

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Çetin ÇOBAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN

Kütahya, 2016

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../.../.....

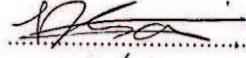
Çetin ÇOBAN

Kabul ve Onay

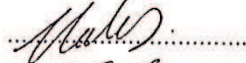
Çetin ÇOBAN' ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

20.10.4/2016


Doç. Dr. H. Zeynep İNAN (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN



Yrd. Doç. Dr. Murat BARTAN



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Eğitim bir toplumun en temel taşıdır. Bu temelin sağlamlığı toplumun da sağlam dinamikler üzerine inşa edilmesini sağlar. Eğitimin bu sağlam temeller üzerine oturmasında en önemli rol şüphesiz öğretmenlere düşer. Öğretmenlik bir toplumun geleceğini etkileyen bir meslektir. Özellikle aileden sonra eğitimin ilk basamağı kabul edilen okul öncesi eğitiminin bu konudaki önemi yadsınamaz. Bir bireyin en yaratıcı olduğu, hayallerinin sınır tanımadığı dönemlerden birisi de okul öncesi dönemdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri bireylerin eğitimi açısından da büyük bir önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi konulu bu çalışma bu önemden dolayı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları etkinlikler ve yöntemler gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Tezi hazırlamamda ilgilerini, deneyimlerini ve zamanını esirgemeyen kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN'a, yerinde yönlendirme ve fikirlerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN, Yrd. Doç. Dr. Kamil UYGUN ve Doç. Dr. Zekerya BATUR ile tezimi baştan sona titizlikle okuyan Edebiyat Öğretmeni Ökkaş ERGÜDER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelmemde emekleri olan muhterem annem, babam ve ağabeylerime; Benim çocuklarımla geçiremediğim vakitlerde yokluğumu hissettirmeyen her daim yanımda olan ve bütün sıkıntılara katlanan eşim Süleybe ÇOBAN'a; teze ayırdığım zamandan dolayı onlarla doya doya birlikte zaman geçiremediğim için gösterdikleri sabırlarından ötürü göz bebeklerim Elif ve Ece'ye teşekkür ederim...

Çetin ÇOBAN

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Şekiller Listesi.....	viii
Tablolar Listesi.....	ix
Özet	xi
Abstract	xii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Düşünme Ve Düşünmenin Çeşitleri.....	1
Düşünme Türleri Ve Yaratıcı Düşünme	1
Yakınsak düşünme	1
Iraksak düşünme.....	2
Eleştirel düşünme	2
Problem çözme.....	3
Üst biliş düşünme.....	4
Yansıtıcı düşünme.....	5
Yaratıcı düşünme	6
Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları	7
Yaratıcı Düşünme Süreçleri	8
Yaratıcı Düşünmenin Düzeyleri.....	9
Akıcılık.....	9
Esneklik.....	10
Özgünlük	10
Yeniden tanımlama ve düzenleme	11
Olayları derinliğine görme ve birleştirme	11
Yaratıcı Düşünme İle İlgili Kuramlar	11
Psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramı	11
Gestalt yaratıcı düşünme kuramı.....	11

Çağrışım yaratıcı düşünme kuramı	12
İnsancıl (hümanist) yaratıcı düşünme kuramı	13
Bilişsel-gelişimsel yaratıcı düşünme kuramı	13
Karmaşık yaratıcı düşünme kuramı	14
Yaratıcı Düşünme Teknikleri	14
Beyin fırtınası	14
Yaratıcı drama	17
Isınma ve rahatlama etkinlikleri	19
Oyunlar	19
Doğaçlama	19
Oluşum	19
Değerlendirme	19
Altı düşünme şapkası	19
Beyaz şapka (tarafsız şapka)	20
Kırmızı şapka (duygusal, kişiselleştiren şapka)	20
Siyah Şapka (kötümser şapka)	20
Sarı şapka (avantajlar şapkası)	21
Mavi şapka (değerlendiren şapka)	21
Yeşil şapka (yaratıcılık şapkası)	21
Örnek olay incelemesi	21
Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler	22
Yaş	23
Cinsiyet	23
Zekâ	24
Çevre	24
Eğitim	25
Aile	26
Yaratıcılık Ve Eğitim	26
Okul öncesi eğitimde yaratıcılık	27
Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri	28
Okul öncesi eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesi	29
Yaratıcı bireyin özellikleri	30
Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	35

Problem Durumu	38
Araştırmanın Amacı ve Önemi	39
Problem Cümlesi	39
Alt problemler	39
Sayıtlar	40
Sınırlılıklar	40
İkinci Bölüm	42
Yöntem	42
Araştırma Modeli	42
Çalışma grubu	42
Verilerin Toplanması	43
Veri toplama araçları	43
Yaratıcılık açısından bireyin kendini değerlendirmesi ölçeği	43
Ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği	43
Kişisel bilgi formu	44
Verilerin Analizi	44
Üçüncü Bölüm	46
Bulgular	46
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	46
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	46
Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	48
Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	49
Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	51
Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	52
Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	53
Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	55
Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	56
Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	57
On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	59
On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	60
On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	62
On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	64
On beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	76

Dördüncü Bölüm.....	80
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	80
Sonuç.....	80
Tartışma.....	83
Öneriler	89
Kaynaklar	91
Ekler	101
Ek-1 Yaratıcılık açısından bireyin kendisini değerlendirme anketi.....	101
Ek- 2:Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği	104
Ek-3:Uşak İli Anket Çalışması İçin İlgili Yazışma Talepleri	108
Özgeçmiş.....	112



Şekiller Listesi

Şekil 1.Yaş Değişkenine Göre Yaratıcılık Ölçek Puanları Dağılımı	48
Şekil 2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Puan Ortalamaları Dağılımı.....	51
Şekil 3. Annenin Eğitim Durumuna Göre Puan Ortalamaları Dağılımı	53
Şekil 4. Babanın Eğitim Durumuna Göre Puan Ortalamaları Dağılımı.....	54
Şekil 5. Annenin Mesleği İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları Dağılımı.....	56
Şekil 6. Babanın Mesleği İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları Dağılımı	57
Şekil 7. Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları Dağılımı	59
Şekil 8. Stratejilerin 1. Tercihlere Göre Dağılımı	66
Şekil 9. Stratejilerin 2. Tercihlere Göre Dağılımı	69
Şekil 10. Stratejilerin 3. Tercihlere Göre Dağılımı	71
Şekil 11. Stratejilerin 4. Tercihlere Göre Dağılımı	73
Şekil 12.Stratejilerin 5. Tercihlere Göre Dağılımı	75

Tablolar Listesi

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri	46
Tablo 2: Yaş Değerlerine Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları...	49
Tablo 5: Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları	50
Tablo 6: Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Anova Analizi Sonuçları	51
Tablo 7: Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 8: Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Analizi Sonuçları	53
Tablo 9: Annenin Mesleğine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	55
Tablo 10: Babanın Mesleğine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	56
Tablo 11: Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 12: Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Test Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları İle Tercih Etiikleri Öğrenme Merkezlerine İlişkin ANOVA Analizi	60
Tablo 14: Tercih Edilen Öğrenme Merkezlerine Göre X^2 Sonuçları.....	61
Tablo 15: Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları İle Tercih Etiikleri Etkinliklere İlişkin ANOVA Analizi	62
Tablo 16: Tukey HSD Anlizi Sonuçları.....	64
Tablo 17: Yaratıcılık Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin 1. Tercihlerine Ait Çapraz Tablo	65
Tablo 18: Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 1. Tercihlerine ait X^2 Testi Sonucu	67
Tablo 19: Yaratıcılık Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2. Tercihlerine Ait Çapraz Tablo	68
Tablo 20: Yaratıcılık Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin 3. Tercihlerine Ait Çapraz Tablo	70
Tablo 21: Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 3. Tercihlerine ait X^2 Testi Sonucu	71
Tablo 22: Yaratıcılık Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin 4. Tercihlerine Ait Çapraz Tablo	72

Tablo 23: Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 4. Tercihlerine ait X^2 Testi Sonucu	73
Tablo 24: Yaratıcılık Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin 5. Tercihlerine Ait Çapraz Tablo	74
Tablo 25: Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 5. Tercihlerine ait X^2 Testi Sonucu	75
Tablo 26: Okul Öncesi Öğretmenlerin Bilişsel Değerlendirme Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X^2 Testi Sonuçları	76
Tablo 27: Okul Öncesi Öğretmenlerin Duyuşsal Değerlendirme Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X^2 Testi Sonuçları	77
Tablo 28: Okul Öncesi Öğretmenlerin Psiko-motor Değerlendirme Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X^2 Testi Sonuçları	78
Tablo 29: Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerlendirmede Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X^2 Testi Sonuçları	79

Özet

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Uşak ili merkez okullarda çalışan 84 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine Sungur (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen “How creative are you?” “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,893$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların cinsiyet, yaş, mezun olduğu lise, büyüdüğü yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, öğretmenin kullanmayı tercih ettiği öğretim yöntem veya teknikleri, etkinlik alanları gibi değişkenlere göre farklılaşma düzeyleri incelenmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, Tukey, Anova, Mann Whitney U ve X^2 (Ki-Kare) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken uyguladıkları etkinliklere ve öncelik verdikleri alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kitap okuma alışkanlıkları, çalıştıkları etkinlik merkezine ve okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, okul öncesi öğretmeni.

Abstract

Analysis Of Preschool Teachers' Level Of Creativity

Aim of this thesis is to determine preschool teachers' level of creativity according to their own perceptions. Sample group of the study is consisted of 84 preschool teachers working in Uşak city centre. The scale, "How creative are you?" developed by Raudsepp (1979), adapted into Turkish by Sungur (1997) was applied on teachers. Reliability coefficient of the scale was found as $\alpha=0,893$. Differentiation levels of scores obtained from the scale according to variables such as gender, age, type of, hometown, education status of parents, occupation of parents, methods and techniques preferred by teacher, domains were analysed. In evaluation of the data mean, standard deviation, t- test, one-way analysis of variance, Tukey, Anova, Mann Whitney U and X^2 tests were used. According to findings, there was statistically significant difference according to activities teachers use in evaluating students' developments and fields they gave priority. On the other hand, no significant difference was observed in preschools teachers' level of creativity according to gender, age, high school graduated , hometown, education status of parents, occupation of them, their reading habits, activity centre they work, whether they took preschool education or not.

Key words: Creativity, preschool teacher, preschool teaching, education.

Birinci Bölüm

Giriş

Düşünme Ve Düşünmenin Çeşitleri

Düşünmenin kelime anlamı Türk Dil Kurumu'na göre "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" dir (1998, s. 660-661). Dewey (1910), aklımızdan geçen her şeyi düşünme tanımı içerisinde ifade eder. Ayrıca doğrudan duyu organlarımızla algılayamadığımız şeyleri düşünme süzgecinden geçiririz.

Düşünme, Özden' e (1999) göre, hali hazırdaki bilgilerden faydalanarak farklı şeylere ulaşmaktır. Düşünme, insanları yeryüzündeki canlılar arasında farklı kılan en önemli yetidir. Düşünme insanın doğumuyla başlar tüm hayatı boyunca gelişmeye devam eder. Düşünme bazen tasarlayarak ortaya çıkmasına rağmen genellikle kendiliğinden birdenbire ortaya çıkar. Birçok araştırmacı düşünmenin, bilinen kavram ve bilgiler ışığında daha özgün bilgiler ortaya çıkarma tanımını desteklemektedir. Desteklenen bu tanım neticesinde meydana gelen ürüne de düşünce denilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Birçok tanımı olan düşünme; Akar' a (2007) göre, bireyin kendisini rahatsız eden sorundan kurtulmak amacıyla bilgileri parçalayarak, birleştirerek veya analiz ederek, bu bilgileri kullanarak soruna çözüm bulmak için gerçekleştirdiği bütün zihinsel faaliyetlerdir.

Düşünme Türleri Ve Yaratıcı Düşünme

Bu bölümde, düşünme türlerinden yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üst biliş düşünme, yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme ele alınmıştır:

Yakınsak düşünme

Herhangi bir sorun karşısında bireyin sadece tek bir çözüm yolunu görüp başka yollar olup olmayacağını düşünmeden o tek bir yoldan ilerlemesi olarak tarif edilir (Zachary, 2000). Bu tarz bir düşünmede birey, hayal kurmaktan yoksun

yaratıcı düşünmeye uzaktır. Böyle bir birey bilinen hali hazırdaki bilgileri kullanma eğilimi gösterir. Yanıt açık bir şekilde görünüyorsa o yanıt doğru ilerler başka yanıtlarda olabilir mi? diye düşünmezler (Arık, 1990).

İraksak düşünme

Bu düşünme şeklinde birey gelenekselleşmiş bilgilere kuşkuyla bakarak onları eleştirel bir gözle tekrar yorumlamaya çalışır. Bu düşünmeye sahip bireyler bilinmeyen, daha çözülmemiş ya da herhangi bir yorumu olmayan bilgilere daha da merak beslerler. Bu bilinmeze olan duygu yoğunluğu böyle bireyleri daha fazla kamçılar (Samurçay, 1983).

İraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre esnektir ama hali hazırdaki bilgilerle yetinmez daha farklı özgün çözüm yolları üzerinde çalışır. Bu haliyle yaratıcılık kavramının iraksak düşünmede bulunduğunu söyleyebiliriz (Jersild, 1972).

İraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek şu şekilde özetlenmektedir:

1. Herhangi bir soruna duyarlılık gösterme
2. Düşünce ya da fikirlerde akıcı olma
3. Sıradan olmayan, kendine has düşünceler meydana getirme ama bunu meydana getirirken düşüncenin kullanılabilir olmasına dikkat etme
4. Fikirler arasında geçiş yapabilme
5. Sentez yapabilme
6. Analiz yapabilme
7. Karmaşık halde bulunan ilişkilerin kontrolünü sağlama
8. Değerlendirme yeteneğine sahip olma (Brown, 1989).

Eleştirel düşünme

Eleştirel kelimesi, Türk Dil Kurumuna göre (1998, s. 700) “eleştiri niteliği taşıyan, tenkidi”, “bir insanı, bir eseri, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek maksadıyla inceleme niteliği” ve “özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama” şeklinde adlandırılmıştır.

Eleştirel düşünmenin geniş anlamda tanımı, Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'e (2008) göre; kişilerin bir amaç dâhilinde ve kontrollü bir şekilde yaptıkları, kalıplaşmış olan düşünce tarzının tekrara girmesinin engellendiği, önyargıların, hipotezlerin ve verilen bütün bilgilerin denendiği, değerlendirmeye alındığı üzerinde bir yargı geliştirildiği, farklı açılardan bakılarak sonuç ve çözümünün tartışmaya açılarak düşüncelerin mantıksal olarak değerlendirmesinin yapıldığı ve bunun neticesinde fikir, kuram ve davranış belirleyen bir düşünme şeklidir.

Bu düşünme türü, hali hazırda kendisine verilen bilgileri direkt olarak kabul etmez, bu bilgileri düşünce süzgecinden geçirir, inceler, değerlendirir ve bir sonuca varmaya çalışır olarak ifade edilmiştir (Semerci, 2000). Eleştirel düşünmenin, problem çözme becerilerini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz çevreyi anlamada, çevrede olup bitenlerle ilgili karar vermede ve bu süreçle ilgili değerlendirme yapmada bu düşünce tarzının çok fazla yardımcı olacağı düşünülmektedir (Chaffee, 1994).

Eleştirel düşünce tecrübelerle ortaya çıkan neticeleri destekleyen ürünleri bir akıl ve mantık çerçevesinde değerlendirerek elde edilen bu tecrübelerden faydalanılarak yeni yeni bir takım davranışlar ortaya koyma süreci olarak söylenebilir (Garside, 1996). Eleştirel düşünme, ilk defa Perry tarafından aydınlanmanın bir ögesi olarak dile getirilmiştir. Bununla birlikte bu düşünme çeşidi açısından en ciddi çalışmaları yapan kişilerden birisi Robert Enis'tir (Şentürk, 2009).

Eleştirel düşünme, her ne kadar nasihatlerle ve anlatmalarla geliştirilemese de öğrencilere somut yaşantıların sunulduğu, öğrencinin kendi değerlendirmesini kendisinin yaptığı, karşılaştığı sorunlara çözümler getirerek yeni deneyimler kazanmasının sağlandığı bir eğitimle öğrencilere kazandırılır ve geliştirilebilir (Özdemir, 2006; Yağcı, 2008).

Problem çözme

Türk Dil Kurumu'na göre (1998, s. 1825) problem, "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru", "mesele, sorun" şeklinde tanımlanmaktadır. Problem çözme, Şahin'e (1999) göre, ulaşılmak istenen amaca engel teşkil eden sorunları çözmek için sıra dışı kabul edilecek hem zihinsel hem fiziksel aktiviteleri kullanmaktır. Problem içinde bulunduğumuz çevreden başka bir

çevreye geçerken karşılaştığımız engellerdir. Problem çözme içinde bulunulan ortamları kendi istediğimiz ortamlara çevirme sürecidir (Aksoy, 2003).

Baykara' ya (2006) göre problem, kişinin hedefine ulaşırken önüne çıkan engellerle çatışmaya girmesidir. Bu engel bireyin amacına ulaşmasını zora sokar. Kişi bu engeli aşmak için farklı yol ve yöntemler arayarak bunları dener. Sonuca ulaşmak isteyen kişinin ulaşmak istediği hedefler belirlenmeli, karşılaşılan problem birey tarafından algılanmalı ve bu süreçte atılması gereken adımlar, sonuca etki edebilecek kişisel etkinlikler bilişsel düşünmeyle ilgili süreçler kontrol altına alınarak hareket edilmelidir.

Problem çözümede önemli olan davranış amaca ulaşmak olarak düşünülebilir. Burada hedef belirlendikten sonra farklı ve değişik önermeler geliştirerek tek tek denemek olumlu sonuç alınanların kullanılması olumsuz sonuç doğuranların atılması şeklinde ifade edilebilir ve bu süreç hedefe giden doğru çözüm yolunu bulana kadar tekrarlanır (Şahin, 1999). Problem çözme, bilimsel bir süreç olup kişinin amaca ulaşmada fayda sağlayacak seçeneklerin arasından seçim yapması ve bunu eyleme dökmesidir (Ata, 1997).

Üst biliş düşünme

Bu kavram daha farklı ifade şekilleriyle de isimlendirilmektedir, örneğin, biliş üstü, biliş ötesi, üst bellek. Fakat bu tür düşünmeyi konu alan çalışmalar genellikle üst biliş kavramını kullanmaktadır. Üst biliş ve biliş ötesi kavramlar daha çok kullanılmasına rağmen üst biliş sözcüğü daha fazla tercih edilmektedir (Ersözlü, 2008; Gündoğan-Çöğenli, 2011; Çakıroğlu, 2007; Özsoy, 2006; Uygun, 2012). Bundan dolayı bu çalışmada üst biliş kavramı tercih edilmiştir. Bu kavramın en sade tanımı “düşünme hakkında düşünme” olarak ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Üst bilişin ilk kez ifade edilmesi Flavell' a rastlamaktadır. Flavell' a (1979) göre üst biliş, “bilişsel gidişat ile ilgili bilgi ve biliş”; bireyin kişisel bilişini oluşturan süreçlerin farkındalığı ve bu süreçleri kendi kontrolünü sağlamak için etkin bir şekilde kullanması olarak tanımlamaktadır. Üst biliş, erken çocukluk döneminde görülmeye başlar ve ergenlik dönemine kadar gelişmesini devam ettirir. Bireyler arasında üst biliş kavramı olarak farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın sebebi bireyin hem fiziksel hem de yaşadıkları

çevre farklılığından kaynaklandığı düşünülür. Bu düşünme şekli sürekli gelişme gösteren bir süreçtir bu nedenle yaş ilerledikçe üst biliş düşünmede artmaktadır. Bununla beraber bu kavramın kazanılmasında öğretim, tecrübeye göre daha fazla etki sahibidir (Çakıroğlu, 2007; Özsoy, 2006).

Yansıtıcı düşünme

Bu kavram, Platon ve Ariston' un yaptığı çalışmalara kadar uzanmaktadır (Köksal, 2006). Yansıtıcı düşünme kavramı karşılıklı iletişim olarak kabul edilmektedir. (Kozan, 2007).Türk Dil Kurumu'na (1998, s. 2387) göre yansıtma, “yansıtma işi”; “iletme, duyurma” şeklinde tanımlanmıştır. Yansıtıcı düşünmenin farklı şekillerde ifadeleri mevcuttur. Socrates, Dewey gibi araştırmacıların çalışmalarında da yer almıştır. 1910'da John Dewey“ nasıl düşünürüz?” adlı bir eser yayımlamış ve bu eserde yansıtıcı düşünme kavramına yer vermiştir (Merey ve Kılıçoğlu, 2009).

Dewey' e (1910, 1933) göre yansıtma kavramı, bireyi düşüncelerinin tesadüf olarak oluştuğunu reddeder aksine oluşan bu düşünceler eski bilgilerle beraber değerlendirilip kullanılır bu bilgiler aslında birbirinden ayrı değil birbirine bağlı durumdadır. Bu süreçte her adım diğer adımı takip eder. Eski bilgileri kullanarak yeni ve özgün bilgilere ulaşılır ve bu aşamada değişik yöntem ve teknikler kullanılır.

Dewey, yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta ele almaktadır (Akt: Ünver, 2003):

- Bu kavramdaki düşüncelerin sıralaması belirli bir düzen içerisindedir. Düşünceler zincirleme devam eder yani düşünce kendisinden önce ve sonra olan düşünceye bağlı bir şekildedir.
- Bu düşünmede olayların ve durumların üzerinde hislerin ve bir takım inançların etkisini belirlemek ve gelişmesine yardım etmek amaçlanır.
- Yansıtıcı düşünmede olaylar mantıklı bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulur ve düşüncenin doğruluğuna öyle karar verilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancı her şeyiyle en ince ayrıntısına kadar incelemenin önemi konusunda hassastır.

Ridley' e (1991) göre yansıtma, bir kişinin görevlerini yaparken o görevlere yararı olan tüm işlemlerin aralarında bağlantı olmasıdır.

Yaratıcı düşünme

Yaratıcılık, Türk Dil Kurumu'na göre (1998, s. 2395-2396) “yaratma yeteneği” yani “zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak, yapmak” yeteneğidir. Ayrıca, herkeste bulunduğu düşünülen bir ürün oluşturma ya da bir yaratma içgüdüsüne yatkınlık olarak düşünülmektedir. Yaratıcılıkta çok fazla tanım yer alsa da bu tanımların genelde kişinin yaşantısı ve ortaya koyduğu ürün gibi konularda ortak noktalarına rastlanmaktadır.

Yaratıcılık, her bireyde var olduğunda inanılan ve bireyin hayatının her noktasında varlığını gösteren bir yetidir. Kişinin bütün yaşamı ve yapılan bilimsel çalışmaları da içeren geniş bir alan da bulunur (Ömeroğlu ve Turla, 2001). Yaratıcılık kavramının İngilizcedeki karşılığı “creativity” dir. Bu kelime Latincedeki “creare” sözcüğünden türeyen bir sözcüktür. Bu kelime içerisinde hareket ve dinamik bir süreç barındırır aynı zamanda doğurmak, yaratmak, oluşturmak, meydana çıkarmak gibi anlamları da ifade eder (San ve Güler, 2004).

Yaratıcılık, kişiyi yeni fikir ve düşüncelere yol aldırır fakat bu yeni bilgi tarifi aslında hiçbir şekilde olmayan bir düşünceyi ortaya çıkarmak değil aksine bilinen fikir ve düşünceler arasında bağlantı kurularak yeni bir şekle dönüştürülmesidir. Bu dönüştürülen düşüncelerin gerekli kurallarla uyum sergilemesi de çok önemlidir (Oğuzkan, 1989). Yaratıcılık; neredeyse bütün alanlarda sorulmaya başlanan sorularla gündeme gelmiş olan ve içinde bulunduğumuz zamana kadar en zor tanımı yapılan kavramlardan biridir (Üstündağ, 2002). Farklı şekillerde tanımlanan bir kavram olmasıyla birlikte üstünde araştırmacıların anlaştığı ortak bir tanım bulunmamaktadır. Zamanla birçok tanımlama yapılmışsa da net bir tanım ortaya çıkarılamamıştır (Demirci, 2007).

Bu konudaki ilk araştırmacılardan birisi J.P. Guilford'tur. Onun çalışmaları Torrance tarafından takip edilmiştir (Senemoğlu, 1999). Yaratıcı olma, çeşitli hallerde değişik durumlarda orijinal, akıcı ve esnek olarak düşünmeyi içerir. Burada özgün olma yani orijinallik, benzeri olmayan yanıtlar söyleme; esneklik, değişen şartlara adapte olma yeteneği; akıcılık ise düşüncelerin hızla sıralanarak düzenlenmesidir (Guilford, 1950). Yaratıcılık; sorunlara ve eksikliklere göre duyarlı olma, sorunların tanımını yapma, bu sorunlara uygun çözümler bulmak,

bu çözüm yollarını deneyerek değerlendirme yaparak düşünmektir (Çavuşoğlu, 2007).

Yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak ön kabuller şu şekilde özetlenebilir (San ve Güleriyüz, 2004):

- Yaratıcılık doğumdan itibaren var olan bir güçtür. Yaratıcılık insanoğluna özgü bir kavramdır bundan dolayı bütün insanlar yaratıcı olabilme fırsatına sahip olarak doğar.
- Yaratıcı olmak için dâhilik derecesinde zeki olmaya gerek yoktur.

Yaratıcılık; ne, niçin gibi sorularla sorgulanmaya başlandığı zaman ortaya çıkan ve günümüze kadar gelen bir kavramdır. Yaratıcılık, daha önceden elde edilen bilgileri çürütmeye, sıradan olandan kurtulmaya, bilinmeyenin peşinden gitmeye, diğer insanların yaşam şekillerine saygı göstermeye, bir soruna bilinen bir çözümden gitmek yerine farklı çözüm yolları deneyerek ulaşmaya çalışmaya, insanlara faydalı olacak çalışmalar yapmaya işaret eder (Üstündağ, 2000).

Yaratıcılık konusunda çok farklı tanımlamalar yapılıyor olsa da bu tanımlamaların içinde ortak bazı noktalar vardır. Bilinen bilgileri çürütmek, diğer insanlarla diyaloga hazır olmak ve insanların yararına olan yeni çözümler ortaya koymak gibi (Rıza, 2000).

Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları

Wallas (1926), yaratıcı bireyin yazdıkları üzerinde çalışmalar yaparak yaratıcı düşünme sürecini dört evrede incelemiştir. Wallas' a göre yaratıcı düşünmenin evreleri şu şekildedir (Akt: Starko, 2001):

1) Hazırlık Evresi: Hazırlık evresinde yaratıcı olan kişiler, bilgi toplar, problem hakkında çözüm yolları bulur ve özgün fikirler ortaya koyar. Bu evrede, sorun hakkındaki ortaya koyulan fikirler uygulanarak varsayımlar ve kuramlar arasındaki korelasyon incelenir. Böylece sorun tanımlanır ve ortaya çıkarılır. Hazırlık evresinde, problem durumu önce tanımlanır, sonra açıklanır ve ilgili bilgiler toplanarak mevcut gereçler incelenir. Aynı zamanda, bu evredeki insanlar çözüm için lüzum arz eden konuları araştırır, problemin çeşitli çözüm yollarını ve önceden yapılan çözümleri karşılaştırmış olur. Netice olarak bu evrede kişiler sorun hakkında ayrıntılı bilgi edinmiş olmaktadır.

2) Kuluçka Evresi: Bu evrede, problemden öncesine gidilir. Problemin akılda detaylanmasına ve irdelenmesine geçilir. Kuluçka evresinde daha önceki evre gibi az bir müddet sürebildiği gibi uzun yıllara da yayılabilir. Bu evrede kişi, görevlerini yapmanın vermiş olduğu güven ve huzur içerisinde ve bilinçaltında ağır bir çalışmanın farkına vararak başka işlerle uğraşır fakat dalgın ve derin bir düşünme süreci, bilinçaltının aşamaları, bir şeyi görselleştirerek takip etme ve duyumsal algılama gibi durumlar devam eder.

3) Aydınlanma (Kavrama) Evresi: Bu evrede fikir, duygu, düşünce gibi özellikler birden bire uyuma geçer ve çözüm apaçık görülür. Çözüm açısından gereken düşüncelerin birdenbire belirdiği bu evre “aydınlanma” veya “kavrama” olarak da ifade edilir. Beyin bu evreye gelinceye dek sürekli olarak problemlerle meşgul bir durumdadır ve fikirler ani bir şekilde ortaya çıkar. Bu evre ortada hiçbir şey yokken oluşan bir dönem değildir. Fikir oluşuncaya kadarki süreç oldukça uzundur.

4) Doğrulama (Gerçekleme) Evresi: Bu dönemde problemin yanıtlanmasında geçerli, pratik ve uygun olma kriterlerine bakılır. Düşünmenin mantıklı bir hal aldığı ve daha irdeleyerek düşünmenin ortaya çıktığı bu evre “doğrulama” veya “gerçekleme” şeklinde adlandırılır. Düşüncelerde görülen kusurlar tespit edilerek bulunan çözüm yolunda bir takım değişikliklere gidilir.

Yaratıcı Düşünme Süreçleri

Yaratıcı düşünme süreçleri şu şekilde özetlenebilir:

1. İmge: Görsel olarak algılanan imgenin seçim sürecidir. Görsel süreç sonucunda meydana gelen veriler değişik doğrularla ortaya çıkmakta ve çok sayıda fikir ve simge görülmektedir (San, 1979).

2. Duygu: İnsanın duygusu yaratıcılığın meydana gelmesi ve gelişim göstermesinde son derece önemlidir. Yaratıcılık kavramı hem duygusal hem de fikirselle kavramların birlikteliği olarak adlandırılabilir fakat duyguların ortaya çıkmasında da biliş aşaması çok fazla önem taşır. Bu duygular oluşurken hangi yönde ilerlerse ilerlesin olumsuz duygu ve düşünceler, bu duygular arasında görülen çatışmalar ve bireyin duygusal anlamda iç dünyasındaki zorluklar yaratıcılık konusunu etkileyen etmenlerdir (Yıldız ve Şener, 2007).

3. Simgeler: Bir nesne, olay, fikir ve duyguları çeşitli kısaltmalar içeren işaretlerle anlatılmasıdır. Bu işaretler fikirleri, duyguları ve olayları geçici bir süre temsil eder. Çocuklar içerisinde buldukları çevreyi ifade eden simgeleri öğrendikten sonra yeni kelimeler ortaya çıkarabilir ya da bilinmeyen kelimeler yaratıp bunları uygulanabilir hale getirebilirler. Her çocuk yarattığı kelimeler arasında farklılık oluşturmayı başardığında bu kelimeler kendine has simgeler haline gelir (Yıldız ve Şener, 2007).

4. İmgelem (Hayal Zenginliği): Hayal gücüyle düşünme akılcı düşünmeye zıt bir düşünme tarzıdır ve kökü çok eskilere dayanmaktadır. Elde edilmek istenen bilgiye imgeler yoluyla ulaşılmaktadır. Hayal zenginliği çok fazla boyutu olan bir kavram olup sonuçlar net olarak doğru veya yanlış olarak ifade edilmekten ziyade karmaşık olarak düşünülüp sonuç odaklı ele alınır (San, 1979).

5. Mecaz: Mecaz çocukların yaşantılarını ve duygularını anlamlandırmada etki sahibi olan bir kavramdır. Mecaz farklı, orijinal çağrışımlar yaratarak bilişsel süreçler esnasında oluşan sorunlara çözüm bulmak noktasında yardımcı olur (Yıldız ve Şener, 2007).

Yaratıcı Düşünmenin Düzeyleri

Yaratıcılık özelliğinin her insanda var olduğu kabul edilmektedir. Ancak insanlar arasında yaratıcılığın ortaya konulduğu alanlarda ve derecelerinde farklılık olmaktadır. Her insanın her alanda yaratıcı olamayacağı gibi, aynı alanda yaratıcı olanların aynı derecelerde yaratıcı olmaları beklenemez. Yaratıcılık kendi içinde farklı boyutlarda ve farklı derecelerde ortaya çıkabilir. Bunlar;

Akıcılık

Guilford' a (1950) göre akıcılık; miktarı çok fazla olan fikir ve olasılık ortaya koyma yeteneğine sahip olmadır. Birey aklındaki tüm sorunlara farklı çözüm yolları üretebilme kapasitesine sahiptir. Akıcılık akıldaki sorunların çözümüne dair çok miktarda fikir üretmek ve ortaya çıkan bu fikirlerden çözüme en yakın olanı seçebilmektir aynı zamanda akıcılık üretilen bu fikirleri belli bir düzene sokma becerisidir.

Akıcılık kelime anlamı olarak sunulan bir kelimenin anlamdaşlarını bulmak olarak ifade edilebilir. Bir kelimenin anlamını farklı kelimelerle açıklamaya

çalışmak olarak tanımlanabilir ve belli bir amaç doğrultusunda yeni fikirler ortaya çıkarma yeteneğidir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008).

Esneklik

Esneklik, bireyin ortama ya da duruma uyum sağlaması ve önceden kalıplaşmış olan düşünceleri değiştirmeye çalışması olarak açıklanabilir. Yaratıcı birey ortaya çıkan bir duruma uyum sağlama becerisine sahiptir ve esnek düşünme yeteneğine, bu nedenle karşılaştığı bir sorunda bilinen çözüm yolları dışında karşılaşılmamış çözüm yolları geliştirir (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001).

Diğer düzeylerden farklı olarak, sabit kalmadan düşüncelerini geliştirme ve yeni yollar üretme şeklinde ifade edilebilir. Olaylara farklı bir bakış açısıyla yaklaşma ve soruna farklı bir tanım getirebilme yeteneği olarak da düşünülebilir. Kişisel yaratıcılık hızlı bir şekilde bir düşünceden başka bir düşünceye geçebilmektir. Bazı sorunlara bilinen yöntemlerle çözüm bulmak her soruna bu yöntemlerle çözüm bulunacağı anlamına gelmez bazı sorunlar için özgün çözüm yolları bulmak gerekebilir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008).

Yaratıcı bireyler uyum sağlama konusunda iyidirler. Esneklik yeteneğine sahip çocuklar dökülen bir boyadan dolayı sinirlenmez o boyayı o anda yapmakta oldukları resme adapte edebilirler. Hazır resimler üzerinde boyama çalışması yapmak yaratıcı bireylerin esneklik düzeylerine zarar verir (Yavuzer,1996).

Özgünlük

Özgünlük boyutunda, oluşan ürün bireyseldir, şahsa özel ve benzersizdir. Özgünlük, yaratıcılık konusunda ve yaratıcılığı ölçmede büyük bir öneme sahiptir. Yeni olan her şey özgünlüğün temelinde bulunan bir özelliktir. Özgünlük tahmin edilemeyenin ortaya çıkmasıdır fakat bu özgünlük aynı zamanda bireyin özgürce düşünmesine bağlıdır (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001).

Özgünlük sıra dışı cevap verme kapasitesi, hareketlerde özgürlük dogmatik kurallara karşı çıkma ve tabuları yıkmaya olarak ifade edilebilir. Özgünlük bireysel olmayı, kişiye has ve benzerinin olmamasını anlatır. Diğer düzeylerin tersine farklı ve sıra dışı olunmalıdır bu düzeyde (Tezci, Karaca, Sezginsoy,2008).

Yeniden tanımlama ve düzenleme

Bu boyutta biline durum ve olaylardan yola çıkarak yeni durum ve olaylara ulaşma çabası vardır. Yaratıcı birey içinde bulunduğu çevredeki durumları farklı olarak algılayıp farklı açılardan bakabilir. Bu boyutta önemli olan bilinen, alışılmış bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşma yetisidir (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001).

Olayları derinliğine görme ve birleştirme

Bu boyutta yaratıcı birey durumları derinlemesine inceler ve ayrıntılara girer. Olaylar gelişi güzel bakılıp geçilmez işin temeline inmeye çalışılır. Olayın yada durumun ayrıntıları önem derecesine göre sıralanır ve aralarında uyum olmayan bazı parçalar birleştirilerek aralarında uyum sağlanabilir (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001).

Yaratıcı Düşünme İle İlgili Kuramlar

Yaratıcı düşünme ile ilgili bazı kuramlar şunlardır:

Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı, Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı, Çağırışım Yaratıcı Düşünme Kuramı, İnsancıl (Hümanist) Yaratıcı Düşünme Kuramı, Bilişsel-Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı ve Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı.

Psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramı

Psikoanalitik kuramına göre yaratıcılık, kişinin içinde bulunan dürtü, iç çatışmalar, kızgın hisler gibi duyguların içinde buldukları çevreye kabul ettirecek şekilde ürünler meydana getirmesidir (Argun, 2004). Freud'a (1925) göre, yaratıcılık, toplum için zararlı durumlara neden olabilecek libidoya karşı erken yaşlarda bilinçaltındaki çatışma durumlarıyla savunma yapmaktır ayrıca Freud, yaratıcılık kavramını küçük görmüş insanın çocukluk döneminde oynadığı oyunlara benzeterek önemsiz olduğunu vurgulamaya çalışmıştır (Akt. Yavuzer, 1989).

Gestalt yaratıcı düşünme kuramı

Gestalt kuramı öncülüğünü Wertheimer, Koffka ve Köhler'in yaptığı davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan bir kuramdır. Gestaltçılar psikolojik olayların bütününe ve örgütlenmesine dikkat çekmişlerdir (Yeşilyaprak,

2012). Parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün, parçaların toplamından fazla bir şey olmadığı görüşünü savunan Gestalt psikolojisine göre yaratıcılık, bir bütünde bir durumu yeniden keşfetmektir. Daha doğrusu, çözülmesi gereken problemlerin veya oluşan zorlukların bir denklemi olarak, bilinen bir durumu, yeni bir bütünlükte tekrardan keşfetme olarak ifade edilir (Öztunç, 1999).

Gestalt psikolojisi, objelerin, kavram ve genellemelerin bütünlük içerisinde algılanmış olmasını içerir. Yaratıcılık bir bütün olarak görülüp o açıdan bakılmalıdır. Özgünlüğü kaybetmeden bütünü parçalamanın yaratıcı düşünmede önemli olduğu savunulmaktadır. Kuramında, ayrı ayrı ve sıralanan parçalar olarak değil de bütünlük içerisinde görülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Genç, 2000).

Wertheimer (1945), üreten, yaratıcı düşünce şeklini kullanmayı bir disiplin haline getiren bu eylemlerinde devamlılık gösteren kişileri içerisinde buldukları toplumdaki üstün yetenekli insanlar olarak ifade etmektedir. Böyle insanlar olay ve durumların temelini araştırırlar ve bu olayların yapısındaki gerçekliği yönelirler. Düşünce içerisinde zihni yeteneklerini merkeze alıp tekrardan örgütleyip yeniden merkezileştirirler. Yaratıcı düşünmenin yalnız zihinsel problemlere özgü olmadığını, toplumsal ilişkilerde de geçerli olduğunu belirtir (Akt: Genç, 2000).

Çağrışım yaratıcı düşünme kuramı

Mednick (1962); kişinin yaratıcılık seviyesinin kendi çağrışımsal hiyerarşisiyle doğru orantılı olduğunu ifade etmiştir. Mesela: masa gibi bir kelime kullanıldığında yaratıcılık seviyesi düşük olan bireyler çok büyük ihtimalle masayla bağlantılı kalıplaşmış tepkilerle karşılık verirler. Yaratıcılığı yüksek olan bireyler ise bu kalıplaşmış tepkileri verebildikleri gibi ayrıca masa kelimesinin çağrıştırdığı kelimelerden daha uzakta bulunan sözcüklerle de karşılık verebilirler.

Mednick' e (1962) göre, yaratıcılığın çözüm aşamaları şunlardır:

1. Olumlu Rastlantı: Tesadüfi olarak oluşturulan çağrışımlar ilk süreci oluşturur. Örneğin; X ışınlarının ve penisilin keşfedilmesine sebep olan da tesadüf sonucu oluşan çağrışımsal tepkilerdir. Başka bir ifadeyle bir şey üzerinde çalışırken farkında olmadan farklı bir konu üzerinde bir şey keşfetmektir.

2. Benzerlik: Ortaya çıkan çağrışımsal elemanlar, uyarıcı veya çağrışıma sebep olan öğelerin benzer taraflarından kaynaklanabilir. Kelimelerin yapısında veya bahsi geçen nesnelere özelliklerini belirtmede sesteş vb. kullanarak yaratıcılığı geliştiren eserlerde belirgin bir şekilde görülmektedir.

3. Aracılık: Birbiriyle uzak anlamda ilişkileri bulunan olay ve durumların, ilişki olarak ortak kabul edilebilecek özelliklerini bulup bu özellikleri birbirine bağlayarak aralarında uzlaşma sağlamayı ifade eder.

İnsancıl (hümanist) yaratıcı düşünme kuramı

Rogers (1954), yaratıcılık süreci bir açıdan kişinin bir tekniği, kişiden bağımsız olarak ortaya çıkan girift ilişkilerin ürünüdür, diğer açıdan maddeler, olaylar, insanlar veya insan yaşantısının meydana gelmesi tanımıdır. Rogers kişilerdeki bir takım özellik ve durumların kişilerdeki yaratıcılık kavramıyla beraber var olduğunu ifade eder. Örneğin; deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi. Rogers, boş zamanlarımızda bile pasif ve toplu eğlence biçimlerini seçmekte olduğumuzu belirtmektedir. Rogers' a göre eğitim sistemi, okulu bitirmiş elemanlar yetiştirmekte, bilimsel alanlarda yararlı kuram geliştirip bunu denencelerle sınavlardan çok, büyük bir kadro, araştırma teknisyenliği yapmaktadır.

Bu yaklaşım, bireylerin potansiyeline çok önem vermektedir. Kişi, bunu yaşamında istediği şekilde yönlendirebilir. Hümanist kuramcılar, insanın kişisel özelliklerine özen gösterir. İnsanlığa zarar veren yaratıcılığı eleştirmişlerdir. Bu kuramcılar, yaratıcılık ürünlerinin insana fayda vermesini, onu değerli kılmasını ve sosyalleşmesine fayda sağlamasını savunmuşlardır (Sezgin, 2004).

Bilişsel-gelişimsel yaratıcı düşünme kuramı

Bilişsel-Gelişimsel kuramın savunucusu David Feldman' dır. Piaget' nin aşamalı gelişmesi ile başarı arasında ilişki kurmuştur. Feldman, Piaget 'nin belirlediği aşamalarla birlikte zihnin gelişmesini de dâhil eder. Zihnin gelişerek yaratıcılığın yeniden düzenlenerek süreklilik göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Akt: Sungur, 1997).

Piaget'in zihinsel gelişim aşamaları ile yaratıcı başarı arasındaki benzerlikleri şöyledir:

- Çözümüne tepki genelde sürprizlerdendir.
- Çözümün bir kere başarılmasıyla açık ve anlamlı olur.
- Problemin çözüme ulaşmasına yakın, bireyde çekilme hissi oluşur.
- Çözümüne ulaşıldığında önemi azalır (Akt. Sungur, 1997).

Bilişsel-Gelişimsel kuramı savunanlara göre öğrenci, öğrenmelerinden sorumludur. Bilgiyi, aynen almaz. Verilen bilginin manasını keşfetmeye çalışır. Bilgi ve öğrenmeler arasında uygunluk arar ve tercih yapar (Demirel, 2007).

Karmaşık yaratıcı düşünme kuramı

Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramını temsil eden Guilford (1950), üzerinde çalıştığı analizler ışığında aklın çok fazla özelliği olduğunu tespit etmiş ve bu özellikleri temel etkilerle ilişkilendirerek “insan zekâsının yapısı” modelini ortaya koymuştur. Bu modelde zihinsel özellikler, bir küp şekli üzerinde üç boyuta indirgenmiş olarak gösterilmiştir. Zekânın bu üç boyutu “işlemler”, “ürünler”, “içerikler” dir. Bellek, bilimsellik, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme süreçlerini içeren işlemler boyutunda kişinin zihinsel faaliyetlerde bulunurken bu işlemlerde hangisi veya hangilerini yürüttüğü ile ilgilenilir. “İçerikler” boyutunda zihinsel işlevlerde kullanılan materyallerin özelliklerine dikkat edilir. Kullanılan materyaller şekil, sembol, anlam ve davranışlar olarak ele alınır. “Ürünler” boyutundaysa kişilerin verilen bilgileri kavrama şekilleri ve bunlara verdikleri yanıtlar önemlidir. Guilford’ un bu zihinsel etkinliğin üç yönünden en çok işlemler boyutu ve bu boyutta da yakınsak ve ıraksak düşünce tarzları araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Saygın, 2004).

Yaratıcı Düşünme Teknikleri

Beyin fırtınası, yaratıcı drama, altı düşünme şapkası ve örnek olay incelemesi yaratıcı düşünme tekniklerinden bazılarıdır:

Beyin fırtınası

Beyin fırtınası; hayal ederek fikir oluşturmak için ortaya konan bir tekniktir. Bu teknik, “buluş fırtınası” olarak da adlandırılmaktadır (Demirel, 1999). Bu teknikte grup halindeki bireylerden kısa bir zaman diliminde birçok fikir ortaya çıkar.

Beyin fırtınası, öğrencilerin sorunla alakalı yaratıcı düşüncelerinin eleştirilmeden açıkladıkları tekniktir (Gürkan ve Gözütok, 1998). Beyin fırtınası tekniği yaratıcılığın geliştirilmesi, ortaya çıkarılması, düşüncelere özgünlük kazandırması, görüşleri artırması, tartışma kabiliyetlerinin öğrenildiği ve artırıldığı bir teknik olarak kabul edilmektedir. Bu teknik bir durum veya bir soruna yönelik olabildiğince farklı düşünce ve fikirlerin ortaya çıkmasını amaçlar. Mesela, bir kutunun, kullanılmış gazetelerin veya bir zımba telinin nerelerde kullanıldığının belirlenmesi gibi bir konuda bireyleri yaratıcı düşünmeye zorlar (Özden, 1997). Bir grup, beyin fırtınası tekniğini uygulayabilirse, etkili bir grup çalışması için gerekli olan doğru ve temiz iletişim becerisini geliştirirler. Doğru şekilde yapılan bu tekniğe katılmak, bireyin güven duygusunu artırır. Bu teknikte gruptaki bireylerin katılımları eşit bir şekilde olduğu zaman grubun birbirine bağlılığını artırır (Hardingam, 1997).

Bu teknik, belirlenen bir konu ya da problemle alakalı farklı fikirler ortaya konmak istendiğinde uygulanabilir. Bu teknik hipotezde bulunmak içinde kullanılır. Bu teknikte kişiyi yaratıcı düşünmeye zorlamak hedeflenmektedir; örneğin, dünya üzerindeki tatlı su kaynaklarının tuzlu su haline geldiğinde ne tür olaylar yaşanabileceği tartışmaya açılır. Bunun yanı sıra bu teknikle öğrencilerin okudukları okullardaki gündelik sorunları belirlemek veya bunlara çözüm yolları geliştirmek öğrencinin okula devam sorunları derslere karşı ilgi göstermeme, bireydeki dikkat dağınıklığının sebepleri de bu yöntemle tartışmaya açılabilir (Özden, 1997).

Beyin fırtınası tekniğinin temel ilkeleri şöyledir: Bir soruna çözüm yolu bulması gereken grup üyeleri olabildiğince fazla sayıda düşünce ortaya koyarlar. Çözümle ilgili ortaya konulan her düşünce gruptaki diğer bireylerin daha farklı ve özgün düşünceler ortaya koymasını sağlar; fakat ortaya çıkan düşüncelere ayrıntılara girerek açıklama getirilmesi ya da bu düşüncelere birey tarafından savunma getirilmesi istenmez. Yalnızca bu düşüncelerin olabildiğince hızlı bir şekilde dile getirilmesi, yazarak kayıt edilmesi sonrada değerlendirmede bulunulması istenir. Bu tekniğin amaca hizmet etmesi için dört temel koşulu sağlaması gerekir (Özden, 1999; Mayer, 1992).

- Bu tekniğin uygulanması sırasında ortaya çıkan görüşler kesinlikle eleştirilmemeli, katılan bireyler bu konuda daha önceden uyarılmalıdırlar.

Bunun sebebi bireylerin ortaya attıkları fikirlerden dolayı alay edileceklerini ya da yargılanacaklarını düşünmemeleri, bu konuda rahat olmaları gerekir.

- Bu teknik uygulanırken bireyler sınır olmaksızın fikir üretmeye teşvik edilmelidir. Bireyler tuhaf olsa da farklı, daha önce görülmemiş fikirleri ortaya koyması bakımından özendirilmelidir çünkü bu tekniğin uygulanması sırasında üretilen fikirler bu sorunda etkili çözüm yolları ortaya konulması için büyük önem arz eder.
- Beyin fırtınası tekniğinin uygulanması aşamasında bireylerin fikirleri nitelik değil niceliklerine göre değerlendirilmelidir. Bu etkinliğe katılan bireyler fikirlerin kalitesine bakmak sızın olabildiğince çok düşünce ortaya koymalıdır. Bundan dolayı bireylerin ortaya çıkan sorunlara çözüm bulma ihtimalini arttırmak için olabildiğince fazla düşünce ortaya atmaları temel esas olarak görülür.
- Bireylerin bu tekniği uygulamalarındaki hedefleri, kombinasyon ve ortaya atılan fikirlerin geliştirilmesi olmalıdır. Bunun nedeni bu etkinliğin uygulanma aşamasında bireylerin diğer grup arkadaşlarının fikirlerinden etkilenecek farklı çözüm yollarını arttırmalarının hedeflenmesidir. Bu teknikte soruna çözüm bulmak için; düşüncelerin benzer olanlarından faydalanma, fikirler arası bağlantı geliştirme, zarar verecek bir durumu yararlı hale getirme gibi çözüme dönük etkinlik uygulanması gerekir.

Bu uygulama ortaya konulmadan, katılan kişiler “U” düzeninde şekillerinde bir sınıf ortamında toplanırlar ve katılımcıların hepsinin görebileceği bir iki tür havuz meydana getirir. Birinci havuz sorun havuzu, ikinci havuz çözüm havuzudur. Oluşturulan gruplar 6-12 kişiden oluşmalıdır. Grup bu havuzlarda sorunun analizini yaparak bu sorunu giderecek çözümlere dair seçenekler üzerinde durulur ayrıca bu seçeneklere numara vermekte faydalı sonuç doğurabilir (Gürkan ve Gözütok, 1998).

Beyin fırtınası tekniğinin yararlarını aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

- Bu teknik bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

- Bu teknikle bireyler kısa bir zaman diliminde belirlenmiş bir konuyla ilgili oldukça fazla fikir ve düşünce ortaya koyarlar.
- Bu teknik bireylerin öğrenme isteklerini artırır.
- Bu teknikte bireylerin belirlenmiş bir konuda farklı düşünceler olabileceğini anlamalarına ve bunu kabul etmelerine yardım eder.
- Bu tekniğin uygulanması basittir ve öncesinde fazla bir hazırlığa ihtiyaç duymaz (Gürkan ve Gözütok, 1998).

Yaratıcı drama

Eğitim konusunda kişilerin yaratıcı düşüncelerini artırmak, bilinen yöntemler dışında içinde bulunulan çağa uygun hangi yöntemler uygulanabilir diye bir soru soracak olursak bulacağımız yöntemler şunlardır; aktif öğretim yöntemi, rol oynama, dramatizasyon ve eğitimde yaratıcı drama vb. bireyin pasif olmadığı etkin yöntemler (San, 1994). Yaratıcı drama, çocuklarla birlikte ortaya çıkarılan drama etkinliklerini içine alır ve eğitim tekniğinin bir alt türü kabul edilen eğitici drama olarak adlandırılır (Önder, 2001). Yaratıcı drama, rol yapma, doğaçlama çalışmalar gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden faydalanarak, bir takım çalışması halinde, kişilerin bir yaşantı, olay, fikir, kavram ya da davranışları önceki zihinsel süreçlerde tekrar düzenlenmesi şeklinde gözden geçirilerek gözleme, deneyime, duyguya ve yaşantılara bağlı olarak anlamlandırmaya çalışmasıdır. Yaratıcı dramanın özünde oyun düşüncesi vardır. Bir tiyatronun sahnede sergilenme sürecinde olduğu gibi yaratıcı drama da çalışmaya katılanlar belli bir atmosferde, oyun oynanmadan hissedilen zevki paylaşır (San, 1991).

Hazır bir metin olmadan, katılımcıların kendilerine has yaratıcı buluş, düşünce, anı ve bilgilerine göre meydana getirdikleri eylem ve doğaçlamalar, yaratıcı drama adıyla ifade edilir (San, 1991). Böylelikle yaratıcı drama, eğitimin bütün süreci boyunca oyunlarla gelişim gösteren etkinlikler bütünü ve eğitimin vazgeçilmez unsurudur (Üstündağ, 1994). Yaratıcı dramının uygulandığı ortamda kişi, ifadelerinde özgür olur; herhangi bir eleştiri, yargılama, suçlama gibi korkular beslemez. Farklı rollerle kendi öz benliğini ortaya çıkarırken insanlar arasındaki ilişkileri, eylemleri ve insanların farklı özelliklerinin ayrıntılı planını hazırlar. Kişi, bu yeni ilişkileri ortaya koyarken bununla birlikte estetik ve sosyal açıdan da farklı tecrübeler kazanmış olur (San, 1991). Bu çalışmalar; duygular, düşler ve hayallerin kişinin öğrenme sürecine katkı sağlar, bu sürece ortak olur.

Bu etkinlikler grup çalışması şeklinde olur. Kişi mevzuları, bulunduğu gruptaki etkileşimlerle ve tecrübe ederek öğrenir (San, 1990). Bu etkinlik etkili bir grup çalışması olarak değerlendirilir. Yaparak yaşayarak öğrenme temellidir. Ana amaç toplulukta bireylerin birbirini anlamasını, hoşgörü sahibi olmasını ve demokratik insanlar olarak yetişmesini sağlamaktır (San, 1994). Bu çalışmalar eğitim faaliyetlerinin her aşamasında, her geçen gün daha da önem kazanmaya başlayan bir yöntemdir. Bu etkinliğe katılan bireyler öncelikle grup çalışmasını istemeli, etkinlikler esnasında rahat olmalı, kendi kişiliklerinde farklı özellikler keşfetme konusunda istekli olmalıdırlar (San, 1991).

Birey merkezli eğitim düşüncesinde bu etkinlik önemli bir yer tutar. Birey merkezli eğitimde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alındığından dolayı birey aktifleştirilmelidir. Yaratıcı drama tekniği öğrenme faaliyetinin öğrencinin yaşantısında var olmasına sebep olur (Demirel, 1999). Yaratıcı drama tekniğinin ana hedefleri aşağıdaki gibi sıralanır (Üstündağ, 2000):

- Yaratıcı ve estetik bir bakış açısı geliştirmek,
- Eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmasını sağlamak,
- Kişilerin beraber çalışmayı alışkanlık haline getirmeleri ve sosyal gelişimlerini sağlama,
- Karar verme becerilerini sağlayıp özgüven oluşturmak,
- Dil gelişimi ve iletişimsel beceriler kazandırmak,
- Güçlü bir hayal gücü oluşturmak,
- Duygu ve düşüncelerinde gelişim göstermek,
- İçerisinde buldukları çevreyi anlama noktasında somutlaştırmalara başvurarak değerlendirmeyi sağlamak,
- Soyut kavram ya da yaşantılar sonucu oluşan durumları somutlaştırma yoluna gitmek,
- Bireysel farklılıklara anlayışla yaklaşmayı sağlamak.

Yaratıcı dramayla ilgili uygulamalarda 5 çeşit etkinlik bulunur: Isınma ve rahatlama etkinlikleri, oynama, doğaçlama, oluşumlar ve değerlendirmedir (Üstündağ, 2002).

Isınma ve rahatlama etkinlikleri

Değişik tekniklerle beş duyuyu kullanma, oluşturulan grubun lideri yöneticiliğinde gözlem yapma yeteneği geliştirmek, dokunarak etkileşim içerisine girme, kişilerin birbiriyle tanışması ve birbirleriyle uyumlu bir birliktelik sağlamaları vb. bir takım özelliklerin katılan kişilere kazandırmayı amaçlayan çalışmalardan oluşur.

Oyunlar

Kuralları belli oyunları bu kurallara uymak şartıyla kendi içerisinde özgür bir şekilde oynama, oynarken de bu oyunların gelişmesine yardımcı olan çalışmalardır.

Doğaçlama

Tespit edilmiş bir konudan çıkılarak belirlenmiş bir hedefe doğru belirli aşamalardan geçilerek hareket edilir. Yaratıcılık kavramının hem bireysel hem de grup olarak en fazla ortaya çıktığı çalışmalar bunlardır.

Oluşum

Oluşum sürecinde bazen öncesinde hiçbir belirleme yapılmadan bir çıkış noktası tespit edip herhangi bir obje ile iletişime geçmeyle başlar. Bu süreç nasıl bir gelişme gösterir nereye varır öncesinde belirsiz durumdadır.

Değerlendirme

Bu aşamaların hepsinin veya bazılarının ardı sıra “neler yaşadınız?”, “hissettikleriniz nedir?”, “zorluk yaşadığınız noktalar nelerdir?” ve benzeri sorularla bireylerin tartışmaya katılımlarını sağlamak bu çalışmaların en önem arz eden süreçlerinden biridir. Bu yöntemle birey empati kurarak diğerlerinin davranışlarını, duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini kavrayarak bilgi sahibi olur böylelikle kendi hayatıyla ilgili duygu, düşünce, davranış noktalarına daha bilinçli yaklaşma imkanı kazanır.

Altı düşünme şapkası

Bu teknik Edward de Bono'nun, kişinin düşüncelerini ve olaylar karşısındaki önerilerini sistematik bir şekilde ve belli bir sırayla sunmasına olanak sağlamak için ortaya çıkardığı bir yöntemdir. Altı düşünme şapkası tekniğinin

oluşturduğu ana tema tanımı belli “rol oynama” şeklindedir. Kişinin kendini içgüdüsel savunması bağımsız düşünmeye engel koyan temel etkidir. İşte bu yüzden şapkalar düşünülmecek ve söylenmeyecek şeylerin düşünülmesine ve söylenmesine fırsat verir. Bununla birlikte bu teknik kişinin bir konu üzerindeki düşüncesini sistematik ve altı değişik şekilde ele almasını sağlar (de Bono, 2002).

Altı düşünme şapkası tekniğinde her şapka farklı bir renge sahiptir. Bu renkler beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi renktir. Her birinin farklı renklere sahip olmasının nedeni; bireyin bazı olayları hayal gücüyle kolay bir şekilde canlandırmasına olanak sağlamasıdır. Bu şapkaların meydana getirdiği sembolik yapı, bireyin bir olaya değişik açılardan bakmasını sağlayan, uygulanırlığı kolay bir yöntemdir. Bununla birlikte bu teknikte bireyin yaratıcı olması, tepkilerinde duygusal davranması ve olumlu veya olumsuz her iki şekilde de düşünmesi gibi istekler olabilir. Şapkaların işlevleriyle renkler arasında bir bağlantı vardır (Erginer, 2000). Şapkaların renklerinin gösterdiği işlevler aşağıdaki gibi özetlenmiş olarak sunulabilir (de Bono, 2002; Erginer, 2000):

Beyaz şapka (tarafsız şapka)

Beyaz renk objektif olmak ve taraf tutmamaktır. Kesin bilgiye dayalı sayısal veriler ve net ispatlar ister. Tarafsız düşünmenin en kolaylaştığı yoldur. Bu şapkayı takan kişi, sorulara nesnel olgu içeren cevaplar vererek herhangi bir yorum yapmaz. Hâkim, savcı ve avukatlar için beyaz şapka çok kullanışlı olabilir.

Kırmızı şapka (duygusal, kişiselleştiren şapka)

Kırmızı renk öfkeyi, tutkuyu aynı zamanda hisleri çağırır. Kırmızı şapka olaylara duygusal olarak bakmamıza olanak sağlar. Fikir ve düşüncelerde duygusallık öne çıkar. His ve izlenimler göze batar. Heyecan, kontrolsüzlük, acelecilik gibi hislerle davranılır. Objektif düşünmenin zıttıdır. Kesin düşüncelere sahip olma ve bu düşüncelerde net ispatlar gösterilmesine ihtiyaç yoktur.

Siyah Şapka (Kötümser Şapka)

Siyah, karamsarlığı ve olumsuzluğu çağırır. Siyah şapkada olumsuzluk hâkimdir ama bu kendi içerisinde mantıklı bir olumsuzluktur. Olumsuz düşünceler ortaya çıkarır. Siyah şapka bir olgunun neden ortaya konulacağını değil neden konulamayacağını anlatır. Meselelere eleştiri ve karamsarlıkla yaklaşır.

Sarı şapka (avantajlar şapkası)

Sarı şapka aydınlığın temsilcisidir ve olumlu bir tavır sergiler. Bakış açısı olarak siyah şapkanın tam tersi kabul edilebilir. Değerlendirmelerde olumluluk ön plandadır. Sarı şapkada, bir olgunun faydalarına dikkat etme, yapıcı düşünceyle hareket etme, iyimser olma göze çarpar. Meseleler konusunda avantajlar sağlar. Bu olumluluk meselesi bilinçli şekilde yapılan bir araştırmanın ürünüdür. Yoksa amaçlanan yalnız olumlu düşünceler ortaya çıkarmak değildir.

Mavi şapka (değerlendiren şapka)

Renk olarak mavi soğukkanlı olmayı temsil eder. Bununla birlikte bütün her şeyin üzerinde olan gökyüzü de mavi renktir. Mavi şapka olayların kontrollerini sağlayan analizleri yaparak soğukkanlı bir şekilde sonuçları ortaya koymada çaba gösteren fikirleri ortaya koyar. Aynı zamanda öteki şapkalar ve kullanımlarıyla da ilgilidir.

Yeşil şapka (yaratıcılık şapkası)

Yeşil renk üretimin ve gelişimin temsilcisidir. Yenilikçi, üretken, girişimci, değişikliğe açık, alternatif düşünceler üretir. Özgün fikirler ortaya çıkarmak için eskimiş düşüncelerden uzaklaşılması gerektiği düşünülür. Bu düşünme şekli değişim ve değişim üzerinde yoğun çaba harcamak demektir.

Şapkaları takan kişiler, şapkaları ve renklerin tarafsızlığını kullanarak sıkıntı duymadan düşünce üretir. Düşünme faaliyeti, kınanma tehlikesi olmayan bir oyun haline dönüşmektedir.

Örnek olay incelemesi

Örnek olay incelemesi, bireyin gerçek hayatta karşılaşılabileceği bir sorunu sınıf ortamında çözmeye çalışmasıdır. Bundan dolayı, bu yöntem, bireylerin aktif katılım sergilemeleri, sorunun nedenlerine ve çözümlerine yönelik yeni ve orijinal düşünceler ortaya koymaları esasına dayanır. Bahsi geçen konu gerçek veya hayal ürünüdür ve genelde yazılıdır. Örnek olayı içeren bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, ilk önce olayın mahiyetini öğrenirler. Daha sonra var olan verileri analiz ederek değerlendirirler ve en sonunda bir çözüme ulaşırlar (Saban, 2000). Özellikle sosyal bilimlerde birçok konu, örnek olay biçiminde sınıfa getirilebilir. Öğrenciler tartışarak öğrenme imkânı buldukları için, bu yöntemden oldukça

hoşlanırlar (Küçükahmet, 1999). Coğrafya öğretiminde, örnek olay çalışmasının yeri büyüktür. Bu yöntem coğrafyanın güncellik ilkesiyle doğrudan ilgilidir. Bazı olaylar anlatılırken, bu olayların görüldüğü yer ve zaman arasında bağlantı kurulmalıdır ve açıklanmalıdır (Güngördü, 2002).

Örnek olay aşamaları şunlardır (Saban, 2000):

1. *Özgür Yazım Evresi*: Özgür yazım evresinde bireyler, kendilerinin tecrübeleriyle alakalı bir konu belirler ve belirlenen bu konuyla ilgili beyin jimnastiği yapar ve ortaya çıkan düşünceleri not alarak bu konuyla ilgili bir taslak meydana getirmeye uğraşırlar.

2. *Örnek Olayı Kaleme Alma Evresi*: Bu evre, grupta bulunan bireylerin özgür yazım evresinde belirledikleri gerçek yaşamdaki örnekler üzerinden hemen hemen bir sayfa civarında bir hikâye kaleme alırlar.

3. *Örnek Olayı Paylaşma Evresi*: Bu 3. evre, grupta bulunan bireylerin her biri bir hikâye anlatır diğerleri dinler ve anlatılan bu hikâyeler üzerinde bir tartışma açılır anlatılan bütün hikâyelerin bir değerlendirmesi yapılır. Bireyler anlatılan hikâyelerde geçen problemlerle ilgili bazı sorular yöneltilir. Hikâyede geçen ana düşünce nedir? Hikâyede bahsedilen sorun nasıl bir gelişim içerisindedir? Bu hikâyedeki sorunun çözüme kavuşturulması için farklı alternatifler var mı?

4. *Grupla Çalışma Sürecinin Değerlendirilmesi ve Sonuç evresi*: Bu evre, örnek olay paylaşma evresindeki belirlenip anlatılan hikâyelerin değerlendirildiği ve çözüme dair seçeneklerin tespit edildiği, önerilerde bulunulduğu evredir. Bunun yanı sıra gruptaki bireyler vardıkları sonuçlar üzerinde birbirlerine dönütler verirler. Bu yöntem, bireylerin anlam, kavram, analiz, sentez, değerlendirme ve yorum gibi yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlar. Bireyleri düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Yaratıcılığı etkileyen etmenler: Yaş, cinsiyet, zekâ, çevre, eğitim ve ailedir. Bu başlıkta bu etmenlere yer verilmiştir.

Yaş

Çocukluk, gençlik ve olgunluk dönemlerine nazaran deneyimsizliği ve saflığı ifade eder. Çocukluk döneminde hayal gücü daha derindir. Saflık ve hayal gücünün yaratıcılığı olumlu etkilediği bilinmektedir. Yaşın ilerlemesi ile deneyim artar. Deneyim, yaratıcı düşünme teknikleriyle ilişkili ise, yaratıcılık becerisini etkilemesi daha olumlu yönde olacaktır. Yaratıcı düşünmede hayal gücü çok önemlidir. Çocukların, oldukça fazla hayal gücü harekete geçtiği için çocuklukta yaratıcılık düzeyleri yüksektir (Harmanlı, 2002). İleri yaştaki insanların yeni şeyler öğrenmesi daha uzun zaman alır şeklindeki görüş artık doğru olarak kabul edilmemekte ve genç ile ileri yaştaki insanlar karşılaştırıldığında ileri yaştaki insanların yeni şeyleri öğrenmede yavaş oldukları fakat bunun sebebinin motivasyon, öğrenme stili ve deneyimlerin eksik olmasından kaynaklandığı görülmüştür (Moody, 2006).

Yapılan araştırmalara bakıldığında yaş ile yaratıcılığın ters orantılı olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe kişinin yaratıcılığı gerilemektedir. Bunun hızlı düşünme, yenilikleri çabuk kavrama ve adapte olmada zorluk yaşanmasından dolayı olduğu düşünülebilir (Stern ve Robinson, 1998).

Cinsiyet

Yaratıcılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki beklenilmeyebilir. Ancak bazı araştırma sonuçları kadınlar lehinedir. Özel yeteneklerle ilgili araştırma sonuçları, dil yeteneğinde kadınlar lehine, sayısalda da erkekler lehine sonuçlar ortaya koymaktadır. Yaratıcılık testlerinde de dil önemli bir rol oynadığından sonucun kadınlar lehine olması kabullenilir (Harmanlı, 2002). Yaratıcılıkta cinsiyet etkeninde, toplumsal kültürün kız ve erkelere biçtiği rolün farklı olmasından dolayı yaratıcı düşünme becerilerinde de farklılaşma görülür (Çetingöz, 2002). Cinsiyet, yaratıcılık düzeyini ve algısını, toplumun ve kültürün yapısına göre değiştirebilmekte ve yönlendirebilmektedir. Özben ve Argun (2002), Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninde akıcılık ve esneklik yönünden yaratıcılıkta kızların erkelere göre üstün bulunduğu belirlenmiş, özgünlük boyutunda ise cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Zekâ

Zekâ ile yaratıcılık genelde karıştırılır. Oysa bunlar birbirlerinden farklı kavramlardır. Yaratıcı insanlar zekidir ancak her zeki insanın yaratıcı olmadığı saptanmıştır (Harmanlı, 2002). Zekâ ile yaratıcılık arasındaki korelasyonu irdeleyen çalışmalar direkt ve geçerli neticeler ortaya çıkarmamıştır. Araştırma yapanlar, zekâ düzeyinin üst düzeyde olmasının, yaratıcılığın fazla olmasına karşılık olmadığı, zekâ ile yaratıcılık arasında yüksek bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Yaratıcılık ve zekâ ayrı meziyetlerdir fakat yaratıcılıkta belli oranda zekâ düzeyinin bulunmasının zorunlu olduğunu savunmuşlardır (Gürsoy, 2001).

Yaratıcı insan, sadece üstün zekâlı olandan çok, çok yönlü düşünme yetisine sahip olan insandır. Yaratıcılık kavramı çoğu zaman zekâ kavramı ile karıştırılsa da iki kavram birbirinden farklıdır (Aktamış ve Ergin, 2006). Bugüne kadar yapılan araştırmalar sonucunda, zekâ ve yaratıcılık kavramının değişik alanlarda, değişik biçimde işlemleri, değişik yaklaşım ve değerlendirmelerde bulunduğu ve sonuçlarının olduğu söylenebilmektedir. Yaratıcılık için zekâ gerekli olsa da üstün zekâ ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır (Kara, 2007).

Zekânın yaratıcılıkla tek önemli faktör şeklinde görülmesi ile ilgili kanaat vardır. Üstün zekâlı bireylerin yaratıcı kişiliğe sahip üstün eser ortaya koyabileceği düşüncesi veya zıttının yanlış olduğunu düşünen sanatçıların ifadelerinde ve psikoloji uzmanlarının düşüncelerinde korelasyon bulunmamaktadır. Üstün zekâlı kişilerin yaratıcılıklarının düşük olabileceği gibi, zekâ düzeyi düşük bireylerin yaratıcılıklarının üst düzeyde olması gerçekleşebilir. Lakin yaratıcılıkta zekâ düzeyinin ortalama bir seviyede yer alması yaratıcılıkla ilgili eylemler arasındaki uyumun artmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Artut, 2002).

Çevre

Çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde farklı zihinsel gelişim düzeyi, ev ortamı, fiziksel koşullar ve özellikle çocukların deneyimleri etkili olmaktadır. Çocuğun deneyiminde anne-babaların tepkilerinin önemli rol oynadığı bir gerçektir. Bununla birlikte gerçek dünyaya bakıştaki bireysel farklılıklar göz ardı

edilmektedir. Bireysel farklılıkların önemine değer veren ve çocuğun ilk çevreye açıldığı okul öncesi eğitim kurumları, çeşitli etkinlikler yolu ile yaratıcılığın gelişimini desteklemektedir (Harmanlı, 2002).

Günümüzde çevresel koşullarda medya da etkili olmaktadır. Lemishi' e (2013) göre, medya doğru medya okuryazarlığıyla çocuğa sunulursa çocukta zengin bir hayal gücü, topluma adapte olma yeteneği, insanlar arasında hoşgörülerinin, arttığını belirtiyor. Medyayı doğru bir şekilde kullanmazsak çocuklarda tam tersi yıkıcı etkileri olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Susam Sokağı gibi iyi tasarlanmış TV programlarının çocukların yaratıcılığını geliştirdiği tespit edilmiştir (Akt: İnan, 2014).

Eğitim

Eğitim bireyin yaşantısında her alanda önem taşımaktadır. Yaratıcılığın gelişiminde de eğitimin yeri önemlidir. Yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulu çoğu kez eğitim olarak görülmektedir (Çetingöz, 2002). Toplumda ayrıştırıcı, analiz yapan ve bilgi üretebilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden sadece sunuş yoluyla bilgi aktarımı ile yetiştirilen bireylerin yetersiz olduğu görüldüğünden, eğitimde bilinmeyeni keşfetmeye ve üretmeye teşvik edici bir öğretim yöntemi kullanılması gerektiği vurgulanmakta ve doğuştan gelen bir yeti olan yaratıcılığın öğrenilecek olan değil, bu yöntemlerle geliştirilen bir yetenek olduğu savunulmaktadır (Vural, 2008).

Eğitim ve öğretimin baskıcı, sınırlayıcı ve katı olması bireylerin bıkkınlık ve isteksizlik gibi duygular yaşamasına sebep olur. Bunun için öğrenciye okulu sevdirecek, öğrencinin merakını uyandıracak, araştırmasını ve soru sorma davranışını kazandıracak yöntemler kullanılmalıdır. Bu davranışlar yaratıcı düşünmenin ön koşullarındandır (Karakuş, 2000). Bireylerin yaratıcı gücünün ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi sürecinde verilen eğitimin yapısı büyük bir önem taşımaktadır. Araştırmaya, keşfetmeye, sorgulamaya yönlendiren bir eğitim sisteminde yaratıcılık kavramının var olması beklenebilmekteyken, katı, tutucu ve kalıplaşmış bir eğitim sisteminde bireyde var olan yaratıcılığın da körelmesi söz konusu olabilir.

Çocuğun yaratıcılığının ve yaratıcı düşünmesinin yeşerebilmesi için öğretmenin yaratıcı olması ve yaratıcı düşünceye sahip çıkması şarttır (Faulkner,

Coates, Craft&Duffy, 2006; Akt:İnan, 2012). Bayındır ve İnan'ın (2008) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınıflarında yaratıcılığı geliştirmeye yönelik faaliyetleri pek sık kullanmıyorlar. Müzik ve Sanat dersleri yaratıcılığı geliştirmeye eşit düzeyde olduğuna inanmaktadırlar. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede önemli olan öğretmenin bu konuda ne bildiğine bağlıdır. Bir öğretmen yaratıcılıkta öğrencilerine model olmalı ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamı oluşturmalıdır. Öğretmen öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak kişisel farklılıkların farkında olmalı. Bireylerin yaratıcılıkları, onların farklı seviyedeki yaratıcılık düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkar.

Aile

Yaratıcılığın ilk adımları ailede atılmaktadır. Aile ortamında, güven vermek, rahatlatmak ve demokratik yaklaşmak yaratıcılık için etkilidir. Çocuğun kendisini daha rahat özgür bir ortamda hissetmesi yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir faktördür. Böylelikle çocuğun özgüveni artırılır. Ebeveynlerin çocuklara eleştirici, dominant yaklaşımları yaratıcılık yetilerini engelleyecektir. Aile ortamında, çocuğun duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyebilmesine imkân tanınması, onu birey olarak kabul edip sorumluluk almasını sağlama yaratıcı açıdan önem arz etmektedir (Harmanlı, 2002).

Gülel (2006), ailelerin sosyoekonomik koşulları göz önüne alındığında eşit koşullarda orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen kişilerin yaratıcılık puanlarının, düşük sosyoekonomik kültürden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olduğunu ve aralarındaki puan farkının 20'ye kadar çıkabildiğini söylemiştir.

Kandır (2001), üst sosyoekonomik düzeydeki bireylerin alt sosyoekonomik düzeyde yetişen bireylere göre daha yaratıcı olduklarını ileri sürmekte ve bunun sebebinin üst sosyoekonomik düzeydeki bireylerin eğitim konusunda daha bilinçli davranması, yeniliklere açık olması ve bağımsız davranışlar sergilemesi, bunların da bireyi yaratıcılığa sevk etmesi olduğunu söylemektedir.

Yaratıcılık Ve Eğitim

Bu başlıkta yaratıcılık ve eğitim kapsamında okul öncesi eğitimde yaratıcılık, okul öncesinde öğretmenlerinin özellikleri, okul öncesi eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcı bireyin özelliklerine değinilmiştir.

Okul öncesi eğitimde yaratıcılık

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş erken çocukluk dönemini kapsamaktadır. Bu dönem çocuğun en hızlı öğrendiği dönem olup, beyin gelişiminin üçte ikilik kısmı bu dönemde tamamlanmaktadır. Çocuğun sadece beyin gelişiminin değil kişilik gelişiminin de önemli temelleri bu dönemde atılmaktadır. Gelecek yıllardaki akademik başarısına, sosyal ve duygusal ilişkilerine bu dönemin etkisi büyüktür. Kişilik yapısı ve beden sağlığının temellerinin atıldığı bu dönem, ileriki yaşlarda da bu alanlarda aynı yönde gelişimin devam etmesinde önemli rol oynar (Poyraz ve Dere, 2000). Çocukluk çağındaki bedensel, zihinsel ve kişisel gelişim aynı yönde ileri yaşlarda da devam eder. Araştırmalar sonucunda da çocukluk yıllarında kazanılan davranış ve tutumların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin değer yargılarını, tutumunu, kişiliğini ve inançlarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (Mussen, Conger ve Kogan, 1963).

Poyraz ve Dere (2000), okul öncesi eğitimi doğumdan ilkokulun başlangıç aşamasına olan çocukluk yıllarını kapsayan, bu yaş özelliklerine uygun zengin bir uyarıcı ortam sunan, çocukların bütün gelişimsel özelliklerini destekleyen içinde bulunduğu toplum yapısına uyan ve bu yapıya en uygun biçimde yön veren eğitim süreci olarak tanımlamaktadırlar. Oktay (1993) ise çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren dönemi okul öncesi, bu dönemde yapılan ve verilen eğitsel etkinliklerin tümünü de okul öncesi eğitim şeklinde tanımlamıştır. Yaşamın en önemli dönemlerinden biri olan bu yaşlarda alınan doğru bir eğitim sağlıklı bir gelişimin büyük destekçisidir. Ailede başlayan bu eğitim daha profesyonel olarak okul öncesi eğitim kurumlarında devam etmektedir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitim büyük ölçüde ailede gerçekleşse de toplumun değişen yapısı, annenin çalışma hayatına atılması ve eğitime daha fazla önem verilmesi gibi sebeplerden dolayı bu dönemde eğitim verecek kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu kurumlar hem çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlaması hem de ailenin ihtiyaçlarını karşılaması açısından önemli bir yere sahiptir (Oktay, 1993).

Yaratıcılık değişik program anlayışlarında farklı biçimlerde ele alınmış ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin Reggio yaklaşımında yaratıcılık, Yaklaşımın önemli parçasından birisidir diyemeyiz çünkü yaratıcılık bu yaklaşım içerisinde

tam anlamıyla bulunur ve bu yaklaşım temel olarak yaratıcılığı geliştirmektedir. Bir başka model olan HighScope programında, yaratıcı etkinlik yapmak erken çocukluk döneminin eğitiminde temel unsur olarak görülmekte ve yaratıcılığın geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler proje yöntemiyle yapılmaktadır. Bu programda yaratıcılık programının tamamında görülüyor olsa da temel göstergesi, sanat, müzik, hareket/dans, taklit oyunlarıdır. Waldorf yaklaşımında ise yaratıcılık çocuğun merak dürtüsünü temel alır ve çocuğun kendi istekleri doğrultusunda ilgi ve meraklarını canlandıracak etkinliklere yer verir. Sorgulama Temelli Eğitim Modelinde (PYP) yaratıcılık; dans, drama, müzik, görsel sanatlar gibi dersler genel eğitim programında, öğrencinin özelliği olarak “yaratıcı düşünme/sorgulama ve yaratıcı olarak kendini ifade etme” ve “yaratıcılığı eyleme dökme” olarak düşünülmüş ve program bu şartları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Montessori okullarında, sınıf içerisinde çocuğun arkadaşlarıyla ilişkileri, bulunduğu grupta bazı sorumluluklar alma beraber hareket etme gibi özelliklerini geliştirmeye çalışılmaktadır. Hayali kahramanların olmadığı çocukların grup olarak gerçek hayatla bağlantılı meselelere yaratıcı bir şekilde çözüm bulmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır (İnan, İnan ve Öztürk, 2014).

Okul öncesi eğitimi ile gelecek kuşaklar için daha sağlıklı ve verimli bireyler yetiştirmek mümkün olabilmektedir. Bu da eğitimin sadece bireysel yarar sağlamadığı toplumsal olarak da büyük önem taşıdığını göstermektedir. Okul öncesi dönemden itibaren sağlam temeller üzerine kurularak verilen bir eğitim, topluma fayda sağlayacak bireylerin yetişmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Burada en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Aşağıda okul öncesi öğretmenin özellikleri anlatılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özellikleri, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler hakkında ipucu verebilmektedir. İnsan yaşamının temelini oluşturan, öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemi, yaşamın diğer dönemleri ile karşılaştırıldığında farklı gelişim dönemlerinin birbirleri ile ilişkilerinin en fazla olduğu dönemdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu dönemdeki çocukların gelişim aşamalarını çok iyi bilmesi gerekmektedir (Arnas, 2007).

Öğretmen öğrencilerinin gelişimsel özellikleri bilmeli, onları tanımak için çaba göstermeli, öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş programlar düzenleyerek uygulamaya çalışmalıdır. Bu da öğretmenin gerekirse sınıftaki öğrenci sayısı kadar etkinlik hazırlayacak düzeyde yaratıcı olması demektir amacı Yaratıcı kişiler yetiştirmek olan öğretmenlerin ilk önce kendilerinin yaratıcı özellik sahibi olmaları beklenir. Uygun sınıf ortamı hazırlama ve uygun bir tutum sergileme öğrencinin yaratıcılığının gelişmesinde önemlidir. Kendisi yaratıcı bir birey olmayan öğretmen çocuğun yaratıcılığına katkı sağlayacak ortamları sağlayamayacağından destek vermesi gerekirken aksine çocuğun yaratıcılığına zarar da verebilir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Argun' a (2004) göre, öğretmen sınıf ortamında demokratik bir tutum takınmalıdır. Otoriter ve baskıcı bir sınıf ortamında duygu ve düşünceler rahat bir şekilde ifade edilemediği için söylenenin ve gösterilenin dışına çıkılamaz. Ancak yaratıcı bireyler yeni fikirler üretebilmeli ve düşündüğünü söyleyebilmelidir. Öğretmen, çocuğu etkinlik sırasında yapılan etkinliği belirleyen yönergelerin dışına çıkmak istediği zaman anlayışla karşılamalı ve cezalandırıcı, tenkit edici bir tutum içine girmemelidir.

Arık' a (1987) göre, eğitim süresinden kazanmak için tek bir çözüm yoluna odaklanan öğretmen öğrenciye de bu yönde model olacaktır. Öğretmen öğrencileri tek bir çözüm yolu değil birçok çözüm yolu bulmaya teşvik etmelidir. Öğretmenin bu davranışı, öğrenciyi yaratıcı problem çözmeye daha fazla katkı sağlayacağını düşündüğü iraksak düşünme biçimlerine yöneltecektir.

Okul öncesi eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesi

Okul öncesinde çocukların esas gereksinimlerine bakıldığında yaratıcılık becerisini artırmak ve hayal gücünü yükseltmek için uygun zemin hazırlamak, buna yönelik oyun ve davranışlar göstermelerini sağlamak bulunmalıdır

Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmemiz için:

- Sınıf ortamında aşırı kısıtlayıcı ve cezalandırıcı olmak yaratıcılığı söndürür. Bu nedenle aşırı baskıcı ve engelleyici olmamak gerekir.
- Modelin taklit edilmesi istenmemelidir.
- Çok fazla eleştiri yapmamak gerekir.
- Çocuk, ürünü oluşturma yönünde zorlanmamalıdır.

- Oluşturulan ürün değersiz görülmemelidir.
- Alay edilmemelidir.
- Çocuğa çok fazla müdahale edilmemelidir.
- Çocuk aşırı koruma altına alınmamalıdır.
- Özgürce hareket edebilecekleri, aşırı müdahale ve korumanın olmadığı, yetişkinlerin belirlediği doğru ya da yanlış cevapların bulunmadığı, öğrenmeyi teşvik edici, güven duymayı sağlayacak sıcak ve sevgi dolu bir öğrenme atmosferi yaratılmalıdır.
- Çocuğun ilgi alanları saptanmalıdır.
- Çocuğa beceri düzeyine uygun materyaller sunulmalıdır.
- Beş duyusunu kullanarak materyalin tüm özelliklerini algılama olanağı sağlanmalıdır (renk, şekil, koku... gibi özellikler).
- Çocuk kendi başarısını fark etmesi için ödüllendirilmelidir. Oluşturulan ürün ne olursa olsun değerinin olduğunu hissettirmek gerekir.
- Çocuktan gelebilecek olağandışı sorulara ve fikirlere saygı duyulmalıdır.
- Araştırma ve inceleme olanağının bulunduğu her durumu en iyi şekilde kullanmak ve zevk alarak katılımı desteklemek önemlidir.
- Ailelere rehberlik edilerek okulda yapılan etkinliklerin ev ortamında da sürdürülmesi sağlanmalıdır.

Çocuk bir ürünü yaratırken, çocukla kurulacak iletişime özen gösterilmelidir. Özellikle örnekler vermemek, konu kısıtlamasına gitmemek gerekir (Harmanlı, 2002).

Yaratıcı bireyin özellikleri

Literatür taraması ve kaynakların incelenmesi sonucu yaratıcılığın tanımının yapılmasının güçlüğüyle birlikte, kime ya da kimlere yaratıcı denilebileceğinin de bir güçlük oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu konuda yaratıcılığın tanımlanması konusunda olduğu gibi pek çok görüşle karşılaşmaktadır.

Yaratıcılığa sahip bireyler; en başta meraklı, bir şey bulma konusunda istekli, hayal gücü kuvvetli, deney, gözlem ve araştırma yapmaya istekli olaylar arasında sentez kurma yeteneği olan bir karaktere sahip olması beklenir (San, 1985). Meraklılık ve öğrenme güdüsüyle ortaya çıkan; çevreye duyarlı ve sosyalleşen birey özelliklerini ihtiva eder. Özgür ve herhangi bir oluşuma tabi

kalmadan düşünerek hoşgörülü, demokratik, onarıcı fikirler sunan, problemleri tanıyıp çözüm yolu arayan kişilik özellikleri, yaratıcı birey özellikleridir (San,1985).

Bireylerin kişilikleri ve yaratıcılıkları arasında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemek için bir takım araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara bakıldığında; yaratıcılık yetisine sahip kişilerin ortak özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Ancak bununla beraber alan yazın incelendiğinde yaratıcılık yetisine sahip bireylerde birbirine benzer ortak özellikler olduğu kadar birbirine zıt düşen özelliklere de rastlanmaktadır. Bu nedenle belirlenen herhangi bir özellik bütün yaratıcı kişilerin ortak özelliğidir ve hepsinde aynı özelliğe rastlanır demek yanlış olur. Yaratıcı olarak görülen bir bireyde bu özelliklerin hepsini aramak yanlıştır. Bununla birlikte, yaratıcı birey bu özelliklerin birçoğuna sahiptir diyebiliriz (Öztepe, 2003).

Yontar' a göre yaratıcılığı yüksek kişi; başkalarına nazaran özgür davranan, azimli ve çalışkan bireylerdir. Yaratıcı kişiler, kendi düşüncülerinin farkında olup düşüncelerini kontrol etmede ve yönetmede duyarlıdır. Yaratıcı insanlar, yaratıcılığı daha az olanlarla kıyaslandığında zekâ düzeyleri ile bilimsel seviyeleri arasında herhangi bir üstün durum göstermezler (Yontar, 1993).

Yaratıcı bireylerin sıfat ve vasıfları (Torrance, 1962):

- Düzensizliğe karşı hoşgörülü davranan,
- Macerayı seven,
- Sevgi dolu olan,
- Kendi dışındaki başka insanları da düşünme yetisine sahip olan,
- Diğer insanların varlığından haberdar olan,
- Daima yaptıklarıyla insanları şaşırtan,
- Karmaşık durumlara ilgisi olan,
- Gizemli olanla ilgilenen,
- Zor işleri seven,
- Çevreye ve topluma çekinik davranan,
- Onarıcı fikir ve eleştiri yapan,
- Cesaretli,
- Geleneksel sosyal normlara önem veren,

- Nezaket ve görgü adabına karşı,
- Sağlık ve temizlik kaidelerine uymayan,
- Mükemmeliyetçi,
- Kararlı tutumlar sergileyen,
- Değer hiyerarşisi başkalarınınkinden farklı,
- Kimi zaman memnuniyetsiz,
- Aşırı düzene karşı rahatsızlık hissedem,
- Bulunduğu ortamda hâkimiyet kuran,
- Duygusal,
- Duyarlı,
- Enerjik,
- Her şeyde kusur arayan,
- Farklılıktan çekinmeyen,
- Güzel ve doğru olanın, sıradanlığın dışında olduğuna inanan,
- Çok fazla meraklı,
- Kendinden memnun,
- Yalnızlıktan hoşlanan,
- Karar vermede bağımsız,
- Fikirlerinde bağımsız,
- Bireysel düşünen,
- Sezgileri güçlü,
- Çalışkan,
- İçine kapanık,
- Sıra dışı etkinliklerle uğraşan,
- Ticareti ve esnaflığı bilmeyen,
- Hatasını kabul eden,
- Canı çabuk sıkılmayan,
- Uyum sağlayabilen,
- Düşmanca ve olumsuz tavırlarda olmayan,
- Bilindik olmayan,
- Tuhaf uğraşı ve etkinlikleri olan,
- İsrarcı,

- Akli problemlere takılı kalan,
- Karmaşıklığı seven,
- Kuşkucu ve sorgulayıcı,
- Köklü değişimleri savunan,
- Dıştan gelen uyarılara duyarlı,
- Farklı fikir ve görüşlere saygılı,
- Bazen gerileyen,
- Beklentilerinin bastırılmasını kabul etmeyen,
- Baskıcı tutumdan rahatsız olan,
- Utangaç,
- Azimli,
- Israrcı,
- Bir işin başlatıcısı,
- Kendi kendinin bilincinde,
- Kendinden emin,
- Kendi kendine yetebilen,
- Kaderci,
- Mizahi yönü kuvvetli,
- Güzel olana karşı duyarlı,
- Güçten (yetkiden) uzak duran,
- Samimi,
- Ufak detaylarla ilgilenen,
- Olay ve durumların neticelerini öngören,
- Uzak hedefler için uğraşan,
- Uyuşmazlıklara karşı çaba harcayan,
- İnatçı,
- Değişken bir mizaca sahip,
- Kolayca vazgeçmeyen,
- Hassas cořkuları olan,
- Ürkek,
- Dikkatli,
- Güç ve yetkiye karşı duyarsız,

- Kimi zaman kültürsüz ve ilkel davranabilen,
- Sırlık ve yalnlıkları olan,
- Söylendiđi gibi kabul etmeyen,
- Güzel ama uygulanmaz fikirler üreten,
- Çok yönlü,
- Risk almayı seven,
- Az konuşan kişilik özelliklerine sahip olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcı kişinin özelliklerini bir başka alan uzmanı da şöyle sıralamaktadır (Csikszentmihalyi, 2002):

- Enerjisi oldukça yüksek olmasına rağmen durgun ve rahat yapıdadır.
- Zeki olmasına karşın tecrübe noktasında eksiktir.
- Eğlence ve disiplin, sorumluluk ve sorumsuzluk, hayal ve gerçek arasında gidip gelen bir yapıya sahiptir.
- İster kendi içinden olsun isterse kendi dışındaki çevreden olsun gelen yorum ve düşünce biçimlerine karşı daima kendisini koruma eğilimindedir.
- Mütevazı bir kişilik yapısı olmasına rağmen aynı zamanda gururuna da düşkündür.
- Normal bir insanın katı keskin bir boyutuna sahipken kendisine özgü bir kişilikte sergiler.
- Kendi içerisinde hırs sahibi ve nesnel düşünceye sahipken aynı zamanda öznel bir düşünce yapısı da vardır.
- Mütevazı, alçak gönüllü ve duyarlı yapısını kendisine zor gelse de belirgin bir şekilde göstermekten çekinmez.

Başka bir deyişle yaratıcı kişiler; alışılmamış düşünceleri, alışılmışın dışında bir açıklık ve kısalıkla anlatırlar. İçinde buldukları toplumun bakış açılarını, yargılarını ve değerlerini kendilerine has yazılarla ve davranışlarla açıklayan ve bu şekilde toplumun kültüründe değişiklikler meydana getiren bireylerdir. Bu bireylerin bu çalışmaları içinde buldukları toplumu açıklamada etkilidir. Bu yöntemin toplumun kültürünü yansıtmaması açısından sadece yazıyla anlatmaktan daha etkili olduğu söylenebilir (Üstündağ, 2002).

Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Yaratıcı düşünme ile ilgili alan yazında bulunan bazı araştırmalar şunlardır:

Torrance (1974), yüz lise öğrencisine uyguladığı test ile yaratıcılıkta uyarım, hoşlanma ve orijinallik yönlerini araştırmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel bölümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna nazaran uyarım, hoşlanma ve orijinal anlatım yönünden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Sandwith (1978), yaptığı araştırmada kısa süreli yaratıcı düşünme programının Robert Koleji öğrencileri üzerinde etkililiğini sınamıştır. Deney grubuna uygulanan ölçüm sonuçları Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel A ve B formlarıyla uygulanmıştır. Yaratıcı Düşünce Programının, yaratıcı düşüncenin her üç boyutunda da deneklerin puanlarını yükselttiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin yaratıcı düşünme yeteneğine herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Özben ve Argun (2000), “Üniversite öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Farklı bölümlerde okuyan 161 üniversite öğrencisinin yaratıcılık düzeylerini bazı değişkenlerle karşılaştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında akıcılık ve esneklik boyutunda kızların lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca boş zamanlarını müzik dinleyerek, kitap okuyarak geçiren ve ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin diğerlerine oranla anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Kenç (2001), yaptığı araştırmada anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığa yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Geliştirdiği 64 maddelik likert tipi ölçeği kullandığı çalışmada cinsiyet, sınıf türü ve sınıf mevcudu değişkenlerine bakılmış öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve kendi uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken mesleki tecrübe noktasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Çetingöz (2002), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini incelediği çalışmada, Torrance’ in 1974 yılında geliştirmiş olduğu ‘Yaratıcı Düşünce Testi - TYDT’nin A ve B formlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmenliği

öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre TYDT'nin akıcılık ve esneklik düzeylerinde önemli düzeyde bir farklılık bulunmazken; 17-20 yaş arasındaki öğrencilerin 21-24 ile 25 ve üstü yaş gruplarına göre daha yaratıcı oldukları saptanmıştır.

Tezci (2002), oluşturma öğretimi tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarısına etkisini incelediği araştırmasında, Torrance'ın Yaratıcı Düşünce Testinin sözel A formunu kullanmıştır. Araştırma sonunda, yaratıcılık ön testinde gruplar arasında bir fark görülmemiş; kontrol grubu ve deney grubu yaratıcılık ön test-son test arasında yapılan karşılaştırmada son test lehine anlamlı farklılık bulunurken, yaratıcılık son testinde gruplar arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Dündar' ın (2003), ilköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığını geliştirmede yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin yaratıcılığın desteklenmesi gerektiğine ve okulda bu nedenle yaratıcılığı geliştiren ortamlar oluşturulmasının gerekliliğine inandıklarını fakat yaratıcılığı geliştiren yöntem ve teknikleri bilip sınıf ortamında uygulama noktasında kararsızlık yaşadıkları görülmüştür.

Günel (2006), araştırmasında sınıf öğretmenliği adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören 109 öğrenciden oluşan "How creative are you?- Ne kadar yaratıcısınız?" ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ilköğretim, ortaokul ve lise akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamadığı ancak üniversite akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, sınıf öğretmeni adaylarından herhangi bir çalgı aleti çalmayanların, çalanlara göre daha yaratıcı oldukları sonucuna varmıştır.

Kara (2007), 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığı geliştiren etkenler konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmasında, yaratıcılığı etkilediği düşünülen ve beş gruba ayırdığı etkenlerin (çevre, aile, okul,

çocuğun kendisi ve görsel sanatlar) ele alındığı ve içerisinde 67 yargı bulunan bir anketle bu araştırmayı yapmıştır. Araştırmaya Konya il merkezi ve yakın çevresindeki üç ilçede, bünyesinde okul öncesi eğitim programı bulunan devlet okulları ile özel anaokullarında görev yapan 121 öğretmen katılmıştır. Araştırma neticesinde; birinci grup olan çevre etkeninde çocukların oyun oynamasına uygun ortamlar oluşturmak, okul grubunda ki etkende çocuklarla etkinlik yaparken değişik malzeme kullanılmasının önemi, aile etkenin de çocuğun ailesinin çocuğa ilgi gösterme anlamında gayret göstermesi, çocuğun kendine güven duymasının kendisiyle ilgili en önemli etken olduğu düşünülmüş, görsel sanatlarda etkinlik yaparken renkleri daha fazla kullanması gerektiği görülmüştür.Çocuğun yaratıcılığını en az etkileyen etmen ise boyama kitaplarıdır.

Yenilmez ve Yolcu (2007), yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemi; Eskişehir ilinin Sivrihisar ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin arasından rastgele seçilmiş olan 49 öğretmenden oluşmuştur. Veriler toplanırken de; öğrencilerin yaratıcı düşünme yetilerine öğretmenlerin tutumlarının ve davranışlarının katkılarını anlamak amacıyla “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” adlı bir anket ve demografik bilgi formu kullanılmasına karar verilmiştir. Bu araştırma neticesinde; öğretmenlerin tutumlarının ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme yetileri üzerinde katkı sağlama özellikleri; öğretmenlerin mezun oldukları okullar açısından farklılık arz ederken; öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve kıdemi açılarından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Vural (2008), sosyal bilgiler dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi desteklemek amacıyla ne tür etkinlikler yaptıkları ve bu etkinlikleri yaparken ne tür materyaller kullandıklarını ayrıca bu etkinlikleri yaparken ne tür problemlere rastladıklarını tanımını yapabilmek için bu çalışmayı yapmıştır. Araştırma; tarama modelinde yapılmıştır ayrıca içerisinde anket, görüşme ve gözlem teknikleri de ihtiva edecek şekilde oluşturularak nicel ve nitel modeller birlikte verilmiştir. Araştırmanın evrenini Mersin ilinin merkezinde bulunan beşinci sınıf öğretmenlerinin tamamı

oluşturmuştur. Evrendeki 147 ilköğretim okulunun her biri küme olarak değerlendirilmiş, küme örnekleme yolu ile rastlantısal olarak 62 okuldaki 200 beşinci sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin sonucunda, daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla 20 öğretmenle görüşme yapılmış, on öğretmene ise gözlem tekniği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda; bu öğretmenlerin programda bulunan çalışmaları yaptıkları bu çalışmaları yaparken de en fazla araştırma ödevleri, sen olsaydın, beyin fırtınası ve tartışma çalışmalarına öncelik verdikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak, bu tür etkinlikleri yapan öğretmenlerin düzeyleri ile mezun oldukları okul, cinsiyet, mesleki kıdem yılı, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu programla beraber, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmakta olan etkinlikler, öğrencilerin etkin ders katılımını sağlaması açısından faydalıdır. Bu etkinlikler öğrencilerin yaratıcı kişiler olması açısından desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri tutum ve davranışın çocukların yaratıcı düşünme yetilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Aşağıda problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yaratıcılık, insanın doğuştan gelen gizil gücüdür. Doğuştan gelen bu gizil güç, bireyden bireye farklılık göstermektedir (San ve Güleriyüz, 2004). Yaratıcılık doğuştan gelen yetenek olmasının yanı sıra eğitimle de geliştirilmektedir (Vural, 2008). Dolayısıyla çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için yaratıcılığı ön plana alan genel eğitim sistemi, ilgili programlar, uygulanacak yöntem ve teknikler kısaca tüm bunları yapacak olan öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenin niteliklerinin yüksek olmasının eğitim sisteminde başarıyı getireceği düşünülebilir. Yaratıcılık, okul öncesi eğitiminde başladığı ve hemen hemen en üst düzeyde olduğu düşünülürse, okul öncesi öğretmenlerine yaratıcılık konusunda büyük görev düşmektedir. Yaratıcılık kazandırma hususunda görevleri olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıklarının üst düzeyde olması beklenmektedir. Bu nedenle, çocukların eğitimlerini aileden sonra okulda aldıkları düşünülecek olursa ve okulda alınan

eğitimin en önemli parçalarından birisinin öğretmenler oldukları göz önüne alındığında çocuklar kadar öğretmenlerin de yaratıcılık seviyelerinin yüksek olması gerektiğinde önemi kavranacaktır. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri merak konusudur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini tespit etmektir. Okul öncesi eğitimindeki çocukların, yaratıcılık ve hayal güçlerinin en gelişmiş dönemlerden biri olduğu düşünülecek olursa okul öncesi öğretmenlerinin bu hayal gücünü yönlendirmedeki önemi bir kez daha ortaya çıkacaktır. Okul öncesi öğretmenleri yaratıcılık düzeylerinin yüksekliği oranında öğrencilerine hayal güçlerini kullanmalarında iyi bir rehber olabilirler. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemede ve yaratıcılıklarını geliştirme konusunda, öneriler boyutunda, yardımcı olacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları yaşlarına göre değişmekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları çocukluklarının geçtiği yerleşim birimine göre değişmekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları annelerinin öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

7. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları babalarının öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

8. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları annelerinin mesleklerine göre değişmekte midir?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları babalarının mesleklerine göre değişmekte midir?

10. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları kitap okuma alışkanlıklarına göre değişmekte midir?

11. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları Okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre değişmekte midir?

12. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları çalıştıkları etkinlik merkezine göre değişmekte midir?

13. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları uyguladıkları etkinliklere göre değişmekte midir?

14. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları uyguladıkları öğretim stratejilerine (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) göre değişmekte midir?

15. Yüksek ve düşük yaratıcılık seviyesine sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri değerlendirme türleri anlamlı fark göstermekte midir?

Sayıtlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin, öğretmenin kendi algılarına göre yaratıcılık düzeyini ölçebildiği kabul edilmektedir. Örneklemeye alınan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen ölçeği, bireysel yaratıcılık düzeylerini gerçeğe uygun olarak yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan 117 okul öncesi öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayanarak seçilen 85 kişi ile sınırlıdır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak öğretmenlerin

yaratıcılık düzeylerine dair algıları; yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba meslekleri, kitap okuma alışkanlıkları, okul öncesi eğitim alıp almamaları, çalıştıkları etkinlik merkezi, uyguladıkları etkinlikler, uyguladıkları öğretim stratejileri, uyguladıkları değerlendirme türleri ele alınmıştır.



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu araştırma tarama yöntemi kullanılan betimsel bir çalışmadır. Bu yolla var olan durum betimlenmeye ve belirlenen değişkenlerin söz konusu durum ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada; öğretmenlerin yaratıcılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile hazırlanmıştır. İlişkisel tarama; iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir olarak tanımlanır (Karasar, 2011). Bu araştırmada yaratıcılık düzeyleri, yaratıcılık düzeyleriyle yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise, büyüdüğü yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, kitap okuma sıklıkları, okul öncesi eğitim alıp almamaları, uyguladıkları etkinlikler, en fazla kullandıkları öğrenme merkezleri (blok, kitap, müzik, sanat, fen, drama-oyun) uyguladıkları yöntem ve teknikler ve değerlendirmelerinin olmak üzere 15 değişkenin yaratıcılık düzeyine etkileri ve bu değişkenlerin ilişkilerinin belirlenmesine yönelik olduğu için ilişkisel tarama yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Ne kadar yaratıcısınız ? ölçeğinden elde edilen puanlarla öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri belirlenmiştir. Yaratıcılık puanlarının 15 değişkene göre nasıl farklılaştığı ve hangi yönde ilişkisinin olduğu incelenmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ili merkeze bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, belli istatistikî yöntemler kullanılarak belirlenir. Bir evrenden belirlenen bir örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçmenin mümkün olmadığı durumlarda, örneğin deneysel ve tarama türü çalışmalarda, örneklem yerine “çalışma grubu” ifadesinin kullanılması daha uygundur (Huck,2012). Uşak merkeze bağlı okullarda görev yapan 117 öğretmen bulunması ve hepsine ulaşılabilir olması nedeniyle örneklem

seçimine gidilmemiş, araştırmanın yürütüldüğü grup “çalışma grubu” olarak kabul edilmiştir. Bağımsız anaokulundan 21 ve okul bünyesindeki (ilkokul, ortaokul ve liselerin) anasınıflarında okul öncesi öğretmeni sayısı 96’dır. Bu öğretmenlere uygulanan anketlerin 85 adedi geri dönmüştür. Analizlerde bu 85 okul öncesi öğretmenine dayalı olarak yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları

Yaratıcılık açısından bireyin kendini değerlendirmesi ölçeği

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla yaratıcılık açısından kendilerine yönelik algılarına başvurulmuştur. Bu amaçla, Sungur(1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen “How creative are you?- Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır (Bkz. Ek 2). Sungur tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, Türk dili ve yazını açısından tekrar incelenmiş ve gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Ne Kadar Yaratıcısınız ölçeği 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipinde olup “Tamamen Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında beşli derecelendirmeye sahiptir. Puanlamada ± 2 arasında yapılmaktadır ve olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır. Alan yazında yaratıcılık düzeyi ile alakalı yapılan çalışmalarda ortalamanın altında olanlar “yaratıcılığı düşük”, üstünde olanlar “yaratıcılığı yüksek” kabul edilmektedir (Gülel,2006).Bu çalışmada da yaratıcılık düzeyi de bu şekilde kabul edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenirliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmacı tarafından merkeze bağlı köy okullarında çalışan 76 sınıf-okul öncesi öğretmenlerinde ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilere göre Kaiser-MeyerOlkin (KMO) değeri 0,605, Barlett testi sonucu 2117,125 bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin yapısının faktör analizi yapılmaya uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizinden önce 50 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,864$, tek boyut altında toplanan

maddelerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans 0,52 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda 1, 4, 7, 8, 11, 14, 16, 18, 22, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45 ve 48. maddelerin toplamı ile korelasyonlarının düşük olmasından dolayı çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra KMO değeri 0,768, Barlett değeri 1091,861 ve ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,893$ olmuş ve ölçeğin güvenirliğinde artış sağlanmıştır. Bu analiz sonucunda asıl uygulama anketi 29 maddeden oluşmuş ve veriler bu ölçek üzerinden toplanmıştır. Pilot uygulamadan sonra 29 maddeden oluşan ölçme aracı ile toplanan verilere göre yaratıcılık ölçeğinin KMO değeri 0,703, Barlett testi sonucu ise 981,598 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için uygulanan faktör analizine göre, yaratıcılık ölçeğinde belirtilen boyut elde edilmiştir, orijinal ölçekle tutarlı sonuç vermiştir. Asıl uygulama sonucuna göre hesaplanan geçerlik değeri ise 0,796 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerini yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kitap okuma alışkanlıkları, çalıştıkları etkinlik merkezi, etkinlik alanları ve okul öncesi eğitim alıp almamaları, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken öncelik verdikleri alanlar, kullandıkları yöntem ve teknikler yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu EK-1’de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın alt problemlerinin analizinde, kategorik değişkenlerin analizinde X^2 (Ki-Kare) testi, değişkenler arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlemek için ikili değişkenlerde t testi, iki ve üzerindeki değişkenlerde ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkın olduğu durumlarda Tukey testi kullanılarak anlamlı farkın kaynağı belirlenmiştir. Bunun yanında betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizde erkek katılımcıların sayısını az olması nedeniyle rastgele seçilen üç kadına ait verilerden oluşturulan bir veri seti ile Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere ilişkin 30 yöntem ve teknik sıralanmış ve öğretmenlerin bunlardan seçim yapmaları istenmiştir. Listelenen yöntem ve teknikle üzerinden yapılan ilk analizde bazı yöntem tekniklerin çok az tercih edilirken bazılarını hiç tercih

edilmediği gözlenmiştir. Bu durum istatistiksel analiz yapmaya engel olmuştur. Bunun yerine alandaki uzmanlara başvurularak listelenen yöntem ve tekniklerin sunuş, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerine uygunluğu bakımından gruplamaları istenmiştir. Uzman görüşüne göre yeni bir veri oluşturularak analizler yöntem-teknik yerine stratejiler üzerinden gerçekleştirilmiştir.



Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre verilerin analizleri ve analizlere dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ait istatistik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri

	\bar{X}	N	s.s
Toplam	60,32	85	12,79

Tabloya göre, öğretmenlerin yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri puanların bütününe ait ortalamaya bakıldığında da $\bar{X} = 60,32$ olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu ortalama genel ortalamadan yüksek olduğundan öğretmenlerin yaratıcılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre araştırmaya katılan 85 öğretmen sınıf içerisinde öğrenme-öğretme sürecinde üretkenliğe yönelik etkinlikleri seçtikleri, öğrencileri farklı ürünler ortaya koyabilecekleri yaşantılarla karşı karşıya bıraktıkları, çocukların özgün davranışlar sergilemelerine rehberlik ettikleri söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları yaşlarına göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Yaş değişkenine dayalı yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

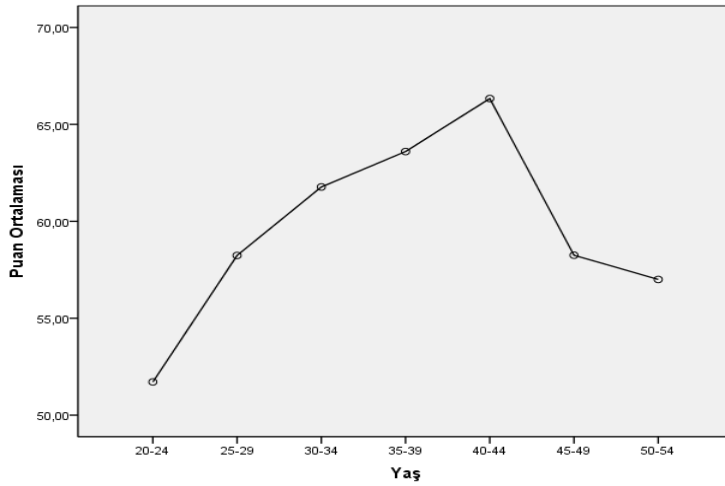
Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yaşlar	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
20-24	7	51,71	21,82			
25-29	21	58,24	9,294			
30-34	35	61,77	12,58			
35-39	10	63,60	9,83	6	1,071	0,387*
40-44	6	66,33	11,91			
45-49	4	58,25	17,04			
50-54	2	57,00	16,97			
Toplam	85	60,33	12,79			

*p>,05

Tablo 2'e göre yaş aralıklarındaki kişi sayısının yaş ilerledikçe azaldığı görülmektedir. En çok öğretmen 30-34 yaş grubunda, en az öğretmenin ise 50-54 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Veri kaybı olmaması ve yaş gruplarına göre yaratıcılığın nasıl değiştiğini görebilmek için gruplarda birleştirmeler yapılmamıştır. Yani 20-24 yaş grubu 25-29 yaş grubu ile 40-44 yaş grubu da diğer üst yaş grupları ile birleştirilmemiştir. Analizler tablodaki aralıklara göre gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcılık, yaş değişkenine göre incelendiğinde 20-24 yaş grubunun $\bar{X} = 51,71$, 25-29 yaş grubunu $\bar{X} = 58,24$, 30-34 yaş grubunun $\bar{X} = 61,77$, 35-39 yaş grubunun $\bar{X} = 63,60$, 40-44 yaş grubunun $\bar{X} = 66,33$, 45-49 yaş grubunun $\bar{X} = 58,25$, 50-54 yaş grubunun ise $\bar{X} = 57,00$ olduğu görülmektedir. Yaşlara göre ortalamaların dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yaş Değişkenine Göre Yaratıcılık Ölçek Puanları Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, yaş ilerledikçe yaratıcılık puanlarının dolayısıyla yaratıcılığın arttığı, fakat 40-44 yaşından sonra ise yaratıcılık puanlarının düştüğü görülmektedir. Puanlar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi $F(6;78)=1,071$, $p>,05$ olduğundan yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkenine dayalı yapılan analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	sd	t	p
Kadın	82	60,18	12,26	83	0,550	0,584*
Erkek	3	64,33	27,68			

* $p>,05$

Tablo 3’e göre kadın öğretmenlerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları $\bar{X} = 60,18$, erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 64,33$

olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız t testi sonucuna göre cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{(83)}=0,550$; $p>,05$). Tablo incelendiğinde erkek öğretmen sayısının, kadın öğretmen sayısından çok az olduğu görülmektedir. Ülke genelinde okul öncesindeki erkek öğretmen sayılarının (3387), kadın öğretmen sayılarına (59940) göre çok azdır (MEB, 2015). Araştırma yapılan Uşak ilinde de erkek öğretmen sayısı azdır. Kadın ve erkekler arasındaki böylesi bir fark, yapılan analizlerin sonuçlarını hatalı kılabilir. Kadın ve erkekler arasındaki farkı ortaya koyabilmek için kadın katılımcılardan rastgele üçü seçilerek erkeklerle sayıları eşitlenmiş ve buna göre bir analiz yapılmıştır. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kadın	3	3,67	11,00	4,000	,827*
Erkek	3	3,33	10,00		
Toplam	6				

* $p>,05$

Cinsiyete göre yaratıcılık puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sıralar ortalaması dikkate alındığında kadınların ortalamasının, erkeklerin ortalamasına göre daha büyük olmasına rağmen cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U=4,000$, $p>,05$).

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Mezun olunan lise değişkenine dayalı yapılan analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

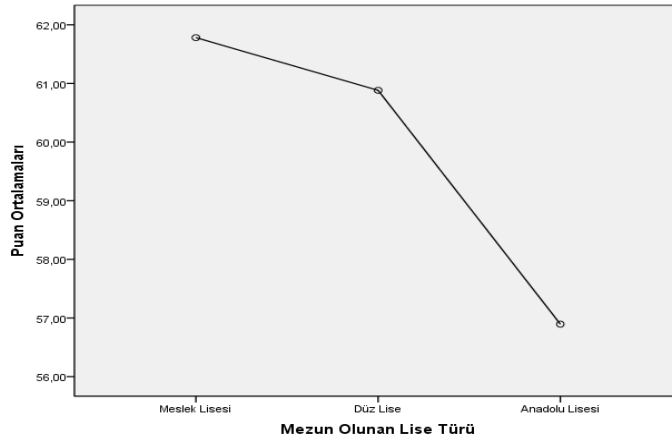
Tablo 5

Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yaşlar	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Meslek Lisesi	32	61,78	10,59			
Düz Lise	34	60,88	12,24	2	0,921	0,402*
Anadolu Lisesi	19	56,89	16,71			
Toplam	85	60,33	12,80			

*p>,05

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları liseye göre yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(2;80)}=0,921$; $p>0,05$). Şekil 2 incelendiğinde meslek lisesi çıkışlı olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları diğer lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında meslek lisesi çıkışlı öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X} = 61,78$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da meslek lisesi (çocuk gelişimi) çıkışlı öğretmenlerin, lisede aldıkları mesleki formasyon derslerinin diğer liselere göre daha fazla olması sayesinde yaratıcılıklarının, düz lise ve Anadolu lisesi çıkışlı öğretmenlere göre daha iyi olduğu söylenebilir. Ayrıca Anadolu Lisesi öğrencilerinin belli bir puanla buraya girmiş olmaları onların daha yüksek yaratıcılığa sahip olma beklentisini ortaya çıkarmaktadır fakat elde edilen bulguya göre en düşük yaratıcılığa Anadolu liseleri sahiptir.



Şekil 2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Puan Ortalamaları Dağılımı

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları çocukluklarının geçtiği yerleşim birimine göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alanların çocukluğunun geçtiği yerleşim birimine ait istatistik sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Birimine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yerleşim birimi	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Köy	11	63,73	8,74			
Kasaba	6	60,50	6,60			
İlçe	23	58,17	16,21	4	0,375	0,826 *
İl	35	60,26	12,94			
Büyükşehir	10	61,70	10,78			
Toplam	85	60,33	12,80			

*p>,05

Okul öncesi öğretmenlerin çocukluklarını geçtiği yerleşim yerine göre yapılan analize sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(4;80)}=0,375$; $p>0,05$). Bir başka ifade ile öğretmenlerin çocukluğu ilde de geçse, köyde de geçse yaratıcılık puanlarında bir fark oluşturmadığı söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamasına rağmen ortalamalar dikkate alındığında çocukluğu köyde geçen öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunu büyükşehirde büyüyen öğretmenler izlemektedir, onların puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları annelerinin eğitim durumuna göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Annenin eğitim durumuna ait istatistik sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

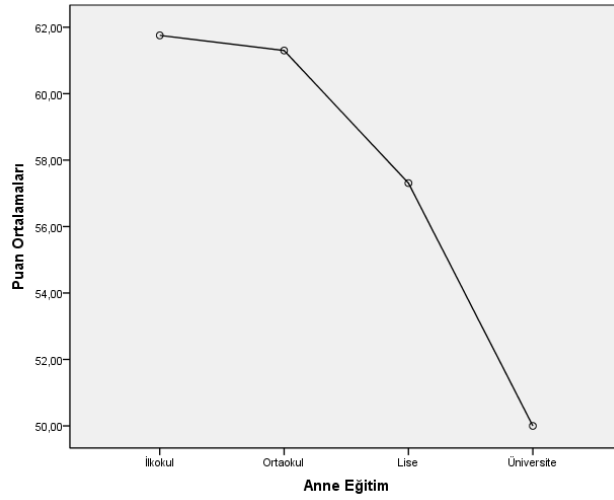
Tablo 7

Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
İlkokul	57	61,75	11,53			
Ortaokul	10	61,30	11,64			
Lise	13	57,31	18,15	3	1,618	,192*
Üniversite	5	50,00	9,49			
Toplam	85	60,33	12,80			

* $p>,05$

Annenin eğitim durumu ile öğretmenlerin yaratıcılık puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde, annenin eğitiminin öğretmenlerin yaratıcılık puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($F_{(3;881)}=1,618$; $p>0,05$). Fakat eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu durum Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Annenin Eğitim Durumuna Göre Puan Ortalamaları Dağılımı

Şekil 3 te görüldüğü gibi yaratıcılık puanı en yüksek olan öğretmenlerin anneleri ilkököl mezunudur ($\bar{X} = 61,78$). Buna karşılık annesi üniversite mezunu olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları da en düşüktür ($\bar{X} = 50,00$). Yine grafiğe göre annenin eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin yaratıcılık puanları da düşmektedir.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın yedinci alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları babalarının eğitim durumuna göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Babanın eğitim durumuna ait istatistik sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
İlkokul	32	61,78	12,14			
Ortaokul	15	60,27	11,04	3	1,646	,185*
Lise	21	62,90	10,33			

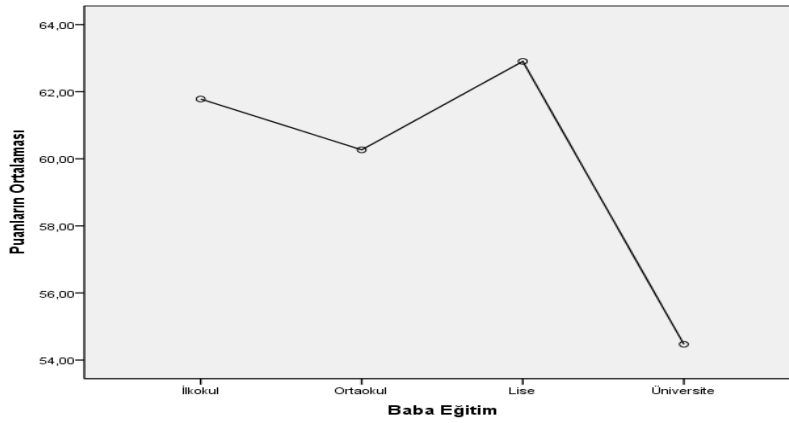
Tablo 8. Devamı

Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Üniversite	17	54,47	16,87			
Toplam	85	60,33	12,80			

* p>,05

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. ($F_{(3;81)}=1,646$; $p>0,05$). Bu bulguya rağmen babası lise mezunu olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının diğerlerine nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 62,90$). Babası ilkokul mezunu olanların puan ortalaması $\bar{X} = 61,78$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 60,27$, üniversite mezunu olanların ortalaması ise $\bar{X} = 54,47$ 'dir. Bu durum Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Babanın Eğitim Durumuna Göre Puan Ortalamaları Dağılımı

Şekilde de görüldüğü gibi yaratıcılık puanı en yüksek olan öğretmenlerin babaları lise mezunuyken, yaratıcılık puanı en düşük olan öğretmenlerin babaları ise üniversite mezunudur. Bu durumda önceki bulgu ile birlikte ele alındığında, anne ve babası üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının düşük olduğu görülmektedir.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları annelerinin mesleklerine göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Annenin mesleğine göre yapılan istatistik sonuçları Tablo 9’de verilmiştir.

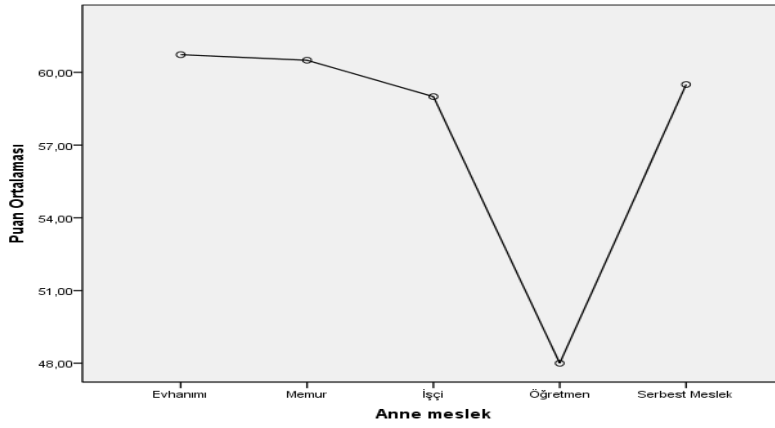
Tablo 9

Annenin Mesleğine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Anne Meslek	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Ev hanımı	74	60,73	13,03			
Memur	4	60,50	10,91			
İşçi	3	59,00	13,23	4	,481	,750*
Öğretmen	2	48,00	18,38			
Serbest Meslek	2	59,50	,71			
Toplam	85	60,33	12,80			

*p>,05

Öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının annenin mesleğine göre değişip değişmediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4;80)} = 0,481$; $p > 0,05$). Anlamlı fark olmamasına karşın anneleri ev hanımı olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları diğerlerine göre nispeten daha yüksek bulunmuştur ($\bar{X} = 60,73$). Annenin mesleğine göre okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlara ait dağılım Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Annenin Mesleği İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları Dağılımı

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları babalarının mesleklerine göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Babanın mesleğine göre yapılan istatistik sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

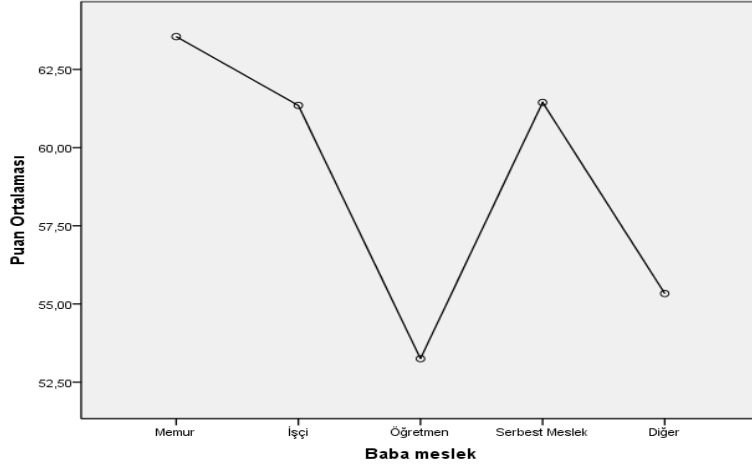
Babanın Mesleğine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Baba Meslek	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Memur	20	63,55	11,10			
İşçi	20	61,35	10,11			
Öğretmen	12	53,25	19,18	4	1,590	,185*
Serbest Meslek	27	61,44	12,61			
Diğer	6	55,33	7,45			
Toplam	85	60,33	12,80			

* $p > ,05$

Okul öncesi öğretmenlerin babalarının mesleklerine göre yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($F(4;80) = 1,590$; $p > 0,05$). Buna karşın babası memur olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları diğerlerine göre

daha yüksek bulunmuştur ($\bar{X} = 63,55$). Bununla birlikte serbest meslek grubundakilerin ortalaması $\bar{X} = 61,44$, işçilerin $\bar{X} = 61,35$, öğretmenlerin ise $\bar{X} = 53,25$ olduğu görülmektedir.



Şekil 6. Babanın Mesleği İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları Dağılımı

Önceki bulgu dikkate alındığında annesi ve babasının mesleği öğretmenlik olan okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık puanları en düşüktür. Anne (ev hanımlığı hariç) ve babasının mesleği memurluk olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının da en yüksek olduğu bulunmuştur.

Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın onuncu alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları kitap okuma alışkanlıklarına göre değişmekte midir? ” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarına göre yapılan istatistik sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

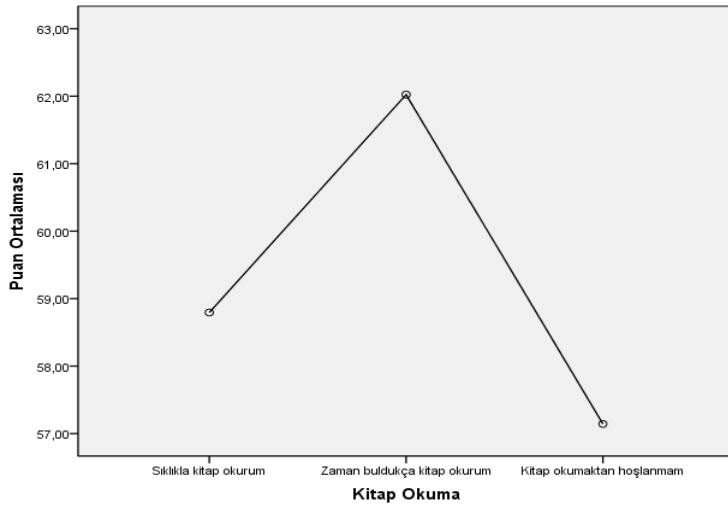
Tablo 11

Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Durumuna Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Sıklıkla kitap okurum	34	58,79	14,39			
Zaman buldukça kitap okurum	44	62,02	11,01	2	,844	,434*
Kitap okumaktan hoşlanmam	7	57,14	15,43			
Toplam	85	60,33	12,80			

*p>,05

Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının yaratıcılık puanları arasındaki değişimi incelendiğinde, okuma alışkanlığı ile yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2;80)} = 0,844$; $p > 0,05$). Buna göre öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları onların yaratıcılık puanları üzerinde fark oluşturmamaktadır, çok kitap okuyan ile hiç kitap okumayan öğretmenlerin yaratıcılık puanları farklılaşmamaktadır.



Şekil 7. Öğretmenlerin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları Dağılımı

Şekilde de görüldüğü gibi “Kitap okumaktan hoşlanmam” diyen öğretmenlerin puanları en düşük çıkarken, “Zaman buldukça kitap okurum” diyen öğretmenlerin yaratıcılık puanları en yüksektir. Bu bulguya göre kitap okumanın öğretmenlerin yaratıcılığını artırdığı söylenebilir.

On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın on birinci alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t Test Analizi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	s.s	Sd	t	p
Evet	29	59,59	10,48	83	-,383	,702*
Hayır	56	60,71	13,92			

* p>,05

Öğretmenlerin küçükken anasınıfı eğitimi alıp almadıklarına göre yaratıcılıklarının nasıl değiştiği incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır $t_{(83)} = -0,383$; $p > 0,05$.

On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın on ikinci alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları çalıştıkları etkinlik merkezine göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme merkezlerine göre yapılan istatistik sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları ile Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezlerine İlişkin ANOVA Analizi

	Ortalamaların		Ortalama	F	p
	Karesi	Sd			
Gruplar arası	308,071	5	61,614	,362	,873*
Gruplar içi	13444,705	79	170,186		
Toplam	13752,776	84			

* $p > 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar ile tercih ettikleri öğrenme merkezleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(5;79)} = 0,362$; $p > 0,05$). Öğretmenlerin yaratıcılık puanları ile tercih ettikleri öğrenme merkezleri arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen, tercih ettikleri öğrenme merkezleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için X^2 testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Tercih Edilen Öğrenme Merkezlerine Göre X^2 Sonuçları

Öğrenme Merkezleri	Tercihler						Toplam	
	1	2	3	4	5	6		
Blok	N	8	13	7	29	12	16	85
	%	9,4	15,3	8,2	34,1	14,1	18,8	100,0
Kitap	N	14	20	13	14	10	14	85
	%	16,5	23,5	15,3	16,5	11,8	16,5	100,0
Müzik	N	13	21	15	16	11	9	85
	%	15,3	24,7	17,6	18,8	12,9	10,6	100,0
Sanat	N	14	12	16	9	15	19	85
	%	16,5	14,1	18,8	10,6	17,6	22,4	100,0
Fen	N	16	12	17	13	18	9	85
	%	18,8	14,1	20,0	15,3	21,2	10,6	100,0
Drama	N	20	7	17	4	19	18	85
	%	23,5	8,2	20,0	4,7	22,4	21,2	100,0
Toplam	N	85	85	85	85	85	85	510
	%	16,7	16,7	16,7	16,7	16,7	16,7	100,0

Okul öncesi öğretmenleri öncelikle drama merkezlerini tercih etmektedir (%23,5) ve daha sonra birinci tercihleri fen (%18,8), sanat (%16,5), kitap (%16,5), müzik (%15,3), blok (%9,4) merkezleri olarak değişmektedir. Öğretmenlerin ikinci olarak tercih ettikleri öğrenme merkezleri de müzik (%24,7), kitap (%23,5), blok (%15,3), sanat (%14,1), fen (%14,1) ve drama (%8,2) biçiminde değişmektedir. Üçüncü sıradaki tercihler fen ve drama (%20), sanat (%18,8), müzik (%17,6), kitap (%15,3) ve blok (%8,2) olarak değişmektedir. Dördüncü tercihleri blok (%34,1), müzik (%18,8), kitap (%16,5), fen (%15,3), sanat (%10,6) ve drama (%4,7) şeklinde olduğu görülmektedir. Beşinci tercihlerde öncelikli

olarak tercih edilen merkez dramadır (%22,4), bunu izleyen diğer merkezler ise sırasıyla fen (%21,2), sanat (%17,6), blok (%14,1), müzik (%12,9) ve kitap (%11,8) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin altıncı sıradaki tercihleri sanat (%22,4), drama (%21,2), blok (%18,8), kitap (%16,5), müzik ve fen (%10,6) biçiminde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bu tercihleri arasındaki ilişki Tablo 14’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin tercih ettikleri merkezler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, merkezlerin tercihlerinin birbirlerinden bağımsız olarak yapıldığı söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin dramayı daha yaratıcı bir etkinlik olarak düşündükleri ve öncelikle bu etkinliği seçtiği daha sonra yaratıcılığı desteklemek amacıyla fen merkezini ve diğer öğrenme merkezlerini seçtikleri söylenemez.

On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın on üçüncü alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları uyguladıkları etkinliklere göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklere göre yapılan istatistik sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları ile Tercih Ettikleri Etkinliklere İlişkin ANOVA Analizi

Etkinlikler	Ortalamaların	sd	Ortalama	F	p	
Türkçe	Gruplar arası	979,380	9	108,820	,639	,760
	Gruplar içi	12773,396	75	170,312		
	Toplam	13752,776	84			
Sanat	Gruplar arası	1543,048	9	171,450	1,053	,407
	Gruplar içi	12209,729	75	162,796		
	Toplam	13752,776	84			
Drama	Gruplar arası	386,763	9	42,974	,241	,987
	Gruplar içi	13366,014	75	178,214		
	Toplam	13752,776	84			

Tablo 15. Devamı

Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaratıcılık Puanları ile Tercih Ettikleri Etkinliklere İlişkin ANOVA Analizi

Etkinlikler		Ortalamaların	sd	Ortalama	F	p
Müzik	Gruplar arası	3245,385	9	360,598	2,574	,012
	Gruplar içi	10507,392	75	140,099		
	Toplam	13752,776	84			
Hareket	Gruplar arası	1899,775	9	211,086	1,336	,233
	Gruplar içi	11853,002	75	158,040		
	Toplam	13752,776	84			
Oyun	Gruplar arası	978,972	9	108,775	,639	,761
	Gruplar içi	12773,804	75	170,317		
	Toplam	13752,776	84			
Fen	Gruplar arası	1823,041	9	202,560	1,273	,265
	Gruplar içi	11929,736	75	159,063		
	Toplam	13752,776	84			
Matematik	Gruplar arası	1989,352	9	221,039	1,409	,199
	Gruplar içi	11763,424	75	156,846		
	Toplam	13752,776	84			
Okuma Yazmaya Hazırlık	Gruplar arası	1254,822	9	139,425	,837	,585
	Gruplar içi	12497,955	75	166,639		
	Toplam	13752,776	84			
Alan Gezileri	Gruplar arası	2263,262	9	251,474	1,642	,119
	Gruplar içi	11489,514	75	153,194		
	Toplam	13752,776	84			

Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık puanları ile tercih ettikleri etkinliklerinin değişip değişmediğinin incelendiği alt probleme ilişkin analiz sonucuna göre etkinlik 4'te anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(9;75)}=2,574$,

p<,05). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizi sonucu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Tukey HSD Analizi Sonuçları

(I)	(J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Drama	Türkçe	-18,18	7,42	,31
	Sanat	-8,71	6,33	,93
	Müzik	-14,18	6,13	,39
	Hareket	-12,10	5,96	,58
	Oyun	-18,04	5,55	,05
Drama	Fen	-19,10	6,59	,12
	Matematik	-18,27*	5,55	,05
	Okuma-Yazma	-8,86	6,33	,92
	Alan gezileri	-22,70*	5,72	,01

Tabloya göre yaratıcılık puanları ile tercih edilen değişkenler arasındaki anlamlı farkın kaynağı Drama-Matematik ve Drama-Alan Gezileri arasında olduğu görülmektedir. Yaratıcılık puanları yüksek olan öğretmenlerin dramayla ($\bar{X} = 45,57$) birlikte alan gezileri ($\bar{X} = 68,27$)ve matematik ($\bar{X} = 63,85$) etkinliklerini tercih ettikleri söylenebilir.

On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın on dördüncü alt problemi, “okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları uyguladıkları öğretim stratejilerine göre değişmekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları stratejilere göre yaratıcılık düzeylerine ait yapılan istatistik sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 1.Tercihlerine Ait Çapraz Tablo

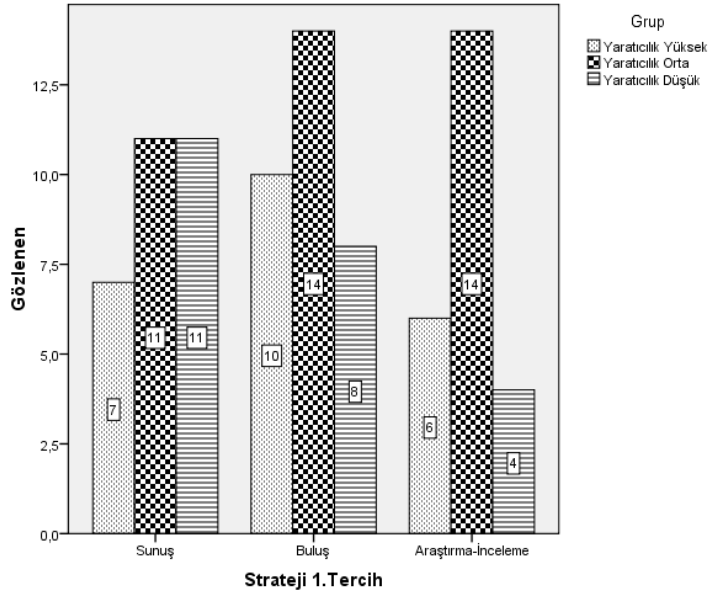
Stratejiler		Gruplar			Toplam
		Yaratıcılık Yüksek	Yaratıcılık Orta	Yaratıcılık Düşük	
Sunuş	n	7	11	11	29
	Satır* %	24,1	37,9	37,9	100,0
	Sütun** %	30,4	28,2	47,8	34,1
Buluş	n	10	14	8	32
	Satır %	31,3	43,8	25,0	100,0
	Sütun %	43,5	35,9	34,8	37,6
Araştırma- İnceleme	n	6	14	4	24
	Satır %	25,0	58,3	16,7	100,0
	Sütun %	26,1	35,9	17,4	28,2
	n	23	39	23	85
Toplam	Satır %	27,1	45,9	27,1	100,0
	Sütun %	100,0	100,0	100,0	100,0

* Satır: Starteji toplamının, yaratıcılığa oranı

**Sütun: Yaratıcılık toplamının stratejiye oranı

Tabloya göre okul öncesi öğretmenlerinin 32'si (%37,6) buluş yoluyla öğretim, 29'u (%31,1) sunuş yoluyla öğretim stratejisini ve 24'ü (%28,2) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini ilk tercih olarak ifade etmişlerdir. Şekil 8'de de görüldüğü gibi yaratıcılığı yüksek olan 23 öğretmenin 10'u (%43,5)

buluş yoluyla öğretim, 7'si (%30,4) sunuş yoluyla öğretim stratejisi, 6'sı da (%26,1) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini ilk sırada tercih etmişlerdir. Yaratıcılığı düşük olan 23 öğretmenin 11'i (%47,8) sunuş yoluyla öğretim stratejisi, 8'i (%34,8) buluş yoluyla öğretim, 4'ü (%17,4) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ilk sırada tercih ettikleri görülmektedir. Bulguya göre, yaratıcılığı yüksek olan öğretmenler buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih ederken yaratıcılığı düşük olan öğretmenler sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmişlerdir. Bunun yanı sıra yaratıcılık düzeyleri orta seviyede olan öğretmenlerin buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerini eşit düzeyde tercih ettikleri görülmüştür.



Şekil 8. Stratejilerin 1. Tercihlere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin 1.tercihlerine ait bu dağılımın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla X^2 testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 1.Tercihlerine Ait X^2 Testi Sonucu

İstatistikler	Değer	sd	p
PearsonChi-Square	3,854	4	,426
LikelihoodRatio	3,822	4	,431
Linear-by-Linear Association	1,247	1	,264
N of Valid Cases	85		

Tabloya göre yaratıcılık düzeyine göre öğretmenlerin birinci sırada tercih ettikleri stratejiler arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($X^2_{(sd=4, n=85)}= 3,854$ $p>,05$). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek veya düşük olması onların yaratıcılığı ön plana çıkaran stratejileri seçmelerinde etkili olmadığı söylenebilir. Buna karşın yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin buluş yolunu öncelikle tercih ederken yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin ise sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 19

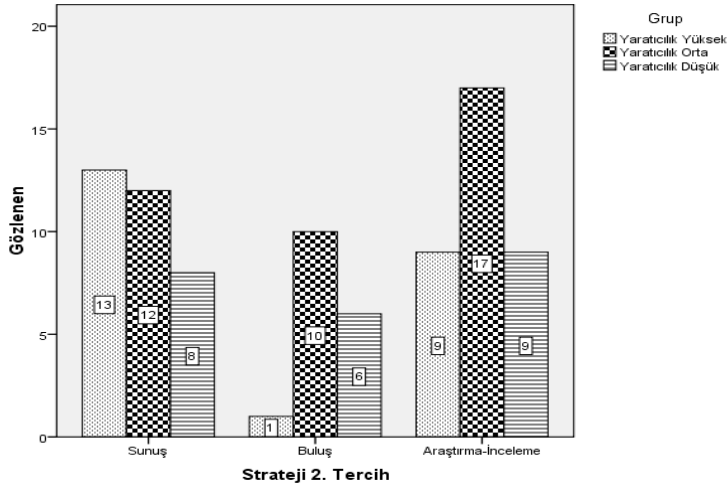
Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 2.Tercihlerine Ait Çapraz Tablo,

Stratejiler		Gruplar			
		Yaratıcılık Yüksek	Yaratıcılık Orta	Yaratıcılık Düşük	Toplam
Sunuş	n	13	12	8	33
	Satır %	39,4	36,4	24,2	100,0
	Sütun %	56,5	30,8	34,8	38,8
Buluş	n	1	10	6	17
	Satır %	5,9	58,8	35,3	100,0
	Sütun %	4,3	25,6	26,1	20,0
Araştırma- İnceleme	n	9	17	9	35
	Satır %	25,7	48,6	25,7	100,0
	Sütun %	39,1	43,6	39,1	41,2
	n	23	39	23	85
Toplam	Satır %	27,1	45,9	27,1	100,0
	Sütun %	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 19'ye göre ikinci tercihlerinde okul öncesi öğretmenlerin 35'i (%41,3) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini, 33'ü (%38,8), sunuş yoluyla öğretim stratejisi, 17'si (%20,0) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmektedir. Şekil 9'da de görüldüğü gibi yaratıcılığı yüksek olan 23 öğretmenin 13'ü (%59,5) sunuş yoluyla öğretim stratejisi, 9'u (%39,1) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve 1'i (%4,3) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih

etmiştir. Yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin 9'u (%39,1) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, 8'i (%34,8) sunuş yoluyla öğretim stratejisi, 6'sı (%26,1) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmektedir. Sunuş yoluyla öğretimi (%39,4) en çok yaratıcılığı yüksek olan öğretmenler buluş (%58,8) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini (%48,6) en çok yaratıcılığı orta düzeyde olan öğretmenler tercih etmektedir.

Çapraz tabloda iki hücre beklenen değerden düşük olduğundan, kay-kare testinin sonucu yanıltıcı olabileceğinden uygulanmamıştır. Buna rağmen yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin en çok sunuş yolunu tercih ettikleri, nispeten aynı düzeyde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini de tercih ettikleri söylenebilir. Yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve nispeten aynı düzeyde sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullandıkları söylenebilir.



Şekil 9. Stratejilerin 2. Tercihlere Göre Dağılımı

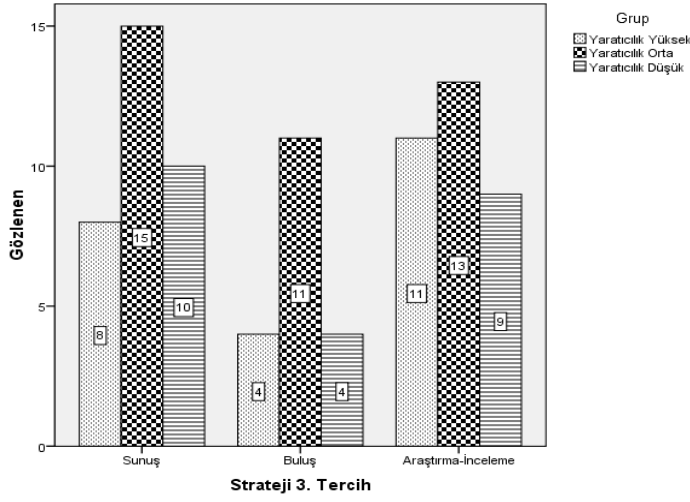
Tablo 20

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 3.Tercihlerine Ait Çapraz Tablo

Stratejiler		Gruplar			Toplam
		Yaratıcılık Yüksek	Yaratıcılık Orta	Yaratıcılık Düşük	
Sunuş	n	8	15	10	33
	Satır %	24,2	45,5	30,3	100,0
	Sütun %	34,8	38,5	43,5	38,8
Buluş	n	4	11	4	19
	Satır %	21,1	57,9	21,1	100,0
	Sütun %	17,4	28,2	17,4	22,4
Araştırma- İnceleme	n	11	13	9	33
	Satır %	33,3	39,4	27,3	100,0
	Sütun %	47,8	33,3	39,1	38,8
	n	23	39	23	85
Toplam	Satır %	27,1	45,9	27,1	100,0
	Sütun %	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 20'e göre üçüncü tercihlerinde okul öncesi öğretmenlerin 33'ü (%38,8) sunuş yoluyla öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini, 19'u (%22,4) buluş yoluyla öğretim stratejisini üçüncü sıra tercih etmişlerdir. Şekil 10'da görüldüğü gibi yaratıcılık düzeyi yüksek olan 23 öğretmenin 11'i (%47,8) araştırma inceleme yoluyla öğretim, 8'i (%34,8) sunuş yoluyla öğretim, 4'ü (%17,4) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmiştir. Yaratıcılığı düşük

olan öğretmenlerin ise 10'u (%43,4) sunuş yoluyla öğretim, 9'u (%39,1) araştırma inceleme yoluyla öğretim, 4'ü (%17,4) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmiştir.



Şekil 10. Stratejilerin 3. Tercihlere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin 3.tercihlerine ait Şekil 10'da görülen dağılımın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan X^2 testinin sonucu Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 3.Tercihlerine Ait X^2 Testi Sonucu

İstatistikler	Değer	sd	p
PearsonChi-Square	2,114	4	,715
LikelihoodRatio	2,091	4	,719
Linear-by-Linear	,443	1	,506
N of Valid Cases	85		

Tabloya göre yaratıcılık düzeyine göre öğretmenlerin üçüncü sırada tercih ettikleri stratejiler arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($X^2_{(sd=4, n=85)} = 2,114, p>,05$). Öğretmenlerin üçüncü sırada

yaptıkları strateji tercihleri yaratıcılık düzeylerine göre değişmediği söylenebilir. Buna karşın yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih ederken, yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin ise sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettikleri söylenebilir. Yaratıcılığı orta düzeyde olan öğretmenler ise üçüncü tercihlerinde sunuş yoluyla öğretime yöneldikleri söylenebilir.

Tablo 22

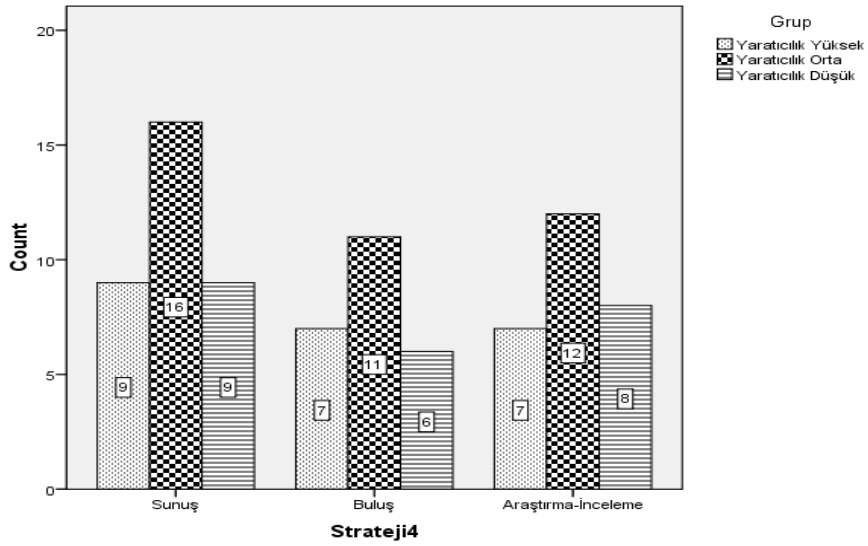
Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 4.Tercihlerine Ait Çapraz Tablo

Stratejiler		Gruplar			Toplam
		Yaratıcılık	Yaratıcılık	Yaratıcılık	
Sunuş	n	9	16	9	34
	Satır %	26,5	47,1	26,5	100,0
	Sütun %	39,1	41,0	39,1	40,0
Buluş	n	7	11	6	24
	Satır %	29,2	45,8	25,0	100,0
	Sütun %	30,4	28,2	26,1	28,2
Araştırma- İnceleme	n	7	12	8	27
	Satır %	25,9	44,4	29,6	100,0
	Sütun %	30,4	30,8	34,8	31,8
	n	23	39	23	85
Toplam	Satır %	27,1	45,9	27,1	100,0
	Sütun %	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabloya göre 4. sırada öğretmenlerin 34'ü (%40,0) sunuş yoluyla öğretim, 27'si (%31,8) araştırma inceleme yoluyla öğretim ve 24'ü (%28,2) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmişlerdir. Şekil 11'e göre yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin 9'u (%39,1) sunuş yoluyla öğretim, 7'si (%30,4) buluş yolu ve

araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmiştir. Yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin 9'u (%39,1) sunuş yoluyla öğretim, 8'i (%34,8) araştırma inceleme yoluyla öğretim ve 6'sı (%26,1) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmiştir.

Sunuş yoluyla öğretimi tercih eden öğretmenlerin 16'sı (%47,1) yaratıcılığı orta düzeyde olan, 9'u (%26,5) yaratıcılığı yüksek ve düşük olanlardır. Buluş yoluyla öğretimi tercih eden öğretmenlerin 11'i (%45,8) orta, 7'si (%29,2) yüksek ve 6'sı (%25,0) düşük düzeyde yaratıcılığa sahiptir. Araştırma inceleme yoluyla öğretimi tercih eden öğretmenlerin 12'si (%44,4) orta, 8'i (%29,6) düşük ve 7(%25,9) üst düzeyde yaratıcılığa sahiptir.



Şekil 11. Stratejilerin 4. Tercihlere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin 4.tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analiz sonucu Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 4.Tercihlerine Ait X² Testi Sonucu

İstatistikler	Değer	sd	p
PearsonChi+-Square	,187	4	,996
LikelihoodRatio	,185	4	,996
Linear-by-LinearAssociation	,030	1	,862
N of ValidCases	85		

X^2 testi sonucuna göre tercihler arasında istatistikî olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($X^2_{(sd=4, n=85)}=,187 p>,05$). Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ne olursa olsun 4.tercihleri ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

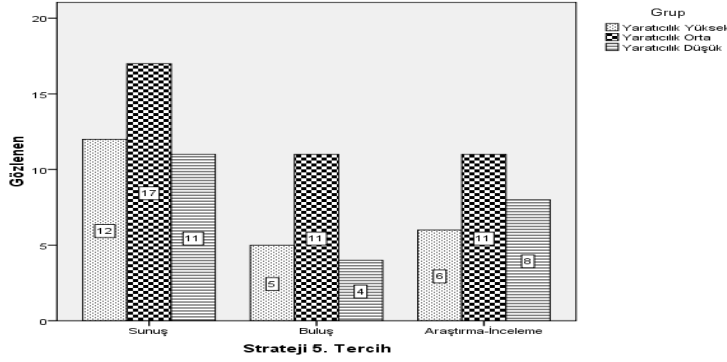
Tablo 24

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 5.Tercihlerine Ait Çapraz Tablo

Stratejiler		Gruplar			Toplam
		Yaratıcılık	Yaratıcılık	Yaratıcılık	
Sunuş	n	12	17	11	40
	Satır %	30,0	42,5	27,5	100,0
	Sütun %	52,2	43,6	47,8	47,1
Buluş	n	5	11	4	20
	Satır %	25,0	55,0	20,0	100,0
	Sütun %	21,7	28,2	17,4	23,5
Araştırma- İnceleme	n	6	11	8	25
	Satır %	24,0	44,0	32,0	100,0
	Sütun %	26,1	28,2	34,8	29,4
Toplam	n	23	39	23	85
	Satır %	27,1	45,9	27,1	100,0
	Sütun %	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 24'e göre, 5. sırada 85 öğretmenin 34'ü (%40,0) sunuş yoluyla öğretim, 25'i (%29,4) araştırma inceleme yoluyla öğretim, 20'si (%23,5) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmişlerdir. Sunuş yoluyla öğretimi tercih eden öğretmenlerin 17'si (%42,5) orta, 12'si (%30,0) yüksek ve 11'i (%27,5) düşük düzeyde yaratıcılığa sahiptir. Buluş yoluyla öğretimi tercih eden öğretmenlerin 11'i (%55,0) orta, 5'i (%25,0), 4'ü (%20,0) düşük düzeyde yaratıcılığa sahiptir. Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih eden öğretmenlerin 11'i (%44,0) orta, 8'i (%32,0) düşük ve 6'sı (%24,0) yüksek düzey yaratıcılığa sahiptir.

Şekil 12’de görüldüğü gibi yaratıcılığı yüksek olan 23 öğretmenin 12’si (%52,2) sunuş yoluyla öğretim stratejisini, 6’sı (%26,1), araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini, 5’i (%21,7) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmiştir. Yaratıcılığı düşük olan 23 öğretmenin 11’i (%47,8) sunuş yoluyla öğretim stratejisini, 8’i (%34,8) araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini, 4’ü (%17,4) buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmiştir.



Şekil 12.Stratejilerin 5. Tercihlere Göre Dağılımı

Beşinci tercihe göre öğretmenlerin strateji tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için X^2 testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Yaratıcılık Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin 5.Tercihlerine Ait X^2 Testi Sonucu

İstatistikler	Değer	sd	p
PearsonChi-Square	1,324	4	,857
LikelihoodRatio	1,329	4	,856
Linear-by-Linear	,264	1	,608
N of ValidCases	85		

Analiz sonucuna göre beşinci tercihte, tercih edilen stratejiler ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($X^2_{(sd=4, n=85)}= 1,324$ $p>,05$). Buna göre yaratıcılık düzeyi yüksek veya düşük olan öğretmenlerin strateji tercihleri farklılık göstermemektedir. Bir başka ifade ile yaratıcılık puanları yüksek olan öğretmenler, yaratıcılığı daha çok ortaya çıkaran araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmemektedir.

On beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın on beşinci alt problemi, “Yüksek ve düşük yaratıcılık seviyesine sahip olan okul öncesi öğretmenlerin tercih ettikleri değerlendirme türleri anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirmede kullandıkları değerlendirme türlerine (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) göre yapılan istatistik sonuçları Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26

Okul Öncesi Öğretmenlerin Bilişsel Değerlendirme Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X² Testi Sonuçları

Tercihler	Yaratıcılık	Yaratıcılık	Yaratıcılık	Toplam	
1.Tercih	n	15	25	12	52
	%	65,2	64,1	52,2	61,2
2.Tercih	n	8	14	11	33
	%	34,8	35,9	47,8	38,8
Toplam	n	23	39	23	85
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$$X^2=1,084 \text{ sd}=2 \text{ P}=,582$$

Alt probleme ilişkin analiz yapılmadan önce üst ve alt %27'lik gruplar belirlenerek üst grup, yaratıcılığı yüksek, alt grup ise yaratıcılığı düşük grup olarak belirlenmiştir. Yapılan ilk analizde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini açtığı ve anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanmasının doğru olmayacağından dolayı 2.ve 3.tercihler birleştirilerek analiz tekrar yapılmıştır, analiz sonucu Tablo 26'daki gibidir.

Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %61,2'si öğrencilerin performanslarını belirlemek için öncelikle bilişsel değerlendirme yapmayı tercih etmektedir. Yaratıcılık puanı yüksek olan 23 öğretmenin %65,2'sinin ilk tercihi bilişsel değerlendirme yönündedir. Bununla birlikte yaratıcılık puanı düşük olan 23 öğretmenin %52,2'si de öncelikle bilişsel değerlendirmeyi tercih etmektedir. X² testinin sonucuna göre yaratıcılığı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin bilişsel değerlendirmeye yönelik yaptıkları tercih sırasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (X²_(sd=2, n=85)=1,084, p>,05). Bir

başka ifadeyle, bilişsel değerlendirmeyi öncelikli olarak tercih etmek için öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek veya düşük olması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 27

Okul Öncesi Öğretmenlerin Duyuşsal Değerlendirme Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X^2 Testi Sonuçları

Tercihler	Yaratıcılık	Yaratıcılık	Yaratıcılık	Toplam
1.Tercih	n 6	6	7	19
	% 26,1	15,4	30,4	22,4
2.Tercih	n 11	16	9	36
	% 47,8	41,0	39,1	42,4
3.Tercih	n 6	17	7	30
	% 26,1	43,6	30,4	35,3
Toplam	n 23	39	23	85
	% 100,0	100,0	100,0	100,0

$$X^2=3,365 \text{ sd}=2 \text{ P}=,499$$

Tablo 27'egöre yaratıcılığı yüksek olan 23 öğretmenin %47,8'i ve yaratıcılığı düşük olan 23 öğretmenin %39,1'inin de ikinci tercihi duyuşsal değerlendirme yönündedir. X^2 testinin sonucuna göre de yaratıcılığı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin duyuşsal değerlendirmeye yönelik yaptıkları tercih sırasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($X^2_{(sd=2, n=85)}=3,365, p>,05$). Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin duyuşsal alanla ilgili olan ilgi, merak, tutum ve isteklerindeki gelişme ve değişimleri değerlendirirken, bu özelliklere ikinci sırada yer verdikleri söylenebilir. Bir başka ifadeyle okul öncesi öğretmenleri çocukların ilgi, ihtiyaç, merak, tutum gibi özellikleri değerlendirmeyi, bilişsel alandaki özellikler kadar önem vermedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin duyuşsal değerlendirmeyi ikinci sırada tercih etmeleri ile yaratıcılık düzeylerinin yüksek veya düşük olması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenin yaratıcılık puanı puanın yüksek veya düşük olması, onların öğrencilerin gelişimlerinde duyuşsal özelliklere öncelik verip vermeyeceklerini belirlememektedir.

Tablo 28

Okul Öncesi Öğretmenlerin Psiko-motor Değerlendirme Tercih Sıralarına İlişkin Görüşlerine Ait X²Testi Sonuçları

Tercihler		Yaratıcılık	Yaratıcılık	Yaratıcılık	Toplam
2.Tercih	n	7	22	10	39
	%	30,4	56,4	43,5	45,9
3.Tercih	n	16	17	13	46
	%	69,6	43,6	56,5	54,1
Toplam	n	23	39	23	85
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$$X^2=4,005 \text{ sd}=2 \text{ P}=,135$$

Psiko-motor değerlendirmeye yönelik öğretmen tercihlerine ilişkin yapılan analizde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı %22,2 olduğundan 1.ve 2.tercihler birleştirilerek analiz yapılmıştır, analiz sonucu Tablo 28'deki gibidir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan 85 öğretmenin %54,1'i üçüncü sırada psiko-motor değerlendirmeyi tercih etmektedir. Yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin %69,6'sı ve yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin %56,5'i psiko-motor değerlendirmeyi üçüncü sırada tercih etmiştir. X² testinin sonucuna göre de yaratıcılığı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin psiko-motor değerlendirmeye yönelik yaptıkları tercih sırasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (X²_(sd=2, n=85)=4,005, p>,05). Öğretmenlerin psiko-motor değerlendirmeyi üçüncü sırada tercih etmeleri ile yaratıcılık düzeylerinin yüksek veya düşük olması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 29

Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerlendirmede Tercih Ettikleri Alanlara İlişkin Görüşlerine Ait X^2 Testi Sonuçları

Tercih	Alan			Toplam	
	Bilişsel	Duyuşsal	Psiko-motor		
1.Tercih	N	52	19	14	85
	%	61,2	22,4	16,5	33,3
2.Tercih	N	24	36	25	85
	%	28,2	42,4	29,4	33,3
3.Tercih	N	9	30	46	85
	%	10,6	35,3	54,1	33,3
Toplam	N	85	85	85	255
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 29’da okulöncesi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri dikkate alınmadan yapılan analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre okulöncesi öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikler tercih ettikleri bulunmuştur. Bulgularına göre öğretmenler değerlendirmede öncelikli olarak bilişsel özellikleri değerlendirmektedirler. Yani öğrencilerin bilme, kavrama, uygulama gibi bilişsel özellikleri değerlendirmeyi daha çok tercih ettikleri söylenebilir. İkinci olarak değerlendirmede tercih ettikleri özellik ise öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, merak, tutum gibi duyuşsal özelliklerdir. Değerlendirmede en son dikkate aldıkları özellik ise psiko-motor özelliklerdir. Yapılan analiz sonucunda bu üç alana ilişkin tercihler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2_{(sd=4, n=255)}=57,529, p<,05$).

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuç

1. Öğretmenlerin yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri puanların bütününe ait ortalamaya bakıldığında yaratıcı oldukları görülmektedir. Hesaplanan ortalamaları genel ortalamadan yüksek olduğu için öğretmenlerin yaratıcılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

2. Yaş ilerledikçe yaratıcılık puanlarının dolayısıyla yaratıcılığın arttığı görülmüştür fakat 40-44 yaşından sonraki puanların düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

3. Sıralar ortalaması dikkate alındığında kadınların yaratıcılık ortalamalarının, erkeklerin ortalamalarından daha büyük olmasına rağmen cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

4. Diğer lise mezunlarına göre Meslek lisesi (çocuk gelişimi) çıkışlı öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir fakat buna rağmen öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

5. Öğretmenlerin çocukluklarının geçtiği yere göre yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir olmamasına rağmen buna rağmen ortalamalar dikkate alındığında çocukluğu köyde geçen öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

6. Annenin eğitim durumu ile öğretmenlerin yaratıcılık puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde, annenin eğitiminin öğretmenlerin yaratıcılık puanları

üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur fakat eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık puanlarının düştüğü görülmektedir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Buna rağmen babası lise mezunu olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür; bununla beraber anne ve babası üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının düşük olduğu görülmektedir.

8. Öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının annenin mesleğine göre değişip değişmediğine yönelik yapılan analiz sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı fark olmamasına karşın anneleri ev hanımı olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları çalışan anne babaların çocukları olan öğretmenlere göre nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

9. Okul öncesi öğretmenlerin babalarının mesleklerine göre yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Anlamlı bir fark bulunamamış olmasına rağmen babası memur olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

10. Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının yaratıcılık puanları arasındaki değişimi incelendiğinde, okuma alışkanlığı ile yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Buna rağmen “Kitap okumaktan hoşlanmam” diyen öğretmenlerin puanları en düşük çıkarken, “Zaman buldukça kitap okurum” diyen öğretmenlerin yaratıcılık puanları en yüksektir. Bu bulguya dayanarak kitap okumanın öğretmenlerin yaratıcılığını artırdığı düşünülebilir.

11. Öğretmenlerin küçükken anasınıflı eğitimi alıp almadıklarına göre yaratıcılıklarının nasıl değiştiği incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

12. Buna göre öğretmenlerin tercih ettikleri merkezler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, merkezlerin tercihlerinin birbirlerinden bağımsız olarak yapıldığı söylenebilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin dramayı daha yaratıcı bir etkinlik olarak düşündükleri ve öncelikle bu etkinliği seçtiği daha sonra yaratıcılığı

desteklemek amacıyla fen merkezini ve diğer öğrenme merkezlerini seçtikleri söylenemez.

13. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık puanları ile tercih ettikleri etkinliklerinin değişip değişmediğinin incelendiği alt probleme ilişkin analiz sonucuna göre etkinlik 4'te anlamlı fark olduğu görülmektedir. buna göre yaratıcılık puanları ile tercih edilen etkinlikler arasındaki anlamlı farkın kaynağı Drama-Matematik ve Drama-Alan Gezileri arasında olduğu görülmektedir.

14. Birinci tercihe göre, yaratıcılığı yüksek olan öğretmenler buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih ederken yaratıcılığı düşük olan öğretmenler sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmişlerdir. Bunun yanı sıra yaratıcılık düzeyleri orta seviyede olan öğretmenlerin buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerini eşit düzeyde tercih ettikleri görülmüştür.

İkinci tercihe göre, yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin en çok sunuş yolunu tercih ettikleri, yaklaşık aynı düzeyde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini de tercih ettikleri söylenebilir. Yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve nispeten aynı düzeyde sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullandıkları söylenebilir.

Üçüncü tercihe göre, Öğretmenlerin üçüncü sırada yaptıkları strateji tercihlerinin yaratıcılık düzeylerine göre değişmediği söylenebilir. Buna rağmen yaratıcılığı yüksek olan öğretmenlerin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih ettikleri görülürken, yaratıcılığı düşük olan öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Yaratıcılığı orta düzeyde olan öğretmenlerin ise üçüncü tercihlerinde sunuş yoluyla öğretime yöneldikleri söylenebilir.

Dördüncü tercihe göre, Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ne olursa olsun 4.tercihleri ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Beşinci tercihe göre, yaratıcılık düzeyi yüksek veya düşük olan öğretmenlerin strateji tercihleri farklılık göstermemektedir. Yani yaratıcılık puanları yüksek olan öğretmenlerin, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmedikleri görülmektedir.

15. Okul öncesi öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri sıralamaları istenmiştir. Buna

göre öğretmenlerin değerlendirmede öncelikli olarak bilişsel özellikleri tercih ettikleri görülmüştür. İkinci olarak değerlendirmede tercih ettikleri özellik ise öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, merak, tutum gibi duyuşsal özellikleri olmuştur. Değerlendirmede en son tercih ettikleri ise psiko-motor özelliklerdir.

Tartışma

1. Ölçekten elde edilen puanlara göre öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde doğrudan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleriyle ilgili yapılmış olan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. Yaş değişkeninin yaratıcılık puanlarına etkili olduğunu, bir başka deyişle yaş ilerledikçe veya azaldıkça yaratıcılığın arttığını söyleyemeyiz. Böyle olmakla birlikte görece olarak yaş ilerledikçe öğretmenlerin yaratıcılıkları artmaktadır. Fakat 40 ve ileriki yaşlarda yaratıcılık azalmaktadır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin yaş ilerledikçe tükenmişlik düzeylerinin artması gösterilebilir. Yontar (1993) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. Sınıfa giden öğrencileri incelemeye başlamıştır aynı öğrencileri yedi sene aradan sonra 11.sınıfa giderken incelemiş ve 11. Sınıfa geldiklerinde yapılan değerlendirme sonucu özgünlük boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır buna rağmen esneklik boyutunda 11.sınıfa geldiklerinde bir farklılık gözlemlenmiştir. Ömeroğlu da (1986) 5-6 yaş okul öncesi öğrencilerinin yaratıcılıklarıyla yaş değişkenini incelemiş fakat yaş ile yaratıcılığın boyutları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Yontar (1993) ve Ömeroğlu (1986) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yaşlarına göre yaratıcılıklarının değişimini boyutlara göre incelemişlerdir. Bu çalışmada ise ölçek tek boyutlu olduğundan boyutlara göre yaratıcılığın değişiminden söz etmek mümkün değildir. Çalışmamıza benzer bir çalışmayı yapan Gülel de (2006), öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır. Fakat Uzman'ın (2003) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık görülmektedir. Boyutlara göre bir analiz yapıldığından anlamlı fark sadece akıcılık boyutunda bulunmuş, diğer boyutlarda çıkmamıştır.

3. Cinsiyet değişkenine göre farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırma ile ilgili yapılmış diğer çalışmalar bulguları doğrulamaktadır (Kenç, 2001; Sonmaz, 2002; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışma

olmamasına karşın, Aslan (1994) İstanbul ili içerisindeki üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kızların erkeklere göre daha yaratıcı oldukları sonucuna varmıştır. Yine Konak (2010) yaptığı araştırmada Torrance testini 6. Sınıfa giden öğrencilere cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemek için uygulamış ve testin sonucunda cinsiyet ve yaratıcılık arasında bir fark bulamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaratıcılıkları konusunda yeterli çalışmaya rastlanmamasına rağmen cinsiyetin öğretmenlerin yaratıcılıklarında önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin kadın veya erkek olması onların yaratıcılıklarını belirlememektedir.

4. Mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamakta fakat meslek lisesi çıkışlı olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları diğer lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gülel'in, (2006) yaptığı çalışmada bulgularımızı destekler niteliktedir. Mezun olunan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat meslek liselerinden mezun olan öğretmenlerin yaratıcılıkları daha yüksek çıkmıştır. Meslek lisesindeki derslerin alana yönelik olması, buradan mezun olan öğretmenleri yaratıcılık bakımından farklı düşünmeye ve davranmaya yönelttiği söylenebilir.

Çalışmamızın bulgusunu destekleyen bir başka çalışmada Çetingöz (2002), öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesinin mezun oldukları liselere göre değişip değişmediğini araştırmış ve bunun neticesinde yaratıcılık düzeyiyle mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bu çalışmalar doğrultusunda meslek lisesi (çocuk gelişimi) çıkışlı okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılıklarının diğer liselerden mezun olanlardan daha yüksek olması beklenir çünkü mesleğe yönelik daha fazla bilgi ve beceriye sahip olarak yetiştirildikleri düşünülmektedir. Analizler sonucunda fark anlamlı çıkmamasına rağmen meslek liseleri yönünde yüksek çıkması bu beklentiyi kısmen karşıladığı söylenebilir.

5. Okul öncesi öğretmenlerin çocukluklarını geçtiği yerleşim yerine göre yapılan analize sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılıklarının yerleşim değişkenine göre nasıl değiştiği konusunda fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu

değişkene göre analiz yapan Gülel (2006), çalışmamızın sonucunu destekler nitelikte bir sonuca ulaşmıştır.

Uyarıcı bakımından zengin ortamlarda yetişen ve yaratıcılıklarını destekleyecek nitelikte eğitim alan çocukların yaratıcılıklarının yüksek olması beklenir (Yıldırım, 2006). Şehir merkezleri bu bakımdan çocuklara farklı imkânlar sunabilmektedir. Fakat son yıllarda köyden şehre göçün gittikçe artması ve göçen kişilerin kendi kültürlerini de şehre taşımaları net sonuçlara ulaşılmasını engellemiş olabilir.

6. Anne ve babanın eğitim durumu ile öğretmenlerin yaratıcılık puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde, yaratıcılık puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Başka bir çalışmada da aynı sonuçlar görülmektedir (Zeytun, 2010). Bunun yanında araştırmamızda, ilkokul mezunu annelerin yaratıcılık düzeyleri diğerlerinden anlamlı fark olmamasına rağmen biraz yüksek çıkmıştır.

Anne babanın eğitim seviyesi değişkeni bakımından öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmaya rastlanmamasına karşın Çakmak (2005), yaptığı araştırmada şehirli çocuklarla anne-baba eğitim seviyelerini karşılaştırarak değerlendirmiş yaratıcılık açısından eğitim seviyesi yüksek anne-babaların çocukları daha yüksek ortalamalara sahip çıkmıştır.

Yıldırım (2006) Bu araştırmada baba eğitim seviyesinin çocukların yaratıcılığına etkisini araştırmış yaratıcılık boyutları açısından eğitim seviyesi yüksek babaların çocukları daha yaratıcı çıkmıştır.

Çalık (1996) Çalışmasında bazı ruhsal sorunları olan 9-14 yaş arası çocukların baba eğitim durumları değişkenini yaratıcılık boyutunda incelemiş ve araştırma sonucunda babasının eğitimi orta öğretim ve üstü olan çocukların diğerlerine göre yaratıcılık boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Çalışma grubumuzda anne ve babaların eğitim seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Anne ve babaların okulda verilenlerin dışında çocuklarından fazla bir şey istemedikleri ve bu nedenle de yaratıcı becerilerin gelişmesine imkân sağlamadıkları gibi desteklemedikleri de düşünülebilir. Eğitim seviyesi yüksek olan anne babaların ise çocuklarına her türlü desteği sağladıkları düşünülürse buna

bağlı olarak çocukların yaratıcılıklarının yüksek olması beklenebilir fakat araştırmanın bulguları bu beklentiye uygun çıkmamıştır. Bir başka ifadeyle anne babaların eğitime yükledikleri anlam ve beklentileri çocuklarına sağladıkları imkânları ve onların gelişimlerini etkilemektedir fakat çalışmada buna ait detaylı bir inceleme yapılmamıştır.

7. Anne ve babanın mesleği ile öğretmenlerin yaratıcılık puanları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında istatistiksel bir fark görülmemiştir. Anlamlı fark olmamasına karşın anneleri ev hanımı olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları diğerlerine göre nispeten daha yüksek bulunmuştur.

Zeytun'un (2010), Çetingöz'ün (2002) çalışmasında bu araştırma bulgularımıza paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ev hanımı olan annelerin düzeylerinin diğerlerinden yüksek olması çocukları ile daha fazla ilgilendiklerinden dolayı böyle olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Özben ve Argun (2002), Çocukların yaratıcılık seviyelerini anne-baba eğitim seviyesinde incelemişler ve şu sonuçlara varmışlardır; yaratıcılık boyutlarına göre değerlendirdikleri çalışmada anne mesleğine göre esneklik ve akıcılık düzeylerinde bir farklılık bulamazken özgünlük düzeyinde anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Emekli olmuş annelerin özgünlük boyutunda diğer annelere göre daha yaratıcı çıktıkları görülmüştür fakat aynı çalışmada baba mesleğine göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Belirtilen çalışmalarda elde edilen sonuçlar, çalışmamızı destekler niteliktedir. Anne babanın mesleği çocuklarının yaratıcılık puanlarında anlamlı fark oluşturmamaktadır.

8. Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları onların yaratıcılık puanları üzerinde fark oluşturmamaktadır, çok kitap okuyan ile hiç kitap okumayan öğretmenlerin yaratıcılık puanları farklılaşmamaktadır; ancak "Kitap okumaktan hoşlanmam" diyen öğretmenlerin puanları en düşük çıkarken, "Zaman buldukça kitap okurum" diyen öğretmenlerin yaratıcılık puanları en yüksektir. Bu bulguya göre kitap okumanın öğretmenlerin yaratıcılığını artırdığı söylenebilir.

Gülel (2006), araştırmasında edebi ve felsefi eserler okuma alışkanlıklarına göre öğretmen adaylarının arasında da farklılık olmadığını söylemektedir.

Vural (2008), Sosyal Bilgiler dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi desteklemek amacıyla ne tür etkinlikler yaptıkları ve bu etkinlikleri yaparken ne tür materyaller kullandıklarını ayrıca bu etkinlikleri yaparken ne tür problemlere rastladıklarının tanımını yapabilmek için yaptığı çalışmada kitap okuma alışkanlığıyla yaratıcılık arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çalışmamızda okul öncesi öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları bir değişken olarak ele alınmıştır. Burada okunan kitap türü dikkate alınmamıştır. Bu bakımdan çalışmamız Gülel' in (2006) çalışmasından farklılık gösterirken, Vural'ın (2008) çalışmasıyla benzer bir çalışmadır. Her iki açıdan da bakıldığında elde edilen sonuçların, çalışmamızın sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

9. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğretmenlere bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Bu değişken açısından alan yazın incelendiğinde tek çalışmanın Çetingöz' e (2002) ait olduğu belirlenmiştir. Çetingöz (2002) okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde yaratıcı olduklarını ortaya koymuştur. Bahsi geçen araştırma yılı ile günümüz arasındaki şartların ve değişkenlerin farklılaşmasından bu sonucun ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde iletişim araçlarının gelişmesiyle çocuklar pek çok uyarıcıyla karşı karşıya kalmakta ve bilgileri hazır olarak almaktadır. Çocuklar hazır gelen bu bilgilere yenileri ekleme konusunda fazla çaba sarf etmemektedir fakat geçmişte bilgilere ulaşmak bu kadar kolay değildi ve her şey hazır olarak verilmediğinden fazlaca emek gerektiriyordu. Bu durum da öğrencilerin yaratıcı düşünmeye dolayısıyla yaratıcı olmaya yöneltiyordu. Çetingöz' ün bulgusunun yaratıcılık yönünde olumlu çıkması bu bakımdan açıklanabilir.

10. Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları yüksek veya düşük yaratıcılık puanına sahip olmaları onların sınıf içerisinde etkinlik yaparken tercih ettikleri öğrenme merkezlerini etkilememektedir. Yani drama etkinliğini tercih eden yüksek yaratıcılık puanına sahip bir öğretmen ile blok etkinlik merkezini tercih eden yüksek yaratıcılık puanına sahip öğretmen arasında bir fark bulunmadığı söylenebilir. Alan yazında öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme

merkezleri ile yaratıcılık düzeyinin ele alan ve inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

11. Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık puanlarına göre öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere göre farklılaşma durumu incelenmiş ve kullanılan öğretim stratejilerine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre yaratıcılık puanı ne olursa olsun okul öncesi öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcılığı geliştireceği, destekleyeceği düşünülen öğretim stratejilerini çok dikkate almadan kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ilişkin çalışma olmasına karşılık özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştirmek için tercih ettikleri stratejilere ilişkin alan yazında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

12. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları uyguladıkları etkinliklere göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Drama etkinliğini öğrenme öğretim sürecinde kullanan öğretmenlerin yaratıcılık puanları daha fazla olduğu bulunmuştur. Drama etkinliğinin yaratıcılığın ortaya konulmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yapılan analizde drama ile birlikte alan gezileri ve matematik etkinliklerini kullanan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Alan yazında öğrenme öğretim sürecinde okul öncesi öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan elde edilen bulgunun alana katkı getireceği düşünülebilir.

13. Öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirmede kullandıkları değerlendirme türlerine göre de, istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Yaratıcılık puanı yüksek olan öğretmenlerin öncelikle bilişsel, daha sonra duyuşsal ve en son olarak psiko-motor değerlendirmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bilişsel alanda öğrenme-öğretme ve değerlendirmeyi destekleyici pek çok araç gereç bulunmaktadır. Öğretmenler bunları kolaylıkla alıp kullanabilmektedirler. Duyuşsal ve psiko-motor alanda ise bilişsel alandaki kadar değerlendirmeye yönelik kaynak bulunmamaktadır. Bu da öğretmenleri değerlendirmede bilişsel alana yönelmesine neden olduğu söylenebilir. Hatta bu araştırmada psiko-motor değerlendirmeyi 1.tercih olarak seçen öğretmenler

olmamıştır. Alan yazında da yine bu noktada herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Bu araştırmada sadece Uşak ili merkez okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri incelendiğinden bu araştırma bütün okul öncesi öğretmenlerine genelleme yapılarak değerlendirilemez. Bu nedenle farklı illerde farklı okul öncesi öğretmenlerine bu çalışmanın benzerlerinin yapılmasının faydaları olacaktır.

Bu araştırmada Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyinin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, çocukluğun geçtiği yerleşim birimi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, kitap okuma alışkanlıkları, çalıştıkları etkinlik merkezine ve Okul öncesi eğitim alıp almamalarına ile ilişkisi incelenmiştir. Yaratıcılık düzeyinin bunlardan farklı olarak, öğretmenlerin mesleki tutumu, mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki beklentileri gibi değişkenlerle de ilişkisini inceleyen araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra; bu düzeylerin geliştirilmesi için ne tür çalışmalar yapılacağı, eğitim ortamını ve uygulanacak etkinlikleri nasıl desteklemek gerektiği hususunda da farklı araştırmalara da yer verilmelidir.

Öğretmenlerin yaratıcılığı etkileyeceği düşünülen yöntem ve teknikleri sınıf ortamında uygulamaları gerekir. Öğretmenlerin görevlerinin sadece bilgi vermek olmadığını öğrencilerin bu bilgileri nasıl kullanacakları yeteneğinin verilmesinin daha önemli olduğu söylenebilir bu nedenle bu yöntem ve tekniklerin sınıf içerisinde kullanılması daha da önem kazanmaktadır. Bundan dolayı bu yöntemlerin sınıf içerisinde kullanılmasının önemi konusunda öğretmenleri daha fazla bilgilendirecek uygulama ağırlıklı (örneğin, çalıştay) hizmet içi eğitim verilmelidir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerini kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa ne kadar etkili kullandıklarıyla da ilgili çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin belli bir yaştan sonra (40 yaş) yaratıcılıklarının düştüğü görülmüştür. Bunun büyük olasılıkla mesleki tükenmişlikten kaynaklandığı düşünülmektedir ve bunun engellenmesi için öğretmenlerin hem bireysel anlamda kendilerini hem de meslek açısından gelişimlerini sağlayacak ve tükenmişliklerini engelleyecek eğitimler verilmelidir.

Ev hanımı bayanların çalışan bayanlara göre anlamlı bir fark görülmesi de biraz daha yaratıcılık seviyelerinin yüksek çıkması çocuklarına ayırdıkları zaman diliminin fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışan bayanların da çocuklarına zaman ayırmada biraz daha özen göstermeleri faydalı olacaktır. Hem çalışan hem de ev hanımlarına çocukların okul eğitimleri konusunda seminerler verilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve bunları sınıfta uygulamaları yönünde eğitimlere ağırlık verilebilir.

Kitap okumada kişilerin seçici olup olmadıkları, ne tür kitaplar okumaktan hoşlandıkları gibi değişkenlerle kitap okumanın yaratıcılığa etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarının sorulduğu değişkende yaş aralığı fazla olan öğretmenlerin çocukluklarında ülkemizde okul öncesi eğitimin halk arasında öneminin bilinmiyor olmasından dolayı okul öncesi eğitimin mecbur olmaması gibi nedenlerle bu eğitimi alanların azlığı düşünülerek öğretmenlerin yaşlarının göz önüne alındığı çalışmalar yapılması fayda sağlayacaktır

Yine bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini etkileyen değişkenlerden bazılarıyla ilgili (Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları çalıştıkları etkinlik merkezine göre değişmekte midir? Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere göre değişmekte midir? Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri öğrencilerin performanslarını değerlendirmede kullandıkları değerlendirme türlerine göre değişmekte midir?) alan yazın taramasında daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu değişkenleri temele alan başka çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 83-98.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Arık, A. (1987). *Yaratıcılık (Üç Derleme)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi, Metropol Matbaası.
- Arnas, A. Y. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, A. Esra. (Ed.). (1994). *Örgütte kişisel gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ata, B. (1997). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model*(Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayındır N.,Inan H. Z. (2008). Theory into practice: Examination of teacher practices in supporting children's creativityand creative thinking, *Ozean Journal of Social Sciences*, 1(1), 91-96.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Brown, R. T. (1989). *Creativity: What are we to measure handbook of creativity*. New York: Plenumpress.

- Chaffee, J. (1994). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Perennial.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*(Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, S. (1996). *Psikolojik sorunları olan 9-14 yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü*(Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- de Bono, E. (2002). *Altı şapkalı düşünme tekniği*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: MA: D.C. Heath&Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: MA: D.C. Heathand Company.
- Dündar, H. (2003). *İlköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığını geliştirmede yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erginer, E. (2000). *Öğretim ilke ve metotları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Freud, S. (1925). *Creativity and the unconscious*. NYC: Harper.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-develop mental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45, 212-227.
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Guilford. J. P. (1950). *Creavity*. *American Psychologist* 5, 444-454
- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Pamukkale Üniversitesi örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gündoğan-Çögenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları biliş üstü öğrenme stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güngördü, E. (2002). *Eğitim fakülteleri için coğrafya'da öğretim yöntemleri, ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morris, L. L., & Fitz-Gibon, T. (1998). *Hedefler ve hedef davranışlarla nasıl başederiz?* (Çev. F. Gözütok ve D. Gürkan). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim reformu girişimi.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

- Hardingam, A. (1997). *Takım çalışması*, (Çev. A. Bora ve O. Cankoçak), Ankara: İlk kaynak Yayınları.
- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Publishing.
- İnan, H. Z. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık. İçinde. E. Çelebi Öncü (Ed.) Reggio Emilia Örneği (s. 157-173) *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi yayınları
- İnan, H. Z. ,İnan, T.,Öztürk, Z. (2014). Farklı Eğitim Yaklaşım ve modellerinde Yaratıcılık. İçinde E. Çelebi-Öncü (Ed), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 2: yaratıcılığın keşfi* (Bölüm 4). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- İnan, T. (2014). Medya ve Yaratıcılık. İçinde E.Çelebi Öncü (Ed.) *Erken Çocuklukta Yaratıcılığın Geliştirilmesi*. (s.130-141). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Jersild, A. (1972). *Çocuk psikolojisi*. (Çev. G. Günce). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kandır, (2001). *Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5–6 yas grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, M. (2000). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı sorun çözme programının etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keleş, M. F. (2001). *Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşleri (Elazığ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lemishi, D. (2013). Medya ve erken dönem çocukluk gelişimi “Çocuklarla iletişim: Yetiştirme, ilham verme, harekete geçirme, eğitime ve iyileştirme ilke ve uygulamaları”. İçinde H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed). *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*. 2. Cilt (s.13–34). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Mayer, R. .E. (1992). *Thinking Problem Solving Cognition* W.H. Freeman and Company Second Edicition, New York, U.S.A. p.361–454
- Mednick, S.A. (1962). Theas sociative basis of thecreative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Merey, Z., Kılıçoğlu, G. (2009). Yansıtıcı Soruşturma (Reflective Inquiry) Yaklaşımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde Ed. R. Turan, A . M. Sünbül ve H. Akdağ *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. (s. 341-358). Ankara: Pegem Akademi
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014.http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf Erişim Tarihi: 13.09.2015.
- Moody, H. R. (2006). *Aging sage publications company concepts and controversies*. (5. Bs.). USA: Sage Publications.
- Mussen, P. H, Cogner J. ve J, Kagan, J. (1963). *Child developmend and personality, evanston and london*. NewYork: Harper International Edition.

- Oğuzkan, F, (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*, Ankara: Emel Matbaa.
- Oğuzkan, Ş. Tür, G. Demiral, Ö. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 37-40.
- Ömeroğlu, E. (1986). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocukların zeka ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Ömeroğlu, E., Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Önder, A. (2001). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. Ankara: Epsilon Yayınları.
- Özben, Ş., Argun, Y. (2000). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özben, S. ve Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocuklarının yaratıcı yetenekleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1-14.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üst biliş. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri C.II*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztepe, B. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde uyguladıkları yaratıcı etkinlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2000). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır? *Yasadıkça Eğitim*, 68, 5.
- Rogers, C.R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review Of General Semantics*, 11, 149-260.
- Ridley, D. S. (1991). Reflective self-awareness: A basic motivational process. *Journal of Experimental Education*, 60 (1), 31-48.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8 (45), 4-12.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C:12 Sayı: 1-4, 117-190.
- San, İ. ve Güteryüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), Ankara.
- San, İ. (1991). Eğitimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik bir süreç olarak yaratıcı drama. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- San, İ. vd. (1994). *5.Uluslararası eğitimde yaratıcı drama seminere drama ve öğrenim bilgisi*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, No:5.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 151.
- Sandwith, N.D. (1978). *The effect of training for creativity on the divergent thinking abilities of a sample of turkish ninth graders* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Saygın, F. (2004). *Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Semerci, N. (2000). Yaratıcılık, kritik düşünme ve problem çözme. *Çağdaş Eğitim*, 271, 37-41.
- Senemoğlu, N. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı: Öğrenme ürünleri ve öğretimi*, Burdur.
- Sezgin, E.(2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Starko, A. J. (2001). Creativity in the classroom schools of curious delight, *Second Edicimin*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 25.
- Stern, S. ve Robinson, A. G. (1998). *Cooperative creativity*. Berrett Koehler Punlisher Inc.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)*.(Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*, (Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tezci, E., Karaca, D., Sezginsoy B. (2008). The study of reliability and validity of creative materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Tojet. January-2008.
- Torrance, P. (1962). *Guiding creative talent*, Bureau of Educational Research University of Minnesota Prentice- Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.

- Torrance, P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Ginn/Personnel Press.
- Türk Dil Kurumu.(1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzman, E. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*,37: 7 – 10.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Vural, T. C. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı besinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Wallas, G (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wertheimer, M (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuzer, Y., Halide, S. (1989). *Yaratıcılık*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, Y., Halide, S. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. N:18. 95-105.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitim psikolojisi* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, B.(2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yontar, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi. *Yaratıcılık ve Eğitim*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 15–29.
- Zachary, M. (2000). Creative problem solving as a complement to rational problem solving. *Supervision* June, 61 (6), 24-26.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ekler

Ek-1 Yaratıcılık açısından bireyin kendisini değerlendirme anketi

Değerli Meslektaşım;

Katılımınızı beklediğimiz ölçek, yaratıcılık konusunda yaklaşımınızı ortaya çıkarmaya yöneliktir. Verilerin analizi için hiçbir soruyu boş bırakmamanız gerekmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Çetin ÇOBAN

1) **Cinsiyetiniz:**

2) **Yaşınız:**

3) **Mezun olduğunuz lise türü:**

Meslek Lisesi(çocuk gelişimi bölümü) Düz Lise Anadolu Lisesi Fen Lisesi

4) **Çocukluğunuzun geçtiği yerleşim birimi:**

Köy Kasaba İlçe İl Büyükşehir

5) **Annelerinizin öğrenim durumu nedir?**

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

6) **Babanızın öğrenim durumu nedir?**

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

7) **Annelerinizin mesleği nedir?**

Ev Hanımı Memur İşçi Öğretmen Serbest Meslek

Diğer.....

8) **Babanızın mesleği nedir?**

Memur İşçi Öğretmen Serbest Meslek

Diğer.....

9)Kitap okuma alışkanlığımız nasıldır?

Sıklıkla kitap okurum. Zaman buldukça kitap okurum. Kitap okumaktan hoşlanmam.

10)Okul öncesi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

11)Öğrenme-öğretme sürecinde aşağıdaki öğrenme merkezlerinden hangisinde çalışmaktan hoşlanırsınız (diğerlerine göre daha çok tercih edersiniz), en çok tercih ettiğinizden en aza doğru sıralayınız.

Blok Merkezi	
Kitap Merkezi	
Müzik Merkezi	
Sanat Merkezi	
Fen Merkezi	
Dramatik Oyun Merkezi	

12)Öğrenme-öğretme sürecinde aşağıdaki etkinliklerden hangisini yapmaktan hoşlanırsınız (diğerlerine göre daha çok tercih edersiniz), en çok tercih ettiğinizden en aza doğru sıralayınız.

Türkçe		Oyun	
Sanat		Fen	
Drama		Matematik	
Müzik		Okuma Yazmaya	
Hareket		Alan Gezileri	

13)Öğrenme-öğretme sürecinde kullanmayı tercih ettiğiniz 5 yöntem ve tekniği, 1-5 arasında numaralandırınız. (en çok tercih edilen 1, en az tercih edilen 5)

Yöntem -Teknik		Yöntem -Teknik	
Beyin Fırtınası		Tombala	
Gösteri (Demostrasyon)		Altı Şapkalı Düşünme	
Deney		Sergi	
İstasyon		Kart Oyunu	
Soru-Cevap		Kartopu	
Eleştirel Düşünme		Konuşma Bileti	
Arkası Yarın		Rulman	
Balık Kılçığı		Tartışma	
Yaratıcı Düşünme		Ayrılp Birleşme	
Proje Yöntemi		Anlatım Yöntemi	
Otobüs		Benzetim	
Problem Çözme		Drama	
Gezi Gözlem		Gösterip Yaptırma	
Akvaryum		Örnek Olay Yöntemi	
Çalışma Yaprağı		Görüşme	
Görüş Geliştirme		Altı Ayakkabı	
Kart Gösterme		Altı Değer	

14)Öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken aşağıdaki alanların hangisine öncelik verdiğinizi en çoktan en aza doğru sıralayınız.

Bilişsel özellikler	
Duyuşsal özellikler	
Psiko-motor özellikler	

Ek- 2:Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği

	AŞAĞIDA YARGILARIN DOĞRULUĞUNA HANGİ DÜZEYDE KATILDIĞINIZI BELİRLEYEREK İŞARETLEYİNİZ	A	B	C	D	E
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bence, cevabını alamayacağımı umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.	-2	-1	0	1	2
2	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik düşünceler ortaya atarım.	2	1	0	-1	-2
3	İnsanlık için yararlı ve özgün bir şeyler yapabileceğime inanıyorum.	2	1	0	-1	-2
4	Olaylar karşısında kendisinden emin olmayan insanlara karşı saygımı yitiririm.	-2	-1	0	1	2
5	Yeri geldiğinde bazı şeylere kendimi fazlasıyla kaptırırım.	2	1	0	-1	-2
6	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk-yanlışlık hissime güvenirim.	2	1	0	-1	-2
7	Bir şeyleri biriktirme ile ilgili uğraşları severim.	-2	-1	0	1	2
8	Eğer şimdiki mesleğim dışında başka iki uğraş arasında seçim yapmam istenseydi, bir şey keşfetmek yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim.	-2	-1	0	1	2
9	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim.	2	1	0	-1	-2
10	Başkalarına var olan düşüncelerimi kabul ettirmeye çalışmaktan çok, aynı konuda yeni özgün fikirler ortaya çıkarmayı tercih ederim.	2	1	0	-1	-2
11	Bana göre bilginin kaynağı, içeriğinden daha önemlidir.	-2	-1	0	1	2
12	Bence başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.	2	1	0	-1	-2

13	Beni etkileyici gösteren işleri severim.	-2	-1	0	1	2
14	İlginç düşünceler ortaya atmak isteyen insanların pratik davranmadığını düşünüyorum.	-2	-1	0	1	2
15	Bir soruna belirli bir yaklaşım yarar sağlamayınca, yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim.	2	1	0	-1	-2
16	İlgilerim uğruna mesleğimi değiştireceğime, mesleğim uğruna ilgilerimi daha kolay değiştirebilirim.	-2	-1	0	1	2
17	Zaman zaman sorunlara çok çabuk çözümler bulabilirim.	2	1	0	-1	-2
18	Yalnızca bulanık (düzensiz) bir şekilde düşünenlerin mecaz (benzetme) ve analizlere başvurduklarını düşünürüm.	-2	-1	0	1	2
19	Sık sık, pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya özen gösteririm.	2	1	0	-1	-2
20	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.	2	1	0	-1	-2
21	İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.	-2	-1	0	1	2
22	Sonucu kesin olmayan ve sezilmesi güç şeylerden hoşlanmam.	-2	-1	0	1	2
23	Bence, birçok kişinin sorunu, her şeyi çok ciddiye almalarından kaynaklanır.	2	1	0	-1	-2
24	Ulaşmayı tasarladığım amaçlarım uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazanç veya rahatlığı kolaylıkla bir kenara itebilirim.	2	1	0	-1	-2
25	Yaşamın gizemi bana çekici gelmektedir.	2	1	0	-1	-2
26	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda emin olmaya çalışırım.	-2	-1	0	1	2
27	Sorun çözmede adım adım ve mantıklı aşamalarla ilerlemenin en iyi yöntem olduğuna inanırım.	-2	-1	0	1	2

28	Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.	-2	-1	0	1	2
29	Benim için doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.	2	1	0	-1	-2
30	Güç sorunların çözümüyle bir süre uğraşabilirim.	2	1	0	-1	-2
31	Çoğunlukla en iyi fikirler, özellikle bir şeyle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.	2	1	0	-1	-2
32	Sorun çözdüğüm zaman, sorunun analiz aşamasında daha hızlı, elde ettiğim bilgiyi sentez etme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.	-2	-1	0	1	2
33	Hayal alemine dalmak, birçok önemli projemin ortaya çıkmasında etkindir.	2	1	0	-1	-2
34	Benimle aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan insanlarla daha çabuk anlaşırım.	-2	-1	0	1	2
35	Bence sorun çözmeye önsözler güvenilir rehberlerdir.	-2	-1	0	1	2
36	Kendimi yetersiz hissedeceğim durumlardan kaçınmaya çalışırım.	-2	-1	0	1	2
37	"Eğlenceden önce iş" kuralını uygulayan insanlar hoşuma gider.	-2	-1	0	1	2
38	Kusursuzluk peşinde koşan insanların pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.	-2	-1	0	1	2
39	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.	-2	-1	0	1	2
40	Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanmam.	2	1	0	-1	-2
41	Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.	-2	-1	0	1	2
42	Bence bir sorunu çözememek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.	2	1	0	-1	-2

43	Bence kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.	-2	-1	0	1	2
44	Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekâsına hayran kalmışımdır.	2	1	0	-1	-2
45	Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimleri gibi bazı şeyleri unutma eğilimindeyim.	2	1	0	-1	-2
46	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.	-2	-1	0	1	2
47	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir insanım.	-2	-1	0	1	2
48	Grupla çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.	-2	-1	0	1	2
49	Sık sık sorunların giderilmesi için çalışırım, onları bir kenara atmam.	2	1	0	-1	-2
50	Bir üniversite profesörü olsaydım, teoriye dayalı dersler yerine, uygulamalı dersler vermeyi tercih ederdim.	-2	-1	0	1	2

Ek-3:Uşak İli Anket Çalışması İçin İlgili Yazışma Talepleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/04/2014-7309



T. C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 59561752-900-
Konu : Personel İşleri (Genel)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/04/2014 tarihli ve 40720285356 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Çetin ÇOBAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapmakta olup, Uşak Merkez İlçe'deki dilekçe ekinde yer alan anaokullarında değerlendirme anketi uygulamak istemektedir. Makamlarınca da uygun görülmesi halinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınması hususunda;
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Ali ÖZEL
Anabilim Dalı Başkanı

Evlâya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: (0 274) 265 20 31
E-Posta: ebe@meu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: H AYDIN Sekreter
Faks: (0 274) 265 20 85
Elektronik ağı: http://ebe.dpu.edu.tr/

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 25/04/2014-8134



T. C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 38674139-300-
Konu : Anket Çalışması

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : İlköğretim A.B.D. Başkanlığının 18.04.2014 tarih ve 7309 sayılı yazısı.

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Çetin ÇOBAN tarafından düzenlenecek olan **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi"** konulu anket çalışmasına gerekli izinler verilmesi hususunda;

Oıurlarınıza arz ederim.

Yrd. Doç. Dr. Emin KILINÇ
Müdür a.
Enstitü Müdür Yardımcısı
E-İmzalıdır.

EK :
1-) Yazı (20 sayfa)

Evlıya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: (0 274) 265 20 31
E-Posta: ebe@dpu.edu.tr
Ayrıntılı bilgi için iritibat: A.SARAC Bilgisayar İşletmeni
Faks: (0 274) 265 20 85
Elektronik ağı: http://ebe.dpu.edu.tr/
Bu belge; 5072 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 29/04/2014-2295



T. C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :45295868-044-
Konu :Anketler (Çetin ÇOBAN)

UŞAK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :25/04/2014 tarihli ve 38674139-300-8134 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksekisans Programı Öğrencisi Çetin ÇOBAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapmak istediğini bildirdiği ilgi yazı sureti ve ekleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Söz konusu anket çalışmasının yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmesi olup, Müdürlüğünüzce de uygun görülmesi halinde gerekli izin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yunus ERDOĞAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı
e-İmzalıdır.

EKLER :
1-İlgi yazı sureti ve ekleri (21 sayfa)

T.C. UŞAK VALİLİĞİ	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
SAYI	173 8901
TARİH	02 Mayıs 2014
BÖLÜM	STRATEJİ GELİŞTİRME HİZMETLERİ
İSTATİSTİK mb	

Evrak Doğrulama İçin : <http://ehys.dpu.edu.tr/enVision/Dogrula/KVBCMT>

Eviya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KUTAHYA Ayrıntılı bilgi için irtibat. S. KİELİ Memur
Telefon: 2742652031 Faks: 2742652027
E-Posta : ngrid@dpu.edu.tr Elektronik ağı: <http://www.dpu.edu.tr>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/1887187
Konu:MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

12/05/2014

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
KÜTAHYA

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) Dumlupınar Üniversitesinin 29/04/2014 tarih ve 2014-2295 sayılı yazıları.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazınız ekinde gönderilmiş olup, ilgi(a) genelge gereğince değerlendirilmesi yapılarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi Anket çalışması gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adı-soyadı	Unvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Çetin COBAN	Yüksek Lisans Öğrencisi	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi	02/05/2014 1738680

Güvenli Elektronik
İmza Akl ile Aynıdır.

...../...../20.....

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98a9-e7d6-367b-b56d-12c7 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü / UŞAK
Kurtuluş Mh. Fıstığı Sk No 11
e-posta: istatistik64@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ö.DERGİÇİ, Şef
Tel: (0 276) 2233990
Faks: (0276) 2233989

01276 2233990

01276 2233989

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Çetin ÇOBAN

Doğum tarihi : 01/02/1980

Doğum yeri : Gaziantep

Adres : Fatih Mah.4.Seramik Sok. No:15 Merkez/UŞAK

E-Posta : ctncbn@hotmail.com

Öğrenim Durumu

1994- 1997 : Gaziantep Bayraktar Lisesi

1999- 2003 : Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği

2012- 2016 : Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul
öncesi Öğretmenliği

İş Deneyimi

2006-2008 : Bitlis Merkez Koruk Köyü İlköğretim Okulu sınıf öğretmeni
(müdür yetkili)

2008-2010 : Kahramanmaraş Beşenli İlköğretim Okulu sınıf öğretmeni
(müdür yardımcısı)

2010-2012 : Uşak Banaz Yenice Köyü İlköğretim Okulu sınıf
öğretmeni

2012-2014 : Uşak Banaz Şehit Veli Uludağ Derbent İlköğretim Okulu sınıf
öğretmeni

2014-2015 : Uşak Banaz Susuz Köyü İlköğretim Okulu sınıf öğretmeni

2015-Devam: Uşak Merkez Karacahisar Ortaokulu

