

**ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞA BAKIŞ AÇISI VE ANASINIFI
ÇOCUKLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİNİN, ÖĞRETMENİN
YARATICILIK DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Binnur Yıldırım

145075

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı

175517

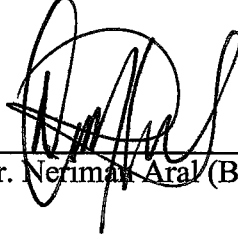
145015

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2006

KABUL VE ONAY

Binnur Yıldırım tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma , 09. 06. 2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



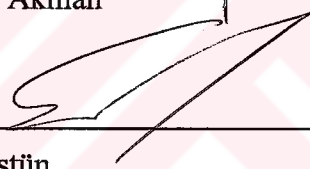
Prof. Dr. Neriman Aral (Başkan)



Prof. Dr. Belma Tuğrul (Danışman)



Prof. Dr. Berrin Akman



Prof. Dr. Elif Üstün



Doç. Dr. Semra Erkan

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İrfan Çakır
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunamadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.06.2006

Binnur Yıldırım

TEŞEKKÜR

Öncelikle her zaman her konuda yanımda olan, beni destekleyen, başarılarımda en az benim kadar hakları olan aileme sonsuz teşekkürler ediyorum.

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, bilgilerini sunan, panik hallerimde beni sakinleştirip cesaretlendiren , sevgili danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Belma Tuğrul'a en içten minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İki yıl gibi kısa bir zamanda tanıdığım buna rağmen tüm bilgilerini, deneyimlerini ve sevgilerini sunan sayın hocalarım Hacettepe Üniversitesi öğretim üyeleri Prof. Dr. Berrin Akman, Prof. Dr. Elif Üstün, Doç. Dr. Semra Erkan ve Yrd. Doç. Dr. Ali Ekber Şahin'e şükranlarımı sunuyorum.

Çocuk ve yaratıcılık ile ilgili çalışmaları bulunan ve çalışmamda vermiş olduğu üstün bilgilerden dolayı Prof. Dr. Neriman Aral hocama teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimime başlamamda bana gerekli bilgi ve beceriyi kazandıran, araştırmacı ve sorgulayıcı bir öğretmen olmamı sağlayan lisans eğitimimi tamamlamış olduğum Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi sayın hocalarım ve öğretim üyelerine sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana maddi ve manevi destek sağlayan Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesine teşekkürü borç bilirim.

Çok sevdiğim arkadaşlarım Hasan Tınmaz, Levent Emmungil, Aslı Altınkanat ve Elif Derya Özbek Can'a yardımlarından, dostluklarından, iyi ve kötü her an yanımda olduklarından dolayı çok teşekkür ederim.

ÖZET

YILDIRIM, Binnur. *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

Araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını, anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemek, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Ankara ilinde resmi ilköğretim okullarına devam eden yüz seksen çocuk ile öğretmenleri olmak üzere toplam iki yüz on katılımcı üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Şekil Formu” ile öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısını incelemek amacıyla “Anket Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi açısından bir ilişki bulunmamıştır. Kız çocukların akıcılık ve zenginleştirme boyutunda aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocukları ile ön lisans mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının orijinallik puanları ilkokul, ortaokul, lise ve ön lisans mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek puan elde etmişlerdir. Çocukların yaratıcılık indeksi puanlarını en çok etkileyen değişkenin anne öğrenim düzeyi olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının yaşa, mezun oldukları programa, meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşmadıkları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Yaratıcılık, Yaratıcı Öğretmen , Yaratıcı Birey ,Yaratıcı Düşünme



ABSTRACT

YILDIRIM, Binnur. *Teacher's Opinion about Creativity and The Search of Kindergarten Children and Their Teacher's Creativity Level*, Master Thesis, Ankara, 2006.

The research was made to determine whether there are any differences in creativity level between children and their teachers or not and to investigate their creativity depending on different variability's and to discuss teacher's opinion about creativity.

This research was conducted on one hundred eighty children and their teacher, total two hundred twenty people who are at kindergarten which are in official schools in Ankara . In this research "The Torrance Test of Creativity Thinking" for determining the creativity of the children and "Questionnaire Form" for the getting information about teacher's creativity opinion were used.

At the result of research no significant differences were found about children and teacher's creativity level. It is observed that girl's fluency and elaboration scores are higher from boy's fluency and elaboration scores. Children whose mother are graduated from university are taken from high score from fluency, originality, elaboration and creativity index than children whose mother are graduated from primary, elementary and high school. There is no significant differences between graduated and pre graduated mother's children creativity level. Children whose father are graduated from university are taken from high score from fluency, elaboration and creativity index than children whose father are graduated from primary, elementary and high school. Children whose father are graduated from university are taken from high score from originality than children whose father are graduated from primary, elementary and high and pre graduated school. The most important factor which influence children's creativity index is that children's mother educational level. Teacher's creativity scores are not related with age, graduated programmed, and employment year .

Key Words

Creativity, Creative Teacher, Creative Person, Creative Thinking



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
TÜRKÇE ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	5
1.1.1. Alt Problemler	5
1.2. Sınırlılıklar	6
1.3. Tanımlar	7
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
BÖLÜM 2	9
GENEL BİLGİLER	9
2.1.Yaratıcılığın Tanımı ve Özellikleri	9
2.1. Düşünce Türleri	15

2.1.1. Yaratıcı Düşünce.....	15
2.2.2. Analitik Düşünme.....	17
2.2.3. Eleştirel Düşünme	18
2.2.4. Yakınsak Düşünme	20
2.2.5. İraksak Düşünme	20
2.3. Yaratıcı Düşünceye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	21
2.3.1. Psikanalitik Yaklaşım	21
2.3.2. Gestalt Yaklaşımı	23
2.3.3. Çağrışım Yaklaşımı	24
2.3.4. Bilişsel-gelişimsel Yaklaşım	25
2.3.5. Faktöriyalist Yaklaşım	26
2.3.6. İnsancıl Yaklaşım	27
2.4. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi	29
2.5. Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	32
2.5.1. Kalıtım ve Çevre	32
2.5.2. Cinsiyet	32
2.5.3. Sosyo-Ekonomik Düzey	34
2.5.4. Doğum Sırası	35
2.5.5. Yaş	36
2.5.6. Zeka	37
2.5.7. Kişilik	41
2.6. Yaratıcı Birey	42
2.7. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Ailenin Önemi	49
2.8. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Okulun Önemi.....	51

2.8.1. Yaratıcı Okul	51
2.8.2. Yaratıcılık ve Öğretim	61
2.9. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Öğretmenin Önemi.....	63
BÖLÜM 3.....	75
YÖNTEM.....	75
3.1. Evren ve Örneklem Seçimi.....	75
3.2. Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	76
3.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	78
3.4. Veri Toplama Araçları	79
3.4.1. Anket Formu	80
3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A.....	81
3.4.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A)'nin Uygulanması.....	84
3.4.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (ŞekilForm-A)'nin Değerlendirilmesi.....	85
3.5. Veri Toplama Yöntemi Ve Süreci.....	86
3.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	88
BÖLÜM 4.....	89
BULGULAR.....	89
4.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A) Çocuklara İlişkin Bulgular.....	90
4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A) Öğretmenlere İlişkin Bulgular	105

4.3. Öğretmenlerin Görüşlerini İçeren Anket Formu' na İlişkin Bulgular.....	116
BÖLÜM 5.....	149
TARTIŞMA.....	149
BÖLÜM 6.....	169
SONUÇ.....	169
BÖLÜM 7.....	171
ÖNERİLER.....	171
KAYNAKÇA.....	173
EK 1.....	197
EK 2.....	201
ÖZGEÇMİŞ.....	204

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1.1.1. Öğretmen – Çocuk Yaratıcılık Alt Boyutları ve Yaratıcılık İndeksi Puanları.....	90
Tablo 4.1.1.2. Öğretmen – Çocuk Yaratıcılık Puanları Arasındaki Korelasyon.....	91
Tablo 4.1.1.3. Çocukların Yaratıcılık Alt Boyut Puanlarının Korelasyon Sonuçları.....	92
Tablo 4.1.2.1. Çocukların Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.1.3.1. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Akıcılık Puanlarının Anova Sonuçları.....	94
Tablo 4.1.3.2. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Orijinallik Puanlarının Anova Sonuçları.....	95
Tablo 4.1.3.3. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Zenginleştirme Puanlarının Anova Sonuçları.....	96
Tablo 4.1.3.4. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Anova Sonuçları.....	96
Tablo 4.1.4.1. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Akıcılık Puanlarının Anova Sonuçları.....	98
Tablo 4.1.4.2. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Orijinallik Puanlarının Anova Sonuçları.....	99
Tablo 4.1.4.3. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Zenginleştirme Puanlarının Anova Sonuçları.....	99
Tablo 4.1.4.4. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Anova Sonuçları.....	100
Tablo 4.1.5.1. Yaratıcılık İndeksinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	102
Tablo 4.2.1.1. Öğretmenlerin Yaşa Göre Akıcılık Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonucu.. ..	105

Tablo 4.2.1.2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Orijinallik Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	106
Tablo 4.2.1.3. Öğretmenlerin Yaşa Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	106
Tablo 4.2.1.4. Öğretmenlerin Yaşa Göre Zenginleştirme Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	107
Tablo 4.2.1.5. Öğretmenlerin Yaşa Göre Erken Kapanmaya Direnç Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	107
Tablo 4.2.1.6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	108
Tablo 4.2.2.1. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Akıcılık Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	109
Tablo 4.2.2.2 Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Orijinallik Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	109
Tablo 4.2.2.3. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	110
Tablo 4.2.2.4. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Zenginleştirme Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	110
Tablo 4.2.2.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Erken Kapanmaya Direnç Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	111
Tablo 4.2.2.6 Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	111
Tablo 4.2.3.1. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Akıcılık Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	112
Tablo 4.2.3.2. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Orijinallik Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	112
Tablo 4.2.3.3 Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	113
Tablo 4.2.3.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Zenginleştirme Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	113

Tablo 4.2.3.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Erken Kapanmaya Direnç Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	114
Tablo 4.2.3.6. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu.....	114



ŞEKİLLER DİZİNİ

Grafik 4.1.1. Yaratıcılık İndeksi Normallik Varsayımı Histogram Grafiği.....	104
Grafik 4.1.2. Yaratıcılık İndeksi Doğrusallık Varsayımı Saçılım Diyagramı.....	104



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Yaratıcılık, bilinenlerden yeni bir şeyler ortaya çıkarma, yeni, özgün bir senteze varma, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, daha önceden kurulamamış ilişkiler kurma, yeni bir düşünme şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyma şeklinde tanımlanmaktadır (San 1985).

Yaratıcılık üzerine önemli çalışmaları bulunan Torrance'a göre "Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma" olarak tanımlanmaktadır (Torrance 1974). İlgili literatüre bakıldığında yaratıcılığı tanımlamada en çok kabul edilen, yaratıcılığı süreç ve ürün olarak tanımaya çalışmaktır (Ülgen 1995).

Yaratıcı bir bireyde; en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır. Merak ve bilme dürtüsü ile başlayan, dış dünyaya açık, her türlü iletişime hazır olma durumu ile, bireyin içsel özgürlüğü, bağımsızca ait olduğu gruba bağlı ve bağımlı olmadan düşünebilme, yeni düşünümlere karşı hoşgörülü olma, yapıcı eleştirilerde bulunma, sorunları bulup çözümlerine çalışma ile birleşince ortaya yaratıcı bir kişilik çıkmaktadır (San 1985).

Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her çocukta bulunur. Fakat yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Yaratıcılık esneklik; çok yönlü düşünme, çevreye ve insanlara karşı duyarlılık karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma, akıcılık; rahat çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme, orijinallik; farklı ve değişik sonuçlara varabilme gibi özellikleri içermektedir (Aral 1991).

Yaratıcılığın gelişmesinde Okul Öncesi eğitim kurumlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Geleneksel eğitim sistemimizin temel özelliklerinden biri ve belki de başlıca olanı ezbere dayalı oluşudur. Ezber, hazır bilginin belleğe yerleştirilmesi olup yaratıcılığa taban tabana zıttır. Yaratıcılık sorgulamayı, ezber ise sorgulamamayı esas alır. Ezberleyen kişi, sorularını dahi ezberlenmiş kalıplardan seçer. Duruma göre soru soramaz. Sorun çözme ise bir anlamda doğru soru sorabilme becerisidir. Ezber ise bunu yok eder. Ezberci birey, ezberlediklerinin anlamını merak etmez. Aslında ezberci insan merakını bütünüyle kaybeder. Merak azlığı, araştırma ve örgütlenme gibi dürtüleri de ortadan kaldırır (Titiz 1996).

Okula başlamış ve zihni yaratıcılıkla dolu bir çocuğa hiçbir güç kolay kolay birşey ezberlemez. Çocuk ancak oyun içinde öğrenir. Buna karşılık zaman geçip, büyükler tarafından ezberin yararları konusunda çeşitli yollarla ikna edildikçe, o yaratıcılık söner, onun yerini "Uslu"luk alır (Titiz 1996).

Yaratıcılığı geliştirmek üzere yapılan önerilerden biri de çocukların soru sormalarına fırsat verilmesidir. Çocuklar sık sık zihinlerinde yanıtlama işlemine girişmiş olsalar bile, yine de soru sorma gereksinimi duyarlar. Bu noktada da sorulan soruların yanıtlarını da bireylerin kendilerinin bulmalarını sağlamak çok önemlidir. Yanıtlar geçerli olmadığında yeni denemeler yapma olanağını verme ve çocukların yeni denemelere de girişmelerini yüreklendirme sağlanmalıdır (Davaslıgil 1989).

Çocuklar çok soru sorarlar. Üç dört yaşından başlayarak bıktırıcaya kadar soru sorarlar. Dünyayı keşfetmek, olan biteni anlamak canlı algıların hedefidir. Algılarıyla zenginleşen dikkatleri belleklerini oluşturur, sonra da "Neden öyle olmuş?, Bu niçin böyle?" diye muhakeme temelini ararlar. Onlar yanıtlanmazsa, araştırılmazsa, susturulursa, durdurulursa bir süre sonra gerçekten susarlar ve susmanın rahat etmek olduğunu öğrenirler. Böylelikle yetişkinler rahat eder, çocuğun zekası da engellenmeyi öğrenir. Soru sormak basit bir zihinsel işlem değildir. Soru sormak; cesaret, merak, kararlılık, sonucu göğüsleyen bir direnç gerektirir. Eğer bütün bunlara sahip olunmazsa soru sorulamaz ve yapılan iş yalnızca yanıtları dinlemek olur (Atabek 1998).

Soru soran, öğrendikleri üstünde düşünen ve sorgulayan öğrenci kendini değerli ve güçlü görmeyi öğrenir. Kendini güçlü ve değerli gören birey, yeni girişimlere soyunmaktan, hata yapmaktan çekinmez, yaptıkları hataları başarıya giden yolda atılan doğal adımlar olarak görür (Cüceloğlu 2002).

Çevresindekilerden farklı soru soran öğrencinin susurtulduğu, kimi davranışlarıyla aykırılık sergileyen çocukların hoşgörüsüyle karşılanmadığı, kimi sorulara farklı yanıtlar bulan çocukların kabul görmediği bir ortamda elbette yaratıcılığın geliştirilmesinden söz edilemez (Kırıçoğlu 2002).

Düşünme, algılama ve kişinin çevresiyle özel bir ilişki kurma davranışlarını kapsar. Bir kişi; çevresindeki şeyleri merak edebilir veya bu meraktan yoksun veya kaygısız biri olabilir. Hangisini tercih ederse etsin, kişinin tutumu ne düşündüğünün ve hangi düşünme yollarını kullandığının göstergesidir (Kale 1993).

Öğrenciler çok erken yaşlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirilebilir. Bir çocuk ancak kendi düşünceleriyle yüzleşmeyi istediğinde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirebilir. Benzer biçimde, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önemi de ancak öğretmenler kendi düşünme süreçlerini fark ettiklerinde anlaşılabilir. Bu tür düşünmenin gerekliliği yaşanmadan öğrencilere dönük bir adımın atılması da güçtür (Üstündağ 2002).

Yaratıcılıkla ilgili çalışmaların bir çoğunda, öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki görüşleri ile öğrencilerin yaratıcı etkinlikleri arasındaki ilişkiyi dikkate almak gerekliliği vurgulanır. Buna göre başta öğretmenlerin ısrarlı davranmaları önemlidir. Bu ısrar yaratıcı çocuklarla çalışmaya istek duymadır. Ancak bu biçimde davranan öğretmenler; çocukları değerlendirirken ve onların yaratıcı davranışlarını geliştirmeye çalışırken, onları acayip, tuhaf ve garip bulmaz, bu özellikleri onların kişilik özellikleriyle karıştırmazlar (Dawson ve Westby 1999).

Yaratıcılığı geliştirici bir eğitim ortamında yetişmiş olan çocuklar, muhakkak ki kısıtlayıcı bir ortamda yetişmiş olan çocuklardan çok daha mutlu, çok daha verimli, çok daha üretken bireyler olacaklardır. Bilimin ve teknolojinin büyük bir hızla geliştiği çağımızda, bir ulusun kalkınmasında ihtiyaç duyulan bireyler de mutlu, bağımsız, yeniliğe açık ve yaratıcı bireylerdir (Razon 1997).

Yaratıcı okulun öğretmenleri yanlış yaparlar ve yanlışların üstesinden gelme yollarını araştırırlar. Oysa öğretmen yaratıcı değilse yanlış yaptığını bile duyumsamaz. Yaratıcı kişiler yalnızca daha akıcı, hızlı ve esnek düşünen değil, aynı zamanda daha çok kuşku duyan ve otoriteye de daha az boyun eğen kişilerdir. Onlar daha etkileyici, kendinden emin ve daha yüreklidir (Bartel 2000).

Yaratıcılığı öğretmede en iyi yaklaşım değil, çeşitli yaklaşımlar vardır ve hepsi de kullanıldığı yere göre iyidir. Ancak tüm bu yaklaşımların işe yarar olması okuldaki yaratıcı öğretmenlerin uyacakları ilkelere bağlıdır. Öğretmenler yaratıcılığı öğretmede temel ilkeleri gözönüne alıyorsa yaratıcılığı önemsiyorlar demektir. Yaratıcı öğretmenler yaratıcı çocuklar yetiştirirler. İnsanın kendisi yaratıcı değilse, yaratıcılığı öğretmesi de güçtür. Yaratıcı öğretmenler yaratıcı bir çevrede gelişirler. Yaratıcı öğretmenlerin yetiştirilmesi için kullanılan uyarıcılar, onların kendi meslektaşlarının ve okul yönetimlerinin onlara sunduğu uyarıcılardan daha güçlü olmak zorundadır (Forsth ve Nordvik 2002).

Yaratıcılığa saygı duyup, bu uğurda çaba gösterecek çocuğu yüreklendirmenin en iyi yolu öğretmenlerin yaratıcı olmaya sürüklenmesidir. Böylelikle yaratıcı öğretmen , yaratmaya çabalamadan yaşanmış bir yaşamın değersiz olduğunu anlayabilir (İnam 1993).

Öğretmenler yaratıcı düşünen bireylerin ortaya çıkmasına uygun zeminler hazırlayabilirler. Öğrencilerin düşüncelerine, yeni ve farklı fikirlerine hoşgörülü olması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaratıcı yollar bulması başarıyı artıracaktır. Öğretmenin her aşamada, öğrencilerin adımlarını izlemesi, onlarla birlikte çalışması ve başarılarında onlara cesaret vermesi önemlidir (Hamza ve Farrow 2000).

Çocuğa düşünmeyi öğretmenin ve onu etkinliğe yönlendirmenin tek yolu onun dünyasına girebilme, etkilendiği, ilgi duyduğu alanları öğrenme, kısaca onunla bir diyalog kurmaktır (İpşiroğlu 1989). Bu da en güzel çocukluk çağında gerçekleşmektedir.

Bu çalışma, Okul Öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcılığa bakış açısı karşılaştırılmak amacıyla planlanmıştır.

1.1. Problem

Anaokulu çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.1. Alt Problemler

- Çocukların yaratıcılık düzeylerinde, cinsiyet bir etken midir?
- Çocukların yaratıcılık düzeylerinde, anne ve babaların öğrenim durumu bir etken midir?
- Çocukların yaratıcılık düzeylerinde, anne ve babaların meslekleri bir etken midir?
- Çocukların cinsiyeti, anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri yaratıcılık düzeylerinin yordanmasında bir etken midir?
- Öğretmenin yaratıcılık düzeyinde, öğretmenin yaşı bir etken midir?
- Öğretmenin yaratıcılık düzeyinde, öğretmenin meslek tecrübesi ve öğrenim durumu bir etken midir?
- Öğretmenin yaratıcılık düzeyinde, hizmet-içi eğitime katılma bir etken midir?
- Öğretmenin yaratıcılık düzeyinde, alınan hizmet-içi eğitim süresi bir etken midir?

1.2. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Araştırma kapsamında görüşleri alınan anasınıfı öğretmenleri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formlarını yanıtlarken gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılmış olan anket formlar için uzman görüşü yeterli sayılabilir.
- Başvurulan uzmanlar yetkin kişiler olduğu ve toplanan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.3. Sınırlılıklar

- Araştırmanın rneklem grubu Ankara İli ankaya ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocuklardan seçilmiştir.

1.4. Sayılılar

- Araştırmaya katılan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklardır.
- Araştırmada uygulanacak "Torrance Şekil Form A Test" ocukların gelişimsel özelliklerine uygundur.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygunluğu için uzman görüşleri yeterlidir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik dereceleri yeterlidir.
- Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Tanımlar

Okulöncesi Eğitim: 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması kendilerini toplumun kültürel değerler doğrultusunda en iyi biçimde

yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB 2002).

Anasınıfı: 60-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf.

Yaratıcılık: Boşlukları, rahatsız ediciliği ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüyü ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırma ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamaktır (Torrance 1977).

Torrance' göre (1981) yeni fikirler oluşturma, problemlere duyarlı olma, zenginleştirme, yapıla gelmemiş yeni çözümler bulmaktır (Tennet ve Berthelsen 1997).

Torrance' a göre (1977) problemleri ve bilgi eksikliklerini sezme, fikirleri problemleri veya hipotezleri biçimlendirme, test etme, bu hipotezleri değiştirme ve sonuçları bildirme sürecidir (Liu 1998) .

Guilford'a göre yaratıcılık, düşünce akıcılığı, orijinallik, problemleri kavrama ve onları yeniden tanımlama ve zenginleştirme yeteneğidir (Lynch ve Harris 2001).

Akıcılık: Mümkün olduğu kadar yapılan görevle ilgili çok fikir üretme (Torrance 1979)

Orijinallik: Yeni ve tek olan fikirler veya ürünler ortaya çıkarma yeteneği (Torrance 1979) .

Esneklik: Bilgiyi işleme, bakış açısını değiştirebilme, problemleri yeniden tanımlama yeteneği (Torrance 1979) .

Erken Kapanmaya Direnç: Oluşan alternatif çözümleri devam ettirmede direnme yeteneği (Goff ve Torrance 2000) .

Zenginleştirme: Düşüncelerin ya da ürünlerin ayrıntılarla geliştirilip donatılması (Goff ve Torrance 2000) .

Başlıkların Soyutluğu: İki ya da daha fazla ögeyi bir arada kullanabilme yeteneği (Goff ve Torrance 2000) .

1.6. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Okul Öncesi dönem çocuğun tüm hayatını etkileyecek olan kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı bir dönemi kapsamaktadır. Okul Öncesi eğitim kurumları çocuğun fiziksel ve duygusal gelişimine paralel eğitim veren okullardır ve en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesidir. Yaratıcı eğitim, olabildiğince erken başlayan bir süreç içermektedir. Bu yaratıcılık eğitiminin desteklenmesi için Okul Öncesi öğretmenleri, çocuğun daha yaratıcı, ileriye görebilen, yeni ürünler yaratabilen ve çevresini kendi amaçları için yönlendirebilen özerk bir birey olarak yetişmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi bireysel yaratıcılık gelişimleri çocukların yaratıcılık gelişimine destek oluşturmaktadır. Öğretmenler yaratıcılığa karşı ne kadar duyarlı ve tutarlı olursa çocuklarda o kadar yaratıcı bir birey olarak yetişir.

Yapılan literatür çalışmasında, ülkemizde okulöncesi kurumlarda öğretmen ve çocukların yaratıcılıklarını inceleyen ve okulöncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı nasıl gördüklerini ele alan hiçbir çalışmaya rastlanmamış ve bu noktadan hareketle bu çalışmada söz konusu olan boyut incelenmiştir. Bu nedenle yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

2.1. Yaratıcılığın Tanımı Ve Özellikleri

Yaratıcılık günlük yaşamımızda çok sık kullanılan algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, sezgi, kavrama yeteneği ve buluş gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır. Latince karşılığı “crea” sözcüğünden gelen doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek anlamındadır. Yaratıcılık insanlık tarihine kadar eski olmasına rağmen, özellikle son beş yüzyılda güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş, çoğunlukla bir deha ya da tanrısal ve olağan üstü olgu güçlerle açıklanmaya çalışılmıştır (Kamaraj ve Aktan 1998; Gürsoy 2001; San 2003).

Yaratıcılık insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel öge olarak bulunmaktadır (Aral; 1990).

Bu kavramın spesifik bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bu konuda uzun yıllardan bu yana çalışmalarını sürdüren araştırmacıların yaptıkları farklı farklı tanımların bazı temel noktalarının birbirine yaklaştıkları gözlenmektedir.

Yaratıcılık günlük hayatta genelde yazar, müzisyen, resim veya sanatçılara özgü bir yetenek olarak kabul edilen ve sıkça kullanılan bir kavramdır (Kale 1993). Hatta, bir toplumun bilimdeki ilerlemede, ulaşım, iletişim ve üretim araçlarının geliştirilmesinde, tarihin değiştirilmesinde ve dünyaya yeni bir biçim verilmesinde yaratıcılığın rolünün büyük olduğu vurgulanmaktadır (Arık 1990).

İnsan için yaratıcılık evrende, var olanın yeni adaptasyon ve kombinasyonlarını üretmesi ve değiştirmesi anlamına gelmektedir (Özden 1997). Ona göre yaratıcılık; verileri akıllıca düzenlemek, esnek yaklaşımlarla problemi çözmek ve ortaya özgün bir

ürün koymak olup ana yoldan ayrılmak, deneye açık olmak ve kalıplardan kurtulmak kavramlarıyla açıklanabilir .

Yaratıcılık, insan hayatının her alanında uygulanabilecek bir yeti olarak, varolan ürünlerin dönüştürülmesiyle yararlı, yeni bileşimler ve özgün bir ürün yaratma işidir. Bu ürün, oluşturulmuş ve değerli bir amaca hizmet eder durumda olmalıdır. Bu yargı tüm yaratıcılık tanımlarında yer almaktadır (Isacksen , Treffinger ve Dorval 2000). Yaratıcılık, akıl ve duygu bakımından sakat olmadıkça, her insanın gerçekleştirebileceği bir tavidir (Fromm 1997). Yaratıcılık, yeni bir düşünce üretme (Şimşek, Akgemici ve Çelik 1998) , düşünceleri genelleştirmede bize yardım eden süreç (Majaro 1992; Peters ve Waterman 1995) , yeni ve yararlı fikirlerin ortaya çıkarılması (Tanner 1999) gibi tanımlarla açıklanmaktadır.

Torrance yaratıcılığı "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 sınaama, daha soma da sonucu başkalarına iletme " şeklinde tanımlamaktadır (Sarı 1977; Sungur 1997).

Vernon ise yaratıcılığı; insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme şeklinde açıklamıştır (Aslan, Kamaraj ve Aktan 1997).

Yaratıcılık, hiç kimsenin görmediklerini görme, hiç kimsenin duymadıklarını duyma, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünme ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapma olacakta ifade bulmaktadır (Sylvan 1997).

Araştırmalarda iki tür yaratıcılıktan bahsedilmektedir. Birincisi resim yapma, müzik besteleme, roman, şiir yazma gibi yeteneğe bağlı, öğrenilebilen, alıştırmalarla geliştirilebilen ve ürün veren yaratıcı etkinlikler, ikincisi ise her türlü yaratıcılığın temelinde bulunan yaratıcı tutum ve davranış biçimleridir. Bu tür yaratıcılık bir ürünle görünür duruma gelmeyebilir. Görme, algılama ve tepki verme yetilerinin işlenmesi ile

geliştirilebilir. Yaratıcılık kişinin ürün olarak isimlendirebileceğimiz bir takım fikirlerle iletişim içine girmesidir (San 2003).

Gartenhaus yaratıcılığın bir sır olmadığını, tanıdık, herkes tarafından bilinen bir olgu olduğunu, ancak çok az kişinin onu geliştirdiğini, güçlendirdiğini ve kaynağının ıraksak düşünme olduğunu belirtmektedir (Gartenhaus 1997).

Aslan (2001) yaratıcılığı " yeni ve özgün, beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü problem çözme süreçlerini içeren, kişinin zeka unsurlarını özgün üretime dönük olarak kullandığı bilişsel bir yetenektir " şeklinde tanımlamaktadır.

George Gow ise yaratıcılığı B ve A türü olarak sınıflandırmaktadır. Yaratıcılık, ayrıntıları ve farklılıkları aramak için, gözlemlerin yoğunlaştırmaktır. Derin, kuvvetli, yoğun gözlemlerin ve özgür düşüncelerin biricik toplamıdır (Gow 2000).

Yaratıcılık bilinenlerden yola çıkarak eski ile yeni arasında ilişki kurma, alışılmışın dışındaki farklılıkları yakalayarak, deneyerek özgün etkinlikler oluşturma çabasıdır. Birbiriyle ilişkisi olmayan malzeme ve düşünceler arasında bağlantılar kurma, algılama, bilineni ve bilincin sınırlarını aşarak düşünceleri estetik biçimde yeniden düzenleyebilme, bunların yanı sıra düşünce ve eylemde özgünlük, orijinalliktir (Kamaraj ve Aktan 1998; Artut 2001).

Morgan'a göre (1986) "Yaratıcı olan; ister yazar, ister bilim adamı, ister sanatçı olsun, güneşin altında yeni bir şey bulmaya çalışan kişidir " .

Günümüzde yaratıcılığın 4p'sinden bahsedilmekte, yaratıcılık dört farklı açıdan ele alınmaktadır. Yaratıcılığa süreç, ürün, kişilik ve çevre koşulları olarak bakılmaktadır. Torrance (1995) ilk harfi (P) ile başlayan bu sınıflamaların ilk defa Rhodes(1961) tarafından yapıldığını ifade etmektedir: P(Process) Süreç, P(Product) Ürün, P (Person) Kişi , P (Press) Baskı veya Çevre Baskısı.

Yaratıcı kişiler, çevre koşulları ve ellerinde ne olursa olsun bu çevreye adapte olma yeteneğine sahiptirler (Rıza 2001).

Ürün olarak yaratıcılık, hiçten yeni bir şey yaratma anlamında değildir. Tam tersine tamamen varolan gerçeği, düşünceyi, zihinsel yetenek ve becerileri keşfetmeyi, seçmeyi, iletmeyi ve sentezlemeyi kapsamaktadır. Ürünlerin mutlaka yeni olması gerekmez. Geçmiş yaşantılardan yararlanarak varolan nesnelere veya düşünceler yeniden yapılandırılabilir ve farklı amaçla kullanılması veya sorunların çözümüne yardımcı olması sağlanabilir (Rıza 2001).

Kişilik olarak yaratıcılık ise Engle ve Snellgrove'e göre (1979) "Yaratıcı kişiler problemler için yeni çözümler veya sanatı ifade etmek için yeni yöntemler bulmaya çalışma mücadelesini vermektedirler. Böylece hedeflere varmak için yeni ve daha iyi yöntemler bulmaya çalışmaktadırlar."

Torrance, yaratıcılığı süreç boyutunda ele almış, yaratıcı bireyin bilişsel ve kişilik özelliklerini de ortaya koymuştur. Yaratıcılığa bilişsel ve mantıklı bir olgu olarak yaklaşan araştırmacılar, kavramı bir kişinin aklını ve zekasını özgün ve üretime dönük kullanması olarak açıklamaktadır. Yaratıcılık bir çeşit düşünme, neden bulma, çağrışım yapma ve problem çözme faaliyetleridir. Bazı yaklaşımlar sözel davranışlara, diğerleri de sözel olmayan ve şekilsel davranışlara daha fazla önem vermektedirler (Aslan 2001).

Engle ve Snellgrove (1979), Conn (1983), Morgan (1986) ve Glietman (1992) gibi bir çok araştırmacı ve yazar yaratıcılığın 4 aşamasından bahsetmektedir. Yaratıcı klasik kuramcılara göre de yaratıcılık bu 4 aşamadan oluşmaktadır (Wallas 1926).

Wallas de yaratıcılığı problem çözme süreci olarak kabul edenler arasındadır. Yaratıcı bir kişinin bir ürün ortaya koyabilmesi için belirli aşamalardan geçmesi gerekir. Bu aşamalar hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve sonuçların doğrulanması evrelerinden oluşmaktadır. (Bogen ve Bogen 2003).

1.Alıştırma Aşaması(Orientation): Problemin tanımlanmasını ve değişik önemli yönlerinin belirlenmesidir.

2.Hazırlık Aşaması (Preparation) : Yaratıcı kişi bu aşamada kendini tam olarak probleme adar. Problemi tüm açılardan inceler. Yaratıcı eylem beynimizin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Bu aşamada birtakım sembol, resim, benzerlik ve modeller kullanılır, kural ve genellemeler yapılır. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığına göre, mevcut malzemeler yani konu ile ilgili bilgiler ne kadar çoksa yaratıcı bir fikir üretmek de o kadar kolaydır (Yıldırım 1998). Bu aşamada yoğun bir çaba harcanır,günler ,haftalar ve hatta aylar alabilmektedir.

Wallas'a göre tüm formal eğitim, yaratıcılığa hazırlık için gereklidir. Birey ilgilendiği konuyla ilgili ne kadar çok bilgiye sahip olursa öğrenme güdüsünün sonunda meydana gelebilecek ürün o derecede nitelikli olacaktır. Bazı durumlarda bunu gerçekleştirmek için sadece spesifik bilgilere ihtiyaç duyulurken, bazen de genel bilgiler yeterli olabilmektedir.

Bireyin eski yaşantılarından edindiği ve özümlediği bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir (Farmham 1972).

3.Kuluçka Aşaması (Incubation, "Sitting on" The Problem): Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması,ürünün bilinç ötersinde olgunlaşmakta olduğu aşamadır. Bilinç düzeyinde algılanmamakla beraber, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evredir (Rıza 2001).

Bu dönemde kişi problemi bilinçli olarak düşünmez. Geçmişteki bilgilerle yeni edindiği bilgilerin etkileşimi sonucunda bir takım zihinsel süreçler meydana gelebilir. Birey edindiği bilgilerin yeniden düzenlenmesi sırasında yaptığı organizasyonun farkında değildir (Gallaqher 1985).

Bu aşamada bilinenler problemi çözmek için yeterli değildir. Bu durumda, problem bilinç altına itilmektedir. Hazırlık aşamasındaki gibi günler, haftalar, aylar ya da yıllar

boyunca sürmektedir. Gerekli araç gereçler eldedir. Problem mayalanma aşamasındadır. Yaratıcı kişilerin ellerinde izlenmesi gereken bir harita bulunmaktadır. Beyin konu ile ilgili bütün ilişkileri hemen kuramayabilir. Ancak araya başka düşünceler, konular girse bile beyin çalışmalarını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler, peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkı bile sağlayabilir. Düşünülenler yeni kavramla ilgili yeni çağrışımlara yol açabilir, yeni seçenekler oluşturabilir (Rıza 2001).

Wallas'a göre kuluçka döneminin iki yönü vardır:

1. Yaratıcı kişi bilinçli bir kararla problem durumunun bir bölümünü düşünmemeye çalışır.

2. Problem durumu bilinç altında ele alınır.

Wallas bu dönemde bilinç dışı alıştırmalarla bilinç işlemlerin birbiriyle etkileşim içine girdiğini, bu işlemler sırasında kişinin zihinsel olarak mutlaka rahatlamasının gerekli olduğunu belirtmiştir (Farnham 1972).

4. Aydınlanma Aşaması (Illumination, Inspiration) : Bu aşamada ilgisi olmayan düşünceler zihinden uzaklaştırılmakta ve yeni ilişkiler keşfedilmektedir. Yeni düşünceler çok hızlı bir şekilde gelmektedir. Bu aşama genellikle yaratıcı kişinin aklında bir anda çakan bir şimşek gibidir. Birey bilimsel keşif, icat veya ürün oluşmaya başlamaktadır. Yaratıcı kişi bir fikri, kavramı veya problemin çözümünü birdenbire kavrayabilmektedir (Gallaquer 1985).

5. Doğrulama ve Geliştirme Aşaması (Verification and Rivision) : Bu aşamada , çözümün, denenerek yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır. Bazen bu durum yeterli olmayabilir. Böylece, birey kuluçka aşamasına döner. Bazen de yeterli olan çözümün geliştirilmesi gerekebilir (Rıza 2001).

Bu aşama aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanan ölçütlere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliklerin ürünüdür. Bu dönemde sürekli aktif olan iki önemli nokta "sürekli ilgi" ve "uygulama,deneme" aşamalarıdır (Argun 2004).

2.2. Düşünce Türleri

2.2.1. Yaratıcı Düşünce

Yaratıcı düşünme daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Burada gözünde tutulması gereken nokta, yaratıcı düşünmenin zaten varolan nesnelere ve düşüncelerden yola çıktığıdır (Rawlinson 1995).

Yaratıcılık mevcut bilgilerin aralarındaki ilişkilerden yararlanarak yeni bilgiler üretmedir (Soylu 2004). Yaratıcı düşünme süreci kompleks işlemlerden oluşur. Bu süreç boyunca bilgi, beceri, özel alışkanlıklar, pratik ve teorik kavramlar aktif olarak işe karışır (Bartzer 2001).

Stewart (1953) yaratıcı düşünmeyi meydana getiren fikrin bir kısmını bir başkası tarafından ortaya atılmış olabileceğini ve önemli olan bir fikrin değişik yönlerini bulmak olduğunu belirtmiştir (Torrance 1965).

Bazı araştırmacılar ise yaratıcı düşüncenin psikoterapötik bir değer olduğundan bahsetmektedirler. Örneğin; çocuk kendi hikayesini kendisi anlatarak ve yazarak üzerindeki baskılardan, stresten kurtulma bilmektedir (Yamatomo 1969).

Yaratıcı düşünme ise ayrıştırıcı ve birleştirici mantık yürütme olarak iki şekilde ele alınabilmektedir:

Ayrıştırmacı Düşünme, birçok orijinal, birbirinden farklı ve karmaşık fikirlerin aynı anda ele alınmasıdır.

Birleştirici Düşünme ise birçok düşünce arasından mantıklı bir bakış açısıyla en iyi fikri seçebilme becerisidir (Argun 2004).

Guilford (1968) yaratıcı düşünmenin 8 niteliğini belirlemiştir. Bunlar kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım akıcılığı, kendiliğinden esneklik, duyarlı ve meraklı olma nitelikleridir.

Kelime Akıcılığı: Çocuğun gereksinimleri karşılayacak çok sayıda kelime yaratmasıdır.

Çağrışım Akıcılığı: Belli gereksinimleri karşılayacak anlamı veren kelimeler bulabilmektir.

Fikir Akıcılığı: Sınırlı sürede gereksinimleri karşılayacak fikirler yaratmaktır.

Anlatım Yaratıcılığı: Bir gereksinmeyi dile getirecek kelimeler sıralamasını yapabilmektedir.

Uyum Esnekliği: Bir problemin çözümünde değişik yollar bulabilmedir.

Yeniden Tanımlama: Bilinen nesnelere değişik şekilde kullanabilmedir.

Kendiliğinden Esneklik: Bir konu ile ilgili değişik fikirler bulabilmektir.

Orijinallik: Çok değişik ve özgün tepkiler yaratabilmedir.

Taylor (1983) yaratıcılığı tanımlarken beş yaratıcılık boyutu önermiştir.

1. Anlamsal yaratıcılık (Expressive Creativity): Kişinin bağımsız olarak fikirlerini ifade etmesidir.
2. Üretici Yaratıcılık (Productive Creativity): Sanatsal ve bilimsel ürünleri temsil etmektedir. Bu ürünler oluşurken kişinin serbestçe düşünmesi ve bitmiş ürünlerden yeni ürünler meydana getirmesi sürecidir.
3. İcada Yönelik Yaratıcılık (Intentional Creativity) :Yaratıcılığın değişik teknik, metot ve materyallerle doğurabileceği keşifler, icatlar ve buluşlara yönelik yaratıcılığı oluşturur.
4. Yeniliğe Yönelik Yaratıcılık (Innovative Creativity) : Kazanılmış olan becerilerin değişikliğe uğrayarak gelişmesidir.
5. Aciliyet Karşısında Yaratıcılık (Emergentive Creativity) : Beklenmedik bir durum karşısında tavır ve hareket tarzı geliştirmektir. Birçok kişide bu beş yaratıcılık basamağının bulunduğu değerlendirilmektedir (Torrance 1965).

Guilford'a göre çok sayıda akıcılık ve esneklik çeşitleri vardır:

Fikir Akıcılığı: Çok sayıda fikir üretmek vardır. Oluşturulan fikirler basit bir kelime, bir resim, hikaye başlığı, değişik bir düşünceyi açıklayan uzun ve kısa cümleler olabilmektedir.

Çağrışım Akıcılığı: İlişkiler kurma ile ilgilidir.

Anlamsal Akıcılık: Cümlelerin basit bir şekilde oluşturulması söz konusudur.

Kendiliğinden Esneklik: Kişinin kendiliğinden çeşitli fikirleri ortaya atması veya algılanan şekillerdeki ani değişiklikleri görebilmesi yeteneği ile ilişkilidir.

Uyumsal Esneklik: Orijinal çözümler bulma yerine , halen kullanılan problem çözme metotlarını kapsamaktadır (Torrance 1965).

2.2.2. Analitik Düşünme

Analitik düşünce ise mantıksaldır. Kişiyi yanıtı ya da uygulanabilirliği az sayıdaki çözüme ulaştırır (Argun 2004). Yaratıcı düşünme ise hayal gücü ve insanı pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye götürür.

Her ne kadar bu iki düşünme biçimi farklı ise de, biri diğerinin tamamlayıcı olduğu için birbirlerine bağlıdır. Analitik düşünme biçimi, fikirleri ve uygulamaları birleştirir ve eğer ciddi bir ilerleme kaydetmek isteniyorsa yaratıcı düşünmeyle desteklenmesi gerekir (Rawlinson 1995).

Analitik düşünce kısa vadede daha yaşamsaldır. Yaşamımızı sürdürmek için mantığımıza mutlaka ihtiyacımız olduğunu biliriz. Yaratıcılığımızı kullanmadan da yaşamayı başarabileceğimiz düşüncesine sahip olabiliriz. Başkalarının getirdiği yenilikleri bir ölçüde olsa da kullanabilirken, kendi mantığımız olmadan çevremizdeki gelişmeleri değerlendiremez, onlara uygun tepkiler veremeyiz. Ancak, bu iki düşünce biçimi birbirini tamamlar, gözlem ve belleğimizle birlikte düşünsel sistemimizin bütünlüğünü oluşturur. Yaratıcı düşünce fikri üretirken, mantıksal düşünce onu değerlendirir (Yıldırım 1998).

2.2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin alan yazında kabul edilebilir tek bir tanımı yoktur. Birbirinden farklı bir çok tanıma rastlamak mümkündür (Siegel ve Carey 1989; Cairns 1996). Ancak eleştirel düşünme en genel anlamı ile; üst düzey düşünme becerilerini ifade eden bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin eğitimin en önemli amaçlarından biri olduğu konusuna da eğitimciler arasında fikir birliği vardır (Siegel ve Carey 1989).

Eleştirel düşünme, görülen, okunan, elde edilen bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine, bunları sürekli inceleyerek, sorgulayarak, ölçütlere göre değerlendirerek açıklama ve yargıya varma (Semerci 2000).

Şahinel'e göre (2002) düşünmeyi daha iyi, daha açık, daha doğru ve daha tarafsız bir hale getirmek için düşünürken, düşünme hakkında düşünme sanatıdır.

Eleştirel düşünme, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı üzerinde odaklanan kabul edilebilir ve yansıtıcı düşünme şeklidir (Norris ve Ernis 1989).

Eleştirel düşünme hiçbir düşünceyi geçerliliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimseyen düşünme biçimidir (Potts 1994).

Eleştirel düşünme neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı ,neyin kabul edileceği ya da edilmeyeceği ve benzeri durumlarda karar vermeyi sağlayan rasyonel, mantıklı, yansıtıcı, tutarlı ve değerlendireci bir süreçtir (Ben-Chaim, Ron ve Zoller 2000) .

Eleştirel düşünmenin babası olarak kabul edilen (Garside 1996; Connolly 2002) Watson ve Glaser'a göre (1980) eleştirel düşünme tavırların, tutumların, bilgilerin bir birleşimi, tutumların, bilgilerin kullanılması ve uygulanması becerileridir. Ayrıca bu süreç sonuçları destekleyen kanıtları sistematik ve mantıksal olarak inceleme, bu muhakeme ve kanıtlarla desteklenen durumlar üretme olarak açıklanmaktadır.

Bu tanımlar dikkate alınarak eleştirel düşünme, aktif, amaçlı, bilinçli, örgütlü, kanıtlara dayalı, sorgulama, yargılama, çıkarım yapma, muhakeme gibi özellikleri taşıyan üst düzey zihinsel beceriler olarak tanımlanabilir (Çokluk Bökeoğlu 2004).

Eleştirel düşünmede, bilginin toplanarak bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturulması gibi özellikleri de önemlidir. Bunun yapılabilmesi için ise yorumlama, analiz, sonuç çıkarma, açıklama, kendi kendine desenleme, planlama ve zihne yerleştirme önemli öğelerdir (<http://www.weswords.com/GUFFEY/critical.>,1999).

Eleştirel düşünme sadece bir sonuç değildir. Sonuca ulaşmada bireyin yaptığı davranışların tümüdür. Buna göre bireyin kritik düşünmede başarılı olabilmesi için, üzerinde düşündüğü konu hakkında bilgiye ve konuyu daha iyi açıklamaya yardımcı olabilecek farklı bilgileri bulabilmek için araştırma yapabilme becerisine de sahip olması gereklidir. Aynı zamanda elindeki bilgiler içerisinde uygun olanları alıp uygun olmayanları ayırabilme, tutarsızları saptama gibi becerilere de sahip olmalıdır. Bu beceriler kompleks bir problemin anlaşılmasında bilgi, beceri, güven, tutum ve şartlar olarak birbirlerini etkileyerek kritik düşünme sürecinin içerisinde yer alır (<http://irc.uci.edu/trg/sec3.html>.1999).

Günlük yaşamdaki yansıma olarak görebileceğimiz eleştirel düşünmenin karar verme ve problem çözme üzerinde olumlu bir etkisinin olması beklenmektedir. Sözü edilen eleştiri ve eleştirel düşünme çevremizde neler olup bittiğini anlamaya yönelik çalışmaların başlamasında , karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılabilecek bir sistemdir (Chaffee 1994).

Alan yazında eleştirel düşünme ve problem çözme eş anlamlı gibi kullanılmaktadır. Ancak problem çözme , ilk adımdan nihai amaca kadar,başarıyla hareket etmeyi gerektiren sıralı ve özel bir modeli anlattığından aslında tam olarak aynı şey değildir (Pellegrino 1995).

Ancak eleştirel düşünme yalnızca bilişsel bir beceri değil , aynı zamanda uygulama ve karar verme şeklindedir. Öğrenmenin bir yolu olarak uygulandığında eleştirel düşünme beraberinde akademik başarıyı da getirmektedir (Chau-Kiu, Rudowicz , Lang, Yue ve Kwan 2001).

Celuch ve Slama'nın 1999 belirttiği gibi işlevsiz bir düşünme sistemi, sadece zaman ve enerji kaybına neden olmamakta aynı zamanda hem birey hem de bireyin bulunduğu örgüt açısından engellenmişlik duygusu yaratmaktadır. Eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için üniversite eğitimi sırasında alınan dersler hem içerik olarak yeniden düzenlenmeli hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Ancak bu tür bir eğitim sonucunda, soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebilir (Kökdemir 2003).

2.2.4. Yakınsak Düşünme

Yakınsak düşünme, sorunlar karşısında insanların bir tek çözüm yolunu görmeleri ve diğerlerini dikkate almamaları demektir (Zachary 2000).

Yakınsak düşünme aynı zamanda varolan bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce biçimidir. Böyle düşünen bireylerin büyük bir olasılıkla hayal gücüne de gereksinimi yoktur ve yaratıcı üretime de pek az katkıları bulunur. Bu kişiler yalnız, açıkça doğru görünen yanıtları ararlar (Arık 1990).

2.2.5. İraksak Düşünme

İraksak düşünme bilineni, öğrenilmiş olanı eleştirir, gerekirse düzeltir, olabilecek konusunda düşünür, belirli olmayan alanlarda dolaşmak eğilimi gösterir. Bilinmezler ve tehlikeler onun en büyük ilgi kaynağıdır. Beklenmeyen ve bilinmeyen, iraksak zekayı kamçılar. İraksak düşünme belirsizlik ve kuşkuluk karşısında harekete geçer (Samarçay 1983).

İraksak düşünme sonucu verilen yanıtlara tek tek bakıldığında "Yaratıcı" olarak değerlendirme yeteneğidirler. Bu yanıtlar belli ölçülerde, akıcılığı, esnekliği ve özgünlüğü içerme özelliğine sahiptirler. Bu tür düşünme değişik çözümlere ulaşmak için bir sıçrama tahtası olarak görülebilir (Arık 1990).

İraksak düşünme sırasında olası çözümleri hatırlama ya da yeni çözümler üretme yoluyla kişinin düşünceleri genişlemektedir. Yakınsak düşünme sırasında bireyi ihtimalleri daraltmakta ve en uygun çözüm için bilgi ve mantık kurallarını kullanmaktadır (Atkinson 1995).

İraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnektir. Eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir. Zengin ve farklı fikirler akımına açıktır. Bundan dolayı, yeni çözümlerin oluşturulmasına ve yaratıcılığa daha yatkındır (Jersild 1972).

Guilford'a göre iraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek şu şekilde özetlenmektedir:

- 1.Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme
- 2.Düşüncelerde akıcılık gösterebilme
- 3.Alışagelmemiş, özgün anacak işlevsel fikirler üretebilme
- 4.Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme
- 5.Sentez yeteneğine sahip olma
- 6.Analiz yeteneğine sahip olma
- 7.Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme
- 8.Değerlendirme yapabilme(Brown 1989).

2.3. Yaratıcı Düşünceye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Yıllardır çok sayıda yaratıcılık ilgili görüş geliştirilmiştir. Bu görüşler halihazırda tespit edilen teorik pozisyonlardan gelişmiştir ve her biri global yaratıcılık kavramının bir ölçüde farklı bir yönünü vurgulamaktadır (Royer ve Feldman 1984).

2.3.1. Psikanalitik Yaklaşım

Bilinç öncesi, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturmaktadır. Bu görüşte yaratıcılık üzerindeki nörotik davranışların kalıcı etkisi üzerinde durulmaktadır. Psikanalitik görüşe göre geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir.

Çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller (Sungur 1997).

Freud , yaratıcılık ile psikopatoloji arasında teorik bir bağ olduğunu belirtir. Her ikisi de (yaratıcılık ve psikopatoloji) içgüdüsel dürtülenmeden oluşan enerjinin açığa çıkmasından meydana gelir. Farklılık, yaratıcılığın sosyal olarak kabul edilebilir davranışta serbest bırakılan enerjiyi ihtiva etmesi iken psikopatoloji, kabul edilemez davranışlarda yönlendirilen enerjiyi kapsamaktadır (Royer ve Feldman 1984).

Yüceltme mekanizmasını kullanan sanatçı, tepilerinden üst düzeyde yararlanabilmektedir. Tüm savunma mekanizmaları,uzlaşma yollarının bulunması demektir. Böylece kişi, doyuma erişmemiş bilinç dışı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşleme sığınır (Freud 1930). Freud'a göre yaratıcılığın anlamının bir parçası, çocuklukta başlamış olan oyunun bir devamıdır.

Yaratıcılık insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşmakta, bilinçdışı çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Tatmin olmayan istekler ve doyurulmamış cinsel fanteziler hem nevroza, hem de yaratıcılığa neden olmaktadır. Nevrozla yaratıcılık arasında temel fark nevrozlar tamamen gerçekten kaçmaya yol açarken, yaratıcılığın üretme yoluyla yüceltme mekanizmasını işletmesidir (Aslan 1994).

Psikoanalitik yaklaşımı benimseyenlerden Slochower (1974) yaratıcı sürecin ilk aşamasını esinlenme ve bilinçdışı olarak yorumlamaktadır. Yaratıcı süreç bir düş, düşlem ya da derin düşünceye dalma, herhangi bir yerde, zamanda ortaya çıkabilmektedir. Yazarların ve sanatla uğraşanların yapıtlarında izlenen, beklenilmeyen bir anda akla geleni çözüm yolu, bir düşleme, hayale dalarken oluşabilir. İkinci aşama,simgencilik ve bilinç öncesidir.Sanat ve kültürde yaratıcı süreç için simgeye dönüştürme, vazgeçilmez bir koşuldur. İnsanı tanımlayan dil simgelerden oluşmaktadır (Ghiselin 1952).

Bu görüşün öncülerinden Kris, Kubie ve Rugg, yaratıcı ürünün, önceden düşünülen zihinsel faaliyetlerin bir sonucu olduğunu öne sürmektedirler (Yurtseven 2001).

Çağdaş bir psikanalist olan Kubie, yaratıcı faaliyette id'in üstünlüğünü kabullenmeyerek bilinç ve bilinçdışı örgütleri arasında bulunan bilinç eşiği düzeyinde bir işlemin bu rolü üstlendiğini söylemektedir. Cinsel ve saldırgan id,eyleme geçmek için acımasız bir baskı yapar,davranış da gereksinmeye bağlanır. Buna karşın, oyun gibi yaratıcılık da güçlü ve baskın dürtülerden arınmalıdır (Kubie 1958).

Kubie'nin özel ilgisi yaratıcılık üzerindeki nörotik davranışın kalıcı etkisidir. Ona göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri, yaratıcı üretimi sınırlanmaktadır (Sungur 1997).

2.3.2.Gestalt Yaklaşımı

Gestaltçılar yaratıcılık yerine üretken düşünce ve sorun çözme kavramlarını kullanmaktadırlar. Çağrışımıcıların aksine parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün parçalarının toplamından daha önemli olduğu görüşü hakimdir. Sorunun çözümü aranırken, öğeler toplanmaz, düzenlenmez. Sorun bir bütün içinde görülerek çözüme ulaşılır. Yaratıcı düşüncede sorunun yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Çözüm içten bir aydınlanma, bir ışıklanma ile elde edilir (Öncü 1989 ; Sungur1997).

Gestalt psikologları üç tür düşünce tanımlamaktadır:

- 1) "A" Tipi Düşünce Biçimi: Yaratıcı, üretici, gruplama, yeniden örgütleme yapabilen ve temel faktörleri görüp yeni çözümler bulan düşünme biçimidir.
- 2) "Y" Tipi Düşünce Biçimi: Amacı belirsiz düşünce biçimidir. Birey alan ve elemanları hakkında rasgele davranışlar içindedir.
- 3) "B" Tipi Düşünce Biçimi: Yarı üretken, yaratıcı, yarı mekanik düşünce sistemidir.

Gestaltçılar yaratıcılık yerine üretken düşünce ve sorun çözme kavramlarını kullanmaktadırlar. Çağrışımıcıların aksine parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün parçalarının toplamından daha önemli olduğu görüşü hakimdir. Sorunun çözümü aranırken, öğeler toplanmaz, düzenlenmez. Sorun bir bütün içinde görülerek çözüme ulaşılır. Yaratıcı düşüncede sorunun yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Çözüm içten bir aydınlanma, bir ışıklanma ile elde edilir (Öncü 1989; Sungur1997).

Gestalt psikologları üç tür düşünce tanımlamaktadır:

- 1) "A" Tipi Düşünce Biçimi: Yaratıcı, üretici, gruplama, yeniden örgütleme yapabilen ve temel faktörleri görüp yeni çözümler bulan düşünme biçimidir.
- 2) "Y" Tipi Düşünce Biçimi: Amacı belirsiz düşünce biçimidir. Birey alan ve elemanları hakkında rasgele davranışlar içindedir.
- 3) "B" Tipi Düşünce Biçimi: Yarı üretken, yaratıcı, yarı mekanik düşünce sistemidir.

2.3.3. Çağrışım Yaklaşımı

Sanat, bilim ya da her yaratıcı düşüncede yer alan çağrışım düşünmenin temelini oluştururlar. Yaratıcılık bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Yaratıcı süreç belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak, yeni bileşimler oluşturma şeklinde tanımlanmaktadır. (Sungur 1997).

Mednick (1962), yaratıcı çözümlerin olumlu rastlantı (serendipity), benzerlik (Similarity) ve aracılık (Mediation) yollarıyla oluşabileceği görüşünü savunmaktadır. Olumlu rastlantılar yoluyla istenilen çağrışım elemanları yanyana düşünülerek yaratıcı süreçler oluşturulur. İzlenen bu yaratıcı yol çözümlerin işlevsel yöntemini somut bir şekilde açıklamaktadır.

Benzerlik, gerekli uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkar. Sözcüklerin yapılarında, ritimlerinde ya da konu edilen nesnelere nesnelere belirtmek için benzer ses, uyak gibi yaratıcı özelliklerinden yararlanılan dil yapıtlarında bu özellikler kolayca izlenebilmektedir. Uyak ve ses benzerliğine dayanan çağrışımın birbirine uygun olarak oluşmaları, uyaran genellemesi gibi bir etmen bağlı olmaktadır. Simgelerin başarılı bir şekilde kullanışlarına doğrudan doğruya bağlı olmayan, yaratıcı

çaba gerektiren alanlarda ise bu çağrışımlar, öğelerin yakınlığını sağlayan araçlar olarak önemlidir.

Aracılıkta, çağrışım elemanlarının ortak öğelerinin aracılığıyla akla gelmesi sağlanır. Çağrışım öğelerini bir araya getirerek dil simgesi de dahil simgelerin kullanımı çok önemlidir. Matematik, kimya gibi alanlarda bu yolun izlenmesi zorunludur (Köhler ve Fishbach, 1960).

2.3.4.Bilişsel-gelişimsel Yaklaşım

Mevcut bilişsel modellerin en önemli habercilerinden birisi Kelly'dir. Kelly'nin kişilik teorisinin felsefi temelini "yapısal değişkenler" oluşturmaktadır. İnsanların kendi yarattıkları "geçirgen" kalıplardan bakarak dünyayı gördüklerini düşünen Kelly bu kalıplara "kişisel yapılar" adını vermiştir. Yapı kişinin yaşadığı dünyayı yorumlamasını ve inşa etmesini sağlayan düşünceler grubudur. Bireyin sistemlerinin karmaşık olması psikolojik fonksiyonları ve zekalarıyla ilişkilidir. Kişiler, olaylar ve deneyimler psikolojik büyümenin sonucu olarak zenginleşir ve detaylanır. Yapılar yeryüzündeki deneyimleri tanımlamaya yardım eden, dünyayı organize etmeye ve sınıflandırmaya yarayan cümlelerdir. Önemli olan kişilerin çevrelerindeki olayları nasıl algıladığı ve yorumladığıdır.

Kişiliğin bilişsel teorileri, bireyin kendisi ve diğerlerine ilişkin bilgilerin, geniş ve karmaşık yapıların organize edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesinin nasıl olduğunu tanımlayan bilişsel yapılar üzerine kurulmuştur. Yaratıcılığı zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak gören David Feldman, Piaget'nin zihinsel gelişim basamakları ile yaratıcı başarıma arasında dört noktada benzerlik bulmaktadır:

- 1- Çözüme tepki çoğu kez sürprizlerden birisidir.
- 2- Çözüm bir kez başarılı mı, açık ve anlaşılır haldedir.
- 3- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu yaşanır.
- 4- Çözüm bir kez başarılı mı, önemi kalmaz olur (Aslan 1994; Sungur 1997).

2.3.5. Faktöriyalist Yaklaşım

Bu yaklaşımın temsilcisi J.P.Guildford yaptığı faktör analizi çalışmaları sonucunda zekayı oluşturan yüzlerce özelliği saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek 'insan zekasının yapısı' modelini ortaya koymuştur. Zekanın üç boyutunu işlemler, ürünler ve içerik olarak belirlemiştir. İşlemler boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup, bu işlemler bellek, bilişsellik, iraksak (divergent) düşünme, yakınsak (convergent) düşünme ve değerlendirme süreçleridir. İçerikler boyutunda zihinsel işlemlerin ne tür materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Ürünler boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusudur.

Zekanın işlemler boyutunda yakınsak ve iraksak düşünme adı verilen iki farklı düşünme biçimi vardır. Yakınsak düşünme biçimi de verimli olmakla birlikte, yaratıcılık iraksak düşünme üzerine temellenmiştir. Yakınsak düşünme (convergent thinking) bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varmaktadır. Zeka testleri çoğunlukla bu tür düşünme biçimine dayanarak yapılandırılmıştır. Yakınsak düşünme güvenli, yöntemli, tutucu bir düşünme biçimidir.

Iraksak düşünme (divergent thinking) ise, bilineni, öğrenilmiş olanı eleştirme, gerekirse düzeltir. Belirli olmayan alanlarda dolaşma eğilimi gösterir. Bilinmezler ve tehlikeler onun en büyük ilgi kaynağıdır. Burada çok sayıda farklı çözümler söz konusu olabilir ve her bir çözüm doğru ve geçerli sayılabilir.

Yakınsak düşünme biçiminde doğru olan cevap aranır. Iraksak düşünme biçiminde ise dört farklı özellikten söz edilir. Bunlar akıcılık (fluency), esneklik (flexibility), orijinallik (originality) ve detaylara girme (elaboration) özellikleri olup, şu şekilde tanımlanmaktadır:

Akıcılık: Çok sayıda ve rahatça düşünce üretebilme yeteneğidir. Nitelikten çok nicelik önemlidir.

Esneklik: Aynı uyaranla ilgili olarak bir çok farklı kategori içine toplanabilen tepkiler verebilme yeteneğidir. Bireyin olaylara ve çevresine kolayca uyum sağlayabilmesinde, çok yönlü düşüncüp, düşüncelerini değiştirebilmesinde izlenir. Kazayla kağıda damlayan boyayı resmin bir parçasıymış gibi kullanmak, yeni anlatımlara yönelmek, bir pamuk parçasını bir gün bulut, başka bir gün ise saç olarak kullanmak esneklik özelliğine örnek olarak verilebilmektedir.

Orijinallik: Bilinenin, öğrenilmiş ve kuramsallaşmış olanın dışında çok ender rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir.

Detaylara girme: Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir (Healy 1996; Pala 1999).

2.3.6. İnsancıl Yaklaşım

İnsancı yaklaşım, yaratıcı ürün ya da bilimsel yapılardan çok, bireyin iç ve dış yaşamının niteliği ile ilgilenmektedir. Yaratıcı verime karşı olmamakla birlikte, insanlık niteliğini daha önde tutma, değerlendirme ve geliştirme görüşündedir. Ayrıca insanlığa zarar verici yaratıcılığa, insanlığı yok edici ve yıkıcı amaçlar güden ürünlere karşıdır. Bu tür ürünler oluşturanlar insancı yaklaşımı savunanlar tarafından alt düzeyde yaratıcı olarak nitelendirilmektedir (Aslan 1994).

Rogers, Holt ve Maslow gibi hümanist ekole mensup yazarlar, her bireyin içinde olan yaratıcı potansiyelin uygunluk içinde ve katı değerlendirmenin baskılarından bağımsız bir çevrede tam olarak gelişebileceğini ileri sürerler (Royer ve Feldman 1984).

Hümanistik yaklaşıma göre, yaratıcılık insanın istendik davranışlarından birisidir ve her insan bu özelliklere sahip olarak doğar. Her insan uygun ve yeterli şartlar ve zaman sağlanırsa yaratıcı ürünler ortaya koyabilir. Çatışmalar, olumsuz tutumlar ve ceza, yaratıcılığı engelleyebilir (Maslow 1970).

Rogers'a göre boş zamanlarımızda bile, pasif ve toplu eğlence biçimlerini seçmekteyiz. Eğitim sistemi, okul bitirmiş elemanlar yetiştirmekte ve bilimsel alanlar da yararlı kurma geliştirip bunu denencelerle sınavanlardan çok, araştırma teknisyenliği

yapmaktadır. Yarattılmış olması için tüm ürünler yeni, özgün yapılar olmalıdır. Bu yenilik özelliği, sadece bireyin deneyim elemanları ile etkileşiminde, tek olma karakterinden gelmektedir. Ona göre “iyi” ya da “kötü” yaratıcılık yoktur. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır (Rogers 1954).

Yaratıcılığı belirleyen iki koşulu Rogers, X ve Y olarak iki kategoride incelemektedir.

X. Psikolojik Güvenlik: Psikolojik güvenliğin 3 ayrı boyutu şunlardır:

1. Bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek,
2. Dışsal değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak,
3. Empatik anlayış.

Çevrenin risk faktörünün düşük olmasıyla yakından ilgilidir. Çocukların çevresel özelliklerini meydana getiren etmelerin , bunu onlara sağlayan yetişkinler tarafından dikkate alınması ve bu imkanların onlara sağlanması durumunda çocuklar kendilerini psikolojik olarak daha özgür hissedeceklerdir. Çocuğu değerlendirirken,onun kendine özgü değerlerini göz önünde bulundurmalı ve hayallerinden oluşmuş düşüncelerini dikkate almalıdır (Argun 2004).

Y. Psikolojik Özgürlük: Rogers'a göre yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak,yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz (Sungur 1997).

Çocuğun oyun sırasında kendisini özgür hissettiği zaman kendisini daha kolay ifade edebilmektedir. Bu davranışları destek bulduğunda ve böyle ortamlarda daha fazla bulunduğu ise psikolojik özgürlük duygusu gelişmekte ve tatmin olma duygusu artmaktadır (Isenberg ve Jalongo 1997).

Abraham Maslow, özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayırır. İkincisini olağan yaşamda geniş ölçüde ortaya çıkan ve kendisine büyük bir eserden çok bir çeşit mizahı ortaya koyma ya da herhangi bir şeyi yaratıcı biçimde yapma olarak tanımlamaktadır (Maslow 1966)

2.4. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Her çocukta yaratıcı olma yeteneği vardır. Bu yeteneği geliştirmek için öncelikle çocukların duyularını eğitmek gerekmektedir (Kamaraj ve Aktan 1998).

Çocuğun nesnel olarak bir şey ortaya koyamadığı bebeklik döneminde, bebek konuşmadan önce havada elleri ve kolları ile şekiller çizerek sevincini, açlığını ve herhangi bir duygusal durumunu anlatmaya çalışmaktadır. Bu ilk ritmik ve devinimsel ifadeler çocuğun belki de iç güdüsel davranışlarının anlatım şekli olabilmektedir (Aral 1992).

Birinci yılda çocuk dokunabildiği, tadabildiği ve görebildiği her şeyi denemeye meraklıdır. Yaratıcılığın gelişimi çeşitlerde uyarılabilir. Basit oyunlarla, büyük bloklarla, oyuncak bebek ve benzeri şeylerle yaratıcılık harekete geçirilebilmektedir (Marksberry 1963).

Doğumdan iki yaşına kadar olan dönemde çocuk duyu organları yoluyla çevreyi keşfetmeye başlar. Son derece meraklıdır. Çevreye konulan materyallerin zenginliği onun ileriki yıllardaki merak duygusunu ve hayal gücünü destekleyecektir. Özellikle dilin etkili kullanılmaya başlaması hayal dünyasına başka anlamlar kazandırmaktadır. Hayli oyunlar hayali kahramanlar çocuğun dünyasını zenginleştirir (Güven 1999).

İkinci yaştan itibaren kendisi için önemli olan olayları merakla beklemekte, günlük rutin işleri önceden tahmin edebilmektedir. Dokunma, tatma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidir. Çok meraklıdır. Fakat merakını kendine özgü yollarla ifade edebilir. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal gücü basit oyunlar, büyük bloklar ve oyun kurucu malzemelerle harekete geçirilebilir (Torrance 1962).

İki dört yaş döneminde çocuk dünyayı, yaşantıları ve yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenmektedir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde ,yaptığı etkinlikler sık sık değişmektedir. Bağımsızlık duygusu gelişmeye başlar

ve her şeyi kendisi yapmak ister. Bu durum çocuğun kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı devam eder. Çevreyi kendisine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sorar. Yaşadığı dünyayı keşfederken, uyum sağlamayı da öğrenmektedir. Bazı korku verici yaşantılar, yeni keşiflerde bulunmasını engelleyebilir. Bu dönemde çocuklara yapılandırılmış oyuncaklardan çok hayal güçlerini harekete geçirebilecek değişik şekiller oluşturabilecekleri bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Ebeveynler, içinde yaşadıkları dünyayı çocuklarıyla beraber keşfedebilmelidirler. Onları, çevrelerinde özgür keşiflerde bulunabilmeleri için cesaretlendirmelidirler (Torrance 1962).

Uyku zamanları dışında çevresini dokunarak, koklayarak, duyarak, görerek, tadarak anlamaya çalışır (Barasch 1997).

Dört-altı yaşlar arasındaki çocuk ilk kez planlama becerilerini öğrenmeye başlar. Önceden bildiği oyun ve işleri planlamaktan hoşlanır. Taklide dayanan oyunlarda, yetişkin rollerini deneyerek öğrenir. Merakı, ona doğruyu ve gerçeği araştırmada önderlik eder. Artık olaylar arasında ilişki kurabilir, fakat ilişkinin nedenini anlayamaz. Oyunları çoğu kez hayal gücüne dayanır ve bu oyunlarda pek çok roller denenir. Bu yaşlarda çocuk diğer insanların duygularını tanımaya başlar ve kendi hareketlerinin başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünür.

Bu dönem çocuğu, yaratıcı sanatlarda, yeni deneyimlerde ve sözcük oyunlarında kendine güven geliştirebilmektedir. Bu evre de çocukların soruları basit, fakat doğrudan ve dürüstçe cevaplanmalıdır. Anne-babalar çocuklarının yeni şeyler keşfetme heyecanını paylaşmalı ve çocuğa, sözcüklerin anlamlarını keşfederek gerçeği araştırmasında yardımcı olunmalıdır (Torrance 1962; Öncü 1989).

Bu dönemde çocuk kendi yetenekleri ile kendi kişiliğini yaratmaya ve daha önceleri kendisini başkalarından farklı görmezken, bu yaşlarda kendisini ayrı bir kişi olarak görmeye başlamaktadır (Aral 1992).

Yine bu dönemde çocuğun kelime hazinesi hızla gelişmekte, denetimsiz hareketlerden

dengeli fiziksel güce ve imgeleme gücüne dayanan etkinliklere geçiş olmaktadır (Aral 1992).

Beş yedi yaşlarında çocuklar bir sanatkar gibidirler. Kültürel sembollerle oynamaktan zevk alır. Onları kendi düşündüğü ve hissettiği biçimde formüle eder. Hikayeler yaratır, resimler çizer, çeşitli yaşam biçimlerini dramatize eder. Bu yaş dönemlerindeki çocuklar kendi yetenekleriyle kendi kişiliklerini yaratmaya başlamaktadırlar. Daha önce kendini başkalarından farklı görmezken, bu yaşlarda kendini ayrı bir kişi, başkalarını da ayrı kişiler olarak görmeye başlarlar. Başkalarının söylediklerini ve yaptıklarını dikkate alırlar. Kendi korkularını, ihtiyaç ve beklentilerini tartışırlar. Çocuğun iletişimdeki gelişme onun bu fonksiyonunu kolaylaştırır. Çocuk bu dönemde kendi kişiliğini şekillendirmeye başlamıştır (Ülgen ve Fidan 2000)

Bu dönemde çocukların kişilik yapısı ortaya çıkmaya başlar. Çocuk kendi kültüründeki sembolleri öğrenmiştir. Bu yaşlardaki çocuklar, düşsel bir dünyanın gerçek yaratıcılarıdır. Hikayeler anlatıp, resimler çizmekte ve çeşitli yaşam biçimlerini dramatize etmektedirler (Demirel 1999).

Yedi sekiz yaşlarında artık çocukların fantezilerini red ettiklerinden dolayı hayal güçlerinde bir gerileme olduğunu, aynı zamanda bu dönemdeki çocukların merak duygusunu bastırıcı tutumların ve katı kuralların çocuğun yaratıcılığını olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Torrance 1962). Bu yaş çocuklar renk ve estetik kaygıları yaşarlar. İnce detaylı figürlerle uğraşırlar.

Aileler ve eğitimciler çocukların bu yaşlarda bazı zamanlar sanki greve gittiklerini ve yaratıcılığa ait özellikler göstermediklerini belirtmektedirler. Diğer taraftan çocuklar gördüklerini ve deneyimlerini bir makine gibi kaydetme eğilimindedirler. Dünyadaki gerçekleri öğrenmek bu dönem çocukları için çok hoş zamanlardır. Çocuğun daha çok cesaretlendirilmeye, yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için desteğe ihtiyacı vardır (Barasch 1997).

2.5.Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Etmenler

2.5.1. Kalıtım ve Çevre

Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenek olduğundan, kalıtım kişinin yetenek, yaratıcı düşünce ve üretkenliğinde önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların birbirine benzeyen ve birbirinden ayıran özellikleri kalıtımının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Çevre insanın yetenek ve davranışları üzerinde etkili olan, genetik olmayan bütün etmenleri içine almaktadır.

İnsanın düşünce ürünleri, var olan yapısının içinde bulunduğu çevre ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aral 1992; Bozoklu 1994).

Nijerya'da yapılan bir çalışmanın sonuçları, kırsal ve kentsel çevre koşullarının ve ırk faktörünün bireylerin kendilerini ifade etme yeteneğini etkilediğini ortaya koymuştur. Torrance kültürler arası çalışmalarında yaratıcılığın kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini, yaratıcılığa ilişkin tutum ve gereksinimlerin de farklı olduğunu görmüştür. Bunu, her kültürün merak ve yaratıcılığa olan gereksinime karşı olan tutumunun farklılığı ile açıklamıştır (Torrance ve Myers 1970; Aral 1992; Sungur 1997).

2.5.2. Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcı düşünce arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar (Sungur 1997).

Peterson, 32 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada kızların %40'nun daha fazla yaratıcı olduğunu ortaya koymuştur (Osborn 1963).

Sandwith'in yaptığı araştırmada yaratıcı düşüncenin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Sandwith 1978).

Türk kültüründe yaratıcı düşünce ile ilgili ilk çalışma 1974-1975 yılında Samurçay tarafından Meunier'nin yaratıcılık testi kullanılarak lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Toplam 60 öğrencinin yer aldığı araştırmada fen-edebiyat bölümü ile erkek kız öğrenciler arasında kız edebiyat grubu lehine bir farklılık bulunmuştur (Samurçay 1976).

Gönen vb.(1987) , tesadüfi yöntemle seçilmiş 5-6 yaşlarında anaokuluna devam eden 60 kız ve erkek çocuğun yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkilerini araştırmışlardır. Kız ve erkek çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak esneklik,orijinallik ve zenginleştirme puanlarında kızlar lehine bir sonuç kaydedilmiştir.

Yaratıcılığın akıcılık boyutunda erkek çocuklar kızlara göre daha yüksek puan almışlardır.

Mansur (1988) deney çalışmasında öğretim teknolojisinin yaratıcı düşünceye olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Kahire'de bir erkek bir kız lisesinden 71'i kontrol ve 77'si deney gruplarından oluşturulmuştur. Kontrol grubunda matematik öğretiminde dersler geleneksel yöntemlerle işlenirken,deney grubunda saydam, tepegöz, teyp, bülten tahtası ve programlı öğrenme yöntemi ile hazırlanmış yazılı materyallerle işlenmiştir.Araştırmada bulgularındaki veriler karşılaştırılmış sonuçta; sözel yaratıcılık testinde deney grubunda bulunan erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bozoklu (1994) okulöncesi dönemdeki dört-altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaratıcılığın erkek çocuklara nispeten yüksek olduğunu ancak beş ve altı yaş grubunda bu durumun değiştiğini,yaş ilerledikçe erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocuklara oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Aydın (1997) Ankara ilinde üniversitelere bağlı uygulama anaokullarına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcı düşünce düzeylerini incelemiştir. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekil Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı anaokullarındaki çocukların yaratıcı düşünce puan ortalamalarının yaşa göre

karşılaştırılmasında gruplar arası fark anlamlı bulunurken, cinsiyete göre karşılaştırıldığında gruplar arası fark anlamsız bulunmuştur.

Çalık (1996) psikolojik sorunları olan 9-14 yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarını incelediğinde; cinsiyetler arasında sözel ve şekilsel yaratıcılığın tüm boyutlarında önemli bir fark olmadığını saptamıştır

Torrance (1994) 1992, 1993 yıllarında 12 değişik ülkede gerçekleştirdiği bir araştırmada çocuklardan gelecek için neleri gerçekleştirmek istediklerini anlatan bir senaryo yazmalarını istemiştir. Yazılan her hikayede çocukların gelecekte bir şey icat edip etmeyecekleri incelenmiş. Araştırmanın sonucunda kızların büyük bir kısmı kendilerini gelecekte mucit olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Pala (1999) çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan yedi-on bir yaş grubu çocukların yaratıcılıkları arasında fark bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla yaptığı çalışmada kız çocukların yaratıcılık puanları ortalamalarının erkek çocuklara göre daha düşük olduğunu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını saptamıştır.

2.5.3. Sosyo-Ekonomik Düzey

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yaratıcı oldukları ileri sürülmektedir. Akdoğan (1992) araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların yaratıcılık puanlarının, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların puanlarına göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kültürel ve eğitim seviyelerinin yüksek olması ve daha bilinçli bir tutum sergilemeleri çocuğun yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedir.

Çakmak (2005) anasınıfına devam eden altı yaş köy ve kent çocuklarının yaratıcılıkları arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kentte yaşayan çocukların yaratıcılığa ilişkin puan ortalamalarının, köyde yaşayan çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Aral (1992) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden deneklerin yaratıcılık düzeylerinin ve ilgi alanlarının saptanması, bazı değişkenlere göre incelenmesi ve yaratıcılık boyutları ile ilgi alanları arasında ilişki bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, yaratıcılıkta ve ilgi alanlarında cinsiyetler arasında ve sosyoekonomik düzeyler arasında farklılık olduğunu, yaratıcılık ve ilgi alanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

2.5.4. Doğum Sırası

Çeşitli çalışmalarda doğum sırasının çocuğun yaratıcılık düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Ortanca çocuk, son çocuk ve tek çocuklar ilk doğan çocuktan daha yaratıcı olabilmektedir. Ebeveynlerin ilk doğan çocuklarına sonra doğan çocuklarından daha çok baskı uygulamaları sonucunda bu çocukların yaratıcılığının ortaya çıkartılması oldukça güç olmaktadır. Tek çocuklar üzerinde ise genelde kardeşlere uygulanan ebeveyn baskısı daha az olmakta, aynı zamanda yaratıcılığın bireysel bir şekilde gelişmesi için fırsat tanınmaktadır (Aral 1990; Bozoklu 1994; Gürsoy 2001).

Baer ve arkadaşları 2005 yılında üniversite öğrencileri üzerinde doğum sırası ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi 8 adet problem çözme durumuyla incelemiştir. 359 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ilk doğan ve kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin daha yaratıcı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çakmak (2005) köy ve kentte yaşayan çocuklarda doğum sırası ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların doğum sıraları dikkate alındığında ; akıcılık, orijinallik, zenginleştirme boyutları ile yaratıcılık indeksi açısından ailelerin son çocuğu konumunda olan çocukların puanlarının ailenin ilk ve ortanca çocuğu olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.5.5.Yaş

Cronbach(1970) Torrance'ın yaşla ilgili yaratıcılık testi uygulamaları ile ilgili resimli form ile elde edilen puanlar yaşla sürekli olarak yükselmediğini,yazılı formu, altıncı sınıftan sonra birazcık değişmekte, olgun kişiler, çocuklara oranla resim yapmaktan çok daha fazla çekinmekte,yaratıcılığın yazılı testinin bireysel uygulamaları, onlar için bazı avantajlar sağladığını, 40-50 yaşlarındaki kişilerin klasik testlere daha iyi cevap verdiklerini belirtmiştir.

İlkbahar ve Tezel (1992) gelişim açısından Türk kültürüne bakıldığında kişinin 4-6 yaşlar kendini ifade edebildiği bir dönem olarak belirtmektedir. Ancak araştırmacılar, bu belirtmenin bir araştırma verisi olup olmadığını,araştırmada ise ne tür bir örneklen kullanıldığı yazmamaktadır.

Gönen ve arkadaşları (1997), tesadüfi yöntemle seçilmiş 5-6 yaşlarında anaokuluna devam eden 60 kız ve erkek çocuğun yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkilerini araştırmışlardır. 6 yaş kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarının toplam akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanlarına oranla daha yüksek bulunmuştur.

Abra'ya göre yaşın ilerlemesiyle kişisel özelliklerdeki değişme, yaratıcı yetenekleri de etkilemektedir.Yaşın ilerlemesiyle birlikte, sorunlara çözüm bulma, risk alam ve bilgiyi kullanma hızı da artmaktadır (Abra 1989).

Torrance (1963) çeşitli yaş gruplarındaki (3-18 yaş) çocuklar üzerinde uzun süreli izleme çalışmalarının yer aldığı birçok çalışma yapmıştır. Kendi geliştirmiş olduğu Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-TYDT ölçme aracını kullanarak yaptığı çalışmalar sonucunda çocuklarda yaratıcılığın gelişimini genelde yaşla birlikte arttığını fakat bazı yaşlarda inişler gösterdiğini belirtmiştir.

Urban 1991 yılında Yaratıcı Düşünme Testi-Çizim Ürünü'nü kullanarak 4-8 yaş arasındaki Alman çocuklar üzerinde gelişimsel bir çalışma yapmıştır. 272 kişilik bir

örnekleme yapılan çalışmanın sonucunda 6 yaşın dışında yaş arttıkça puan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Değişik eğitim kurumlarına (okulöncesi-ilkokul) göre puan dağılımları da incelenmiş, okulöncesinde olan tüm çocukların puan ortalamaları ile , ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. 6 yaşında ilkokula giden grup ile 6 yaşında okulöncesine devam eden grup arasında okulöncesi grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yetişkin insan sevgi ve çalışmadan hoşlanma duygularını genç yetişkinlik döneminde geliştirir. Çalışmasının karşılığında bir şeyler ortaya çıkarır. Yaratıcı ve üreticidir. Yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde bu yeteneklerin en olgun ürünlerini verirler.Yaratıcılığın sosyal bilimlerde 20-70 yaş arası devam edip gittiği gösterilmiştir. Orta yaşta tepe noktasına ulaşan yaratıcılık ileri yaşlara kadar sürer (Sungur 1997).

2.5.6.Zeka

Yaratıcılık araştırmacılara göre; zekanın önemli bir boyutu, kişiliğin aynasıdır. Önemli bir yetenek, ruhsal bir ihtiyaç, doyuma ulaşma yoludur (Gardner 1982).

Araştırmacılar yüksek düzeyde zekanın yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini, yaratıcılıkla zeka arasında çok yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Hargraves 1977; Sungur 1997).

Yaratıcılık için belirli bir zeka düzeyi zorunludur, fakat günümüzde belirli bir alanda yüksek bir yaratma düzeyinin, yüksek bir zeka düzeyine tekabül etmesi zorunluluğu yoktur. Çok yüksek bir zeka düzeyi, aynı derecede yüksek bir yaratıcılığı içermemektedir (San 1977).

Moran ve arkadaşları (1988), yaratıcılığı ölçen testlerdeki popüler cevapların bilişsel alan ile ilgili olabileceğini, ancak bu cevapların mutlaka orijinal olamayacağını ve okul öncesi dönemdeki çocukların orijinal cevaplarının yetişkinlerden daha fazla olduğunu belirtmektedirler.

Zeka testleri tek yönlü düşünceyi yaratıcılık testleri çok yönlü düşünceyi ölçmektedir. Zeka testlerinde tek doğru cevaplı maddeler yer alırken, yaratıcılık testlerinde çok alternatifli sorular yer almaktadır. Zekanın bir çok yeteneğin karışımından, yaratıcılığın ise daha çok bir yeteneğin gelişmesinden medyadan geldiği söylenebilir. Zekada; dil, sayısal, resim, mekanik gibi farklı yetenekler ölçülebilmektedir. Yaratıcılıkta ise, belirgin şekilde akıcılık, esneklik ve orijinallik gibi faktörler aranmaktadır.

Engle ve Snellgrove (1979) zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır: Zeka ile yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki vardır. Bazı yaratıcı kişiler zeka testlerinde de yüksek puan alabilmektedirler. Ancak yüksek zihinsel yeteneğe sahip olanlar, her zaman yaratıcı olamayabilirler. Gerçekte yüksek IQ' su olanlar da yaratıcılıkla zeka arasında küçük bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Yüksek IQ sahibi olanlar arasında; yaratıcılık ilişkisini zekadan daha fazla motivasyon ve kişilik etkilemektedir. Bununla beraber temel bir zeka düzeyinin gerekli olduğu kabul edilmelidir. Çünkü geri zekalılar arasında yaratıcı olanların sayısı sınırlıdır.

De Bono (1993) zekayı arabanın beygir gücüne benzetmektedir. Güç, arabada her zaman var olmasına rağmen yine de arabanın performansı, şoförün becerilerine dayanmaktadır. Güçlü bir araba kötü kullanıldığı gibi kötü bir araba da iyi kullanılabilir.

Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişki ile ilgili olarak kesin ve doğru sonuçlara varılmamıştır. Yaratıcılık ve zeka birbirinden ayrı yetenekler olmasına rağmen, yapılan araştırmalarda yaratıcılık için belli bir düzeyde zekanın gerekliliği öne sürülmektedir. Getzels ve Jackson yaratıcılığın zeka ile doğru orantılı olduğunu, zeka düzeyi yükseldikçe çocukların yaratıcı aktivitelerde daha başarılı olduklarını, bu çocukların esprili ve şakacı olduklarını belirtmişlerdir. Wallach ve Kogan ise zeka ve yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmişler, çocukları zeka ve yaratıcılık yönünden gruplara ayırmışlardır:

Üstün yaratıcılık- üstün zeka: Bu çocukların kendilerini daha iyi kontrol edebildikleri,

daha özgür, rahat davranabildikleri, hem yetişkinlere, hem de çocuklara uyan davranışlarda buldukları gözlenmiştir.

Üstün yaratıcılık-düşük zeka: Bu çocukların hem kendileri, hem de okul çevresi ile çatışma halinde oldukları, kendilerini yetersiz ve güvensiz hissettikleri, yaş grupları ile ilişkilerinin az olduğu gözlenmiştir.

Düşük yaratıcılık-yüksek zeka: Bu çocuklar okul çevresinde okul müptelası olarak tanımlanabilir. Akademik alandaki başarısızlıklar onlar için bir felaket olduğundan sürekli olarak çalışmak zorunda oldukları, kendilerini rahatsız eden durumlardan da mümkün olduğunca kaçındıkları belirtilmektedir.

Düşük yaratıcılık-düşük zeka: Bu kategoriye genel olarak şaşkın ve kendilerine güveni az olan çocuklar girmektedir. Bu gruba giren çocuklar kendilerini bazen sosyal aktivitelerle oyaladıkları gibi pasif konumda da bulunabilirler. Yine bu gruptaki çocuklarda bazen psiko-somatik semptomlar görüldüğü ifade edilmiştir (Jersild 1976; Ülgen ve Fidan 1992; Young ve Tyre 1992).

Fuqua ve arkadaşları tarafından(1975) okulöncesi çocuklarında yaratıcılık ve bilişsel tempo arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, 70 okulöncesi çocuğuna Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekil formu ve Kogan'ın Benzer Geometrik Şekiller testi uygulanmıştır. Sonuçta,yaratıcılık ve bilişsel tempo arasında ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ömeroğlu ve Arı 1988).

Zeka, akıl yürütme ve mantıklı düşünme yeteneği,plan yapma, sorun çözme, soyut düşünme, karışık fikirleri kavrama, çabukluk ve deneyimlerden yararlanma yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasitedir (Demirtaşlı 1998).

Robert Sternberg'e göre zekanın üç ana unsuru vardır.Bunlar:

1.Çözümleyici (analytic) Düşünme Becerileri: Çözümleme, ilişkileri anlama, karşılaştırma, yargılama, tersini bulma, değerlendirme.

2.Yaratıcı (creative) Düşünme Becerileri: Genelleme, icat,yaratma, imgeleme, farklı ilişkileri algılama, olabilirlikleri sezinleme.

3.Evirgen (practice) Düşünme Becerileri: Kavramları gündelik yaşama uygulama, gerçekleştirme, sonuçlandırabilme, var etme (Sternberg 1996).

Sternberg yaratıcı zeka ile ilgili olarak yaptığı bir dizi çalışma sonucunda şaşırtıcı bilgilere ulamıştır. Bunlardan en çarpıcı olanı, testlerde yüksek yaratıcılık puanları alanların çoğunun “üstün yetenekli” olmadığı, üstün yetenekli oldukları kabul edilen çocukların ise yaratıcı düşünme testlerinden yüksek puan almadığı şeklindedir. Bu sonuç başka araştırmacılar tarafından da doğrulanmıştır. Deha düzeyindeki çocuklar 40 yıl süreyle izlenmiştir. Bu çocukların hiçbiri bu yıllar içinde yaratıcı bir ürün ortaya koyamamıştır (Öktem 2001).

Guilford, geliştirdiği zihinsel yapı modelinde yaratıcılığı zihinsel yetenekler çerçevesinde incelenmiştir. İncelemeyi zihinsel süreçleri işlemleri, içerikler ve ürünler olarak üç kategoriye ayırarak yapmıştır. Zihinsel süreçler içinde birbirleriyle ilişkili alt boyutlar bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme de zihinsel bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu sürecin hangi düzeyde gerçekleştiği yaratıcılığın bireydeki düzeyi ile yakından ilişkilidir. Guilford,yaratıcılık için tüm zihinsel süreçlere gereksinim olduğunu fakat işlemler boyutu içerisinde yer alan tüm dengelinin tek başına yaratıcı düşünceyi ifade etmediğini de belirtmektedir. Tümdengelimsel düşünme özelliği ne kadar yeni,orijinal ve alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabiliyorsa, ortaya çıkarılan ürün o ölçüde yaratıcı olabilmektedir(Güven 1999).

Guilford'a göre beş zihinsel işlem sınıfı yaratıcılıkta önemli rol oynamaktadır. Bunlar; biliş, bellek, değerlendirme, yakınsak (convergent) düşünme ve iraksak (divergent) düşünmedir. Zekanın bir yüzü kazanılmış bilgileri, belleği kapsamakta, bunların verileri yakınsak ve iraksak düşünme tarafından işlenmektedir (San 1977).

Yakınsak düşünme kelime anlamı ile birbirine yaklaştırmak, yakınlaştırmak anlamına gelmektedir. Makul cevaplar düşüncenin temelini oluşturur. Var olan bir kuyuyu daha da derinleştirmek için, aynı yeri kazma örneği yakınsak düşünceye örnek olarak

verilmektedir (Isenberg ve Jalango 1997).

Yakınsak düşünme beklenen, belirli yanıtla yönelmiştir. Bu düşünüş şekli verimli olabilir, ancak yaratıcılığın dayandığı ıraksak düşünmedir. Yakınsak düşünme düşünceleri doğru yanıtların belirlenmesi doğrultusunda odaklaştırır. ıraksak düşünme ise düşünceleri pek çok nesnel doğru yanıtı olan ya da belki hiç olmayan sorulara pek çok olası çözümler doğrultusunda yaymayı ya da uzaklaştırmayı sağlar. ıraksak düşünme mevcut bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretebilme yeteneğidir. ıraksak düşünenler sıklıkla tek başına çalışmayı, zorluklarla mücadele etmeyi, görülmemiş araştırmalar yapmayı tercih ederler. Aileler ve öğretmenler ıraksak düşünen çocukların soruları karşısında çoğu zaman yeterli cevap bulmada zorlanmaktadır (Torrance 1965).

Guildford ise ıraksak düşünmeyi mevcut bilgileri kullanarak genele gitme olarak yorumlamıştır. Yenilik, orijinallik, alışılmamış sentezler burada mevcuttur (Torrance 1965).

ıraksak düşünme bir kuyu içinde farklı yerlerin kazılması ya da bir öğretmenin kendi kitaplarını yazmaları ve resimlendirmeleri konusunda çocuklara cesaret vermesi şeklinde örneklendirilebilmektedir (Isenberg ve Jalango 1997).

2.5.7.Kişilik

Yaratıcılık ve kişilik özellikleri pek çok araştırmacının ilgi alanı olmuştur. Yaratıcı düşünme özelliğine sahip çocuklar sık sık tek başına çalışmayı tercih etmekte, zorluklarla mücadele etmeyi sevmektedirler. Esnek, özgün düşünebilme yetisine sahiptirler. Problemlere farklı açılardan yaklaşabilme, esprili olma, yüksek hayal gücü, üretken ve bağımsız olma gibi kişilik özellikleri görülmektedir (Torrance 1965; Artut 2001).

Yüksek yaratıcılığa sahip olan çocuklar baskı altına alınmaya çalışılır ve bu baskı devam ederse, çocuklarda öğrenme güçlükleri, davranış problemleri, nörotik

bozukluklar ortaya çıkabilmektedir.

Hah 1999 yılında ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı yaratıcı düşünme yeteneği ile yaratıcı kişilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu iki değişken arasında korelasyon katsayısı düşük çıkmıştır ve önemli bir fark görülmemiştir.

Yetişkinlerin eleştiri yapmaksızın fikirleri kabul etmesi, yeni fikirlerin oluşumu için ortamın yaratılması, çılgınca fikirler için cesaret verilmesi ve mümkün olduğunca çok fikir üretilmesi yaratıcı kişiliğin geliştirilmesi ve desteklenmesinde anne-baba ve eğitimciler için önemlidir (Torrance 1965).

Bunlara ek olarak; Torrance tarafından doğada ve toplumda yaratıcılığı etkileyen diğer faktörler ise kız, erkek çocukların farklı yetiştirilmeleri; fantezilerin erken ve yersiz engellenmesi; merakın sınırlandırılıp kontrol altına alınması; otorite ve arkadaş ilişkileri sonucunda ortaya çıkan korku, çekingenlik; engellemelerin ve başarının çok fazla vurgulanması; işlevsel düşünceler ile ilgili çalışma yapabilmek için gereken kaynakların eksikliği ve eğitim düzeyi olarak özetlenmiştir (Torrance 1961).

2.6. Yaratıcı Birey

Yaratıcılık bireye farklı ve üretici düşünme zincirlerini kullanarak alışagelmış zincirlerden kopma gücü veren, sonuçlarıyla bireyi ve başkalarını tatmin eden, fikirlerin, esnek, orijinal ve duyarlı olduğu bir nitelik olarak ifade edilebilir. Ayrıca yaratıcılık, sanatçıların, bilim adamlarının ve mucitlerin veya diğer bireylerin ortaya çıkardığı olağan dışı ya da benzersiz faaliyetleri, tepkileri ve ürettiklerini de kapsar. Tüm bunlar yaratıcılığın oluşabilmesi için bireyin her şeyden önce kalıplardan ve alışılmış düşünme biçimlerinden kurtulması yani alışagelmışin dışında düşünebilmesini gerekli kılar (Semerci 2000).

Yaratıcı insanlar akıcı, esnek ve orijinal düşünürler. Onlar fikirlere özenirler, risk almaya gönüllüdürler, karmaşıklığı severler, meraklı ve hayalci kişilerdir. Bu

özelliklerin tümü düşünme hünerlerine bağlıdır. Akıcı ve esnek düşünme yeteneği gösteren bir çocuk bir noktadan diğerine sıçrayarak bir çok şeyi düşünür (Bell 1997).

Alışagelmişin dışında yaratıcı düşünen bireyler doğal olarak,normal düşünen bir insandan farklı niteliklere sahip olmalıdır.Yaratıcı düşünenler diğer bireylere göre daha esnekler ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlarlar. Daha dikkatlidir, başkalarının değer vermediği şeyleri görürler ve bunlara değer veririler. Çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund 1985). Bu niteliklerin diğer insanlarda bulunmadıkları söylenemez fakat yaratıcı düşünen bireylerin tüm bunları barındırdıkları söylenebilir.

Roberts (2003) yaratıcılığın herkeste bulunan bir özellik olduğunu ve bireyin bir etkinlik yaparken hayal gücünü kullanarak yeni şeyler bulma yeteneği olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı düşünme, farkında olarak ve bilinç altında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir. Yaratıcılık zihnin bir özelliğidir, özel bir yetenek değildir. Bazılarında yaratıcılık daha önce ortaya çıkabilir çünkü ne kadar fazla etkinlik yapılırsa o kadar yaratıcı olunur.

Aslan (2002)'ın Isacksen (2000)' dan aktardığına göre; yaratıcı kişilerde gözlenen kişilik özellikleri şunlardır:

Çok sayıda fikir üretebilme gücü (akıcılık), farklı boyutlarda düşünce üretebilme (esneklik), alışılmadık, özgün fikirler üretebilme (orijinallik), fikirlerini veya ürününü zenginleştirme (elaboration), yeniliklere açıklık, karmaşadan düzen çıkarabilme gücü, yüksek enerji, yeni ve farklı yolları deneyerek risk alma, merak, karmaşık ve zor görevlerden hoşlanma, hayal gücü zenginliği, fikir ve yargılarında diğer insanlardan farklı olabilme (bağımsızlık), oyunu sevme, herhangi bir problem üzerinde çalışırken pek çok çözüm üretebilme ve en uygun seçeneğin hangisi olacağını karar verme de sabırlı olabilmektir.

Yaratıcı kişiler aynı zamanda iyi birer problem çözücüdürler. Çünkü yaratıcılık ve problem çözme birbiri ile bağlantılıdır. Guilford, yaratıcılığın dört adımını şu şekilde belirlemiştir: a) var olan bir problemi tanıma, b) ilgili fikirlerden çeşitlilikler üretme, c) olası ürünlerin değerlendirilmesini yapma, d) problemin çözümünü sağlayan uygun sonuçları taslak haline getirme (Cropley 2001).

Araştırmacılar arasında , yaratıcı birey özelliklerinin tanımlanması birbirleriyle tutarlılık gösterir. Yüksek düzeyde yaratıcılık özellikleri gösteren kişilerin, fazla düşünmeden aceleyle karar verdikleri, bireyci ve bencil oldukları, alışagelmış yaşam biçimlerine ayak uyduramadıkları ancak gelişmeye çok açık oldukları sıklıkla yer alır. Daha az yaratıcı kişilerin ise, sorumluluk sahibi, içten, güvenilir ve kendinden emin oldukları belirtilir. Her iki grupta da alçakgönüllülük, iyi kişilik özellikleri ve başkalarıyla sempatik ilişkiler kurma söz konusu olabilir (Dawson 1999).

Bentley (1999), yaratıcı bireylerin özelliklerin şu şekilde sınırlamaktadır:

- 1.Yaratıcı bireyler, diğer insanlarla konuşmaktan ve beraber olmaktan zevk alırlar.
- 2.Vazgeçmezler ve motivasyonlarını korumayı bilirler.
- 3.Başarı için, belli bir alanda uzun ve zorlu bir yol kat ederler.
- 4.Geçmişteki deneyimleri, araştırma ve deney yapma konusunda büyük bir serbestlikle doludur.
- 5.Son derece iyi bir mizah anlayışları vardır.

Torrance'ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özelliklerine baktığımızda ise, aşağıdaki gibi birbirine zıt nitelermelerle ve sıfatlardan oluştuğunu görüyoruz.

- 1) Düzensizliğe, karışıklığa tolerans
- 2) Serüvenci (adventurous)
- 3) Güçlü sevecenlik (Strong affection)
- 4) Özgeci (altruistic)
- 5) Başkalarının farkında
- 6) Sürekli herhangi bir şeyle meşgul

- 7) Karışıklığa, düzensizliğe ilgi
- 8) Gizemli olana ilgi
- 9) Güç işlere el atma
- 10) Dış dünyaya karşı çekingen
- 11) Yapıcı eleştiride bulunan
- 12) Cesaretli
- 13) Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık
- 14) Görgü kurallarına uymayan
- 15) Sağlık kurallarına uymayan
- 16) Mükemmelliğe karşı istek
- 17) Kararlı
- 18) Farklı değer hiyerarşisine sahip
- 19) Gayri memnun
- 20) Aşırı düzenlemeden rahatsız olan
- 21) Başat (dominant)
- 22) Coşkulu
- 23) Coşkusal duyarlık
- 24) Enerjik
- 25) Hata bulan
- 26) "Farklı" diye tanınmaktan korkmayan
- 27) Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen
- 28) Meraklı
- 29) Kendi kendine yeten
- 30) Yalnızlığı seven
- 31) Değer yargılarında bağımsız
- 32) Düşüncelerinde bağımsız
- 33) Bireysel
- 34) Sezgili
- 35) Çalışkan
- 36) İçe yönelimli
- 37) Alışılmamış uğraşlarla vaktini geçiren
- 38) İş yeteneği eksik

- 39) Hata yapan
- 40) Çok az canı sıkılan
- 41) Uyumsuz (Nonconforming)
- 42) Düşmanca ya da olumsuz tavırlardan bağımsız
- 43) Popüler olmayan
- 44) Garip alışkanlıkları olan
- 45) Ayak direyen
- 46) Herhangi bir sorunla sürekli kaygılı
- 47) Karmaşık fikirleri tercih eden
- 48) Soru soran
- 49) Köktenci (Radical)
- 50) Dış uyaranlara açık
- 51) Başkalarının düşüncelerine açık
- 52) Çok az gerileyen
- 53) İç güdülerinde kontrolü reddeden
- 54) Duygularını bastıramayan
- 55) Az konuşan
- 56) Amaca giden yolda kesin kararlı
- 57) Denemeler geliştiren, özgür savları olan
- 58) Başlatıcı
- 59) Kendi kendinin farkında
- 60) Kendine güvenli
- 61) Kendine yeterli
- 62) Kader duygusuna sahip
- 63) Mizah duygusuna sahip
- 64) Güzelliğe duyarlı
- 65) Güç, statü ve makamdan uzak duran
- 66) İçten davranabilen
- 67) Ayrıntılarla ilgilenmeyen (Divergence)
- 68) Düşüncelerle oynayan (Speculative)
- 69) Karşı fikirler ileri sürmede yetenekli
- 70) Uzak amaçlara sahip

- 71) Dik kafalı
- 72) Değişken mizaçlı
- 73) Kolay ikna olmayan
- 74) Yumuşak coşkuları olan
- 75) Utangaç
- 76) Her alanda kendini yetiştirmiş
- 77) Güç ve statüye değer vermeyen
- 78) Bazen ilkel, kültürsüz
- 79) Sade, duygusal
- 80) Hiçbir şeyi kendisine tanıtıldığı gibi kabul etmeyen
- 81) Görsel algısı güçlü
- 82) Çeşitliliğe değer veren
- 83) Riske girmeye istekli
- 84) Bazen kendi dünyasına çekilmiş sessiz, sakin(Torrance 1962)

Yaratıcı Kişinin Başkalarına İlişkin Tutumları

- 1) Katılımcı olmayan
- 2) Çok az yakın dostu olan
- 3) Bağımsız
- 4) Başat
- 5) Girişken, cesur, atılgan
- 6) Kişiler arası ilişkilere çok az ilgi duyan
- 7) Ana-babasından bağımsız
- 8) Özellikle baskı altında, bağımsız yargılama yeteneği olan
- 9) Klasik değer sistemine sahip, kişilerdir.

İş Tutumlarında:

- 1) Düşünceleri ve nesnelere bireylere tercih etme
- 2) Zihinsel çalışmalara yüksek ilgi
- 3) İş güvenliğine daha az değer verme
- 4) Ayrıntılı ve rutin çalışmadan daha az doyum sağlama

- 5) Kaynak kişi almada yüksek yeterlilik ve uyum
- 6) Kuşkucu
- 7) Açık, eleştirici
- 8) Dürüstlük ve bütünlük
- 9) Elemanlarla oynayabilme
- 10) Belirsizliğe karşı yüksek hoşgörü
- 11) Dayanıklılık
- 12) Teorik değerleri vurgulama, ön plana çıkar.

Kendine Karşı Tutumu:

- 1) İçe dönük, ben merkezci, içsel kaygıları olan
- 2) Yeni deneyimlere açık olan
- 3) Kendini korumaya daha az istekli
- 4) Kendi kendinin farkında olan
- 5) İçsel olgunluk
- 6) Büyük bir ego ve karakter gücü gösteren
- 7) Aşırı heyecansal tepkileri olan
- 8) Düşük heyecansal tutarlılık gösteren
- 9) Kendini kabule daha az istekli bireylerdir.

Diğer Özellikleri:

- 1) Kendiliğinden ve rahat
- 2) Dik kafalı
- 3) Özgün
- 4) Serüvenci
- 5) Kolayca kışkırtılabilir ve kızdırılabilir
- 6) Tekrarlı davranışları olan
- 7) Düşünmeden harekete geçen
- 8) Karmaşık bir kişiliği olan
- 9) Kaygılı olarak belirlenirler (Haafele 1962) .

2.7. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Ailenin Önemi

İlk çocukluk çevresi çocuğun yaratıcı ve bilişsel potansiyelinin beslendiği bir ortamdır. Bu çevre içinde aile, çocukların ve yetişkinlerin birbirlerini etkileyerek sürekli etkileşimde buldukları bir birimdir. çocuğun her gelişim alanında olduğu gibi, yaratıcı tutum ve davranışların kazanılmasında da anne-babanın rolü büyüktür (Pala 1999).

Ailede yaratıcılık için en iyi ortam demokratik ortamdır. Çocuğun rahatlıkla kendini ifade edebilecek bir ortamda yetişmesi daha da yaratıcı olmasına yol açmaktadır. Bu da çocuğun özgüvenini kazandırmaktadır. Ailede anne ve baba tarafından kullanılan her tür baskı yaratıcılığı engellemektedir. Baskıcı ailelerde kararlar büyükler tarafından verildiğinden çocuğa düşünme payı bırakılmamaktadır. Aile kararlarının aile kurallarında alınması, çocuğun düşüncelerinin dinlenmesi, çocukları çözümler üretmeye teşvik etmekte onun yaratıcılığını beslemektedir. Aile işlerinde çocuklara sorumluluk verilmesi yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır (Rıza 2001).

Okulöncesi çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların yaratıcılık puanları ile otoriter tutum arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin otoriterlik puanları yükseldikçe, çocukların yaratıcılık puanlarında düşme görülmektedir. Anne babaların otoriter tutumları, çocuğun yaratıcı yetenekleri yerine koşulsuz uyma konusundaki eğilimlerini geliştirmektedir (Gönen 1991).

Heizen, Teevan, ve Britt'in (1988) yaratıcılık ,baskı ve başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada,otoriter tutum ile yaratıcılık ve başarı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır (Seçilmiş 1996).

Araştırmalar bireyin gelişim düzeyi ve yaratıcı potansiyelinin gerçekleşmesi arasında önemli düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir. Çocuğun kendi evrenini araştırması, bulması, kendi kendine, karar verebilmesi için aile çocuğun yeteneklerine saygı duymalı ve ona özgürlük tanınmalıdır.Ailenin tutarlı bir davranış göstermesi, çocuğun

kendi yargılarının oluşmasında önemli bir etken olmaktadır. Beceri ve yeteneklerin çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak oluşturulması gerekmektedir (Halıçınarlı 1988).

Çocukların yaratıcılığının gelişiminde ev ortamı da etkili olmaktadır. Çocuklarının yaratıcı olmalarını isteyen anne ve babalar çocuklarının düşünme ve etkinliklerinde bağımsız olmalarını sağlamalıdır. Yaratıcı örnekler vermeli, düşünme, hayal kurma için fırsatlar hazırlamalı, fikirlerini şekillendirmeleri için cesaretlendirmeli, çocuğun yapıtlarına saygı duymalıdır (Mangır ve Aral 1992).

Ayrıca ebeveynler çocuklarına yapılandırılmamış materyaller, oyuncaklar sunmalı, hikaye anlatması için onlara cesaret vermeli, soru sorması için fırsatlar yaratmalı, artık materyallerle çalışması için ortam hazırlamalıdır (Kemple ve Nissenberg 2000).

Yaratıcılığın desteklenmesinde ve geliştirilmesinde ailelere yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Anne-babalar kız veya erkek çocuklarının gelişiminin devam ettiğini, kişisel özelliklerinin kendine ait olduğunu ve tek olduğunu unutmamalıdır.
- Çocuğu belli kalıplar içine koymaya çalışmak, onu başka çocuklarla karşılaştırmak hatalıdır. Bu davranışlar çocuğun yaratıcı gelişimini engelleyecektir.
- Çocukların sezgileri çok güçlüdür. Sevilip sevilmediğini bilirler. Her şeyi dikkatlice incelerler. Yetişkinlere oranla her şeyi daha çok bilmek, anlamak isterler. Hangi yaşta olursa olsun ebeveynlerin çocuklarıyla sadece arkadaş olmaya çalışmaları gerekir. Bu iletişimde sevgi ve gerçeklik önemlidir. Ancak aileler çocuklarını sevgilerinden dolayı gereğinden fazla kontrol altına almak isterler. Oysa çocuklar işbirliğine ve iletişime hazırdır. Onlar neyi yapıp neyi yapmayacaklarını kesinlikle çok iyi bilirler.
- Çocukların kendilerini ifadelerinde kelimelerin yanında, mimiklerin, hareketlerin, dansın da önemli yeri olduğunu kabul etmelidir.
- Çocukların keşfederek, deneyerek öğrenmelerine izin vermeli, onları cesaretlendirmelidir. Hataları ve merakları için onları cezalandırmamalıdır.

- Çocukların özgürce bir şeye sahip olmasına izin vermelidir. Oyuncaklarıyla oynarken "Onları kırma, onunla oynama, onları bozma, dikkatli ayna" şeklindeki açıklamalardan kaçınılmalıdır (Isenberg ve Jalango 1997).

2.8. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Okulun Önemi

2.8.1. Yaratıcı Okul

Araştırmacılar yaratıcı düşünme becerisinin eğitim ve tutumlarla geliştirilebileceğini ve öğretebileceğini savunmaktadırlar. Bireyler yaratıcı potansiyelleri ile doğmaktadırlar. Bireyin çoğu kez kendisinin bile farkında olmadığı bu potansiyelini ortaya çıkarmak eğitimin görevidir (Hallman 1967).

Torrance araştırmalarında yaratıcılığın öğrenebileceğini savunmuştur. Doğumdan itibaren şansa bırakılmaması ve yaratıcı potansiyelin yönlendirilmesi gerektiğini ısrarla vurgulamaktadır. Eğer bu potansiyel iyi yönlendirilmez ve desteklenmezse tehlikeli bir yöne doğru kanalize olma tehlikesi vardır (Torrance 1965).

Yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi, çevrenin yaratıcılığı teşvik etmesi ve en iyi örneklerin gösterilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Evreni ve evren içerisindeki maddeleri algılayıp anlamlı hale getirme çabası sırasında birey, yeni şeyler üretmenin güzel örnekleriyle görüş ufkunu geliştirecek ve analiz/sentez yoluyla ortaya yeni şeyler koyma cesaretini kazanacaktır. Bu durumda öğretmenlere düşen görev; bilim çiftlikleri gibi altyapıları kurarak çocukların ulaşabilecekleri tüm teknolojiyi onlara sunup Alın, inceleyin, bozun, sökün, yeni şeyler üretin diyerek ilham verici ve onları daha çok düşündürerek yeni şeyler üretme konusunda yönlendirici bir ortam hazırlamaktır (Töremen 2003).

Genel olarak eğitim kurumları ve okullar çocukların psikolojik anlamda duygularını bastırdıkları ve rahat bir çevre sağlamadıkları için eleştirilmektedirler. Araştırmalar, çocukların doğaları gereği meraklı ve yaratıcı olduklarını, ancak okula başladıktan sonra

onların daha çekingen davrandıklarını ve daha az yenilikler peşinde koştuklarını, en kötüsü de etkinliklere katılımcı olacakları yerde seyirci kaldıklarını ortaya koymaktadır (Mearns 1958).

Yaratıcılığı geliştirmenin yollarından birisi de yaratıcılığın engellerinin bilinip bu engellerin aşılmaya çalışılmasıdır. Thorne (1992), bu engelleri ve aşma yollarını şu şekilde göstermiştir:



ENGEL	ENGELİN AŞILMASI
Tek doğru cevap ara	İkinci bir doğru cevap ara
Mantıklı düşün	Şiirsel düşün. Yaratıcılığını mantık zincirlerinden kurtar
Kuralları takip et	Her yaratıcılık faaliyeti her şeyden önce bir yıkım ile başlar
Pratik ol	Daha pratik nasıl olunur, düşün
Belirsizlikten kaç	Belirsizlik yaratıcı düşüncenin kullanılması için ortam hazırlar
Hatadan kaçın	Hata yapmayan, hiçbir şey yapmıyor demektir
Oyun anlamsızdır	Gelecekte çok zor bir problemle karşılaşacaksın, oyna onunla
Benim alanıma girmiyor	Bir başkası da senin alanına giren problemi çözmüştür
Gülünç olma	Mizah, bir yaratıcı düşünmedir
Yaratıcı değilim	Eğer böyle söylersen, olursun

Okullarda yaratıcılığın gelişmesi okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin tümünün katkısıyla mümkündür. Okul yöneticisi, okulu bürokratik yapıdan uzaklaştırarak demokratik yönetim havası oluşturmak, önyargılardan kurtularak herkesin görüş ve önerilerine açık olmak, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş görmek, yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturmak ve etkin kılmak, okulda imkan ve fırsatları arttırmak, öğretmen ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmak, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımaları sağlamak, yenilikler yapmak ve yeniliklere açık olmak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etmek, yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmak ve yaratıcılık özellikleriyle örnek teşkil etmek gibi bir takım sorumluluklara sahiptir (Töremen 2003).

Eğitimden beklenenler doğrultusunda eğitimciler her ne kadar hem fikir görünseler de halen okul sistemlerinin öğrenciyi pasif, sadece alıcı bir tavra ittiği, aktif ve yaratıcı öğrencinin bu özelliğinin okul sistemi içerisinde her zaman anlayış ve teşvik görmediği bilinmektedir. Yaratıcı kişilik özellikleri ile okul sisteminin tutumu ve bürokratik yapısı çoğu zaman birbirine ters düşmektedir. Kimi zaman yaratıcı olmayan yönetici tutumu, yaratıcı olan ğretmen ve ğrenci tutumlarına ters düşmektedir. Kimi zaman ise , bu engel ters yönde işleyebilmektedir. Bu gibi olumsuz tutumlar bireydeki ağdaş düşünceye, araştırıcı, yenilikçi, icatçı tavırlara ket vurabilmektedir(Güven 1999).

Okul şartları yaratıcılığın gelişmesini etkileyen etmenlerden birisidir. Sınıfların çok kalabalık olması , ezberciliğe dayanan bir eğitim sistemi, oldukça yapılandırılmış sınıf etkinlikleri, katı otoriter disiplin ve öğretmenlerin yaratıcı çocukları idare edilmesi zor çocuklar olarak dştnmesi gibi engeller yüzünden yaratıcılık gelişmemektedir (Hurlock 1972).

Yaratıcı bireyler yaratıcılığın merkeze alındığı ve geliştirilmeye çalışıldığı okulda yetiştirilirler. Bir okul yöneticilerinin yaratıcı olduğu kadar yaratıcı olabilir. Okulları, yaratıcı olanlar ve olmayanlar diye ikiye ayırmak mümkündür. Yaratıcı okul, örgüt yapısı, temel felsefesi ve çalışanları bakımından diğer okullardan oldukça farklı okuldur. Okul gençlerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerinin geliştirilmeye çalışıldığı sosyal örgütlerdir. Her girdi sıfır hata ile mükemmele dönüştürülmek üzere hedeflendiği gibi, okullar da girdilerini istenen, aranan ve arzu edilen niteliklere ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu hedeflerden birisi de yetişen gençlerin yaratıcı gençler olmalarıdır (Töremen 2003).

Forsth ve Nordvik (2003), yaratıcı bir okulu şu şekilde sınırlamaktadırlar:

- 1.Yaratıcı ğretmenlere sahiptir,
2. Öğretmenlerin daha fazla olanaklarla donatıldığı okul,
3. Öğretmenlere daha çok ğretim etkinlikleri bilgisi ve kaynak sunulan okul,

4. Yaratıcılığı öğretmek için neredeyiz ve hangi durumdayız? sorularını okuldaki herkesin sorduğu okul,
5. Yaratıcılığı geliştirmek için çok sayıda uyarıcının geliştirildiği okul,
6. Yaratıcılığa engel olan etkenlerin ortadan kaldırıldığı okul
7. Eğitim ortamında, yaratıcılığı oluşturacak kaynakları bulunduran okul.

Yaratıcı okul, öğrencilerine şu becerileri kazandırmaya amaçlar:

1. Yaratıcı düşünme becerileri
2. Sorun çözme becerileri
3. Karar verme becerileri
4. Öğrenmeyi öğretme becerileri
5. Etkili iletişim kurma becerileri
6. Bilimsel araştırma becerileri (Sungur 1995).

Yaratıcı okul, yaratıcılığı geliştiren programların var olduğu, yaratıcılığı özendiren, ödüllendiren öğrenme ortamları ve öğretmen davranışlarının yaygınlaşmış olduğu ve yaratıcı öğrencilerin yeteneklerinin belirlenerek geliştirmeye çalışıldığı bir okulu yansıtmaktadır. Bu okul, öğrencilerin özerklik ve girişim özellikleri desteklediği, merak duyguları köreltilmeyip ilgilerinin artırılmaya çalışıldığı, soru sormaları desteklediği, öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verildiği, keşfetme, analiz ve sentez kurma gibi görevlere yönlendirildiği bir kurumsal yapıyı çağrıştırmaktadır. Yaratıcılık yoğun bir biçimde bireysel bir ürün olarak düşünülmektedir (Töremen 2003).

Örgütler, bireylerin yaratıcılık yeteneklerini değerlendirerek geliştirdiği gibi onlarda varolan yaratıcılığın yok olmasına da sebep olabilmektedirler. Sosyal teoriye göre örgüt, bireyin düşünce yapısını ve araştırma yeteneklerini etkileyen sosyal varlıklardır ve bir örgütün yaratıcı olması örgütsel yapının sonucudur. Yaratıcılık, hiyerarşinin sınırlarını çok net olarak hissettirdiği katı bir örgütsel yapının sınırları arasında şekillenemez. Çoğu örgütler, çalışanlarının düşünce üretme yeteneklerine değer ve prim vermezler.

Genel boyutlarıyla değerlendirildiğinde yaratıcı bir okul için şu temel adımların atılması gerekir:

1. **Korkunun uzaklaştırılması, Cesaretlendirme:** Korku, okulda üretkenliğin karşıtıdır. Korku, okul kültür ve onun içermesi gereken her güzelliği yıpratır (Yıldırım 2002). Duygularını, korku ve endişeleri yenmek üzere yoğunlaştıran bireylerin yeni ürünler ortaya koymalarını beklemek oldukça zordur.
2. **İletişim kanallarının açılması:** Okullarda iyi bir iletişim ağının varlığı insanların birbirlerini anlamaları, düşünce, görüş ve ürünlerini paylaşarak geliştirme çabasına katkıda bulunmaları açısından kritik bir öğedir. İletişim kanallarının açık olması, doğal bir ödüllendirme sisteminin de işlemesine yol açacağından, yaratıcılığın ödüllendirilmesinin sonuçlarını görmek mümkün olacaktır.
3. **Yaratıcı okul çalışanlarının belirlenmesi:** Bu örgütlerde bulunan herkesin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve tartışmalarına izin verilir. Bu amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan her bireyden en üst düzeyde yararlanılır (İlgar 1996).
4. **Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık özelliklerinin artırılması gerekir:** Öğrencilere yaratıcılığı öğretme durumundaki öğretmenlerin kendilerinin de yaratıcı olmayı öğrenmeleri gerekir. Temel yaratıcı metotlar önemliyse de öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyen ve harekete geçiren sebepleri bilmeleri bir zorunluluktur (Torrance 1987).
5. **Öğretmenlerin imkan ve fırsatlarının artırılması gerekir:** Öğretmenlerin, içinde çalıştıkları okul iklimi yaratıcılık özelliklerini olumsuz etkiliyorsa öğretmenlerin yaratıcı olmalarını beklemek hayal olacaktır. Öğretmenlerin konuları gereği, kendilerine uygun şart ve hızda öğrenmeleri yaratıcı okul standartlarını yükseltecektir (Torrance 1987).

6. **Öğretim yolları ve öğretim materyallerinin bilinmesi gerekir:** Uygun öğretim yaşantıları sunulduğunda ve uygun teknikler kullanıldığında yaratıcılık öğretilir. Yaratıcılığın öğrenilmesini sağlayan yol ve yöntemlerin bilinmesi yaratıcı okulun varlığının önemli bir özelliğidir. Yaratıcılığın gelişebilmesi için ortam öğrencilerin zengin ve değişik materyallerle çalışabilecekleri ve yaratıcılıklarının ortaya çıkarılabileceği bir biçimde hazırlanmalı ve alışlagelmiş düşünce yerine yeni düşünceler desteklenmelidir (Özer 1996).
7. **Yaratıcılığı öğretmeyi öğrenmek:** Torrance yaratıcılık öğretimi için ne kadar sürenin gerekli olduğunu bilmediğini fakat eğitim örgütlerinin yaratıcılığı kazanma ve geliştirmek için sahip olmaları gereken diğer öğeleri tamamlanmadığı takdirde okullarda yaratıcılığın oldukça zor kazanılacağını ifade etmiştir (Torrance 1987).

Yaratıcı okulun eğitsel ilkeleri ise şunlardır:

1. İnsanlığa, kendine saygı
2. Bireyin büyümesine sınırsız destek verme
3. Kişiler arası bağlılık
4. Öznelliğe değer verme
5. Zamanı etkili kullanma
6. Dostluk, kendini sevmek
7. İşbirliği, takımla çalışabilme
8. Geleceğe güvenme
9. Aileyi koruma
10. Demokrasiyi koruma
11. Özerkliğe değer verme
12. Nezakete değer verme
13. Yanılma özgürlüğüne izin verme
14. İyi bir tüketici olma (Sungur 2001).

Yaratıcı Okulun Öğeleri ise şunlardır:

1.Yaratıcı Okulda Çalışanlar, Görüşlerini Açıkça Belirtmeleri İçin Desteklenirler: Örgütlerin yapıları gereği geliştirmek durumunda oldukları en değerli şey düşünce ürünüdür. Bu özgün ürün, hiyerarşik ve bürokratik yapıya sahip örgütlerde gelişme imkanına sahip değildir. Bu durum, çalışanların görüşlerini sunma, onları dikkate alma ve değerlendirme döngüsünün işlediği örgütler için geçerlidir. Yeni düşünce ürünleri orijinal olabilir, fakat denenmeleri oldukça zordur. Bu anlamda, yöneticiler örgütlerde yaratıcılığı teşvik etmek için hoşgörülü davranmalıdırlar.

Bilgi ve kültür birikimi, sıradan rutin sorunları aşmaya yetmekle beraber çoğu zaman tıkanıp öngörüsü sınırlı kaldığı için yeni sorunlar yaratmaktadır. Bu tür sorunların çözümü insandaki yaratıcı potansiyelin saliverilmesine ve geliştirilmesine bağlıdır. Eğitim ortamı öğrencinin kendini özgür hissedeceği bir ortam olmalı, öğrenciler en olmadık düşüncelerini ifade edebilmeli, hatta saçma olabilecek bazı düşüncelerini açıklamaktan çekinmemelidir (Özden 1997).

Çalışanlar yönetici tarafından dinlenip fikirleri kabul gördüğünde üst düzeyde motivasyon elde edebilirler. Bunun yanında beraber düşünce ürünlerinin değerlendirilerek uygulamaya konulacağını da bildiklerinde yeni, orijinal ve yaratıcı fikirlerini rahatlıkla açıklama cesaretini göstereceklerdir (Töremen 2003).

2.Yaratıcı Okulda Performans Değerlendirme Esastır. Yüksel'in (1998) aktardığına göre; Performans değerlendirmeyi, iş görenlerin iş yerindeki başarılarının, tutum, davranış ve kişiliklerinin bir takım objektif ölçülere göre belirlenmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Performans değerlendirme, örgütte amaçların ve stratejilerin çalışanlara iletimi ve paylaşımı, kurumsal kültür ve amaç birliğinin oluşturulmasında çok yararlı bir enstrüman haline gelebilir. Yaratıcı okul böyle bir verimliliğin sağlanmasını temel hedef olarak belirlediğinden çalışanların performansını değerlendirmeye odaklanmaktadır.

3.Yaratıcı Okulda Önyargı Yoktur. Birisinden hoşlanılmadığı için onun düşüncelerine karşı çıkıldığında berrak düşünceler pencereden çıkıp gider. Aynı şekilde sırf birisine saygı duyulduğu için düşüncelerini sorgulamaksızın kabul etmek de doğru değildir. Yaratıcılık açısından, değerlendirmelerin, ne önerildiği konusunda yoğunlaştırılması, kimin önerdiği üzerine yoğunlaştırılmasından daha önemlidir (De Bono 1999). Önyargı, yaratıcılığın en önemli engellerinden birisidir.

4.Yaratıcı Okulda Risk Almak Esastır: Yaratıcı olmak belli ölçüde risk almak demektir. İnsanlar sonuçta çok iyi şeyler elde edeceklerine inanırlarsa riske atılma oranları da o oranda artacaktır.

5.Yaratıcı Okulda Demokratik Yönetim Yapısı Esastır: Demokratik liderler, kurumların yapısından çok, grup ilişkileri üzerinde dururlar. Günümüzde yapı ve süreç üzerinde yoğunlaşan yönetim anlayışı, liderliğin önemini gölgelemiştir. Halbuki yaratıcılığın kaynağı liderlerdir. Liderler, sadece izleyenleri eyleme geçirmek için değil, ortak bir girişimde ihtiyaçları, umutları ve amaçları kaynaştırarak hem liderin hem de izleyenlerin iyi vatandaşlar olmasını sağlayabilmek için çabalarlar (Baymur 1990). Verimliliğin artırılabilmesinin bir diğer şartı ise eşgüdumdür. Yani okulda işbirliğinin sağlanmasıdır. Demokratik yönetimde yardımlaşma vardır. Bu yardımlaşmayı ortaya koyacak olan da liderlerdir (Yörük 2000).

6.Yaratıcı Okulda Acayip Durumlar ve Hatalar Hoşgörülü: Herkesin yaratıcı yeteneği vardır. Ne yazık ki bu yetenek analitik düşünme eğiliminin içine gömülü kalır ve bu durum da yaratıcı fikirlerden çabucak vazgeçilmesine yol açar. Aptalca bir şey, bu ne acayip durum denilir ve o fikir bir tarafa bırakılır. Bilinçli ve kesin bir ayırımın ortaya konması istenir (Rawlinson 1995). Oysa yaratıcı okulda herkesin hata yapma hakkı vardır. Bu fırsatları en iyi şekilde kullanmasını bilen okullar, gelecekte ortaya çıkacak orijinal sonuçlara ve yeniliklere zemin hazırlama amacıyla mevcut hataları hoş görmek durumundadırlar.

Eğitim ortamında mantığa ters bazı davranışlar desteklenip çok boyutlu düşünme için değişik ve zengin uyarıcılar kullanılmalıdır (Sönmez 1993). Orijinal bir fikri ortaya

atmak için gerekli cesareti destekleyerek olumlu havaya sokabilecek her şey, yeniliği son derece olumlu etkiler. Tenkit sadece yapıcı olduğu oranda kabul edilebilir (Bessis ve Jaqui 1975).

7. Yaratıcı Okulda Bürokratik Yapıdan Kaçınma Esastır: Baskıcı ve hiyerarşi ile donatılmış bir örgüt, yaratıcı bireylerin örgütten kaçmalarına ve yaratıcılıklarını iş dışında oluşturmalarına sebep olacaktır (Uzunçarşılı ve Özdayı 1997). Yaratıcılık, ortamını bulduğu zaman gelişebilir.

8. Yaratıcı Okulda Yeterli İletişim Sistemi Mevcuttur: Bir çok okulda üst düzey bir bürokrat tarafından tavsiye edilmiş, sığınak olarak adlandırılabilir bürolarda kendilerini emniyete almış tipik okul yöneticileri vardır. Bu tür yöneticilerin okulda yaratıcılığı özendirilen ve destekleyen iletişim sistemini kurmaları mümkün değildir(Töremen 2003).

Okulda yaratıcılık özelliklerinin yaygınlaşmasını isteyen okul yöneticileri, böyle bir beklentileri olduğunu tüm okul çalışanlarına iletmek durumundadırlar. Bunun için de okulda açık bir iletişim sisteminin yerleşmesi gerekir. Yaratıcı kişiler her türlü bilgidan oluşan bir iletişim sistemine ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden hem yatay hem de dikey iletişim sistemine gerek duyulur (Steiner 1965).

9. Yaratıcı Okulda Takım Çalışması Özendirilir: De Bono (1996) yaratıcı eğitimde takım çalışmalarının da önemine dikkat çekerek hem takım çalışmasının hem de bireysel çalışmanın yapılmasını önermektedir.

Takım halinde çalışma üyelerin gerçekten arzuladığı sonuçlara ulaşma kapasitesini geliştirme süreci olup ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kurulur. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli olmayıp birlikte çalışma şeklinin bilinmesi de gereklidir (Töremen 2000).

10. Yaratıcı Okulda Yeterli Düzeyde Kaynak Vardır: Örgütlerde, bilgiye erişme ve geçmiş birikimlere ulaşma şansı tanıyan bir fiziki altyapı (Üstel 1996), yaratıcılığın ortaya çıkarılması açısından temel bir zorunluluk olmakla birlikte okulların en temel

kaynağı insan kaynağıdır. McGregor'a göre (1969) okul yönetiminin temel görevi, insanların, çabalarını örgütsel hedeflere yönelterek kendi amaçlarını en iyi biçimde gerçekleştirebilecekleri bir örgütsel ortam oluşturmaktır. Bu ortamın yeterli düzeyde kaynakla şekillenmesi gerekmektedir.

11. Yaratıcı Okulda Düşünce Üretimi ve Deneyime Açıklık Esastır: Öğrencinin yalnızca dinlemek ve öğretmenin sorularına doğru yanıt vermek, ara sıra da verilen derslerden sınav olmakla yükümlü olduğu sınıf ortamında, düşünce açıları geniş olan, alternatifli düşünebilen ve sorunlara yeni çözümler getirebilen, yaratıcı gençlerin yetişeceği düşünülemez (Özer 1996). Düşünceler, ancak kullanılırsa yararlı olur. Bir düşüncenin değerinin kanıtı, onun uygulanmasındadır. Düşünce üreten insanlar dikkat çekmeye, merak uyandırmaya, ilgiyi canlı tutmaya yetecek kadar kısa öneri bombardımanına tutarlar herkesi. Bu öneriler uygulamanın sorumluluğunu taşımayacak denli kısadır. Az bulunan insanlar, düşünceleri uygulayabilecek yapım bilgisine, enerjiye, cesarete ve direnme gücüne sahip olan insanlardır (Peters ve Waterman 1995).

2.8.2. Yaratıcılık ve Öğretim

Okullarda çoğunlukla öğretmen merkezli bir sistem uygulanmakta; bu sistem de ver ve verdiğini verdiği gibi geri al temeline dayanmaktadır. Oysa ki sistem, hedefi gösterir, düşündür, buldur, analiz yaptır, sentez yaptır ve sonucunu geri almalıdır. Bir kez ezberle ve ezberin kalıplarına alışan çocuk artık düşünmeyi ya da çeşitli bilgiler arasında ilişki kurmayı gereksiz bulmakta ve istese de bunu becerememektedir (Noyanalpan 1993).

Bütün çocukların aynı program kalıbına sokulması ve kalıptan dışarıya çıkmalarına izin verilmemesi, kalabalık sınıflar, yüklü programlar, sadece bilişsel eğitimin düşük düzeylerini vurgulayan ezberle dayalı bir eğitim, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerinin gelişmesini ve bu bağlamda kendilerini gerçekleştirmelerini engellemektedir (Rıza 1999).

Eğitim sisteminde yapılan yanlış yönlendirmeler ve yanlış uygulamalar çocuğun yaratıcı öz benliğine zarar getirecek kadar olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle çocuk resimlerinde rastlanan biçimsel ve renksel şablon formlar ve bu formların görülme oranındaki yükseklik bunu en çarpıcı şekilde ifade etmektedir (Avcı 2000).

Moran ve arkadaşları (1983) yaptıkları bir çalışmada okulöncesi çocuklarının daha büyük yaştaki çocuklara göre daha geniş oranda orijinal tepki gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular, formal okul dersleriyle çok zaman harcayan okul çocuklarının sınırlandırılmış ve orijinal düşünmeye izin vermeyen eğitim programlarından etkilendiğini göstermektedirler. Oysa, okulöncesi yaş dönemindeki çocuklar bu katı kurallarla belirlenmiş formal okul dersleriyle henüz karşılaşmamışlardır (Isenberg ve Jalongo 1993).

Torrance'a göre (1987) öğrencilerin, sorunlara yeni çözümler üretebilme yollarını kazanmalarına yardım edilebileceği gibi buna dayalı olarak onların risk alabilmek ve özgün üretimlerde bulunmak gibi becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunulabilir. Öğrencinin pasif kaldığı, yani sırasında oturup yalnızca dinlemek ve öğretmenin sorularına doğru cevap vermek, ara sıra da verilen derslerden sınav olmakla yükümlü olduğu sınıf ortamlarında düşünce açıları geniş olan, alternatifli düşünebilen, sorunlara yeni çözümler getirebilen, insanların yetiştirilmesi düşünülemez. Yaratıcı gençler yetiştirebilmek için eğitimcilerin, öğrencilerin zihin sınırlarını zorlayabileceği öğretim ortamları oluşturmaları gerekmektedir.

Yaratıcı bir eğitimci olan Dr. Boyd Lane;

Onu bir kez denemiştik, işe yaramadı,
İdare bunu kabul etmez,
İnsanlar bundan anlamazlar,
Yeterli paramız yok,
Bu çok köktenci bir düşünce,
Bu çok tutucu,
Öğretmenler kurulu buna karşı çıkar,

İnsanlar buna hazır değil,

Çok geç ,

gibi değerlendirmelerin okullardaki yaratıcılık süreçlerini kesin olarak engellediğini ortaya koymaktadır (Gordon 1998).

Yaratıcılığın büyüüp gelişebileceği bir okulun eğitim programları, çok yönlü bakış açısına göre düzenlenmiş ve her öğrenciye uygun özelleştirilmiş ders seçenekleri sunar. Bu programlar; eski ile yeniyi; iraksak olanla yakınsak olanı, uzmanlaşma ile disiplinler arası yaklaşımı uzlaştıran kültürün temel taşları olmalıdır (Sungur 2001).

Yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirmek için tek kaynaktan kaçınılmalı, ders kitaplarının seçimi öğrenciye bırakılmalı ve hazırlanan kitaplar pedagojik açıdan daha profesyonel bir tarzda ele alınmalı ve monotonluktan kurtarılarak öğrencinin yaratıcılık konusundaki yeteneklerini ortaya çıkarıcı özellikler içermelidir (Rıza 1999).

2.9. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Öğretmenin Önemi

Öğrenme-öğretme süreçlerinde etkililiğin sağlanması tüm eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biridir. 1990'lü yılların birinci çeyreğinden itibaren , öğretim süreçlerinin etkililiği ile ilgili pek çok araştırma yürütülmüş, geniş örneklemlilerde yapılan çalışmalar dayanan raporlar hazırlanmış ve çeşitli modeller ortaya konmuştur (Wang 1993; Rothstein 1990; McNeil 1990; Walberg 1984 ve Coleman 1964).

Okul sistemlerinin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğini etkileyen değişkenleri inceleyen araştırmalar ve açıklayan modellerde belirlenen değişkenlerin önemli bir bölümü doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmen ile ilgilidir (Wang 1993; McNeil 1990).

İyi bir öğretmeni tarif etmek zordur veya iyi bir öğretmenin tek bir tanesi yoktur. Hatta çeşitli seviyelerdeki, örneğin, ilköğretim, ortaöğretimde, iyi öğretmen tarifleri bile

farklıdır (Soar ve Soar 1978; Evertson, Anderson ve Brophy 1978; Stallings ve Hentzell 1978).

Hidget(1957) başarılı öğretmenliği duygu ve değerleri içerdiği için sanatla eş tutar ve şöyle ifade eder:

“ Öğretmenlik, kimyasal bir tepkiden ziyade, bir resim yapmaya veya bir müzik parçası bestelemeye benzer... ”Öğretmenliğe tüm yüreğinizle eğilmelisiniz ve bilmelisiniz ki bu iş formüllerle , öğrencilerinizi ve hatta kendinizi mahvedebilirsiniz (Bkn: Kızıltepe 2002).”

Çocuğun esnek, akıcı, kendisi dışındaki durumlara duyarlı olması, alışlagelmiş yöntemler yerine orijinal olan yönelmesi gerekmektedir. Bu bakımdan yalnız çocuğun değil, öğretmenlerin yetiştirilmesinde de yaratıcılık vurgulanmalıdır. Günümüzün öğretmeni kendi uzmanlık alanının dışındaki bilim dallarıyla da ilişki kurabilmelidir. Öğretmenin bilgi derinliği olsa bile kendisinde olmayan özellikleri çocuğa aktaramayacağı unutulmamalıdır. El yordamıyla durumu değerlendirmek yerine araştırmaların bulgularına göre yeni çözümler aranmalıdır (Halıçınarlı 1988).

Öğretmenlerin öncelikle kalıplaşmış özelliklerinden arınmaları gereklidir. Kalıplaşma, yaratıcılığın önündeki en önemli engellerden birisidir. Kalıplaşmış öğretmenlerin, öğrencilerini kalıplamaya yönelik beş tipik yanlışı vardır.

- kontrol etmeliyim,
- ben üstünüm,
- hakkım var,
- mükemmel olmalıyım,
- ben önemli değilim, (Önder-Külahoğlu 2000).

Yaratıcılığı engelleyen diğer öğretmen özellikleri şunlardır: Öğrencinin cesaretini kırma, güvensizlik aşırı eleştiri, davranışlarda tutarsızlık, heyecanı olmama, düz okumayı vurgulama, dogmatik ve katı olma, genelde yetersiz olma, dar ilgileri olma, sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı vermeme (Sungur 1992).

Öğretmenler yaratıcılığın ölçülmesi ile bilişsel alanın değerlendirilmesini

karıştırmaktadırlar. Çocukların yakınsak düşünmelerini, hep doğru cevaplar vermelerini istemektedirler. Yaratıcılık testinden iyi puanlar alan bir çocuğun, zeka puanlarının iyi ve yüksek bir okul başarısının olması beklenmemelidir. Yaratıcılık zekanın bir yansımasıdır, fakat bu yansıma testlerle ya da puanlarla ölçülemez. Ancak bazı öğretmenler yüksek puanlar alan öğrencilerin yaratıcı öğrenciler olduğu hatasını sürdürmektedirler.

Öğretmenler çocuklardan istenilir, arzu edilen sosyal davranışlar görmek isterler. Farklı özellikleri olan (cesaretli, atak) çocuklar akademik alanda kabul edilmezler. Tarihte hayalci, başarısız, sorun yaratan çocukların ileriki yaşamlarında çok ünlü bilim adamı, politikacı, İcatlar yaratan kişiler olduğu görülmektedir. Okullarda yakınsak düşünce hakim olduğunda ıraksak düşünce daha az etkili olabilmekte ve öğretmenler de çocuklara karşı toleranssız kalabilmektedirler (Iur'ev et al. 1991; Mearns 1958).

Torrance' a (1968) göre, yaratıcılık açısından öğrenci-öğretmen ilişkisinin doğası; zengin, heyecan verici, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretleri sunmadır. Yüksek yaratıcı çocuklar daha özgür ve bağımsızdırlar. Geleneksel disiplin anlayışı açısından bu öğretmenler için genelde bir problem olarak algılanmaktadır. Bu durumda, öğretmenler sınıf disiplini sağlamak için daha katı ve otoriter tutum içine girerek öğrencileri sınırlamaktadır. Öğretmen dışsal motivasyon yerine öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmek durumundadır.

Akdağ 2002 yılında , 2 genel lise ve 2 endüstri meslek lisesi 343 öğrenci ile öğretmenin yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi üzerine bir araştırma yapmıştır. Anket formlarla yapılan araştırmada verilen cevaplar değerlendirildiğinde yaratıcılıkta önemli bir etken olan “Hayalciliğin engellenmesi, Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ve Gerçekçiliğin zorlanması ” konusunda öğretmenlerin daha istekli görülmesi yaratıcılığı engelleyen bir sınıf ortamı atmosferi olarak değerlendirilmiştir.

Banks and Thompson (1995) öğrenci, veli ve öğretmenlerin kendi öğrenim yaşantıları boyunca en beğendikleri öğretmenlerinin niteliklerini analiz etmişlerdir. Grup,en

beğendikleri öğretmenlerin kendilerine değer veren ve iyi durumda olduklarında bundan hoşnutluk duyan; kendilerini başarılı hissetmelerine, kendi haklarında olumlu düşüncelerine ve en iyi olabilmek için mücadele etmelerine yardım eden; kendilerini dinleyen, görüş ve fikirleriyle ilgilenen, öğrenme sürecini ilginç, heyecanlı hatta sıklıkla eğlenceli kılan; sınıfları önemli şeylerin olduğu “iyi” yerler olan insanlar olduklarını dile getirmektedir. Bank ve Thompson’a göre etkili öğretmenler belirtilen davranışları gösterebilmek için şu niteliklere ihtiyaç duymaktadırlar:

1. Sağlıklı, enerjik ve coşkulu, yaratıcı olmak
2. İyi iletişim kurabilmek ve dinlemeyi bilmek
3. Zeki, bilgili ve konusuna hakim olmak
4. Eski sorunlara yeni çözümler bulabilen yaratıcı bireyler olmak
5. Diğer insanlara iyimser yaklaşan, özgüvene sahip ve çalışırken yardımlaşmayı tercih eden insanlar olmak
6. Sevmek ve problem çözmede becerili olmak
7. Etkili bir lider olmak
8. Sabırlı ve hoşgörülü olmak

Sherman ve Blackman (1975) 1500 üniversite öğrencisinden öğretmenlerini değerlendirmesini istemişlerdir. Aldıkları cevaplarda, öğretmenin kullandığı yöntemler veya sınıf içi etkinliklerden ziyade, öğretmenin kişiliği daha ön plandadır. Uzmanlar iyi ve etkili bir öğretmenin cana yakın ve ihtimam gösteren, coşku ve şevk dolu, değişim ve gelişim taraftarı, insancıl, düşünen ve düşüncelerini yansıtan bir kişi olması gerektiği yönünde fikir birliğine varmışlardır.

Murray (1983) 12.000 civarında adrese “Bana en çok yardım eden öğretmen” başlığı altında anket tipi bir çalışma göndermiştir. Aldığı cevaplardan en sevilen öğretmenlerin kişilik özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

1. İşbirlikçi, demokratik tutum,
2. Kişiyne nezaket ve anlayış,

- 3.Sabır,
- 4.Geniş bir ilgi yelpazesi
- 5.Hoş bir görünüş ve davranışlar,
- 6.Adalet ve tarafsızlık,
- 7.Espri yapma yeteneği,
- 8.Tutarlı davranış,
- 9.Öğrenci sorunlarıyla ilgili olma,
- 10.Esneklik.

Tikunoff, Berliner ve Rist (1975) yapmış oldukları bir araştırmaya göre işbirlikçi, anlayışlı ve öğrencilerine sevecen yaklaşan öğretmenlerin öğrencileri matematik ve okuma derslerinde bu vasıflar sahip olmayanlara göre daha başarılı olmuşlardır.

Purkey ve Novak'a (1984) göre ise öğrencilerini kendilerine değer verilmiş ve önemli hissettiren öğretmenler, sınıfta çok olumlu bir hava yaratmaktadırlar.

Gillett ve Gall (1982) yapmış olduğu bir çalışmada coşkulu, canlı ve hevesli olmaya eğitilmiş bir öğretmenin öğrencilerinin sınıfta daha dikkatli ve oldukları gözlenmiştir.

Değişim ve gelişim taraftarı olmak, olumlu, esnek, demokratik davranışlar sergilemek, öğrencilerin hem tümüne hem de teker teker bireysel olarak hitap edebilmek de iyi bir öğretmende olması gereken özelliklerdendir. Öğretmenlerin katı, öğrencileriyle ilgili olarak klişeleşmiş, katılaşmış fikirleri olan öğretmenlerden daha etkili olduğu gözlenmiştir (Good ve Brophy 1997).

Öğretmenin cana yakınlığı ve coşkusunun öğrencinin başarısı ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Canayakın, coşkulu ve arkadaş canlısı öğretmenlerin öğrencileri, öğretmenlerini ve dersini/okulunu daha çok seven, okumaktan daha çok zevk alan, okula hevesle gelen öğrenciler olurlar (Rosenshine ve Furst 1973; Murray 1983; Soar ve Soar 1979; Ryans 1960) . Buna karşılık bazı çalışmalar ise öğretmenin sıcaklık ve coşkusunun öğrenciyi hevesli, meraklı ve okumayı sever hale getirdiği halde, başarıyı da mutlaka beraberinde getirmediğini vurgular (Gillett ve Gall 1982).

Ryans 1960 yılında öğretmen etkiliği araştırmasıyla öğretmenlere kişisel karakter analizi yapmış ve bu özelliklerin sınıf davranışları ve öğrenci başarısıyla arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenin karakter yapısı ile yaratıcı eğitim kullanılan eğitim yöntemleri ve öğrencilerle birebir ilişkiler arasında kuvvetli bir bağlantısı olduğu ortaya çıkmıştır.

McGreevy 1990 yılında öğrenciler üzerinde öğretmenlerle ilgili kişiler arası ilişkilerin kalitesinin ve özelliklerinin ne kadar önemli olduğu üzerine öğrenci görüşlerini içeren bir anket araştırması yapmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrenciler cevaplarını en çok yaratıcı öğretmenden yana kullanmıştır. Kişisel özelliklerini ise espri yeteneğine sahip, açık ve zeka çeşitlerini anlayabilen, kişisel taraflarını paylaşmaya gönüllü, sınıf içinde doğal ve öğrencileri birey olarak algılayabilen özellikle de diğer öğrencilerden daha yavaş öğrenenleri de anlayan ve ilgi gösteren biri olarak belirtmişlerdir.

Halpin ve Goldenburg 1990 yılında etkili öğretmenler üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda daha yaratıcı öğrenciler yetiştiren öğretmenlerinin daha çok insani öğrenci kontrol ideolojileri benimsediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre daha etkili olan bir öğretmen, öğrencilerini yakın öğretmen – öğrenci ilişkileri içerisinde öğrencisini öz disiplinini yapma yeteneğine sahip olarak gördüğü belirtilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin açık bir iletişim, esnek ve demografik sınıf atmosferi ve birey olarak öğrencinin önemini ihtiyaçlarını gören ve karşılayabilen kişilerdir. Ayrıca, bu araştırmada daha az yaratıcı öğrenciler yetiştiren öğretmenlerin daha otoriter öğrenci kontrol yöntemleri kullanmakta olduğu, görünüş, statü ve davranışlarla daha çok ilgilendiği, çocuklara karşı daha mesafeli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı okulun öğretmenleri yanlış yaparlar ve yanlışların üstesinden gelme yollarını araştırırlar. Oysa öğretmen yaratıcı değilse yanlış yaptığını bile duyumsamaz. Yaratıcı kişiler yalnızca daha akıcı, hızlı ve esnek düşünen değil, aynı zamanda daha çok kuşku

duyan ve otoriteye de daha az boyun eğen kişilerdir. Onlar daha etkileyici, kendinden emin ve daha yüreklidir (Bartel 2000).

Çocuğu yaratıcılığa yöneltmede ve yaratıcılık konusunda sistematik bir eğitim uygulamada öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen bilgili, güvenli, içten, doğal ve coşku dolu olmalıdır. Çocukların başarılarından onur duyup, yanlışlıklarını kabul edebilmelidir. Kendisini çocuğun yerine koyup onun gibi düşünmeye çalışmalıdır. Öğretmen, çocukların insanlar ve eşyalara ilişkin düşüncelerini resim, ses ve hareketle göstermelerine fırsat vererek, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını desteklemelidir. Çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun eğitim ortamı hazırlamalı, onların başarılarını ödüllendirmeli ve teşvik etmelidir (Mangır ve Aral 1992).

Öğretmen araştırmacı, dikkatli, hızlı ve eleştirel düşünen, güvenli, bilgili ve coşkulu olmakla öğrencilerinin düşünme boyutlarını ve biçimlerini geliştirmeye çalışacaktır. Öğretmenler yaratıcı çaba ve çalışmalara örnekler vermeli, öğrencileri bağımsız düşünme ve hayal kurma için cesaretlendirmeli, çocuğun ilgi, yetenek ve eğilimlerine ve ortaya koyduğu ürünlere değer vermeli ve öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri yönünde onları cesaretlendirip onlara fırsat tanımalıdır (Töremen 2003). Bevevino ve arkadaşları (1999) yaratıcı öğretmenin aktiviteleri seçme, öğrencileri aktiviteler içine sokma, problem durumları düzenleme, bir katalizör gibi davranma ve öğrencilerin iraksak çözümlerini üretme olarak birtakım görevleri olduğunu belirtmektedir.

Yaratıcı gençler yetiştirebilmek için, eğitimcilerin, öğrencilerin zihin sınırlarını zorlayabilecek sınıf ortamları yaratmaları gerekmektedir. Öğretmenin yalnızca doğru cevap beklediğine inandırılmış, yargılarına ve düşüncelerine gülmüneğine inanan öğrencinin yaratıcı olmasına imkân yoktur (Özer 1996).

Eğitim ortamları bireyin yaratıcı davranışlarını geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına imkân verecek bir eğitim ortamı olmalıdır. Öğrencinin yeni düşünceler, yeni kurallar, yeni sistemler üretmesini

engelleyecek kültürel değişkenler ortadan kaldırılmalıdır. Öğrenciler eğitim ortamı içerisinde sürekli desteklenip cesaretlendirilmelidir. Çünkü yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinsel bir kültürel etkinlik sonucu ortaya çıkabilir. Korku ve ceza yaratıcılığı engellemektedir. Öğrenciler zaman zaman ödüllendirilmelidir (Sönmez 1995).

Yaratıcılığın odak noktası, bilginin özerk yaratıcısı olan bireydir. Bu noktadan hareket eden eğitim uygulamaları, öğrenenlerin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini kolaylaştırmak olmalıdır. Bunu başarmak için kendi fikirlerini oluşturmalarında destekleyici bir çevre hem bireysel hem işbirlikli olarak sağlanır. Eğitimin bu oluşturmacı modeli öğrenen-birey merkezli öğrenme çevresidir. Bu çevrenin önemli bir unsuru da öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen arasındaki ilişkidir. De Bono (1993) yaratıcı eğitimde grup çalışmalarının da önemine dikkat çekerek hem grup hem de bireysel çalışmanın yapılmasını önermektedir.

Yaratıcı öğretmen statü ya da güç için çalışmaz fakat kabul edilmeyi sever. Kendi kendisiyle yaşamak için çalışır. Yaratma özgürlüğü ona en büyük ödülü getirir (Sungur 1997).

Okulöncesi eğitim kurumlarında çeşitli etkinlikler yolu ile çocukların yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitim programlarında yer alacak etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir. Çocuklara özgün ürünler oluşturulmalı için gerekli uyarıcılarla donatılmış bir çevre sunulmalı, öğrencilerin başladıkları etkinlikleri sonuçlandırmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda, çocukların problem çözme ve neden sonuç ilişkileri kurma gibi zihinsel becerilerinin gelişmesine fırsat yaratılmalıdır (Aral, Kandı ve Yaşar 2000).

Feldhusen ve Treffinger (1980) yaratıcı düşüncenin oluşması için sınıf çevresi konusunda birkaç öneride bulunmuşlardır.

1. Öğrencilerin alışılmadık fikirleri ve cevaplarını desteklemek ve güçlendirmek.
2. Başarısızlığı öğrencinin yanlışlarını anlamış için pozitif yönde kullan

- 3.Kendi yaratıcı fikirlerini geliştirmek ve onlar üzerinde dűřünmek için öğrencilere zaman ver.Tüm yaratıcılıklar hemen ve gelişi güzel oluşmamaktadır.
- 4.Öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı kabullenmeye ve saygıya dayalı bir atmosfer oluştur. Böylece öğrenciler paylaşabilir, gelişebilir ve beraber öğrenebilirler.
- 5.Yaratıcılık müfredatın her alanında ve disiplininde olmalıdır.
- 6.Öđrencilerle beraber dinleyin ve gülün. Sıcak bir atmosfer arařtırmacı dűřünce için özgürlük ve güvenlik verir.
- 7.Öğrencilerinizin seçim yapma karar verme sürecinin bir parçası olmaları için izin verin.
- 8.Herkesin katılımını sağlayın. Öğrencilerin fikirlerini,problemlere buldukları çözümleri ve projelerini destekleyerek katılımın önemini kanıtlayın (Daniel 2001).

Feldhusen ve Treffinger (1980)'e göre keşfederek öğrenme deneyimleriyle öğrenci kendi amacı doğrultusunda çevreyi kullanmaya ve yeni fikirler üretmeye zorlanarak yaratıcı performansını artırmış olur. Ayrıca araştırmacılar yaratıcılığın akıcılık, esneklik, detaycılık ve orijinallik gibi süreçleri araştırma ve keşfetmeyle beraber çalışmaktadır. Keşfetmeyi desteklemek için öğretmenlere şunları önermektedirler:

- 1.Öğrencinin bir problemi, görevi, durumu veya fikri araştırırken ilk dikkatini çeken öğeyi tespit etmeye çalışın.
- 2.Öğrencilere etkileyici ve materyaller sağlayın ki keşfetmenin cazibesini öğrenmeye çalışın.
- 3.Öğrencilerin soruları için bilgi kaynakları sağlayın.
- 4.Öğrencilerin deneySELLiğini ve üretimini cesaretlendirmek için materyaller ve aletler sağlayın.
- 5.Öğrencilere tartışma, deneme, başarısız olma ve başarma için zaman tanı.
- 6.Öğrencilerin fikirleri ve hipotezleri için rehberlik et, güven ver.
- 7.Kabul edilebilir çözümleri cesaretlendir, ödüllendirin. Destekleyici olumlu bir ortam çok sayıda iyi sonuç üretecektir (Daniel 2001).

Yaratıcılığın desteklenmesinde okullara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul personeli çocuklardaki kaygı ve endişeyi azaltmalı, okula ilişkin olumlu bir etkinin çocuklar açısından önemini anlamalıdır.
- Çocuklar bilinen sonuçlardan daha çok oyunlarındaki fikirler ve yeni çözümlerin keşfi için cesaretlendirilmelidir. Üretilen düşüncenin niceliğinden çok, niteliğinin önem taşıdığı kavranmalıdır. Uzak çağrışım oyunlarına zemin hazırlanmalıdır.
- Beyin fırtınasına izin verilmelidir. Beyin fırtınası yöntemi, yeni fikirlerin üretilmesi, yaratıcı düşüncenin ortaya konulması ve problem çözümünün ilk basamağını oluşturmaktadır (Howley et al. 1986; Schulman 1991).
- Zaman sınırlaması ortadan kaldırılmalıdır.
- Çocuğun kendisini nerede olursa olsun ifade edebilmesi için rahat, özgür bir ortamın hazırlanması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin çocuklara verdiği ödül veya övgülerden çok, çocuklarla birlikte etkinliklere katılarak zevk aldığı zamanlar yaratıcılığı daha çok besleyecektir. Öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını çeşitli ilginç materyaller, aktivitelerle destekleyebilir, gerektiğinde onlara rehber de olabilir. Ancak bu, çocuklara müdahale etmek, çocukların yaptıklarına karışmak anlamına gelmemelidir.
- Çocuklar fikirleri paylaşımları için cesaretlendirilmelidir. Fikirlerin oluşturulması, geliştirilmesi, gerçekleştirilmesi için sadece yetişkinin desteği değil aynı zamanda akran gruplarının da desteğine ihtiyaç vardır (Healy 1996; Isenberg ve Jalango 1997).

Etkin öğrenme yaklaşımı okulöncesi çağındaki çocukların beceri ve yeteneklerini sergileyebilmelerine olanak sağlayacak önemli bir yaklaşımdır. Ayrıca öğretmenler etkin öğrenme sürecinde çocukları daha iyi tanıma fırsatını bulabilmektedirler (Weikait 1991).

Piaget'e göre bilgi, çocukta kendiliğinden oluşmaz. Bilgi nesnelere ve bireyler arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Etkin öğrenme yoluyla oluşturulan ortamlarda çocuklar konuları düşünsel yollarla öğrenmekte, kendine özgü, özgün yaklaşımlar

yaratarak dinlenme, araştırma,hissetme ve duygularını harekete geçirme gibi durumlara uygun ortamlar içinde bulunabilmektedirler (Hohmann ve Weikart 1995).

Etkin öğrenme yaparak yaşayarak öğrenmedir. Ancak,etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecini çocuğun kendisinin başlatması önemlidir. Bunun için çocukların bu ortamlarda gözlemlerde,girişimlerde bulunmasına ve bağımsız olarak hareket edebilmesine uygun çevre yaratılması gerekmektedir (Kefi 2002).

Düzenlenen etkinlik ortamları onların kendilerini özgür ve rahat hissedebilecekler, düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar olmalıdır.

Etkinlik sırasında öğretmen çocuğu daha iyi tanıyabilme fırsatını da bulabilmelidir. Bunun daha iyi yapılabilmek için çocuğun etkinlik sırasında hangi malzemeyi kullanabileceğine karar vermesi konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Böyle ortamlarda çocuklar özgün etkinlikler ve düşünceler üretebilmekte ve kendilerini ortaya koyabilmektedir (Argun 2004).

Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için şu temel ilkelere dikkat edilmelidir (Honig 2001).

- 1.Çocukların kendilerine saygı duymalarının önemli bir yolu, öğretmenleriyle yaşadıkları etkileşimler içinde öğrenilebilir.
- 2.Çocuklar düşündüklerini istedikleri gibi söylediklerinde ya da yaptıkları işleri kendilerince tanımladıklarında, onlara olumlu davranışlar gösterilmelidir.
- 3.Her çocuk biriciktir. Çocukların biricik olan donanımları içinde yaratıcılıkları ve kendilerine olan donanımları içinde yaratıcılıkları ve kendilerine olan güvenleri ancak eğitim sürecinde geliştirilebilir.
- 4.Grup çalışmalarında ve özellikle problem çözme sürecinde çocukların kendi düşüncelerini söylemelerine öncelikle önem verilmelidir (Honig 2001)

Eğitim ortamında çocukların öğrenme biçimleri çok çeşitlidir. Çocuklar her gün deneyerek, araştırarak, paylaşarak, hayal ederek ve keşfederek yeni şeyler öğrenirler. Öğretmen çocukların yaşam koşullarını ve kültürel değerleri de dikkate alarak, hayal edebilecekleri, duygularını harekete geçirebilecekleri, düşüncelerin keşfedilmesine fırsat tanıyan, yeni fikirlerin oluşumuna destek veren, engelleri ortadan kaldırabilen bir eğitim ortamı ve program ortaya koyabilmelidir. Sonuçta çocuklar böyle bir ortamdan büyük keyif alacak ve başarı kaçınılmaz olacaktır (Iur'ev ve arkadaşları 1991; Mearns 1958).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını ve anaokulu çocuklarının yaratıcılık düzeylerini, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemektir.

Bu araştırma anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını değerlendirmek, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların ve öğretmenlerinin yaratıcılık boyutlarını incelemek, çeşitli değişkenlerin çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara İl merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, Çankaya ilçesine bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocuklardan seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Çankaya ilçesine bağlı altı ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 180 çocuk ile 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada her öğretmenin sınıfından tesadüfi yöntemle altı çocuk belirlenmiştir. Bu tesadüfi yöntemi sağlamak için her okulun şube sayısı ile bu şubelerden alınacak çocuk sayısı hesaplanıp bu sayılar arası tesadüfi sayı üreten C programı çalıştırılmış ve gerekli sayı elde edilmiştir. Program kodu ekte sunulmuştur (Ek 1).

3.2. Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Araştırmaya alınan okulların ve bu okullardan örnekleme alınan çocukların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1. Araştırmaya alınan okulların ve bu okullara devam eden çocukların cinsiyete göre dağılımı

Okul Numarası	Okulun Adı	Kız		Erkek	
		N	%	N	%
1	Ahmet Bahadır İlköğretim	6	6	6	7.5
2	Ahmet Vefik Paşa İlköğretim	18	18	18	22.5
3	Salih Alptekin İlköğretim	18	18	12	15
4	Tevfik İleri İlköğretim	23	23	25	31.25
5	Ulubatlı Hasan İlköğretim	23	23	13	16.25
6	Ülkü Akın İlköğretim	12	12	6	7.5
Toplam		100	100.00	80	100.00

Araştırmaya dahil edilen okulların şube sayılarına göre dağılımı Tablo 3.2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2. Araştırmaya dahil edilen okulların şube sayılarına göre dağılımı

Okulun Adı	Şube Sayısı
Ahmet Bahadır İlköğretim	2
Ahmet Vefik Paşa İlköğretim	6
Salih Alptekin İlköğretim	5
Tevfik İleri İlköğretim	8
Ulubatlı Hasan İlköğretim	6
Ülkü Akın İlköğretim	3
Toplam	30

Araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim durumları ve baba öğrenim durumları Tablo 3.2.3., Tablo 3.2.4. 'te sunulmuştur.

Çalışmaya katılan çocukların anne ve baba öğrenim durumları da çocukların okul dosyalarından elde edilen verilerden toplanmıştır. 3 çocuk için anne öğrenim durumu ve 5 çocuk için ise baba öğrenim durumu öğrencilerin dosyalarında belirtilmemiştir.

Tablo 3.2.3 Araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim durumlarının dağılımları

Anne Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul	22	12.43
Ortaokul	24	13.55
Lise	63	35.60
Ön Lisans	7	3.95
Üniversite	61	34.46
Toplam	177	100

Tablo 3.2.3'ten de anlaşılacağı gibi çocukların annelerinin çoğunluğu lise ya da üniversite mezunudur.

Tablo 3.2.4 Araştırmaya dahil edilen çocukların baba öğrenim durumlarının dağılımları

Baba Öğrenim Durumu	N	%
İlkokul	18	10.28
Ortaokul	23	13.14
Lise	52	29.71
Ön Lisans	11	6.28
Üniversite	71	40.57
Toplam	175	100

Tablo 3.2.4'ten de anlaşılacağı gibi çocukların babalarının çoğunluğu üniversite mezunudur.

3.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Araştırma toplam otuz öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş, en son mezun oldukları program ve hizmet yıllarına göre dağılımları Tablo 3.3.1 , Tablo 3.3.2, Tablo 3.3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1 Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları

Öğretmenlerin Yaş Dağılımları	N	%
29-35	3	10
36-42	15	50
43-49	10	33.33
50-56	2	6.66
Toplam	30	100

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler kadındır. Çalışmada gözlemlenen öğretmenlerin yaşları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun 36 ve 42 yaşları arasındaki öğretmenler olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalamasının 41,2 ve standart sapmasının 5,2 olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.3.2. Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Program Türlerine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Program Türü	N	%
Öğretmen Lisesi	1	3.33
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	20
Okulöncesi Lisans Programı	21	70
Alan dışı Lisans Programı	2	6.66
Toplam	30	100

Katılımcıların en son mezun oldukları programlara göre dağılımına bakıldığında öğretmenlerin çoğunun Okulöncesi Lisans Mezunu oldukları görülmektedir. Tablo 3.3.2 içerisinde araştırmaya katılan öğretmenlerin şu andaki öğrenim durumu ile ilgili sayıları verilmiştir.

Tablo 3.3.2’de de belirtildiği gibi alan dışı lisans programından mezun 2 öğretmen bulunmaktadır. Alan dışı lisans programından mezun öğretmenlerin alanları ise “Seramik” ve “Maliye”dir.

Katılımcıların hizmet yıllarına göre dağılımları Tablo 3.3.3 içerisinde verilmiştir.

Tablo 3.3.3. Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	N	%
5 yıldan az	1	3.33
6–10 yıl	2	6.66
11–15 yıl	8	26.66
16–20 yıl	8	26.66
21 +	11	36.66
Toplam	30	100

Tablo 3.3.3’den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin çoğunluğunu 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlere sorulan daha önce yaratıcılık ile ilgili hizmet-içi eğitime ya da kursa katılma sorusuna tüm öğretmenler olumsuz cevap vermişlerdir. Bu nedenle daha sonra sorulan aldıkları hizmet-içi eğitim sayısı sorusu geçerliliğini yitirmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açıları hakkındaki bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Yaratıcılığa Bakış Açısı" adlı anket formu ile çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A" kullanılmıştır.

3.4.1. Anket Formu

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim düzeyleri, meslekteki hizmet yılı, ve yaratıcılıkla ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim almaları gibi bilgileri içeren on dört sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Anket formları literatür taramasına, alt problemlere ve görüşlere dayalı olarak araştırmacı tarafından danışman rehberliğinde farklı kaynaklar taranarak oluşturulmuştur.

Öğretmenler 14 maddeden oluşan açık uçlu sorularla görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu formun kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla sekiz uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra on dört maddeden oluşan deneme formu sekiz öğretmene uygulanmış, anket sorularının açık ve anlaşılabilirliği konusunda kendileriyle görüşülmüştür. Bu uygulama sonucunda ankete son şekli verilmiştir. Toplam on dört sorudan oluşan anket formu öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır .

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Örneğin betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlilik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2004).

Nitel araştırmaya temel teşkil eden ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde buluna ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir (Yıldırım ve Şimşek 2004).

Araştırmada dış güvenilirliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacı, öncelikle araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmiş ve araştırma sürecinde oluşan sosyal ortam açık bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırmada iç güvenilirliğin sağlanması için öncelikle toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuştur.

Araştırmacı, dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan sunmuştur. Bunlara ek olarak, nitel araştırmada geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasıda kullanılan önemli ölçütlerden biri “eşitleme” (triangulation) kullanılmıştır.

3. 4. 2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A

Araştırmada ocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A kullanılmıştır. Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen test sözel ve őekisel kısımdan oluşmaktadır. Sözel test; soru sorma, nedenleri tahmin etme, oyuncak-ürün geliştirme, alışılmadığ kullanımlar, alışılmamış sorular, farz edin ki olmak üzere yedi alt testten oluşmakta ve bu formda yaratıcılık; akıcılık, esneklik, orijinallik boyutlarında değerlendirilmektedir. Şekil testi ise; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler olmak üzere üç alt testten meydana gelmektedir. Şekil testinde yaratıcılık; akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarında değerlendirilmektedir. Sözel ve şekil testlerinin A ve B formları bulunmaktadır. Bu alışmada Şekil Form-A kullanılmıştır. Testin şekil formunda resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler olmak üzere üç alt test bulunmaktadır:

1. Resim Oluşturma: Verilen geometrik şeklin tamamlanarak yeni bir şekil oluşturulması ve bu yeni şekil ile ilgili bir hikaye oluşturulması ya da bir isim verilmesi istenmektedir.
2. Resim Tamamlama: On adet yarım çizginin denek tarafından yeni bir şekil haline getirilmesi ve isimlendirilmesi istenmektedir.
3. Paralel izgiler: Aynı tür uyarana verilebilecek farklı yanıtların test edilmesi amaçlanmaktadır. Verilen otuz adet paralel çizgi ile yeni şekiller oluşturulması ve isimlendirilmesi istenmektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ne ait belirtilen değerlendirme biçimi 1966 yılından

1984 yılına kadar geçerli olan değerlendirmedir. Testin 1966 yılındaki değerlendirme sistemi standart puan ve norm tablosunu kapsamamaktadır.

1984 yılında Torrance tarafından akıcı puanlama sistemi (streamline scoring) geliştirilerek şekilsel kısmı kapsayan, anaokulu ve yetişkinlik dönemini de içine alan standart puan ve norm tablosu oluşturulmuştur. Bu çalışma ile testin uygulanması ve materyalinde bir farklılık olmayıp, puanlamada değişiklik yapılmıştır.

Akıcı puanlama sisteminde iki ölçü dikkate alınmaktadır:

Norm dayanlı ölçüler; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç olmak üzere beş tanedir. Akıcılık puanı; resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, orijinallik puanı; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, başlıkların soyutluğu puanı; resim oluşturma ve resim tamamlama testinin, zenginleştirme puanı; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, erken kapamaya direnç puanı ise; resim tamamlama testinin değerlendirilmesi sonucu elde edilmektedir.

Kriter dayanlı ölçüler ise; on üç boyutta ele alınmaktadır.

1- Duygusal ifadeler: Her üç test için de duygu ifade eden çizimler araştırılmaktadır. Örneğin; gözyaşları, mutlu ifadeler, kaş çatma gibi.

2- Hikaye anlatma (çizgide, isimde): Hikayeyi anlatmak veya fikri iletme için yeterli detayın işlenmesidir.

3- Hareket ya da faaliyet: Figürlerin duruşundan anlaşılabilir. Koşma, uçuş, kavga etme, kayak yapma gibi.

4- Başlıkların açıklayıcılığı: Soyutlaştırma ve duyguları dile getirme yeteneğinin bir başka yönüne ulaşılmaya çalışılmaktadır. Örneğin; yalnız yaşlı hanım, hırslı oğlan gibi.

5- Tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi: Ender rastlanan bir kullanımdır. İraksak düşünceye dair ipuçları verir.

6- Tamamlanmamış çizgilerin sentezi: Yaratıcı eğilim veya düşünme yeteneğinin önemli bir habercisidir. Çizgi setinden bir obje yapılmasını sağlayacak bir set

oluşturulmasıdır. Yaratıcı kişinin başkalarının kapalı sandığı olasılıkları görmesi ve kısıtlayıcı koşullar altında, kendine tanınan tüm özgürlüğü kullanabilmesidir.

7- Alışılmadık görselleştirme: Yaratıcı kişi sıradan bir objeye de durumu farklı şekillerde algılayabilir. Alışılmış perspektifin dışındaki her türlü perspektif olarak tanımlanır.

8- İçsel görselleştirme: Yaratıcı kişilerin diğerlerine oranla dışarının ötesini daha iyi görselleştirebileceği ve objelerin içsel işleyişine dikkat ettikleri görüşünden hareketle bu puanlama türü geliştirilmiştir. Örneğin; bir evin içi, bir çöp tenekesinin içindekiler gibi.

9- Sınırları uzatma veya geçme: Devamlı izlenen ve başarılı sonuçlar vermeyen çözümlerden uzaklaşmak ve sorunun o anda tanımlanmış sınırlarını uzatmak veya geçmek gibi eylemleri içerir.

10- Mizah (isimde, çizimde): Başlıklar, alt yazılar ve çizimler eğer bir şeyi komik, gülünç ya da eğlendirici olarak aktarabiliyorsa esprili şekilde puanlanır.

11- Hayal gücü zenginliği: Resimde çeşitlilik ve canlılığa verilen puanlardır. Sıradan ve belli olanları görmekten sıkılmış ve yorulmuş puanlayıcıya hayal gücü zenginliği puanı biraz keyif vermektedir. Örneğin; bir ayakkabının içi, parmak, bir gitarın sapı, yılan gibi.

12- Hayal gücü renkliliği: Beş duyuya hitap etme, heyecan verici olma, gerçek dışılık şeklinde tanımlanmaktadır. Örneğin; melek, şeytan, büyülü bir at, çıplak figürler gibi.

13- Fantezi: Fabl tipleri, bilim kurgu ve diğer fantezi edebiyatının kahramanları şeklinde görülmektedir. Örneğin; dans eden üçgenler, konuşan yağmur damlaları, paraşüt şapka gibi.

Kriter dayanlı ölçüler, akıcı puanlama sisteminde Yaratıcı Kuvvetler Listesi olarak adlandırılmaktadır. Kriter dayanlı ölçüler üzerinde çalışmalar halen devam etmekte olduğu için değerlendirmeye katılmamıştır (Çakmak 2005).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin sözel ve şekil kısımları Aslan (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve testin çevirisi, test maddelerinin Türkçe'ye adaptasyonu, Türkçe'ye çevirisinin geçerliliği ve güvenilirliği araştırılmıştır. Yedi yüz kırk farklı yaşlardan seçilen dene k üzerinde testin çalışmaları yürütülmüştür. Test Türkçe'ye, hem İngilizce'yi hem de Türkçe'yi akıcı bir şekilde kullanan üç çevirmen tarafından

çevrilmiştir. Otuz üniversite öğrencisine on beş gün arayla her iki dile ait test verilerek dilsel eş değerlik çalışması yapılmıştır. Pearson momentler- çarpımı analiz için uygulanmış ve aynı puanlar üzerinde t testi analizi yapılmıştır. İngilizce ve Türkçe test uygulamaları arasındaki korelasyon toplam şekilsel yaratıcılık için yüksek düzeyde anlamlı çıkmıştır ($r = 0.59$) (Çakmak 2005).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin güvenilirliği ile ilgili olarak Guttman, Spearman Brown ve Cronbach Alfa teknikleri ile iç tutarlılık katsayıları toplam şekilsel yaratıcılık için. 74 ile. 38 arasındadır. Sonuç olarak test, okul öncesi, ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri için kabul edilebilir şekilde yorumlanmıştır. Testin geçerlilik çalışmaları ise bazı zeka ve yetenek testleri ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi arasındaki korelasyona bakılarak elde edilmiştir (Çakmak 2005).

3.4.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A)'nin Uygulanması

Test, deneklere bireysel ya da grup halinde uygulanmaktadır. Çocuğun yaşına ve bireysel özelliğine göre uygulama şekli değişmektedir. Özellikle engelli ya da okul öncesi dönemdeki çocuklara test bireysel olarak uygulanmaktadır. Bu araştırmada da anasınıfı çocuklarına test bireysel olarak uygulanmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin şekil formunda çocuğa ilk olarak resim oluşturma etkinliği verilmektedir. Çocuğa bir dosya kağıdı, resim oluşturmada kullanacağı yumurtaya benzeyen yeşil kağıttan yapılmış bir şekil ve bunu yapıştırmak için bir yapıştırıcı verilmekte ve şöyle bir açıklama yapılmaktadır: "Bu şekli kağıdınızın istediğiniz yerine yapıştırın ve bu şekle çizgiler katarak değişik bir resim yapın. Şekil, yaptığınız resmin bir parçasını oluştursun. Yaptığınız resim hiç kimsenin düşünemeyeceği kadar değişik olmalıdır. Resminizi tamamladıktan sonra ona çok değişik bir isim bulmalısınız" .

İkinci olarak resim tamamlama testi verilmekte ve şöyle bir açıklama yapılmaktadır: "Bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekiller bulunmaktadır. Bu şekillere çeşitli çizgiler katarak ilginç resimler yapın. Tamamlayacağınız şekillerin ilginç bir ismi

olması gerekmektedir. Yaptığınız resim bitince her biri için ilginç bir isim bulun."

Son olarak paralel çizgiler etkinliği verilmekte ve şöyle bir açıklama yapılmaktadır: "Bu ve bunun arkasındaki sayfalarda ikişer ikişer yan yana olan doğrular bulunmaktadır. Bu doğruları kullanarak değişik resimler yapın. Bu doğruların arasına, üzerine ya da dışına çizgiler ilave edebilirsiniz."

Her bir etkinlik için açıklamaların ardından çocuklara onar dakikalık bir süre verilmektedir. Sürenin bitiminde onlardan resimleri hakkında düşündüklerini söylemeleri istenmekte, düşünceleri ile verdikleri isimler araştırmacı tarafından test sayfasına yazılmakta ve daha sonra test materyalleri toplanmaktadır (Sungur 2001).

Testin uygulanması yaklaşık olarak kırk beş-elli dakika sürmektedir.

3.4.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (ŞekilForm-A)'nin Değerlendirilmesi

Çocuklara uygulanan testi değerlendirebilmek amacıyla her çocuk için akıcı puanlama kağıdı kullanılmıştır. Her bir etkinlik ayrı ayrı değerlendirilerek akıcı puanlama kağıdına kaydedilmiştir. Teste verilen cevapların miktarı akıcılık puanı, cevapların alışılmışın dışında olması orijinallik puanı, resme bakan kişinin resmi daha derinliğine ve zengin bir biçimde görebilmesini sağlayan başlıklar başlıkların soyutluğu puanı, resmin sınırlarına veya çevresine eklenmiş her türlü ilgili detay zenginleştirme puanı, dolaysız bir şekilde şeklin kapanmış olması ise erken kapamaya direnç puanı olarak değerlendirilmiştir.

Akıcılık puanı resim oluşturma ve resim tamamlama testinin, orijinallik puanı resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, başlıkların soyutluğu puanı resim oluşturma ve resim tamamlama testinin, zenginleştirme puanı resim tamamlama, resim oluşturma ve paralel çizgiler testinin, erken kapamaya direnç puanı ise resim tamamlama testinin değerlendirilmesi sonucunda oluşturulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A)'nin değerlendirilmesi sonucunda; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç

boyutlarına ilişkin çocuğun bu beş boyuttan aldığı puanların toplamı ilave edilerek yaratıcılık indeksi puanı hesaplanmaktadır.

3.5. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmada öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Çankaya ilçesine bağlı okullarda bulunan, anasınıfı olan ilköğretim okullarının listesi alınmıştır. Listede yer alan ilköğretim okullarının müdürleri ve anasınıfı öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı, yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve bu okullardaki çocuklar ve öğretmenlerle çalışılmak istendiği ifade edilmiştir. Daha sonra Ankara İli Valiliği, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır (Ek 2).

Bu araştırmanın yürütülmesinde verilerin toplanması sürecinde araştırmacı sorumlu olmakla beraber aşağıdaki süreçlerde uzman yardımına başvurulmuştur.

1. Uygulanacak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A” testinin çocukların gelişimsel özelliklere uygunluğu konusunda ,
2. “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A” testinin uygulanmasında ortaya çıkan gelişmeler hakkında danışmanlık konusunda ,
3. İstatiksel çözümlenmeler konusunda uzman yardımlarına başvurulmuştur.

“Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A” testinin örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ve çocuklara uygulanmasından önce “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A” ve Anket Form öncelikle başka özel bir kolejın anaokulunda uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı anketleri uygularken dikkat edilmesi gereken noktaları ön hazırlık olarak belirlemiştir.

Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi 2005-2006 yılının Aralık-Mart ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada çocuklara Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A) bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama esnasında çocuklara her alt testle ilgili gerekli açıklamalar

yapılmıştır. Çocuklarla gürültüden ve diğer arkadaşlarından etkilenmelerini önlemek amacıyla, sınıf dışındaki sakin bir ortamda çalışılmıştır. Her bir çocuğun testi uygulaması ortalama kırk beş-elli dakika sürmüştür.

İkinci aşamada öğretmenlere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A) bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlere de her alt testle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin testi sağlıklı cevaplayabilmesi için öğretmenlerle okul saatlerinin dışında çalışılmıştır. Her bir öğretmenin testi uygulaması ortalama yirmi beş dakika sürmüştür.

Anket Formu ise öğretmenlerle bireysel görüşülerek uygulanmıştır. Formun doldurulması ortalama yirmi dakika sürmüştür.



3.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada öncelikle çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini saptamak amacıyla kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekil Form-A) değerlendirilmiştir.

Testin değerlendirilmesi sonucunda her çocuk için akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç boyutlarına ilişkin birer puan ile yaratıcılık indeksi puanı elde edilmiştir. Anket Formu'ndan elde edilen bilgilerle yaratıcılık puanları SPSS programı ile bilgisayara kaydedilmiştir.

Araştırmaya alınan çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılık puanları ve aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya alınan çocukların cinsiyet ve yaratıcılık puanları arasındaki fark t-Test testi ile değerlendirilmiştir. Çocukların anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi göre yaratıcılık puanları arasındaki fark ayrı ayrı tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Çocukların bu değişkenlere göre yaratıcılık puan ortalamaları arasındaki farklılık varyans analizine göre anlamlı bulunduğu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptayabilmek için "Dunnet C" testi yapılmıştır. Anne ve babanın öğrenim durumu ve çocukların cinsiyeti ile çocukların elde ettikleri yaratıcılık indeksi puanı arasındaki ilişkinin anlamlılığına ilişkin çoklu doğrusal regrasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya alınan öğretmenlerin yaş, mezun oldukları program, hizmet sürelerine göre yaratıcılık puanları arasındaki fark ayrı ayrı Kruskall Wallis analizi ile değerlendirilmiştir.

Anket Form'un değerlendirilmesinde ise araştırmada görüşülen öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında araştırmacı , araştırma problemi ile ilgili literatürü tarayarak verinin analizi sırasında kategorilerini oluşturmuştur. Bu yöntemle araştırmaya katılan bireylere ait görüşlerin araştırma verisi içinde tespit edilen kategorilere ne sıklıkla katıldıkları belirlenip ifade edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmada anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemek, öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısını değerlendirmek, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen verileri temsil eden tablolar ve bulgular bu bölümde sunulmuştur. Tablolar ve bulgular başlıca 3 bölüme ayrılmıştır:

Bölüm 4.1. Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A bulgularının incelenmesi

Bölüm 4.2. Öğretmenlerin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A bulgularının incelenmesi

Bölüm 4.3. Öğretmenlerin Anket Formu bulgularının incelenmesi

Araştırmaya alınan çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılık puanları ve karşılaştırmaları Tablo 4.1.1.1 , Tablo 4.1.1.2 ve Tablo 4.1.1.3'te verilmiştir. Çocukların yaratıcılık puanları ile cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine göre sonuçları Tablo 4.1.2.1 ve Tablo 4.1.4.4. arasında verilmiştir. Çocukların anne ve babanın öğrenim durumu ve çocukların cinsiyeti değişkenine göre yaratıcılık indeksinin yordanmasına yönelik sonuçlar ise Tablo 4.1.5.1'de verilmiştir.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin yaratıcılık puanları ile yaş, mezun oldukları program, meslekteki ve hizmet süreleri göre karşılaştırma sonuçları Tablo 4.2.1.1 ve Tablo 4.2.3.6. arasındaki tablolarda verilmiştir.

Öğretmenlerin anket formu yanıtları ise Tablo 4.3.1.1. ve Tablo 4.3.14.1. arasındaki tablolarda verilmiştir.

4.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A Çocuklara İlişkin Sonuçlar

4.1.1. Öğretmen ve Çocukların Yaratıcılık Puanları ve Karşılaştırmaya İlişkin Sonuçlar

Tablo 4.1.1.1 , Tablo 4.1.1.2, Tablo 4.1.1.3'te araştırmaya alınan öğretmen ve çocukların yaratıcılık puanları, aralarındaki ilişki ve çocukların yaratıcılık alt boyutlarını karşılaştırmaya ilişkin istatistiksel sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4.1.1.1. Öğretmen ve Çocukların Yaratıcılık Puanları Ortalamaları

Yaratıcılık boyutları	alt ve yaratıcılık indeksi	Öğretmen (N=30)		Çocuk (N=180)	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Akıcılık		30,93	5,75	20,98	8,1
Orijinallik		21,37	5,79	15,04	6,6
Başlıkların Soyutluğu		1,00	1,64	0,43	0,79
Zenginleştirme		8,77	2,47	6,40	2,58
Erken Kapanmaya Direnç		0,23	0,68	0,03	0,26
Yaratıcılık İndeksi		12,46	2,42	8,58	3,23

Öğretmenlerin yaratıcılık alt boyut puan [Akıcılık ($\bar{X}=30,93$), Orijinallik ($\bar{X}=21,37$), Başlıkların Soyutluğu ($\bar{X}=1,00$), Zenginleştirme($\bar{X}=8,77$), Erken Kapanmaya Direnç ($\bar{X}=0,23$)] ortalamaları ve Yaratıcılık İndeksi puan ortalaması ($\bar{X}=12,46$)'dir. Çocukların yaratıcılık alt boyut puan [Akıcılık ($\bar{X}=20,98$), Orijinallik ($\bar{X}=15,04$), Başlıkların Soyutluğu ($\bar{X}=0,43$), Zenginleştirme($\bar{X}=6,40$), Erken Kapanmaya

Direnç ($\bar{X}=0,03$) ortalamaları ve Yaratıcılık İndeksi puan ortalaması ise ($\bar{X}=8,58$)'dir.

Tablo 4.1.1.2. Öğretmen ve Çocukların Yaratıcılık Puanları Arasındaki Korelasyon

Yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi	Öğretmen (N=30) –Çocuk(N=180) Korelasyonları
Akıcılık	0,03
Orijinallik	0,04
Başlıkların Soyutluğu	-0,16
Zenginleştirme	0,01
Erken Kapanmaya Direnç	-0,06
Yaratıcılık İndeksi	-0,00

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların akıcılık puanları arasındaki korelasyon değeri 0,03 , orijinallik puanları arasındaki korelasyon değeri 0,04 , Başlıkların Soyutluğu puanları arasındaki korelasyon değeri -0,16 , Zenginleştirme puanları arasındaki korelasyon değeri 0,01 , Erken Kapanmaya Direnç puanları arasındaki korelasyon değeri -0,06 ve Yaratıcılık İndeksi puanları arasındaki korelasyon değeri -0,00 bulunmuştur.

Yapılan Pearson Korelasyon analizi ile öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılık alt boyutları akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç ve yaratıcılık indeksi puanlarına göre aralarında bir korelasyon olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.1.3. Çocukların Yaratıcılık Alt Boyut Puanlarının Korelasyon Sonuçları

	Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların Soyutluğu	Zenginleştirme	Erken Kapanmaya Direnç
Akıcılık	1	0,87**	0,21**	0,63**	
Orijinallik		1	0,21**		
Başlıkların Soyutluğu			1		
Zenginleştirme				1	-0,19*
Erken Kapanmaya Direnç					1

** Korelasyon 0,01 değerinde önemli.

* Korelasyon 0,05 değerinde önemli.

Araştırmaya katılan çocukların elde ettikleri yaratıcılık alt boyut puanlarının kendi aralarındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analizin sonunda akıcılık ile orijinallik ($r=0,87$, $p<,01$) ve akıcılık ile zenginleştirme($r=0,63$, $p<,01$) arasında pozitif kuvvetli, akıcılık ile başlıkların soyutluğu($r=0,21$ $p<,01$) arasında pozitif düşük bir ilişki bulunmuştur. Orijinallik ile zenginleştirme($r=0,56$ $p<,01$) arasında pozitif kuvvetli, orijinallik ile başlıkların soyutluğu($r=0,21$ $p<,01$) arasında pozitif düşük bir ilişki bulunmuştur. Zenginleştirme ile erken kapanmaya direnç ($r= -0,19$ $p<,05$) arasında negatif düşük bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen yaratıcılık indeksi puanı çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapanmaya direnç boyutlarından aldığı puanların toplamı olarak hesaplandığı için analize dahil edilmemiştir.

4.1.2. Çocukların Yaratıcılık Puanları ile Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Araştırmada katılımcı olan çocukların yaratıcılık alt boyutlarından ve yaratıcılık indeksin'den aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişki t -test testi ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2.1. Çocukların Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akıcılık	Kız	100	22,60	7,76	178	3,072	0,002
	Erkek	80	18,96	8,06			
Orijinallik	Kız	100	16,04	6,66	178	2,308	0,022
	Erkek	80	13,78	6,30			
Başlıkların Soyutluğu	Kız	100	0,40	0,72	178	-0,828	0,409
	Erkek	80	0,48	0,85			
Zenginleştirme	Kız	100	6,97	2,70	178	3,450	0,001
	Erkek	80	5,68	2,21			
Erken Kapanmaya Direnç	Kız	100	0,30	0,30	178	-0,063	0,950
	Erkek	80	0,33	0,20			
Yaratıcı İndeks	Kız	100	9,17	3,19	177	2,825	0,005
	Erkek	79	7,83	3,13			

p<,05

Katılımcı çocukların cinsiyetlerine göre akıcılık ve zenginleştirme alt boyutlarında farklılaşmaları görülmektedir. Yapılan t-test sonucunda; Akıcılık [$t_{(178)}= 3,07$, $p<,002$], zenginleştirme [$t_{(178)}=3,45$, $p<,001$] puanları açısından kız ve erkek çocuklar arasındaki farkın anlamlı bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarında yaratıcılığa ilişkin akıcılık ve zenginleştirme puanlarında kızların erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Kızların akıcılık puan ortalamaları ($\bar{X} = 22,60$) erkeklerin akıcılık puan ortalamaları ($\bar{X} = 18,96$)'dir. Kızların zenginleştirme puan ortalamaları ($\bar{X} = 6,97$) iken erkeklerin zenginleştirme puan ortalamaları ise ($\bar{X} = 5,68$)'tir.

4.1.3. Çocukların Yaratıcılık Puanları ile Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada katılımcı olan çocukların yaratıcılık boyutlarından ve yaratıcılık indeksten aldıkları puanlar ile “anne öğrenim düzeyi” arasındaki ilişki Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.3.1, Tablo 4.1.3.2, Tablo 4.1.3.3, Tablo 4.1.3.4, Tablo 4.1.3.5, Tablo 4.1.3.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.1.3.1. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Akıcılık Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3983,355	4	995,839	22,410	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	7643,368	172	44,438			
Toplam	11626,723	176				

p<,05

Tablo 4.1.3.1.1. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Akıcılık Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	22	16,55	7,45	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	24	14,46	4,39		---	NS	NS	*
4.Lise	63	18,97	6,68			---	NS	*
5.Önlisans	7	21,71	8,05				---	NS
6.Üniversite	61	27,08	6,92					---

Araştırmaya alınan çocukların anne öğrenim durumuna göre akıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık

puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Tablo 4.1.3.2. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Orijinallik Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3067,459	4	766,865	28,740	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	4589,490	172	26,683			
Toplam	7656,949	176				

p<,05

Tablo 4.1.3.2.1. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Orijinallik Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	22	11,13	4,92	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	24	9,71	3,16		---	NS	NS	*
4.Lise	63	13,03	5,09			---	NS	*
5.Önlisans	7	15,85	5,87				---	NS
6.Üniversite	61	20,45	5,82					---

Araştırmaya alınan çocukların anne öğrenim durumuna göre orijinallik puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu annelerin çocukları orijinallik puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Tablo 4.1.3.3. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Zenginleştirme Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	253,779	4	63,445	11,783	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	926,096	172	5,384			
Toplam	1179,876	176				

p<,05

Tablo 4.1.3.3.1. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Zenginleştirme Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	22	4,86	2,27	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	24	5,13	1,48		---	NS	NS	*
4.Lise	63	5,86	2,45			---	NS	*
5.Önlisans	7	6,71	1,88				---	NS
6.Üniversite	61	7,93	2,48					---

Araştırmaya alınan çocukların anne öğrenim durumuna göre zenginleştirme puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu annelerin çocukları zenginleştirme puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Tablo 4.1.3.4. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	714,704	4	178,676	27,053	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	1129,386	171	6,605			
Toplam	1844,090	175				

p<,05

Tablo 4.1.3.4.1 Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	22	6,85	2,45	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	24	5,85	1,57		---	NS	NS	*
4.Lise	63	7,62	2,60			---	NS	*
5.Önlisans	7	8,89	2,86				---	NS
6.Üniversite	61	11,18	2,83					---

Araştırmaya alınan çocukların anne öğrenim durumuna göre yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu annelerin çocukları yaratıcılık indeksi puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Analiz sonuçlarında , çocukların yaratıcılığa ilişkin akıcılık [$F_{(4,172)}= 22,41$ $p<,000$] , orijinallik [$F_{(4,172)}= 28,74$ $p<,000$] , zenginleştirme [$F_{(4,172)}= 11,78$ $p<,000$] alt boyutlarında ve yaratıcılık indeksinde [$F_{(4,171)}= 27,05$ $p<,000$] anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen farklılaşmalarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunnett-C post hoc testi yapılmıştır. Bu post hoc testinin tercih edilme nedeni ise, gruplar arası varyans dağılımının eşit olmamasıdır. Yapılan analizin sonuçlarına göre üniversite mezunu annelerin çocukları [akıcılık ($\bar{X}=27,08$), orijinallik ($\bar{X}=20,46$), zenginleştirme($\bar{X}=7,93$) ve yaratıcılık indeksi($\bar{X}=11,18$)] puanlarında, ilkokul mezunu annelerin çocukları [akıcılık ($\bar{X}=16,55$), orijinallik($\bar{X}=11,13$), zenginleştirme($\bar{X}=4,86$), yaratıcılık indeksi ($\bar{X}=6,85$)], ortaokul mezunu annelerin çocukları [akıcılık ($\bar{X}=14,46$),orijinallik ($\bar{X}=9,71$), zenginleştirme ($\bar{X}=5,13$), yaratıcılık indeksi($\bar{X}=5,85$)] ve lise mezunu annelerin çocukları [akıcılık ($\bar{X}=18,97$), orijinallik($\bar{X}=13,03$), zenginleştirme($\bar{X}=5,86$), yaratıcılık indeksi ($\bar{X}=7,62$)] arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak üniversite mezunu annelerin çocukları ile önlisans mezunu annelerin çocukları arasında bir anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annelerin

öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların yaratıcılık puanlarının da arttığı dikkati çekmektedir.

4.1.4 Çocukların Yaratıcılık Puanları ile Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada katılımcı olan çocukların yaratıcılık alt boyutlarından ve yaratıcılık indeksinden aldıkları puanlar ile “baba öğrenim düzeyi” arasındaki ilişki Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.4.1, Tablo 4.1.4.2, Tablo 4.1.4.3, Tablo 4.1.4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.4.1. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Akıcılık Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3762,326	4	940,581	20,446	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	7820,554	170	46,003			
Toplam	11582,880	174				

p<,05

Tablo 4.1.4.1.1 Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Akıcılık Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	18	15,44	7,57	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	23	16,52	5,35		---	NS	NS	*
4.Lise	52	17,21	6,83			---	NS	*
5.Önlisans	11	21,90	6,34				---	NS
6.Üniversite	71	26,30	7,00					---

Araştırmaya alınan çocukların baba öğrenim durumuna göre akıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Tablo 4.1.4.2. Çocukların Orijinallik Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2973,981	4	743,495	27,245	.000	2-6, 3-6, 4-6, 5-6
Gruplarıçi	4639,196	170	27,289			
Toplam	7613,177	174				

p<,05

Tablo 4.1.4.2.1. Çocukların Orijinallik Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	18	10,83	5,37	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	23	10,65	3,60		---	NS	NS	*
4.Lise	52	11,63	5,04			---	NS	*
5.Önlisans	11	14,73	4,69				---	*
6.Üniversite	71	19,80	5,78					---

Araştırmaya alınan çocukların baba öğrenim durumuna göre orijinallik puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu babaların çocukları orijinallik puanında, ilkokul, ortaokul, lise ve önlisans mezunu babaların çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Tablo 4.1.4.3. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Zenginleştirme Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	231,656	4	57,914	10,806	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	911,121	170	5,360			
Toplam	1142,777	174				

p<,05

Tablo 4.1.4.3.1. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Zenginleştirme Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	18	4,89	2,54	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	23	5,56	1,82		---	NS	NS	*
4.Lise	52	5,31	2,37			---	NS	*
5.Önlisans	11	6,55	1,96				---	NS
6.Üniversite	71	7,66	2,39					---

Araştırmaya alınan çocukların baba öğrenim durumuna göre zenginleştirme puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu babaların çocukları zenginleştirme puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Tablo 4.1.4.4. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	687,480	4	171,870	25,372	,000	2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	1144,784	169	6,774			
Toplam	1832,265	173				

p<,05

Tablo 4.1.4.4.1 Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Gruplararası Fark Dunnet-C Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	S	2	3	4	5	6
2.İlkokul	17	6,61	2,67	---	NS	NS	NS	*
3.Ortaokul	23	6,53	1,86		---	NS	NS	*
4.Lise	52	6,86	2,63			---	NS	*
5.Önlisans	11	8,61	2,25				---	NS
6.Üniversite	71	10,87	2,80					---

Araştırmaya alınan çocukların baba öğrenim durumuna göre yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu babaların çocukları yaratıcılık indeksi puanında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Analiz sonuçlarında , çocukların yaratıcılığa ilişkin akıcılık [$F_{(4,170)}= 20,44$ $p<,000$] , orijinallik [$F_{(4,170)}= 27,24$ $p<,000$], zenginleştirme [$F_{(4,170)}= 10,80$ $p<,000$] alt boyutlarında ve yaratıcılık indeksine [$F_{(4,169)}= 25,37$ $p<,000$] baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen farklılaşmalarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunnett-C post hoc testi yapılmıştır. Bu post hoc testinin tercih edilme nedeni ise, gruplar arası varyans dağılımının eşit olmamasıdır. Yapılan analizin sonuçlarına göre üniversite mezunu babaların çocukları [akıcılık ($\bar{X}=26,30$), zenginleştirme($\bar{X}=7,66$) ve yaratıcılık indeksi ($\bar{X}=10,87$)] puanlarında , ilkokul mezunu babaların çocukları [akıcılık ($\bar{X}=15,44$), zenginleştirme ($\bar{X}=4,89$), yaratıcılık indeksi ($\bar{X}=6,61$)], ortaokul mezunu babaların çocukları [akıcılık ($\bar{X}=16,52$), zenginleştirme ($\bar{X}=5,56$), yaratıcılık indeksi ($\bar{X}=6,53$)] ve lise mezunu babaların çocuklarına [akıcılık ($\bar{X}=17,21$), zenginleştirme ($\bar{X}=5,31$), yaratıcılık indeksi ($\bar{X}=6,86$)] göre daha yüksek bir puan almışlardır. Babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların yaratıcılık puanlarının da arttığı dikkati çekmektedir.

Üniversite mezunu babaların çocukları orijinallik ($\bar{X}=19,80$) puanında, ilkokul ($\bar{X}=10,83$), ortaokul ($\bar{X}=10,65$) , lise ($\bar{X}=11,63$) ve önlisans ($\bar{X}=14,73$) mezunu babaların çocuklardan daha yüksek bir puan elde etmişlerdir.

4.1.5. Çocukların Yaratıcılık İndeksinin Yordanmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı değişken olan “Yaratıcılık İndeksi” ile ilişkili olan üç bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik “Çoklu Doğrusal Regresyon” analizi yapılmıştır.

Analize sokulan anne ve babanın öğrenim durumu ve çocukların cinsiyeti değişkenlerine göre “yaratıcılık indeksinin” yordanmasına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.1.5.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.5.1. Yaratıcılık İndeksinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,10	0,70		3,01	0,003		
Anne Okul	0,83	0,29	0,35	2,89	0,004	0,58	0,18
Baba Okul	0,62	0,29	0,27	2,17	0,032	0,57	0,13
R = 0,597		R ² = 0,36					
F _(2,170) = 47,03		p = 0,000					

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arası çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre model içerisinde yer alacak olan iki yordayıcı değişken bulunmaktadır; (a) annenin öğrenim durumu ($r=0,58$) ve (b) babanın öğrenim durumu ($r=0,57$). Her iki korelasyonun da pozitif ve orta düzeyde, manidar olduğu gözlenmiştir. Adı geçen iki değişken birlikte, yaratıcılık indeksindeki toplam varyansın yaklaşık %36’ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaratıcılık indeksi üzerindeki görelî, önem sırası; annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumudur.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yaratıcılık indeksine yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yaratıcılık İndeksi} = 2,10 + 0,83 * "x_1" + 0,62 * "x_2"$$

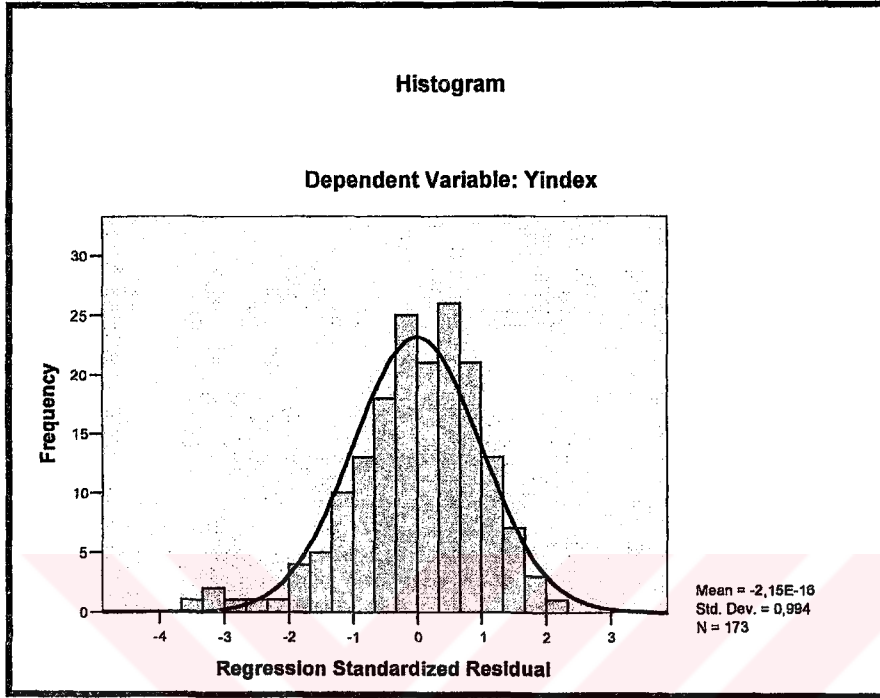
x_1 = annenin öğrenim durumu

x_2 = babanın öğrenim durumu

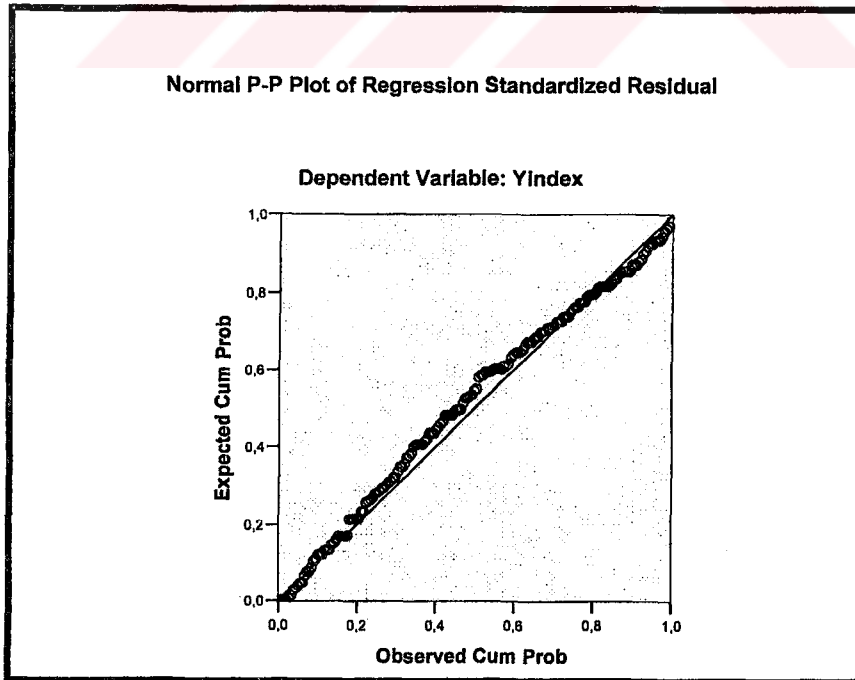
Ayrıca yapılan doğrusallık (linearity) ve normal dağılım sayıtlarına bakıldığında çoklu regresyon analizinin sayıtlarında sorun olmadığı görülmüştür. Dağılımlar Grafik 4.1.1 ve Grafik 4.1.2'te sunulmuştur.



Grafik 4.1.1 Yaratıcılık İndeksi Normallik Varsayımı Histogram Grafiği



Grafik 4.1.2 Yaratıcılık İndeksi Doğrusallık Varsayımı Saçılım Diyagramı



4.1.7. Çocukların Yaratıcılık Puanları ile Anne ve Baba Meslek Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada alt problemlerden “Çocukların yaratıcılık düzeylerinde, anne ve babaların meslekleri bir etken midir?” araştırma sorusu için araştırmaya katılan çocukların anne ve baba meslek bilgileri de çocukların okul dosyalarından elde edilen verilerden toplanmıştır. Ancak incelenen veri kayıtlarında anne ve baba meslekleri “memur, işçi, serbest ve diğer” olarak belirtildiği ve tanımlanan meslek grupları yeterince betimleyici olmadığı için bu iki araştırma sorusunun bulguları belirtilmemiştir.

4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Şekil Form A Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen sayısı <30 olduğu için non- parametrik ölçümler yapılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanlarının Yaşa İlişkin Olarak İncelenmesi

Araştırmaya alınan Okulöncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre, yaratıcılık alt boyutlarından ve yaratıcılık indeksin 'den aldıkları puanlar Kruskall Wallis testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.2.1.1, Tablo 4.2.1.2, Tablo 4.2.1.3, Tablo 4.2.1.4, Tablo 4.2.1.5, Tablo 4.2.1.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.1. Öğretmenlerin Yaşa Göre Akıcılık Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
29-35	3	22,33	3	4.397	0,222
36-42	15	17,07			
43-49	10	11,75			
50-56	2	12,25			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre akıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.1.2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Orijinallik Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
29-35	3	21,50	3	5,260	0,154
36-42	15	17,63			
43-49	10	10,75			
50-56	2	14,25			
p>,05					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre orijinallik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.1.3. Öğretmenlerin Puanlarının Yaşa Göre Başlıkların Soyutluğu Kruskall Wallis Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
29-35	3	20,00	3	3,403	0,334
36-42	15	14,63			
43-49	10	17,05			
50-56	2	7,50			
p>,05					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre başlıkların soyutluğu puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.1.4. Öğretmenlerin Yaşa Göre Zenginleştirme Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
29-35	3	23,33	3	3,495	0,492
36-42	15	15,83			
43-49	10	13,55			
50-56	2	11,00			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre zenginleştirme puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.1.5. Öğretmenlerin Yaşa Göre Erken Kapanmaya Direnç Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
29-35	3	19,00	3	2,409	0,492
36-42	15	14,53			
43-49	10	16,30			
50-56	2	13,50			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre erken kapanmaya direnç puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.1.6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
29-35	3	23,67	3	6,898	0,075
36-42	15	17,60			
43-49	10	10,50			
50-56	2	12,50			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi [(Akıcılık $X^2_{(3)}= 4,397$, $p=0,222$, Orijinallik $X^2_{(3)}= 5,260$ $p=0,154$, Başlıkların Soyutluğu $X^2_{(3)}= 3,403$ $p=0,334$, Zenginleştirme $X^2_{(3)}= 3,495$ $p=0,321$, Erken Kapanmaya Direnç $X^2_{(3)}= 2,409$ $p=0,492$ ve Yaratıcılık İndeks $X^2_{(3)}= 6,898$ $p=0,75$] puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Tablolar da incelendiğinde gruplar arası fark bulunmamaktadır. Bu durumda ortaya çıkacak farklılaşma ya da farklılaşmama dikkatli yorumlanmalıdır.

4.2.2. Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanlarının Mezun Oldukları Programa İlişkin Olarak İncelenmesi

Araştırmaya alınan Okulöncesi öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre, yaratıcılık alt boyutlarından ve yaratıcılık indeksi'nden aldıkları puanlar Kruskall Wallis testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.2.2.1, Tablo 4.2.2.2, Tablo 4.2.2.3, Tablo 4.2.2.4, Tablo 4.2.2.5, ve Tablo 4.2.2.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.1. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Akıcılık Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mezun olunan Program	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	13,42	2	0,264	0,877
Okulöncesi Lisans Programı	21	15,40			
Alandışı Lisans Programı	2	15,50			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan programa göre akıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.2.2 Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Orijinallik Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonucu

Mezun olunan Program	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	14,33	2	0,148	0,929
Okulöncesi Lisans Programı	21	15,00			
Alandışı Lisans Programı	2	17,00			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan programa göre orijinallik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.2.3. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Mezun olunan Program	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	14,50	2	0,559	0,756
Okulöncesi Lisans Programı	21	14,76			
Alandışı Lisans Programı	2	19,00			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan programa göre başlıkların soyutluğu puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.2.4. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Zenginleştirme Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Mezun olunan Program	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	16,50	2	0,540	0,763
Okulöncesi Lisans Programı	21	14,50			
Alandışı Lisans Programı	2	11,50			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan programa göre zenginleştirme puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.2.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Erken Kapanmaya Direnç Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Mezun olunan Program	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	15,25	2	0,333	0,847
Okulöncesi Lisans Programı	21	15,12			
Alandışı Lisans Programı	2	13,00			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan programa göre erken kapanmaya direnç puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.2.6 Öğretmenlerin Mezun Olunan Programa Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Mezun olunan Program	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okulöncesi Ön Lisans Programı	6	14,00	2	0,107	0,948
Okulöncesi Lisans Programı	21	15,29			
Alandışı Lisans Programı	2	15,00			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan programa göre yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları programa göre yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi [(Akıcılık $X^2_{(2)}=0,264$, $p=0,877$, Orijinallik $X^2_{(2)}=0,148$ $p=0,929$, Başlıkların Soyutluğu $X^2_{(2)}=0,559$ $p=0,756$, Zenginleştirme $X^2_{(2)}=0,540$ $p=0,763$, Erken Kapanmaya Direnç $X^2_{(2)}=0,333$ $p=0,847$], Yaratıcılık İndeks ($X^2_{(2)}=0,107$ $p=0,948$] puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanlarının Hizmet Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi

Araştırmaya alınan Okulöncesi öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerine göre, Yaratıcılık alt boyutlarında ve yaratıcılık indeksi'nden aldıkları puanlar Kruskall Wallis testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.2.3.1, Tablo 4.2.3.2, Tablo 4.2.3.4, Tablo 4.2.3.5, Tablo 4.2.3.6, Tablo 4.2.3.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.1. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Akıcılık Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
6-10	2	24,25	3	6,005	0,111
11-15	8	17,56			
16-20	8	16,00			
21 +	11	10,73			
p>,05					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre akıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.3.2. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Orijinallik Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
6-10	2	24,75	3	4,438	0,218
11-15	8	17,44			
16-20	8	13,38			
21 +	11	12,64			
p>,05					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre orijinallik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.3.3 Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Başlıkların Soyutluğu Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
6-10	2	19,50	3	1,745	0,627
11-15	8	15,44			
16-20	8	12,31			
21 +	11	15,82			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre başlıkların soyutluğu puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.3.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Zenginleştirme Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
6-10	2	19,00	3	1,937	0,586
11-15	8	17,69			
16-20	8	13,13			
21 +	11	13,68			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre zenginleştirme puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.3.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Erken Kapanmaya Direnç Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
6-10	2	13,00	3	1,309	0,727
11-15	8	15,00			
16-20	8	16,56			
21 +	11	14,23			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre erken kapanmaya direnç puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.2.3.6. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Yaratıcılık İndeksi Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonucu

Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
6-10	2	25,00	3	6,601	0,086
11-15	8	18,63			
16-20	8	14,25			
21 +	11	11,09			

p>,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcı indeks [(Akıcılık $X^2_{(3)} = 6,005$, $p=0,111$, Orijinallik $X^2_{(3)} = 4,438$ $p=0,218$, Başlıkların Soyutluğu $X^2_{(3)} = 1,745$ $p=0,627$, Zenginleştirme $X^2_{(3)} = 1,745$ $p=0,627$]

$\chi^2_{(3)} = 1,937$ $p=0,586$, Erken Kapanmaya Direnç $\chi^2_{(3)} = 1,309$ $p=0,727$ ve Yaratıcılık İndeksi $\chi^2_{(3)} = 6,601$ $p=0,86$ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.



4.3. Öğretmenlerin Görüşlerini İçeren Anket Formu' na İlişkin Bulgular (Nitel Değerlendirme)

4.3.1. Soru 1: Sizce yaratıcılığın tanımı nedir?

Meslek hayatlarında nicel bulgulardan yola çıkarak yaratıcılığa ilişkin olarak kuram ve uygulama boyutunda eğitimi bulunmayan öğretmenlerin, bu soruya verdikleri yanıtlar şöyledir:

“Bence yaratıcılık basit bir malzemeden yeni çok işlevli kullanışlı bir şey oluşturmaktır. Aynı zamanda yaratıcılık kimsenin düşünmediğini düşünmektir.”

“Yaratıcılık, basit bir nesneden, resimden olaydan çıkarılan, insanlarda merak uyandıran sanatsal yönü ağır basan bir üründür.”

“En sıkıcı anda bile merak uyandırabilecek, dikkati bir noktaya odaklayabilmektir.”

“Kimsenin aklına gelmeyen bir şeyler ortaya çıkarmak.”

“Bir objeyi ya da olguyu zihinde farklılaştırarak ilginç hale getirerek sunmaktır. Değişik boyutlarda görerek yeniden üretmek.”

“Çevresindeki insanlardan farklı davranışlar sergileme, onaylanmayan ama pek fazla.”

“Yeni şeyler keşfetme. Elde olan malzemelerle yeni objeler işe yarayan eylemler yaratma.”

“Bilindik , görüldük, olguların dışına çıkabilmektir.”

“Hayal gücünü kullanmak.”

“Gördüğü her şeyi belli bir şekilde anlatabilme ya da şekle sokabilme işidir.”

“Yaşamın her alanında ve her anında gerekli olan eylem.”

“Yaratıcılık kişinin bir konu üzerinde yapılmayanı yapması bilinmeyeni bulmasıdır. Farklı farklı şeyler üretmesidir.”

“Bence günlük yaşamda klasik olan bir şeylerin dışında, yenilikçi düşünme ve yaratmadır.”

“Bireyin kendi kafasından kendine özgü yeni şeyler üretebilmesidir.”

“Özgün ürünler oluşturmaktır.”

“Kendini farklı ifade edebilme becerisidir.”

“Herkesten farklı bir şekilde eylemde bulunabilme.”

“Farklı materyaller üretme ve farklı alanlarda kullanma.”

“Bir kişinin yeteneklerini birleştirmesi.”

“Hayatın bazı durumlarında veya olaylarında olaylara farklı açılardan bakma ve dışı vurmaktır.”

“İnsanların etrafta var olamayan daha önce ortaya konulmayan herhangi bir şeyin kendi çabaları ile yeni ve orijinal bir şeylerin ortaya konmasıdır.”

“Kişinin gereksiz malzemelerden kullanılabilir ürünler oluşturması.”

“Kendini geliştirmek için kendi kişiliğine uygun değişiklikler yaparak yeni bir şeyler oluşturması.”

“Bir kişinin bir konu hakkında hiçbir bilgiye dayanmaksızın kafasından düşünerek ortaya bir şeyler koymasındır.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.1.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.1.1. “Sizce yaratıcılığın tanımı nedir?” Soru 1’ e İlişkin Bulgular

Sizce yaratıcılığın tanımı nedir?	F
Ürün keşfetme	16
Orijinal fikir ve davranış	7
Düşünceleri farklı yorumlama	4
Yenilikçi düşünme	3
Üstün zekaya sahip olma	3
Yüksek hayal gücü	2
Artık materyalleri değerlendirme	2
Kabul görmeyen davranış sergileme	1

Öğretmenler yaratıcılığı tanımlarken, yaratıcılığı daha çok keşfedilmeyeni keşfetme ve bir ürün ortaya çıkarmak konusunda yoğunlaşmışlardır. 4 (%13.3) Öğretmen, yaratıcılığın tanımını yapamamıştır. Bu öğretmenlerden birisi yaratıcılığın tanıya özgü olduğu tanımını yapamayacağını sözel olarak ifade etmiştir.

4.3.2. Soru 2: Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?

Öğretmenlerin 17’si (% 57) bu soruya “Evet” 13 (%43) öğretmen ise “Hayır” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin kendilerini neden yaratıcı bulduklarını şöyle ifade etmiştir:

“Çünkü işe yaramayan malzemeleri kullanıp yeni ürünler yaratırım.”

“Basit nesnelere ilginç şeyler üretebiliyorum.”

“Kullanmadığım objeleri değişik boyutlarda kullanarak değişik şeyler üretebiliyorum.”

“Bir olayı farklı yönleriyle düşünebiliyorum.”

“Herkesten farklı bir şeyler yapabilirim.”

“Yaptığım bazı işlerde kendimden bir şeyler katıyorum.”

“Bazen etkinliklerde çocuklar sıkılınca hemen değişik faaliyetlere yönelebiliyorum.”

“Yaşadığım olumsuz durumlarda kendimi ve çevremi rahatlatabiliyorum.”

“Estetik bakış açım çok yoğun ve çözüm üretme yeteneğim çok yüksek.”

“Okulda ve evde değişik şeyler üretebiliyorum.”

“İlgi alanım olan konularda yaratıcıyım.”

“Etrafımdaki insanlardan farklı düşünebiliyorum.”

“Annemden bana geçen bir özellik.”

“Ailemden geliyor.”

Tablo 4.3.2.1. “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” Soru 2’ye “Evet” Yanıtını

Verenlere İlişkin Bulgular	
Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?	<i>F</i>
Sınıf içinde değişik faaliyetler üretebilme	10
Kalıtımsal	4
Problem çözebilme	4
Farklı bakış açılarını kullanma	3
Hobilere sahip olma	2
Estetik bakış açısına sahip olma	1

Evet yanıtını veren öğretmenlerin açıklamalarına bakıldığında kendilerini yaratıcı bulmalarını alanla bağdaştırmışlardır. Özellikle artık malzemelerle yapılan çalışmalar ve el işi çalışmalarını örnek vermişlerdir.

Öğretmenlerin kendilerini neden yaratıcı bulmadıklarına verdikleri yanıtlar ise şöyledir:

“Her zaman için değilim.”

“Günlük hayatta pek fazla değişiklik yaptığım söylenemez.”

“Olaylara tek bir yönden bakıyorum.”

“Kalıtsaldır.”

“Çabuk bir şeyler üretemiyorum.”

“Çok geniş düşündüğüm için bu sefer işin içinden çıkamıyorum.”

“Bir anda bir şeyler bulup onun üstünde yoğunlaşamıyorum.”

“Bir konuyu çok geniş düşünüyorum. Bir konun üstüne çok fazla yoğunlaşamıyorum.”

“Duruma göre değişiyor yaratıcılığım.”

“Kendi kafamdan bir şeyler üretemiyorum.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.2.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.2.2. “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” Soru 2’ye Hayır Yanıtını

Verenlere İlişkin Bulgular	
Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?	F
Hemen üretememe	4
Olay,zaman ve yere göre değişme	3
Okul ortamı	1
Günlük rutin işler	1
Yardıma ihtiyaç duyma	1
Sabit fikir sahibi olma	1
Kalıtımsal	1
Bilmiyorum	1

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin anket form Soru 2 “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtla yaratıcılık boyutları ve yaratıcı indeks’ten aldıkları puanlar arasındaki ilişki t -test Testi ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.2.3’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.2.3 Öğretmenlerin Anket Formu Soru 2 “Kendinizi Yaratıcı Buluyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile Yaratıcılık Puanlarına Göre t- Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akıcılık	Evet	17	31.06	5.81	28	0.134	0.894
	Hayır	13	30.77	5.89			
Orijinallik	Evet	17	21.36	5.77	28	0.015	0.988
	Hayır	13	21.39	6.06			
Başlıkların Soyutluğu	Evet	17	1.23	2.04	28	0.896	0.378
	Hayır	13	0.70	0.85			
Zenginleştirme	Evet	17	8.94	2.56	28	0.436	0.666
	Hayır	13	8.53	2.43			
Erken Kapanmaya Direnç	Evet	17	0.41	0.87	28	1.699	0.100
	Hayır	13	0.00	0.00			
Yaratıcı İndeks	Evet	17	12.60	2.22	28	0.363	0.719
	Hayır	13	12.28	2.65			

Analiz sonuçlarında öğretmenlerin anket formu Soru 2 “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtla yaratıcılık boyutları ve yaratıcı indeks’ten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan t-test sonucunda; Akıcılık ($t_{(28)}=0.134, p<.894$), orijinallik($t_{(28)}=0.015, p<.988$), başlıkların soyutluğu($t_{(28)}=0.896, p<.378$), zenginleştirme ($t_{(28)}= 0.436, p<.666$) , erken kapanmaya direnç($t_{(28)}=1.699, p<.100$), yaratıcılık indeks($t_{(28)}=0.363, p<.719$) puanları açısından saptanmıştır.

4.3.3. Soru 3: Yaratıcı birey olmak önemli midir?

Öğretmenlerin 28'i (%93) "Evet" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin yanıtları, büyük ölçüde okulöncesi eğitimle ilişkilidir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

"Çünkü bulunan zor koşuldan kurtulmanın çözüm yollarını bulabilirim."

"İşe yaramayan bazı şeyleri işe yarar hale getirebiliriz."

" Çünkü zaman değişmekte, önemlidir."

"Yaratıcı birey olmak, çevreye karşı biraz daha pozitif olmak açısından önemlidir."

"Günlük hayatın sıkıcılığından çok fazla kurtulmak için önemli olabilir."

"Özellikle bizim alanımızda çok önemlidir."

"Yeniliklere ve sürekli kendini geliştirme adına ve bir şeyleri yaratırken zevk almak eğlenmek çok önemlidir."

"Eğer işimizde herkesten farklı olmak ya da farklı bir şeyler üretmek isteği varsa yaratıcılık önemlidir."

"Başkalarına aktarmak açısından önemlidir."

"Öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırır."

"Yaşamı kolaylaştırabilirler."

"Çünkü yeni şeyler daha çok dikkat çeker."

"Yaşamımızda bize yardımcı olabilir."

“Çünkü bir şeyler yaratmak çok güzel bireye ait ve kimsede olmayan.”

“Kendine has fikrini ortaya koyup insanları etkileyebilirsin.”

“Bir şeyler üretmek için önemlidir.”

“Farklı yollardan yeni şeyler öğrenebiliriz.”

“Yaratıcı kişi çünkü daha özgüvenli olur.”

“Hayatı kolaylaştırıp farklı açılardan seyretmemizi sağlar.”

“İnsanların yeni özgün ürünlere ihtiyacı var.”

“Mesleğim gereği yaratıcı olmalıyım.”

“İnsanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlıyor.”

“Değişen hayata uyum sağlamak zorundayız, bu yüzden de kendimize yeni şeyler bulmalıyız.”

Araştırmada 2 (%7) öğretmen hayır cevabını vermiştir. Cevabı ise şöyledir:

“Sadece üretmekle yaratıcı birey olmayı değerlendiremezsiniz.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.3.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.3.1 “Yaratıcı birey olmak önemli midir?” Soru 3’e “Evet” Yanıtını Verenlere İlişkin Bulgular

Yaratıcı birey olmak önemli midir?	F
OÖÖ alanında çok önemli	12
Orijinal bir ürün ortaya koyma	6
Çözümler üretebilme	4
Pozitif bakış açısına sahip olma	3
Bireysel gelişimi destekleme	3
Çevrenin dikkatini çekme	2
Toplumsal ihtiyaç	2

4.3.4. Soru 4: Sizce yaratıcılık geliştirilebilir mi?

Öğretmenlerin 23’ü (%76) “Evet”, 7’si (%23) “Hayır” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“Deneyerek, çok boyutlu düşünerek.”

“Gözleyerek, yaşayarak araştırarak geliştirilebilir.”

“Farklı açılardan bakarak geliştirilebilir.”

“Okuyarak, görerek, kendi kendimizi biz geliştirerek.”

“Farklı şeylerle ilgilenmek, ilgini çeken her konuda araştırmalar yaparak, kitap okuyarak.”

“Farklı kişilerin düşüncelerini alarak.”

“Okuyarak, gezi-gözlem ve eğitim öğretimle.”

“Çeşitli kitaplarla, çevreyi daha iyi gözlemlemeyle ve dinlemeyle.”

“Eğitilerek ve çevresel faktörler artırılarak.”

“Okuyarak, düşünerek, merak ederek.”

“Kurslara gidebiliriz, eğer insan istiyorsa yapamayacağı şey yoktur.”

“Beyin jimnastiği ile geliştirebiliriz.”

“Bulduğumuz iş ortamı ve arkadaş ilişkileri buna etkendir.”

“Aile ortamına yani çevresel durumlara bağlıdır.”

“Birçok şeye farklı bakış açısıyla bakıp onun kendi özelliğinden çok görülmeyeni görerek.”

“Merak ve hobilerle geliştirebiliriz.”

“Farklı uğraşlar bularak yapabilir insan.”

“Konulara ve ilgi alanlarına odaklanarak konu üzerinde düşünüp tartışarak veya uzman rehberliğinde olabilir.”

“Eğitimci yardımıyla geliştirilebilir.”

“Kendine özgür bir ortam yaratarak geliştirebilir.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.4.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.4.1. “Sizce yaratıcılık geliştirilebilir mi?” Soru 4’e “Evet” Yanıtını Verenlere İlişkin Bulgular

Sizce yaratıcılık geliştirilebilir mi?	F
Eğitim ile geliştirme	13
Gözlemleyerek	6
Çevresel faktörler	3
Farklı bakış açılarını dikkate alarak	3
Hobilerle	2
Merak ederek	1
Beyin jimnastiği	1

“Hayır” (%23) yanıtını veren öğretmenlerin yanıtları yaratıcılığın kalıtsal olduğu geliştirilemeyeceği doğrultusundadır. Verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

“İnsanda var olan bir şeydir.”

“Kalıtımsaldır.”

“Doğuştan gelir.”

“Evet” (%76) cevabını veren öğretmenlerin yaratıcılığın bireyin kendini geliştirmesiyle olabileceğini belirtmektedir. “Hayır” yanıtını veren öğretmenlerin yanıtlarına baktığımızda hepsi yaratıcılığın geliştirilemeyeceğini, yaratıcılığı kalıtımsal oluşuyla açıkladılar.

4.3.5. Soru 5: Yaratıcılığı engellediğini düşündüğünüz 3 yetişkin davranışı yazar mısınız?

Öğretmenler bu soruyu yanıtlarken 3 davranış belirtmekte çok zorlandılar. Çoğunlukla 2 davranış belirttiler. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“Sen yapamazsın dur bekle! , bu senin yaşına uygun değil.”

“Baskı.”

“Çocuğa gereken imkanı vermemek, eleştirel yaklaşmak.”

“Ayıplama, beğenmeme, ilgisiz kalma.”

“Anne babaların kısıtlamasıyla ve fazla koruyucu aile ile.”

“Beğenilmeme ve aşağılanma, sürekli müdahale edilmesi.”

“Sabit fikirli olma.”

“Kınama, sürekli uyarma, şiddet içerikli filmler.”

“Boşa geçirilen zamanlar.”

“Günlük işlerin fazlalığı(rutinler).”

“Birebir aynı şeylerin yapılması, merak uyandıracak faaliyetlerin yapılmaması, çocukların bu konuda desteklenmemesi.”

“Davranışlarımızın hep olumsuz karşılanması.”

“Desteklenmeme.”

“Cesaretin kırılması.”

“TV programları.”

“Sınav sistemleri.”

“Korkutmak.”

“Kesinlikle bunu şu şekilde düşünmeliyiz, Bu budur, başka bir şekilde adlandıramayız.”

“Ağlama ve konuya odaklanmama.”

“Özgün çalışmaların kopyalanması.”

“Davranışların taklit edilmesi.”

“Tenkit, doğru davranışları pekiştirmeme.”

“Gereksiz ödevler ve sınavlar.”

“Eksik ve yanlış bilgilendirmeler.”

“Mükemmel bir şeyler üretme düşüncesi.”

“Aman çocuğum yapma , ortalık kirlenecek.”

“Yeniliklere ayak uydurmama.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.5.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.5.1 “Yaratıcılığı engellediğini düşündüğünüz 3 yetişkin davranışı yazar mısınız?” Soru 5’e İlişkin Bulgular

Yaratıcılığı engellediğini düşündüğünüz 3 yetişkin davranışı yazar mısınız?	F
Olumsuz tutum ve davranışlar	12
Otoriter aile tutumu	11
Koruyucu aile tutumu	10
TV programları	6
Taklit çalışmalarının yapılması	6
Yeniliklere kapalılık	5
Tek boyutlu düşünmeye zorlanma	3
Fırsatların yaratılmaması	3
Günlük rutin işler	3
Sınav sistemi	2
Ödüllendirme	2
Mükemmeliyetçi tutum	2
Gereksiz ödevler	2
Yanlış aktarılan bilgiler	1
Sevgi yoksunluğu	1
Merak uyandırmama	1

Birçok öğretmen, yaratıcılığı engelleyen en büyük engelin öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve davranışların olduğunu ve özellikle aşağılama, şiddet, korkutma ve cesaretlendirmemeyi ifade etmişlerdir.

4.3.6. Soru 6: Yaratıcılıđı geliřtirdiđini dűřűndűđűnűz 3 yetiřkin davraniřı yazar mısınız?

Őđretmenler 5. soruda olduđu gibi bu soruda da cevap vermede genel olarak zorlandılar. Arařtırma kapsamında őđretmenlerin vurguladıkları őneriler bűyűk ölçűde eđitim ile geliřtirilebilecek őnerilerdir. Őđretmenlerin vermiř oldukları yanıtlar řu řekildedir:

“Hadi birlikte yapalım,sence bunu nasıl yapmalıyız?”

“Meraklı ve ilgili olmak.”

“Çocuğun çevresini tanımasını sağlamak,çocuğun kendi davranışlarını kendisinin eleştirmesini sağlamak.”

“İlgilenme,önem verme,saygı duyma.”

“Değişik materyaller sunma.”

“Kitap okumak.”

“Desteklemek.”

“Gezi-gözlem ve araştırma.”

“Esneklik,dűřűnceye saygı.”

“Yenilikçi dűřűnme ve olma”

“Hizmet-içi kurslar,eğitim őđretimle ilgili programlar.”

“Etkinliklere katılmak.”

“Yeni şeyler göstermek.”

“Olumlu çevre koşulları sağlamak.”

“Cesaretlendirerek.”

“Baskıları kaldırarak.”

“Araştırmak.”

“Çağrışımlarla.”

“En önemli şey: Saygı , sevgi.”

“Yeni fikirlere açık olmak.”

“Planlar yaparak.”

“Model olma.”

“Problemi çözme durumunda yalnız bırakma.”

“Çevreyi gözlemlemeye özendirme.”

“Güven duyma ve pekiştirme.”

“İlgi alanımla ilgili farklı faaliyetlere katılma.”

“Bana ne düşündüğünü anlatır mısın bu konu hakkında?”

“Kendine güvenme ve kendini rahat hissetme.”

“Yapılandırılmamış materyaller sunmak.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.6.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.6.1. “Yaratıcılığı geliştirdiğini düşündüğünüz 3 yetişkin davranışı yazar mısınız?” Soru 6’ya İlişkin Bulgular

Yaratıcılığı geliştirdiğini düşündüğünüz 3 yetişkin davranışı yazar mısınız?	F
Eğitim	8
Yapılandırılmamış materyaller sunma	7
İyi bir çevreye sahip olma	6
Bireye önemli olduğunu hissettirme(ilgi,sevgi,saygı,güven...vb.)	6
Yeniliklere açıklık	4
Merak uyandırma	4
Her tür düşünceye saygıyla yaklaşma	3
Model olma	3
Olumlu eleştiri	2
Esnek olma	1

4.3.7. Soru 7: Yaratıcılık ölçülebilir mi?

Öğretmenlerin 19’u (%63.3) “Evet”, 11’i (%36) “Hayır” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“Testlerle ve çocuğun problem durumuna verdiği cevap ile ölçülebilir.”

“Anketler ve sorularla.”

“Drama yaptırabiliriz ve bu şekilde neyi yapıp yapmadığını ve nasıl yaptığını görürüz.”

“Aynı olan birkaç malzeme gruba verilir ve farklı bireylerden aynı malzemelerle kullanılabilecek malzeme yaratması istenir çıkan ürünlerle ölçülebiliriz.”

“Yaptığı etkinliklere bakılarak ölçülebiliriz.”

“Somut bir materyalle ölçülebilir.”

“Gözlemlerle öğrenebiliriz.”

“Bana göre çocuk diğer çocuklardan farklı yeni orijinal şeyler üretebilirse yaratıcı sayılabilir.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.7.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.7.1. “Yaratıcılık ölçülebilir mi?” Soru 7’ye Evet Yanıtını Verenlere İlişkin Bulgular

Yaratıcılık ölçülebilir mi?	F
Ürünlerle	8
Gözlemleyerek	4
Etkinliklerle (drama,müzik,öykü...vb.)	4
Testlerle	3

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yaratıcılığı ortaya çıkan ürünlerle ölçülebileceğini belirtmiştir. 11 (%36.6) öğretmen bu soruya hayır cevabını vermiştir. Hepsi yaratıcılığın ölçülmesini kişiye,zamana ve duruma göre değiştiğini ifade etmiştir.

“Yere ve zamana göre değişir.”

“Kişiye zaman ve yere göre değişir.”

“Kişinin o andaki ruh hali ve çevresel faktörlerle ilgilidir.”

4.3.8. Soru 8: Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/durum/nesne vb. varmı?

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“Düğün davetiyeleri ve takı kutuları tasarlayabiliyorum.”

“Sorun çözerken farklı durumlarla konuyu ele alabiliyorum.”

“Evde birçok nesneyi başka değişik amaçlarda kullanabiliyorum.”

“Eski malzemeleri işler hale getirebiliyorum.”

“Kıyafet uyumunu iyi yapıyorum.”

“Mutfakta yemek yaparken yaratıcıyım.”

“Sınıf içi etkinliklerde yaratıcıyım.”

“Müzik kulağım iyidir.”

“Hikaye yazma yeteneğim yüksek.”

“Eskiden beri şiir kumayı ve yazmayı severim,bu alanda olabilir.”

“El işi ve boyama gibi etkinlikleri çok seviyorum.”

“Habersiz misafir geldiğinde hemen yemek için bir şeyler hazırlıyorum.”

“Evdeki mobilyaları yerleştirirken estetik açıdan güzel uyum sağlıyorum.”

“Arkadaşlık ilişkilerinde yaratıcıyım, çabuk arkadaşlıklar kurabilirim.”

“Pişirdiğim yemekleri sunmada yaratıcıyım.”

“Kendi mesleğimde yaratıcıyım anaokulu öğretmeni olduğum için.”

“Tezhip sanatında gösterebiliyorum yaratıcılığımı.”

“Drama çalışmalarında yaratıcıyım.”

“Takılar tasarlıyorum.”

“Günlük problemlerde çözüm bulurken kullanıyorum.”

“Kendi kendime bir şeyler üretemiyorum kaynaklara ihtiyacım oluyor.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.8.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.8.1 “Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/durum/nesne vb. var mı?”

Soru 8’ e İlişkin Bulgular

Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/durum/nesne vb. var mı?	F
Mutfak	8
Sınıf içi el işi etkinlikleri	8
Örgü	6
Boyama	2
Problem Çözme	2
Dekorasyon	2
Takı tasarımı	2
Tezhip sanatı	1
Şiir	1
Müzik	1
Arkadaşlık ilişkileri	1

23 (%77) öğretmen kendini yaratıcı bulduğunu, 7 öğretmen ise (%23) yaratıcı bulmadıklarını belirttiler. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını en çok yemek yapma, örgülerde , öykü oluşturmada, sınıf içi el iş etkinliklerinde sergilediklerini ifade ettiler.

4.3.9. Soru 9: Yaratıcılığınızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?

Öğretmenlerin 18’i (%60) bu soruya hayır cevabını, 12’si (%40) evet cevabını vermiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“Okul deneyimlerim var.”

“Coğrafya öğretmenimiz sorduğu soruya sadece kendi cevaplama yöntemi ile ulaşmamızı isterdi.”

“İlkokul öğretmenimin baskıcı tutumu.”

“İlkokulda öğretmenim her şeye olumsuz ve eleştirel yaklaşması.”

“Okulda etkinlik panoma astığım özgün faaliyetlerim diğer öğretmenler tarafından kendileri üretmiş gibi kopyalanmaları.”

“Meslektaşarımdan yeterli destek görmeme.”

“Matematik öğretmenim soruyu çözerken tek bir çözüm yolu olması konusunda ısrarcı olması.”

“Okul yönetiminden bazen kaynaklanan sebepler gösterilebilir.”

“Okul yıllarındaki disiplin anlayışı(sıra dayağı).”

“Sınıflarımız çok kalabalıktı.Öğretmenlerimiz birebir ilgilenmiyordu,şimdiki çocuklar daha şanslı.”

“Okullarda öğretmenlerin çok fazla katı olması.”

“Okullardaki öğretmenlerimizin saygı ve sevgiyle yaklaşmaması, hep uzak bir ilişkinin olması.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.9.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.9.1. “Yaratıcılığımızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?” Soru 9’a İlişkin Bulgular

Yaratıcılığımızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?	F
Okul deneyimleri	10
Arkadaş ilişkileri	2
Okul yönetimi	1

Yaşanmış bir olayı olduğunu belirten öğretmenlerin cevaplarını incelediğimizde ilkokul deneyimleri ağırlık kazanmaktadır.

Tablo 4.3.9.2. “Kendinizi Yaratıcı Buluyor musunuz?” soru 2 ile soru 8“Yaratıcı Olduğunuzu Düşündüğünüz Bir olay/ durum/ nesne vb. Var mı?” ve Soru 9 “Yaratıcılığımızın Engellendiğini Düşündüğünüz Bir Okul ya da Ev Deneyiminiz Var mı?” Arasındaki Korelasyon Sonuçları

2.Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?	8.Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/ durum/ nesne vb. var mı?	9.Yaratıcılığımızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?
2.Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?	1	0,472**
8.Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/ durum/ nesne vb. var mı?	1	0,439*
9.Yaratıcılığımızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?		1

- ** Korelasyon 0,01 değerinde önemli.
* Korelasyon 0,05 değerinde önemli.

Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda anket formu “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” soru 2 ile anket formu “Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/ durum/ nesne vb. var mı?” soru 8 arasında pozitif düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.472$, $p>.01$). Buna göre kendini yaratıcı bulduğunu ifade eden öğretmenler yaratıcı olduklarını düşündükleri bir durum olduğunu belirtmiştir.

Anket formu “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” soru 2 ile anket formu “Yaratıcılığınızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?” soru 9 arasında pozitif düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.439$, $p>.05$). Buna göre kendini yaratıcı bulduğunu ifade eden öğretmenlerin yaratıcılıklarını engelleyen herhangi bir durumla karşılaşmadıkları ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.9.2’de özetlenmiştir.

4.3.10. Soru 10: Sizce hangi meslekler yaratıcılığı daha çok kullanmaktadır?

Öğretmenlerin belirttikleri meslek dalları Tablo 4.3.10.1. ‘de belirtilmiştir.

Tablo 4.3.10.1. “Sizce hangi meslekler yaratıcılığı daha çok kullanmaktadır?” Soru 10’a İlişkin Bulgular

Sizce hangi meslekler yaratıcılığı daha çok kullanmaktadır?	Frekans
Öğretmenler	25
Mimarlar	12
Güzel Sanatlar(resim,müzik,heykel...)	11
Sinema,tiyatro,TV,reklamcılık	7
Mühendisler	6
Aşçılar	5
Moda Tasarım	4
Terziler	3
Marangozlar	1
Kuaförler	1
Avukatlar	1

Tabloda görüldüğü gibi belirtilen meslek dallarının % 83.3’ü öğretmenler, % 40’ı mimarlar, % 36.6’sı güzel sanatlarla uğraşanlar, %23.3’ü sinema, televizyon, reklamcılık ve tiyatroyla , % 20’si mühendisler , % 16.6’sı aşçılar, % 13.3’ü modayla uğraşanlar , % 10’u terziler, % 3.3’ü marangoz, % 3.3’ü kuaför, % 3.3’ü avukat olarak belirtilmiştir.

4.3.11. Soru 11: Yaratıcılığınızı günlük hayatta karşılaştığınız problemlerin çözümünde etkin olarak kullandığınızı düşünüyor musunuz?

Öğretmenlerin 23’si (%77) bu soruya evet cevabını, 7’si (%23) hayır cevabını vermiştir. Öğretmenler genellikle problem durumu olarak sınıf etkinliklerini göstermişlerdir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“İçinde bulunduğum sorun yaratan durumdan çabuk kurtulmanın yolunu bularak.”

“Günlük hayattaki problemlerin çözümünde.”

“Olumlu bakış açısı sergilememi sağlıyor.”

“Pozitif iyi yönleri görmeye çalışırım.”

“Etkinlik anında eksik olanın yerine hemen bir diğer şey bulabiliyorum.”

“Benzer etkinlik yapılmışsa onu değiştiriyorum.”

“Çocuklar sıkılmışsa dikkatleri dağılmışsa bir anda onları toparlayıp kafamdan basit oyunlar çıkarıyorum.”

“Hayatın kendi içindedir yaratıcılık bence.”

“Aile ilgili durumlarda.”

“Arkadaşlık ilişkilerinde.”

“Çabuk kararlar alabiliyorum.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.11.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.11.1 “Yaratıcılığınızı günlük hayatta karşılaştığınız problemlerin çözümünde etkin olarak kullandığınızı düşünüyor musunuz?” Soru 11’e İlişkin Bulgular

Yaratıcılığınızı günlük hayatta karşılaştığınız problemlerin çözümünde etkin olarak kullandığınızı düşünüyor musunuz?	F
Etkinliklerde karşılaşılan problemlerde	9
Farklı çözüm yolları düşünürken	6
Çevreme yardımcı olmada	5
Olumlu bakış açısı sergilemede	2
Hayatın her alanında	1

4.3.12. Soru 12: Sizce bir ürüne yaratıcı demek için hangi özellikleri taşıması gerekir?

Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

“İlgi çekici, yenilikçi, ilginç”

“Kişiden kişiye farklılık gösterir. Bana yaratıcı gelen başkasına yaratıcı gelmeyebilir.”

“İlk defa ortaya koyulmuş, daha önce görülmemiş ve zekice olması.”

“Kendi özelliğinin dışında başka ürünlerinde kullanılarak oluşturulduğunda .”

“Farklı, diğerlerine benzemeyen, kullanışlı.”

“Çok yönlü olursa yaratıcıdır.”

“Kesinlikle farklı ve şaşırtıcı olmalıdır.”

“Kaliteli olmalı.”

“Estetik görüşüne sahip olmalıdır.”

“Çok bilinen olmaması gerekir.”

“Sanatsal olması gerekir.”

“Değişik bölümleri olmalıdır.”

“Yeni ve amacı dikkat çekici olmalıdır.”

“Yapan kişinin özelliklerini yansıtmalı.”

“Farklı ve tek olmalı alanında.”

“Akıllara gelmeyen herkesin düşünmediğini düşünmek.”

“Diğer ürünlere göre değişik olmalıdır.”

“Sadece o kişiye ait olmalıdır.”

“Basit görünen ama çok işlevli olması.”

“Yapılan işlerden farklı, teknik, içerik ve görünüm açısından farklı ise yaratıcıdır.”

“Herkes tarafından beğenildiyse yaratıcıdır.”

“Akla uygun ve güncel ise yaratıcıdır.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.12.1.’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3.12.1. “Sizce bir ürüne yaratıcı demek için hangi özellikleri taşıması gerekir?”

Soru 12’ye İlişkin Bulgular

Sizce bir ürüne yaratıcı demek için hangi özellikleri taşıması gerekir?	F
Özgün olması	21
Kaliteli olması	4
Çok yönlü olması	3
Estetik görünüme sahip olması	3
Herkesin beğenisini kazanması	2
Kişisel özellikleri yansıtması	2
Alanında çok etkin olması	2
Merak uyandırması	1
Akla uygun olması	1

4.3.13. Soru 13. Aşağıdakilerden hangisi yaratıcılığı etkileyen etkenlerdendir? Düşündüğünüz seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Zeka ... Kişilik Kahtım..... Materyal..... Çevre..... Cinsiyet.....
Yaş Akademik başarı.....

Bu soruda formu dolduran kişi birden fazla işaretleme yapabilmektedir.

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.3.13.1. özetlenmiştir.

Tablo 4.3.13.1. “Aşağıdakilerden hangisi yaratıcılığı etkileyen etkenlerdendir?” Soru 13’e İlişkin Bulgular

Aşağıdakilerden hangisi yaratıcılığı etkileyen etkenlerdendir?	F	%
Zeka	23	77
Çevre	23	77
Materyal	20	67
Kişilik	18	60
Kalıtım	15	50
Yaş	12	40
Cinsiyet	8	27
Akademik başarı	3	10

Tabloda görüldüğü gibi verilen cevapların %77’sini zeka ve çevre ile ilişkilendirmiştir. % 67’si materyal, % 60’ı kişilik, % 50’si kalıtım, % 40’ı yaş , % 27’si cinsiyet, %10’u ise akademik başarı ile açıklamıştır.

4.3.14. Soru.14 . Aşağıdaki sıfatlardan kesinlikle yaratıcı bireye ait olduğunu düşündüklerinizi (X) şeklinde işaretleyiniz (Sıfatlar tabloda gösterilmiştir).

Bu soruda formu dolduran kişi birden fazla işaretleme yapabilmektedir.

Tablo 4.3.14.1. Anket Formu Soru 14'e İlişkin Bulgular

Yaratıcı bireye ait olduğunu düşündüğünüz sıfatlar	F	%
Meraklı	25	83
Yenilikçi	25	83
Farklı	25	83
Sanatsal becerisi yüksek	24	80
Sorgulayıcı	21	70
Girişken	21	70
Kendine Güvenen	21	70
Risk alan	21	70
Açık fikirli	19	63.3
Maceraperest	19	63.3
Mizah yeteneğine sahip	19	63.3
Hayalci	18	60
Kendiyle barışık	16	53.3
İşbirlikçi	14	46.6
Korkusuz	14	46.6
Çocukça (oyunbaz)	13	43.3
İdealist	12	40
Hırslı	12	40
Gizemli	11	36.6
Bireysel	11	36.6
Uyumlu	9	30
Hükmetmeyi seven	6	20
Özeline düşkün	5	16.6
Mükemmeliyetçi	4	13.3
Ben -merkezci	3	10
Duygusal	2	6.6
Kaprisli	2	6.6

Öğretmenlerin yaratıcı bireye ait olduğunu düşündükleri sıfatların %83'ünü meraklı, yenilikçi, ve % 80'i sanatsal becerisi yüksek, % 70'i sorgulayıcı, girişken, kendine güvenen, ve risk alan, %63.3'ü açık fikirli, maceraperest, ve mizah yeteneğine sahip, % 60'ı hayalci, %53.3'ü kendiyle barışık, % 46.6'sı işbirlikçi ve korkusuz, % 43.3'ü

çocukça, %40'ı idealist ve hırslı, %36.6'sı gizemli ve bireysel , % 30'u uyumlu,%20'si hükmetmeyi seven, % 16.6'sı özeline düşkün, % 13.3'ü mükemmeliyetçi, % 10'u ben – merkezci, %6.6'sı duygusal ve kaprisli olarak belirtilmiştir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Araştırmada anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini, öğretmenin yaratıcılık düzeyine ve yaratıcılığa bakış açısına göre incelemek ve çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4.1.1.1 , Tablo 4.1.1.2 incelendiğinde öğretmenler ve çocukların yaratıcılık puanları arasında yaratıcılık boyutları ve yaratıcılık indeksine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çocukların doğasında doğuştan zaten yaratıcı olma yeteneği bulunmaktadır. Çevresindeki olumsuz uyarıcılarla, okullarda uygulanan öğretmeye yönelik eğitim programları ile giderek büyüyen çocuğun yaratıcılığı bastırılmakta ve yaratıcılığına ket vurulmaktadır. Hayal kurma artık bireyin iç yaşamında sürdürülmeye başlar ve birey artık toplumun baskısıyla gerçekliğe yönelmekte, yaratıcılığı sınırlanmaktadır. Böylece her bireyde belli bir düzeyde var olan yaratıcılık işlenemediği için sönmeye başlar (Argun 2004).

Her bireyde doğuştan yaratıcı olma yeteneği vardır. Bu yetenek cesaretlendirmelerle ve yol göstermelerle yaşam biçim halini alan bir süreçtir.

Çocukların gün içinde bulunduğu ortam, uygulanan program göz önüne alınacak olursa çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek durumda olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenler tarafından çocuklara etkin bir öğrenme ortamının sağlanmaması nedeniyle çocuklarda öğrenilmiş bir yaratıcılık bulunmamaktadır. Çocukların yaratıcılık testinden aldıkları puanlar onların doğal yaratıcılıklarının sonucudur.

Her ne kadar standart bir yaratıcılık puanı belirtilmese de araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin nitel verileri, gözlemler ve veri toplama sürecinin bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmış olduğu bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin yaratıcılık konusunda parlak, iyi bir duruma sahip olmadıkları sonucunu ele vermektedir. Katılımcı olan öğretmenlerin düşüncelerinin ve davranışlarının orijinallikten uzak olması, öğretme heyecanı ve çabası içinde bulunmamaları, buldukları ortamı daha yaratıcı kılabilecek bir çabada olmamaları bunların bir kanıtıdır.

Chi Hang ve arkadaşları (2005) Hong Kong'ta altıncı sınıfta okuyan yirmi iki öğrenci ve üniversitede okuyan yirmi iki öğrenci üzerinde gerçek hayat problemleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi Torrance Şekil Form testi ile değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda her iki grup arasında bir anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4.1.1.3 incelendiğinde yaratıcılık alt boyut puanlarının kendi aralarındaki ilişki değerlendirildiğinde akıcılık ile orijinallik, akıcılık ile zenginleştirme, orijinallik ile zenginleştirme arasında pozitif kuvvetli bir ilişki bulunmuştur. Akıcılık ile başlıkların soyutluğu, orijinallik ile başlıkların soyutluğu arasında pozitif düşük bir ilişki bulunmuştur. Zenginleştirme ile erken kapanmaya direnç arasında negatif düşük bir ilişki bulunmuştur.

Mouchiroud ve Lubart'ın (2001) belirttiğine göre yaratıcılık üzerine yapılmış bir çok araştırmada Torrance yaratıcılık testinin el kitabına göre orijinallik puanı hesaplandığında akıcılık ve orijinallik arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Örneğin, yirmi tane şekil çizen çocuk, iki tane yüksek orijinalliğe sahip şekil çizen çocuktan orijinallik puanı olarak daha yüksek puan elde edecektir. Bu nedenle akıcılık, "karıştırıcı faktör" olarak adlandırılmıştır.

Yine Mouchiroud ve Lubart (2001) orijinallik üzerine farklı alternatif ölçümlerin yapıldığı "Children's Originality Thinking" çalışmasında akıcılık ve orijinallik puanları

arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Her iki yaratıcılık alt boyutunun birbirini etkilediği görülmüştür.

Li ve arkadaşları (1995) Southeast üniversitesinde 72 öğrencinin yaratıcılıklarını Torrance Şekil Form-A Testini kullanarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcılık ve zenginleştirme yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Tablo 4.1.2.1 incelendiğinde çocukların yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız çocukların akıcılık, zenginleştirme puanlarında erkek çocuklara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum kızların ayrıntılara ve süslemelere daha çok önem vermeleri, resim aktivitelerinden daha çok hoşlanmaları ve dikkat konsantrasyonlarının erkeklere göre daha uzun olması şeklinde yorumlanabilir.

Lee (2005) 4 ve 5 yaş anaokulu çocuklarının cinsiyet faktörlerini içeren yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, araştırmacı Lee ve Lee'nin 2002 yılında Torrance'ın teorik ve pratik uygulamalarından geliştirmiş oldukları Integrated Creativity Test for Preschoolers ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin yaratıcı düşünme yeteneği üzerinde etkili olduğu, kız çocukların erkek çocuklardan daha yaratıcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve yaratıcı kişilik arasında önemli bir farklılık görülmemiştir.

Çakmak (2005) anasınıfına devam eden altı yaş köy ve kent çocuklarının yaratıcılıkları arasında fark olup olmadığını çeşitli değişkenlerle incelemiştir. Çocukların cinsiyetlerine ilişkin bulgular incelendiğinde yaratıcılığa ilişkin tüm boyutlarda kızların erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Aslan (1994), İstanbul ili sınırları içinde kalan, üniversiteye devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada yaratıcılık puanlarının kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Canel (1993) ortaokul seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünceye etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada yaratıcı düşünceyi ölçmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Form A ve denetim odağını ölçmek amacıyla Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmış ve İstanbul ilinde yabancı dille öğretim yapan özel okullardan on beş yaş grubunda doksan bir erkek ve kırk dört kız öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin şekilsel orijinallik yeteneklerinin kızlardan daha fazla olduğu, kızların şekilsel bölümde soyut başlıklar koyabilme yeteneklerinin erkeklerden daha fazla olduğu, kızların erkeklerden daha fazla dıştan denetimli olduğu bulunmuştur.

Bachtold ve Warley (1986) okul öncesi çocuklarında imgelem, orijinalite ve mizaç arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaşları yirmi sekiz ay ve altmış dört ay arasında değişen on yedi kız ve on altı erkek çocuk üzerinde çalışmışlardır. Bu çocuklara akıcılık, imgelem ve orijinaliteyi ölçen Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünce Testi (Thinking Creatively in Action ana Movement) uygulanmış, çocukların ana-babalarına da EASI Mizaç Skalası verilerek çocuklarının mizaçlarını korku, sosyal yeterlilik, karar verme yeteneği, oto kontrol, sebat ve ısrarcılık gibi yönlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Mizaca ait her bir özellik akıcılık, imgelem ve orijinalite boyutlarında değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda cinsiyet farklılıkları anlamlılık taşımazken, sadece sebat etme ile orijinalite ve imgelem arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öncü (1989) Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi aracılığı ile yedi-on bir yaş çocuklarının yaratıcılığı ile kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Orta sosyo-ekonomik kesime mensup 150 çocuk yaş, zeka düzeyi ve anne-babanın öğrenim düzeyi gibi sonucu etkileyebilecek üç değişken açısından eşleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sekiz yaşındaki kız çocukların şekilsel esneklik yeteneklerinin yaşla birlikte artış gösterdiği, erkek çocuklarda yedi yaşta düşük olan esneklik puanlarının sekiz yaşında hızlı bir artış gösterdiği, kızlarda sekiz yaşında düşen orijinallik puanının yaş ilerlemesiyle yerini artışa bıraktığı, erkek çocuklarda dokuz yaş düşüşünden sonra orijinallik hemen hemen tümüyle yitirildiği saptanmıştır .

Çalık (1996) psikolojik sorunları olan dokuz-on dört yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çocuk ruh sağlığı bölümüne herhangi bir nedenle psikolojik tedaviye gereksinim duyarak başvuran otuz beş kız otuz altı erkek olmak üzere toplam yetmiş bir çocuk çalışmada yer almıştır. Çocukların yaratıcılıkları Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kız ve erkek çocuklar arasında sözel ve şekilsel yaratıcılığın tüm boyutlarında önemli bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.1.3.1, Tablo 4.1.3.2, Tablo 4.1.3.3 ve Tablo 4.1.3.4 incelendiğinde çocukların yaratıcılık boyutlarında ve yaratıcı indeksten aldıkları puanlar ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcı indeks puanlarında ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ancak üniversite mezunu annelerin çocukları ile önlisans mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aile tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada anne ve babaların lise ve yüksek okul mezunu olan çocuklar, anne babaları ilk ve ortaokul mezunu olan çocuklara oranla Torrance Yaratıcı Düşünme Test'inden daha yüksek puan almışlardır(Davashgil 1994)

Çocuk duygu ve düşüncelerini anlatmaktan çekinmiyor ve destekleniyorsa, aile içindeki konuşmaları taklit ediyorsa, ayrıntılı, seçilmiş sıfatlar ve soyut adlar çocuğun iletişiminde yer alıyorsa çocuğun yaratıcı gücünün ortaya çıkması kaçınılmaz olacak ve bunu yaptığı resimlere de yansıtacaktır(Öztunç 1999).

Çakmak (2005) kent çocuklarının yaratıcılıkları ile anne öğrenim düzeyini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Torrance Şekil Form A Testi yaratıcılığa ilişkin tüm

boyutlarda ve yaratıcılık indeksi açısından üniversite mezunu anneye sahip kent çocuklarının daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 4.1.4.1, Tablo 4.1.4.2, Tablo 4.1.4.3 ve Tablo 4.1.4.4 incelendiğinde çocukların yaratıcılık puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcı indeks puanlarında ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarından daha yüksek bir puan elde etmişlerdir. Üniversite mezunu babaların çocukları orijinallik puanında ilkokul, ortaokul, lise ve önlisans mezunu babaların çocuklarından daha yüksek bir puan elde etmişlerdir.

Eğitim düzeyi yükseldikçe babaların çocuklarıyla daha sıcak ilişkiler kurdukları, onları bağımsız, kendine güvenen ve geliştirebilen yaratıcı bireyler olabilmeleri için destekledikleri, çocuk ebeveyn iletişimde annelere göre çocuklarına zaman ayırma konusunda daha avantajlı oldukları söylenebilir (Tuna 2000).

Dinçer (1993) anaokulna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba turumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkokul mezunu babaların çocuklarından anlamlı düzeyde daha yaratıcı olduğunu saptamıştır.

Çalık(1996) psikolojik sorunları olan dokuz-on dört yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve baba eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olan çocukların şekilsel akıcılık ve özgünlük boyutlarında önemli düzeyde yüksek puanlar aldıklarını bulmuştur.

Bozoklu (1994) okulöncesi çağındaki dört , beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında baba öğrenim düzeyindeki yükselmeye karşın, kız deneklerin tüm

yaratıcılık boyutlarından aldıkları puan ortalamalarında düşüş olduğu, bunun yanında akıcılık ve detaylara girmede erkek deneklerin puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyindeki yükselmeye paralel bir yükselme gösterdiği belirlenmiştir.

Çakmak (2005) kent çocuklarının yaratıcılıkları ile baba öğrenim düzeyini incelemiştir. Torrance Şekil Form A Testi yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcılık indeksi açısından üniversite mezunu babaya sahip çocukların daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 4.1.5.1 incelendiğinde çocukların yaratıcılık indeksi puanını en çok etkileyen değişkenin annenin öğrenim durumu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öztunç (1999) ilköğretim okulu beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri ile ailelerin eğitim ve ekonomik durumları ve çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 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 bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin eğitim, ekonomik durum ve çocuklarına karşı tutumları ile çocuklardaki yaratıcı düşünme yeteneği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Aslan ve arkadaşlarının (1997) yaptıkları araştırmada da altı yaş grubundaki çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyleri yükseldikçe, çocukların şekilsel yaratıcılık puanlarında da anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Annelerin eğitim alanındaki bilgi birikimi ve yeterliliklerine bağlı olarak çocuklarına yararlı olabildikleri, evde çocukla geçirecekleri zamanı çocuk açısından doyurucu, bilinçli ve daha verimli kullanabildikleri, kendini ifade edebilme ve çocuğun kendini ifade edebilmesini desteklemede daha yeterli olabildikleri söylenebilir.

Tablo 4.2.1.1, Tablo 4.2.1.2, Tablo 4.2.1.3, Tablo 4.2.1.4, Tablo 4.2.1.5 ve Tablo 4.2.1.6 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının yaş değişkeni ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlara göre yaratıcılık boyutları ve yaratıcılık indeksi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yontar (1993), çocuklarda yaratıcılığın gelişimini konu alan çalışmasına ilkökul 5.sınıf öğrencilerini inceleyerek başlamıştır. Aynı öğrenciler lise son sınıfa geldiklerinde çalışmasını sonlandırmıştır. Yedi yıllık süre içinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ni ve Resim A Form'unu öğrencilere üç kez uygulamıştır. Resim formunun akıcılık ve esneklik boyutlarında 11.sınıflar aleyhine bir farklılık gözlenirken, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarında bir farklılığa rastlanmamıştır .

Ömeroğlu (1986) anaokuluna giden beş-altı yaş çocuklarının zeka ve yaratıcılık seviyeleri arasında ilişki yaş değişkeni ile de araştırılmıştır. Çocukların zeka düzeyleri "Stanford-Binet Zeka Testi" ile, yaratıcılıkları ise "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ile saptanmıştır. Sonuçta yaş ile yaratıcılık boyutları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.2.2.1, Tablo 4.2.2.2, Tablo 4.2.2.3, Tablo 4.2.2.4, Tablo 4.2.2.5 ve Tablo 4.2.2.6 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları programa göre yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket formda vermiş oldukları yanıtlara göre bu bulguyu değerlendirirsek öğretmenlerin hiçbiri zaten lisans eğitiminde ya da mezun olduktan sonra yaratıcılık konulu hizmet-içi eğitim ya da kursa katılmamıştır. Bu durum da öğretmenlerin mezun oldukları programa göre yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasını destekler niteliktedir.

Kerem ve Kamaraj (2000) 310 okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu andaki öğrenim durumu ile yaratıcı düşünceyi geliştirmek amacıyla uyguladıkları sanat etkinlikleri, müzik etkinlikleri, fen ve doğa etkinlikleri , okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri arasında yapılan Kay-kare testi sonucunda istatistiksel açıdan bağımlılık bulunmamıştır.

Çocukta yaratıcılığın gelişiminde öğretmenin eğitim düzeyi ve kişiliği çok önemlidir. Çocuğun günlük yaşamının büyük bir kısmını birlikte geçirdiği ve eğitiminden sorumlu kişi olan öğretmen , eğitici olarak iyi yetişmiş ve gerekli davranışları kazanmış olmalıdır. Kendi alanında gereken rehberliği yapabilmelidir (Oğuzkan ve arkadaşları 1999).

Kerem ve Kamaraj (2000) okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu ile yaratıcı çocukların sahip oldukları özelliklerden aynı yönde çeşitli çözümler getirebilme, duyarlı olma, detaya inme, analiz-sentez yeteneği, kendini ifade etme, yaparak yaşayarak öğrenme, yanlış ve eksiklikleri farkedebilme, kendine güven, merak, ısrarcılık, hayal gücü zenginliği, akıl yürütme becerisi, soru sorma, dikkat, sorumluluk, benlik kavramı, girişimcilik, gözlem becerisi, bağımsızlık, espri, insiyatif kullanma, pratik çözümler getirebilme, sanatsal etkinliklere yatkınlık, lider olma, dağınık olma, motivasyon, işbirliği, oyuna düşkünlük, algılama becerisi, hareketlilik ve uyumsuzluk değişkenleri arasında bağımlılık bulunmamıştır.

Tablo 4.2.3.1, Tablo 4.2.3.2, Tablo 4.2.3.4, Tablo 4.2.3.5, Tablo 4.2.3.6 ve Tablo 4.2.3.7 incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı sürelerine göre yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kerem ve Kamaraj (2000) okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı ile yaratıcı düşünceyi geliştirmek amacıyla uyguladıkları sanat, oyun, türkçe dil

etkinlikleri, drama, müzik , fen –doğa etkinlikleri, serbest zaman etkinlikleri arasında bağımlılık bulunmamıştır.

Kerem ve Kamaraj (2000) okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı ile yaratıcı çocukların sahip oldukları özelliklerden aynı yönde çeşitli çözümler getirebilme, duyarlı olma, detaya inme, analiz-sentez yeteneği, kendini ifade etme, yaparak yaşayarak öğrenme, yanlış ve eksiklikleri farkedebilme, kendine güven, merak, ısrarcılık, araştırma ve deney yapma eğilimleri , akıl yürütme becerisi, soru sorma, sorumluluk, benlik kavramı, gözlem becerisi , gözlem becerisi, bağımsızlık, espri, inisiyatif kullanma, pratik çözümler getirebilme, sanatsal etkinliklere yatkınlık, lider olma, dağınık olma, motivasyon, işbirliği, oyuna düşkünlük, algılama becerisi, hareketlilik ve uyumsuzluk değişkenleri arasında bağımlılık bulunmamıştır.

Daha önce belirtildiği gibi araştırmada öğretmenlere sorulan daha önce yaratıcılık ile ilgili hizmet-içi eğitime ya da kursa katılma sorusuna tüm öğretmenler olumsuz cevap vermişlerdir. Bu nedenle daha sonra sorulan aldıkları hizmet-içi eğitim sayısı sorusu geçerliliğini yitirmiştir. Ancak öğretmenlerin yaratıcılık konusunda herhangi bir kurs ya da hizmet –içi eğitim almanın önemini belirten bulgular bulunmaktadır.

Blumen (2002) eğitici atölye çalışmalarının yaratıcılığa etkisini incelemiştir. 40 öğretmen yaratıcılık üzerine atölye çalışmasına tabi tutulmuştur. Atölye çalışmasının amacı, öğretmenleri , öğrencilerinin okul başarılarını artıracak etkinlikler planlama ve uygulama üzerine eğitmek. Öğretmenlere, Creative Thinking – Drawing Production Form B (TCT- DP) testi atölye çalışması öncesi ön test ve atölye çalışması sonrası son test olarak uygulanmıştır. Atölye çalışması sonucunda öğretmenlerin yaratıcı figür performanslarında önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Kerem ve Kamaraj (2000) yılında okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin yaratıcılık konusunda eğitim alıp almama durumları ile yaratıcı düşünceyi geliştirmek amacıyla uyguladıkları sanat etkinlikleri, drama, serbest zaman etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kerem ve Kamaraj (2000) yılında okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılık konusunda eğitim alıp almama durumları ile yaratıcı çocukların sahip oldukları özelliklerden yaparak yaşayarak öğrenme, akıl yürütme yeteneği, dikkat, girişimcilik, sorumluluk, benlik kavramı, bağımsızlık arasında istatistiksel açıdan bir anlam bulunmuştur.

Tablo 4.3.1.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığı tanımlarken yaratıcılığı en çok bir ürün ortaya çıkarma ,orijinal bir fikir veya davranış ,düşünceleri farklı yorumlama olarak tanımlamışlardır.

Sternberg 1986 yılında , akademisyenler ve üniversite öğrencilerinin yaratıcılığı nasıl tanımladıklarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre denekler yaratıcılığı zeka, başarı, farklı düşünme, risk alma, basmakalıp olmayan, ve hayal gibi niteliklerle ilişkili gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır (Anna ve arkadaşları 1999).

Anna ve arkadaşları (1999) yılında Kıbrıs üniversitesinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili düşüncelerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yaratıcılık bir sonuç ve ürün olarak tanımlanmıştır. Anketlerde öğretmenlerin % 89.8'i yaratıcılığın ön koşullarından biri olarak iraksak düşünemeyi belirtmiştir.

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde kendisini yaratıcı bulduğunu ifade eden öğretmenler yaratıcılıklarını alan bilgisiyle bağdaştırmışlardır. Sınıf içerisinde kullandıkları artık malzeme çalışmalarıyla bunu örneklemiştir. Ayrıca kalıtımsal olduğunu ve günlük hayattaki problem çözmelerinde sergilediklerini ifade ettiler. Kendisini yaratıcı

bulmadığını ifade eden öğretmenler bunu hemen üretememeleri , yaratıcılığın olay,zaman ve kişiye göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.3.2.3 incelendiğinde öğretmenlerinin anket form “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” soru 2’ye evet ya da hayır yanıtını verenler arasında yaratıcılık alt boyutlarından ve yaratıcılık indeksin’den aldıkları puanlar arasında fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin nitel bölümde verdiği yanıtlar, ortaya çıkan yaratıcılık puanları ve gözlemler değerlendirildiğinde kendini yaratıcı bulduğunu ve yaratıcı bulmadığını ifade eden öğretmenler zaten özgün ve yeni parlak fikirler , öneriler öne sürmemişler ve benzer ifadelede bulunmuşlardır. Bu değerlendirmeler de ortaya çıkan bulguyu desteklemektedir.

Anna ve arkadaşları (1999) Kıbrıs üniversitesinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili düşüncelerini içeren bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin %75 ‘i yaratıcılığın bütün insanların özelliği olmadığını, bazı insanların daha yaratıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Anna ve arkadaşları (1999) Kıbrıs üniversitesinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili düşüncelerini değerlendiren çalışmasında öğretmenlerin % 73.5’i yaratıcılığın bireyin kişiliğine dayandığını belirtmiştir.

Tablo 4.3.3.1 incelendiğinde yaratıcı bir birey olmanın önemli olduğunu ifade eden öğretmenler okulöncesi eğitimi alanında özellikle yaratıcı bir bireyin öneminden bahsetmişlerdir.Yaratıcı bireyin orijinal bir ürün ya da fikir ortaya koyabilmesi ve bu ürün ya da fikirlerin çevrenin dikkatini daha çok çektiğini vurgulamışlardır. Hayır yanıtını veren öğretmenler ise bireyi sadece üretmekle yaratıcı ifade edilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Cem (1976) Türk Kamu kesimindeki üst düzey yöneticileri konu alan bir araştırmasında soruları yanıtlayan deneklere yaratıcılık faktörünün önemine ilişkin bir

soru yönelmiştir. Alınan yanıtların % 0.7'si yaratıcılık ögesine gereksinme bulunmadığını belirtmekte, %3.3 'ü az, % 14.1'i orta, % 42.4'ü oldukça ve % 37.0'ı çok olarak görüşlerini belirtmiştir.

Bireyin toplumdaki önemi toplumun bireylerden oluşmasından kaynaklanmaktadır. Birey , birçok enerji, yetenek ve becerilere sahip olmaktadır. Bu enerji yetenek ve becerilerin keşfi ve geliştirilmesi birey ve topluma birçok yararlar sağlamaktadır. Bunların gerçekleşmesi için de bireye bir yandan genel bir yandan da yaratıcılıkla ilgili özel eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bireyi eğitmeden terk etmek bu tür bir beceri, yeteneklerden bireyin ve toplumun kaybı demektir. Bu tür insan evinin altındaki hazinelerinden habersiz bir yoksula benzemektedir (Rıza 2001).

Tablo 4.3.4.1. incelendiğinde yaratıcılığın geliştirilebileceğini ifade eden öğretmenler yaratıcılığın kurslara, seminerlere katılarak, farklı kitaplar okuyarak, dikkatli gözlemlerle geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Yaratıcılığın geliştirilemeyeceğini ifade eden öğretmenlerin hepsi ise yaratıcılığın kalıtsal olduğunu ifade etmişlerdir.

Anna ve arkadaşları (1999) Kıbrıs üniversitesinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili düşüncelerini değerlendiren çalışmasında öğretmenlerin % 93.3'ü öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Yaratıcılığı geliştirmek içinde açık uçlu sorular sormayı, ırsak düşünebilmeyi sağlayan etkinlikler planlamayı vurgulamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin % 89.8'i okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek fırsatların sunulmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.3.5.1 incelendiğinde yaratıcılığı engellediğini düşündüğünüz üç yetişkin davranışı belirttikleri sorusunda bulgular bölümünde belirtildiği gibi çoğunlukla üç davranış belirtmekte zorlandılar. Yaratıcılığı en çok olumsuz tutum ve davranışların, aile içi koruyucu ve otoriter tutumun engellediğini belirttiler.

Chambers (1973) birkaç yüz kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerinin yaratıcı olmalarını engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiştir. Öğrencilerin yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri olarak öğrencinin cesaretini kırma, güvensiz, aşırı eleştiren, davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen, heyecanı olmayan, düz okumayı vurgulayan, dogmatik ve katı alanla ilişkisini sürdüremeyen, genelde yetersiz, dar ilgileri olan, sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler olarak tanımlanmışlardır.

Tablo 4.3.6.1 incelendiğinde öğretmenler beşinci soruda olduğu gibi bu soruda da cevap vermede genel olarak zorlandılar. Öğretmenler yaratıcılığı geliştirdiğini düşündükleri davranışları etkinliklere yönlendirerek, yapılandırılmamış materyaller sunma ve bireye önemli olduğunu hissettirme yolu ile olabileceğini belirttiler.

Yaratıcılık eğitimle geliştirilebilir. İnsanlar, kendiliğindenliği bastırılmadığında ve spontan olmaya yöreklendirildiklerinde , içlerindeki yaratıcı cevheri açığa çıkarabilirler. Yaratıcılık eğitimindeki ilk adım spontanlığı bastırmamaktır. İkinci adım ise sistematik yaratıcılık eğitimidir. Yaratıcılığını sistematik olarak geliştirmek istediğimiz kişiye, yaptığı bir işi başka şekillerde de yapabileceği ve belirli düşünme biçimlerinin alternatiflerinin üretilebileceği gösterilmelidir (Dökmen 2000).

Anneler, babalar ve öğretmenlerin yaratıcı ilişkiler kurabilmeleri, bireysel yaratıcı gücün değerini anlamaları, dostça bir ortam sağlayabilmeleri, bireyin değerine saygı göstermeleri yaratıcı çocuklarla iletişimde gereklidir. Böylece kendi düşüncelerine saygı gösterildiğini hisseden çocuklarda mutluluk, öğrenmede istekli oluş ve yaratıcı düşüncenin yaygınlaşması gibi olumlu gelişmeler görülmektedir (Sungur 1997).

Aşırı koruyucu tutum sergileyen aileler çocuklarının yaratıcı olma şansları oldukça sınırlandırılmaktadır. Otoriter ailelerde ise çocuğun fikir ve düşüncelerinin önemli bir yeri yoktur. Evdeki kararlara katılma hakkı olmadığından yeni şeyler üretme ve düşünmeye gereksinimleri yoktur (Tuzcuoğlu 1994).

Yaratıcılıkta bilinen şeyler , icatlar, yapılar ve yeni biçimler kullanılır. Çocuğun hayal gücü yasaklarla engellenirse çok kolay sönebilir. Dolayısıyla çocukların hayal güçlerinin evde , okulda, oyun bahçesinde çocuklarla birlikte olunduğu her yerde desteklenmesi gerekmektedir (Gönen 1998).

Chambers (1973) birkaç yüz kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcı olmaya destekleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiştir. Öğrencilerin yaratıcılığı geliştiren öğretmen özellikleri olarak öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma, öğrenciyi özgür olamaya özendirme, öğrencilere model olma, sınıfın dışında onlar çok zaman ayırma, en iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme, heyecanlı olabilme, öğrencileri eşit kabul edebilme, öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme, öğrenciye ilgi gösterme, sürekli okuyan kişiler olabilme, ikili ilişkide kolay iletişim kurma olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.3.7.1. incelendiğinde yaratıcılığın ölçülebileceğini belirten öğretmenler yaratıcılığın ortaya çıkan ürünlerle , gözlemleyerek ,etkinlikler yolu ile ve testlerle ölçülebileceğini ifade ettiler.Bu da öğretmenlerin yaratıcılığın tanımında olduğu gibi yaratıcılığı hep bir ürün olarak gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yaratıcılığın ölçülemeyeceğini belirten öğretmenler ise yaratıcılığın kişi,yer ve zamana bağlı olarak değişebileceğini ifade etmişlerdir.

Moran ve arkadaşları (1988) yapılandırılmış eğitim ve yapılandırılmış materyallerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu amaçla kırk yedi çocuk oyun saati sırasında gözlemlenmiştir. Sonuçta yapılandırılmış eğitim alan ve yapılandırılmış materyallerle oynayan çocukların esneklik puanlarında, yapılandırılmamış materyallerle oynayan çocukların puanlarına göre düşme olduğu saptanmıştır.

Fryer ve Collings (1991) öğretmenlerin yaratıcılığı nasıl tanımladıklarını, yaratıcılık hakkındaki görüşlerini içeren bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Torrance'ın İdeal Çocuk Kontrol Listesi (Torrance's Ideal Child Checklist) ve hazırlamış oldukları bir anket form uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan birçok öğretmen

yaratıcılığı hayal gücü, orijinallik ve bireye özgün ifade ile tanımlayıp yaratıcılığın geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin hiçbiri yaratıcılığın geliştirilmesinde yaratıcı problem çözme tekniklerine değinmemiştir.

Tablo 4.3.8.1. incelendiğinde yaratıcı olduklarını ifade eden öğretmenler yaratıcı oldukları durumu en çok yemek yapma, el örgüleri ve sınıfta uyguladıkları el işi etkinliklerini belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde malzeme azlığı ya da eksik malzeme durumuna yerine yeni alternatifler bulup sunabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yanıtlarına baktığımızda hepsi vermiş oldukları yanıtlarda benzer durumlar ifade etmişlerdir.

Yaratıcı bir etkinlik hemen kendiliğinden oluşmaz. Yaratıcı etkinlikler sırasında bireylerin etkinliğe aktif katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle cesaretlendirme ve yol göstermelerin dikkate alınması gerekmektedir. Etkinliklerin sonlandırılabilmesi için bireydeki özgür ve esnek düşünme , merak ve hayal güçlerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir (Adıgüzel 1993).

Tablo 4.3.9.1. incelendiğinde yaratıcılıklarının engellendiğini düşünen öğretmenler en çok okul deneyimlerini paylaşmışlardır. Okullarımızdaki sınav sistemi, otoriter tutum ve farklı bakış açılarının okul yönetimi ve öğretmenler tarafından değerlendirilmemesini belirttiler.

Eğitimde beklenenler doğrultusunda eğitimciler her ne kadar hem fikir görünseler de halen okul sistemlerinin öğrenciyi pasif sadece, alıcı bir tavra ittiği , aktif ve yaratıcı öğrencinin bu özelliğinin okul sistemi içerisinde her zaman birbirine ters düşmektedir. Kimi zaman ise bu engel ters yönde işleyebilmektedir. Bu gibi olumsuz tutumlar bireydeki çağdaş düşünceye , araştırmacı, yenilikçi, icatçı tavırlara ket vurabilmektedir (Güven 1999).

Öğrenme kurumları olarak okulların merkezî misyonları, bilgi, davranış ve tutumların özünün öğrenilmesini kolaylaştıran çevreleri yapılandırmaktır. Yöneticiler genellikle öyle katı sistemler, değişmez prosedürler ve kontrol yöntemleri uyguladıkları ki personel

yaratıcılık konusunda teşvik edilemez; kurallara karşı çıkmaya yerine kurallara boyun eğmeye yönlendirilir (Parham, 1988).

Rawlinson (1995) ise yöneticilerin, yaratıcı düşünceyi teşvik etmek amacıyla hayal kurmaları ve zihinlerinde daha fazla ilginç ilişkiler oluşturmaları gerektiğini vurgular.

Tablo 4.3.9.2. incelediğinde anket form “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” soru 2 ile anket form “Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz bir olay/ durum/ nesne vb. var mı?” soru 8 arasında pozitif düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendini yaratıcı bulduğunu ifade eden öğretmenler yaratıcı olduklarını düşündüren bir durum olduğu ifade edilebilir. Anket form “Kendinizi yaratıcı buluyor musunuz?” soru 2 ile anket form “Yaratıcılığınızın engellendiğini düşündüğünüz bir okul ya da ev deneyiminiz var mı?” soru 9 arasında da pozitif düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendini yaratıcı bulduğunu ifade eden öğretmenler yaratıcılıklarını engelleyen herhangi bir durumla karşılaşmadıkları ifade edilebilir.

Tablo 4.3.10.1. incelendiğinde öğretmenler en çok kendi mesleklerinde yaratıcılığın kullanıldığını belirtmişlerdir. Özellikle de okulöncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarını daha çok kullanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunu takiben mimarlar, güzel sanat alanında çalışanlar, sinema- tiyatro-Tv-reklamcılık, mühendisleri belirtmişlerdir.

Tüm meslek alanlarında yeni kavramlara gerek duyulmakta ve tüm meslek alanlarında yeni bir toplumsal yaratıcılık, hayal gücü gerekli görülmektedir. Tüm meslekler düşünerek ve üreterek toplumla bütünleşmelidir (İncedayı 2005). Yaratıcılık ta bunda bir araçtır.

Tablo 4.3.11.1. incelendiğinde yaratıcılıklarını günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkin olarak kullandığını ifade eden öğretmenler problem durumu olarak en çok sınıf içi etkinliklerde karşılaşılan sorunları belirtmişlerdir. Arkadaşlık ve aile ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumlarda problem çözme becerilerini kullandıklarını ifade ettiler.

Yaratıcı düşünce sosyal hayata uyum sağlamada da çok etkilidir. Dünya , kültürel değişimler , bilgi patlamaları ve nüfus artışıyla karşı karşıyadır. Hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Çocukları dünyanın bu hızlı değişimine hazırlamak gerekmektedir. Çocuklara ihtiyaçları olan bütün becerileri kazandırmak veya olacaklara karşı onları uyarmak her zaman mümkün olamamaktadır. Bu durum karşısında çözüm yolu, çocukları öğrenmeye motive etmek, onlara temel becerileri kazandırmak ve kişiliklerinde temel bir yapı oluşturmaktır (Torrance 1965).

Tablo 4.3.12.1. incelendiğinde öğretmenler yaratıcı bir ürünün taşınması gereken özellikler olarak özgün , kaliteli, çok yönlü kullanılması ve estetik bir görünüme sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yaratıcılık sözcüğü sadece ürünlerle değil, bireylerin karakterine, etkinliklerine, sürece, tutumlara göre uyarlanabilmektedir (Sungur 1997).

Mackinnon bir davranışın yaratıcı olabilmesi için üç koşulu yerine getirmesi gerektiğini savunmaktadır : Yeni ve benzeri olmayan özgün bir ürünün ortaya konması, önemli amaçlara yardım eder olması, yapıcı olması (Hamachek 1975).

Tablo 4.3.13.1. incelendiğinde öğretmenler yaratıcılıkla ilgisi olduğunu düşündükleri yanıtlarını en çok zeka ve çevreden yana kullanmışlardır. Cevaplara bakıldığında zeka ve çevre faktörü eşit oranda belirtilmiştir. En az etmen , akademik başarı olarak ifade edilmiştir. Buradan öğretmenlerin büyük bir kısmının akademik başarıları yüksek olan bireyin yaratıcılığının da yüksek olması beklenemez, düşüncesine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Anna ve arkadaşları (1999) Kıbrıs üniversitesinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili düşüncelerini içeren bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin %61.2'si zekayı tamamen yaratıcılığın gerekli bir özelliği olarak göremediklerini, % 81.6'sı ise yüksek zekaya sahip olmanın yaratıcı olmak anlamına gelmediğini vurgulamıştır.

Xiaoxia, (1999) rastgele seçilen 68 okulda 13-16 yaş arası 2264 öğrenci üzerinde yaratıcılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi 3 yaratıcılık testi (Torrance Test of Creative Thinking, The Abedi-Schumacher Creativity Test ve The Villa & Auzmendi Creativity Test) ile ve öğretmenlerin düşünceleriyle incelemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri sonucunda yaratıcılık ve akademik başarı arasında ilişki olduğu, diğer 3 ölçek sonucunda ise yaratıcılık ve akademik başarı arasında çok az bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.3.14.1. incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı bireye ait olduğunu düşündükleri sıfatlar meraklı, yenilikçi, farklı, sanatsal becerisi yüksek, sorgulayıcı, girişken, kendine güvenen ve risk alan olarak belirtilmiştir. Bu yanıtlar öğretmenlerin diğer sorulara verdikleri yanıtlarla örtüşmektedir.

Anna ve arkadaşları (1999) Kıbrıs üniversitesinde öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili düşüncelerini değerlendiren çalışmasında öğretmenler yaratıcı birey özellikleri olarak hayal gücü, kendine güven, amaçları olan, bağımsız düşünebilme, eleştirel düşünme, iraksak düşünme, birçok hobiye sahip olma ve sanatsal eğilime sahip olmayı belirtmişlerdir.

Kerem ve Kamaraj (2000) okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerini içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler yaratıcı çocukların en çok sahip oldukları özellikleri sırasıyla; alışılmadık, aynı ve farklı yönde çözümler getiren, kendisini sözel ve hareketlerle ifade edebilen, bağımsız, işbirlikçi, kendine güvenen, girişimci, lider ve sanatsal etkinliklerde başarı olma olarak tanımlamışlardır. Dağınık, analiz ve sentez yeteneği, espri ve şakacılık, inisiyatif kullanabilme, uyumsuzluk, yanlış ve eksikleri fark etme, ısrarcılık, algılama becerisi ise öğretmenler tarafından yaratıcı çocukların en az sahip oldukları özellikler olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş, mezun oldukları program, meslekleri hizmet süreleri ve yaratıcılığa bakış açıları değerlendirildiğinde genel olarak öğretmenlere meslek hayatlarında yaratıcılıklarını ve bireysel gelişimlerini destekleyecek hiçbir etkinliğin

sunulmaması, okullarımızda uygulanan eğitim programları, öğretmenlerin çalışma koşulları ve ekonomik koşullar gözönüne alınırsa öğretmenlere ait bulguların anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.



BÖLÜM 6

SONUÇ

Araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını ve anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemek ve çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi açısından bir ilişki bulunmamıştır. Kız çocukların akıcılık ve zenginleştirme boyutunda aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocukları ile ön lisans mezunu annelerin çocuklarının yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocuklarının akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının orijinallik puanları ilkokul, ortaokul, lise ve ön lisans mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek puan elde etmişlerdir. Çocukların yaratıcılık indeksi puanlarını en çok etkileyen değişkenin anne öğrenim düzeyi olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının yaşa, mezun oldukları programa ve meslekteki hizmet sürelerine göre farklılaşmadıkları saptanmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılıkları arasında farklılık olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yaratıcılığı en çok ürün keşfetme ve kalımsal bir özellik olarak tanımlamış, yaratıcı birey olmanın önemini ve kendilerini yaratıcı

görmelerini okulöncesi alanla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler yaratıcılığı engelleyen tutum ve davranışlar olarak okul deneyimlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yaratıcılığı en çok kullanan meslek alanları olarak öğretmenleri, mimarları ve güzel sanatlar alanındaki meslekleri belirtmişlerdir. Öğretmenler yaratıcı ürünü özgün ve kaliteli olmasıyla ifade etmişlerdir. Öğretmenler yaratıcılığı en çok etkileyen etkenler olarak zeka ve çevre faktörünü belirtmişlerdir. Öğretmenler yaratıcı bireyi en çok meraklı, yenilikçi ve farklı sıfatlarıyla nitelendirmişlerdir.



BÖLÜM 7

ÖNERİLER

Yaratıcılık doğuştan var olan yeteneklerden biridir. İlk çocukluk çevresi çocuğun yaratıcı ve bilişsel potansiyelini besleyen bir ortamdır. Bu dönemde yaratıcı çocukların yetişmesi için çocuğa belli sınırlar içerisinde özgürlük tanımak, uyarıcıları düzenleyerek onların yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına fırsat vermek önemlidir. Çocuğa zorlamadan bulunduğu düzeye uygun olanakların yaratılması ve özendirilmesi gereklidir.

Okulöncesi eğitimde yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde en büyük görev eğitimcilere düşmektedir. Eğitimci çocuğun yaratıcılığının güvenli bir ortamda gelişebileceğini bilmeli, çocuğa kabul edildiğini hissettirmeli, ona cesaret vermelidir. Çocukların çalışmaları sırasında araştırmalarına , denemelerine olanak vermeli ve bu olanakları kesintiye uğratmadan sürdürebilmelidir. Çocukların alışagelmiş düşünce yerine alışagelmemiş düşünce sistemini kullanmaları için fırsat verilmelidir.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Resmi İlköğretim kurumları ile sınırlıdır. Daha geniş bir okul grubundaki öğretmenlerle çalışılması yaratıcılıkla ilgili değişkenleri karşılaştırmak açısından fayda sağlayabilir.

Okulöncesi öğretmenleri , okulöncesi eğitimde çocukları sıkmadan koşullara uygun şekilde yaratıcı etkinlikler planlamalı, yaratıcılık ve yaratıcı düşünce ile ilgili olarak kendilerini geliştirmelidir.

Çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarının yanısıra ebeveynlerin yaratıcılıklarının incelenmesi de önerilebilir.

Eğitim alanında çocuklar ile özellikle de öğretmenlerle ilgili olarak yapılan çalışmalar çok az sayıdadır. Bu bulgulardan da faydalanarak yeni araştırmalar önerilebilir.

Öğretmenlere hizmet-içi eğitim ve seminerlerle yaratıcı düşünce bilinci kazandırılmalıdır.



KAYNAKÇA

ABRA, J. "Changes in Creativity With Age: Data, Explanations and Further Prediction." *Aging and Human Development*, 28, 2, 1989.

ADIGÜZEL, H. Ö. "Yaratıcı Oyun ve Drama İlişkisi." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi , 1993.

AKDAĞ, M. ve GÜNEŞ, H. "Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi." *Milli Eğitim Dergisi* 151, 2001: 10 Mart 2005
< <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm>>.

AKDOĞAN, E. "İlkokul 2. Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri İle Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi , 1992.

ARAL, N. "Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, 1990.

ARAL, N. "Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları İle İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1992.

ARAL, N. "Dokuz ve Ondört Yaşlarındaki Çocukların Yaratıcılıkları ile Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 101, 1996.

- ARAL, N., KANDIR, A.veYAŞAR, M. *Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*, İstanbul, Yapa Yayınları, 2000
- ARGUN, Y. *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2004
- ARI, M. ve ÖMEROĞLU, E. "Anaokuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocuklarının Zeka ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi*, 3, 1988: 51- 58.
- ARIK, A. *Yaratıcılık, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi*, Ankara, Metropal Matbaası, 1990
- ARTUT, K. *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yönetimleri*, Ankara , Anı Yayıncılık, 2001
- ASLAN, E., KAMARAJ, I. ve AKTAN, E. "Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi." *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 , 1997: 37- 48.
- ASLAN, A.E. "Adaptation of Torrance Test of Creative Thinking.", *International Conference on Test Adaptation Proceedings*, George Town University, Washington D.C. , 1999.
- ASLAN, A. E. "Kavram Boyutunda Yaratıcılık." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 2001: 24-30.
- ASLAN, A. E. *Örgütte Kişisel Gelişim*, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2002
- ATABEK, E. "Soru Sormak." *Cumhuriyet Gazetesi*, Eylül 14, 1998.
- ATKINSON, H. *Creativity and Intelligence. Handbook of Creativity*, NEW York and London, Plenum Press, 1995

- AVCI, S. “3-12 Yaş Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler.”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi , 2000.
- AYDIN, Ç. “Üniversite Anaokullarına Devam eden 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi.” ,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1997.
- BACHTOLD, L. ve WORLEY, P. “Imagination, Originality and Temperament of Preschool Children.” *The Journal of Creative Behavior*, 20 (2), 1986: 141-142.
- BAER, M., OLDHAM, R. , GREG. H, B. ANDREA ve JACOBSON, G. C. “Revisiting The Sibling Constellation ” *Creativity Research Journal* , 17(1), 2005: 67- 77.
- BANKS, R. S. ve THOMPSON, C. L. *Educational Psychology For Teachers In Training*, USA, West Publishing Company, 1995
- BARASCH, D. S. “Creative Ability In Children.” *Family Life*, 54, 1997: 1072-1093.
- BARTZER, S. “The Development of Creative Thinking Through An Adequate Engineering Education.” *International Conference on Engineering Education*, August 6- 10, 2001: 18- 22
- BARTEL, M. *Değişimde Değer Yaratmak*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2000
- BAYMUR, F. *Genel Psikoloji*, İstanbul, İnkılap Yayıncılık, 1990
- BEN- CHAM, D. RON, S. ve ZOLLER, V. “The Disposition of Eleventh Grade Science Students Toward Critical Thinking.” *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 2000: 149- 159.
- BELL, K. *Creativity: A Mode of Thinking*, Greenville SC, Bob Jones University Press,

1997

- BESSIS, P. ve JAQUI, H. *Yaratıcılık Nedir?*, (1973) (Çev. Süheyl Gürbaşkan), İstanbul: Reklam Yayınları
- BEVEVINO, M. M., DENGEL, J. , ve ADAMS, K. “Constructivist Theory in The Classroom: Internalizing Concepts Through Inquiry Learning.”, *The Clearing House*, 72 (5), 1999: 275-278.
- BLUMEN, S. “Effects of Teacher Training Workshop on Creativity, Cognition and School Achievement in Gifted and Non-gifted Second Grade Students in Lima, Peru.”, *High Ability Studies*, 13(1) , 2002
- BOGEN, J. E. ve BOGEN, G. M. “*Split-brains: Interhemispheric Exchange in Creativity.*” (2003): October 27, 2003
<<http://www.its.caltech.edu/~jbogen/text/creat6.htm>>
- BROWN, R.T. *Creativity: What Are We to Measure Handbook of Creativity*, New York, Plenum Press, 1989
- CAIRN, M.A. “Which Should I Teach Critical Thinking or The Facts?Can I Do Both?A Practical Thinking.” (1996): 17. 03. 2005
<<http://www.cewl.com/cewlol/articles 12003.html>. >
- CANEL, D. N. “Ortaokul Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, 1993.
- CARİN, A. A ve SUND, R.B. *Teaching Modern Science*, Colombus Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.A Bell and Howell Company, 1985

- CEM, C. *Türk Kamu Kesiminde Üst Düzey Yöneticileri*, Ankara, TODAIE Yayınları, 1976
- CHAFFEE, J. *Thinking Critically*, Boston, Houghton Mifflin, 1994
- CHAMBERS, J. C. "Teachers: Their Effect on Creativity of Students.", *Journal of Educational Psychology*, 65, 1973: 326-334.
- CHAU-KOU, C., RUDOWICZ, E., LANG, G., YUE, X.D. ve KWAN, A.S.F. "Critical Thinking Among University Students: Does The Family Background Matter?" College students (2001)
<<http://www.findarticles.com>>
- CHI HANG, W., YIM, C., HOI MAN, I., McBRIDE- CHANG, C. "Age Differences in Creativity : Task Structure and Knowledge Base.", *Creative Research Journal*, 17(4), 2005: 321-326.
- CLAY, K., LAKE, S., ve TREMAIN, K. *How to Build A Strategic Plan: A Step-by-Step Guide for School Manager*, San Carlos CA, Ventures for Public Awareness, 1989
- COON, D. *Introduction to Psychology: Exploration and Application*, St.Paul Minnesota, West, 1983
- CONNOLLY, M. (2000) What We Think Know About Critical Thinking . 12.01.2004
<[http://www.asia-au.ac.jp/english/cele/articles/connolly-critical thinking.html](http://www.asia-au.ac.jp/english/cele/articles/connolly-critical%20thinking.html)>
- CRONBACH, L. J. *Essentials of Psychological Testing*, New York, Harper and Row, 1970

CROPLEY, A. J. *Creativity In Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*, London, British Library Cataloguing in Publication Data, 2001

CÜCELOĞLU, D. *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2002

ÇAKMAK, A. "Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy ve Kent Çocuklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kırıkkale Örneği).", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara : Ankara Üniversitesi, 2005.

ÇALIK, S. "Psikolojik Sorunları Olan 9-14 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.", (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1996.

ÇOKLUK BÖKEOĞLU, Ö. "Eleştirel Düşünmeyi Destekleyici İşbirlikçi Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Öğretimin Eleştirel Düşünme ve İstatistiğe Giriş Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, 2004.

DACEY, J. *Fundamentals of Creative Thinking*, Lexington Books, Lexington MA. , 1989

DANIEL FASKO, Jr. "Education and Creativity." *Creativity Research Journal*, 13, 2001: 317- 327.

DAVASLIGİL, Ü. "Yaratıcılık ve Oyun." *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 71, 1989: 24-32.

DAVASLIGİL, Ü. "Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünceye Etkisi." *İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayınları*, 1994.

- DAWSON, L. ve WESTBY, L. "Predicting Creative Behavior: A Reexamination of The Divergence Between Traditional and Teacher Defined Concepts of Creativity." *Creative Research Journal*, 12, 1, 1999: 57- 66.
- DE BONO, E. *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Creative New Ideas*, London, Harper Collins, 1993
- DE BONO, E. "Rationalist Thinking." *Personal Excellence*, 1 (1), 1999: 32.
- DEMİREL, Ö. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 1999
- DEMİRTAŞLI, N. "Zekanın Anlamı ve Ölçülmesi, Sosyal Politikadaki Doğurguları." *Türk Psikologlar Derneği*, 1998.
- DIAKIDOY, N. A. ve KANARI, E. "Student Teachers' Beliefs About Creativity." *British Educational Research Journal*, 25(2), 1999.
- DIESSNER, R."Correlation of The Khatena Torrance Creative Perception Inventory and The Weschler Adult Intelligence Scale Revised." *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1 (I), 1984.
- DÖKMEN , Ü. *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2000
- ENGLE, T.L. ve SNELLGROVE, L. *Psychology: Its Principle and Applications*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1979
- ENSARİ, H. *Yirmi Birinci Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul, Sistem Yayınları, 1999.
- ERATAY, E. "7 ve 11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıkları İle Psiko-sosyal Gelişimleri

Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1993.

EVERTSON, C. , ANDERSON, L. ve BROPHY , J. “Texas Junior High-School Study. Final Report of Process Outcome Relationship.” *Research and Development Center For Teacher Education*, University of Texas, 1, 4061, 1978.

FARNHARM, S. *Cognitive Process in Education: A Preparation for Teaching and Curriculum Development*, London, Harper and Row Publishers , 1972

FELDHUSEN, J. F. ve TREFFINGER, D. J. *Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education*, Dubuque IA, Kendall/ Hunt, 1980

FİŞEK, G. O.ve SÜKAN, Z. *Çocuğumuz ve Siz: Türkiye 'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1983

FREUD, S. *Civilization and Its Discontent*, London, Ally and Bacon Inc. ,1930

FORSTH L. R., ve NORDVIK, B. 1995. Teaching Creativity in School. 21.11.2002
<<http://www.ipno.no/Litteratur/Articel/teaching-creativity-in-school>>

FROMM, E. *Erdem ve Mutluluk*, (1997), (Çev. A. Yörükan), Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

FRYER, M. ve COLLINGS ,J. “Teachers’ View About Creativity.” *Birtish Journal of Educational Psychology*, 61, 1991: 207- 219

FUGUA, R. , BARTSCH, T. W. ve PHYE, G. D. “An Investigation of The Relationship Between Cognitive Tempo and Creativity in Preschool Age Children.” *Child Development*, 46, 1975: 779- 782.

GALLAQHER, J. J. *The Teaching The Gifted Children*, London, Ally and Bacon , 1985

GARDENER, H. *Art, Mind and Brain . A Cognitive Approach To Creativity*, New York, Basic Books, 1982

GARSIDE, C. Look Who's Talking: A Comparison of Lecture and Group Discussion Teaching Strategies in Developing Critical Thinking Skills. *Communication Education* , 45, 1996: 212- 227

GARTENHAUS, A. R. *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*, (1997) (Çev. R. Mergenci ve B. Onur), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları

GHISELIN, B. *The Creative Process*, University of California Press, 1952

GILLETT, M. ve GALL, M. "The Effects of Teacher Enthusiasm on The At-task Behavior of Students in The Elementary Grades." *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assosiation*, New York, 1982.

GLIETMAN, H. *Psychology*, New York, Norton and Company, 1992

GOFF, K., TORRANCE, E.P. *Creativity For Success: Unleash The Power of Creativity*, Stillwater OK, Little Ox Books, 2001

GOOD, T. ve BROPHY, J. *Looking In The Classrooms*, New York, Harper Collins, 1997

GORDON, T. *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (1998) (Çev. E. Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık

GÖNEN, M., UZMEN S. , AKÇİN N. ve ÖZDEMİR N. “Anaokuluna Giden 5-6 yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi.” *Eğitim ve Bilim*, 65, 1987: 64-71.

GÖNEN, M., ŞAHİN, S., TANJU, E. ve İPEK, A. *Çocuklar için Yaratıcı Etkinlikler*, ANKARA, 1998

GUILFORD, J.P. *Intelligence , Creativity and Their Educational Implication*, R. R San Diago, Knapp Publishers, 1968.

GUFFEY, Ellen Marry . Home Page. 10 Mayıs 1999
<<http://www.weswords.com/GUFFEY/critical.,1999>>.

GÜVEN, Y. *Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneğini Tanıma ve Geliştirme*, İstanbul, Yapa Yayınları, 1999.

HAAFELE, J. W. *Creativity and Innovation* , New York, Reinhold Publishing Corporation, 1962

HAH, J.H. “Study on Development Trends of Creative Cognition and Creative Personality From Childhood to Youth.” (Unpublished Doctoral Dissertation) , Korea : Seonkuinkoan University, 1999.

HALIÇINARLI, E. “Özel Öğretim Yöntemleri ile Sanat eğitimi.”, (Yayınlanmamış Doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 1998.

HALLMAN, R. J. “Techniques of Creative Teaching.” *The Journal of Creative Behavior*, 1, 1967.

HALLMAN, R. J. *The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity. Creativity: Its Educational Implications*, New York, John Wiley ve Sons, Inc., 1967

- HALPIN, G. , GOLDENBERG, R.ve HALPIN G. “Are Creative Teachers More Humanistic in Their pupil Control Ideologies?” , *Journal of Creative Behavior*, 7(4) 1990: 282-286.
- HAMACHEK, D.E. *Behavior Dynamics in Teaching Learning and Growth*, Boston, Allyn and Bacon, 1975
- HAMZA, M. ve FARROW, V. “Fostering Creativity and Problem Solving in The Classroom.” *Kappa Delta Pi*, 37, 2000.
- HARGRAVES, D.J.“Sex Roles in Divergent Thinking.”, *Journal of Educationnl Psychology*, 47, 1977: 25- 32.
- HARRIS, K. , MARCUS, R. , McLAREN, K. ve FEY, J. “Curriculum Materials Supporting Problem-Based Teaching.” , *School Science & Mathematics*, 101(6), 2001: 310-318.
- HEALY, J. *How to Have Intelligent and Creative Coversations With Your Kids*, Doubleday dell , USA , 1992
- HEALY, J. M. “How to Uncover The Natural Creative Abilities in Your Child.”, *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 12(4), 1996: 4-6.
- HELWIG, L. D. “Differences in Creativity Among Homogeneous Groups of Students Using The Torrance Tests of Creative Thinking and The Welsh Figure Preference Test.”, *Perceptual and Motor Skills*, 41, 1975: 491- 494.
- HIDGET, G. *The Art of Teaching*, New York, Vintage Books, 1957
- HOHMAN, M.ve WEIKART D. *Active Learning Practices for Preschool ND Child Care Program Educating Young Children*, Michigan, High /Scope Press, 1995

HONIG, A. S. "How to Promote Creative Thinking.", *Early Childhood Today*, 15(5), 2001: 34

HOWLEY, A., HOWLEY, C. B. ve PNDARVIS, E. D. *Teaching Gifted Children*, Little, Brown & Company, Canada, 1986

HURLOCK, E. B. *Child Development*, New YORK, Mc Graw HILL Book Company, 1972

ILGAR, L. *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Beta ,1996

İNCEDAYI, D. "Mimarlık Eğitimi.", *Mimarlık Dergisi*, 42 (323), 2005.

ISACKSEN, S. G. , TREFFINGER, D. J., ve DORVAL, K. *Creative Approach To Problem Solving: A Framework For Change*, Bufaalo, Kendall/Hunt, 2000

ISENBERG, J. P. and JALANGO, M. R. *Creative Expression And Play in Early Childhood*, Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, New Jersey, 1997

IUR'EV, O. , ERMOLAEV, A. ve MAKSIMOV, I. "How To Teach.", *Soviet Education*, 33 (5), 1991: 49-60.

İLKBAHAR, Ş.Y ve TEZEL, S ."Yaratıcılık Nasıl Geliştirilir?" , *Yaşadıkça Eğitim*, 26, 1992: 9- 11

İNAM, A. "Yaratıcı Bir Kültürde Solumak." *TED Yayınları Eğitim Dizisi*, 17, s.3- 14, 1993.

İPŞİROĞLU, Z. *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul, Afa Yayıncılık, 1989

JERSILD, A. *Çocuk Psikolojisi*, (1972) (Çev.Gülseren Günce), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

KALE, N. "Üç Düşünsel Yeti, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme.", *Yaşadıkça Eğitim*, 28, 1993: 24- 27.

KALE, N. "Eğitim ve Yaratıcılık." *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37, 1994.

KAMARAJ, I ve AKTAN, E. "Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerisi.", *Çağdaş Eğitim*, 23 (224), 1998:55-61.

KEFİ, S. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Etkin Bir Öğrenme Ortamında Sanat Etkinlikleri İle Çocukların Yaratıcılıklarının Geliştirilmesinde Farklı Bir Yaklaşım." *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*, Ankara , 17-18 Ekim 2002.

KEMPLE, K. M. ve NISSENBERG, S. A. "Nurturing Creativity in Early childhood education: Families are Part of It.", *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 2000: 67-71.

KEREM AKTAN, E. , KAMARAJ, I. ve YELLAND, N . "An Analysis of Turkish Preschool Teachers' About the Concept Of Creativity And The Activities That Can Foster Creativity In Young Children.", *Contemporary Issues in Earlychildhood* , 2 (2,) 2001.

KIRIŞOĞLU, T. O. *Sanatta Eğitim*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2002

KIZILTEPE, Z. İyi ve Etkili Öğretmen." , *Eğitim Ve Bilim*, 27 (126), 2002: 10-14.

KÖKDEMİR, D. "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem çözme." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, 2003

KÖHLER, W and FISHBACK, J. "The Destruction Of the Mülleryer Illusion in Repeated Trials:II Satiation Pattern and Memory Trases.", *Journal of Experimental Psychology*, 40, 1960.

KUBIE, L. *Neurotic Distortion of The Creative Process*, Poster Secture Series 22, University of Kansas City Press, 1958

KURFISS Gainen J. , University of California Page. Irvine , 10 Mayıs 1999
<<http://irc.uci.edu/trg/sec3.html>.1999>.

LEE, Kyung-Hwa. "The Relationship Between Creative Thinking Ability and Creative Personality of Preschoolers."
International Education Journal 6.2 (2005): 15 July.
<<http://iej.cjb.net>>.

LI, J. , LI, Y. , CHEN, Y. "Evaluating of Creative Thinking Students and Creativity Development at Southeast University, China.", *The Symposium of The Third Whole-nation Academic Conference of The Chinese Society of Creative Studies*, Beijing: Social Science Documents Publishing House, 1995.

LIU, M. "The Effect Of Hypermedia Authoring On Elementary School Students' Creative Thinking.", *Journal of Educational Computing Research*, 9, 1998: 7-51.

LYNCH, M. D. ve HARRIS, C.R. *Fostering Creativity in Children, K-8*, Needham Heights MA: Allyn & Bacon, 2001

MAJARO, S. *Managing Ideas For Profit: The Creative Gap*, London, McGraw-Hill.1992

MANGIR, M. ve ARAL, N. "Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi." 8. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri: Bursa, İstanbul*, Ya-Pa Yayınları, 41-50, 1992.

MANSUR, A. H. *Öğretim Teknolojisi ve Yaratıcı Düşünce Yeteneğini Geliştirme*, El-Mansura, El-Vefa(Arapça) , 1988

MARKSBERRY, L. M. *Found of Creativity*, New York, Harper and Row, 1963

MASLOW, A. *The Psychology of Science*, New York, Harper and Row, 1966

MASLOW, A. *Motivation and Personality*, London, Harper and Row, 1970

McGREEVY, A. "Tracking The Creative Teacher." *Mpmentum*, 21(1), 1990: 57- 59

McGREGOR, D. *Organizations and Human Behavior: Focus on Schools* , New York, McGraw-Hill, 1969

McNEIL, J. M. *The essential of Teaching , Decisions Plans, Methods*, USA, JonWiles, 1990

MEARNS, H. *Creative Power The Education Of Youth In the Creative Art*, Doverpub. Ine, New York, 1958

M.E.B, Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği Resmi Gazete: 2004, Temmuz Ankara. 20 Nisan 2005

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html>

MEDNICK, S. A.."The Associative Basis of The Creative Process.", *Psychological Review*, 62, 1962: 220- 232.

MORAN D. J. , SAWYERS, J. K. ve MOORE, A. J. "Effects of Structure In Instruction and Materials on Preschoolers Creativity." *Home Economics Research Journal*, 17 (2), 1988, 148- 152.

MORGAN, C. T. *Introduction to Psychology*, New York, McGraw- Hill, 1986

- MOUCHIROUD, C. , LUBART, T. “Children’s Original Thinking: An Empirical Examination of Alternative Measures Derived From Divergent Thinking Tasks.” , The Journal of Genetic Psychology, 162 (4), 2001: 382.
- MURRAY, H. G. “Low Inference Classroom Teaching Behavior and Student Ratings of Collage Teaching Effectiveness.” , *Journal of Educational Psychology*, 75, 1983: 138-149.
- NORRIS, S. ve ERNIS, R. *Evaluating Critical Thinking*, USA, Thinking Pres and Software, 1989
- NOYANALPAN, N. *Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış*, (1993) (Çev. A. Ataman), Ankara: TED Yayınları
- RAZON, N. *Yaratıcılığı Geliştirici Oyunla Eğitim*, İstanbul, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları , 1997
- RIZA, E. T. *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, İzmir, Kanyılmaz Matbaa, 2001
- ROYER, J. M., ve FELDMAN R. S. *Educational Psychology, Application and Theory*, U.S.A. , Alfred A. Knopf Inc., 1984
- OĞUZKAN, Ş. , TEZCAN, E. , TÜR, G., DEMİREL, Ö. *Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar*, İstanbul, Ilıcak Maatbaacılık, 1999
- OSBORN, A. *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*, New York, Scribner’s, 1963
- ÖKTEM, F. “Yaratıcı Zeka ve Eğitim.”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* , 12 (2), 2001.

ÖMEROĞLU, E. "Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocukların Zeka ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1986.

ÖNCÜ, T. "Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-biedma Kişilik Testleri Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, 1989.

ÖNDER, K. Ş. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar :Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler*, Ankara, Nobel, 2001

ÖZDEN, Y. *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, PEGEM Yayınları, 1997

ÖZER, Z. "Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası.", *Bilim ve Teknik*, 348, 53, 1996.

ÖZTUNÇ, M. "Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi.", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Sakarya Üniversitesi, 1999.

PARHAM, A. C. *Studying The Behavior of People*, Ohio, South- Western Publishing, 1998

PELLEGRINO, J. "Technology in Support of Critical Thinking.", *Teaching Psychology*, 22, 1995: 11-12.

PETERS, J. T. ve WATERMAN R. H. *Yönetme ve Yükseltme Sanatı*, (1995) (Çev. S. Sargut), İstanbul: Altın Yay

POTTS, B. *Strategies for Teaching Critical Thinking*.(ERIC No: ED 385606), 1994.

PURKEY, W.W. ve NOVAK, J. M. *Inviting School Success*, Belmont, CA:Wadsworth, 1984

- RAWLINSON, G. J. *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*, (1995) (Çev. Osman Değirmen), İstanbul: Rota Yayınları, Bireysel Yatırım Dizisi
- RIZA, E.T. "Yaratıcılıkta Neler Aranır?", *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 2001.
- ROBERTS, L. "Creativity.", *Tech Directions*, 63(3), 2003: 12
- ROGER, C. *Towards A Theory of Creative, ETC: A Review of General Semantics*, 1954
- ROSS, M. *The Creative Arts*, London, Heinemann Educational Books, 1980
- ROSENSHINE, B. ve FURST, N. *The Use of Direct Observation to Study Teaching*, Second Handbook of Research on Teaching. Chiacago: Rand McNally, 1973
- ROTHSTEIN, P. *Educational Psychology*, Newyork, McGrawHill Company, 1990
- RYANS, D. G. *Characteristics of Teachers: A Research Study, Their Description, Comparison, and Appraisal* American Council Catalog , Washington , D.C Card No. 60-7727 , 1960
- SAMURÇAY, N. "G. Meunier'nin Yaratıcılık Testine İlişkin Deneysel Bir Çalışma.", *Tecrubi Pedagoji ve Çocuk Psikolojisi Bülteni, İstanbul Edebiyat Fakültesi Fakültesi*, III , 1976: 23- 33
- SAMURÇAY, N. "Zeka ve Yaratıcılık.", *Eğitim ve Bilim*, 8 (45), 1983: 4-12
- SAN, İ. *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Kırallı Ofset, Ankara, 1977

- SAN, İ. *Sanat ve Eğitim*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985
- SAN, İ. *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*, Ütopya Yayınları: 96, Ankara, 2003
- SANDWITH, N. D. “The Effect of Training for Creativity on the Divergent Thinking Abilities of a Sample of Turkish Ninth Graders.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 1978.
- SEÇİLMİŞ, S. “ Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerinin İncelenmesi.”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi , 1996.
- SEMERCİ, N. “Yaratıcılık, Kritik Düşünme ve Problem Çözme.”, *Çağdaş Eğitim*, 271, 2000: 37- 41.
- SEMERCİ, N. “Kritik Düşünme Geliştirilebilir mi?”, *Yaşadıkça Eğitim*, 66, 2000: 30-34
- SCHULMAN, M. *The Passionate Mind & Brining up An Intelligent and Creative Child*, NewYork, The Free Pres, A Division of Macmillan Inc. 1991.
- SHERMAN, B. R.ve BLACKMAN, R. T. “Personal Characteristics and Teaching Effectiveness of Collage Faculty.”, *Journal of Educational Psychology*, 67, 1975: 124-131
- SIEGEL, M. ve CAREY, R. F. *Critical Thinking: A Semiotic Perspective*, Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1989
- SLOCHOWERS, H. *Psychoanalysis and Creativity* , New York, North River Press, 1974

SOAR, R.S ve SOAR, R. M.1978. "Setting Variables, Classroom Interaction and Multiple Outcomes." *Final Report for National Institute of Education*, Gainesville, University of Florida, Project No. 6-0432

SOYLU, H. *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Keşif Yoluyla Öğrenme*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2004

SÖNMEZ, V. *Yaratıcı Okul, Öğretmen ve Öğrenci*, Ankara, TED Yayınları, 1993

STALLINGS, J ve HENTZELL, S. "Effective Teaching and Learning in Urban Schools." *Paper Presented at the National Conference on Urban School*, St.Louis , Missouri, 1978.

STEINER, G. *Creative Organization*, Chicago, The University of Chicago Press, 1965

STERNBERG, R."What Should We Ask About Intelligence?", *Am Scholar*: 65 , 1965

STERNBERG, R. J. "Intelligence, Wisdom and Creativity: Three is Better Than One." , *Educational Psychology*,21(3),1986:175-190

SUNGUR, N. "Yarının Öğrencisini/İnsanını Nasıl Yetiştirmeli?", *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 418, 1995.

SUNGUR, N. *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul, Evrim Yayıncılık, 1997

SUNGUR, N. *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*, İstanbul, Evrim Yayınevi, 2001

ŞAHİNEL, S. *Eleştirel Düşünme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2002

ŞİMŞEK, M. Ş. , AKGEMİCİ T. , ve ÇELİK A. *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Ankara, Nobel, 1998

TANNER, D. "Toplam Yaratıcılık." , *Executive Excellence*, Ocak, 21, 1999.

TENNET, L., ve BERTHELSEN, D. "Creativity: What Does It Mean In The Family Context?", *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 1997: 91- 103.

TEO, R. ve WONG, A. "Does Problem Based Learning Create A Better Student: A Reflection?", *2nd Asia-Pacific Conference on Problem Based Learning*, 4-7 December, Singapore, 2000

THORNE, P. *Organizing Genius The Pursuit Of Corporate Creativity*, Massachusetts, Blackwell Publishers, 1992

TIKUNOFF, W., BERLINER, D. ve RIST, R. "An Ethnographic Study of The Forty Classrooms Of The Beginning Teacher Evaluation Study.", *Technical Report*, No.75- 105, San Francisco, 1975.

TİTİZ, T . *Ezberle Hayır*, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1996

TORRANCE, E. P. *Guiding Creative Talent*, New Jersey, Prentice Hall,1962

TORRANCE, E.P. *Develeoping Creative Thinking Through School Experiences*, New Jersey, Prentice Hall , 1962

TORRANCE, E.P. *The Nature-Nurture Problem In Creativity: Handbook of Creativity*, New York, Plenum Press, 1963

TORRANCE, E.P. *Rewarding Creative Behaviour*, New Jersey, Hall Inc., 1965

TORRANCE, E. P. and MYERS, R. E. *Creative Learning and Teaching*, New York Dadd, Mead Company, 1970.

- TORRANCE, E. P. *Discovery and Nurturance of Giftedness In The Culturally Different*. Reston, VA: Council on Exceptional Children, 1977
- TORRANCE, E. P. *The Search For Satori & Creativity*, Buffalo, NY: Creative Education Foundation, Inc., 1979
- TORRANCE, E. P. "A Comparative Longitudinal Study of The Adult Creative Achievements of Elementary School Children Identified As Highly Intelligent and As Highly Creative.", *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, 1981:71-76.
- TORRANCE, E. P. *Teaching For Creativity*, New York: Bearly Limited, 1987
- TORRANCE, E. P. *Just Wanting To Know*, Pretoria: Benedic, 1994
- TORRANCE, E. P. *Why to Fly ?A Philosophy of Creativity*, New Jersey, Norwood: Ablex, 1995
- TORRANCE, E. P ve BALL, O. E. *Test of Creative Thinking , Norm- Technical Manual*, Bensenville, Scholastic Testing Services, Inc., 1998
- TÖREMEN, F. "Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü.", *Eğitim Yönetimi*, 6 (22), 2000: 203 -219.
- TÖREMEN, F. "Yaratıcı Okul ve Yönetimi.", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1) , 2003: 227- 253.
- TÖREMEN, F. *Öğrenen Okul*, Ankara, Nobel Yay., 2001
- TUZCUOĞLU, N. "Çocukta Yaratıcılık." *Yaşadıkça Eğitim*, 33 ,1994.
- URBAN, K. "On The Development of Creativity in Children Creativity.", *Research Journal*, 4(2), 1991: 177- 191.

- UZUNÇARŞILI, Ü. ve ÖZDAYI, N. “Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık ile Liderlik Özelliklerinin Araştırılması.”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 1997: 359- 367.
- ÜLGEN, G., FİDAN, E. *Çocuk Gelişimi*, Ankara, Devlet kitapları, ABC Matbaacılık, 2000
- ÜLGEN, G. *Birey ve Öğrenme*, Ankara, Bilim Yayıncılık, 1995
- ÜSTEL, İ. “Yaratıcı Düşünce Üzerine Çeşitlemeler.”, *Bilim ve Teknik*, 348, 52 , 1996.
- ÜSTÜNDAĞ, T. *Yaratıcılığa Yolculuk*, Pegem A yayınları , Ankara, 2003
- WALBERG, H. “Improving The Productivity of American’s Shools.”, *Educational Leadership*, 42 (8), 1984: 19-27
- WALLES, G. *The Art of Theory of Thought*, New York, Harcourt Brace, 1926
- WANG, M., HAERTEL, G. ve WALBERG, H. “What Helps Student Learn?”, *Educational Leadership*, L1 (4), 1993: 74- 79.
- WEIKART, D. *Okulöncesi Çocuklar İçin Temeller High/Scope Yaklaşımı: 1Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller*, (1991) (Çev. Sevdâ Berkman)
- WHITLOCK, M. S. , ve DUCETTE, J. P. “Outstanding and Average Teachers of The Gifted: A Comparative Study.”, *Gifted Child Quart*, 33(1), 1989: 15- 21.
- WOOLFOLK, A. *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, 1995
- XIAOXIA, A. “Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences.” , *Creativity Research Journal*, 12 (4) , 1999: 329-337.

YAMATOMO, K. *Mental Health and Educative Process*, NewYork , Read Mc. Nally Company, 1969.

YILDIRIM, R. *Yaratıcılık ve Yenilik* , İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1998

YILDIRIM, H. A. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Nobel Yay., 2002

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2004

YOUNG, P. ve TYRE, C. *Gifted or Able?* , Open University Pres, USA, 1992

YONTAR, A. *İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi*, Ankara, Ted Eğitim Dizisi,1993 .

YURTSEVEN, R. *Yaratıcı Yönetim*, Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Ün. Yay., 2001

YÜKSEL, Ö. *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara, Gazi Kitabevi, 1998

YÖRÜK, S. “ *Eğitimde Demokratik Liderlik.*”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2000.

ZACHARY, M. “ *Creative Problem Solving As A Complement to Rational Problem Solving.* ” *Supervision June*, 61(6), 2000: 24- 26

EK 1

Okul Kodu:	Şube	Mevcut	Rasgele sayılar
1	8	126	72, 15, 66, 74, 57, 100, 65, 115, 32, 58, 53, 91, 105, 39, 71, 48, 9, 56, 87, 84, 122, 96, 16, 49, 87, 73, 61, 102, 124, 121, 108, 124, 86, 114, 53, 62, 36, 8, 124, 44, 72, 1, 45, 68, 67, 11, 103, 10,
2	6	97	25, 20, 65, 74, 67, 79, 89, 30, 83, 52, 14, 13, 75, 1, 20, 90, 2, 70, 92, 52, 40, 30, 60, 64, 72, 41, 75, 36, 36, 93, 36, 92, 47, 63, 43, 94,
3	6	75	10, 24, 5, 69, 66, 44, 10, 67, 60, 59, 17, 28, 9, 46, 21, 19, 75, 20, 33, 68, 46, 18, 23, 2, 30, 30, 7, 9, 34, 27, 36, 22, 71, 10, 47, 39,
4	4	72	22, 26, 58, 60, 49, 54, 67, 54, 20, 1, 4, 12, 8, 19, 4, 66, 66, 60, 22, 34, 50, 51, 26, 42,
5	5	83	22, 72, 69, 49, 12, 83, 44, 40, 1, 77, 12, 7, 28, 54, 45, 9, 10, 25, 72, 40, 14, 26, 28, 73, 67, 74, 28, 49, 50, 28,

6	4	80	46, 2, 75, 65, 77, 66, 39, 61, 76, 42, 78, 73, 74, 63, 4, 55, 13, 28, 8, 75, 58, 6, 72, 48,
7	3	46	37, 10, 11, 40, 33, 19, 7, 30, 36, 3, 20, 3, 13, 10, 31, 45, 13, 7,
8	2	25	25, 11, 12, 16, 19, 1, 18, 22, 7, 13, 3, 15,

```
/*1-N arasında şube sayısı * 6 tane rastgele sayı üreten program */
#include <stdio.h>
#include <stdlib.h>
#include <time.h>
int main( )
{
    int x, i;

    srand(time(NULL));
    for( i=1 ; i<=(sube_sayisi*6) ; i++ ){
        x=1 + rand()% N;
        printf ("%d, ",x);
    }
    return 0;
}
```


EK 2



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 8224

16 /12/2005

Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 06.12.2005 tarih ve 6687 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Binnur YILDIRIM'ın "Anaokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyinin Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyi ile Karşılaştırılması ve Bakış Açısı" konulu araştırma çalışmasını EK-2 listede belirtilen iliniz ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 6 sayfa 30 sorudan oluşan yaratıcı düşünme testinin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :

EK – 1 Yaratıcı Düşünme Testi (6 Sayfa)

EK – 2 Okul Listesi (1 Sayfa)

T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Kültür

Sayı : B.08.4.MEM.4.06.02.01.11.070/

Konu : Araştırma Talebi

26.12.2005*072773

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Binnur YILDIRIM'ın " Anaokulu öğrencilerinin Yaratıcılık düzeyinin Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyi ile Karşılaştırılması ve Bakış Açısı" konulu Araştırma çalışmasını, eğitim-öğretimi aksatmamak şartıyla okulunuzda uygulayabilmesine ilişkin Bakanlığımız Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 16.12.2005 tarih ve 01/8224 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Züleyha TEKÇE AKÇA
Müdür a.
Şube Müdürü

E K L E R :

Ek- 1 - Bakanlık emri

2 - Anket (7 sayfa)

3 - Okul Listesi (1 sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Binnur Yıldırım
Doğum Yeri ve Tarihi : Giresun 19.09.1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : ODTÜ Yuva 2000-2001
Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu 2000-2001
Hacettepe Üniversitesi Gülveren Anaokulu 2001-2002
ODTÜ Geliştirme Vakfı Koleji Anaokulu 2001-2002
Özel Ufuk Rehabilitasyon Merkezi 2001-2002
GATA Rehabilitasyon Merkezi 2002-2003
Özel Disney Yuva ve Kreş 2002-2003
M.E.B Atatürk Anaokulu 2003-2004

Projeler

Çalıştığı Kurumlar :
Başkent Üniversitesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi

İletişim

E-Posta Adresi : binnury@baskent.edu.tr

Tarih

: 09.06.2006