili kullanılarak çözülebilir, bu da hayal gücünü kullanmayı veya zihinde canlandırmayı mümkün kılar. İnsan kapasitesinin sınırları içinde kalan en zor problemler, yalnız bilimsel yöntemle çözülebilir.

1.4. YARATICI BİREY

1.4.1. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Uzmanların topluma önemli yaratıcı katkıları olan çeşitli şahsiyetleri incelemeleri sonunda ortaya çıkardıkları ideal öğrenci tipi, “Fikir ve kanaatlerini cesaretle ortaya atan, mütecessis, düşünce ve hükümlerinde bağımsız, uğraştığı işe tam manasıyla kendini veren, eline aldığı işle devamlı bir şekilde meşgul olan, sezgileri kuvvetli, ısrarlı, otoriteler öyle söylüyor diye her şeyi hemen kabul etmek istemeyen, tehlikeleri göze alan (cüretkâr), otoritelerin hükümlerini kabul etmek istemeyen” bireylerdir (Arık, 1987, s. 11). Yaratıcı bireyler güçlü bir içsel motivasyon, dürtü ya da ruhsal gereksinime sahiptirler. Yaratıcılığı anlamının bir

yolu yaratıcı kişinin yaratmak için içsel dürtüye ve tutkuya sahip olduğunu fark etmektir: yaratıcı kişinin amacı dışsal bir ödül kazanmak değildir. Dıştan gelecek ödüllere odaklanan kişiler genellikle, dünyanın ne düşüneceğine aldırmadan yaratmaya istekli kişilere nazaran daha az başarılı olurlar. Yaratıcı çabalar zevk, tatmin ve meydan okuma gibi içsel motivasyonları sağlar (Rowe, 2007, s. 47).

Yaratıcı düşünür, yeni alanları araştıran, yeni gözlemler yapan, yeni kestirmelerde bulunan ve yeni çıkarımlar yapan kişidir (Arık, 1987, s. 22). Yaratıcılık tanımlarından da ortaya çıktığı gibi yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve bireşimci (sentezci) yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 2004, s. 17).

Rogers'a göre; "Ben yalnızım. Hiç kimse daha önce böyle bir şey yapmamıştı. Kimsenin ayak basmadığı topraklara geldim. Belki aptalım. Belki de hata yaptım. Ya da kayboldum. Kim bilir belki de anormalim." düşünceleri yaratıcı bireye aittir (Rogers 1972. Akt: Sungur, 1992, s. 52). Yaratıcı birey belirsizliğe dayanıklıdır (Frenkel-Brunswich, 1959). Her algıladığını ya da duyduğunu tümü ile anlayamama durumunda yaşayabilme geçinebilme yeteneğine sahiptir. Bununla beraber karşısına dikilen soruna çözüm aramayı sürdürür (Akt: Yavuzer, 1989, s. 19).

Kısaca toparlamak gerekirse; yaratıcılıkla ilgili yapılmış çalışmalar ve kaynaklar incelendiğinde, yaratıcı bireye ait çok çeşitli özellikler karşımıza çıkmaktadır. Ancak tüm incelemelerde yaratıcı bireyin özellikleriyle ilgili olarak genelde şu ortak özelliklerin vurgulandığı görülmektedir: (Yıldırım, 1998; Sungur, 1992; San, 1979; Rowe, 2007; Yavuzer, 1989)

- İmgelemci olma ve imgelerle düşünebilme
- Meraklı
- Farklı olmayı göze alabilme
- Kendine güvenli
- Başat (dominant)
- Sezgileri kuvvetli

- Bireysel
- Düşüncede bağımsız
- Estetik duyarlılığı gelişmiş
- Yapıcı eleştirilerde bulunan
- Cesaretli

1.5. YARATICILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

1.5.1. Sosyal-Toplumsal Faktörler

Bireyin yaratıcılığının şekillenmesinde en belirleyici faktör ailesidir. Çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu ailesi ve bireyi rol model olarak en çok etkileyen anne-babasıdır. Katıksız olumlu etkisinden çok olumsuz etkisi de olan rol modelleri, erken yaratıcılığı ketleyecek uzun yaşam dönemindeki verimliliği, modelin aşırı taklidi nedeniyle etkileyebilir. Bunun yanı sıra gelecekte yaratıcı olacak çocuğun ev çevresi entellektüel ve kültürel uyarıcılardan oluşan materyaller ile doludur (Sungur, 1992, s. 163). Bu nedenle bireyin içersinde bulunduğu aile ortamında sağlanan imkanların hem nitelik hem de nicelik olarak yüksek seviyede olması yaratıcılığın gelişimini olumlu etkileyen önemli bir unsurdur.

Mantığımızın yaşamımıza etkisi daha doğrudan ve yaşamsaldır. Bu yüzden, eğitim sistemi ve sosyal çevre mantıksal düşünceyi destekleyip yaratıcı düşünceyi bilim adamları ve sanatçılara bırakır (Yıldırım, 1998, s. 7). İnsan çabalarının çoğu, sosyal düzende yerini sağlayabilmesi amacına yöneliktir. Aslında toplumlar bireylerin büyük yaratıcı deneyimlere girmesine pek önem vermez. Toplumun tutumu araçsal (instrumental) olarak nitelendirilebilir. Toplumun oluşturan bireysel araçsallık derslerini öğrendikleri zaman sosyal yönden tanınıp ödüllendirilirler. Ancak saygınlığından emin ve güvenli olduğu takdirde kişi yaratıcı yeteneğinin anlatımları ile ilgilenecektir (Yavuzer, 1989, s. 29). Topluma uyma zorunluluğu sebebiyle, belki bireyselliğe, farklılaşmaya, yaratıcılığa fazla önem vermek, vurgulamak sosyal desteği sağlamakta bir yük, bir engel olabilir. Üstelik yarışmaya yönelik bir toplum içinde dıştan gelme ölçütlerle psikolojik güveni elde etmek güçtür (Yavuzer, 1989, s. 30).

Değişiklik ve yeniliği hoş gören değer sistemini destekleyen toplum ancak yaratıcılığı geliştirebilir. Şöyle ki, doğrudan doğruya cezalandırma ya da dolaylı olarak toplumdan geri itme, ayırma, ilişkiyi kestirme biçimlerinde topluma uyma baskılarının şiddet derecesine göre yaratıcılık desteklenir. Başka bir deyişle çok şiddetli sosyal baskılar yaratıcılığı baltalar (Yavuzer, 1989, s. 21). Bir toplumda, uyumculuğa değer verildiği zaman yaratıcılığa engel hazırlanmış demektir. Bu engeller şöyle sıralanabilir: (Sungur, 1992, s. 253)

- Fantezi ve hayal kurma zaman kaybı belki de çılgınlıktır.
- Oyun sadece çocuklar içindir.
- Sorunlar matematik düşünce ya da çok fazla para ile çözülür.
- Sorunların tek ve doğru bir çözümleri vardır.
- Akıl-mantık-sayılar-yararlılık başarı iyidir.
- Sezgi-heyecanlar-saçma düşünce-yanılma-başarısızlık kötüdür.

1.5.2. Kişisel Faktörler

Bu başlık altında incelenecek engeller, kişinin mevcut algıları ve duyguları sonucu ortaya çıkan bir takım engellerdir.

Birçok kişinin daha az yaratıcı davranmasının nedeni; tutucu alışkanlıklardan ve yaratıcı eğitimin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Alışkanlıkların genelinde de daha önce karşılaşılan sorunlardaki çözüm yöntemlerine başvurma kolaylığı yatar (Eriç, 1998, s. 55). Eğitim sisteminde genel olarak benimsenen, tek, kesin ve genel kabul gören doğruların ödüllendirilmesi, bu duruma yol açabilmektedir. Belli bir yanıt biçimi arama ya da tek bir yanıt bulma zorunluluğu, analitik eğilimli kişiler için aşılması zor bir engeldir. Bu kişilerin eğitimleri, onları bir soruya tek bir yanıt arayacak şekilde şartlandırmıştır; sorunu çözen bir yanıt bulduğunda, diğer işe yarar yanıtları aramaktan vazgeçebilir (Rawlinson, 1995, s. 26).

Yaratıcılığın bir başka engeli de kalıplaşmadır. Kalıplaşan kişiler, diğer bakış açılarına tahammül edememekte başkalarını dinlemede zorlanmakta daha düşük düzeylerde olanlara kulak asmamakta ya da başkalarının söylediklerini veya

yazdıklarını küçümseme eğilimini göstermektedirler (Rıza, 2000, s. 5). Bu tip bir anlayışa sahip birey, farklı bakış açılarını görmekte zorlanmaktadır.

Yaş ilerledikçe insanlar daha fazla kalıplaşmaktadır. Çünkü toplumlar, hem sosyalleşme hem de eğitim yolu ile kişilere kalıplaşmaya yol açan birtakım sınırlılıklar, yönetmelikler, yasaklar, yasalar ve kurallar empoze etmektedirler. Bu açıdan çocuklar yetişkinlere göre daha esnekler (Rıza, 2000, s. 5). Okul; aklın, mantığın egemenliğini güçlendirerek “bilinmez”i, “özgün” olanı ayıklamaktadır. “Gerçeği”, “bilgi”yi, “eleştirel düşünce”yi mutlak bir içselliğe indirgeyen bu mantık, “yeni”, “rahatsız edici”, “saçma” olanı eleyerek düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır (Sungur, 1992, s. 165).

Yaratıcılığı etkileyen bir diğer faktör düşünme biçimlerimiz ve algılarımızdır. Okul eğitimi, düşünme biçimlerimizi, algılarımızı şekillendirmekte; kişisel girişimi gündeme getirmek yerine geleneksel anlayışı savunmakta, ilginin kuşaktan kuşağa geçişini ve normlara saygıyı özendirilmektedir. Böyle algılandığı zaman eğitimin, bireylerin yaratıcılığını engelleyen bir görevi ortaya çıkmaktadır. Çünkü birey eğer yaratırsa kendi kafasına zorla yerleştirilenlerden daha farklısını yaratacaktır (Sungur, 1992, s. 251). Uzun yıllar mevcut eğitim sistemleri daima akıl ve mantığın egemenliği içinde kalarak bilinmezi ve özgün olanı ayıklamıştır. Bu da haliyle alışlagelmemiş, ütopyik ve marjinal düşünce gelişiminin engellenmesine bir nedendir. Bu konudaki araştırmaların ortaya koyduğu gibi, fazla eğitilmiş kimselerin daha az yaratıcı olmalarının altında da bu gerçek yatar (Eriç, 1998, s. 161).

Yaratıcılığı engelleyen faktörlerden biri de risk almayı ve hata yapmayı göze alamamaktır. Yeni fikirlerin peşinden koşabilmenin ve hata riskini alabilmenin takdir edilmesi gereken şeyler olduğu düşüncesi, pek az kişi tarafından kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, insanların hata yapma olasılığından dolayı kendilerini sınırlamalarına ve dolayısıyla yaratıcı düşüncenin yavaşlamasına sebep olmaktadır (Yanık, 2007, s. 124). Eğitim sisteminin ilk başından, çalışma hayatının sonuna kadar bir kişinin, hata yaptığı zaman affedilmeyeceği korkusu taşıması, çoğu kez insanları girişimci olmaktan uzaklaştırmakta, onların ürkek, hataya neden olmamak için pasif ve hiçbir şeye karışmaz bir tutuma itmektir (Eriç, 1998, s. 190).

Fazla gerçekçi olmak da, bireyin kesin ve tek doğruya odaklanmasına sebep olmakta ve hayal gücünün gelişmesini engellemekte, dolayısıyla yaratıcılık becerileri için olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Hurlock'a göre ise, çok gerçekçi olan çocuk ile fazla imgelemci çocuk yeterince yaratıcı olamaz. Çok gerçekçi çocuğun günlük yaşamında görmediği şeylerin hayalini kurma yeteneği yoktur, çevresindeki şeyleri zihninde yineleme ile az bir doygunlukla da olsa yetinir. İmgelemci çocuk ise, enerjisini düşünme harcar, zihnindeki imgesel şekil ve formlarla doyum kazanır, yaratıcı bir şeyler meydana getiremez (Akt: San, 1979, s. 218).

Bireyde yaratıcılığı etkilediği düşünülen bir diğer unsur da zekadır. Yaratıcılık ve zeka arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bugüne kadar yapılan çalışmalar sonucunda, bu iki unsur arasında doğrudan bir bağlantı gözlemlenememiştir. Araştırmacılar yüksek düzeyde zekanın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini (Hargraves, 1977), yaratıcılıkla zeka arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Mc Kinnon, 1962. Akt: Sungur, 1992, s. 77). Son araştırmalar ise yaratıcılık için minimum zekâ düzeyinin (IQ:125) gerektiğini ortaya koymaktadır (Diessner, 1984. Akt: Sungur, 1992, s. 77).

Kişilik değerlendirme enstitüsünde yapılan bir çalışmada, IQ'su 120 veya üstünde olan kişilerin genel zekâsının, yaratıcılıklarına katkıda bulunan önemli bir etken olmadığı ortaya konmuştur. Bu çalışma yaratıcı olmak için en önemli unsurun motivasyon olduğunu bulmuştur (Rowe, 2007, s. 27). Kuşkusuz güçlü bir zihinsel temele sahip olmak yararlıdır, fakat bu kendi başına bir kişiyi yaratıcı kılmaz. Tam tersine bir kişi sıra dışı zihinsel işlevlere ya da belirgin bir akademik başarıya sahip olmaksızın çok yaratıcı olabilmektedir (Gartenhaus, 2000, s. 18). Hatta Torrance, yetenekli çocuklar sadece klasik zekâ testlerine göre saptanmaya çalışılırsa, en yaratıcı çocukların yaklaşık %70'inin saf dışı edileceğini ifade etmektedir (Rouquette, 2007, s. 17).

Jacob Getzels'in yaratıcılık üzerine araştırması Genel Zekânın yeniden tanımlanmasına yardımcı olmuştur. Getzels, genel zekânın her şeyi kapsadığına dair kabul gören fikre meydan okumuştur. Yüksek IQ'lu çocuklar üzerinde yaptığı bir deneyde bu çocuklara kelime ilişkilendirme, nesnelerin nasıl kullanıldığını çözme, gizli şekilleri bulma ve hikâye uydurma gibi testler uygulamıştır. Bu deneyin

sonucunda IQ testlerinin tek başına kimin yaratıcı olduğunu kesin olarak öngörmediği sonucuna varmıştır. Onun bulduğu, yaratıcı öğrencilerin sadece doğru yanıtlara değil doğru problemleri bulmaya da odaklandığı idi (Rowe, 2007, s. 28). Getzel ve Jakson (1962)'in yüksek IQ'lular ve yüksek yaratıcılar şeklinde sınıflandırdıkları iki grup öğrenci arasında yaptıkları çalışmada, zekâ testi skorları yakınsak düşünce ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Çünkü zekâ testlerinde yüksek skorlar tipik olarak, “doğru” cevapları bilmeye dayanmaktadır (Arık, 1987, s. 74). Buradan hareketle, zeka testlerinin sonucunun, kişinin, -ırsak düşünmeyi gerektiren- yaratıcılık düzeyi konusunda sonuç vermesi beklenemez.

Vernon ve diğerlerine göre yaratıcılık kavramı, sanatçıların, bilim adamlarının, mucitlerin ve diğer bireylerin ortaya çıkardıkları olağan dışı veya benzersiz faaliyetler, tepkiler ve ürettikleri şeylere bağlanmaktadır. Ama yaratıcı ürünleri ortaya çıkaranların birer “deha” olmaları şart değildir. Ürettikleri şeylerin, tanınmalarını ve takdir görmelerini sağlayacak oranda bir orijinallik veya “önem” derecesinde olması yetmektedir (Akt: Arık, 1987, s. 13).

Bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre; yaratıcılık için minimum zekâ düzeyi gerekse de bu düzey arttıkça yaratıcılığın artması söz konusu olmayabilmektedir. Yetenekli çocuklar genellikle yaratıcı olarak ele alınır. Öte yandan IQ'su yüksek olan çocuklar her zaman için yaratıcı değildir. İzleyerek ve kopyalayarak öğrenen çocukların Genel Zekâları gelişse de yaratıcı olmayabilirler (Rowe, 2007, s. 39). Bu nedenle, zekâ düzeyi ve yaratıcılığı aynı oranda yüksek bireyler olsa da bu durumun genellenemeyeceği araştırmalar sonucu ortaya konmuştur.

1.6. EĞİTİM VE YARATICILIK

Gelişmiş ülkeler sanayi toplumundan, bilgi toplumu olma yoluna girmişlerdir. Burada önemli olan artık sayısal üstünlük değil, kaliteli yetişmiş insan birikimidir. İnsan kalitesi de almış olduğu eğitimin niteliği ile ölçülür. Bu nedenle eğitimin kalitesinin süratle iyileştirilmesi gerekmektedir. Bilgi toplumu olma yönündeki toplumumuza özellikle yaratıcı düşünme yöntemlerinin verildiği bir eğitim sistemi uygulanmalıdır (Eriç, 1998, s. 156). Eğitim alanında yaratıcı düşünmeye yer verilmesi, geleceğin yaratıcı insanların yetişmesi için önemlidir. Öğrenci, mevcut

ilke ve kuralları, bilinen yöntemleri öğrenme yanında, gerektiğinde bu ilke ve kurallarla birlikte bilinen, denenmiş yolları bırakarak yeni yollar ve çözümler bulabilecek düşünme becerileriyle donatılmış şekilde yetiştirilmelidir.

Kullanılmış yollarından soyutlanmış olarak öğrenilen olgular belki bir sınavda cevapları yazmaya yarayan söz yığınları halini alabilir. Faydalı bilgi, kullanılışlarıyla birlikte öğrenilmesi şart olan bilgidir. Faydalı bilgi, kullanılarak öğrenilmiş bilgidir (Arık, 1987, s. 47). Oysa bizim eğitim dizgemiz ezberci ve bilgilerin depolanmasına yöneliktir. Oynayarak, yaşayarak, kendini tanıyarak; grup dinamiğinden hız alarak, eleştirerek, tartışarak yapılan bir öğrenme, birbiri üzerine yığılan öğrenme biçimini aşar. Öğretmenin tek yönlü monotonluğundan çok; öğrencinin çok boyutlu eğitimi, derslerde aktiflik, bireylerarası iletişim, yaratıcılık ve kişilik eğitimi gibi pek çok boyut doğal bir öğrenme ortamında gerçekleşir (Adıgüzel, 2006, s. 204). Günümüz eğitim sistemine bağlı olarak öğretmenler, sınıf ortamlarında farklı bakış açıları ortaya çıkaran akademik tartışmalardan çok tek ve kesin doğruyu ödüllendiren geleneksel yöntemlere değer vermektedir. Eğitimciler, öğrencilerinin ortaya koyduğu akademik itirazları bastırmak istemektedirler. Sonuç olarak da öğretmenler, kendi seyircileri olan öğrencilerini duygusal olarak dâhil edip öğrenmenin daha iyi olmasını sağlayacak değerli fırsatları kaçırmaktalar (Johnson ve Johnson, 1993, s. 42).

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin sıkça kullanıldığı geleneksel eğitim anlayışı, ezber bilgiyi ve bilginin depolanmasını içerdiğinden yakınsak düşünme biçimini destekler niteliktedir. Sınav ve testler yakınsak düşünmeyi değerlendirecek biçimde düzenlenmekte, ıraksak düşünme ve dolayısıyla yaratıcılığı ihmal etmektedir (San, 2004, s. 21).

Vexliard, öğretimin iki görev ve işlevler grubunu yerine getirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bunlardan biri, bilgi vermek ve kültür geleneklerini ulaştırmak ise diğeri yeni gerçeklerin bulunmasını uyarmaktır. Öğretim sistemleri birinci işlevi aşağı yukarı yerine getirmektedir ama ikincisini ihmal etmektedir. Oysa dinamik ve devingen olan ve durmadan değişen çağdaş dünyamızda, canlı kalmak isteyen bir toplum, öğretimin iki kutbu arasındaki bu çelişkiyi aşmalıdır (San, 1979, s. 6).

Türk milli eğitiminin genel amaçlarından biri; bireyi, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2002). Dolayısıyla çocukların, kendilerine güvenli, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen, bağımsız olabilen, “manipulation”lara düşmeyecek kişilikler geliştirmeleri, kendileriyle birlikte çevrelerini de biçimlendirebilen, kendini dış dünyaya, birlikte yaşadıklarına, tüm insanlara açık tutan, kendini yalnızca bugün için değil, yarın için de hazırlayabilen ve çevresine ve topluma karşı sorumluluk duyan, üretken olabilen, dengeli ama coşkulu, akıllı ve duyarlı kişiler olmaları, us ile us-dışı alanların birlikte eğitilmesine bağlıdır (San, 1979, s. 188).

1.6.1. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık

Okul öncesi eğitimin temel amacının eğitimde konu yığınınından, bilgi kazanımından çok, öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymak ve çocukların gelişimlerini desteklemek olduğu düşünüldüğünde, bu dönemde verilen eğitimin, yaratıcılık gelişimi açısından iyi bir fırsat olduğu anlaşılmaktadır. Tabii okullarda yapacağımız her şeyi kapsayan programlar da bunu desteklediği sürece mümkündür. (Yazar, 2008, s. 42)

Türk milli eğitiminin amaçları arasında yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi öngörüldüğü gibi okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında da eleştirel düşünmeyle birlikte yer almıştır. Okul öncesi eğitim programlarında ise yaratıcılık, tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamış, ancak plânlanan tüm etkinliklerde yer alması gerektiği öngörülmüştür (MEB, 2002).

1.6.1.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi

Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde verilen eğitim, bireyin yaratıcılık düzeyinin gelişmesinde çok büyük rol oynamaktadır. Bu dönemdeki hızlı gelişimle birlikte, yaratıcılığa ilişkin becerilerde de farklılaşma gözlenmektedir. Çocukların yaratıcılık gelişimleri yaşlara göre şu şekilde incelenmiştir.

0-2 yaş: Ligon'a göre çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelere isimlerini sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce isimlendirmez (Akt: Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Bu dönemde çocuk dokunabildiği, tadabildiği ve görebildiği her şeyi denemeye meraklıdır. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi çeşitli şekillerde uyarılabilir. Basit oyunlarla, büyük bloklar ve oyuncak bebek ve benzeri şeylerle yaratıcılık hareketine geçirilebilir (Markberry, 1963. Akt: Argun, 2004, s. 47).

Bu dönemde ana-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının kendi yarattıkları şeylere verdikleri isimleri soru sormadan kabul etmeleri önerilir (Ömeroğlu ve Turla, 2001). Özellikle dilin etkili kullanılmaya başlaması hayal dünyasına başka anlamlar kazandırmaktadır. Hayali oyunlar, hayali kahramanlar çocuğun dünyasını zenginleştirir (Güven, 1999. Akt: Argun, 2004, s. 47).

2-4 Yaş: Bu dönemde çocuk dünyayı, yaşantıları ve yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde yaptığı etkinlikler sık sık değişir. Bağımsızlık duygusu gelişmeye başlar ve her şeyi kendisi yapmak ister. Çevreye olan merakı hâlâ devam etmektedir. Yaşadığı dünyayı keşfederken onunla uyum sağlamayı da öğrenir. Bu dönemde çocuklara yapılmış oyuncaklardan çok hayal gücünü harekete geçirebilecek, değişik şekiller oluşturulabilecek bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Yine ebeveynler çocuklarıyla içinde yaşadıkları dünyayı beraberce keşfetmelidirler. Onları kendi başlarına yapmaları için cesaretlendirmelidirler (Torrance, 1962. Akt: Argun, 2004, s. 48).

4-6 Yaş: Bu dönemde çocuk ilk defa plan yapma becerisini öğrenir. Merakı sayesinde doğruyu ve yanlışını öğrenir. İlişkilerin nedenlerini anlayamasa da olaylar arasında ilişki kurabilmektedir. Hayali oyunda pek çok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve duygusamalarının farkına varır ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Özellikle bu dönemde keşiflerde bulunması cesaretlendirilmelidir. Dramatize oyunlara, sanatsal etkinliklere, müzik-dans gibi faaliyetlere yer verilerek yaratıcılığı desteklenmelidir (Torrance, 1962. Akt: Argun, 2004, s. 49-50).

Çocukların gizil güçlerini, ortaya çıkarmak için bilinçli bir okul öncesi eğitimi gereklidir. Yaratıcılık, bu gelişim alanları içinde önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitimin erken başlaması, yaratıcılığın değerlendirilmesi ve verimin yükseltilmesinde etkili rol oynar (Argun, 2004, s. 1).

1.6.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılık

2006 yılında yeniden düzenlenen “36-72 aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı”nda, yaratıcılık programının temel özelliği olarak benimsenmiş, o nedenle “yaratıcılık” ve “yaratıcılığın geliştirilmesi” gibi ayrı bir alan yada amaç belirlenmemiştir. Ancak öğretmenlerden amaç ve kazanımlar doğrultusunda planlayacakları ve uygulayacakları tüm etkinliklerde hem kendilerinin hem de çocukların yaratıcılıklarını işe koşmaları beklenmektedir (MEB, 2006, s. 15).

Bunun yanı sıra yaratıcı çocukları yaratıcı öğretmenlerin yetiştirebileceği üzerinde önemle durulmuştur. Çocukların tüm gelişim alanlarının birlikte ve çok yönlü gelişimine vurgu yapılmış, özellikle etkinlikler düzenlenirken bu nokta üzerinde özenle durulması, çocuğun çok yönlü gelişimi için öğretmenin yaratıcılığını işe koşması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006, s.15).

1.6.2. Yaratıcı Öğretmen

Yaratıcılığın açığa çıkarılmasında önemli role sahip olan öğretmen kendine güvenen, bilgili, doğal, içten ve coşku dolu olmalıdır. Çocukların yaratıcı ve üretici olmaları için ilk şart onların serbest olmaları ve ellerindeki araçları çekinmeden ve korkmadan kullanabilmeleridir (Aral, 1999, s. 16). Getzels ve Jackson (1962)’in yüksek IQ’lu ve yüksek yaratıcılık gösteren bireyleri karşılaştıran araştırmaları sonucu elde ettikleri verilere göre, yaratıcı grubun okul başarısı bakımından yüksek zekâlı grupla aynı seviyede olmasına ve “orijinallik”, “buluş yeteneği” testlerinde yüksek zekâlı gruptan daha yüksek bir performans göstermesine rağmen öğretmenler yüksek zekâlıları daha fazla tercih etmekteydiler. Birçok eğitimci elde edilen bu verilerden çıkarımlar yapmışlar ve fazla bir gayret sarf etmeden okulların fiiliyatta gerçek yaratıcılığın gelişmesine ket vurduğu sonucuna varmışlardır (Arık, 1987, s. 118).

Yaratıcılığı destekleyen bir öğretmende bulunması gereken nitelikler kısaca ifade edilecek olursa; mesleğini gerçekten seven ve bunu öğrencilerine hissettiren,

derste işlediği konuları hem öğrencide heyecan yaratıcı hem de onların gerçek yaşamla bağlantı kurma becerilerini geliştirici nitelikte hazırlayan, karmaşık konuları anlaşılır hale getiren, bilgiyi, düşünmeyi ve hayal gücünü kullanmayı gerektiren sorular yönelten, öğrencilerin düşüncelerini dinleyen ve onlara değer verdiğini gösteren, öğrencilere motive edici övgüler sunan, yumuşak ve nazik bir tavırla öğrenciye yaklaşan, öğrencilerine sorumluluk sahibi bir birey olarak davranan, olaylara mizahi yönleriyle de bakabilme becerisine sahip olan kişi olarak tanımlanabilir (İpşiroğlu, 1993; Çellek, 2001; Noyanalpan, 1993; Elliot, 1991; Stephans ve Crawley ,1994; Özden, 1998. Akt: Öztürk, 2004, s. 79).

Çağdaş bir öğreticiden beklenen, sorunlara çözüm getiren yaratıcı düşünce sistematığının bireyde geliştirilmesini sağlamaktır. Bu nedenle bir öğreticiden, öğrencilerini kişilikli bir birey olarak kabul etmesi, onları özgür davranmaya özendirilmesi, kendisinin de onlara model olma niteliği taşıması, sürekli kendini yenileyebilmesi, kitleleri heyecana getiren ve sevecen özelliğinin olması, bildiklerini kendisinden emin ve kolay anlaşılabilen bir biçimde aktarabilmesi ve verdiği bilginin daima amacını vurgulaması beklenir. Öğretici kendisinin bir “kişilik yaratıcısı” olduğunu unutmamalıdır (Eriç, 1998, s. 141).

Öğretmen, eğitim süresinden zaman kazanmak için genelde yaptığı gibi bir tek doğru cevap üzerinde ısrar ederse, öğrenci sonuçta, yalnız bir tek kabul edilebilir cevabı arayan bir öğrenme tarzını benimseyecektir. Aksine öğretmen, birbirinden farklı çözüm yollarının aranmasını teşvik ederse, öğrenci daha çok yaratıcı problem çözmeye katkıda bulunan ıraksak düşünme biçimlerini öğrenme eğiliminde olacaktır (Arık, 1987, s. 73). Yaratıcı eğitim için, bu anlayışta öğretmenler yetişmesi de aynı derecede önemli bir sorundur. Torrance, Minnesota Araştırmalarında yaratıcı öğretmen-yaratıcı öğrenci bağlaşımlarının çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur (San, 2004, s. 24).

Broinowski (2002)'nin yaptığı çalışmada, erken çocukluk dönemine yönelik eğitim veren bir eğitimcinin algıları, hayal gücü ve yaratıcılığını kullanmasının, çocukların hayal gücü ve yaratıcılığıyla ve programın kalitesiyle ilgili olduğu görülmüştür.

Ne kadar yetenekli ve zeki olsa da öğretmen, yaratıcılık yetilerini kullanmazsa, yaratıcılığını çocuklara aktaramaz. Uzmanlık dalları ne olursa olsun, biyoloji, tarih ya da ekonomi, öğretmenler, ne kadar bilgili olsalar da bu yeterli değildir. Her biri, uzmanlığını yaratıcı yönde kullandığı kadar diğer bilim alanlarına olan ilişkileri de belirlenirken bağlantıların da vurgulanması gerekir. Bu konuda amaç, ilgilenilen alana yaratıcı ölçütler uygulanıp çocuğun, gencin zihninin diğer alanlara doğru uzanabilmesini sağlamaktır (Yavuzer, 1989, s. 37). Öğretici bilmelidir ki; her bireyin farklı kişiliği, farklı algılama düzeylerini de beraberinde getirir. Dolayısıyla standart bir eğitim sistemi, kişiliği de standartlaştıracak ve yaratıcı düşüncelerin çıkmasına önemli bir engel teşkil edecektir (Eriç, 1998 s. 145).

Bir öğretmenin kendini geliştirmesi, değişik alanlarda yayınlar okuması, sinema, tiyatro, bale, opera gibi etkinliklere katılması, bir hobi edinmesi ve onun için çaba harcaması, farklı yerleri görebileceği uzun ve kısa süreli gezilere katılması, çevreye duyarlı olması, özgün düşünceleri fark etmesi ve teşvik etmesi, mizah duygusu, macera arzusu ve merakıyla çocuğa örnek olması gerekir (Szyba, 1999. Akt: Turla, 2007, s. 31).

1.6.2.1. Okul Öncesi Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme

1973 yılında çıkan Milli Eğitim Temel Yasası ile tüm öğretmenlere yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirilmiş, böylece yuva ve anaokulu öğretmenlerinin de yüksek öğretimden yetişme yasası kabul edilmiştir. 1981’de YÖK kurulmuş ve ülkedeki birçok üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalları oluşturulmuştur (Poyraz ve Dere, 2001, s. 13).

Haziran 1988’de yapılan 12. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitim kademesine öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarının iki yıl olarak kalması kararlaştırılmıştır (YOK, 2007, s. 20). Ardından Kasım 1997’de yapılan, “eğitim fakülteleriyle ilgili yeni düzenleme çalışması” sonucunda, ilköğretime (okul öncesi dahil) ve hem ilköğretim hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programların lisans düzeyinde (dört yıl) yürütülmesi öngörülmüştür (YOK, 2007, s. 53).

1997 yılından sonra ise okul öncesi öğretmenliği programının sayılarının hızlı artışı dikkat çekmektedir. Buna yol açan bir etkenin de aynı dönemde ilköğretimin

(zorunlu eğitim) sekiz yıla çıkarılmış olması gösterilmektedir. Bu sayede ilköğretime hazırlık olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin önemi, daha çok tartışılmaya ve kabul görmeye başlamıştır.

Kasım 2006’da yapılan 17. Milli Eğitim Şurasında ise “Eğitim Fakültelerinin programları, öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım güçlerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.” ifadesi, öğretmen yetiştirmeyle ilgili alınan kararlar arasında yer almıştır. (YOK, 2007, s. 22)

Eğitim fakültelerinin yapılanmasında 2006–2007 düzenlemesi kapsamında okul öncesi öğretmenliği lisans programında da güncellemeye gidilmiştir. Güncellenen yeni programlarda ön görülen değişikliklerden dikkat çekenler; entelektüel becerileri arttırmaya yönelik olarak sayısı artırılan “etkili iletişim”, “bilimsel araştırma yöntemleri” gibi genel kültür dersleridir. Ayrıca fakültelerin insiyatifi dahilinde değiştirilmesi doğrultusunda esneklik de sağlanmıştır. Bir diğeri ise toplumun güncel sorunlarıyla ilgili farkındalık oluşturan ve bu sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan “topluma hizmet uygulamaları” dersinin getirilmiş olmasıdır. Bunlarla birlikte yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflemektedir (YOK, 2007, s. 64).

1.7. YARATICILIĞI GELİŞTİRMEK

1.7.1. Birey

Yaratıcılığın odak noktası, bilginin özerk yaratıcısı olan bireydir. Bu noktadan hareket eden eğitim uygulamalarının amacı, öğrenenlerin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini kolaylaştırmak olmalıdır. Bunu başarmak için kendi fikirlerini oluşturmalarında destekleyici bir çevre, hem bireysel hem sosyal olarak sağlanır (Tezci ve Dikici, 2003, s. 255).

Yaş ilerledikçe insanın beyni ve vücudu büyürken; yaratıcılık yeteneği küçülmektedir. Çevre baskısı, eğitim sistemindeki aksaklıklar, yetişkinliğin verdiği farklılık, yaratıcılık yeteneğini kısıtlamaktadır. Bu yüzden yaratıcılığı harekete geçirmek için atılacak önemli adımlardan birisi, kişinin içindeki çocuğu canlandırmasıdır (Yanık, 2007, s. 112). Ayrıca bireyin motivasyonu da yaratıcı becerilerin gelişmesinde önemlidir. Kendi kendini motive eden ve kendini yaptığı işe

adayan bir kişi, büyük bir potansiyele sahiptir. Motive olmuş kişiler, hatırı sayılır miktarda bilgi sahibi olup da yeni ya da zor seçeneklerin peşinden gitmek için motive olmayan insanların aksine, hedeflerine ulaşmak için gerekli bilgilere hakim olabilmek için çalışırlar (Rowe, 2004, s. 80).

1.7.2. Ortam

İnsanlar yaratıcılık bakımından belli bir potansiyelle dünyaya gelmiş olsalar dahi gerekli ortam şartları ve programlarla bu becerilerin geliştirilebildiği yapılan birçok çalışmayla kanıtlanmıştır. Yaratıcılık sadece sanatçılara özgü bir yetenek değildir. Doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılığın gelişmesi ve ilerlemesi için uygun ortam ve çevre koşullarının sağlanması gerekmektedir. Yaratıcı bir ortam kısıtlayıcı, otoriter ve aşırı derecede yapılandırılmış olmamalıdır (Aral, 1999, s. 16).

Eğitim ortamı, öğrencinin kendini özgür hissedeceği bir ortam olmalıdır. Öğrenciler en olmadık düşüncelerini ifade edebilmeli, saçma olabilecek bazı düşüncelerini açıklamaktan çekinmemelidir. Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınamasına, denenceler kurmasına fırsat verecek şekilde düzenlendiğinde yaratıcı tutum ve davranışlar daha kolay ortaya çıkabilecektir (Özden, 2003, s. 187). Yaratıcı düşüncelerin ortaya atılabilmesi için uygun sınıf atmosferinin korunması gereklidir. Hoşgörü, güven duygusu, korku yoksunluğu, esnek bir çalışma beraberliği, sınıfta yaratıcı hava egemenliğini sürdürmeyi sağlayabilir (Yavuzer, 1989, s. 48).

Yaratıcılığın gelişmesinde ortamın fiziki şartlarının da etkisi büyüktür. Okul öncesi eğitim ortamı çocukların keşfedebilecekleri, dönüştürebilecekleri, karıştırabilecekleri çok çeşitli bir materyal grubunu içine almalıdır (Turla, 2007, s. 27).

Çocuğun duyularının duyarlılığını arttırmanın, algılarını keskinleştirmenin en kısa yolu çevresel uyarıları olabildiğince zenginleştirmektir. Çocukları gezilere götürmek, yürüyüş yaptırmak, çocuklarla gördüklerini tartışmak, izlenimlerini anlatmalarını sağlamak çocukların etkilenme derecesini arttırmanın yollarıdır. (Baran, 2003, s.77) Üstün yaratıcılar üzerinde çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar gelen uyarılara açık ve duyarlı olmayı vurgulamaktadır. Bununla beraber küçük

çocukların geniş bir kapsam içinde çevreden gelecek çeşitli uyarılara duyarlı olabilmeleri sağlanmalıdır (Yavuzer, 1989, s. 43).

1.7.3. Öğretmen

Hart şunu öne sürmektedir: Öğretmenler düşüncenin ortaya çıkış biçimleri ile ilgili önemli yaklaşımları anlayabilirlerse daha etkili olabilirler. Başlangıç olarak öğretmenler bağlantı-arama becerimizi ortaya çıkararak işlevsel bir hale getirebilirler (Rowe, 2007, s. 143).

Öğretici yaratıcılığı engelleyici tek doğrulu yargılardan kendini uzak tutmalıdır. Bir bilginin yorumsuz aktarılmasının ve öğrenci tarafından aynen dönüşümünü denetleyen bir eğitim sisteminin adı ezberciliktir. Bu da bireyde araştırmacı ve yaratıcı kişiliğin gelişmesine başlıca engeldir. Eğitimin sadece kitaplardan değil de bir öğretmenin katkısı ile yapıldığı unutulmamalı ve öğretici, bilgi aktarımının dar çerçevesinden çıkılmanın daima bir yolunu aramalıdır (Eriç, 1998, s. 144). Öğretmen özgün, yeni, tutarlı düşünce veya ürünleri teşvik edici tavır sergilediğinde öğrencilerin bu tür tutum ve davranışları ortaya koymaları kolaylaşacaktır (Özden, 2003, s. 186).

Öğretmen ya da liderin önemli bir görevi, azınlıktan gelen herhangi bir düşünce ya da çözümü ele alarak tartışmaya yol açmaktır. Yeni düşüncelere olduğu kadar bireyin yaratıcı kişiliğine de aynı hoşgörü gösterilmelidir. Gerçek yaratıcı kişiliği olan birey, alışlagelmiş kavramları bırakarak yaşam içinde zengin ve yeni olanaklar bulabilir (Yavuzer, 1989, s. 44). Sınıf ortamında bir konunun tartışılması sırasında, öğrenciler arasında ortaya çıkacak çatışma durumları kaçırılmaması gereken fırsatlardır. Çünkü öğrenciler etkileşimde bulduklarında, fikirleri, ulaştıkları sonuçlar, teoriler, bilgiler, bakış açıları ve tercihleri arasında çatışma kaçınılmazdır. Bu farklılıkları kullanmayı bilen öğretmenler akademik çatışmaların oldukça yapıcı sonuçları olabileceğini bilirler (Johnson ve Johnson, 1993, s. 42).

Eğitimde hiçbir zaman kalıplar halinde verilen bilgi aktarımları farklı yetenek ve kişiliklere sahip bireyler için olumlu sonuçlar veremez, sadece standart bir kalite sağlar ki, o da yüksek kalite demek değildir (Eriç, 1998, s. 164). Yaratıcı düşüncenin gelişmesinde basmakalıp örüntü zorlamalarından kaçınmak gerekmektedir. Bir çiçeği anlatmanın, bir ev projesi çizmenin, bir paragraf yazmanın çeşitli yolları olacaktır;

biraz rehberlik, istenildiği gibi çalışma özgürlüğü, biraz hoşgörü pek çok yaratıcı işi kolaylaştıracaktır (Yavuzer, 1989, s. 48).

Öğretmen problem durumlarında çocukların kendi kendilerine çözüm yolu bulmaları için fırsat vermelidir (MEB, 2002). Problem çözme becerisinin gelişmesi ise eleştirel düşünme ve sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmelerine yardımcı olacaktır.

1.7.4. Aile

Yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda yük, aileler tarafından da paylaşılmalıdır. Her şey okuldan beklenilmemelidir. Örneğin, bu yolda çocuğun, gencin gözlerini, kulaklarını ve ellerini kullanması sağlanmalıdır, kuşkusuz ailenin kendisinin de duyarlı olması zorunludur (Yavuzer, 1989, s. 37). Özellikle yaratıcı düşünceyi oluşturmada aileye düşen görev, çocuğunu okulun eğitimine terk etmemek, okul ve eğitim sistemine katılımı sağlanarak eğitim sürecini bilinçli bir programla yaygınlaştırmak olmalıdır (Eriç, 1998, s. 140).

Yaratıcılığın desteklenmesinde, bireye uygun ortamlar ve yaşantılar sağlama konusunda ailenin önemi çok büyüktür. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların rol model olarak benimsedikleri anne babanın bu konuda bilinçli olması gerekmektedir. Yaratıcılık alanında önemli isimlerden biri olan Stein, yaratıcı kişilerin çevreden etkilenmesi konusunda da çalışma yapmış ve ilk çocukluk döneminde ailelerden etkilenildiğini vurgulamıştır (Aslan, 1994, s. 9). Albert (1971)'in yaratıcılığın gelişimi açısından önemli olarak özetlediği faktörlerin içinde duygusal ve finansal açıdan güvenli, gerilimleri ifade etme ve onlarla yaşayabilme yetisine sahip, farklı ilgi alanlarına sahip bireylerden oluşan, çocukları ile olan ilişkilerinde açık olan bir aile gibi özellikler bulunmaktadır (Akt: Miller ve Gerard, 1979, s.309).

1.8. YARATICILIK VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yaratıcılığa yönelik bir eğitimin temel ilkeleri, öğrenciye öğrendiği bilgiyi kullanma, yenilik geliştirme ve planlama yeteneğinin kazandırılması, kişisel cesaret, hayal gücü ve sezgisinin geliştirilmesi, amaca yönelik, sevdiği ve yeteneğinin olduğu konuda çalışma olanaklarının sağlanması şeklinde özetlenebilir (Eriç, 1998, s. 163). Bu ilkeler göz önüne alınarak hazırlanacak bir eğitim programında, öğrencinin aktif rol oynayıp üst düzey bilişsel süreçleri kullanabilmesine ve sorgulayabilmesine

olanak sağlayacak öğretim tekniklerinden yararlanılmalıdır. Bu amaçla eğitimde yararlanılabilecek yöntemlerden bazıları şunlardır:

1.8.1. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro tekniklerinden yararlanılarak çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, onları yeniden anlatıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır (San, 1994, s. 69).

Dramatik oyun, sembolik bir oyun türüdür. Çocuklar arası iletişim ve etkileşim sağlar. Bu oyun türünde, daha önceden yazılmış hazır bir metin yoktur. Çocuklar çeşitli roller alırlar ve bu rolleri dile getirirler. Burada, karşılaşılan yeni durumlara uyum, doğaçlama ve yaratıcılık söz konusudur (Kavcar, 1985, s. 19)

Bu tür oyunlar, çocuğun insan ilişkilerini olumlu yönde geliştirirken, onlara problem çözme yeteneği de kazandırır (Kavcar, 1985, s. 19). Çocuk çeşitli oyunlar yoluyla aynı zamanda gelecekteki yaşamına da hazırlanmaktadır. Ancak gelenekselleşmiş, kalıplaşmış çocuk oyunlarının, ritüellerin tutucu yanı, doğal olarak yaratıcı dramada yer almaz. Yaratıcı dramada bir yöntem olarak benimsenen doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar (San, 1989, s. 49).

Yaratıcı drama, hem zihinsel hem de kişilik özelliklerinin oluşturulması ve geliştirilmesinde temel eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama yoluyla kişi kendi yaşantılarından yola çıkarak daha büyük keşifler yapar. Drama etkinliklerine aktif olarak katılarak yeni ve farklı öğrenme yolları bulur (Rosenberg, 1987 ve Durland, 1975. Akt: Ömeroğlu, 1991 s. 124).

1.8.2. Beyin Fırtınası (Brainstorming)

Osborn'un 1938'de yapmaya başladığı çalışmalarla birlikte ortaya çıkmış bir tekniktir. Genellikle sayıları altı ile on iki arasında değişen gruplarla uygulanmaktadır. Bir yanda kişiler arası ilişkilere bağlı faktörler çok fazla önem kazanma eğilimi içindedir ve fikirlerin oluşumu ve zincirlenişi bağlamında grup durumunun uyarıcı etkisi kısıtlıdır, öte yanda ise iletişimler, kanalların fazlalığı nedeniyle kesintiye uğrar ve katılımcıların bir bölümü üretmeyen ve pasif konuma düşme tehlikesi ile karşı karşıya kalırlar (Rouquette, 2007, s. 61).

Beyin fırtınasının uygulanması sırasında geçerli olan dört kural şöyledir: (Rouquette, 2007, s. 61-62)

a) Eleştirel değerlendirme kesinlikle yasaktır. Toplantı sırasında herhangi bir düşünceye karşı hiçbir eleştiri getirilemez.

b) Özgür düşünce desteklenir. Aşırı özgünlük çok önemli esin kaynakları oluşturabilir ve bu özgünlüğün bastırılması bu esinlemelerden yoksun olma sonucunu getirir.

c) Nicelik grubun temel amaçlarından biridir. Formüle edilen düşünceler ne kadar çok olursa bunlar arasından “doğru fikirler”in çıkma şansı da o kadar çoktur.

d) Fikirlerin yağmalanması, birleştirilmesi ve uyarlanması sadece hoş görülmez, şiddetle tavsiye edilir. Grup, son üretkenliğin, bütün ekibin üretkenliğine dönüştüğü ve kendisini içeriden uyaran bir birim gibi çalışır.

1.8.3. Proje

Proje tabanlı öğrenme, öğrencinin, farklı disiplinlerde öğrendiği kavramlara ve ilkelere dayalı olarak problem çözmesi, bir ürün ortaya çıkartmak üzere bireysel ya da grup olarak bir araştırma projelendirmesi ve bilimsel yöntemi kullanarak çalışmalar yapmasıdır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenci gerçek yaşam içinde öğrenir. Öğrenci daha önce öğrendikleri ve kaynak tarama sonucu elde ettiği bilgileri kullanarak, disiplinler arası ilişkiyi kendi kurar. Veri toplama becerilerinin geliştirilmesi proje tabanlı öğrenmede önemlidir (Gözütok, 2006, s. 160).

Çocuklar proje araştırmaya devam ederken üretimde bulunup hipotezlerini test ederken anladıklarını birçok sembolik dillerinden birisi aracılığı ile de örneklendirilmeye teşvik edilmektedirler. Bunlara resim, heykel, drama, kukla, oyun, blok inşa etmek, maskeler gibi etkinlikler dahildir. Ortaya çıkan problem durumlarının çözümüne yönelik bir şekilde grup olarak etkinlikte bulunmaktadır. Okul öncesi eğitiminde proje yaklaşımı ile çocukların ilgileri doğrultusunda araştırmacı, sorgulayıcı, problem durumlarına çözüm bulabilen bireyler olması sağlanabilir (Bayhan, 2001, s. 11).

1.8.4. Gösteri (Demonstrasyon)

Gösteri, izleyici grubuna bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulmuş bir yöntemdir (Aykaç, 2005, s. 112). Bazı kaynaklar demonstrasyona “gösterip yaptırma yöntemi” de demektedir. Öğrenciye uygulama yaptırmadan önceki kısmı gösterimdir. Zaman zaman öğrencilerin de rol alabilecekleri gösterimlerde, öğretmen bir uygulamayı, bir süreci öğrencilere göstererek öğretirken aynı zamanda onlara bir model oluşturur (Gözütok, 2006, s. 213). Bu yöntem özellikle öğrencilere belirli bir beceri kazandırılırken görsel ve işitsel öğeler birlikte kullanıldığı için etkili bir öğrenme ortamı yaratır (Aykaç, 2005, s. 113).

1.8.5. Altı Şapkalı Düşünme

Altı düşünme şapkasının amacı, düşünme faaliyetini belli bir düzene sokmak ve böylece düşünürün her şeyi aynı anda yapmaya çalışmak yerine, her defasında bir tür düşünme faaliyetinde bulunmasını sağlamaktır (De Bono, 1997, s. 192).

Şapkaların en büyük değeri, kişiler düşünme rolleri sağlamalarıdır. Bir düşünür bu rollerin her birini oynamaktan gurur duyar. Şapkaların sunduğu yapı, bazı düşünürlerin sürekli olarak tek bir düşünme türüne saplanıp kalmasını önler (De Bono, 1997, s. 193). Altı şapkalı düşünme tekniğinin temelinde, düşünceleri altı farklı bakışı simgeleyen farklı renklerdeki şapkaları takarak ya da takmış gibi yaparak analiz etmek ve yaratıcılığı geliştirmek vardır (Gözütok, 2006, s. 262).

De Bono (1997) bu şapkalar ve yaklaşımlarını şöyle özetlemiştir:

Beyaz şapka; beyazın saflığı, katıksız olgular, bilgiler ve rakamlar

Kırmızı şapka; tutkular ve duygular, önsözler ve sezgiler

Siyah şapka; şeytanın avukatı, olumsuz yargılar, bir şeyin neden yapılamayacağı

Sarı şapka; güneş ışığı, parlaklık ve iyimserlik, olumluluk ve yapıcılık ve fırsatların değerlendirilmesi

Yeşil şapka; verimlilik, yaratıcılık, hareket, kışkırtma

Mavi şapka; serinkanlılık ve kontrol, orkestra şefi, düşünme üzerine düşünme

1.8.6. Gezi

Gezi, sınıf içinde yapılan etkinliklerin hayatla bağlantısını kurmak, doğal ortamında gözlemek amacıyla yapılan çalışmalardır. Kazanımlara yönelik olarak çevrede tespit edilmiş olayları, tarihi-turistik eserleri, tarihi olayların geçtiği yerleri, çevredeki canlıların yaşam alanlarını... vb. incelemek için gezi yapılabilir. Bu teknik birincil kaynaklardan bilgi edinmeyi sağlar (Ocak, 2007, s. 248). Dale'nin yaşantı konisinde, alan gezileri, koninin doğrudan deneyimler bölümünde yer alır. Yani öğrenci çok sayıda duyu organını kullanarak öğrenir. Görür, sesini duyar, dokunur, varsa kokusunu ve tadını alır. Bütün duyu organlarını kullanarak öğrendiklerini de kolaylıkla unutmaz, yorumlar, yeni durumlara transfer eder ve problem çözmede yararlanır (Gözütok, 2006, s. 293).

Eğitimde, yaratıcı düşünme gelişiminin desteklenmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir husus da bireyin nesne ve düşünceleri becerili biçimde kullanmaya özendirilmesidir. Küçük çocuğun gördüğü her nesneyi eline alıp saatlerce uğraşmasına dayanılmaz bir isteği, eğilimi vardır. İşte bu görme, anlama merakı, türetme yeteneğinin kökenini oluşturur (Yavuzer, 1989, s. 44). Torrance, yaratıcı düşünce üzerinde ilkokullarda yapılan araştırmalarda elleme, uğraşma dereceleri ile verilen yanıtların niteliği ve niceliği arasında geçerli bir ilişki bulmuştur. Dolayısıyla, yaratıcı ilgiyi ve merakı geliştirmek için çocukların çevrelerindeki nesnelere oynama ve çeşitli düşüncelerle karşılaşmaları sağlanmalı ve desteklenmelidir (Yavuzer, 1989, s. 44). Bu konuda çocuklara belki de en iyi imkânı sağlayan ortamlar müzelerdir. Müze gezileri, orada yapılacak bazı etkinlikler ve drama gibi diğer tekniklerle de desteklenerek planlandığında çok daha etkili hale getirilebilmektedir.

1.9. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE YARATICILIĞI ETKİLEYEN BAZI ETKİNLİKLER

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri “çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilir.” şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2002). Dolayısıyla bir okul öncesi öğretmenin dikkatle üzerinde durması gereken bir konudur. Planladığı

derslerde, yaratıcı düşünceyi destekleyen ve düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yönelmesi gerekmektedir.

Torrance'a göre yaratıcı düşünme, bireyin zihinsel fonksiyonlarını, başarı ve kabul görmesini arttırıcı bir güçtür. Öğretmenler çocukları yaratıcı faaliyetlere yönlendirerek, yeteneklerini daha iyi tanıma ve belirleme fırsatlarını da yakalayabilmektedirler. Çocuklar ise bu etkinlikler sırasında kendilerini ve çevrelerini daha iyi tanıyabilmekte, olaylara ve durumlara karşı gerçekçi düşünceler gerçekleştirmelerine uygun fırsatlar bulabilmektedirler (Argun, 2004, s. 6). Okul öncesi dönemde kendini ifade etme yolları olan resim yapma, yaratıcı hareketler, öykü anlatma, dramatizasyon çalışmaları sırasında çocuk, yaratıcılığının en yüksek aşamasına ulaşır (Ömeroğlu, 1990, Akt: Turla, 2007, s. 19). Yukarıda saydığımız bazı yöntemler dışında yaratıcılığı geliştiren bazı etkinlikler şunlar olabilir:

1.9.1. Dil Etkinlikleri

Dil yaratıcılık için çok uygun bir alandır. Bunun yanında her meslek, dili kullanmak zorundadır. Yaratıcı bir dil eğitiminden geçilmesi bu mesleklerde başarıları da etkilemektedir. Dilin etkisi, mesleklerde olduğu gibi yaşamın her yönünde görülebilmektedir (Rıza, 2008, s. 56).

Sadece basit dili öğrenen çocukların yeni şeyleri öğrenme yetenekleri sınırlıdır. Onların kullandıkları dil, deneyimleri düzenleme yeteneğini sınırlamaktadır. Karmaşık bir dili öğrenen çocuklar ise düşüncelerini daha ayrıntılı olarak anlatabilme ve yaratıcı düşünebilme yeteneklerini elde etmektedir.(Öztunç, 1999, s. 100)

Sınıfta çocuklara, yalnız kuru, törel, ahlaksal dersler vermekten öteye geçemeyen masallar yerine, onların imgelemine harekete geçirebilecek türden masallar, öyküler anlatmak yararlı olur (San, 1979, s. 217). Aynı zamanda dil etkinlikleri kapsamında çocuklardan kendi hikâyelerini yaratmaları da istenebilir. Örneğin; bir olay anlatılıp sonunun tamamlanması istenebileceği gibi bir fotoğraf karesinden yola çıkarak kendi öykülerini oluşturmaları da istenebilir.

Öğretmen çocukların yaratıcı olmalarına imkânlar hazırlayabiliyorsa ve onları yönlendirebiliyorsa bu çok önemli anadili etkinliği, zengin bir anlatım biçimine dönüşebilir. Çocuklar dramatik oyun sırasında nasıl kolayca bir başkasının kimliğine

girebiliyor ve gerçek hayatta yapamadıklarını yapabiliyor ve bu yolla rahatlıyorsa, hikâyeler yaratarak da hikâyedeki kahramanların rolüne girerek aynı şeyleri yapabilirler (Oğuzkan, 1986, s. 160).

1.9.2. Sanat Etkinlikleri

Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir. Kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği sanat eğitimi ile kazandırılabilir (Aral, 1999, s. 12). sanat, duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı vurgular. İnsanın bu iki yönünün uyumunun sağlanması, bir anlamda eğitimin de temel amaçlarından olduğuna göre, sanat, örgün ve yaygın eğitimde yer aldığı anda, tüm eğitim süreçlerini daha etkili kılacak bir güce sahiptir (San, 1979, s. 1).

Erken çocukluk dönemi sanat programının iki önemli amacı; çocuğa orijinal düşünebilme ve bağımsız çalışabilme olanağını verebilmesidir. Sanat çalışmasında, çocuk tüm materyalleri keşfedebilir ve kullanabilir. Bu ona orijinal düşünebilme yönünde olumlu etki edecektir. Bununla beraber çocukların değişik materyallerle çalışması bağımsız çalışma yönünde fiziksel becerilerini kontrol edebilmelerine yardımcı olacaktır (Çetin, 2005, s. 18).

1.9.2.1. Müzik

Müzik, çocuğu ruhsal yapısındaki heyecanlı ve aşırı duygusallık ortamından daha sakin bir ortama yöneltir. Bu yöneliş, güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlardaki güçlüklerin yenilmesi konusunda önemli bir etkidir. Ayrıca, çocuğun gözlem yeteneklerini güçlendirerek, çevresine karşı daha duyarlı davranmasını sağlamaktadır (Argun, 2004, s. 118).

Müzik, çocuğun ruhsal yapısında heyecanlı ve aşırı duygusallık ortamından daha sakin bir ortama yönelme bakımından ayrıca güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda güçlüklerin yenilmesi konusunda önemli bir etkidir. Kişilik gelişiminde bu eğitim, çocuğun davranışlarını etkiler, dikkati yoğunlaştırır, gözlem yeteneğini güçlendirir (Ürfioğlu, 1985. Akt: Yazar, 2007, s. 53).

1.9.2.2. Resim (Görsel Sanatlar)

Okul öncesi dönemde genelde serbest zaman etkinlikleri kapsamında yer alan görsel sanatlar eğitimi, bireyde, kendini ifade etme ve imgelemi geliştirmede etkili faaliyetlerden biridir. Dewey'e göre, çocuğun kişisel anlatım ve sözde aktarma olarak beliren toplumsal içgüdüğü yanında, kalem, kâğıt kullanma gibi yapıcı içgüdüğü vardır ki bu aynı zamanda çocuğun oyununda, devinimlerinde, mimiklerinde ve imgelem gücünde ifadesini bulur; sürekli ve elle tutulur formlar halinde maddeyi biçimlendirme uğraşısında ise tam olarak belirlenir (San, 1979, s. 9).

Küçük çocuklar için sanat, yoğurmak, sıkıştırmak, bastırmak, biçim vermek, karıştırmak, kesmek, hışırdatmak, hareket etmek, uğraşmak, boyamak ve bir şeyler yapmaktır. Ne olduğunun önemi yoktur. Boyama yaparken çocukların çok büyük bir ciddiyet, konsantrasyon içinde olduklarını ayrıca özgür olduklarını görmemiz mümkündür. Tecrübeleri onlar için eğlencelidir. Bu sırada yaptıkları şeyin neye benzeyeceği ya da büyüklerin ne düşünecekleri onların umurunda değildir. Önemli olan yaptıkları şeyden zevk almalarıdır (Jones, 1979, s. 129. Akt:Yazar, 2007, s. 47).

1.9.3. Fen-Doğa Etkinlikleri

Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde, onları problem çözme davranışına yaklaştıracak çalışmalardan biri de yapılan fen ve doğa etkinlikleridir. Fen-doğa etkinlikleriyle çocukların çevrelerindeki olaylara duyarlı olmaları, olup bitenler hakkında fikir yürütmeleri, gözlem yapma alışkanlığı ve bu gözlemlerini eleştirerek yeni fikirler oluşturmaları amaçlanır. Kısaca bilimsel yöntemin temelleri atılmaya çalışılır. Yaratıcı bireylerin özelliklerinden olan duyarlı olma, araştırma ve inceleme alışkanlığı fen-doğa etkinlikleri ile kazandırılabilir. (Yazar, 2007, s. 55)

Bu çalışmaların etkili bir biçimde yürütülmesi için öğretmenin görevlerinden biri çocukları araştırmak istedikleri sorun ya da konunun bilincine vardırırmaktır. Öğretmen araştırılacak konuyu ya da sorunu ortaya koyarken kendi düşünce kalıplarını çocuklara aşılaktan kaçınmalı, yalnız sorunu ve sınırlarını belirtmelidir. Çocuklar, konu hakkında bilgilendirildikten sonra inceleme, araştırma amacını güden girişimlerde bulunurlar. Öğretmen, çocukların inceleme, araştırma ya da deneye ilişkin davranışlarına tam bir özgürlük tanımalıdır. (Argun, 2004, s. 124) fen ve doğa

çalışmaları sayesinde, çocuktaki merak duygusu engellenmemiş ve kendi deneyimlerini yaşamalarına izin verilerek yaşantıların kalıcılığı arttırılmış olur.

1.10. PROBLEM CÜMLESİ

Okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri nedir?

1.11. ALT PROBLEMLER

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri nedir?

3. Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri arasında fark var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri;

— Sınıf düzeyine,

— Mezun olduğu lise türüne,

— Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna,

— Anne babanın eğitim düzeyine,

— Anne babanın mesleğine,

— Alınan akademik eğitimi yeterli görme düzeyine göre değişmekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri;

— Bitirdiği okul türüne,

— Yaşlarına,

— Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna,

— Anne babanın eğitim düzeyine,

— Anne babanın mesleğine,

— Mesleki kıdeme,

— Görev yaptığı sınıfın mevcuduna,

- Mezun olunan lise türüne,
- Mezun olunan üniversiteye,
- Mezun olduğu bölüme,
- Alınan akademik eğitimi yeterli görme düzeyine,
- Okul öncesi eğitimde uygulanan öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına göre değişmekte midir?

1.12. ÇALIŞMANIN AMACI

Çalışmanın amacı; Muğla ilindeki ilköğretim okullarında ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan “Okul Öncesi Öğretmenleri” ile Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencileri”nin yaratıcı düşünme becerilerini saptamak ve bu becerileri çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Bu doğrultuda ve daha önce yapılan çalışmaların ışığında;

- Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini ortaya koymak,
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini incelemek,
- Okul öncesi eğitimde yaratıcılığın ve yaratıcı öğretmenin önemini vurgulamak,
- Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile bazı değişkenlerin ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.13. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için yoğun bir çalışma yürütülmektedir. Yapılacak bu araştırmanın da okul öncesi eğitimde öğretim kalitesi ve yönetsel sorunların çözümü, yaratıcılığı etkileyen değişkenlerin ortaya konması, gerek hizmet içi gerek hizmet öncesi etkinlikler boyutuna katkı sağlaması düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin niteliği, o kurumlarda görev yapan öğretmenlerin niteliklerine bağlı olduğu düşünüldüğünde gerek okul öncesi eğitim

kurumlarında görev yapan gerekse ileride görev yapacak öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine yönelik bulguların hem yeni araştırmalara hem de mevcut uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki yaratıcılık, her bireyde az ya da çok bulunan bir özelliktir. Ancak birtakım etkenler bireydeki yaratıcılığın gelişmesini ve seviyesini etkilemektedir. Bu etkenlerin, okul öncesi eğitim alanında görev yapmakta olan ve yapacak olan bireylerde nasıl şekillendiğini görmek amacıyla bu araştırma içerisinde bazı değişkenlere de yer verilmiştir.

1.14. SAYILTILAR

Okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerin ölçme araçlarındaki maddelere verdiği cevaplar gerçek düşüncelerini ifade etmektedir.

1.15. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Muğla Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği normal öğretim 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile,

2. Muğla merkez, Fethiye, Ortaca, Marmaris, Yatağan ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan anasınıfı öğretmenlerinden ölçme aracına cevap verenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.16. TANIMLAR

Yaratıcılık: Torrance'a göre yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme, ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır (Akt: Sungur, 1992, s. 20). San'a göre ise yaratıcılık; "her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir." (Akt: Dikici, 2006, s. 3). Bunların dışında Guilford yaratıcı düşünceyi, alışılmamış düşünce, esneklik, orjinallik ve akıcılık olarak

tanımlamaktayken Bartlett, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma şeklinde açıklamaktadır (Akt: Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Akıcılık (fluency): Sözcük ya da resimlerle çok sayıda düşünce üretme yeteneğidir.

Esneklik (flexibility): Çok çeşitli konularda, bir yaklaşımdan ötekine geçerek ya da farklı stratejiler kullanarak çok sayıda düşün ya da düşünce üretmektir.

Orjinallik (originality): Bilinenlerden, öğrenilmiş olandan, herkesin bildiği yalın, kuramsallaşmış olanlardan uzak düşünler geliştirme yeteneğidir.

Okul öncesi eğitim: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2001, s.21).

1.17. KISALTMALAR

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

BÖLÜM II

2. KONUYLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde yaratıcılık konusuyla ve yaratıcılığa etki eden bazı faktörlerle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. YURT İÇİNDE YAPILMIŞ BAZI ÇALIŞMALAR

Sungur (1988), yaptığı çalışmada yaratıcı sorun çözme programının etkililiğini incelemiştir. Bunun için, 51 kişilik Eğitim Yönetimi ve Planlaması son sınıf öğrencisini, uyguladığı RPM testi sonucu zeka puanlarına göre deney ve kontrol grubu olarak eşleştirmiştir. Bunun yanı sıra Rotter Denetim Odağı ve TYDT sözel ve resim A/B paralel formlarını kullanmıştır. 36 saatlik yaratıcı sorun çözme programı ve elde edilen veriler sonucunda, deney grubunun TYDT'nin sözel ve resim formlarından aldıkları son test puanlarında, ön testlere ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Mangır ve Aral (1990) anaokuluna ve anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenleri incelemiştir. Veriler, Denver Gelişimi Tarama Testi ve TYDT Şekil Bölümü ile toplanmıştır. Araştırma sonunda çocukların yaratıcılık boyutları arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitiminin ve ailenin çalışıp çalışmamasının yaratıcılık boyutlarında etkili olmadığı, sadece anaokuluna devam eden çocukların anne eğitimiyle akıcılık boyutu arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyetler ve anaokulu ve anasınıfları arasında yaratıcılık boyutları yönünden önemli bir fark bulunamamıştır. (Çetingöz, 2002, s. 63)

Aslan (1994)'ın yaptığı çalışmada TYDT kullanılarak farklı bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin yaratıcılık puan ortalamaları saptanmış ve bu bölümler yaratıcılık puan ortalamalarına göre, Matematik Öğretmenliği, İktisat, Tıp Fakültesi, Resim Öğretmenliği, Türk Dili Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Orman Fakültesi, İşletme, Mimarlık Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca mezun olunan okul türüne göre yapılan analizlerde, resmi lisenin son sıralarda, pratik kız sanat lisesi ve endüstri meslek lisesi gibi dersleri uygulamaya açık olan lise türlerinin ilk sıralarda yer aldığı

görülmüştür. Bunun yanı sıra annenin öğrenim durumu, en uzun yaşanan yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı ve yaratıcılık arasında ilişki saptanırken, oturulan meskenin durumu, meskendeki oda sayısı, sahip olunan beyaz eşya miktarı, ailenin net geliri, sosyal etkinliklere katılma, gazete, dergi okuma alışkanlıkları, arasında anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Sarı (1998)'nin lise yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada iki farklı yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Ne Kadar Yaratıcısınız?" testi kullanılmıştır. Her iki testin sonuçları ayrı ayrı cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre incelenmiş, her iki testin sonuçlarına göre cinsiyet faktöründe kadın yöneticiler yönünde anlamlı farklılık göstermekte, branş faktöründe göstermemektedir. Kıdeme göre ise; TYDT'nin akıcılık ve özgünlük düzeyi ve "Ne kadar yaratıcısınız?" testinin puan düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir.

Aral (1999)'ın TYDT şekil formu A kullanarak yaptığı çalışmada, sanat eğitiminin bireylerin yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla Ankara devlet konservatuvarı lise düzeyine devam eden öğrencilerle bir başka lisede hiçbir sanat dalıyla uğraşmayan lise öğrencilerine bu form uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sanat eğitimi alan ergenlerin yaratıcılık boyutlarında aldıkları puanların diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca birçok benzer çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da yaratıcılık düzeyinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öztunç (1999)'un yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri, ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bilgi toplama aracı olarak, çocukların yaratıcı düşünme yeteneğini ölçmeye yönelik, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Şekil A Formu; ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ile çocuklarına karşı olan tutumlarını ölçmeye yönelik 31 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ailelerin gelirleri ve anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların yaratıcılıklarının da arttığı, çocuğun fikrine destek veren ve onlarla ilgilenen, getirdiği projeleri destekleyen ve yol gösteren ailelerin bu tutumlarının çocukların yaratıcı düşünme yeteneğini geliştiren önemli etkenler olduğu görülmektedir.

Şen (1999)'in yaptığı çalışmada hemşirelik yüksekokulu öğrencilerine TYDT Sözel A Formu uygulanmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin yaratıcılık puanları, en yüksek olandan başlayarak akıcılık, özgünlük ve orijinallik olarak sıralandığı görülmektedir. Yaş değişkeniyle esneklik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, buna göre yaş arttıkça esnekliğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin yaratıcılık puanları, ekonomik durumu orta ve kötü olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca baba eğitim düzeyiyle öğrencilerin akıcılık puanları arasında da fark bulunmuş, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin akıcılık puanları diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Çetingöz (2002) çalışmasında okul öncesi öğretmenliği 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelediği çalışmada, öğrencilere TYDT uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almanın ve anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının yaratıcılık düzeyini arttırdığı, ancak genel olarak farklı ve özgün olanı yaratma açısından öğrencilerin desteğe ihtiyacı olduğu saptanmıştır.

Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen Sonmaz (2002) çalışmasında ilköğretim öğrencilerine, yaratıcılığı test etmek için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, problem çözme becerisini algılamayı ölçmek için Problem Çözme Envanteri ve zeka için Cattell Zeka Testi Form A ölçekleri uygulanmış, problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. ayrıca problem çözme becerisi yüksek yada düşük olanların zeka puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Dikici (2006)'nin lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sanat eğitiminin yaratıcılık düzeylerine etkisi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu ve araştırmacı tarafında geliştirilen tutum ölçeği kullanılarak saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda; sanat eğitimi alan öğrencilerin, sanat eğitimi almayan öğrencilere oranla daha fazla yaratıcı oldukları bulunmuş, cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Gülel (2006), yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kendi, algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören 109

öğrencinin örneklemini oluşturduğu çalışmada Raudsepp (1979)'in geliştirdiği “How creative are you?- Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda; bayan öğrencilerin bay öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları, üniversitedeki akademik başarı algısı yüksek olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre; enstrüman çalmayanların çalanlara göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Bayrakçı (2007), okulöncesi dönemde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerini Gelişmesi Üzerindeki Etkisi Anketi” yoluyla toplanan veriler sonucunda; okulöncesi çağında bulunan öğrencilerin, iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama uygulamalarının ve programda yer alan diğer etkinliklerin etkili olduğu ortaya konmuştur.

Kara (2007) yaptığı çalışmada, 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığı geliştiren etkenler konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre yaratıcılığı etkileyen etkenler çevre, aile, okul, çocuğun kendisi ve görsel sanatlar olarak 5 gruba ayrılmış, bunları içeren ve 67 yargıdan oluşan bir anket formu yardımıyla 121 öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür. Çalışmanın sonucunda çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin ‘*çocuğa oyun ortamı sağlanması*’, okul ile ilgili etkenin ‘*etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması*’, aile ile ilgili etkenin ‘*ailenin çocuğa karşı ilgili olması*’, çocuğun kendisi ile ilgili etkenin ‘*çocuğun kendisine güvenmesi*’, görsel sanatlarla ilgili etkenin ‘*renkleri kullanarak etkinlikler yapması*’ olduğu, çocuğun yaratıcılığını en az etkileyenin ise ‘*boyama kitapları*’ olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tok (2008)'un yaptığı çalışmanın amacı, düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Araştırmada uygulanan düşünme becerileri eğitimi programında, Sternberg'in Başarılı Zekâ Teorisi temel alınmıştır. Örneklemini 2006–2007 güz döneminde eğitim alan 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu araştırmanın modeli, öntest-sontest kontrol gruplu

yarı-deneysel desendir. Araştırma grubu eğitim ve iki tane karşılaştırma grubundan oluşturulmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlara göre; eğitim grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde “Yorumlama” boyutu dışında bütün boyutlar ve toplam puanda son test puanları ön test puanlarından yüksektir. Eğitim grubunun son test puanları Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği toplam puanda her iki grubun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Yaratıcı Düşünce Testinde; eğitim grubunda sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliğine ilişkin son test puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Eğitim grubunun programa ilişkin görüşleri, derste yapılan etkinliklerin onları olumlu yönde geliştirdiği şeklindedir.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILMIŞ BAZI ÇALIŞMALAR

Torrance ve Bolen (1978)'in 17–56 yaşları arasında 312 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada yaratıcılıkla denetim odağı, işbirliği ve cinsiyetler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; denetim odaklarıyla ilgili olarak anlamlı bir farka rastlanmazken ikili çalışanlar bireysellerden anlamlı derecede daha esnek ve orijinal bulunmuşlardır. Cinsiyet faktörü açısından ise erkeklerin yaratıcılık çalışmalarında kadınlardan daha esnek olduğu konusunda anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Johnson ve Johnson (1989) sınıflarda yaratıcı teknikler ile yapılan çalışmaların yaratıcılığı geliştirmedeki etkililiğini araştırmışlardır. Bu araştırmada yaratıcı tekniklerden akademik çelişki kullanılmıştır. Araştırma sonunda düşüncelerin sayısında, kalitesinde artış olmuş, özgün düşünceler yaratılmış ve çeşitli zihinsel stratejiler ile yaratıcılık, hayal gücü kullanıldığı bulunmuştur. (Akt: Çetingöz, 2002, s. 70)

Maloney (1992) öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Veriler, araştırmaya katılan okul öncesi eğitim döneminden başlayarak yüksek

öğretime kadar her okul döneminden altı öğretmenden görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonunda yaratıcılık eğitimi kursu almış olan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, risk aldıkları, hislere önem verdikleri ve işbirlikli öğrenmeyi uyguladıkları bulunmuştur (Akt: Çetingöz, 2002, s. 71).

Broinowski (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sağlanan okul öncesi eğitim programının kalitesinin ve öğretmenin sahip olduğu yaratıcılık yeteneği arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim merkezlerinde programlar sırasında okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini zenginleştirmenin yollarını araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmenin sahip olduğu sezgi ve hayal gücü ile çocukların yaratıcılığı ve hayal gücü arasında ayrıca kaliteli bir okul öncesi eğitim programı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yazar, 2007, sf. 7).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem, ölçme aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, genel tarama modelleri kullanılmıştır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir (Karasar, 2008, sf. 79). Bu çalışmada da tekil tarama ve ilişkisel taramadan yararlanılmıştır.

Çalışmada, değişkenlerin, tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelleri olan tekil tarama modelleri kullanılmış, öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu her iki grup için tüm bağımsız değişkenler tek tek belirlenmiştir (Karasar, 2008, sf. 79). Bu çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının 1., 2., 3., ve 4. sınıf düzeylerindeki birbirinden ayrı 4 grubun yaratıcılık düzeyleri belli bir anda yapılan ölçümlerle belirlenmiştir.

İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri, ilişkisel araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s. 81). Çalışmada, her iki grubun yaratıcılık düzeyleri ile değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmiştir.

3.2. EVREN

Araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler ve Muğla İli Merkez İlçe, Marmaris, Fethiye, Yatağan Ortaca ilçe merkezindeki resmi ilköğretim ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde; Muğla il merkezi, Marmaris ilçe merkezi, Fethiye ilçe merkezi, Ortaca ilçe merkezi ve Yatağan ilçe merkezindeki ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi

öğretmenlerinden uygulama günü ve saatinde okullarda bulunan 47 öğretmen oluşturmaktadır. Ancak çalışma, ulaşılan 47 öğretmenden alınan ölçeklerden, uygun olarak yanıtlanan 43'ü üzerinde yürütülmüştür. İlçelere göre uygulama yapılan okullar ve ölçeğin uygulandığı öğretmen sayıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Muğla il merkezi, Marmaris, Fethiye, Ortaca ve Yatağan ilçe merkezlerinde uygulama yapılan ilköğretim okulları ve okullara göre ölçek uygulanan öğretmen sayıları

İLÇE	UYGULAMA YAPILAN OKUL	Öğretmen Sayısı
MUĞLA MERKEZ	Bayır İlköğretim Okulu	2
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2
	Emirbeyazıt İlköğretim Okulu	2
	Kocamustafendi İlköğretim Okulu	3
	75. Yıl İlköğretim Okulu	2
	Şehbal Baydur İlköğretim Okulu	1
	Türdü İlköğretim Okulu	3
	75. Yıl Bağımsız Anaokulu	4
	Toplam	19
ORTACA	Ortaca İlköğretim Okulu	1
	70. Yıl Bağımsız Anaokulu	4
	Toplam	5
YATAĞAN	Atatürk İlköğretim Okulu	2
	23 Nisan Ulusal Egemenlik İlköğretim Okulu	1
	Madenler İlköğretim Okulu	1
	Zübeyde Hanım Bağımsız Anaokulu	2
	Toplam	6
MARMARİS	Beldibi Sıtkı Zaralı İlköğretim Okulu	2
	İhsan Mermerci İlköğretim Okulu	2
	Şehit Ahmet Benler İlköğretim Okulu	1
	Evren Paşa İlköğretim Okulu	1
	Beldibi Ayşe Yücel Bağımsız Anaokulu	2
	Toplam	8
FETHİYE	Akıncı İlköğretim Okulu	1
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1
	Gazi İlköğretim Okulu	2
	Yusuf İzzet Gökçe İlköğretim Okulu	2
	Vali Recai Gürel İlköğretim Okulu	1
	Zübeyde Hanım Bağımsız Anaokulu	2
	Toplam	9

Öğretmen adayları için ise Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği normal öğretim 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 202 öğrenciden uygulama günü okulda bulunan 147'si örnekleme alınmıştır. Toplanan ölçeklerden 7'si uygun şekilde doldurulmaması nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmış ve araştırma, 140 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

3.4. ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada, öğretmen ve öğretmen adaylarından veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu” ile toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, yapılan incelemeler sonucu yaratıcılığı etkileyebilecek bazı değişkenler hakkında bilgi almaya yönelik olarak, öğretmen ve öğretmen adayları için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bunlar; öğretmen adayları için, “sınıf düzeyi”, “anne-babanın eğitim düzeyi”, “anne-babanın mesleği”, “okul öncesi eğitim alıp almama durumu”, “mezun olunan lise türü” ve “aldıkları akademik eğitimi yeterli görme durumu”dur.

Öğretmenler için ise, “yaş”, “anne-babanın eğitim düzeyi”, “anne-babanın mesleği”, “okul öncesi eğitim alıp almama durumu”, “mezun olunan lise türü”, “mezun oldukları eğitim kademesi”, “mezun oldukları üniversite ve bölüm”, “aldıkları akademik eğitimi yeterli görme durumu”, “mesleki kıdem”, “görev yaptığı sınıf mevcudu” ve “sıklıkla tercih ettiği öğretim yöntemleri”dir.

Yaratıcı düşünme beceri düzeyleri ile ilgili olarak veri toplamada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Test bataryasının ilk provaları Torrance tarafından 1958 yılında gerçekleştirilmiştir. Torrance (1967), Minnesota Üniversitesi'nde 1958–1966 yılları arasında devam eden araştırmalarını topladığı makalesinde testin çeşitli yaş grupları, meslek ve eğitim seviyesi için kullanılabilir olduğunu belirtmektedir (Akt: Aslan, 2001, sf. 23). 1966 yılında geliştirilen test bataryası “sözel” ve “şekilsel” kısımdan oluşmaktadır. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise, üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır (Akt: Aslan, 2001, sf. 24).

Wakafield (1991) günümüzde kullanılan birçok yaratıcılık testi bulunduğunu ancak bunlardan bazılarının önemli ve psikometrik değere sahip olduğunu belirtmektedir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin bu özelliklere uygun bir test olduğunu ve Sözel Formu'nun özellikle problem çözmede yaratıcılığın ölçümü için kullanıldığını vurgulamaktadır (Akt: Çetingöz, 2002, s. 83).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin alt kriterleri şu boyutları ölçmektedir (Sungur, 1988, sf. 13):

Sözel Akıcılık: Bireyin sözcüklerle çok sayıda düşün üretmesini gösterir.

Sözel Esneklik: Bireyin bir yaklaşımdan diğerine geçebilme esnekliğini gösteren sözel esneklik puanı, bireyin aynı zamanda farklı stratejileri kullanıp kullanmadığını da açıklar. Çok düşük esneklik düzeyi gösteren bireyin katı bir düşünce kalıbına sahip olduğunu göstermektedir. Aşırı esneklik ise, bir yaklaşımdan ötekine atlayan herhangi bir düşünce üzerinde onu geliştirecek kadar yoğunlaşmayan bireyi tanımlar.

Sözel Özgünlük: Bilinenin, basitin ve anonim olanın ötesindeki düşünceyi ifade eder. Bu boyutta yüksek puan alan birey, yüksek düzeyde zihinsel enerjiye sahiptir ve sonuç elde etmede “zihinsel sıçrama” yöntemini kullanabilir.

Bu çalışmada TYDT'nin Sözel A Formu kullanılmıştır. Bu formda; “soru sorma”, “nedenleri tahmin etme”, “sonuçları tahmin etme”, “ürün geliştirme”, “alışılmadık kullanımlar”, “alışılmadık sorular” ve “düşünün ve varsayın” olmak üzere 7 ayrı etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler kısaca şöyle açıklanabilir:

1.Soru Sorma: Denekten ilk sayfadaki resme bakıp gördüğü durum hakkında bilgi sahibi olmasına yarayacak tüm soruları sorması istenir. Ancak, yalnızca resme bakarak cevaplandırılacak sorular sorulmamalıdır.

2.Nedenleri Tahmin Etme: Birinci etkinlikte gösterilen resme bağlı olarak, gördüğü durumun nedenlerine ilişkin olabildiği kadar çok tahminde bulunması istenir.

3.Sonuçları Tahmin Etme: Birinci ve ikinci etkinliklerde kullanılan resme bağlı olarak, gördüğü durumun sonuçlarına ilişkin olabildiği kadar çok tahminde bulunması istenir.

4.Ürün Geliştirme: Deneğe, oyuncak bir fil resmi gösterilerek bu fili çocukların ilgisini çekecek hale getirmek için üzerinde yapılabilecek en zeki, en ilginç ve en alışılmamış değişiklikleri sıralamaları istenir.

5.Alışılmamış Kullanımlar: Deneklerden daha önceden bildikleri bir nesne olan karton kutuların ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini sıralamaları istenir.

6.Alışılmamış Sorular: Bu etkinlikte deneklerden, karton kutularla ilgili olarak merak uyandıracak, farklı yanıtlar getirebilecek olabildiğince çok soru sormaları istenir.

7.Düşünün ve Varsayın: Bu etkinlikte, gerçekleşmesi mümkün olmayan hayali bir durum oluşturulur ve denekten böyle bir durum ortaya çıkmış olsa bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları-sonuçları tahmin etmeleri istenir.

3.4.2. TYDT'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Testin puanlama güvenirliliği için Torrance tarafından bir gruba alışıldık puanlama eğitimi verilerek, diğer bir gruba da sadece el kitabı okutularak dört beş tane test puanlatılmış ve uzmanlarla bu testlerin puanları tartışılmıştır. Ardından eğitim alan ve sadece puanlama kitabını okuyan puanlamacılar 25 ila 40 adet testi puanlamışlar ve bu puanların korelasyonlarına bakılmıştır. Genel olarak güvenirlilik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmamış ve anlamlılık (.10) seviyesinin altına inmemiştir (Torrance, 1974. Akt: Aslan, 2001, sf. 24).

Torrance, test - tekrar test yöntemiyle yaptığı güvenirlilik çalışmasında 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıl ara ile çalışmalarda 0,35 ile 0,73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (Sungur, 1988, s. 18).

Sarı (1998)'nin yaptığı çalışma kapsamında testin güvenirliliğine bakmak için yapılan analizlerde Cronbach's Alpha değeri 0,88 olarak bulunmuştur.

Testin geçerliliği kapsamında yapılan araştırmalardan biri olan Torrance ve Hansen'in yaptığı bir araştırmada, yüksek-düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin aralarından seçilip bir yarıyıl boyunca derslerinde gözlem yapılanlar, sonuçta bu testten aldıkları puanların geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin yinelenmesini içeren %76,1 oranında olgusal sorular sorarken

yaratıcı olanlar bu tip soruları %36,7 oranında kullanmışlardır. Yaratıcı öğretmenlerin sorduğu %10,9 iraksak düşünce gerektiren sorulara karşın daha az yaratıcı öğretmenler bu türden soruları %8 daha az sormuşlardır (Torrance, 1974. Akt: Sungur, 1992, sf. 202).

3.4.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Uygulanması

Test okul öncesi öğrencilerinin tamamına ulaşılabilecek bir ders saatinde her bir sınıfa aynı anda uygulanmıştır. Öğretmenlere ise mesai dışı, teste odaklanmaları için uygun oldukları zamanlar kararlaştırılıp teker teker uygulama yapılmıştır. Her bir denek testi ortalama yarım saatte tamamlanmıştır.

Uygulama yapılırken her iki gruba da testi anlaşılır hale getirmek için bir takım açıklamalar yapılmıştır. Özellikle verdikleri yanıtlarda hayal güçlerini serbest bırakmaları ve yönergeler doğrultusunda olması koşuluyla sıra dışı yanıtlar vermekten çekinmemeleri hususunda uyarılar yapılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların her biri A4 boyutundaki kağıtlara yazılmış, TYDT puanlama yönerge kitapçığındaki puanlama ilkeleri doğrultusunda her etkinlik için akıcılık esneklik ve orjinellik puanları hesaplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılan “kişisel bilgi formu”yla elde edilen değişkenlere ait bilgilerin kodlamaları, araştırmacı tarafından yapılmış ve TYDT ile toplanan veriler, TYDT puanlama kitapçığındaki yönergeler doğrultusunda elde hesaplanmıştır.

Akıcılık Puanı: Akıcılık puanı, her uygun yanıt için 1 puan verilerek hesaplanır. Yedi etkinliğin tümü için akıcılık puanları aynı şekilde hesaplanmıştır. Akıcılık, yönergeye uygun olarak verilmiş yanıtların toplam sayısıdır.

Esneklik Puanı: Esneklik puanı hesaplanırken TYDT Sözel A Formu Yönerge ve Değerlendirme Kitapçığında oluşturulmuş kategoriler kullanılmıştır. Yanıtın oluşturulmuş hiçbir kategoriye uymadığı ender durumlarda yeni kategoriler oluşturulmuştur.

Esneklik puanı için yanıtların girdiği her farklı kategori için 1 puan verilir. Kategoriler tekrarlandığı takdirde hiç puan verilmez.

6. etkinlik için ise esneklik puanı hesaplanmamaktadır. Esneklik puanı toplam altı etkinlik için hesaplanmıştır.

Orjinallik Puanı: Orjinallik puanları hesaplanırken öğretmenlerin ve öğretmen adayları için iki farklı genel orjinallik puan hesaplaması yapılmıştır. TYDT Sözel A Formu Yönerge ve Değerlendirme Kitapçığındaki ilkeler doğrultusunda orjinallik puanı şöyle hesaplanmaktadır:

Orjinallik değerleri hesaplanacak grubun toplam sayısının %5 ve daha yüksek bir yüzdesi tarafından verilen tüm yanıtların orjinallik puanı 0'dır. Grubun toplamının %4,99 ve %2 arasında değişen yüzdesi tarafından verilen yanıtlara ise 1 puan verilir. Bu işlem öğretmen ve öğretmen adayları için kendi grupları içerisinde ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Diğer bir orjinallik puanı ise öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre hesaplanmıştır. 1. 2. 3. ve 4. sınıf olmak üzere dört gruba ayrılmış ve her gruba ait ayrı orjinallik puanı hesaplaması yapılmıştır. Örneğin; 36 kişi olan 1. sınıf öğrencilerinin orjinallik puanları hesaplanırken 36'nın %5'i alınarak 1,80 sayısına ulaşılmış, bu da birinci sınıflar için 2 ve daha fazla tekrarlanana yanıtların 0 puan alacağını ifade etmektedir. 2'nin altında tekrarlanan yanıtlar ise 1, alışılmışın dışında ise 2 puan almaktadır.

3.6. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

İki gruplu değişkenlerle ("öğretmenler ile öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasındaki fark", "okul öncesi eğitim alıp almama", "akademik eğitimi yeterli görüp görmeme") akıcılık, esneklik ve orjinallik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Ancak t testi sonucunda levne testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunan gruplar parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U (MWU) testi ile analiz edilmiştir.

İkiden fazla gruplu değişkenlerle akıcılık, esneklik ve orjinallik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmıştır. Farklılık belirlendiği durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Duncan testi uygulanmıştır. Ancak varyans analizi için öncelikle Levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene

testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda varyans analizi yerine parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunduğunda ise grupların ikili karşılaştırılması MWU testi ile yapılarak farkın kaynağı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2002, s. 156). Verilerin istatistiksel analizi, SPSS 11 paket programında yapılmıştır.

Araştırmanın son alt problemi olan, okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin okul öncesi eğitimde uygulanan öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına göre değişip değişmediğini belirlemek için öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarının ortancaları belirlenerek her boyutun alt ve üst grupları oluşturulmuştur. Ortancanın altında yer alanlar alt, üstünde yer alanlar üst grup olarak değerlendirilmiştir. Akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında alt ve üst grupların kullandıkları öğretim yöntemlerini, kullanım sıklıklarına göre tercih etme durumları frekans ve yüzde değerleri olarak gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulguların önceki çalışmalarla desteklenip desteklenmediği incelenmiştir.

4.1. 1. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiş olan 1. alt problemini incelemek için öğretmen adaylarının TYDT’nin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplam Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik Puanlarına Göre Hesaplanmış Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Düzye	n	\bar{x}	ss	Min.	Max.
Akıcılık	140	51,61	19,98	14,00	140,00
Esneklik	140	28,12	8,14	10,00	52,00
Orjinallik	140	27,17	13,93	5,00	87,00

Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerindeki puanlarının aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde en yüksek puandan başlayarak akıcılık, esneklik ve orjinallik olarak sıralandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının ürettikleri fikirlerin özellikle niceliği konusunda, çeşitliliği ve bilinenin dışına çıkan fikirler üretmekten daha başarılı oldukları söylenebilir.

Toplam puanlarda ortaya çıkan bu sonuç, yapılmış diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin, Şen (1999)’in hemşirelik yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaratıcılık puanları, en yüksek olandan başlayarak akıcılık, esneklik ve orjinallik olarak sıralandığı görülmüştür. Çetingöz (2002)’ün

yaptığı çalışmada, öğrencilerin TYDT’den aldıkları toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmüştür.

Puanların, akıcılıktan orjinallığe doğru düşüş göstermesinin sebebi, genel olarak alınan eğitimin her basamağında, yaratıcı düşünme becerilerinin yeteri kadar önemsenmediği gibi öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinde de düşünme becerilerini özellikle orjinallik düzeyinde geliştirecek, örn; sınıf ortamında daha etkileşimci, daha sorgulayıcı, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici etkinliklere yeteri kadar yer verilmiyor olması olabilir.

4.2. 2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiş olan 2. alt problemini incelemek için öğretmenlerin TYDT’nin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Toplam Akıcılık, Esneklik ve Orjinallik Puanlarına Göre Hesaplanmış Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Düzy	n	\bar{x}	ss	Min.	Max.
Akıcılık	43	56,02	15,50	32,00	89,00
Esneklik	43	29,37	6,49	20,00	43,00
Orjinallik	43	17,48	8,40	3,00	32,00

Okul öncesi öğretmenlerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyindeki toplam puanlarının aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde en yüksek puandan başlayarak akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarında olduğu gibi öğretmenlerin de en fazla, çok sayıda fikir üretebilme düzeyinde başarılı olduklarını, bilinenin dışına çıkan özgün fikirler üretme becerilerinin daha yetersiz kaldığı görülmektedir. Uzman (2003)’in

öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada da aritmetik ortalamalar benzer şekilde akıcılıktan özgünlüğe doğru bir düşüş göstermiştir.

4.3.3. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olan 3. alt problemini incelemek için öğretmenlerin TYDT’nin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma ve t testi sonuçlarına ilişkin değerler tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının akıcılık esneklik ve orjinallik puanları arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları

Düzye	Grup	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Öğretmen adayı	140	51,61	19,98	-1,328	,186	Fark yok
	Öğretmen	43	56,02	15,50			
Esneklik	Öğretmen adayı	140	28,12	8,14	-,915	,361	Fark yok
	Öğretmen	43	29,37	6,49			
Orjinallik	Öğretmen adayı	140	27,17	13,93	4,315	,000	Fark var
	Öğretmen	43	17,48	8,40			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarında akıcılık ve esneklik düzeylerinde farka rastlanmamıştır. Akıcılık ve esneklik düzeyinde anlamlı farka rastlanmamış olsa da aritmetik ortalamaları

incelendiğinde, öğretmenlerin puanlarının akıcılık ve esneklik düzeylerinde ortalamaları yüksek görünse de birbirine oldukça yakın değerler verdiği saptanmıştır. Orjinallik düzeyinde ise öğretmenler ve öğretmen adayları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları, orjinallik düzeyinde öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Bu sonuç, öğretmenlerin başta meslek ve yaşam deneyimleri olmak üzere birçok faktörden etkilenmiş olabileceklerini akla getirmektedir. Yaş ilerlemesiyle beraber kişinin yaşantısı da birikmektedir. Toplumun adet, örf, anane ve törelerinin etkisiyle kişi gerçekçiliğe eğilim göstermekte ve dolayısıyla da hayali ve yaratıcılığı sınırlanmaktadır (Rıza, 2000, s. 68). Öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre genel olarak daha genç olmaları, karşılına çıkan değişiklikleri deneme ve tolerans gösterme konusunda daha esnek olmaları öğretmen adaylarının özellikle orjinallik düzeyine ait ortalamalarının öğretmenlerden daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Bireyin yaşam deneyimleriyle birlikte daha fazla kalıplaşması, değişimlere daha fazla direnç göstermesi ve toplumsal uyum davranışına daha fazla değer vermesi, yaratıcılığın önündeki en büyük engellerden biridir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen adaylarına göre yaşamlarında daha fazla sorumluluğu üzerlerinde taşıyor olabilirler. Bu baskı ve sorumluluklar, bireyi gerçeklere yaklaştırırken hayallerden uzaklaştırmakta ve yaşama dair değişimlere karşı cesaretsizleştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha orjinal düşüncelere sahip olmaları olası bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ergenliğin son dönemi olarak nitelendirilebilecek 17-20 yaşlarında gençler üniversite yaşantısına girmektedirler. Bu dönemde soyut, mantıksal ve yaratıcı düşünme gelişme göstermektedir. Yirmilerde ve otuzlarda yetişkinlerin yaratıcılıkları iç yaşamlarında sürmektedir. Ergenlik döneminin bitmesiyle kişinin yaşı ilerlemekte ve toplumun adet, örf ve gelenekleri ile kişi gerçekliğe yönelmekte, yaratıcılığı sınırlanmaktadır (Singer and Singer, 1998. Akt: Çetingöz, 2002, s. 112.).

Uzman (2003)'in çalışmasında da, yaratıcılığın üç düzeyinde de 17-25 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamalarının 35-43 yaş grubundakilere göre daha

yüksek olduğu yönünde sonuca ulaşılmıştır ve bu çalışmada alınan sonuçları kısmen destekler niteliktedir.

4.4. 4. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri;

—Sınıf seviyesine,

—Anne babanın eğitim seviyesine,

—Anne babanın mesleğine,

—Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna,

—Mezun olduğu lise türüne,

—Alınan akademik eğitimi yeterli görüp görmeme durumuna göre değişmekte midir?

4.4.1. Sınıf Seviyesi

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin sınıf seviyelerine göre değişip değişmediğini saptamak için okul öncesi öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyindeki puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının “sınıf seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Düzye	Sınıf	n	\bar{x}	ss
Akıcılık	1. sınıf	36	38,91	15,84
	2. sınıf	32	55,78	17,80
	3. sınıf	37	58,32	16,66
	4. sınıf	35	53,77	23,45
Esneklik	1. sınıf	36	22,27	6,47
	2. sınıf	32	31,50	7,93
	3. sınıf	37	31,29	6,11
	4. sınıf	35	27,71	8,54
Orjinallik	1. sınıf	36	17,47	9,49
	2. sınıf	32	25,96	12,72
	3. sınıf	37	21,05	10,43
	4. sınıf	35	22,34	12,72

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek ortalamaların akıcılık düzeyinde, $X=58,32$ ile 3. sınıf öğrencilerine, esneklik düzeyinde, $X=31,50$ ile 2. sınıf öğrencilerine, orjinallik düzeyinde ise $X=25,96$ ile 2. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

En düşük ortalamaların ise akıcılık düzeyinde $X=38,91$ ile 1. sınıf öğrencilerine, esneklik düzeyinde $X=22,27$ ile 1. sınıf öğrencilerine, orjinallik düzeyinde $X=17,47$ ile 1. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre, akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyinde, aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının “sınıf seviyeleri”ne göre akıcılık, esneklik, orjinallik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Düzy	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anl. fark
Akıcılık	Gruplar arası	8188,673	3	2729,558	7,844	,000	1-4,3,2
	Gruplar içi	47322,498	136	347,960			
	Toplam	55511,171	139				
Esneklik	Gruplar arası	1973,591	3	657,864	12,344	,000	1-4,3,2 4-3,2
	Gruplar içi	7248,095	136	53,295			
	Toplam	9221,686	139				
Orjinallik	Gruplar arası	1254,417	3	418,139	3,233	,024	1-2
	Gruplar içi	17591,719	136	129,351			
	Toplam	18846,136	139				

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf seviyeleriyle akıcılık ($f=7,844$ ve $p<.05$), esneklik ($f=12,344$ ve $p<.05$) ve orjinallik ($f=3,233$ ve $p<.05$) puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sınıf seviyeleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik puanları arasındaki anlamlı farkın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Duncan testi sonucunda, akıcılık düzeyinde anlamlı farkın, 1. sınıflarla 2., 3. ve 4. sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf ($X=53,77$), 3. sınıf ($X=58,32$) ve 2. sınıf ($X=55,78$) öğrencilerinin akıcılık düzeyindeki puan ortalamaları, 1. sınıf ($X=38,91$) öğrencilerinin akıcılık puan ortalamalarından daha yüksektir.

Esneklik düzeyinde anlamlı farkın 1 sınıflarla 2., 3. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflarla 2. ve 3. sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf ($X=53,77$), 3. sınıf ($X=58,32$) ve 2. sınıf ($X=55,78$) öğrencilerinin esneklik

düzeyindeki puan ortalamaları, 1. sınıf ($X=38,91$) öğrencilerinin esneklik puan ortalamalarından daha yüksektir.

3. sınıf ($X=58,32$) ve 2. sınıf ($X=55,78$) öğrencilerinin, esneklik düzeyindeki puan ortalamalarının ise 4. sınıf ($X=53,77$) öğrencilerinin esneklik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orjinallik düzeyinde, anlamlı fark 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında çıkmıştır. 2. sınıf öğrencilerinin orjinallik puan ortalamaları ($X=25,96$), 1. sınıf öğrencilerinin orjinallik puan ortalamalarına ($X=17,47$) göre daha yüksektir.

Sonuçlar, özellikle 1. sınıf öğrencilerinin tüm yaratıcı düşünme beceri düzeylerindeki puanlarının, diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, 1. sınıf öğrencilerinin lisans eğitiminin başında olmaları dikkate alındığında, öğrencilerin aldığı akademik eğitimin, öğrencilerin eskisine oranla daha akıcı, daha esnek ve daha orijinal düşünebilmelerinde etkili olması olabilir. Bunun yanı sıra 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının esneklik düzeyinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalamalarına göre daha düşük olması, son sınıfta olmanın getirdiği, meslek hayatına ilişkin kaygı düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Akademik ortalamalar incelendiğinde, 2. sınıfların özellikle orjinallik düzeyinde yüksek puanlar almaları, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen yeni müfredat programının ikinci yılında olmaları dolayısıyla yeni programların olumlu etkisinin olabileceğini akla getirmektedir.

4.4.2. Annenin Eğitim Seviyesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim seviyeleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasındaki farkı incelemek amacıyla anne eğitim seviyeleri; okur-yazar değil, ilkökul, ortaokul, lise, lisans, lisansüstü olmak üzere altı gruba ayrılmıştır. Bu grupların, akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının “anne eğitim seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Düzye	Eğitim kademesi	n	\bar{x}	ss
Akıcılık	Okur-yazar değil	12	46,50	18,45
	İlkokul	73	50,68	18,05
	Ortaokul	21	62,57	28,13
	Lise	18	50,38	18,78
	Lisans	15	47,00	14,94
	Lisansüstü	-	-	-
Esneklik	Okur-yazar değil	12	24,16	5,42
	İlkokul	73	28,41	8,29
	Ortaokul	21	30,76	9,84
	Lise	18	27,38	8,16
	Lisans	15	27,60	5,80
	Lisansüstü	-	-	-
Orjinallik	Okur-yazar değil	12	24,08	10,76
	İlkokul	73	26,47	12,94
	Ortaokul	21	35,28	18,39
	Lise	18	26,16	14,05
	Lisans	15	24,26	10,08
	Lisansüstü	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adayları arasında anne eğitim seviyesi lisansüstü olan bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının akıcılık düzeyindeki en yüksek ortalama değerlerinin, anne eğitim seviyesi ortaokul olan

öğretmen adaylarına ($X=62,57$) ait olduğu, en düşük ortalama değerlerinin ise annesi okur-yazar olmayan öğretmen adaylarına ($X=46,50$) ait olduğu görülmektedir.

Esneklik düzeyinde en yüksek ortalama değer anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğretmen adaylarına ($X=30,76$) ait olduğu, en düşük ortalama değer ise annesi okur-yazar olmayan öğretmen adaylarına ($X=24,16$) ait olduğu görülmektedir.

Orjinallik düzeyinde de diğerlerinde olduğu gibi en yüksek ortalama değer anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğretmen adaylarına ($X=35,28$) ait olduğu, en düşük ortalama değer ise annesi okur-yazar olmayan öğretmen adaylarına ($X=24,08$) ait olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim seviyelerine göre akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyinde, aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmen adaylarının “anne eğitim seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik, orjinallik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Düzye	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Gruplar arası	3243,898	4	810,974	2,083	,086	Fark yok
	Gruplar içi	52174,174	134	389,360			
	Toplam	55418,072	138				
Esneklik	Gruplar arası	353,478	4	88,370	1,343	,257	Fark yok
	Gruplar içi	8817,025	134	65,799			
	Toplam	9170,504	138				
Orjinallik	Gruplar arası	1673,577	4	418,394	2,253	,067	Fark yok
	Gruplar içi	24884,855	134	185,708			
	Toplam	26558,432	138				

Yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının akıcılık ($f=2,038$ ve $p>,05$), esneklik ($f=1,343$ ve $p>,05$) ve orjinallik ($f=2,253$ ve $p>,05$) düzeyleriyle anne eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalama değerlerine göre her üç düzeyde de yaratıcı düşünme becerileri en düşük olanların, annesi okuryazar olmayan öğretmen adayları olması dikkati çekmektedir. Her ne kadar anlamlı bir farka rastlanmamış olsa da annenin eğitim görmemiş olmasının, bireyin özellikle çocukluk döneminde en çok iletişim içerisinde bulunduğu kişi olan annenin, çocuğa sağlayacağı olanakların kalitesini etkilediği düşünülebilir.

Öztunç (1999)’un yaptığı çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak

anlamli olduğu görülmüş, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin yaratıcılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (1994)'ın niversite öğrencileri üzerinde yaptđđı çalışmada, yaratıcılık puanlarında babanın eğitim durumuna göre farklılık görülmezken annenin eğitim seviyesinin, yaratıcılık yeteneğinin gelişmesinde etkili bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.3. Baba Eğitim Seviyesi

Okul ncesi ğretmen adaylarının baba eğitim seviyeleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasındaki farkı incelemek amacıyla baba eğitim seviyeleri; okur-yazar değil, ilkokul, ortaokul, lise, lisans, lisansüstü olmak üzere altı gruba ayrılmıştır. Bu grupların, akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının “baba eğitim seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Düzye	Eğitim kademesi	n	\bar{x}	ss
Akıcılık	Okur-yazar değil	-	-	-
	İlkokul	46	49,45	18,44
	Ortaokul	15	46,20	14,82
	Lise	48	56,81	22,89
	Lisans	29	49,93	19,09
	Lisansüstü	2	41,50	6,36
Esneklik	Okur-yazar değil	-	-	-
	İlkokul	46	27,47	7,96
	Ortaokul	15	26,26	7,25
	Lise	48	30,02	8,56
	Lisans	29	26,89	8,19
	Lisansüstü	2	29,50	8,53
Orjinallik	Okur-yazar değil	-	-	-
	İlkokul	46	25,97	13,88
	Ortaokul	15	26,53	9,33
	Lise	48	29,75	15,04
	Lisans	29	25,79	14,44
	Lisansüstü	2	17,50	2,12

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adayları arasında baba eğitim seviyesi “okur-yazar değil” kategorisine giren (babası okur-yazar olmayan) kimse bulunmamaktadır. Öğretmen adayları arasında, akıcılık düzeyinde en yüksek

ortalamanın, baba eğitim seviyesi lise olanlara ($X=56,81$), en düşük ortalamanın ise baba eğitim seviyesi lisansüstü ($X=41,50$) olanlara ait olduğu görülmektedir.

Esneklik düzeyinde en yüksek ortalamanın, baba eğitim seviyesi lise olanlara ($X=30,02$), en düşük ortalamanın, baba eğitim seviyesi ortaokul olanlara ($X=26,26$) ait olduğu görülmektedir.

Orjinallik düzeyinde en yüksek ortalamanın, baba eğitim seviyesi lise olanlara ($X=29,75$), en düşük ortalamanın, baba eğitim seviyesi lisansüstü olanlara ($X=17,50$) ait olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim seviyelerine göre, akıcılık esneklik ve orjinallik düzeylerinde, aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul öncesi öğretmen adaylarının “baba eğitim seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik, orjinallik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Düzye	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Gruplar arası	2237,684	4	559,421	1,418	,231	Fark yok
	Gruplar içi	53273,488	135	394,618			
	Toplam	55511,171	139				
Esneklik	Gruplar arası	291,105	4	72,776	1,100	,359	Fark yok
	Gruplar içi	8930,580	135	66,152			
	Toplam	9221,686	139				
Orjinallik	Gruplar arası	632,915	4	158,229	,810	,521	Fark yok
	Gruplar içi	26376,970	135	195,385			
	Toplam	27009,886	139				

Yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının akıcılık ($f=1,418$ ve $p>,05$), esneklik ($f=1,100$ ve $p>,05$) ve orjinallik ($f=,810$ ve $p>,05$) düzeyleriyle baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Aslan (1994)'ın yaptığı çalışmada, yaratıcılık puanlarında babanın eğitim durumuna göre farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyeleriyle yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken aritmetik ortalamaları incelendiğinde, değerler birbirine yakın olmakla birlikte akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde en yüksek yaratıcılık seviyesinin baba eğitimi lise olanlara ait olduğu görülmüştür.

4.4.4. Anne Mesleği

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne meslekleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla anne meslekleri, esnaf, memur, çalışmıyor ve işçi olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların varyanslarının homojen dağılım göstermediği anlaşılmış ve okul öncesi öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyindeki puanlarının anne mesleğiyle anlamlı farklılıklar meydana getirip getirmediği Kruskal Wallis H istatistiğiyle test edilmiştir. Yapılan KWH istatistiği sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen adaylarının “anne mesleği” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Meslek	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Esna	-	-	2	2,278	.320	Fark yok
	Memur	22	68,09				
	Çalışmıyor	109	68,36				
	İşçi	7	91,71				
Esneklik	Esna	-	-	2	2,628	.269	Fark yok
	Memur	22	72,57				
	Çalışmıyor	109	67,44				
	İşçi	7	91,93				
Orjinallik	Esna	-	-	2	3,700	.157	Fark yok
	Memur	22	65,16				
	Çalışmıyor	109	68,59				
	İşçi	7	97,29				

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının annelerinin büyük bir bölümünün çalışmadığı (ev hanımı olduğu) ve içlerinde esna olan olmadığı saptanmış, okul öncesi öğretmen adaylarının anne meslekleriyle akıcılık ($\chi^2 = 2,278$ ve $p > .05$), esneklik ($\chi^2 = 2,628$ ve $p > .05$) ve orjinallik ($\chi^2 = 3,700$ ve $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.4.5. Baba Mesleği

Okul öncesi öğretmen adaylarının baba meslekleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla baba meslekleri; esna, memur, çalışmıyor ve işçi olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Bu grupların, akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen adaylarının “baba mesleği” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Düzye	Meslek	n	\bar{x}	ss
Akıcılık	Esnaf	47	53,89	17,95
	Memur	55	50,20	22,53
	Çalışmıyor	-	-	-
	İşçi	30	50,99	18,89
Esneklik	Esnaf	47	29,10	7,65
	Memur	55	27,25	9,16
	Çalışmıyor	-	-	-
	İşçi	30	27,26	7,11
Orjinallik	Esnaf	47	29,44	12,85
	Memur	55	25,76	16,03
	Çalışmıyor	-	-	-
	İşçi	30	26,36	12,42

Tablo 12’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adayları arasında babası çalışmayan bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra baba mesleğine göre akıcılık düzeyinde en yüksek ortalama değerin baba mesleği esnaf olanlara ($X=53,89$) ait olduğu, en düşük ortalama değerin ise baba mesleği memur olanlara ($X=50,20$) ait olduğu görülmektedir.

Esneklik düzeyinde, en yüksek ortalama değeri baba mesleği esnaf olanlara ($X=29,10$) aitken en düşük ortalama değerin baba mesleği ($X=27,25$) memur olanlara ait olduğu saptanmıştır.

Orjinallik düzeyinde ise en yüksek ortalama değeri baba mesleği esnaf ($X=29,44$) olanlara aitken en düşük değeri baba mesleği memur ($X=25,76$) olanlara ait olduğu görülmektedir. Akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinde dikkati çeken

bir nokta, üç meslek grubundaki ortalama değerlerin tüm düzeylerde birbirine yakın olmasının yanında en yakın değerlerin, yine tüm düzeylerde, baba mesleği işçi ve memur olanlar arasında saptanmış olmasıdır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının baba mesleğine göre, akıcılık esneklik ve orjinallik düzeyinde, aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçları tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul öncesi öğretmen adaylarının “baba mesleği” değişkenine göre akıcılık, esneklik, orjinallik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Düzyey	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Gruplar arası	717,024	2	358,512	,879	,418	Fark yok
	Gruplar içi	52589,968	129	407,674			
	Toplam	53306,992	131				
Esneklik	Gruplar arası	103,312	2	51,656	,766	,467	Fark yok
	Gruplar içi	8702,771	129	67,46			
	Toplam	8806,083	131				
Orjinallik	Gruplar arası	371,550	2	185,775	,923	,400	Fark yok
	Gruplar içi	25970,511	129	201,32			
	Toplam	26342,061	131				

Yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının akıcılık ($f=,879$ ve $p>,05$), esneklik ($f=,766$ ve $p>,05$) ve orjinallik ($f=,923$ ve $p>,05$) düzeyleriyle baba mesleği arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ortalama değerleri ise üç düzeyde de birbirine oldukça yakındır.

Çetingöz (2002)’ün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde baba mesleğine göre önemli farklılıkların

olmadığı saptanmıştır. Kara (2007)'nin yaptığı çalışmada ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun yaratıcılığını en az etkileyen etmenlerden biridir.

4.4.6. Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için okul öncesi eğitim alan ve almayan olarak 2 grup oluşturulmuş ve tablo 14'te bu değişkene ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçlarına ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 14. Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi eğitim alıp almama” durumuna göre akıcılık esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Düzye	Okul öncesi eğitim alıp almama durumu	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Okul öncesi eğitim alan	46	51,80	19,15	,078	,938	Fark yok
	Okul öncesi eğitim almayan	94	51,52	20,47			
Esneklik	Okul öncesi eğitim alan	46	28,06	7,64	-,064	,949	Fark yok
	Okul öncesi eğitim almayan	94	28,15	8,42			
Orjinallik	Okul öncesi eğitim alan	46	26,95	13,50	-,127	,899	Fark yok
	Okul öncesi eğitim almayan	94	27,27	14,21			

Tablo 14'e bakıldığında, her üç düzeyde de ortalamaların birbirine çok yakın olması dikkati çekmekle birlikte, akıcılık düzeyinde okul öncesi eğitim alanların ($X=51,80$), esneklik düzeyinde okul öncesi eğitim almayanların ($X=28,15$) ve orjinallik düzeyinde de okul öncesi eğitim almayanların ($X=27,27$) aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen

adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarıyla yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

4.4.7. Mezun Olduğu Lise Türü

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini mezun oldukları lise türüne göre incelemek için Meslek Lisesi, Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi olmak üzere 5 grup oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin mezun oldukları liselere göre akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyindeki puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul öncesi öğretmen adaylarının “lise türü” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Düzye	Lise türü	n	\bar{x}	ss
Akıcılık	Meslek Lisesi	17	50,00	4,19
	Genel Lise	74	51,06	2,56
	Anadolu Lisesi	38	53,94	2,99
	Fen Lisesi	-	-	-
	Öğretmen Lisesi	10	48,10	4,55
Esneklik	Meslek Lisesi	17	26,82	2,13
	Genel Lise	74	27,67	0,96
	Anadolu Lisesi	38	29,42	1,34
	Fen Lisesi	-	-	-
	Öğretmen Lisesi	10	28,40	1,82
Orjinallik	Meslek Lisesi	17	26,29	2,90
	Genel Lise	74	27,13	1,76
	Anadolu Lisesi	38	27,36	2,21
	Fen Lisesi	-	-	-
	Öğretmen Lisesi	10	28,00	3,41

Tablo 15 incelendiğinde, Fen Lisesinden mezun olan öğretmen adayı olmadığı görülmektedir. Diğer lise türlerine ilişkin sonuçlara bakılacak olursa akıcılık düzeyinde en yüksek ortalama değerinin Anadolu Lisesi mezunlarının ($X=53,94$), en düşük ortalama değerinin ise Öğretmen Lisesi mezunlarının ($X=48,10$) olduğu görülmektedir.

Esneklik düzeyinde en yüksek ortalama değerin Anadolu Lisesi mezunlarının ($X=29,42$), en düşük ortalama değerin ise Meslek Lisesi mezunlarının ($X=26,82$) olduğu görülmüştür.

Orjinallik düzeyinde ise en yüksek ortalama değerin Öğretmen Lisesi mezunlarının ($X=28,00$), en düşük değerin Meslek Lisesi mezunlarının ($X=26,29$) olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre, akıcılık esneklik ve orjinallik düzeyinde, aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul öncesi öğretmen adaylarının “mezun oldukları lise türü”ne göre akıcılık, esneklik, orjinallik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Düzye	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Gruplar arası	395,277	3	131,759	,324	,808	Fark yok
	Gruplar içi	54907,457	135	406,722			
	Toplam	55302,734	138				
Esneklik	Gruplar arası	108,240	3	36,080	,535	,659	Fark yok
	Gruplar içi	9098,350	135	67,395			
	Toplam	9206,590	138				
Orjinallik	Gruplar arası	21,498	3	7,166	,036	,991	Fark yok
	Gruplar içi	26985,020	135	199,889			
	Toplam	27006,51	138				

Tablo 16 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının akıcılık ($f=,324$ ve $p>,05$), esneklik ($f=,535$ ve $p>,05$) ve orjinallik ($f=,036$ ve $p>,05$) düzeylerinin mezun oldukları lise türüyle arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise özellikle akıcılık ve esneklik düzeyinde en yüksek ortalamanın Anadolu Lisesi mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Çetingöz (2002)'ün yaptığı çalışmada Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Elde edilen sonuçlara göre; Anadolu Liselerinde sunulan eğitimin yaratıcılığı destekler nitelikte ve uygulanan etkinlikler açısından oldukça çeşitli, eğitim ortamlarının ise diyaloga izin veren ve demokratik olduğu düşünülebilir.

4.4.8. Alınan Akademik Eğitimi Yeterli Görüp Görmeme

Okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları akademik eğitimi yeterli görüp görmeme durumları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için aldıkları akademik eğitimi yeterli görenler ve yetersiz görenler olarak 2 grup oluşturulmuş ve tablo 17'de bu değişkene ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 17. Okul öncesi öğretmen adaylarının “akademik yeterlilik algısı” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Düzye	Alınan akademik eğitimi yeterli görüp görmeme	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Yeterli	50	51,52	19,24	-,041	,967	Fark yok
	Yetersiz	90	51,66	20,48			
Esneklik	Yeterli	50	28,00	8,03	-,139	,890	Fark yok
	Yetersiz	90	28,20	8,24			
Orjinallik	Yeterli	50	27,18	13,35	,005	,996	Fark yok
	Yetersiz	90	27,16	14,32			

Tablo 17 incelendiğinde aldığı akademik eğitimi yeterli görenlerle yetersiz görenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Aldıkları akademik eğitimi yetersiz görenlerin sayısı (n=90) yeterli görenlere (n=50) göre daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise aldıkları akademik eğitimi yeterli ve yetersiz görenlerin ortalama değerlerinin neredeyse birbirine eşit olduğu dikkat çekmektedir.

4.5. 5. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri;

—Yaşlarına,

—Anne babanın eğitim seviyesine,

—Anne babanın mesleğine,

—Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna,

—Mezun olunan lise türüne,

—Alınan akademik eğitimi yeterli görüp görmeme durumuna,

—Bitirdiği okul türüne,

- Mezun olunan üniversiteye ve bölüme,
- Mesleki kıdeme,
- Görev yaptığı sınıfın mevcuduna,
- Okul öncesi eğitimde uygulanan öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına göre değişmekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelerken değişkenlerin alt kategorilerine düşen örneklem sayısının küçük olmasından dolayı KWH istatistiği uygulanmıştır.

4.5.1. Yaş

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin yaşları “22-28”, “29-35”, “36-42”, “43 ve üzeri” olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarıyla akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan KWH istatistiğine ait sonuçlar tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul öncesi öğretmenlerinin “yaş” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Yaş	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamli fark
Akıcılık	22–28	3	22,33	2,808	3	,422	Fark yok
	29–35	18	25,33				
	36–42	11	17,41				
	43 ve üzeri	11	21,05				
Esneklik	22–28	3	23,00	6,019	3	,111	Fark yok
	29–35	18	26,61				
	36–42	11	14,91				
	43 ve üzeri	11	21,27				
Orjinallik	22–28	3	22,83	1,183	3	,757	Fark yok
	29–35	18	24,31				
	36–42	11	20,00				
	43 ve üzeri	11	20,00				

Tablo 18’de görülen KWH sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarıyla akıcılık ($\chi^2 = 2,808$; $p > .05$), esneklik ($\chi^2 = 6,019$; $p > .05$) ve orjinallik ($\chi^2 = 1,183$; $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.5.2. Anne Eğitim Seviyesi

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin anne eğitim seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin anne eğitim seviyeleri okur-yazar değil, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin anne eğitim seviyeleriyle akıcılık,

esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan KWH istatistiğine ait sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul öncesi öğretmenlerinin “annenin eğitim seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Eğitim kademesi	n	Sıra ort.	x^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Okur-yazar değil	8	18,69	1,956	4	,774	Fark yok
	İlkokul	26	23,19				
	Ortaokul	4	24,88				
	Lise	2	24,25				
	Lisans	3	15,17				
	Lisansüstü	-	-				
Esneklik	Okur-yazar değil	8	16,88	5,293	4	,259	Fark yok
	İlkokul	26	23,92				
	Ortaokul	4	26,88				
	Lise	2	25,25				
	Lisans	3	10,33				
	Lisansüstü	-	-				
Orjinallik	Okur-yazar değil	8	22,00	,489	4	,975	Fark yok
	İlkokul	26	22,44				
	Ortaokul	4	22,38				
	Lise	2	22,75				
	Lisans	3	17,17				
	Lisansüstü	-	-				

Tablo 19 incelendiğinde, anne eğitim seviyesi lisansüstü olan öğretmen bulunmamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin anne eğitim seviyeleriyle akıcılık ($\chi^2 = 1,956$; $p > .05$), esneklik ($\chi^2 = 5,29$; $p > .05$) ve orjinallik ($\chi^2 = ,498$; $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.5.3. Baba Eğitim Seviyesi

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin baba eğitim seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin baba eğitim seviyeleri okur-yazar değil, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin baba eğitim seviyeleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan KWH istatistiğine ait sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul öncesi öğretmenlerinin “babanın eğitim seviyesi” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Eğitim kademesi	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Okur-yazar değil	1	17,00	,352	4	,986	Fark yok
	İlkokul	25	22,22				
	Ortaokul	6	20,25				
	Lise	4	22,38				
	Lisans	7	23,21				
	Lisansüstü	-	-				
Esneklik	Okur-yazar değil	1	20,00	,097	4	,999	Fark yok
	İlkokul	25	22,42				
	Ortaokul	6	21,00				
	Lise	4	22,00				
	Lisans	7	21,64				
	Lisansüstü	-	-				
Orjinallik	Okur-yazar değil	1	43,00	4,820	4	,306	Fark yok
	İlkokul	25	23,64				
	Ortaokul	6	16,92				
	Lise	4	19,88				
	Lisans	7	18,71				
	Lisansüstü	-	-				

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin baba eğitim seviyesi lisansüstü olan bulunmadığı görülmekle birlikte yapılan KWH istatistiğine göre baba eğitim seviyesiyle akıcılık ($\chi^2 =,352$; $p>.05$), esneklik ($\chi^2 =,097$; $p>.05$) ve orjinallik ($\chi^2 =4,820$; $p>.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Anne ve baba eğitim seviyelerine ilişkin olarak hem öğretmenlerde hem öğretmen adaylarında dikkat çeken bir nokta, anlamlı farklılık göstermemiş olsa da genelde en düşük değerlerin anne babasının eğitim seviyesi en düşük ve en yüksek olanlarda görülmesi olmuştur.

4.5.4. Anne Mesleği

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin anne mesleğine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin anne meslekleri esnaf, memur, çalışmıyor, işçi olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin anne meslekleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan KWH istatistiğine ait sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul öncesi öğretmenlerinin “annenin mesleği” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Anne mesleği	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Esna	4	16,83	1,154	2	,562	Fark yok
	Memur	4	19,50				
	Çalışmıyor	35	22,93				
	İşçi	-	-				
Esneklik	Esna	4	18,50	1,319	2	,517	Fark yok
	Memur	4	16,50				
	Çalışmıyor	35	23,03				
	İşçi	-	-				
Orjinallik	Esna	4	15,50	1,206	2	,547	Fark yok
	Memur	4	23,50				
	Çalışmıyor	35	22,57				
	İşçi	-	-				

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenler arasında anne mesleği işçi olan bulunmamaktadır. Bunu yanı sıra yapılan KWH istatistiği sonuçlarına göre öğretmenlerin anne meslekleriyle akıcılık ($\chi^2 = 1,154$; $p > .05$), esneklik ($\chi^2 = 1,319$; $p > .05$) ve orjinallik ($\chi^2 = 1,206$; $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.5. Baba Mesleği

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin baba mesleğine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin baba meslekleri esna, memur, çalışmıyor, işçi olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin baba meslekleriyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında

anlamli bir fark olup olmadigini saptamak için yapılan KWH istatistiğine ait sonuçlar tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul öncesi öğretmenlerinin “babanın mesleği” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzy	Baba mesleği	n	Sıra ort.	x^2	sd	p	Anlamli fark
Akıcılık	Esna	14	21,25	4,509	3	,211	Fark yok
	Memur	19	20,76				
	Çalışmıyor	1	3,00				
	İşçi	9	27,89				
Esneklik	Esna	14	18,25	3,905	3	,272	Fark yok
	Memur	19	22,29				
	Çalışmıyor	1	13,50				
	İşçi	9	28,17				
Orjinallik	Esna	14	22,79	2,935	3	,402	Fark yok
	Memur	19	20,03				
	Çalışmıyor	1	8,00				
	İşçi	9	26,50				

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin baba meslekleriyle akıcılık ($x^2=4,509$ ve $p>.05$), esneklik ($x^2=3,905$ ve $p>.05$) ve orjinallik ($x^2=2,935$ ve $p>.05$) düzeyleri arasında anlamli bir fark olmadığı görülmektedir.

Mangır ve Aral (1990)’ın 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenleri incelediği çalışmada da anne-baba eğitiminin ve ailenin çalışıp çalışmamasının yaratıcılık boyutlarında etkili olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada da hem öğretmenler hem de öğretmen adayları açısından anne- babanın eğitim durumu ve

meslekleri açısından anlamlı farka rastlanmamış olması geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir.

4.5.6. Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre değişip değişmediğini incelemek için okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan iki grupta öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla MWU istatistiği uygulanmış, sonuçları tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi eğitim alıp almama” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin MWU testi sonuçları

Düzy	Okul öncesi eğitim alıp almama durumu	n	Sıra ort.	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Okul öncesi eğitim alan	13	20,77	,672	Fark yok
	Okul öncesi eğitim almayan	30	22,53		
Esneklik	Okul öncesi eğitim alan	13	23,31	,652	Fark yok
	Okul öncesi eğitim almayan	30	21,43		
Orjinallik	Okul öncesi eğitim alan	13	22,81	,781	Fark yok
	Okul öncesi eğitim almayan	30	21,65		

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarıyla akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri ($p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.7. Mezun Olunan Lise Türü

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri meslek lisesi, genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi, öğretmen lisesi olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları lise türüyle akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan KWH istatistiğine ait sonuçlar tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Okul öncesi öğretmenlerinin “mezun olunan lise türü” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzyey	Lise türü	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Meslek L. (1)	26	19,48	2,650	1	,104	Fark yok
	Genel L. (2)	17	25,85				
	Anadolu L. (3)	-	-				
	Fen L. (4)	-	-				
	Öğretmen L. (5)	-	-				
Esneklik	Meslek L. (1)	26	18,79	4,322	1	,038	1-2
	Genel L. (2)	17	26,91				
	Anadolu L. (3)	-	-				
	Fen L. (4)	-	-				
	Öğretmen L. (5)	-	-				
Orjinallik	Meslek L. (1)	26	23,35	,759	1	,384	Fark yok
	Genel L. (2)	17	19,94				
	Anadolu L. (3)	-	-				
	Fen L. (4)	-	-				
	Öğretmen L. (5)	-	-				

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin lise eğitimlerini meslek lisesi ya da genel liselerde tamamladıkları görülmektedir. Ayrıca yapılan KWH istatistiği sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin mezun oldukları lise türüne göre akıcılık ($\chi^2=2,650$; $p>.05$) ve orjinallik ($\chi^2=,759$; $p>.05$) düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmazken esneklik düzeyinde ($\chi^2=4,322$; $p<.05$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde; genel liselerden mezun olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri meslek lisesinden mezun

olanlara göre esneklik düzeyinde daha yüksektir. Bunun sebebi, uzun yıllardır mesleki eğitime yeterince önem verilmemesinden kaynaklı yaşanan sıkıntılar ve orta öğretimde son tercih durumundaki meslek liselerine karşı sahip olunan olumsuz bakış açısı sonucu öncelikle eğitimin dolayısıyla da öğrenci niteliğinin düşmesi olabilir.

4.5.8. Alınan Akademik Eğitimi Yeterli Görüp Görmeme

Okul öncesi öğretmenlerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinin aldıkları akademik eğitimi yeterli görüp görmemelerine göre değişip değişmediğini incelemek için alınan akademik eğitimi yeterli görüp görmemelerine ilişkin olarak yeterli ve yetersiz olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan iki grupta öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla MWU istatistiği uygulanmış, sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Okul öncesi öğretmenlerinin “akademik yeterlilik algısı” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin MWU testi sonuçları

Düzye	Alınan akademik eğitimi yeterli görüp görmeme	n	Sıra ort.	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Yeterli	28	23,04	,460	Fark yok
	Yetersiz	15	20,07		
Esneklik	Yeterli	28	22,63	,655	Fark yok
	Yetersiz	15	20,83		
Orjinallik	Yeterli	28	25,38	,016	1-2
	Yetersiz	15	15,70		

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin aldıkları akademik eğitimi yeterli görüp görmemeleriyle akıcılık ($p>.05$) ve esneklik ($p>.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin akademik yeterlilik

algıları orjinallik ($p<.05$) düzeyinde anlamlı fark göstermektedir. Bu sonuçlara göre orjinallik düzeyindeki sıra ortalamaları incelendiğinde, aldığı akademik eğitimi yeterli gören öğretmenlerin (25,38), yetersiz görenlere (15,70) göre daha yüksek orjinalliğe sahip olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni olarak, alınan mesleki eğitime ve dolayısıyla mesleğe karşı olumlu bakış açısına sahip olmaları ve buna bağlı olarak kendilerini geliştirmek, yeni ve farklı fikirler denemek adına idealistliklerini kaybetmemiş olmaları düşünülebilir.

4.5.9. Bitirdiği Okul Türü

Okul öncesi öğretmenlerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinin en son mezun oldukları okul türüne göre değişip değişmediğini incelemek için okul türleri, dört farklı eğitim kademesi olan lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü olarak gruplanmıştır. Bu grupların, akıcılık esneklik ve orjinallik boyutlarıyla aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bitirilen okul türüne ilişkin KWH testi sonuçları tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Okul öncesi öğretmenlerinin “bitirilen okul türü” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Okul türü	n	Sıra ort.	x^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Lise	1	11,50	6,350	3	,096	Fark yok
	Ön lisans	11	17,45				
	Lisans	30	24,72				
	Lisansüstü	1	1,00				
Esneklik	Lise	1	12,00	4,679	3	,197	Fark yok
	Ön lisans	11	17,73				
	Lisans	30	24,43				
	Lisansüstü	1	6,00				
Orjinallik	Lise	1	4,00	2,947	3	,400	Fark yok
	Ön lisans	11	19,82				
	Lisans	30	23,53				
	Lisansüstü	1	18,00				

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin bitirdiği okul türüyle akıcılık ($x^2 = 6,350$ ve $p > .05$), esneklik ($x^2 = 4,679$ ve $p > .05$) ve orjinallik ($x^2 = 2,947$ ve $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.10. Mezun Olunan Üniversite

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin mezun oldukları üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmek için ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin verdiği cevaplardan yola çıkılarak Gazi, Hacettepe, Pamukkale, Selçuk, Karadeniz Teknik, Anadolu, S. Demirel ve Çanakkale Üniversitesi olmak üzere sekiz grup oluşturulmuştur. Bu sekiz grupta öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan KWH istatistiğine ilişkin sonuçlar tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okul öncesi öğretmenlerinin “mezun olduğu üniversite” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Üniversite	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Gazi Ü.	20	16,33	10,319	7	,171	Fark yok
	Hacettepe Ü.	1	17,50				
	Pamukkale Ü.	5	30,70				
	Selçuk Ü.	8	26,94				
	Karadeniz T. Ü.	2	10,75				
	Anadolu Ü.	2	21,50				
	S. Demirel Ü.	1	19,50				
	Çanakkale Ü.	1	23,00				
Esneklik	Gazi Ü.	20	15,77	12,201	7	,094	Fark yok
	Hacettepe Ü.	1	18,00				
	Pamukkale Ü.	5	32,20				
	Selçuk Ü.	8	26,63				
	Karadeniz T. Ü.	2	11,50				
	Anadolu Ü.	2	22,00				
	S. Demirel Ü.	1	18,00				
	Çanakkale Ü.	1	27,50				
Orjinallik	Gazi Ü.	20	18,15	8,095	7	,324	Fark yok
	Hacettepe Ü.	1	38,50				

	Pamukkale Ü.	5	17,40				
	Selçuk Ü.	8	28,00				
	Karadeniz T. Ü.	2	17,25				
	Anadolu Ü.	2	15,50				
	S. Demirel Ü.	1	14,00				
	Çanakkale Ü.	1	28,00				

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ile akıcılık ($x^2 = 10,319$; $p > .05$), esneklik ($x^2 = 12,201$; $p > .05$) ve orjinallik ($x^2 = 8,095$; $p > .05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.11. Mezun Olduğu Bölüm

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmek için ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin verdiği cevaplardan yola çıkılarak okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, çocuk gelişimi ve diğer olmak üzere 4 grup oluşturulmuştur. “Diğer” seçeneğini işaretleyen üç öğretmenden biri bölümünü ev ekonomisi, diğeri anaokulu öğretmenliği olarak belirtirken bir kişi de işaretleme yapmış ancak bölüm belirtmemiştir. Bu dört grupla öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan KWH istatistiğine ilişkin sonuçlar tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul öncesi öğretmenlerinin “mezun olduğu bölüm” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Bölüm	n	Sıra ort.	x^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	Okul öncesi ögr.	29	23,19	5,967	3	,113	Fark yok
	Sınıf öğretmenliği	1	41,50				
	Çocuk gelişimi	9	15,06				
	Diğer	3	17,83				
Esneklik	Okul öncesi ögr.	29	23,90	6,336	3	,096	Fark yok
	Sınıf öğretmenliği	1	33,00				
	Çocuk gelişimi	9	13,06				
	Diğer	3	19,83				
Orjinallik	Okul öncesi ögr.	29	20,84	4,095	3	,251	Fark yok
	Sınıf öğretmenliği	1	38,50				
	Çocuk gelişimi	9	18,72				
	Diğer	3	30,50				

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile akıcılık ($x^2=5,967$ ve $p>.05$), esneklik ($x^2=6,336$ ve $p>.05$) ve orjinallik ($x^2=4,095$ ve $p>.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.12. Mesleki Kıdem

Okul öncesi öğretmenlerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğini incelemek için kıdem yılları 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri olmak üzere beş grup oluşturulmuştur. Bu grupların, akıcılık esneklik ve orjinallik boyutlarıyla aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Mesleki kıdeme ilişkin KWH testi sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Okul öncesi öğretmenlerinin “kıdem” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzyey	Kıdem yılı	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	1–5 yıl	4	28,63	2,705	4	,608	Fark yok
	6–10 yıl	12	24,88				
	11–15 yıl	9	18,89				
	16–20 yıl	9	19,72				
	21 yıl ve üzeri	9	20,61				
Esneklik	1–5 yıl	4	31,13	6,167	4	,186	Fark yok
	6–10 yıl	12	26,63				
	11–15 yıl	9	18,61				
	16–20 yıl	9	16,67				
	21 yıl ve üzeri	9	20,50				
Orjinallik	1–5 yıl	4	28,38	2,012	4	,733	Fark yok
	6–10 yıl	12	21,54				
	11–15 yıl	9	18,50				
	16–20 yıl	9	24,00				
	21 yıl ve üzeri	9	21,28				

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem yıllarıyla akıcılık ($\chi^2=2,705$ ve $p>.05$), esneklik ($\chi^2=6,167$ ve $p>.05$) ve orjinallik ($\chi^2=2,012$ ve $p>.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.13. Görev Yaptığı Sınıfın Mevcudu

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerinin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için sınıf mevcutları, 1-10, 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Bu dört grupla öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan KWH istatistiğine ilişkin sonuçlar tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Okul öncesi öğretmenlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

Düzye	Mevcut	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Akıcılık	1-10 (1)	-	-	4,087	2	,130	Fark yok
	11-20 (2)	29	24,67				
	21-30 (3)	12	16,17				
	31 ve üzeri (4)	2	18,25				
Esneklik	1-10 (1)	-	-	7,126	2	,028	2-3
	11-20 (2)	29	25,16				
	21-30 (3)	12	17,13				
	31 ve üzeri (4)	2	5,50				
Orjinallik	1-10 (1)	-	-	,262	2	,877	Fark yok
	11-20 (2)	29	22,67				
	21-30 (3)	12	20,71				
	31 ve üzeri (4)	2	20,00				

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcutlarıyla akıcılık ($\chi^2=4,087$; $p>.05$), ve orjinallik ($\chi^2=,262$; $p>.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin esneklik puanları ile sınıf

mevcutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi sınıf mevcutları arasında olduğunu belirlemek için sınıf mevcutları ikiye ayrılarak MWU testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan MWU sonucunda, esneklik ($\chi^2 = 7,126$; $p < .05$) düzeyinde sınıf mevcudu “11–20” olanlarla “21–30” olanlar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında görev yaptığı sınıf mevcudu “11-20” olanların esneklik düzeyi (25,16), “21-30” olanların esneklik düzeyinden (17,13) daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, görev yapılan sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin esneklik düzeyinde düştüğü, dolayısıyla düşünce üretirken farklı konu, yaklaşım ve strateji üretme konusunda kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

Uzman (2003)'ün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcılıklarında çalıştıkları çocuk sayısına göre anlamlı fark bulunmamış olsa da ortalama değerlere göre sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin yaratıcılıklarının düştüğü görülmüştür. Bu durum çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

4.5.14. Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla tercih ettikleri öğretim yöntemleriyle yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için öğretmenlerden kullandıkları öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına göre derecelendirmeleri istenmiştir. Bunun için altı öğretim yöntemi ve “diğer” seçeneği oluşturulmuştur ancak değerlendirilen ölçekler arasında “diğer” seçeneği için herhangi bir yöntem belirten olmamıştır. Bu derecelendirmelerle birlikte, öncelikle öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarının ortancaları belirlenmiş ve her boyut için alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Ortancanın üstünde yer alanlar yüksek, altında yer alanlar düşük puana sahip olanlar olarak değerlendirilmiştir. Yüksek ve düşük puanlara sahip olanların ise en sık tercih ettikleri ilk üç yöntem dikkate alınarak frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

Akıcılık boyutunda yüksek ve düşük puan alanların tercih ettikleri ilk üç yönteme ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Akıcılık boyutunda yüksek ve düşük seviyede olan okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri ilk üç öğretim yöntemine ilişkin frekans-yüzde sonuçları

Düzyey	Seviye	Yöntem	1. Tercih		2. Tercih		3. Tercih	
			Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
AKICILIK	YÜKSEK	Düz anlat.	4	20	1	5	2	10
		Soru-cevap	5	25	8	40	5	25
		Göst. yapt.	7	35	6	30	4	20
		Drama	4	20	4	20	6	30
		Alan Gez.	-	-	-	-	1	5
		Proje	-	-	1	5	2	10
		Toplam	20	100	20	100	20	100
	DÜŞÜK	Düz anlat.	2	10	1	5	-	-
		Soru-cevap	10	50	4	20	4	20
		Göst. yapt.	6	30	9	45	2	10
		Drama	2	10	5	25	8	40
		Alan Gez.	-	-	1	5	2	10
		Proje	-	-	-	-	4	20
		Toplam	20	100	20	100	20	100

Tablo 31 incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılık boyutunda yüksek seviye grubu içerisindeki öğretmenlerin en sık kullandığı yöntemin gösterip yaptırma yöntemi (%35) olduğu görülmektedir. Yüksek akıcılığa sahip öğretmenlerin ikinci olarak en sık tercih ettikleri soru-cevap yöntemi (%40) ve ardından drama (%30) gelmektedir.

Düşük akıcılığa sahip öğretmenlerin ise öncelikle soru-cevap (%50) ardından ikinci olarak gösterip yaptırma yöntemini (%45) tercih ederken üçüncü olarak - yüksek akıcılığa sahip olanlar gibi- drama yöntemini (%40) tercih ettikleri görülmektedir.

Esneklik boyutunda yüksek ve düşük puan alanların tercih ettikleri ilk üç yönteme ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Esneklik boyutunda yüksek ve düşük seviyede olan okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri ilk üç öğretim yöntemine ilişkin frekans-yüzde sonuçları

Düzye	Seviye	Yöntem	1. Tercih		2. Tercih		3. Tercih	
			Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
ESNEKLİK	YÜKSEK	Düz anlat.	4	19,04	1	4,76	1	4,76
		Soru-cevap	7	33,3	8	38,09	5	23,80
		Göst. yapt.	7	33,3	8	38,09	4	19,04
		Drama	3	14,28	3	14,28	9	42,85
		Alan Gez.	-	-	-	-	1	4,76
		Proje	-	-	1	4,76	1	4,76
		Toplam	21	100	21	100	21	100
	DÜŞÜK	Düz anlat.	2	12,5	1	6,25	-	-
		Soru-cevap	8	50	1	6,25	4	25
		Göst. yapt.	4	25	7	43,75	2	12,5
		Drama	2	12,5	5	31,25	5	31,25
		Alan Gez.	-	-	2	12,5	2	12,5
		Proje	-	-	-	-	3	18,75
		Toplam	16	100	16	100	16	100

Tablo 32 incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerilerinin esneklik boyutunda yüksek seviye grubu içerisindeki öğretmenlerin en sık kullandığı yöntemler incelendiğinde, soru-cevap (%33,3) ve gösterip yaptırma (%33,3) yöntemlerinin yüzdelerinin eşit olduğu görülmüştür. Yüksek esnekliğe sahip öğretmenlerin ikinci olarak tercih ettikleri yöntemlerde de soru-cevap (%38,09) ve gösterip yaptırma (%38,09) yöntemlerinde eşitlik görülürken, üçüncü tercihlerinin drama (%42,85) olduğu görülmektedir.

Düşük esnekliğe sahip öğretmenlerin ise öncelikle soru-cevap (%50) ardından ikinci olarak gösterip yaptırma yöntemini (%43,75) tercih ederken üçüncü olarak drama yöntemini (%31,25) tercih ettikleri görülmektedir.

Orjinallik boyutunda yüksek ve düşük puan alanların tercih ettikleri ilk üç yönteme ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Orjinallik boyutunda yüksek ve odüşük seviyede olan okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri ilk üç öğretim yöntemine ilişkin frekans-yüzde sonuçları

Düzy	Seviye	Yöntem	1. Tercih		2. Tercih		3. Tercih	
			Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
ORJINALLİK	YÜKSEK	Düz anlat.	2	10,52	1	5,26	2	10,52
		Soru-cevap	5	26,31	8	42,10	4	21,05
		Göst. yapt.	8	42,10	5	26,31	2	10,52
		Drama	4	21,05	4	21,05	6	31,57
		Alan Gez.	-	-	1	5,26	-	-
		Proje	-	-	-	-	5	26,31
		Toplam	19	100	19	100	19	100
	DÜŞÜK	Düz anlat.	4	20	1	5	-	-
		Soru-cevap	10	50	3	15	5	25
		Göst. yapt.	3	15	10	50	4	20
		Drama	3	15	4	20	8	40
		Alan Gez.	-	-	1	5	2	10
		Proje	-	-	1	5	1	5
		Toplam	20	100	20	100	20	100

Tablo 33 incelendiğinde, yüksek orjinallığe sahip öğretmenlerin en sık kullandığı yöntemin gösterip yaptırma yöntemi (%42,10) olduğu görülmektedir. Yüksek akıcılığa sahip öğretmenlerin ikinci olarak en sık tercih ettikleri soru-cevap yöntemi (%42,10) ve ardından drama (%31,57) gelmektedir.

Düşük akıcılığa sahip öğretmenlerin ise öncelikle soru-cevap (%50) ardından ikinci olarak gösterip yaptırma yöntemini (%50) tercih ederken üçüncü olarak drama yöntemini (%40) tercih ettikleri görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde, akıcılık, esneklik ve orjinallik seviyelerinin yükselmesiyle öğretmenlerin yöntem seçimlerinin, genel olarak, öncelikle öğrencilerin birinci elden deneyimler edinebilecekleri, uygulama yapmalarına olanak sağlayan tercihler olmasına özen gösterdikleri söylenebilir. Drama yönteminin ise tüm boyutlarda ve tüm seviyelerdeki öğretmenler için genellikle son tercih olduğu ve öğretmenlerin özellikle okul öncesi eğitimde oldukça etkili bir yöntem olan dramadan çok sık yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın verileri doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Yapılan araştırma, Muğla İli İlköğretim Okulları'nda görev yapmakta olan Okul Öncesi Öğretmenleri ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin birbirleriyle karşılaştırılması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin aritmetik ortalamalarının ayrı ayrı incelenmesi sonucu, her iki grubun da en yüksek ortalamalarının akıcılık düzeyinde olduğu, bunu esneklik ve en düşük olarak da orjinallik düzeyinin takip ettiği görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin geçmişten getirdikleri birtakım etkiler dolayısıyla yaratıcı fikir üretme konusunda, özellikle niteliğin işin içine girdiği esneklik ve orjinallik boyutlarında daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

2. Okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, iki grubun aritmetik ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte en fazla farkın orjinallik düzeyinde olduğu ve öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda orjinallik düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; öğretmen adaylarının orijinal fikirler üretmek konusunda öğretmenlere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Yaş ilerledikçe yaratıcı düşüncenin sınırlandığı göz önüne alındığında bu durumun öğretmenlerle öğretmen adaylarının arasındaki yaş farkından ve yıllar içerisinde bireyde oluşan kalıplaşmadan kaynaklanabileceği akla gelmektedir.

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri sınıf seviyelerine göre incelendiğinde akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde anlamlı

farklılıklar görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre 1. sınıfların her düzeyde yaratıcı fikirler üretme konusunda diğer sınıflara göre daha başarısız olduğu saptanmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamalar incelendiğinde 2. sınıfların esneklik ve özellikle orjinallik düzeyinde yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

4. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde anlamlı fark saptanmamıştır.

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim seviyeleriyle yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Ancak annenin eğitim seviyesine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yaratıcı düşünme beceri düzeyi en düşük olanların annesi okur-yazar olmayan öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Çocuğun yaşamı boyunca anne ile olan etkileşiminin babadan daha fazla olmasının bu durumu etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri, anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre incelendiğinde, hiçbir düzeyde anlamlı farka rastlanmamıştır.

7. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri anne ve babalarının mesleklerine göre incelendiğinde annelerin büyük bir bölümünün ev hanımı olduğu saptanmış ve gruplar arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin anne ve babanın mesleğinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

8. Okul öncesi öğretmen adaylarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin de anne ve baba meslekleriyle yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

9. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri geçmişte okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde ortalama değerlerin neredeyse aynı seviyede ve üç düzeyde de anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Geçmişte okul öncesi eğitim alıp alamama durumu, öğretmen adaylarında olduğu gibi öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinde de anlamlı bir fark

oluşturmamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim almış ya da almamış olmaları yaratıcı düşünme beceri düzeylerini etkilememektedir.

10. Öğretmen adaylarının bitirdikleri lise türüyle yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak aritmetik ortalamaları incelendiğinde, her üç yaratıcılık düzeyinde de en yüksek ortalamanın Anadolu Lisesi mezunlarına ait olduğu görülmüştür.

11. Okul öncesi öğretmenlerinin bitirdikleri lise türüyle yaratıcı düşünme beceri düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin meslek lisesi ve genel liselerden mezun oldukları görülmektedir. Bu iki lise türü arasında esneklik düzeyinde anlamlı farka rastlanmış ve buna göre genel liselerden mezun olan öğretmenlerin, esneklik düzeyinde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

12. Okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları akademik eğitimi yeterli görme durumlarıyla yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin almakta oldukları akademik eğitimi yetersiz gördüğü saptanmıştır. Ancak ortamla değerler birbirine oldukça yakın olduğu ve akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde de anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

13. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri aldıkları akademik eğitimi yeterli görme durumlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin -öğretmen adaylarından farklı olarak- aldıkları eğitimi yeterli gördükleri saptanmıştır. Ortalamalar arasında akıcılık ve esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmezken orjinallik düzeyinde, aldığı eğitimi yeterli gören öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

14. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri, en son mezun oldukları eğitim kademesine göre incelenmiş ve akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde anlamlı farka rastlanmamıştır.

15. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme beceri düzeyleriyle mezun oldukları üniversiteler arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır.

16. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileriyle mezun oldukları bölümler arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı fark bulunmamıştır.

17. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin mesleki kıdem yıllarıyla arasındaki ilişki incelendiğinde akıcılık, esneklik ve orjinallik düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

18. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcuduyla yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla yapılan istatistikler sonucunda esneklik düzeyinde anlamlı fark bulunurken akıcılık ve orjinallik düzeylerinde farka rastlanmamıştır. Buna göre görev yaptığı sınıf mevcudu 1-10 arasında olan öğretmen bulunmazken sınıf mevcudu 11-20 arası olanların yaratıcı düşünme becerileri 21-30 olanlara göre esneklik düzeyinde anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

19. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleriyle sıklıkla kullandıkları öğretim yöntemleri incelenmiş, tüm öğretmenler içersinde yaratıcı düşünme beceri düzeyleri yüksek olanların tercihlerinin genellikle ilk olarak gösterip yaptırma ve ardından soru-cevap olduğu saptanmış, yaratıcı düşünme becerileri düşük olanların ise ilk tercih olarak genellikle soru-cevap ve ikinci olarak da gösterip yaptırma yöntemini tercih ettikleri saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

1. Okul öncesi öğretmeni yetiştirmede, özellikle verilen seçmeli derslerin, bireyi mesleki anlamda araştırmaya, sorgulamaya, eleştirel düşünmeye, fikir üretmeye teşvik eden, yeni-farklı bakış açıları ve ilgiler kazandırmaya yönelten nitelikte olmasına önem verilmelidir.

2. Öğretmenlerin geçmişte büyük oranda eğitimle sınırlanmış olan yaratıcılık becerileri geçen zaman içersinde yaş faktöründen etkilenmektedir. Bu durumu önleyebilmek için öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki anlamda gelişimlerini sağlayacak, yaratıcılığın önemi ve gereği konusunda farkındalık oluşturabilecek düzeyde hizmet içi eğitim çalışmalarından yararlanabilmeleri sağlanmalıdır.

3. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yaratıcılığa olan etkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle,

bireyin yaratıcılık becerilerini etkileyen etmenlerle ilgili yapılacak çalışmaların, ailenin sosyal, ekonomik ve eğitim koşulları doğrultusunda özelleştirilerek incelenmesi yararlı olacaktır.

4. Okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak seçen kişilerin önemli bir bölümünün mezun olduğu Meslek Liselerindeki eğitime önem verilmeli, eğitimde niteliğin, düşünme becerilerinin ve yaratıcı becerilerin geliştirilmesine olanak verecek düzeyde artırılması gerekmektedir.

5. Araştırma kapsamında, aldığı akademik eğitimi yeterli gören öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin esneklik düzeyinde yüksek değerde olmasından yola çıkarak, bireyin aldığı eğitimi ve dolayısıyla kendini mesleki olarak yeterli görmesinin yaratıcılığı olumlu etkilediği söylenebilir. Bu nedenle, üniversitelerde verilen mesleki eğitimden başlayarak meslek süresince de verilecek nitelikli hizmet içi eğitim çalışmalarıyla öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerine ilişkin algılarının olumlu olması sağlanmalıdır.

6. Sınıf ortamının aşırı kalabalık olması birçok açıdan eğitimin kalitesini düşüren bir unsurdur. Ana sınıflarında öğretmenlerin daha verimli çalışabilmeleri ve yaratıcı becerilerini kullanabilmeleri için rahat bir ortama ihtiyaçları vardır. Bu nedenle anasınıflarının kalabalık olmamasına önem verilmelidir.

7. Öğretmenler ve öğretmen adayları, öğrencilerin, eğitim ortamında kendi deneyimlerini kazanmalarına olanak sağlayacak yöntemler ve bu yöntemleri nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmelidir.

6. KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ö. (1995). Yaratıcı Drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama* (258-263) Ankara: Naturel Yayıncılık.

Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi – Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.

Argun, Y. (2001). Yaratıcılık ve Yetenek. *Yaşadıkça Eğitim*, 70, 22-26

Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arık, İ. A. (1987). *Yaratıcılık (Üç Derleme)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Aslan, E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.

Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Baran, G. (2003). Çocukta Yaratıcılık Nasıl Geliştirilir?. *Yaşadıkça Eğitim*, 77, 23-25.

Bayhan, P. (2001). Okul Öncesi Eğitiminde Proje Yaklaşımının Kullanılması. *Yaşadıkça Eğitim*, 69, 8-11.

Bayrakçı, M. (2007). *Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Broinowski, I. (2002). *Toward creativity in early childhood education a case study of the creative processes used by early childhood educators in curriculum planning for you*. Doktora Tezi, University of South Australia, Australia. 04 Eylül 2008 tarihinde

<http://arrow.unisa.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/unisa:24941>

adresinden erişildi.

Büyüköztürk, Şener. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çetin, Zeynep. (2005). Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Sanat Programları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88, 17-19.

Çetingöz, D. (2002). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dikici, A. (2006). Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 139, 3-9.

Eriç, M. (1998). *Kültür ve Yaratıcılık*. İstanbul:Kazancı Yayınları.

Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Eğitim.

Günel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1993). Creative and Critical Thinking Through Academic Controversy. *American Behavioral Scientist*, 37, 40–53.

Kara, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karakale, S. (2000). Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 11-15.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Kavcar, Cahit. (1985). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama*, (18-28). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.

May, R. (2007). *Yaratma Cesareti*. İstanbul: Metis Yayınları.

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2002). *32-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. 16 Mart 2009 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/okuloncesi/okuloncesiegitim.pdf> adresinden erişildi.

MEB, (2006). *32-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Miller, B. C. ve Gerard, D. (1979). Family Influences on the Development of Creativity in Children: An Integrative Review. *The Family Coordinator*, 28. 21 Ekim 2008 tarihinde <http://links.jstor.org/sici?sici=0014-7214%28197907%2928%3A3%3C295%3AFIOTDO%3E2.0.CO%3B2-V> adresinden erişildi.

Oğuzkan, Ş. (1986). Okul Öncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler. *Yapa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. 158–162. İstanbul: Yapa Yayınları.

Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ömeroğlu, E. (1991). Okul Öncesi Öğretmenin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama*, (123-126). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Desteklenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 151. 10 Ocak 2008 tarihinde http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/omeroglu_turla.htm adresinden erişildi.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegema Yayınları.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Öztürk, ř. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. İstanbul: Rota Yayın.

Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 4-7.

Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 5-12.

Rıza, E. T. (2008). Yaratıcı Dil Eğitiminde Aile, Okul ve Öğrenci Sorumluluğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 100, 56-61.

Rouquette, M. (2007). *Yaratıcılık*. Ankara: Dost Yayınevi.

Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı Zeka*. İstanbul: Prestij Yayınları.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, (177-190). 12 Ekim 2008 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6036.pdf> adresinden erişildi.

San, İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama*, (46-57). Ankara: Naturel Yayıncılık.

San, İ. (1994). Ankara'da Beşinci Uluslar arası Yaratıcı Drama Semineri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, (69-81). 12 Ekim 2008 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5828.pdf> adresinden erişildi.

San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Sarı, H. (1998). Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme ile Yaratıcılık ve Zeka Ararsındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Storr, A. (1992). *Yaratma Dürtüsü*. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.

Sungur, N. (1988). Yaratıcı Sorun çözme Programının Etkililiği –EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme-. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın

Şen, H. (1999). *Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 251-260.

Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Torrance, E. P. ve Bolen, L. M. (1978). The Influence on Creative Thinking of Locus of Control, Cooperation and Sex. *Jurnal of Clinical Psychology*, 34. 7 Temmuz 2008 tarihinde

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ197370&lang=tr&site=ehost-live> adresinden erişildi.

Turla, A. (2007). *Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Uzman, E. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık*. İstanbul: Reklam Yaratıcıları Derneği.

Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Yazar, A. (2007). *1914-2006 Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yaratıcılığın İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: sistem Yayıncılık.

YOK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. 11 Mart 2009 tarihinde http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_ogretmen_kitabi.pdf adresinden erişildi.

7. EKLER

EK 1) Öğretmen Adayları İçin Hazırlanan Kişisel Bilgi Formu

EK 2) Öğretmenler İçin Hazırlanan Kişisel Bilgi Formu

EK 3) Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu

EK 4) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu form, Muğla Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla yapılacak olan araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmacı dışında hiç kimse tarafından ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İlginiz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Seda KARAÇELİK

Sınıf düzeyiniz: 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf ()

Annenizin eğitim düzeyi: Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Lisans () Lisansüstü ()

Babanızın eğitim düzeyi: Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Lisans () Lisansüstü ()

Annenizin mesleği:

Babanızın mesleği:

Okul öncesi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()

Mezun olduğunuz lise türü: Meslek lisesi () Genel lise () Anadolu lisesi ()
Fen lisesi () Öğretmen lisesi ()

Bölümünüzde almakta olduğunuz akademik eğitimi yeterli görüyor musunuz?
Evet () Hayır ()

EK 2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu form, Muğla ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelemek için yapılacak olan araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmacı dışında hiç kimse tarafından ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İlginiz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Seda KARAÇELİK

Yaş: 22-28 () 29-35 () 36-42 () 43 ve üzeri ()

Anninizin eğitim düzeyi: Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Lisans () Lisansüstü ()

Babanızın eğitim düzeyi: Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Lisans () Lisansüstü ()

Anninizin mesleği:

Babanızın mesleği:

Okul öncesi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()

Mezun olduğunuz lise türü: Meslek lisesi () Genel lise () Anadolu lisesi ()
Fen lisesi () Öğretmen lisesi ()

En son bitirdiğiniz okul türü: Lise () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans ()

Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm: Üniversitesi
Okul öncesi öğret. () Sınıf öğret. () Çocuk gelişimi eğit. () Diğer (.....)

Aldığınız akademik eğitimi yeterli görüyor musunuz? Evet () Hayır ()

Mesleki kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Görev yaptığınız sınıfın mevcudu: 1-10 () 11-20 () 21-30 () 31 ve üzeri ()

Okul öncesi eğitimcisi olarak aşağıdaki öğretim yöntemlerini kullanma sıklığınıza göre (en sık kullandığınız yöntemden başlayarak) 1'den 7'ye kadar sıralayınız.

- (...) Düz anlatım
- (...) Soru-cevap
- (...) Gösterip yaptırma
- (...) Drama
- (...) Alan gezileri ve araştırmaları
- (...) Proje
- (...) Diğer (.....)



EK 3

Etkinlik I-3 : SORU SOR VE TAHMİN ET

Sizden istenen ilk üç etkinlik aşağıdaki çizime (resme) dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size, bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler oluyor? Olanlar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmeniz için neleri bilmeniz gerekir?



ETKİNLİK: I - SORU SORMA

Bu sayfaya 2. sayfadaki resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İstedığınız kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____



- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.



ETKİNLİK - 2 - NEDENLERİ TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara, sayfa ikideki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimdekinden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

Sayfayı çeviriniz.

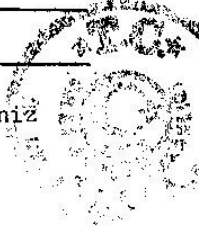
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.



ETKİNLİK - 3 - SONUÇLARI TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara, sayfa 2'deki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Her men sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulunun. Tahmin etmekten korkmayınız.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____

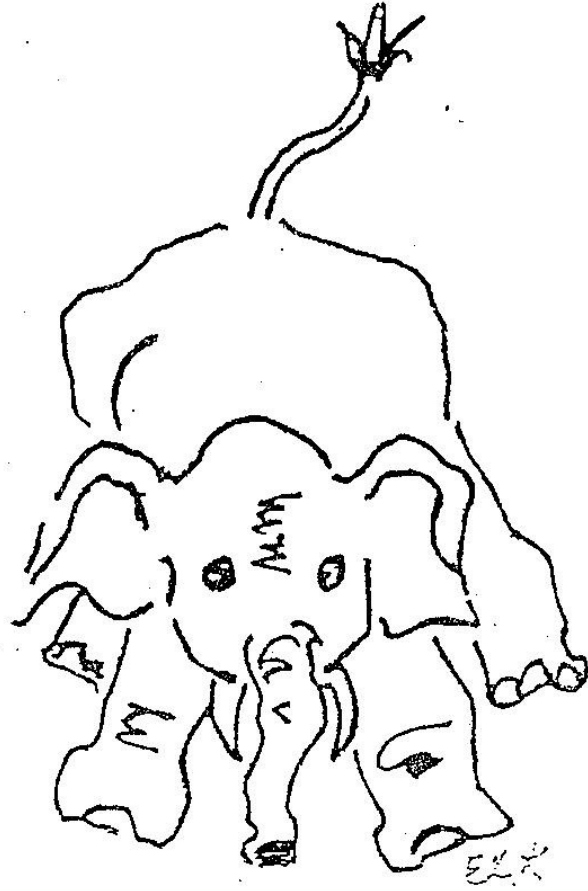


- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.



Etkinlik: 4 ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm. boyunda 200 gr. ağırlığında oyuncak bir fil resmi görmekteyiz. Sayfanın altındaki boşluğa ve karşı sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fil'i değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaçaya mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu, oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

- 6. _____
- 7. _____
- 8. _____
- 9. _____
- 10. _____
- 11. _____
- 12. _____
- 13. _____
- 14. _____
- 15. _____
- 16. _____
- 17. _____
- 18. _____
- 19. _____
- 20. _____
- 21. _____
- 22. _____
- 23. _____
- 24. _____
- 25. _____
- 26. _____
- 27. _____
- 28. _____
- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____



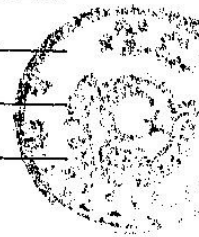
Etkinlik: 5 ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Çogu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar, fakat aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğ ve yan sayfaya düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış bu kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi herhangi bir boyuttaki kutu ile sınırlamayınız. İstedığınız kadar çok sayıda kutu kullanabilirsiniz. Kenelinizi, gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlamayınız; yapabildiğiniz kadar olası, yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____



- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.



Etkinlik: 6 ALIŞILMAMIŞ SORULAR

Bu bölümde, karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok sayıda soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Karton kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____



- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
- 42.
- 43.
- 44.
- 45.
- 46.
- 47.
- 48.
- 49.
- 50.

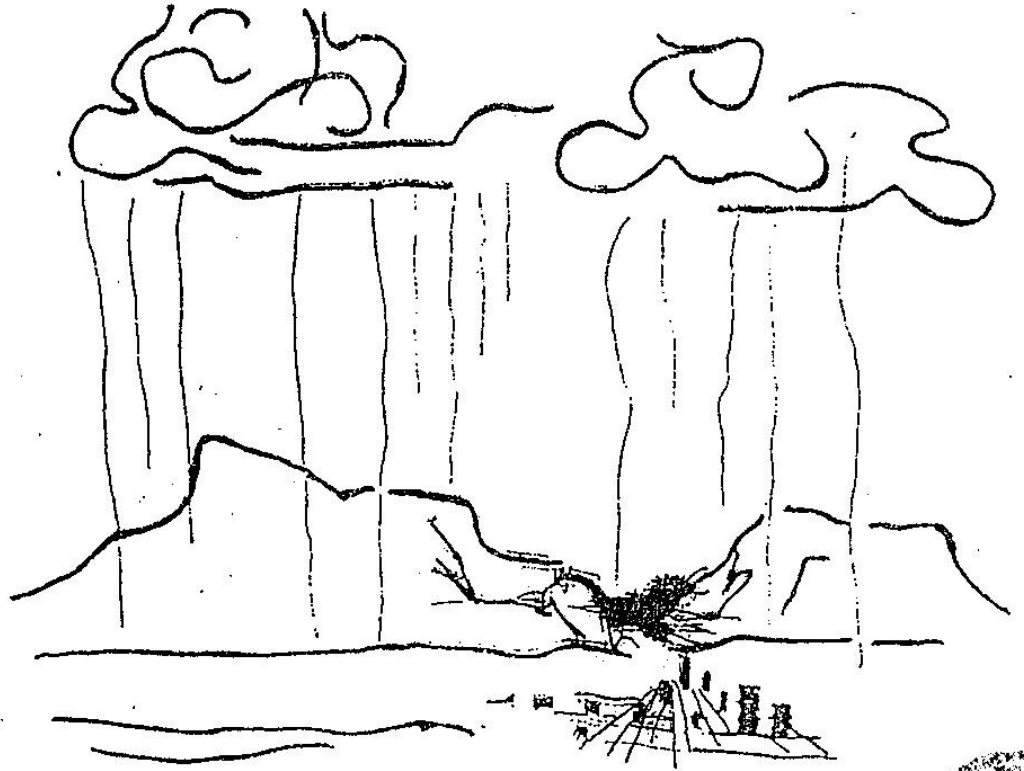


Etkinlik: 7-SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size eğer bu hayalî durum gerçekleşseydi bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma şansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki tüm bu anlatılan durum ortaya çıktı. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Diğer bir deyişle, sonuç ne olacaktır ? Tahmin edebildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkansız durum (Hayalî durum) : SADECE VARSAYIN ki bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağı doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçları doğurur? Düşüncelerinizi ve tahminlerinizi yan sayfaya listeleyiniz.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.



EK 4

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.48.00.04.322/ 8459
KONU : Anket

15 Nisan 2008

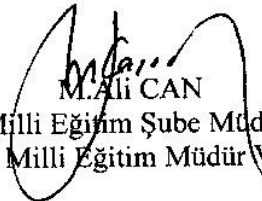
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi


Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Seda KARAÇELİK'in "Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konusunda İlimiz Merkez, Fethiye, Ortaca, Yatağan ve Marmaris ilçesinde bulunan İlköğretim Okullarında anket çalışması yapması ile ilgili Muğla Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 26.03.2008 tarih ve 841 sayılı yazıları, Araştırma Değerlendirme Komisyonunca düzenlenen değerlendirme formu ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kararına göre (Form:2) ; Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Seda KARAÇELİK'in "Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konusunda İlimiz Merkez, Fethiye, Ortaca, Yatağan ve Marmaris ilçesinde bulunan İlköğretim Okullarında, **eğitim öğretimi aksatmamak, okul müdürünün uygun görmesi ve göreceği saatlerde, yönergenin 13. maddesinde belirtilen esaslar dikkate alınmak kaydıyla** anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


M. Ali CAN
Millî Eğitim Şube Müdürü
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
16./04/2008


Rifat ATA
Vali a.
Vali Yardımcısı

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Seda KARAÇELİK
Doğum Yeri : Üsküdar - İSTANBUL
Doğum Yılı : 1983
Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 1997-2000 : İzmir Eşrefpaşa Lisesi
Lisans 2001-2005 : Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2005-.... : Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul
Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı / Araştırma Görevlisi