

**T.C**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI  
DÜŞÜNME VE ATILGANLIK DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Züleyha TELLİGÖZ**

**İstanbul**  
**Mayıs, 2019**

**T.C**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME**  
**VE ATILGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Züleyha TELLİGÖZ**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Mustafa OTRAR**

**İstanbul**  
**Mayıs, 2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa OTRAR



Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ




Üye Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme ve Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

  
Züleyha TELLİGÖZ

## ÖNSÖZ

Çalışma süresince hoşgörüsünü, deneyimlerini, bilgi birikimini, desteğini benden esirgemeyen, öğrencilerinde nice güzel izler bırakan, öğrencisi olmaktan dolayı mutlu olduğum, birlikte çalışıyor olmanın güveni ve rahatlığı ile yol aldığım, kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a;

Çalışmam süresince ilgisini ve bilgisini benimle paylaşan, motive eden, sadece çalışmamda değil hayatımın her alanında destekçim olan, meslektaşım, dostum Beyza ÖZOĞLU'na;

Her koşulda ve kararda her zaman yanımda hissettiğim sevgili aileme;

Uygulama yaptığım okullardaki öğretmen ve öğrencilere; beni bu alanda zevkle çalışmaya iten farkındalığımı yükselten yollarımızın kesiştiği tüm çocuklara;

Öğrencilik ve iş hayatını birlikte yürüttüğüm süreçte varlığıyla, hayatımı kolaylaştıran adımlarıyla bana destek olan, sonsuz anlayış ve sabır gösteren, yol arkadaşım, sevgili eşim Cengiz TELLİGÖZ'e teşekkürü borç bilirim.

**ÖZET**  
**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME VE**  
**ATILGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Züleyha TELLİGÖZ

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez danışmanı: Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Mayıs- 2019, XIV+119 Sayfa

Çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan devlete ait ilkokullardaki 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Karesi ilçesinde bulunan devlete ait 29 ilkokul içerisinde oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen, 5 ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören, toplam 416 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Torrance (1966) tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcılık Testi, Topukçu (1982) tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, yaratıcılık ve atılganlık arasında pozitif yönde bir anlamlı ilişki olduğu; öğrencilerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin şekilsel yaratıcılık ve akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında; anne babanın evliliğinin devam etmesi değişkenine göre zenginleştirme alt boyutunda; annenin eğitim düzeyi değişkenine göre şekilsel yaratıcılık ve zenginleştirme alt boyutunda; babanın eğitim düzeyi değişkenine göre zenginleştirme alt boyutunda; cinsiyet, anne babanın hayatta olması, anne babalarının evliliğinin devam etmesi, annenin eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine göre atılganlıklarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yaş ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre atılganlıklarında, anne babanın hayatta olması değişkenine göre yaratıcılıklarında anlamlı farklılıkların olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yaratıcı düşünce, yaratıcılık, atılganlık

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE THINKING AND ASSERTIVENESS LEVELS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Züleyha Telligöz

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa OTRAR

May, 2019; XIV+119 Pages

The aim of this study is to investigate the relationship between creative thinking and assertiveness levels of 4th grade students. Relational screening method was used in this study. The population of the study consists of the 4th grade students in the primary schools in the Karesi district of the Balıkesir province in the 2017-2018 academic year. The universe of the study is composed of 4th grade students in public schools in Karesi district of Balıkesir province in 2017-2018 academic year. The sample of the study consisted of 416 students attending 4th grade in 5 primary schools selected from 29 public schools. The sample was selected with the disproportionate cluster sampling method. Torrance Creativity Test developed by Torrance (1966), Assertiveness Inventory developed by Topukçu (1982) and personal information form were used for data collection.

As a result of the study, a positive significance correlation was found between creativity and assertiveness. As a result of the study, it was found that there were significant differences in creativity and fluency, originality and elaboration subtests according to age, gender, number of siblings; elaboration subtest according to parents married; creativity and elaboration subtest according to mother's level of education; elaboration subtest according to father's level of education; assertiveness according to gender, number of siblings, mother's level of education, parents married, parents are alive. As a result of the study, it was found that there were no significant differences in assertiveness according to age and father's level of education, creativity according to parents are alive.

**Key Words:** Creative thinking, creativity, assertiveness

## İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xiv</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem .....	1
1.2 Amaç .....	4
1.3 Önem .....	5
1.4 Varsayımlar .....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>8</b>
<b>1. YARATICI DÜŞÜNCE</b> .....	<b>8</b>
1.1 Yaratıcılık Tanımları .....	8
1.2 Yaratıcı Düşünce Kuram ve Yaklaşımları.....	11
1.2.1 Psikanalitik Kuram.....	11
1.2.2 Bilişsel-Gelişimsel Kuram .....	12



1.2.3	Hümanist Kuram .....	12
1.2.4	Çağrışımsal Kuram.....	13
1.2.5	Gestalt Kuramı .....	14
1.2.6	Algısal Yaratıcı Kuram .....	14
1.2.7	Mistik Yaklaşım .....	15
1.2.8	Pragmatik Yaklaşım .....	15
1.3	Yaratıcı Düşünce Süreçleri.....	16
1.3.1	Hazırlık Aşaması .....	18
1.3.2	Kuluçka Aşaması.....	18
1.3.3	Aydınlanma Aşaması .....	19
1.3.4	Gerçekleşme-Doğrulama Aşaması.....	19
1.4	Yaratıcı Düşüncenin Alt Boyutları .....	20
1.4.1	Akıcılık.....	21
1.4.2	Esneklik.....	22
1.4.3	Özgünlük .....	22
1.4.4	Zenginleştirme.....	23
1.5	Yakınsak ve Iraksak Düşünme .....	23
1.6	Yaratıcı Düşüncenin Önemi .....	25
1.7	Yaratıcı Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	26
1.8	Yaratıcı Düşünce İle İlişkili Faktörler .....	29
1.8.1	Zekâ.....	29
1.8.2	Cinsiyet.....	31
1.8.3	Yaş.....	31
1.8.4	Aile .....	32
1.8.5	Çevre .....	33
1.8.6	Eğitim .....	34

1.9	Yaratıcı Düşüncüyü Engelleyen Faktörler .....	35
1.10	Yaratıcı Düşünce İle İlgili Araştırmalar .....	37
1.10.1	Yaratıcı Düşünce İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	37
1.10.2	Yaratıcı Düşünce İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar .....	41
<b>2</b>	<b>ATILGANLIK .....</b>	<b>43</b>
2.1	Atılganlık Kavramı .....	43
2.1.1	Atılganlık Davranışları .....	44
2.2	Çekingenlik Kavramı .....	48
2.2.1	Çekingenlik Davranışları .....	49
2.3	Saldırganlık Kavramı .....	50
2.3.1	Saldırganlık Davranışları .....	51
2.4	Atılganlık İle İlişkili Faktörler .....	52
2.5	Atılganlığın Önemi .....	53
2.6	Atılganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	55
2.6.1	Atılganlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	55
2.6.2	Atılganlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	55
	<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>58</b>
	<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....</b>	<b>58</b>
3.1	Araştırmanın Modeli .....	58
3.2	Evren ve Örneklem .....	58
3.3	Veri Toplama Araçları .....	65
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu .....	65
3.3.2	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi .....	65
3.3.3	Topukçu Atılganlık Envanteri .....	66
3.4	Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	67
	<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>69</b>

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI</b> .....	<b>69</b>
4.1 Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular .....	69
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>87</b>
<b>DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA</b> .....	<b>87</b>
5.1 Genel Değerlendirmeler ve Tartışma .....	87
5.2 Öneriler.....	96
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	96
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	96
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>98</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>110</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>119</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Atılğan Olmayan (Çekingen) ve Atılğan Davranış Özellikleri .....	47
Tablo 2. 2: Atılğan, Saldırğan ve Atılğan Olmayan Davranış Arasındaki Farklar (Akıncı, 2006: 26) .....	52
Tablo 3. 1: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaş Değişkeni İçin Betimleyici Değerler .....	59
Tablo 3. 2: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaş Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler .....	59
Tablo 3. 3: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaş Değişkeni İçin Minimum, Maksimum, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 3. 4: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Betimleyici Değerler.....	60
Tablo 3. 5: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Hayatta Olma Değişkeni İçin Betimleyici Değerler.....	60
Tablo 3. 6: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Hayatta Olma Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler .....	61
Tablo 3. 7: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Evlilik Durumu Değişkeni İçin Betimleyici Değerler.....	61
Tablo 3. 8: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Betimleyici Değerler .....	62
Tablo 3. 9: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler.....	62
Tablo 3. 10: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Betimleyici Değerler.....	63
Tablo 3. 11: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler .....	63
Tablo 3. 12: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Betimleyici Değerler.....	64
Tablo 3. 13: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler.....	64
Tablo 4. 1: TYDT Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyutları ve Şekilsel Toplam Puanları İçin Betimleyici Değerler .....	69
Tablo 4. 2: Atılğanlık Envanteri Puanları için Betimleyici Değerler.....	70
Tablo 4. 3: Atılğanlık Puanları ile TYDT Toplam Puan ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	70

Tablo 4. 4: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması .....	71
Tablo 4. 5: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması .....	71
Tablo 4. 6: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması .....	71
Tablo 4. 7: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması .....	72
Tablo 4. 8: Atılganlık Puanının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4. 9: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	72
Tablo 4. 10: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	73
Tablo 4. 11: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	73
Tablo 4. 12: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	73
Tablo 4. 13: Atılganlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması....	74
Tablo 4. 14: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	74
Tablo 4. 15: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	74
Tablo 4. 16: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	75
Tablo 4. 17: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	75
Tablo 4. 18: Atılganlık Puanlarının Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	75
Tablo 4. 19: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	76
Tablo 4. 20: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	76
Tablo 4. 21: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	76
Tablo 4. 22: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	77
Tablo 4. 23: Atılganlık Puanlarının Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	77
Tablo 4. 24: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	77

Tablo 4. 25: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4. 26: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	78
Tablo 4. 27: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	79
Tablo 4. 28: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	79
Tablo 4. 29: TYDT Zenginleştirme Alt boyutunun Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4. 30: Atılganlık Puanının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	80
Tablo 4. 31: Atılganlık Puanının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları....	81
Tablo 4. 32: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	81
Tablo 4. 33: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	82
Tablo 4. 34: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	82
Tablo 4. 35: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	82
Tablo 4. 36: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4. 37: Atılganlık Puanının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .	84
Tablo 4. 38: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması .....	84
Tablo 4. 39: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması .....	85
Tablo 4. 40: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması .....	85
Tablo 4. 41: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması .....	86
Tablo 4. 42: Atılganlık Puanının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	86

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Tüm Beyinsel Yaratıcılık Modeli (Üstündağ, 2014: 8) ..... 17
- Şekil 2: Karmaşık Yaratıcı Düşünce Kuramına Göre Yaratıcılığın Aşamaları (Sungur, 1992: 57) ..... 17
- Şekil 3:Yaratıcı Düşünmenin Öğeleri ve Yöntemleri (Edgar, vd., 2008: 47)..... 21



## **KISALTMALAR**

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi





# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

### 1.1 Problem

Yaratıcı düşünme becerisi kişiye başkalarının görmediğini görebilme, olay, durum ve problemlere farklı açılardan bakıp farklı yorumlar ve çözümler getirme, eldeki verilerden farklı bilgiler üretebilme, eğitim hayatında, günlük hayatta ve iş hayatında insanlarla etkileşime girdiğinde kendini ifade etmenin farklı yollarını kullanabilme imkânı sağlar.

Geçmişten günümüze yaratıcılık konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, insanlık tarihi kadar eski olan bu kavramın son 500 yıldır sadece güzel sanatlar alanı ile ilişkilendirildiği, genellikle “deha” veya “olağanüstü ve tanrısal güçlerle” açıklanmaya çalışıldığı, mistik bir bakış açısı ile incelendiği sonucuna ulaşılmaktadır (San, 1993: 71).

Yaratıcılık, kendine has bir problem çözme sürecini içeren, beceriye dayalı ve orijinal bir ürüne dönüşmüş ya da henüz ürün haline gelmemiş, kişinin yetenek unsurlarını da üretime dönük ve özgün kullandığı bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001a: 20).

Psikanalitik görüş, yaratıcılığın bilinçdışı çatışmalardan kaynaklandığını söylemektedir. Doyurulmayan cinsel fanteziler tatmin olmamış istekler yaratıcılığa ve nevrozlara sebep olmaktadır. Yaratıcılık ile nevrozun arasındaki en belirgin fark; nevroz ile gerçeklerden kaçılırken yaratıcılığın ortaya bir ürün koyma, üretme yolu ile yüceltme mekanizmasını çalıştırmasıdır (Freud, 1908: 8).

Gestalt kuramcıları, bütünü parçaların toplamından daha fazla olduğu, kişinin bütünü, parçalara ayırarak değil bütünlük içinde algıladığı fikrini savunur. Yaratıcı

düşünme ise özgünlüğünden ödün vermeden bir bütünü parçalara bölebilmeyi sağlamamıza yardımcı olmaktadır (Doğan, 2005). Yaratıcı düşünme becerisi doğuştan gelen bir özellik olmakla birlikte yaşantı ile körelmesi ya da geliştirilmesi mümkündür. Bununla birlikte sadece yetenek, beceri ve bilgi ile hayata geçirilmesi güç olduğundan sürekli beslenmesi gerektiği söylenebilir. Sosyal çevrenin ve eğitim hayatının yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde önemli bir etkisi vardır. İlkokul yıllarından itibaren bireyin hayatına giren çeşitli ve farklı uyarıcıların, kişinin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Ayrıca yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde ilkokul yılları kritik dönem olarak görülmektedir (Öztürk, 2015: 161).

Yaratıcı düşünce, birden bire oluşan bir davranış veya durum değil, bir sürecin sonunda ortaya çıkan üründür. Yaratıcı düşünce süreci ise, yaratıcı davranışa ve bu davranış sürecinde kullanılan yöntemlere atıfta bulunmaktadır. Bu sürecin sonunda bir ürün çıkmasa dahi, bireyin yaratıcı davranışa dâhil olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması için ürün ne olursa olsun bir sürecin yaşanması gerekmektedir (Schirmacher, 2002: 6). Yaratıcı düşünme süreci, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarını izler.

Torrance ve Guilford tarafından yaratıcı düşünce, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olarak boyutlara ayrılmıştır (Guilford 1958: 15, 1966: 188; Yuk ve Cramond, 2006:273). Yaratıcılığın oluşturulup geliştirilmesinde zekâ, cinsiyet, kültür, yaş, kalıtım ve çevre gibi faktörler etkilidir (Güleryüz, 2001). Doğan (2005) ise, yaratıcılığın gelişiminde etkili başlıca faktörleri yetenek, zekâ, benlik algısı, güdülenmişlik düzeyi ve başa çıkma davranışları olarak sıralamaktadır.

Çocuğun aile ve eğitim yaşantısında yaratıcılığını engelleyen etmenler şu şekilde sıralanmıştır: çocukları sürekli gözetleme ve bunu onlara hissettirme, çocukların durum ve eylemlerini sürekli iyi veya kötü olarak kategorize etme, çocukları sürekli denetleme, aşırı biçimde yerme veya övme, çocukları rekabet içine sokup sürekli karşılaştırma, deneme yanılma yolu ile öğrenme yöntemini kullanmalarına izin vermeme, çocukların yerine tercihlerde bulunma, eylemlerine sürekli sınırlar çizme, çocuklara sorumluluk vermeme. Bireysel engel olarak ise; özgüven eksikliği, eleştirilmekten ve hata yapmaktan korkmak, mükemmeliyetçilik, bir konuya

yoğunlaşmada güçlük, sabırsızlık, duygusal problemler, kalıplaşmış düşünceler içine hapsolme, çelişkilere karşı dirençli olma gibi davranışlar yaratıcılığı engellemektedir. Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş olarak nitelendirilen bireylere bakıldığında farklı düşünen, olaylara farklı açılardan bakan, katı kurallara bağlı kalmayıp esnek düşünen, pozitif düşünceye sahip, çabuk pes etmeyen, toplumsal normlara ters düşme cesareti gösteren kişiler oldukları söylenebilir (Sungur, 1992: 250).

Yaratıcı bireylerin hayata karşı farklı bir bakış açısı ve yaşantı biçimi vardır ve bu farklılığı topluma doğru biçimde yansıtma becerisine de sahiptirler. Atılganlık becerileri, kişinin sorunları barışçıl biçimde çözüp kendini ortaya koymasını ve başkalarının düşüncelerini dinlemesini ve kendi düşüncelerini dile getirmesini sağlamaktadır (Tavakoli, vd., 2014: 18).

Atılganlık; etkili davranma, kendini etkili biçimde ortaya koyma, güvenli davranış, güvengelik, girişken ve güvenli anlamlarında kullanılmaktadır (Cüceloğlu, 2002: 308). Atılgan davranışlar sayesinde bireyin sosyal ilişkilere uyumu kolaylaşır. Kişinin kendine yönelik tutumlarının değişmesi gerektiği durumlarda atılganlık bu işleme yardımcı olur. Bireyler hem kendi fikirlerinin ve haklarının bilincinde olur hem de bunları uygun bir üslupla ifade ederek çözüme ulaşırlar (Gündoğdu, 2012: 678).

Davranışlar atılganlık, çekingenlik ve saldırganlık olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Sarı, Soyer ve Güllü: 2014: 447). Atılganlık, uygun kabul edilen davranış biçimi olarak tanımlanır fakat çekingen ve saldırgan davranışlar kişide psikolojik ve sosyal problemler oluşturur. Saldırgan bireyler sorunlarını anlık olarak çözerken çevreye zarar verirler ve istenmeyen kişi olurlar. Çekingenler ise problemlerini çözemezler bu yüzden de psikososyal sorunlar yaşarlar. Atılganlar ise diğer insanların da haklarını gözeterek, olumlu biçimde kendilerini ifade ederler ve dikkatlerini problemlerinin çözümüne verirler (Gündoğdu, 2012: 677).

Alberti ve Emmons (1976)'a göre çekingen bireyler genellikle düşük ses tonu ile konuşur ve davranışlarında temkinlidirler. Sorunlardan kaçınma, düşüncelerini açıkça ifade etmede zorluk yaşama veya bundan kaçınma, kendi duygularına önem

vermeme gibi davranışlar sergileyebilirler. Başkalarını incitmek yerine; incinmeyi tercih edebilirler (Akt. Göktürk, 2009: 28).

Tataker (2003)'e göre saldırgan davranmak, bireyin kendini korumak adına, diğer insanlara zarar verecek şekilde hareket etmesidir. Saldırgan davranış genellikle düşmanca, suçlayıcı, cezalandırıcı ve talepkârdır. Saldırganlık doğrudan dışa vurulduğu takdirde, fiziksel saldırı içerebilir ve tehdit edici olabilir. Dolaylı yollarla dışa vurulduğunda ise dedikodu, alay şeklinde kendini gösterebilir (Akt. Mentеш, 2007: 12).

Yaratıcılığı yüksek olan bireylerin normal düşünen bireylerden farklı kişilik özelliklerine sahip oldukları bilinmektedir. Black (2003: 16) bu özellikleri 32 başlık altında sıralamış ve bu özelliklerin yaratıcı kişinin sosyal ilişkilerindeki davranış ve tutumlarında da farklılık yaratması beklendiğini belirtmiştir. Yaratıcı kişinin kendi hak ve sınırlarını korumak için atılgan bir tutum içinde olacağı tahmin edilir. Yaratıcılık ve atılganlık bireyin hayatla baş edebilmesi için gerekli iki önemli beceridir. İki beceri arasında nasıl bir ilişki olduğu ise araştırılması gereken bir konudur.

Bu araştırmada yaratıcı düşünce ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki ilkökul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerde incelenmiş ve araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

## **1.2 Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Atılganlık ve yaratıcı düşünme becerileri arasında ilişki var mıdır?
  - 1.a. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerileri ile TYDT'nin şekilsel akıcılık alt boyutu arasında ilişki var mıdır?
  - 1.b. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerileri ile TYDT'nin şekilsel orijinallik alt boyutu arasında ilişki var mıdır?

- 1.c. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerileri ile TYDT'nin zenginleştirme alt boyutu arasında ilişki var mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme özellikleri demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, ebeveynlerin hayatta olup olmaması, ebeveynlerin evlilik durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve kardeş sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, ebeveynlerin hayatta olup olmaması, ebeveynlerin evlilik durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve kardeş sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3 Önem

Hızla gelişmekte olan dünyada, toplumlar çağa ayak uydurdukları sürece ayakta kalabilmektedir. Birçok buluşa gün geçtikçe yenileri eklenmekte, teknoloji ilerlemekte ve tüm bunlar insanların hizmetine sunulmaktadır. Gelişmeler yaratıcı bireylerin çabaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Her toplumda ve ülkede olduğu gibi gelişmekte olan ülkemizde de yaratıcı bireylerin varlığı önem taşımaktadır. Her bireyde yaratıcılığın var olduğu görüşü bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir. Var olan bu potansiyeli geliştirmek de ailelere ve okullara düşmektedir. Çünkü insana fikirlerine yön verme ve onları ifade etme gücünü ve seçim yapabilme hakkını bireysel yaratıcılık vermektedir (Addington, 1997).

Yaratıcı düşünme becerisi, ülkemizde eğitimin hedefleri içinde ve birçok kuruluşun personel seçiminde aradığı özellikler arasında yer almış ve eğitim, psikoloji, işletme ve güzel sanatlar gibi pek çok alanın önem verdiği bir özellik haline gelmiştir. Yaratıcı düşünme becerisine verilen önemin ve bu beceriye sahip bireylere ihtiyacın artması ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek eğitimin hedefleri arasına girmiştir (Aslan, 2001b: 20-21).

Atılganlığın temelinde bireyin karşısındakini dinlediği ve anladığı mesajını iletmesi, duygularını ve düşüncelerini açık bir şekilde ve sakin bir üslupla ifade etmesi, aldığı kararlarda yapıcı olması ve sonucunu öngörebilmesi yer almaktadır. Atılganlığın özü, güçlü muhalifler karşısında dahi fikrini dile getirmek, memnuniyetsizliğini belirtebilmek, makul olmayan talepleri reddedebilmek, gerektiğinde soru

sorabilmektir. Atılganlık düzeyi düşük olan bireylerin öğrenme performansı düşük, yetenekleri zayıf ve anksiyete düzeyleri yüksektir (Mackay, 2007: 267).

Yaratıcı düşünme ve atılganlık, öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretebilmelerinden hayatlarında karşılaştıkları problemleri daha kolay çözmelerine, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerinden eğitim ve iş hayatında daha başarılı olmaya kadar birçok alanda gereklidir. Her iki beceri de eğitim alanında sıklıkla üzerinde durulan konulardır fakat birbirleri ile olan ilişkileri hakkında yapılmış bir araştırma mevcut değildir.

#### **1.4 Varsayımlar**

Öğrencilere uygulanan Topukçu Atılganlık Envanteri, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Kişisel Bilgi Formundaki maddelere öğrencilerin gerçek düşünce durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın verileri, Balıkesir ili Karesi ilçesindeki devlet okullarının ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular, 2017-2018 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır.
3. Yaratıcı düşünce düzeyi Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin ölçtüğü niteliklerle ve şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, zenginleştirme alt boyutları ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları ile sınırlıdır.
4. Atılganlık düzeyi Topukçu Atılganlık Envanterinin ölçtüğü niteliklerle ve sınırlıdır.
5. Araştırma, amaçları bağlamında gerçekleştirilen analizlerle sınırlıdır.

#### **1.6 Tanımlar**

**Yaratıcı Düşünce:** Yaratıcı düşünce, problemlere karşı duyarlı olma sürecidir. Bu duyarlılığın sonucunda, eksikliğin duyumsanıp fark edilmesi, bu öğelerle ilgili

hipotez ya da fikirlerin biçimlendirilmesi, problemin çözümüne ilişkin tahminler yürütülmesi, hipotezlerin test edilmesi, gerektiğinde değiştirilip tekrar test edilmesi ve sonucun ortaya konmasıdır (Torrance, 1977: 7). Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi, Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinden elde edilen puanlarla belirlenmiştir.

**Atılganlık:** Başkalarının haklarını dikkate alarak, onları küçük görmeden bireyin kendi hakkını koruyabilmesi için geliştirilen bir çeşit kişiler arası ilişki biçimidir. Atılgan birey diğer insanlara saygı duyar ve duygu, düşünce ve inançlarını doğru bir biçimde iletir. Hem kendini hem başkalarını eşit oranda gözeterek davranır (Voltan Acar, 1980, Akt. Voltan Acar, vd., 2008: 343).

**Saldırganlık:** Bireyin kendisine ve başkalarına zarar verebilecek şekilde davranışlar sergilemesidir. Kendini ifade etmede uygun olmayan davranış türlerinden biridir. (Voltan Acar ve Öğretmen, 2007: 68).

**Çekingenlik:** Özellikle yabancı insanlarla etkileşime girmekten kaçınma, uygun biçimde sosyal ortama dâhil olamama ya da huzursuzluk, sakarlık yaşama, kendini tutmaya çalışmadır. Kendini ifade etmede uygun olmayan davranış türlerinden bir diğeridir (Zimbardo ve Henderson, 2000: 232).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 1. YARATICI DÜŞÜNCE

Bu bölümde önce yaratıcılık tanımları, yaratıcı düşünce süreçleri, yaratıcı düşünce kuramları, yaratıcı düşüncenin alt boyutları, yaratıcı düşünce türleri ve yaratıcı düşüncenin önemi ele alınacak, ardından yaratıcı düşünce becerilerine, yaratıcı düşünen bireylerin özelliklerine, yaratıcı düşünceyi etkileyen ve engelleyen faktörlere ve yaratıcı düşünce ile ilgili araştırmalara yer verilecektir.

#### 1.1 Yaratıcılık Tanımları

Yaratıcılık, insanın sahip olduğu özelliklerin içinde psikolojik ve biyolojik açıdan incelenen ve açıklanan kavramlar arasındadır. Ortaya çıktığı ilk günden itibaren başta psikoloji, sosyal psikoloji ve eğitim bilimleri gibi disiplinler olmak üzere birçok alanda ele alınmış olduğu söylenebilir. Yaratıcılığın, psikolojinin alt dal ve disiplinlerinde dahi tanımlanması en zor kavramlar arasında olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 1989, Akt. Şahin, 2015: 28).

Yaratıcılık kavramının net bir tanımı yapılamamakla birlikte, bazı bilim insanları yaratıcılığı bir ürün, bazıları ise bir süreç olarak görmektedir. Üzerinde uzlaşılmış olan ortak husus; yaratıcılık yeni ve farklı bir şey yapmaktır ve bir ürüne bağlı olarak değerlendirilebilir (Erdoğan, 2006: 95). Yaratıcılık sözlükte, 1. Yaratıcı olma durumu 2. Yaratma yeteneği. 3. Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık anlamlarını taşımaktadır (TDK, 2017). Alanın önde gelen araştırmacılarından olan Torrance (1977: 7-8) yaratıcılığı; bilgi eksikliğine, sorunlara, yetersizliklere, uyumsuzluklara karşı duyarlı olmak; güçlükler, çözümler ve tahminler üzerinde durmak ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurup değiştirmek, çözüm yollarından birini seçip denemek ve bunu tekrarlamak, ardından da sonuçları ortaya koymak olarak tanımlamaktadır.



Yaratıcılık, eski Yunan medeniyetlerinde kendine yer bulmuş bir kavram olmakla birlikte, Platon ve Aristo'nun konu hakkında görüşleri bulunmaktadır. Aristo, yaratıcılığın insanın doğasında bulunduğunu ve geliştirilebileceğini söyler. Platon ise yaratıcılığın mistik kaynaklı olduğunu ve sıradan insanlarda bulunmadığını belirtmektedir (Tatlı, 2017: 1).

Üstündağ (2014: 1) yaratıcılığı tanımlanması en güç kavramlardan biri olarak görür. Problemlere yönelik kim, ne, nerede, nasıl, niçin, ne zaman gibi soruların sorulmasıyla ortaya çıktığını söylemektedir.

Geçmişten günümüze yaratıcılık konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, insanlık tarihi kadar eski olan bu kavramın, son 500 yıldır sadece güzel sanatlar alanı ile ilişkilendirildiği, genellikle “deha” veya “olağanüstü ve tanrısal güçlerle” açıklanmaya çalışıldığı, mistik bir bakış açısı ile incelendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yaratıcılık (kreativitaet, creativity) sözcüğünün kökeninin Latince “creare” sözcüğü olduğu bilinmektedir. Doğurmak, yaratmak, meydana getirmek ise bu sözcüğün Türkçedeki karşılığıdır (San, 1993:71).

Yaratıcılık; eldeki yaşantıların ve bilgilerin arasında özgün ve yeni bağlantılar kurup, ilişkiler bulmaktan ibarettir (Sungur, 1992: 63). Canel (2009: 155) yaratıcılığın her bireyde var olduğunu, insanın yaşamında her alanda kullanılabileceğini, aynı zamanda bir davranış ve tutum biçimi olduğunu, geliştirilebilir olduğu için belirli eğitim programları ile bireye kazandırılabilceğini söylemektedir. Yaratıcılık alanına odaklanmış araştırmacılardan olan Amabile (1998: 78) ise yaratıcılığı bir süreç sonunda ortaya çıkmış olan ve jürinin ortak karar verdiği bir ürün olarak değerlendirir. Amabile'nin yaratıcılık hakkındaki görüşleri, sistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilebilir. Çünkü bu bakış açısına göre yaratıcılık bir sürecin sonunda ortaya çıkan üründür.

San (1985), tamamlanmış her işte yaratıcılığın bulunduğunu, yaratıcılığın bir süreç içindeki tüm düşünsel ve duyuşsal aktivitelerde, her türlü uğraş ve çalışmanın içerisinde bulunduğunu ve insan hayatının bütün alanlarında yer alan bir yetenek olduğunu söyler. Anderson (1959:277)'a göre yaratıcılık zekâ, duyarlılık ve cesaret gerektirmektedir. Yaratıcılık, kendine has bir problem çözme sürecini içeren,

beceriye dayalı ve orijinal bir ürüne dönüşmüş ya da henüz ürün haline gelmemiş, kişinin yetenek unsurlarını da üretime dönük ve özgün kullandığı bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001b: 22). Yaratıcılık; bireylerin ilgisini çeken deha, sihir, üstün yeteneklilik gibi kavramları akıllara getiren bir kişilik özelliğidir (Sungur, 1992: 19).

Tok (2008: 72) yaratıcılığı, kişinin kendini ortaya koymasını sağlayan, alışılmışın dışında, yeni düşünceler üreterek, üretilen düşünceleri sistematik bir şekilde oluşturarak, problem çözmek, karar oluşturmak, çözümleri ve kararları tekrar ele almak, kültürün ve kişisel özelliklerin etkisi ile şekillenen bir düşünme şekli olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılık, bilinen bilgilerden hareketle yeni görüş ve ürünler ortaya çıkarıp, bilgiler oluşturma, özgün ve yeni bir sentezleme, problemlere yeni ve farklı çözümler üretebilme şeklinde tanımlanabilir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş: 2007: 681).

Kendini ifade etmede çeşitlilik insanın doğasında vardır ve farklı isimlerle tanımlanmaktadır. Bu çeşitlilik günümüzde yaratıcılık kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Oysaki yaratmak, ilahi ve beşeri olma boyutu ile irdelendiğinde farklı anlamlar ifade etmektedir. Yoktan var etmek ilahi olanda, var olanı öznel olarak yeniden biçimlendirmek beşeri olanda anlam kazanır. Günümüzde yaratıcılık olarak değerlendirilen beşeri olanın ortaya koyduğu yeni biçimdir. Yaratıcılığın problemlere getirilen yeni ve farklı çözümler mi olduğu yoksa yok olanı var etmek mi olduğu hala tartışılmakla birlikte ortak görüş yaratıcı düşüncenin özgün oluşudur. Yaratıcılık tek boyutlu değildir, duyuşsal bilişsel ve devinişsel unsurların bir araya gelmesi ile ortaya çıkmaktadır (Altunbay, 2014: 17).

Yaratıcılık, bir cesaret işidir çünkü yaratıcı birey bilinmeyene doğru uzanır, denenmeyeni dener, görülmeyeni görülür kılar ve bilinmeyeni bilir. Tüm bunları yapan bireyin alacağı tepkilerin nasıl olacağı bilinemez; olumsuz eleştiriler ve dışlanma tehlikesini göze alması gerekir (İnam, 1993: 6).

Sonuç olarak; yaratıcılık tanımları ekol ve yaklaşımlara göre farklılık gösterse de alternatif çözümler üretmek, alışılmışın dışına çıkmak, yeni ve farklı bir düşünce veya ürün ortaya koymak ve sorunlara karşı duyarlı olmak gibi ortak kavramlar mevcuttur (Aydın, 2011: 10). Tanımlar arasında ortak anahtar sözcükler ise; süreç,

yeni, yenilik, özgün, kavramak, farklılık, yeti, meydana getirmek ve kalıpları yıkmaktır (Güngör, 2006: 18).

## **1.2 Yaratıcı Düşünce Kuram ve Yaklaşımları**

Birçok kuram yaratıcılığı kendine göre incelemiş ve açıklamıştır. Aşağıda bazı kuramlar yer almaktadır.

### **1.2.1 Psikanalitik Kuram**

Freud, yaratıcılığı sorunlara yeni, özgün ve kabul edilebilir çözümler bulabilmek olarak tanımlar (Soysal Acar ve Coşkun Düzakın, 2017: 5). Psikanalitik görüş, yaratıcılığın bilinçdışı çatışmalardan kaynaklandığını söylemektedir. Doyurulmayan cinsel fanteziler tatmin olmamış istekler yaratıcılığa ve nevrozlara sebep olmaktadır. Yaratıcılık ile nevrozun arasındaki en belirgin fark; nevroz ile gerçeklerden kaçılırken yaratıcılığın ortaya bir ürün koyma, üretme yolu ile yüceltme mekanizmasını çalıştırmasıdır (Freud, 1908: 8).

İdin yaratıcı düşünme sürecinde üstün olmadığı söylenebilir. İd, harekete geçmek için baskı yapar fakat yaratıcılık baskın dürtülerden arınmak için çaba gösterir. Psikanalitik kuram yaratıcılığı bireyin olumsuz yönlerinden yola çıkarak açıklamaya çalıştığı için eleştirilmiştir. Psikanalitik bakış açısı yaratıcı düşünme yetisine sahip bireylerin kişiliklerinin olumsuz yönlerinin ağır bastığını söylemektedir, bu açıdan bakıldığında yaratıcılığın olumsuz bir şey olduğu izlenimi hüküm sürmektedir (Akçum, 2005: 35).

Freud'a göre yaratıcılık bir savunma mekanizması olarak işlev görür. Yaratıcılığın topluma zarar verme ihtimali olan libidoya karşı, erken yaşlarda bilinçaltındaki çatışmalara karşı geliştirildiğini söyler. Ruhsal hastalıkların da aynı kaynaktan çıktığı kabul edildiğine göre, kuramsal temelde ruhsal hastalıklarla yaratıcılığı birbirine bağlamak mümkündür. Yaratıcı birey, doyuma erişemeyen bilinçaltı dinamiklerine çıkış yolu bulmak amacıyla kısmen de olsa gerçek dünyasından ayrılıp

bir fanteziye sığınmaktadır. Yaratıcılık çocukluk dönemindeki oyunun yetişkinlikteki devamıdır (Kısacık, 1999: 30).

Rothenberg, yaratıcılığı, ödüllü sanatçı, bilim adamı ve şairlerle psikiyatrik çalışmalar yaparak incelemiştir ve yaratıcı insanların kullandığını varsaydığı iki düşünme süreci belirlemiştir. Bunlardan ilki metaforların önem taşıdığı homogörsel süreç ikincisi ise zıtlıkları aynı anda kavramayı içeren janus sürecidir (Rothenberg, vd., 2013).

### **1.2.2 Bilişsel-Gelişimsel Kuram**

Bilişsel kuramcıların, yaratıcılığın kaynağı olarak yaratıcılığın ve bilginin biyolojik temellerine odaklandıkları söylenebilir. Bilişsel kuram, bireyin bilgi birikiminin inşasında aktif bir katılımcı olduğunu söyler. Bilgi, var olan şemaların özümsemesi sayesinde oluşturulur. Birey çevre ile etkileşime girdikçe, çevresini daha iyi anlayabilmek için yeni şemalar inşa eder. David Feldman, bu kuramın geliştiricisidir. Yaratıcı bağ ile Piaget'in aşamalı gelişmesi arasında ilişki olduğunu öne sürmüştür. Feldman kendi kuramı ile Piaget'in zihni gelişim basamakları arasında bazı benzerlikler bulmuştur. Bunlar (Sungur, 1992: 56):

- Çözüme verilen tepki çoğunlukla sürprizdir.
- Çözüm bir defa başarılıdıktan sonra daha açık ve anlaşılır görülmektedir.
- Genellikle sorun üzerinde çalışırken çözüme doğru bir çekilme duygusu oluşmaktadır.
- Çözüm bir defa başarılıldığında önemini yitirmeye başlar.

### **1.2.3 Hümanist Kuram**

Hümanist yaklaşım, yaratıcılığın insanın olumlu yönleri ile ilgili olduğunu ve insanın yaratıcılık gücünü içinde barındırarak doğduğunu söylemektedir insanın sahip olduğu bu gücün eğer uygun ortam, zaman ve çaba varsa geliştirilmesi mümkündür. Eğer birey kabul ve onay görürse yaratıcılığı desteklenmiş olur fakat eğer ortama çatışma hâkimse yaratıcılık engellenir. İnsancıl kurama göre, bireyin potansiyeli

değerlidir ve birey kendi hayatını istediği gibi yönetebilmelidir. Hümanistler, insan yapısının toplum onu bozmadığı sürece doğuştan itibaren iyi olduğunu söylerler. Hümanist düşünceye hâkim olan amaç insanın gerçek özgürlüğe kavuşmasıdır. Yaratıcılığı öz gerçekleştirimin gelişimiyle açıklarlar. Kişi yaşama dair beklentilerini belirleyip kendini benzetmesinin mümkün olduğu bir model arayışına girer. İnsancıl kuram herhangi bir yaratıcılığı desteklemez; fakat bireyin arayış içindeyken kendini bulmasına yardım eder. İnsana zarar veren ve onu yok eden yaratıcı ürünlerin ise karşısındadır. İnsanlık için öz doyumunu ve üstün yeteneği sağlayacak türde bir yaratıcılığa ihtiyaç vardır (Yavuzer, 1989, Akt. Aydın, 2011: 18).

#### 1.2.4 Çağrışımsal Kuram

Çağrışımsal kuramın temellerini J.S. Mill ve Hume atmıştır. Kuramcılar, düşünmenin temelini oluşturan şeyin fikirler arasındaki çağrışımlar olduğunu söylemektedir. Yaratıcılık ise bu çağrışımların özgünlüğüne ve sayısına bağlıdır (Sungur, 1992: 50).

Sarnoff Mednick'in 1962 yılında geliştirdiği Uzak Çağrışım Testini Çağrışımçı Yaratıcılık Kuramında uygulamaya koymuştur. Mednick, yaratıcı sürecin, bireyin ihtiyaçlarını karşıladığını söylemektedir. Yaratıcı çözümlerin benzerlik, aracılık ve olumlu rastlantı yollarıyla meydana gelebileceği görüşünü dile getirmektedir (Starko 2001: 59).

Bireyi çözüme ulaştıran bu üç süreç şu şekilde ele alınabilir (Vexliard, 1966: 112-113):

1. *Olumlu Rastlantı:* Gerekli olan çağrışımların rastlantı ile uyarıcıların yan yana düşmesi ile oluşmasıdır. Örnek verecek olursak; penisilin ve X ışınları gibi keşiflere götüren rastlantısal çağrışımlardır. Bir şeyi ararken tesadüfi olarak hesapta olmayan başka bir şeyi bulmak olarak da tanımlanabilir.

2. *Benzerlik:* Gerekli olan uyarıcı ve çağrışım elemanlarının, çağrışım elemanları ya da öğelerinin benzerlikler sonucu ortaya çıkmasıdır.

3. *Aracılık*: Aralarında çok uzaktan da olsa çağrışım bağları olan olayları, bazı ortak yönlerini bulup, birbirine bağlama, birbirleri ile uzlaştırmadır.

### **1.2.5 Gestalt Kuramı**

Gestalt kuramcıları, bütünü, parçaların toplamından daha fazla olduğu, kişinin bütünü, parçalara ayırarak değil bütünlük içinde algıladığı fikrini savunur. Yaratıcı düşünme ise özgünlüğünden ödün vermeden bir bütünü parçalara bölebilmeyi sağlamamıza yardımcı olmaktadır (Doğan, 2005). Kuramcılar, yaratıcı düşünmenin bireyin iç görüşüyle oluştuğunu ve temelinde ıraksak düşünmenin olduğunu söylemektedir (Özen, 2012: 241).

Kuramın öncüleri olan Köhler, Wertheimer ve Koffka, yaratıcılık kavramı yerine “sorun çözme” ve “üretken düşünce” terimlerini kullanmışlardır. Düşünmeyi oluşturan temellerin farklı çağrışım zincirlerinden meydana geldiği görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Kişinin, problemi oluşturan unsurların tamamına bütün olarak tepki vermesi gerektiğini savunurlar. Kişilerin problemin bütün olarak yapısının farkına varıp, bütün yapının parçalarını doğal, yeni ve özgün bir bütün şeklinde algıladıklarını söylerler (Çiftçi, 2002: 23).

Max Wertheimer, gerginlik ve stres yaşatan bir problemin çözülebilmesi için tekrardan yapılandırılmasının gerekliliğine vurgu yapar. Bununla birlikte, yaratıcı düşünce biçimini sürekli olarak kullanan kişilerin üstün yetenekli olduğunu ve bu kişilerin problemlerin, olayların, durumların gerçek yönlerini arayıp bilgileri yeniden örgütleyerek çözüme katkı sağladıklarını söylemektedir (Sungur, 1992: 49).

### **1.2.6 Algısal Yaratıcı Kuram**

Algısal yaratıcı kurama göre dış dünyaya ilişkin farkındalık, yaratıcılığı arttırmaktadır. Bu farkındalık kişinin hem üretkenliğini arttırmakta hem de kişiyi geleneksel düşünme kalıplarından ve alışkanlıklarından uzak tutmaktadır (Öztunç, 1999: 27).

Algısal yaratıcı düşünme kuramının öncüsü Ernest Schachtel'dir. Schachtel'e göre, yaratıcılığın ortaya çıkması için kişinin dış dünya ile ilişki içine girmesi ve güdülenmesi gerekmektedir. Yaratıcılık bir objeye, duruma veya probleme değişik bir bakış açısı ile yaklaşmayı sağlayan algısal bir istekliliktir (Sungur, 1992: 50).

### **1.2.7 Mistik Yaklaşım**

Mistik yaklaşım, yaratıcılığı kişinin özgün bir şekilde kendini ifade etmesi olarak açıklamaktadır. Bireyin estetik, farklı ve etkileyici ürünlerine odaklandığı söylenebilir. Mistik yaklaşımın genel varsayımı bilimsel araştırma ve örtük teorilerdense çağrışımlar üzerine odaklanmaktır (Runco ve Diane, 2002: 427).

Eski dönemlerde yaratıcı bireye Tanrı tarafından ilham verildiği anlayışı hüküm sürmekteydi. Bu sebepten dolayı günümüzde de yaratıcılık kavramının ilham ve yetenek ile karıştırıldığı söylenebilir. Yaratıcılık, müzik, görsel sanatlar ve yazma sanatlarında kendine yer bulmuş ve Tanrıyı, ilham perisini çağrıştırmıştır (Sternberg ve Lubart, 2006: 5).

Mistik bakış açısının yaratıcılığın özellikle orijinallik yönüne vurgu yaptığını ve zaman zaman da zihinsel hastalıklar ve ilaç kullanımı ile ilişkili gördüğünü söylemek mümkündür (Beghetto, 2005: 256).

### **1.2.8 Pragmatik Yaklaşım**

Pragmatik yaklaşımın öncülerinden De Bono, yanal düşünme kavramını ortaya atmıştır. Yaratıcılığın katkılarıyla günlük yaşantıda ortaya çıkan kolaylıklara vurgu yapmıştır. Bono ağırlıklı olarak gerçek hayata yönelik uygulama çalışmaları ile ilgilenip bir teori oluşturmayı ikinci plana atmıştır. İlgilendiği uygulama çalışmaları ve kullandığı teknikler psikolojik teori ve geçerlilik açısından güçlü değildir. Pragmatik yaklaşımın yaratıcılık görüşü çoğunlukla ticari uygulamalarla ilişkili olup, geçerli bir şekilde test edilmemiştir (Sternberg ve Lubart, 2006: 5).

### 1.3 Yararıcı Düşünce Süreçleri

Yararıcı düşünce, birden bire oluşan bir davranış veya durum değil, bir sürecin sonunda ortaya çıkan üründür. Yararıcı düşünce süreci ise, yararıcı davranışa ve bu davranış sürecinde kullanılan yöntemlere atıfta bulunmaktadır. Bu sürecin sonunda bir ürün çıkmaya dahi, bireyin yararıcı davranışa dâhil olduğu söylenebilir. Yararıcı düşüncenin ortaya çıkması için ürün ne olursa olsun bir sürecin yaşanması gerekmektedir (Schirrmacher, 2002: 6).

Dewey tarafından ortaya konulmuş olan problem çözme modeli yararıcı düşünce sürecine dair geliştirilen ilk çağdaş modellerdendir. Dewey'in problem çözme süreci beş adımdan oluşmaktadır. Bunlar (Starko, 2001: 28):

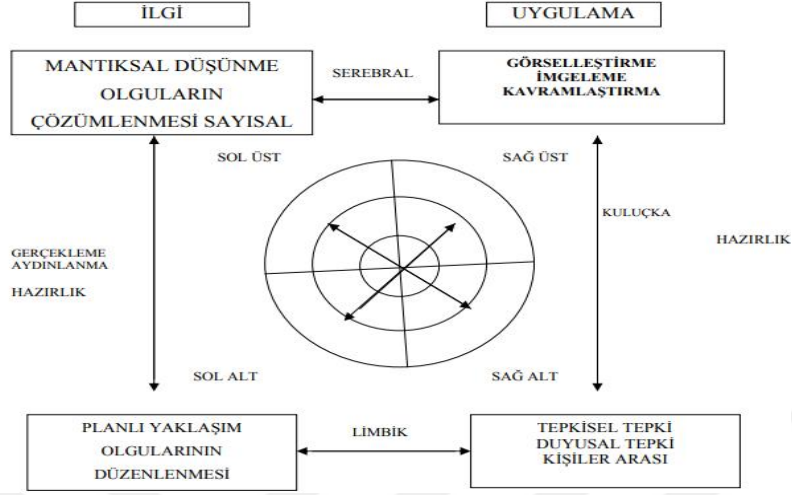
1. Probleme dair zorluğun hissedilmesi.
2. Hissedilen zorluğun tanımlanması ve ortaya konması.
3. Problem hakkında olası çözümlerin düşünülüp araştırılması.
4. Bu çözümlerin olası sonuçlarının tartılması.
5. Çözümlerden en sağlıklı olanın kabul edilmesi.

Russ (1996), geliştirdiği duyuş ve yaratıcılık modelinde kişilik süreçleri, bilişsel ve duyuşsal süreçler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Bu modelde esas olan, bilişsel yeteneklerin kişilik özellikleriyle ve belirli duyuşsal süreçlerle ilişkilendirilmiş olmasıdır. Duyuşsal süreçler, duyuş yüklü düşüncelere erişim, duyuş durumlarına açıklık, duyuşsal materyalin bilişsel olarak entegrasyonu, güçlükler karşısındaki duyuşsal zevk ve sorun çözümedeki duyuşsal zevktir. Kişilik süreçlerinin yaratıcılık ve kişilik alanındaki özelliklerle ilgili olduğu söylenebilir. Yararıcı düşünme sürecinde önemli olan başlıca kişilik özellikleri, deneyimlere açık olma, merak, hüküm verirken bağımsız olma, içsel motivasyon, özgüven, karmaşık olanı tercih etme, belirsizliklere karşı tolerans, risk almaktır. Bahsedilen kişilik özelliklerinin birçoğu duyuşsal ve bilişsel süreçlerin dışavurumu sonucunda oluşmaktadır (Akt. Yaşar, 2009: 10).

Bilişsel süreçlerin ise dönüştürme becerileri ve ıraksak düşünmeden oluştuğu söylenebilir. ıraksak düşünme, değişik yönlerde dağılabilen düşünme olarak

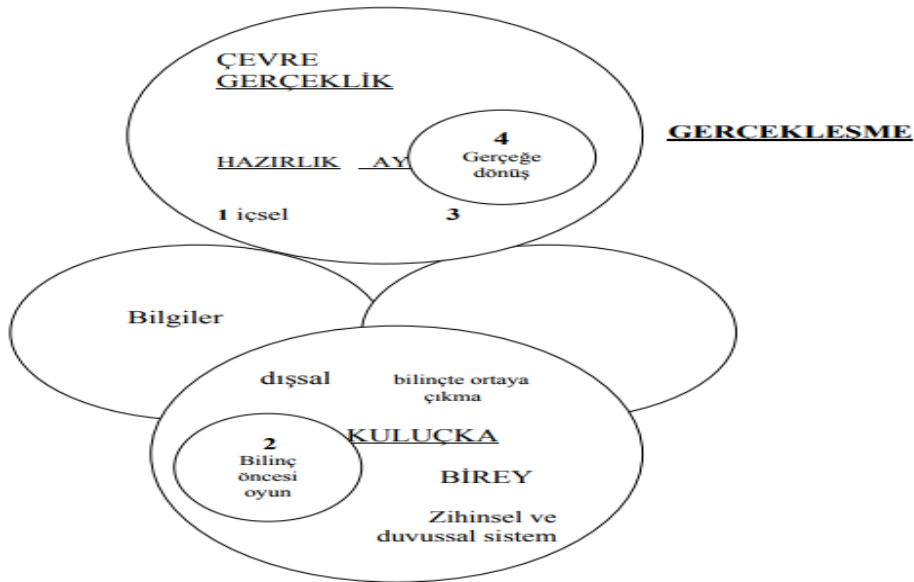


tanımlanmaktadır. Düşünme akışkanlığı, ilişkilendirme ve geniş tarama yeteneği iraksak düşünmede önemlidir (Runco 2014: 9-10). Hermann geliştirdiği beyin şemasında yaratıcılık aşamalarını şekildeki gibi ele almıştır (Üstündağ, 2014: 8).



**Şekil 1: Tüm Beyinsel Yaratıcılık Modeli (Üstündağ, 2014: 8)**

Yaratıcı düşünce süreçleri konusunda önde gelen araştırmacılardan Graham Wallas'ın 1926 yılında geliştirdiği Geleneksel Modelin dört aşaması, hazırlık, kuluçka, aydınlanma, gerçekleşme ve doğrulamadır (Özaşkın ve Bacanak, 2016: 216).



**Şekil 2: Karmaşık Yaratıcı Düşünce Kuramına Göre Yaratıcılığın Aşamaları (Sungur, 1992: 57)**

### 1.3.1 Hazırlık Aşaması

Kişinin, problemin gerçekleşmesini istediği durum ya da olayı tespit ettiği ve farklı seçenekleri inceleyerek problemi çözme amacıyla araştırma yaptığı aşamadır. Yaratıcılığın özünde problemlere farklı, etkili ve özgün bir biçimde yaklaşmak vardır. İlk aşama olan hazırlık aşaması sorunları aramak olarak tanımlanabilir (San, 1993: 81).

Hazırlık aşaması bilginin edinildiği, problemin çözümüne dair fikirlerin üretildiği ve iyi fikirlerin yakalandığı, fikirlerin canlandırılıp hipotez ve teoremler arasındaki ilişkilerin incelendiği aşamadır. Bu aşamada sorunu açıklama, tanımlama, gerekli verileri toplama mevcut olan materyali gözden geçirme evreleri vardır. Bu evreler sayesinde problem ortaya konmuş ve detaylı olarak tanımlanmış olur. Aynı zamanda birey detaylı incelemeler sonucu problemin farklı boyutlarına ve daha önceki çözüm önerilerine de ulaşmış olur. Başka bir deyişle birey hazırlık aşamasında problem hakkında ayrıntılı bilgiler toplamış ve kendini probleme adanmış olur (Özden, 2003).

Bir bilim adamının bir ürünü aniden meydana getirmesi mümkün değildir. Çalışmalar ve gözlemler sonucunda ürünün oluşması ihtimaller dâhilindedir. Einstein' den örnek verecek olursak; Einstein öğrenciyken yaklaşık yedi senedir ışık hızı konusunun üzerinde durmakta ve bu konuda bazı çalışmaları bulunmaktaydı. Problemi çözüme götüren asıl cevabın zaman kavramı ile ilgili olduğunu fark ettiğinde ise çok bilinen makalesini yazması altı hafta sürmüştü. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere birey hazırlık evresini geçirip bilgi birikimine sahip olduktan sonra diğer aşamalara geçebilmektedir (Ömeroğlu, 1990: 8).

### 1.3.2 Kuluçka Aşaması

Kuluçka aşaması, sorundan çıkarak geriye doğru gidilen, fikirlerin sindirildiği, düşünme sürecinin gözden geçirildiği, problemin zihnin incelemesine bırakıldığı aşamadır. Bu aşama birkaç dakika sürebileceği gibi haftalarca ya da yıllarca sürmesi de söz konusudur. Bilinçaltı süreçler, dalgın ve derin düşünme, duyuşsal algılar kuluçka aşamasında aktiftir. İnsan beyninde konuya ilişkin tüm ilişkiler hemen

kurulamayacağı için, dikkatin dağılması veya başka işlerle meşgul olmak, araya başka faktörlerin girmesi problemin çözümüne ilişkin çalışmalara ara vermeyi zorunlu kılar (San, 1993: 81). Araya giren gözlemler, düşünceler, yeni uğraşlar ve deneyimler, bireyin peşinde olduğu çözümün ortaya çıkmasına katkıda bile bulunabilir. Çünkü düşünülen her yeni kavram arka planda olan esas probleme ilişkin yeni çağrışımlara yol açıp yeni seçenekler oluşturabilir (Atik, 2006: 24).

Kuluçka aşmamasının esas amacı problemin çözümü için en iyi ifadeye ulaşmaktır. Sitemli biçimde tanımlanan ve açıklanan problem kısmi olarak çözülmüş demektir. En çok yapılan hata ise sorunu sadece bir açıdan görmek ve çözüme ulaştırabilecek pek çok faydalı düşünceye kapıları kapamaktır (Ruggiero 2004, Akt. Yaşar, 2009: 12).

### **1.3.3 Aydınlanma Aşaması**

Aydınlanma aşaması kişinin birdenbire görüş geliştirdiği aşama olarak tanımlanabilir. Bu aşama yeni bir fikir ya da düşüncenin ortaya çıkmasıyla probleme dair çözümün birdenbire zihinde canlanması ile son bulmaktadır. Yaratıcı düşünen bireyin iç gözü zenginliği ile zihninde aniden çakan bir şimşeğe benzetilebilir. İnsan beyni aniden akla gelen bu çözümleri kaydeder. Kaydetme işlemini çözümü tanımlamak ve uygulamaya geçirmek izler (Üstündağ, 2014).

Problemlerle başa çıkabilmeyi sağlayacak bilgilere ulaşmak bu aşamanın esas amacıdır. Bazı durumlarda yeni gözlem ve deneyimler araştırma ile bazı durumlarda ise, eski gözlem ve deneyimlerden faydalanılabilmektedir. Kavrama aşaması olarak da adlandırılmaktadır. Problemin çözümü için aranan ilişki, bireyin zihni bilinç düzeyinde ya da bilinçaltında sorunu düşünürken ortaya çıkar (Ruggiero 2004, Akt. Yaşar, 2009: 12).

### **1.3.4 Gerçekleşme-Doğrulama Aşaması**

Gerçekleşme-doğrulama aşamasının fikirlerin yaratıcı düşüncenin temelini oluşturmak amacıyla zihinde doğması olarak tanımlandığı söylenebilir. Bir önceki

aşamada ortaya neler çıktıysa, çıkan fikirlerin ihtiyacı karşılamakta yeterli olup olmayacağını, ilk aşama olan hazırlık aşamasında belirlenen ölçütlere sadık kalıp kalmayacağını anlaşılmaması ve test edilmesi amacıyla yapılan etkinlikler bütünüdür. Yani ihtiyaç için uygunluğu gözden geçirilen çözümün uygulanabilirliğini sağlama ve genelleme evresidir (San, 1993: 82).

Ortaya çıkan fikir vakit kaybetmeden probleme uygulanır, fakat her fikrin uygulanacak kadar iyi olmama ihtimali de bulunmaktadır yine de çözüme yaklaşıldığı hissini verir. Ortaya çıkan fikrin zayıf yanları tespit edilir, geliştirilir, değişiklikler yapılır, yeniden değerlendirilir. Çözüm problemle örtüşmezse süreç yeniden başlar. Gerçekleşme aşamasında bireyin karşısına iki engel çıkar. Birincisi düşünceleri sıradan ve alışlagelen cevaplarla sınırlandırma ve özgün düşünceleri durdurma veya görmezden gelme davranışıdır. İkincisi ise düşünce türetmekten sıkılıp bırakma davranışıdır (Ruggiero 2004, Akt. Yaşar, 2009: 13).

Problemin çözümü uygulanana, geliştirilene kadar çözüme dair ilgi kaybolmamaktadır. Zihin hala çalışır ve bulduğu çözümleri değişik olay ve durumlara da uyarlar. Yaratıcı düşünme süreci belirli zaman aralıkları ile sınırlanmamaktadır. Bir aşama uzun yıllar süreceği gibi, diğeri bir günde ya da bir saatte tamamlanabilir. Önemli olan ne kadar sürdüğü değil sonuca sağladığı katkıdır (Yazar, 2007: 17).

#### **1.4 Yaratıcı Düşüncenin Alt Boyutları**

Yaratıcı düşünce sürecinin oluşması iletişim becerileri, bilgi birikimi, özen gösterme, analiz etme, geliştirme, akıcılık, esneklik ve özgünlük unsurlarına bağlıdır (Üstündağ, 2014: 28). Yaratıcı düşüncenin temelini, problemin eksik taraflarını belirleme, özgün fikirlere üretme, bağlantılar kurup hipotezler geliştirme, öngörüle bulunma, yeni ilişkileri fark etme oluşturmaktadır (Akay, 2006: 70).

Edgar ve arkadaşları (2008: 47) yaratıcı düşünmenin boyut ve yöntemlerini şekilde görülebileceği üzere şematize etmişlerdir.



**Şekil 3:Yaratıcı Düşünmenin Öğeleri ve Yöntemleri (Edgar, vd., 2008: 47)**

Torrance ve Guilford tarafından yaratıcı düşünce, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarında incelenmiştir (Guilford 1958: 15, 1966: 188; Yuk ve Cramond, 2006: 273). Torrance ve Guilford'a göre, bu boyutlar ayrı ayrı olacağı gibi bağlantılı bir bütün içinde de var olabilir. Fakat bu dört boyut yaratıcı düşünceye sahip olmak için ön koşuldur. Yaratıcı düşünme süreçleri incelendiğinde bahsedilen dört boyut karşımıza çıkmaktadır (Kemple ve Nissenberg, 2000: 67).

#### **1.4.1 Akıcılık**

Torrance (1980), akıcılığı; belli bir süre içerisinde çok sayıda fikir, alternatif, çıkış yolu ya da çözüm üretmek olarak tanımlamaktadır. Akıcılık, fazla sayıda üretilen sonuç, çözüm, ürün, ya da olanaktır (Gartenhaus, 2000: 18-19). Akıcılık bireyin bir fikir ürettikten sonra ardından çokça fikir üretebilmesidir (Sungur 1992: 201; Kemple ve Nissenberg, 2000: 67).

Yaratıcı bireyi diğerlerinden ayıran temel özellik, ürettiği fikir sayısının fazla olmasıdır. Bu da akıcılık ile mümkündür. Birey, akıcılığı ise temelde beyin fırtınası alıştırmaları yaparak geliştirilebilir, bu çalışma ne kadar çok tekrarlanırsa akıcılığın o derece gelişmesi mümkündür. Çalışmalara çocukluk çağlarında başlanmalıdır (Kandemir, 2006: 15).

### 1.4.2 Esneklik

Esneklik, farklı düşünceler üretmek ve olay ve durumlara değişik açılardan bakmak, bakış açılarını çeşitlendirmek olarak tanımlanmaktadır. Alışlagelmişin dışına çıkma, kimseni bulmadığı alışılmamışları bulma, diğer insanların izlediği yolun dışına çıkma, düşüncenin yönünü ve çizgisini değiştirme yeteneğidir. Esneklikte, sorunları çözmeye alışılmışın dışında, geleneksel olandan farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Sungur, 1992; Kemple ve Nissenberg, 2000: 67).

Birey karşılaştığı her problemi bilindik yollarla ve yöntemleri kullanarak çözemeyebilir. İşte böyle problemleri çözmek amacıyla düşünce sınırlarını genişletmek gerekmektedir. Bu noktada esneklik devreye girer. Esneklik, önceden öğrenilenlerin sıkıştırdığı çerçeveden, oluşturduğu engellerden kurtulma, probleme farklı bir bakış açısıyla yaklaşma, değişik fikirler arasında ilişki kurabilme yeteneğidir (Sungur, 1992; Üstündağ, 2014: 28). Kişilerin yaratıcı olup olmadıklarını ve yaratıcılık düzeyini tespit etmede esneklik en iyi referanstır. Bireyin yaratıcı düşünebilme becerilerini geliştirmek için esneklik unsurunu geliştirmek önem taşır (Saç, 2011: 21). Esnek düşünen bireyler, çözüm peşinde koşarken sürekli beyin jimnastiği yaparlar (Gartenhaus, 2000: 19).

### 1.4.3 Özgünlük

Özgünlük, sorulara değişik cevaplar verme, probleme farklı biçimlerde yaklaşma, yeni açılımlar getirme yeteneğidir. Üretilen çözüm, yanıt ya da düşüncenin sayıca az kişi tarafından ortaya konmuş olanıdır. Özgünlük, sıra dışı tepkilerle ortaya çıkmakta ve az rastlanmaktadır ve tektir. Kabul edilenin, yüzeyde ve basit olanın dışındaki düşüncelerdir (Sungur, 1992: 201-202). Üstündağ (2014), özgünlüğü; farklı ve yeni düşünceler üretmek, ortaya değeri biçilemeyen ürünler koymak, buluş yapmak olarak tanımlamaktadır.

Özgünlük, alışılmış ve sıradan olandan kurtulmak ya da sınırlı fikirleri bir kenara koyup yola öyle devam etmek anlamındadır. Genellikle özgün fikirler; değişik, normal ve geleneksele yakın olmayan, olağanüstü, sürpriz olarak bilinir. Cesaret,

özgür düşünce üretmenin dolayısıyla da yaratıcılığın ön koşuludur (Vidal, Mulet ve Gomez-Senet: 2004). Yaratıcılık alanındaki çalışmalarda ölçütlerin belirlenmesinde özgünlük boyutu önemlidir. Özgün fikirler ortaya çıkmadan önce tahmin edilemez. Eğer birey özgür düşünürse ortaya özgün ürünler ortaya çıkar (Gökalp, 2016: 27). Özgün bireylerin problem çözme stilleri, çevresindeki insanları şaşırtabilir veya sevindirebilir (Gartenhaus, 2000: 19). Meador (1999) özgünlüğün, yaratıcılığın özünü oluşturduğunu söylemektedir.

#### **1.4.4 Zenginleştirme**

Torrance (1966) zenginleştirmeyi var olan düşünceyi kabullenmeyip onun ötesine gitmek, var olanı geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Fikirler geliştirilerek yenileri ortaya konmakta ve bu durum yaratıcılığın zenginleştirme boyutunu yansıtmaktadır. Ortaya konan mevcut fikirler belirli zaman, mekân ve koşulda, belirli yollar kullanılarak meydana getirilmiştir. Eğer bu koşullar değişirse fikirlerin de değişmesi mümkündür. Birey, fikirlerinin son halini bulup kalıplaşmadığına inanırsa, onları değiştirme ve geliştirme yani zenginleştirme şansı vardır (Akt. Aydın, 2011:23).

Sungur (1992: 234), zenginleştirmenin bireyin sadece kendi fikirleri ile değil başkalarının fikirleri ile de yapılabileceğini söylemektedir. Örnek verecek olursak, belirli bir zaman dilimi içerisinde her çocuk kendi tercihi doğrultusunda bir çizim yapıp kâğıdını kendinden bir sonraki arkadaşına gönderir. Beş çocukla döngü tamamlandıktan sonra resmin son halini en sondaki çocuk açıklar ve resmin ilk sahibine geri gönderilir. Böylece; çocuk, kendi fikrinin diğerleri tarafından nasıl zenginleştirilebileceğini görmüş olur.

#### **1.5 Yakınsak ve İraksak Düşünme**

Cattell ve Guilford alanın en önemli isimleri olarak geçer. Guilford (1973)'ün bir tarafta bilme ve bellek, diğer tarafta yakınsak ve ıraksak düşünme ve değerlendirme olmak üzere beş sınıfın olduğu zekâ yapısı modeli vardır. Önemli olan ise ıraksak ve yakınsak düşünmeyi ayırt etmektir. Guilford, yakınsak düşünmenin verimli olduğunu fakat yaratıcılığın asıl dayanağının ıraksak düşünme olduğunu savunmaktadır

(Kısacık, 1999: 31). Zekâ yapısı modeline göre ıraksak ve yakınsak düşünme iki üretken yetenektir (Savage ve Fautley, 2007: 2).

Yakınsak düşünme, bir sorunun muhtemel yanıtları içinde akla en çok yatanı seçmek olarak tanımlanır (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş: 2007: 682). Yakınsak düşünme, mevcut bilgilerden yola çıkarak, önceden doğruluğu kabul edilen bir sorun veya ilişkinin çözümüne ulaşmaktır. İraksak düşünme ise kabul edilmiş olanı eleştirir, olasılıklar üzerinde düşünür, düzletme girişiminde bulunur, belirsiz olanla alakadar olur, daha önce ulaşılmamış olan çözümlere ulaşmayı hedefler. İraksak düşünmenin odak noktası bilinmeyen ve riskli olandır. Geleneksel zekâ testlerinin dayanağı ise yakınsak düşünmedir. İraksak düşünme geleneksel zekâ testlerinde arka planda kalmış, vurgulanmamıştır. Bu yüzden yaratıcılığın değerlendirmesini geleneksel zekâ testlerinin sağlıklı bir şekilde değerlendirmesi olası değildir. Torrance'da yaratıcı bireylerin %70'inin zekâ testlerine elendiğini ifade etmiştir. Buradan yola çıkılarak yaratıcı olmak için yüksek zekâ seviyesine sahip olmak gerekmediği söylenebilmektedir (San, 1985: 15). Harmon'un görüşü de yaratıcılık ile okul başarısı veya IQ arasında herhangi bir ilişki olmadığı yönündedir (Güngör, 2006: 45).

İraksak düşünmeyi yaratıcılık olarak tanımlayan Guilford'a göre eğitim sistemi yakınsak düşünmeyi desteklerken, ıraksak düşünmeyi ihmal etmektedir. Ezberci eğitim sistemini buna örnek olarak göstermek mümkündür. Oysaki eğitim sisteminde yakınsak düşünce ile beraber ıraksak düşünceye yer verildiği oranda toplumda kalkınma sağlanabilir. Zihinsel faktörler yaratıcılığı etkilediği gibi aile, çevre, okul, kişilik gibi faktörler de etkilidir. Dolayısıyla yaratıcılığı değerlendirirken zekâ testlerinin yanında ıraksak düşünceye dayalı olan yaratıcı düşünce testlerine de yer verilmesi gerektiğini savunmuştur (Öncü, 2003: 29-30).

Yakınsak düşünme tek doğru yanıt (Reese vd., 2001: 491) ve beklendik olan alışılmış sonuçlara ulaşmayı hedeflerken bu ıraksak düşünme ile taban tabana zıtlık taşımaktadır (Üstündağ, 2014). İraksak düşünmenin beklendik bir sonuca ulaşmak için bir rotası yoktur. Bundan dolayı ıraksak düşünen birey özgürdür, beklenenin dışında sonuçlara ulaşabilmektedir ve yaratıcılık ile yakından ilişkili olmasının altında yatan sebebin bu olduğu söylenebilir (Savage ve Fautley, 2007: 2). İraksak



düşünme, eskimiş fikirlerden vazgeçmeyi, yeni ilişkiler kurmayı, olağandışı düşünceler ortaya koymayı, eldeki bilginin sınırlarını genişletmeyi sağlar ve daha bütüncül bir açıdan bakıldığında yaratıcılığı meydana getirir (Samurçay, 1983: 5-13). Yaratıcılık, hayal etmenin ve iraksak düşünmenin bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Iraksak düşünce, doğru ya da yanlış oluşuna bakmaksızın, çözüme uygun olsun veya olmasın sorunun çözümü için çeşitli çözümler üretebilmektir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş: 2007: 683).

## **1.6 Yaratıcı Düşüncenin Önemi**

Düşünme kavramının temelinde, olaylar ya da kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurup sonuçlara ulaşmak yatmaktadır. Bir olayı değerlendirirken ya da problem için çözüm üretirken, mevcut bilgiler ya da gözlemler ilişkilendirilir. Bu işlem esnasında kural ve genellemeler kullanılmaktadır. Birey, eylem ve fikirlerini bu tarz kurallara dayandırmazsa, sorumluluklarını yerine getirirken ve çevresine uyum sağlarken zorluk çeker (Güngör, 2007).

Düşüncenin mantıksal ve yaratıcı olmak üzere iki boyutu vardır. Deneyimi ve bilgi birikimini kullanan mantıksal düşünce, olaylar ve kavramlar arasında bilinen kural ve yöntemlerle bağlantı kurmak olarak tanımlanırken, değişim ve yeniliğin kaynağı olan yaratıcı düşünce olaylar ve kavramlar arasında orijinal, önceden bilinmeyen ve yeni bağlantılar kurmak olarak tanımlanır. Düşünme sürecinin ilk aşamasında yaratıcılık ikinci aşamasında ise mantık yer alır. Düşünce yaratıcılık barındırmazsa sınırlı kalıplar içinde sıkışır, mantık barındırmaz ise de yaratıcılık karmaşaya sebep olur. Mantığın insan yaşamına etkisi daha somut olduğu için çoğumuzun mantıksal düşünce sistemi daha gelişmiştir. Bundan dolayı bireyin çevresi ve dâhil olduğu eğitim sistemi mantıksal düşünceyi desteklerken yaratıcı düşünceyi sanatçılara ve bilim adamlarına bırakmaktadır. Yaratıcı düşünce ve mantıksal düşünce birbirini tamamlayarak düşünsel sistemin bütünü oluşturur (Bacanlı, 2004).

Hızla gelişmekte olan dünyada, toplumlar çağa ayak uydurdukları sürece ayakta kalabilmektedir. Birçok buluşa gün geçtikçe yenileri eklenmekte, teknoloji ilerlemekte ve tüm bunlar insanların hizmetine sunulmaktadır. Gelişmeler yaratıcı bireylerin çabaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Her toplumda ve ülkede olduğu

gibi gelişmekte olan ülkemizde de yaratıcı bireylerin varlığı önem taşımaktadır. Her bireyde yaratıcılığın var olduğu görüşü bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir. Var olan bu potansiyeli geliştirmek de ailelere ve okullara düşmektedir. Çünkü insana fikirlerine yön verme ve onları ifade etme gücünü, seçim yapabilme hakkını bireysel yaratıcılık vermektedir (Addington, 1997).

Bilgi çağının en öne çıkan kavramlarından biri yaratıcı düşünme becerileridir. Yaratıcı düşünme 1950'li yıllara kadar eğitim bilimcilerin akademik ortamda tartıştığı bir kavramken günümüzde, ekonomi, sanat, siyaset, teknoloji, askeriye gibi pek çok farklı alanda kendini göstermektedir. Yaratıcı düşünmenin tarihi, düşünme gibi insanlığın var olduğu zamanlardan başlamaktadır. Önümüzdeki yüzyılda, insanlığın mevcut bilgi birikiminin yüzlerce kat fazlasını üretebileceği savı, günümüzde yaratıcılığa verilen önemin büyüklüğünü ortaya koymaktadır (Akay, 2006: 53).

### **1.7 Yaratıcı Düşünen Bireylerin Özellikleri**

Kaynaklarda yaratıcılığın tanımında olduğu gibi, hangi bireylere yaratıcı denilebileceği konusunda da pek çok kriter ve görüş bulunmaktadır (Güngör, 2006: 47). Ortaya konan bazı ortak özellikler; meraklı olmak (Lyman, 1989), durumlara ve olaylara yeni bir bakış açısı ile bakma (Üstündağ, 2014: 2), bağımsız ve esnek olma (Klein, 1982). Literatürde birçok özellik belirtilmekle birlikte, her yaratıcı bireyde her özelliğin bulunduğunu söylemek de mümkün değildir (Sungur, 1992: 22). Yaratıcı bireyler oldukça güçlü ruhsal gereksinim ve dürtülere sahip olsalar da dışsal motivasyon ile güdülenmezler, dışsal motivasyona odaklanan bireyler, eleştirilere aldırmandan üretmeye eğilimli bireylere göre daha az başarı gösterirler. Yaratıcılık meydan okuma, zevk alma, tatmin olma gibi içsel motivasyon kaynaklıdır. Yaratıcı bireyler için çevreden çok kendi hedefleri, istekleri ve iç dünyaları önemlidir (Yazar, 2007: 18-19). Yaratıcı düşünceye sahip bireyler; yeni bakış açılarına ve önemli buluşlar yapma potansiyeline sahip, yeni iç görüş ve yargılar oluşturabilen, problemleri ve çözümlerini özgün yollarla açıklayan, alışılmamış fikirleri yine alışılmamış şekilde anlatan ve bu şekilde içinde bulunduğu kültürü değiştirebilen kişilerdir (Üstündağ, 2014: 2-3).

Yaratıcılığı ağır basan bireyleri diğerlerinden ayıran özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Lyman, 1989: 45-46):

- Farklıdırlar fakat bu durumu umursamazlar.
- Olayları ve durumları ciddiye almazlar, eğlenelidirler ve çevrelerindeki insanları eğlendirirler.
- Kurallara uymakta ve dakik olma gibi konularda sıkıntı yaşarlar.
- İdealist, coşkulu ve hassastırlar.
- Bağımsız ve spontan yaşarlar, seyahat etmeyi, macerayı ve yeni şeyler keşfetmeyi severler.
- Özgüvenleri yüksek ve cesurdurlar.
- Eski problem ve durumlara yeni çözüm yollarından yaklaşırlar.

Yaratıcı kişilerin sadece olumlu özelliklere sahip oldukları söylenemez. Çekingenlik, dağınıklık, memnuniyetsizlik, olumsuz eleştiride bulunma gibi olumsuz özelliklere de sahip olabilirler (Sungur, 1992: 102-103).

Yaratıcı bireyin sahip olduğu özellikler (Sternberg, 2003; Vidal, Mulet ve Gomez-Senet: 2004):

- Soru ve sorunlara verdiği cevaplar alışılmışın dışında, uzak anlamlar taşıyan zekice cevaplardır.
- Karşılaştıkları problemleri belirsizlik olarak algılayıp hoşgörü ile yaklaşırlar.
- Ortalamanın üzerinde bir zekâ seviyesine ve özgüvene sahiplerdir.
- Çözümü zor problemler karşısında pes etmezler, risk almaya meyillidirler.
- Kuşkucu, meraklı, kararlı ve yeni deneyimlere açıktırlar.
- Kuvvetli bir bellekleri vardır.
- Güçlü bir kişilik yapıları ve güdülleri vardır.
- Düşünsel akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarını algılama seviyeleri yüksektir.
- Eleştiriye açık ve tahammül seviyeleri yüksektir.
- Beyin jimnastiği yapmaktan hoşlanır, yeni ve farklı deneyimlere açık olurlar.
- Farklı olmak isterler.
- Sorunlara ve çevreye karşı duyarlıdırlar, karşılaştıkları şeylerden birçok anlam çıkarır, başkalarının görmediklerini görürler.

- Mizahi yönleri gelişmiştir.

Torrance (1977) belirlediği özelliklerin ipucu niteliğinde olduğunu, bu özellikler sayesinde yaratıcı çocukların öğretmenleri ve aileleri tarafından fark edilebileceğini söylemektedir. Oluşturduğu kişilik özellikleri, uç noktalarda gezen sıfatlardan, zıt ve çelişkili nitelermelerden meydana gelmekte ve bu durum yaratıcılığın doğasına ilişkin verileri ve diğer kuramcılarının görüşlerini desteklemektedir. Bu özellikler (Akt. Aydın, 2011: 25-28):

- Maceracı
- Cesur ve meraklı
- Düzensiz
- Sürekli meşguliyeti olan
- Sağlık ve görgü kurallarına uymayan
- Mükemmeliyetçi
- Farklı değer anlayışına sahip
- Memnuniyetsiz
- Baskın
- Zor ve gizemli olanlara ilgili
- Enerjik, coşkulu ve samimi
- Değer, düşünce ve çalışmalarında bağımsız
- Genellikle uyumsuz
- Enteresan uğraşları ve alışkanlıkları olan
- Güçlü sezgilere sahip
- Sorgulayıcı
- Duygu ve içgüdülerini kontrol etmekte güçlük yaşayan
- Popüler olmayan ve çekingen
- Dış dünyayı kendisine sunulduğu gibi kabul etmeyen
- Bireysel, içedönük, utangaç ve yalnızlığı seven
- İnsanların hatalarını bulan ve hata yapan
- Olumsuz tavırlardan uzak
- Potansiyelinin farkında ve özgüveni yüksek
- Karşıt fikirler üretmede becerikli

- Makam, güç ve statüyü önemsemeyen
- Kader ve mizah anlayışı olan
- İnatçı, girişken ve çalışkan
- Uzun vadeli hedefleri olan
- Farklılığını kabullenen
- Çeşitliliği önemseyen
- Problemlerle kaygılanan
- Zaman zaman kültürsüz ve ilkel

## 1.8 Yaratıcı Düşünce İle İlişkili Faktörler

Birçok bilimsel araştırmada bireylerin kişisel özellikleri ve özellikler arasındaki farklar üzerinde durulmaktadır. Yaratıcılık konusunda da bu durumun geçerli olduğu söylenebilir. Araştırmacılar yaratıcılık ile ilişkili pek çok faktör olduğunu söylemektedirler (Güngör, 2007). Yaratıcılığın oluşturulup geliştirilmesinde zekâ, cinsiyet, kültür, yaş, kalıtım ve çevre gibi faktörler etkilidir (Güleryüz, 2001). Doğan (2005) ise, yaratıcılığın gelişiminde etkili başlıca faktörleri yetenek, zekâ, benlik algısı, güdülenmişlik düzeyi, başa çıkma davranışları olarak sıralamaktadır. Aydın (2011: 28-29), yaratıcı düşünceyi etkileyen faktörleri iç ve dış faktörler olarak gruplandırmış; iç faktörlerde doğum sırası, kişilik, kalıtım ve zekâyı; dış faktörlerde, anne baba tutumları, ailenin sosyoekonomik durumu, okulöncesi eğitim ve çevreyi ele almıştır. Bir başka gruplandırmayı ise Karaçelik (2009: 12-13) yapmıştır. Yaratıcı düşünme ve yaratıcılığı etkileyen etmenleri kişisel etmenler ve sosyal-toplumsal etmenler olarak ikiye ayırmıştır. Kişisel etmenlerde kalıplaşma, zekâ ve alışkanlıkları incelemiştir; sosyal-toplumsal etmenlerde ise aile ve çevreyi ele almıştır.

### 1.8.1 Zekâ

Zekâ, üzerine yıllar boyunca araştırmalar yapılmış, insanlarda merak uyandırmış, sürekli sorgulanmış ve sınırları belirlenmeye çalışılmış bir kavramdır. Bilim adamları kendi çalışma ve uzmanlık alanlarına göre zekânın belli bir yönünü araştırmıştır. Örneğin eğitimciler zekâyı öğrenme olarak görürken, bilgisayar bilimcileri bilgileri

işleme becerisi, psikologlar ilişkileri anlama ve anlamlandırma, biyologlar ise çevreye uyum sağlayabilme olarak görürler (Güngör, 2006: 41).

Bazı bilim adamlarının zekâyı doğuştan gelen bir güç olarak tanımladığını bazılarının ise bellek, algı, yakınsak ve ıraksak düşünmenin karmaşık bir hali olarak tanımladığını söyleyen Guilford (1973); zekâyı üstün yetenekli olma durumu ve yaratıcılık ile bağlantılı olarak tanımlamış, araştırmaları sonucunda ise yaratıcılık ile zekâ arasında düşük de olsa bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yaptığı araştırmalar sonucunda yaratıcılığın zekilik olarak kabul edildiğini; fakat yaratıcı bir birey olmak için zeki olmanın yeterli olmadığını söylemektedir.

Yapılan araştırmalar yaratıcılık ve zekânın birbirinden farklı işleyiş biçimleri, farklı değerlendirmeleri, farklı yaklaşımları ve sonuçları olduğunu göstermektedir. Zekânın gerekli olduğu söylene de yaratıcılık ile arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenemez. Ayrıca başarıya ulaşmak için, birden fazla yol olduğu, hedefe ulaşmak için faydalanılacak pek çok farklı yeteneğin kullanılabilceği söylenebilir (Yolcu, 2001: 51).

Starko (2001: 63) ise birbirine bağımlı olma durumunun zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi en net şekilde açıkladığını söylemektedir. ıraksak düşüncenin yaratıcılıkta etkili olduğunu, ıraksak düşüncenin zekâ düzeyi düşük bireylerde bulunmadığını, bu yüzden yaratıcı olmak için belli bir zekâ seviyesinin üzerinde olmak gerektiği görüşünü ileri sürmektedir.

Wallach ve Kogan (1966), araştırmalarıyla dört farklı profil oluşturmuşlardır. Bu profiller:

- Zekânın ve yaratıcılığın yüksek olduğu profil
- Zekânın ve yaratıcılığın düşük olduğu profil
- Zekânın yüksek, yaratıcılığın düşük olduğu profil
- Zekânın düşük, yaratıcılığın yüksek olduğu profil

### 1.8.2 Cinsiyet

Erkekler ve kadınlar arasında birçok alanda farklılıklar bulunsa da kadınların ve erkeklerin ortak özellikleri çok daha fazladır. Bu özelliklerin bazıları; hayal gücü, dik durma, zekâ, dil, aletleri üretip kullanma, çocuk yetiştirme gibi özelliklerdir ve insanı diğer türlerden ayırıp neslinin devamını sağlamaktadır (May, 2005).

Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar kullanılan yöntem ve testlere göre değişik sonuçlar vermektedir. Bununla birlikte kültürel faktörlerle ilişkili olan cinsiyet değişkenleri konusunda çalışmalar ve tartışmalar devam etmekte, araştırmalar yaratıcılık düzeyi yüksek olan bireylerin, karşı cins rollerini kolaylıkla kabullenebildiklerini söylemektedir. Bazı çalışmalar yaratıcılığın cinsiyete göre farklılaştığını söylese de bu sonuçlar farklı araştırma bulguları ile desteklenebilir, çürütülebilir, farklılıklar çok veya az olabilir (Sungur, 1992: 78).

Akçam (2003: 81), sözel alanda kadınların yaratıcılıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu söylemektedir. Öncü'nün (2003: 233) araştırmasında aynı yaş grubunda bulunan erkek ve kızlarda yaratıcılığın zenginleştirme boyutu puanlarının erkeklerin lehine olduğu ortaya konmuştur. Diğer boyutlar arasında ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### 1.8.3 Yaş

İnsanları tanımak, davranışlarının anlamak ve anlamlandırmak için insan gelişimini evrelere ayırarak incelemek faydalı olmaktadır. Bu uygulama yaratıcılığı incelerken de faydalı olmaktadır. Bireyde yaratıcılığın ortaya çıktığı veya gerilediği yaşları tespit etmek bireye hangi eğitimin nasıl verileceğine yardımcı olmaktadır. Çocukların yaratıcı etkinlikler yaptığı dönemin okul öncesi dönem olan 3-5 yaş dönemi olduğu söylenmektedir. Yaratıcılık konusunda yapılan araştırmalar, yaratıcılığın belirli yaşlarda azaldığını, doğru eğitim ve yönlendirme ile hayat boyu devam edebilen bir yetenek olduğunu ortaya koymaktadır (Atik, 2006: 16-17). Gençlik ve çocukluk dönemleri yaş ve yaratıcılık konusundaki araştırmalarda en çok incelenen dönemlerdir ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sungur'a (1992: 41-43) göre

bireyler hem çocukluk döneminde, hem orta yaşlılık döneminde hem de yaşlılık döneminde yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler, Mimar Sinan, Isaac Newton, Raymond Radiguet buna örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkide kesin bir kanıya varmak mümkün değildir.

İlgili çalışmalar ve görüşler ışığında, yaratıcılığa keskin hatları olan yaş sınırları koymak mümkün değildir. Ortaya konan farklı sonuçları yaş değişkeni ile ele almaktansa, yaratıcı ürün, yaratıcı birey, yaratıcı süreç ve yaratıcı ortam çerçevesinde ele almak daha mantıklı olacaktır. Çünkü yaratıcılığı geliştirmek ya da engellemek yaratıcı birey, yaratıcı ürün, yaratıcı ortam ve yaratıcı süreç ile mümkündür. Bununla birlikte uygun ortam ve uygun şartlarda, çocukluktan itibaren yaşlılığa kadar yaratıcılığın gelişebileceği ileri sürülebilir. Uygun şartlar ve ortam olmadığında ise, bireylerin yaratıcılığının farklı yaşlarda, farklı düzeylerde olması beklenir (Kaynak, 2006: 37).

Torrance (1994), anaokulu ve on ikinci sınıf arasını kapsayan çalışmasında çocuklara yaratıcılık testi uygulamış, yaratıcılığın yaşa göre değişimini araştırmıştır. Birinci ve üçüncü sınıf arasında çocukların yaratıcılığında bir artış görülürken dördüncü sınıfta bunun aniden azaldığını, beş ve altıncı sınıfta artış olduğunu, altı ve yedinci sınıf arasındaki çocuklarda ise yeniden ani bir azalma olduğunu, okulun sonlarına doğru ise yaratıcılığın yeniden arttığını ve geliştiğini belirtmiştir. Bu bulgular başka araştırma sonuçları ile de desteklenmiştir (Akt. Aydın, 2011: 31). Öncü (2003: 237) ise ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, şekilsel test zenginleştirme boyutunda ve sözel test esneklik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### **1.8.4 Aile**

Çocuk doğduğu andan itibaren, dâhil olduğu sosyal ve fiziki çevre ile mücadele içine girer, bu süreçte de en çok anne ve babasından destek alır. Çocuk kendi kendine yetmeyi ve ifade becerilerini geliştirmeyi, bağımsızlığı, güven ve sevgiyi anne babasından öğrenir, onlarla özdeşim kurar. Ebeveynleri çocuğun kişilik oluşumunun temelinde yer alır. Doğal olarak yaratıcılık eğitimi de önce ailede başlar (Atik, 2006: 17). Kemple ve Nissenberg (2000: 68) yaratıcı çocukların ebeveynlerinin çocukların



düşünce ve davranışları ile sürekli ilgilendiklerini fakat bunu yaparken katı ve sabit kurallar uygulamadıklarını söylerler.

Aileler hem çocukların yaratıcı olmasını isterler hem de çocukların sürekli soru sormasından sıkılırlar. Çocukların sorularına aldıkları cevaplar kişilik gelişimi için önemlidir. Sorusu cevaplandırılan çocuk merakını gidermek için soru sormaktan çekinmez. Fakat olumsuz dönüt alırsa tekrar soru sormak istemez bu durum da çocuktaki yaratıcılığın gelişimini olumsuz etkiler. Aile çocuk çevreyi keşfederken onu desteklemeli, onu çeşitli fırsatlar sunmalıdır. Çocuğun sorularını, makul bir şekilde cevaplandırmanın yanında çocuğa düşünmeye teşvik eden sorular yönelmelidir (Yazar, 2007: 30-31).

Ebeveynlerin çocuktaki yaratıcılığın gelişmesine destek olmaları için ailenin üzerine düşen görevler vardır. Yapıcı'nın (2002: 233) oluşturduğu bu görevler:

- Anne babaların birer birey olarak kendini tanıyıp olumlu ve olumsuz yanlarını kabullenmesi
- Birey olarak kendini tanıma ve olumlu-olumsuz özelliklerini kabullenebilme
- Çocuk sahibi olmaya bilişsel ve duyuşsal olarak hazır hissetme
- Hem annenin hem babanın çocuğa karşı tutarlı davranışlar sergilemesi
- Ebeveynlerin çocuğun kendilerinden bağımsız bir birey olduğunu kabullenmeleri
- Çocukla birlikte oyun oynama
- Çocuğa kendi düzeyinde görev ve sorumluluklar verme
- Çocuk olumlu davranışlar sergilediğinde teşvikte bulunma
- Çocuğu isteklerinin her zaman gerçekleşmeyeceğini anne babaların kendi hayatlarından örnekler vererek anlatması

### **1.8.5 Çevre**

İnsanın doğup büyüdüğü, gelişip olgunlaştığı ortam yani bireyin çevresi, yaratıcılık becerileri üzerinde etkilidir. Çevre faktörü de aile faktörü gibi sosyal ve fiziksel koşulları ile yaratıcılık becerilerinin gelişmesine olumsuz ya da olumlu yönde etki

etmektedir (Yaşar, 2009: 34). Yaratıcılığın gelişimini bazı çevre ve ortamlar desteklerken bazıları engellemektedir (Kadayıfçı, 2008: 19).

Bireylerin yaratıcılık düzeylerini yükseltebilmesi için dış dünya ile etkileşim halinde olmaları, olay, olgu ve nesnelere ilişkin devamlı olarak soru sormaları gerekmektedir. Yaratıcı çocuk tarafında sorulan bazı sorular, yaptığı deneyler, farklı düşünceler çocuğun anne babası, eğitimcileri, akranları tarafından tehdit olarak algılanır, çevredekiler rahatsız olurlar, durum düşmanca algılanır. Bireyin çevresinden aldığı tepki, yaratıcılığını engelleyebilir ya da değişik sorunlara sebep olabilir. Bu durum çocukların araştırmacı yönlerini ve kendilerini ifade etme güçlerini geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır (Sungur, 1992: 63).

Yaratıcılığın bilgi, düşünme stili, motivasyon, zihinsel yetenekler ve çevreden oluşan, etkileşimleri sonucu yaratıcılığı ortaya çıkaran altı faktörü vardır. Duruma geniş bir çerçeveden bakıldığında yaratıcılık üzerinde çevrenin etkisinin çok fazla olduğu görülmektedir (Ward, 2007).

### **1.8.6 Eğitim**

Genetik sınırlar içinde herkesin yaratıcılık becerileri geliştirilebilir. Geçmişte ve günümüzde uygulanan programlar bireye yaratıcılık becerilerini kullanma fırsatı verildiğinde olumlu sonuçlar alındığının bizlere göstermektedir. Eğitim kurumlarının görevi yaratıcılığı köreltmek değil, ortaya çıkarmak olmalıdır. Okuldaki yaratıcılık eğitiminin; yaratıcı tutumları ve yaratıcılık bilincini geliştirmek, öğretim etkinliklerinde yaratıcılığı kullanmak, yaratıcı problem çözme becerisini geliştirmek, yaratıcı benliği güçlendirmek, yaratıcı düşünce tekniklerini öğretmek gibi amaçları olmalıdır. Bu sayede orijinal fikirlerden zevk alan, eleştiriye açık ve açık görüşlü, özgün, hata yapmaktan ve risk almaktan korkmayan bireyler yetiştirilebilir (Demirel, 2005: 138).

Çocuğun eğitimi sadece ailede gerçekleşmemektedir. En az ile kadar önemli olan okul kurumu da vardır. Yaratıcı çocuklar yetiştirebilmek için ailenin ve okulun üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekir. Yaratıcılıkta kritik dönem okul öncesi ve ilköğretim dönemidir. Bu yüzden hem ebeveynlerin ve çocuğun çevresindeki

diğer yetişkinlerin, hem de öğretmenlerin bu dönemlerde hassas olmaları, detayları gözden kaçırmamaları yaratıcı bir birey yetiştirmek için önem taşımaktadır (Bloom ve Sosniak, 1981).

Çocuklar okul öncesinde var olan durumları farklı biçimlere sokarak, her şeyi test ederek, araştırarak öğrenirken okula başladıklarında belli kalıplar içine hapsolür, hayatı standart yöntem ve tekniklerle öğrenmeye zorlanır. Bu da çocuğun yaratıcılığının süreç içerisinde körelmesine sebep olur. Körelmeyi önlemek için öğrenci kendini özgür hissetmeli, fikirlerini mantık süzgecinden geçirmeden ifade edebilmeli ve öğretmeni tarafından desteklenmelidir. Öğrenciye problemin farkına varma, onu sınama, denenceler kurma fırsatı verilirse yaratıcılık becerileri daha kolay ortaya çıkabilir. Yaratıcılığı geliştirmek için okul öncesi dönemde; yaratıcı drama, dramatizasyon, demonstrasyon, rol yapma gibi teknikler; ilkokulda ise resim yapma, anı, şiir, öykü yazma, bilimsel düşler kurma gibi etkinlikler eğitim programlarına dâhil edilmelidir. Öğretmenler ise; öğrencilerin yaratıcılık içeren çabalarından memnun olmalı, farklı soru ve cevaplara saygı duymalı, öğrencilerin fikirlerine saygı duyduğunu hissettirmeli, çocukların yaptığı hatalara uygun tepkiler vermeli, çocukları yaratıcılığa özendirmeli, bir birey olarak onlara saygı duymalı ve model olmalı, yapıcı davranmalıdır. Tehditkâr, olumsuz eleştiride bulunan, güvensiz, tartışmaya ve konuşmaya olanak vermeyen, yetersiz, öğrencilerin merakının kıran bireyler olmaktan kaçınılmalıdır (Demirel, 2005: 140). Yaratıcı düşünme becerileri, eğlenceli, zamanın ve kişilerin baskısının olmadığı, rahat ortamlarda gelişmektedir. Bundan dolayı eğitim sistemi çocuklara, keyif aldıkları, baskıdan uzak rahat bir eğitim ortamı sunmalıdır (Senemoğlu, 2009).

## **1.9 Yaratıcı Düşüncüyü Engelleyen Faktörler**

Yaratıcılık becerileri, hem engellenebilir hem de geliştirilebilir niteliktedir. Söz konusu engellerin belirlenmesi, yaratıcılığı geliştirmek amacıyla atılan bir adımdır (Vexliard, 1966: 122). Yaratıcılık tüm alternatiflere açık olmayı gerektirmektedir. Birey sosyalleşme ve olgunlaşma sürecine girdiğinde zihinsel sapanımlar ve engeller da ortaya çıkar. Engellerin bir kısmı dışsal kökenlidir. Sosyal çevre, eğitim sistemi, aile gibi. İçsel kökenli engeller ise, bireyin fiziksel ya da dışsal faktörlerle etkileşimi

sonucu ortaya çıkar. Yaratıcı becerileri geliştirmenin anahtarı bu engelleri aşmak için çaba göstermek ve engellerden kurtulmaya çalışmaktır. Miktarı ve derecesi kişiden kişiye farklılık gösteren bu engellerin farkında olmak, bireyin zayıflıkları ve güçlükleri daha net görmesini sağlar, gerekli motivasyonu sağlar ve engellerden kurtulmak için gereken bilgiye ulaşmayı sağlar (Vidal, 2004).

Birçok araştırmacı tarafından yaratıcı düşüncenin önündeki engeller ele alınmıştır. Rawlinson (1995) yaratıcılığı engelleyen etmenleri; cevapların çeşitliliğine direnmek, gerçekleri sorgulamaktan kaçınmak, farklı görünmekten korkmak ve beklenen cevapları verme eğilimi göstermek olarak sıralamıştır. Özden (2003) ise duyuşsal engelleri vurgulamış, kaygı, güvensizlik hissi, hata yapmaktan çekinme, düşük özgüven, otoriteden çekinme gibi faktörlerin yaratıcılığın önündeki engeller olduğunu belirtmiştir. Üstündağ (2014), kişiyi tek bir çözüm yoluna yönlendirip alternatifleri yok saydığı için yakınsak düşünmenin yaratıcılığın önünde bir engel olduğunu belirtmektedir.

Sungur (1992: 249-254), çocuğun aile ve eğitim yaşantısında yaratıcılığı engelleyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır: çocukları sürekli gözetleme ve bunu onlara hissettirme, çocukların durum ve eylemlerini sürekli iyi veya kötü olarak kategorize etme, çocukları sürekli denetleme, aşırı biçimde yerme veya övme, çocukları rekabet içine sokup sürekli karşılaştırma, deneme yanılma yolu ile öğrenme yöntemini kullanmalarına izin vermeme, çocukların yerine tercihlerde bulunma, eylemlerine sürekli sınırlar çizme ve çocuklara sorumluluk vermeme. Ayrıca Sungur yaratıcılık engellerini toplumsal, bireysel ve örgütsel ve olmak üzere üçe ayırmıştır. Bireysel engeller: Özgüven eksikliği, eleştirilmekten ve hata yapmaktan korkmak, mükemmeliyetçilik, bir konuya yoğunlaşmada güçlük, sabırsızlık, duygusal problemler, kalıplaşmış düşünceler içine hapsolmek, çelişiklere karşı dirençli olma gibi davranışlar bireysel engeller olarak gösterilebilir. Örgütsel Engeller: Üstün asta güvensizliği, teknik uzmanlık ve deneyim, yönetimin otoriter olması, ciddi işler yapmaya odaklanmak ve kusursuzluk için çabalamak. Toplumsal Engeller: Toplumun ve ailenin baskıları ve engellemeleri toplumsal engellerde öncelikli olarak dikkat çeker. Yazılı olmayan kurallar, hayalperest olmanın gereksizliğine dair tutumlar, gelenek ve görenekler, oyun yalnızca çocuklara aittir fikri, problemin tek çözümü vardır düşüncesi kişinin davranışlarını belli sınırlar içine hapsedmektedir.

Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterdiği için, bazıları yaratıcılığı engellerken bazıları desteklemektedir.

Toplum, kültürel ve toplumsal kural ve sınırlamalarla, adetler ve geleneklerle, bir takım değer ve davranış kalıplarını çocukların içselleştirmesini zorunlu tutarak yaratıcılığa bir engel oluşturmaktadır. Bu durum bazen cinsiyet rollerini dayatarak, bazen basmakalıp davranışlara zorlayarak çocuklardan olduklarından farklı bireyler olmaları gerektiği mesajını vererek gerçekleşir (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017: 90).

Rickards ve Jones (1987) yaratıcılığı engelleyen faktörleri incelerken farklı bir gruplandırmaya gitmiştir. Stratejik engeller; tek bir cevabın doğru olduğunu kabul edip esneklikten uzaklaşmak olarak tanımlanabilir. Kişinin mevcut bilgi ve deneyimlerini sorgulamadan kabullenmesi yaratıcılığın gelişimine engel olmaktadır. Değer engeli; bireylerin sahip olduğu kişisel değerlere ve inançlara sıkı sıkıya bağlı olmaları yaratıcılığın önünde bir engeldir. Algısal engeller; bireylerin sınırlı bir çerçevenin içine odaklanmaları ve ilgiyi oraya yönelmeleri yaratıcılığa engel teşkil etmektedir. Düşünce engeli; kişinin kendi fikirlerine güvenmediği için başkalarıyla paylaşmaya çekinmesi de engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **1.10 Yaratıcı Düşünce İle İlgili Araştırmalar**

### **1.10.1 Yaratıcı Düşünce İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez tarama sayfasında incelendiğinde 2018 yılı Mart ayı itibariyle başlığında “yaratıcı”, “yaratıcılık”, “yaratıcı düşünme” ve “yaratıcı düşünce” kavramlarına yer veren toplam 795 yüksek lisans ve doktora tezi olduğu görülmektedir. Keleşoğlu (2017: 66), çalışmalar incelendiğinde en fazla çalışma yapılan alanın eğitim olduğu, onu güzel sanatlar, ekonomi, mimarlık, iletişim ve reklamcılık alanlarının izlediği tespit edilmekte ayrıca eğitim alanında yapılan

çalışmaların çoğunu yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmaların oluşturduğunu söylemektedir.

Aral (1999: 11), sanat eğitimi ile yaratıcılık arasındaki ilişki konulu çalışmasında; sınıf-sanat eğitimi etkileşiminin, sanat eğitimi almış ya da almamış olmanın ve bir sanat dalı ile meşgul olmanın yaratıcılık ile pozitif anlamlı bir ilişkisi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Emir vd. (2004: 112) “Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri” başlıklı makalede öğretmen adayı üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini tespit etmeyi hedeflemiş, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının ortalamasının üstünde olduğunu ve branş bazında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Aksoy (2005: 72), “Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünce Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde yedinci sınıf öğrencileriyle “Yaratıcı Düşünce Temelli Bilimsel Yöntem Sürecine Dayalı Öğrenme” konulu deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmayla deneysel işleme tabi tutulan grubun yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir artış bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atik (2006: 75) “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Programında Yaratıcılık” başlıklı yüksek lisans tezinin araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaratıcılık konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları bu nedenle programı uygulamakta güçlükler yaşadıkları bulgusunu paylaşmıştır.

Güngör (2006: 115) “Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde onuncu sınıf seviyesinde yaratıcı düşünme tekniklerinin kullanıldığı uygulamaların etkililiğini belirlemeyi hedeflemiştir. Deneysel desenle yapılan araştırma sonucunda; deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerinde artış olduğu, deney ve kontrol grubunun ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve ön-son test puanları ile

yaratıcılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Palandökenliler (2008: 254-255) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde 4. ve 5. sınıf çalışma kitaplarında yaratıcılık etkinliklerinin uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında doküman inceleme ve görüşme tekniklerini kullanmıştır. Kitaplarda yaratıcı düşünme becerisinin geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin olduğu, öğretmenlerin yetersiz süre, sınıf mevcudunun fazlalığı, materyal eksikliği, bazı etkinliklerin anlaşılabilirliği gibi problemler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadayıfçı (2008: 116) “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması ile İlgili Kavramları Anlamalarına ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi” başlıklı doktora tezinde yaratıcı düşünceyi destekleyen bir öğretim metodunun geleneksel öğretim yöntemlerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Ön-son test kontrol gruplu deneysel araştırma sonucunda; geliştirilen öğretim modelinin öğrencilerin iraksak düşünceler üretmelerine, konuyu kavramalarına imkân sağladığı ve bilimsel yaratıcılık performansları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Birinci (2008: 104-105) “Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda ise deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tok (2008: 205), “Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde Sternberg’in Başarılı Zekâ Teorisi’ni temele alan eğitim programının ne kadar etkili olduğunu test etmeyi hedeflemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu ve yarı deneysel desende yürütülen araştırma sonucunda;

deney grubunun TYDT sözel ve şekilsel akıcılık, esneklik, sözel ve şekilsel orijinallik, duygusal ifadeler, şekilsel zenginleştirme, başlıkların soyutluğu, hayal gücünün zenginliği ve alışılmadık görselleştirmeye ve ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirtilmiştir.

“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde Kuyubaşoğlu (2009: 98-100), ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma tarama deseninde gerçekleştirilmiş, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için en fazla yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası yöntemlerinin kullanıldığı, öğretmenlerin ise yaratıcı düşünme becerileri konusunda eğitime gereksinim duydukları, yaratıcı düşünme etkinliklerinin fazla zaman istediği, yaratıcı düşünme becerisinin sınıfların fiziksel koşullarından olumsuz etkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ersükmen (2010: 128-134) “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında fen bilgisi dersi öğretmenlerinin yaratıcılıkla ilgili uygulamalar ve yaratıcılığa dair görüşlerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaratıcılık kavramını kendi sorusunu yazabilme, bilinmeyen yönleri keşfedebilme, farklı ve özgün tasarımlar yapabilme veya ürünler ortaya koyabilme, yenilikleri günlük hayata uygulayabilme, sorulara özgün çözümler üretebilme, mevcut olan bilgileri ve nesnelere kullanarak farklı, yeni bilgi ve nesnelere üretebilme ve üretkenlik olarak tanımladıkları aktarılmıştır. Öğretmenlerin, yaratıcı öğretmeni ise; problemlerin farkına varıp anında, hızlıca çözümler üretebilen, öğrettiği dersi günlük hayata uyarlayabilen, derse ilgiyi arttıracak yöntem ve teknikler geliştiren ve basit materyaller ile ders araç gereçleri üretebilen öğretmen olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin; yorum yapma, beyin fırtınası, günlük yaşamdan örneklere yer verme, başarılı kişilerin hayat hikâyelerinin paylaşımı, proje, performans ve araştırma ödevleri, orijinal materyaller üretirme, resim çizme, karikatür hazırlama, şiir ve hikaye yazdırma, teknolojiden yararlanma, özgür



düşünme ortamı, yaratıcı drama, grup çalışması, zekâ türlerine yönelik çalışmalar yapma, yarışmalar gibi yöntem ve tekniklerden faydalandıkları belirtilmiştir.

Doğan (2011: 105-106) beşinci sınıf ders ve çalışma kitaplarının yaratıcı düşünme açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla tarama desenindeki “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programındaki Etkinliklerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, bilmece ve bulmacalar, araştırma ödevleri, gözlem yapma, grafik yorumlama, deney ve kavram haritası etkinliklerine sık yer verdikleri; poster hazırlama, gezi düzenleme, kompozisyon yazma, proje çalışması ve yaratıcı drama etkinliklerine bazen yer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

### **1.10.2 Yaratıcı Düşünce İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar**

Park Gates (2001) “Grup İçi Etkileşimli Beyin Fırtınası Tekniğinin Yaratıcılık Üzerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde bireysel beyin fırtınası uygulaması ile grupla yapılan beyin fırtınasının etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Deneysel desende yürütülen araştırma sonucunda; bireysel ve grupla yapılan beyin fırtınası oturumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Jennings (2005) “Yaratıcılığı Araştırma: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Algılarını Anlama” başlıklı doktora çalışmasında, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığa dair algılarını, tutumlarını, temel bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama deseninde gerçekleştirilen araştırma sonucunda; öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcılığa dair değişik bakış açılarına sahip oldukları; öğrencilerin ürünler üzerinden tanımlarken, öğretmenlerin yaratıcılığı bilişsel bir süreç ve problem çözme olarak tanımlamaya çalıştıkları; öğretmenlerin yaratıcılığın sınıf ortamında geliştirilebileceği fakat yaratıcılığın standart bir kavram olarak görülmesinin öğrencilerin önünde engel teşkil ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Aschenbrener (2008)’in “Üniversitede Öğretim Üyelerinin Yaratıcı ve Etkili Öğretim Davranışlarının Analizi” başlıklı doktora çalışmasında öğretim üyelerinin aktif öğrenme süreçlerini ve yaratıcılıklarını açıklamayı hedeflemiştir. Araştırma

sonucunda; hem öğrenciler, hem de öğretim üyeleri, ders sırasında yaratıcı öğretim davranışlarının sergilendiğini ve etkili öğretim davranışları ile yaratıcı öğretim arasında yüksek oranda ilişkili olduğu bulguları paylaşmıştır.

Edinger (2008) “Ortaöğretim Sınıflarında Yaratıcılığı Besleyen Öğretmen Davranışları: Keşfedici Araştırma” başlıklı doktora çalışmasında standartlaştırılan test merkezli ortamda yaratıcılığı teşvik eden öğretmen davranışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; okul müdüründen ve diğer arkadaşları tarafından 9. ve 10. sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren davranışları gösterme konusunda desteklendikleri fakat yaratıcılığı geliştiren davranışları orta düzeyde gösterdikleri, sınav odaklı bir ortam ve zaman yetersizliği sebebiyle zorluk çektikleri bilgilerine ulaşılmıştır.

Hlasny (2008) “Yaratıcılık: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinde zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilişsel yetenek ve yaratıcılık test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Simpson (2010) “Kolej Sınıflarında Etkili Takım Öğrenmenin Yaratıcılığın Geliştirilmesine Etkisi: Bütünleştirilmiş Bir Durum Çalışması” başlıklı doktora tezinde, tasarım süreci, yaratıcılık ve takım öğrenmenin öğrencilerin bitirme projeleri üzerindeki etkisini incelenmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda; iş birlikli öğrenmenin, öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecini olumlu etkilediği, tasarım süreci, yaratıcılık ve takım öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve bulgularına ulaşılmıştır.

Fairfield (2010), “İlköğretim Müzik Dersinde Yaratıcı Düşünme: Öğretmenlerin Algıları ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde ilköğretim müzik öğretmenlerinin yaratıcılık algılarını ve öğrencilerin yaratıcı düşünceleri için ne tür etkinlikler uyguladıklarını tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı düşünme becerisini müzik öğretim programının önemli bir çıktısı olarak gören öğretmen oranının %94,8, kendilerini yaratıcı düşünme etkinliklerini uygulamada yeterli gören öğretmen oranının %72, zamanı ve olanaklarını yetersiz olarak değerlendiren öğretmen oranı ise %71 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Batalo (2012) “Yaratıcılık ile Farkındalık” başlıklı çalışmasında öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını nasıl tanımladıklarını bulmayı hedeflemiştir. Beş haftalık farkındalık kazandırmayı amaçlı eğitim program sonunda katılımcıların kendi yaratıcılıklarını değerlendirme puanlarında artış olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Wyke (2013) “Yükseköğretimde Yaratıcılık ve İnovasyonun Öğretimi” başlıklı doktora tezinde bireyi inovasyona götüren fikirleri destekleyen yaratıcılık eklentili bir programı değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci deneyimlerine göre yaratıcılık eklentili program etkili bulunmuş, öğrenciler geleneksel olmayan pedagojik yöntemlerin gerekliliğini belirtmişlerdir. Eleştirel düşünmenin, süreç değerlendirmenin, işbirlikli öğrenmenin ve probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı bilgilerine ulaşılmıştır.

## **2 ATILGANLIK**

Bu bölümde atılganlık, saldırganlık ve çekingenlik kavramlarına bu kavramlarla ilişkilendirilmiş davranış biçimlerine, atılgan davranışın öğelerine, atılganlık ile ilişkili faktörlere, atılganlığın önemine ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.1 Atılganlık Kavramı**

Atılganlık kavramı konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar birbirinden farklılık gösterse de, özünde birbirlerine yakın oldukları ve araştırmacıların görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Uluslararası literatürde “assertiveness” olarak ifade edilen, Türkçe’ye de “atılganlık, güvengencilik” olarak çevrilen bu kavram başkalarının haklarını ihlal etmeden ve onları küçük görmeden, bireyin kendi haklarını koruyabilmesi ve özgüvenli olması biçiminde tanımlanmaktadır (Voltan Acar, 1980: 23; Zimmerman ve Luecke; 2010). Atılganlık; etkili davranma, kendini etkili biçimde ortaya koyma, güvengencilik, güvenli davranış, girişken ve güvenli anlamlarında kullanılmaktadır (Cüceloğlu, 2002: 308).

Davranışlar atılganlık, çekingenlik ve saldırganlık olmak üzere üç biçimde tanımlanmaktadır (Sarı, Soyer ve Gülle: 2014: 447). Atılganlık, uygun kabul edilen davranış biçimi olarak tanımlanır fakat çekingen ve saldırgan davranışlar kişide psikolojik ve sosyal problemler oluşturur. Saldırgan bireyler sorunlarını anlık olarak çözerken çevreye zarar verirler ve istenmeyen kişi olurlar. Çekingenler ise problemlerini çözemezler bu yüzden de psikososyal sorunlar yaşarlar. Atılganlar ise diğer insanların da haklarını gözeterek, olumlu biçimde kendilerini ifade ederler ve dikkatlerini problemlerinin çözümüne verirler (Gündoğdu, 2012: 667).

1980'lere dek sosyal beceri olarak değerlendirilen atılganlık, ilerleyen zamanlarda kişiler arası iletişim becerisi olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Manesh, vd., 2015). Sosyal beceriler, çocukluk ve ergenlik çağlarında gelişir ve artık yetişkin olan bireyin davranış örüntülerinde rol alır (Korem, Horenczyk ve Tatar: 2012). Kişiler arası ilişkiler ise bireyler arasındaki karşılıklı etkileşimi tanımlamaktadır (Hasta ve Güler, 2013: 70).

Atılganlık kişinin direkt ve açık olarak gerçekleştirdiği, hakkını ve ihtiyaçlarını savunma gereksiniminden ortaya çıkan, çekingen ve saldırgan davranışlar arasındaki sağlıklı ve dengeli iletişim kurma ve davranış biçimidir (Zimmerman ve Luecke, 2010). Atılganlık becerileri, kişinin sorunları barışçıl biçimde çözüp kendini ortaya koymasını ve başkalarının düşüncelerini dinlemesini ve kendi düşüncelerini dile getirmesini sağlamaktadır (Tavakoli, vd., 2014: 18).

Atılganlık kavramını farklı bir açıdan ele almak istersek kişiler arası ilişkileri inceleyen kuramlara bakıldığında; Freud, kişiliğin id, ego ve süperego bölümlerinden meydana geldiğini belirtmiştir. Bu üç ögenin birbirleriyle bir ilişki içinde bulunmasının psikolojik iyi olma halini beraberinde getirdiğini ileri sürmüştür. Davranışlar, bu üç sistemin birbirleri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkar ve sistemler birbirlerinden bağımsız olarak tek başına çalışamaz (Geçtan, 1990: 35).

### **2.1.1 Atılganlık Davranışları**

Atılgan davranış, bir amaca doğru ilerlerken en uygun ve makul davranışı geliştirmek için kullanılan fiziksel veya sözel strateji ve güçtür (MEB, 2013). Voltan

Acar (1980) atılgan davranış gösteren bireylerin özelliklerini sıralamış, aynı zamanda bu özelliklerin Maslow'a göre kendini gerçekleştiren bireylerin sahip olduğu özellikler ile ortak olduğunu belirtmiştir. Bunlar; sevgi dolu olma, insanlara sempati duyma, demokratik bir yapıya sahip olma, otonomiye önem verme, içinden geldiği gibi, samimi davranabilme ve kendini, diğer insanları ve doğayı olduğu gibi kabul etmedir.

Atılgan davranışlar sayesinde bireyin sosyal ilişkilere uyumu kolaylaşır. Kişinin kendine yönelik tutumlarının değişmesi gerektiği durumlarda atılganlık bu işleme yardımcı olur. Bireyler hem kendi haklarının bilincinde olur hem de bunları uygun bir üslupla ifade ederek çözüme ulaşırlar (Gündoğdu, 2012: 668). Dinçyürek, Çağlar ve Birol (2010: 143) atılgan davranışları, ben dilini kullanmak, haksızlık yapmadan eşitliği gözetmek, fikirlerini korkmadan ifade etmek, soru sorup cevap beklemek, evet ya da hayır deme özgürlüğünü kullanmak şeklinde sıralamıştır.

Alberti ve Emmons (2002) başlıca atılganlık davranışların ve atılgan davranışın temelleri aşağıdaki gibi sıralamıştır (Akt. Avşar, 2016: 19):

- Kendini rahatlıkla ifade edebilme
- Her durumda açık ve dürüst olma
- Kesinlik ve doğruluk
- Yüksek özgüvene sahip olma
- Toplumsal sorumluluklar üstlenme
- Haklarının farkında olup başkalarının haklarına saygılı olma
- Kişiye ve duruma uygun tepkiler verme
- İlişkilerde iki tarafın da yararını ve eşitliğini gözetme
- Sınırları, hakları, gerçekleri, fikirleri ve duyguları ifade etme
- İletişim kurarken, ses, mesafe, akıcılık, zamanlama, göz teması, jest ve mimikler gibi öğelerden faydalanma
- İnsanları etki altına almaya çalışma, tehdit etme, küçümseme gibi hatalardan kaçınma
- Kendi hayatıyla ilgili kararları alma, seçimlerini yapma
- Tehdit edilme, korkutulma, kullanılma gibi davranışlara izin vermeme
- Duyarlı ve hoşgörülü olma

- 3fke kontrolü, stresle başa çıkma gibi becerilere sahip olma

Phelps ve Austin (1997) atılgan davranış ile atılgan olmayan (çekingen) davranış arasındaki farkları davranış özellikleri açısından şu şekilde açıklamıştır (Akt. Demirbilek, 2013: 101-102):



**Tablo 2. 1: Atılgan Olmayan (Çekingen) ve Atılgan Davranış Özellikleri**

<b>Davranış Özellikleri</b>	<b>Atılgan Davranış</b>	<b>Atılgan Olmayan (Çekingen Davranış)</b>
<b>Temel Yaklaşım</b>	Ben de iyiyim sen de iyisin.	Ben iyi değilim.
<b>Güç</b>	Güçlüdür ve bu gücünü kolaylıkla başkalarıyla paylaşır fakat bazen zayıf olabilir.	Kendini çaresiz hissedip başkalarının güçlü olmasını tercih eder.
<b>Karar Verme</b>	Kendi seçimini kendisi yapar. İnsanları aynı şeyleri yapması için destekler. İçsel oyununu oynar.	Seçimlerini kendi adına başkalarının yapmasına izin verir.
<b>Olası Tuzaklar</b>	Süper atılganlık tuzağı	Polyanna atılganlığı, Şefkat tuzağı
<b>Başkalarında Yarattığı Duygu ve Davranışlar</b>	Sevgi, saygı, destek, sevgi, esin, kabul ve rahatlık	Suçluluk, saygı duymamak, istismar, öfke, hayal kırıklığı. Kendisini küçümseyen yorumları kabul eder, acımasız alaylara maruz kalır, başkalarının komiklik yapmasına izin verir.
<b>Mizah Duygusu</b>	Mizahtan hoşlanır, şakacıdır, komik durumlara düşmeyi göze alır, kendine gülebilir.	Acımasız alaylara maruz kalır, kendisini küçümseyen yorumları kabul eder, başkalarının komiklik yapmasına izin verir.
<b>Cesaret</b>	Akılcı riskler alır ve düşüncelerini savunur. Acılarla ve zorluklarla mücadele etmeye hazırdır.	Korkaktır, kendini savunmaz, geri çekilir, insanların kendisine acıması için uğraşır.
<b>Kazançlar-Sonuçlar</b>	Özsaygı, özgürlük, bütünlük, sorumluluk, mahremiyet	Anlayış, ilgi, düşkünlük, korunma
<b>Ödenen Bedeller</b>	Kendisinin ve başkalarının mükemmel atılgan olmasını beklentisi	Özsaygının, özgürlüğün ve yaratıcılığın kaybı
<b>Potansiyel</b>	Çok yüksektir. Seçimlerinde ayırım yapmadığı ve sınır koymadığı için çok başarılı olur.	Çok yüksektir. Çoğu kez kendini aşar ve hayır diyemez.
<b>Kariyer Çizgisi</b>	İstediklerini yapabileceğini hisseder. Genellikle mutlu ve başarılıdır.	Mutsuz olacağını bilse dahi kendisinden beklenildiğini düşündüğü şeyleri yapar.
<b>Sonuç</b>	Huzur, sevgi ve mutluluk	Hayat onun için fedakârlıklardan ibarettir.

## 2.2 Çekingenlik Kavramı

Çekingenlik; inanç, duygu, düşünce gibi kişiye özgü unsurları aktarıırken yetersiz kalma, kendini savunamama ve haksızlığa uğrandığında bunu engelleyememe olarak tanımlanmıştır (Erdoğan ve Oto, 2004: 13). Çekingenlik, toplum içinde rahat hareket edememek biçiminde tanımlanır. Oxford İngilizce sözlüğünde çekingenlik “ilişkiye girmede zorluk, korkaklık sebebiyle ihtiyatlı hareket etme ve güvenememe” tanımıyla yer alır (Webster Stratton ve Woolley Lindsay: 1999). Deluty (1979)’e göre, boyun eğici tepki veya çekingenlik, başkalarının otoritesini, gücünü ve hislerini dikkate alıp kendi duygu ve düşüncelerini yok sayma, onları savunmama, zorlayıcı ve düşmanca olmamadır (Akt. Akıncı, 2006: 23).

Çekingenliğin sebebi olarak; baskıcı anne baba tutumları, çocuğun sevgi duygusunun doyurulmaması ve engellenmesi, düşünmeden itaatin beklenmesi, bağımlı biçimde yetiştirilmesi, sık sık ceza vermek, çocukların aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiği için girişimci olmayan ve kendi başına karar veremeyen bireyler haline gelmesi, çocuğa sürekli korunmaya muhtaçmış gibi davranılması, çocuk adına kararlar alınması gösterilebilir (Kulaksızoğlu, 2004: 120-122).

Phelps ve Austin (1997) insanları çekingen olmaya iten, atılganlığı engelleyen sebepleri belirlemiştir (Akt. Demirbilek, 2013: 105):

*Düşünceye Dayalı Engeller:* Bireylerin kendilerine dair sahip oldukları olumsuz düşüncelerdir. Kişilerin düşünce dünyalarında ve içsel süreçlerinde bir şeyleri başarabileceklerine dair inançlarını kaybetmeleri ve beceremeyeceklerine kanaat getirmeleridir.

*Duygusal Alışkanlıklar:* Duygusal alışkanlıklar ve saplantılar ve bireylerin kendi iç benliklerini tanımamalarına sebep olmakta ve atılgan hale gelmelerini engellemektedir.

*Sosyal Engeller:* Çevrenin kişiye bakış açısına ve bireye toplum içinde biçtiği rollere göre değişiklik gösterebilen engellerdir.



### 2.2.1 Çekingenlik Davranışları

Çekingen davranış; bireyin haklarından vazgeçmesi, başka bir deyişle bireyin kendi haklarını elde etmekten kaçınmasıdır (Arı, 1989: 48). Alberti ve Emmons (1976)'a göre çekingen bireylerin genellikle düşük ses tonu ile konuşur ve davranışlarında temkinlidirler. Sorunlardan kaçınma, düşüncelerini açıkça ifade etmede zorluk yaşama veya bundan kaçınma, kendi duygularına önem vermeme gibi davranışlar sergileyebilirler. Başkalarını incitmek yerine; incinmeyi tercih edebilirler (Akt. Göktürk, 2009: 28). Deluty (1985)'e göre çekingenlikle ilişkili davranış biçimleri (Akt. Akıncı, 2006: 23-24):

- İsteklerini dile getirmeyi becerememek
- Kişiye makul gelmeyen istekleri geri çevirmekte zorlanmak
- Uygun olmayan davranışlara nesnel biçimde bakamamak
- Eleştiriye karşı tepki gösterip aşırı duyarlı olmak
- Nedensiz ve yersiz ağlama davranışı
- Heyecanlandırıcı şeyleri ve duyguları açıklarken zorluk yaşamak
- Kendi adına başkalarının karar vermesine göz yummak

Tataker (2003)'e göre çekingenlikle ilişkili davranış biçimleri (Akt. Menteş, 2007: 11):

- Sık sık gerek olmasa da özür dileme
- Genel olarak içe kapanık olma
- Sorumluluk almaktan kaçınma
- Düşük özgüven
- Fedakâr davranmaktan keyif alma
- İnsanları reddettiğinde oluşan suçluluk hissi
- Endişeli ve sinirli ruh hali
- İsteklerini anlatmadan başkalarının anlamasını bekleme

### 2.3 Saldırganlık Kavramı

Saldırgan davranışlar, doğrudan veya dolaylı sebeplere bağlı olarak, çevre tarafından saldırınca kabul edilen, maddi hasara ve kişisel zarara sebep olan davranışlardır. Bandura, üç grup çocukla yaptığı çalışma sonucunda saldırgan davranışta öğrenmenin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların gözlemledikleri davranışları model aldıkları ve bu doğrultuda hareket ettikleri gözlemiştir. Uygun davranış biçimlerini öğrenemeyen bireylerin saldırgan davranışlar gösterdiğini, aile ve çevre tarafından pekiştirilen saldırgan davranışların genellendiğini ileri sürmüştür (Bandura, 1983).

Bazı bilim adamları saldırganlığın sadece doğuştan gelen faktörlere bağlanamayacağını, çevrenin ve öğrenme süreçlerinin saldırganlığın miktarı ve çeşitleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ileri sürer. Bu görüşün temelinde ise deneysel çalışmalar yatmaktadır. Saldırganlığın doğuştan getirilen bir davranış biçimi olduğunu ileri süren bilim adamları da vardır. Freud, saldırganlığın dışa vurulmadığı durumlarda belirli türde bir enerji olarak bireyin içinde kalacağını ileri sürmüştür ve bazı davranış bozukluklarının, ifade edilemeyen saldırganlık eğilimi kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Saldırganlık, engellenme duygusu yaşandığında yapılan en tipik davranışlardandır. Bireyi engelleyen kişi veya olay, gücünü aşırıya çıkarırsa engellenme sonucu ortaya çıkan kızgınlık yer değiştirip gücünün yetebildiği nesne ve kişilere yönelir (Cüceloğlu, 2002: 313-314).

Temelde güveni olmayan birey saldırgan olabilir. Çevresinden olumlu bir davranış beklentisi olmadığı için, ilk tepkisi çevre ona saldırmadan çevreye saldırmak olur. Hoşgörü görmediğinden başkalarını hoşgörülü davranmaz. Saldırgan birey sevilmediğine kanaat getirir ve doyumuzdur. Sağlıksız aile ortamı, çocuğun saldırgan tutumu benimsemesinde belirleyicidir. Ebeveyn tutumlarının hoşgörüden yoksun ve sert olduğu ailelerde çocuk içinde biriken ve bastırılan öfkeyi ev dışına çıktığında açığa vurur. Ebeveynlerin eğitimi tutarsız olduğunda da çocuk bocalar, doğruyu ve yanlış ayırt etmekte güçlük çeker. Bu yüzden toplumsal kuralları içselleştiremez. Disiplinden yoksun olarak yetişen çocuk da saldırgan olabilir. Ailesi tarafından belirli sınırlarla yetiştirilmediği için toplumda, kurallara uymak yerine insanların kendisine uymasını bekler (Yörükoğlu, 1980: 345).

### 2.3.1 Saldırganlık Davranışları

Tataker (2003)'e göre saldırgan davranmak, bireyin kendini korumak adına, diğer insanlara zarar verecek şekilde hareket etmesidir. Saldırgan davranış genellikle, düşmanca, suçlayıcı, cezalandırıcı ve talepkardır. Saldırganlık doğrudan dışa vurulduğu takdirde, fiziksel saldırı içerebilir ve tehdit edici olabilir. Dolaylı yollarla dışa vurulduğunda ise dedikodu, alay şeklinde kendini gösterebilir (Akt. Mentеш, 2007: 12).

Deluty (1985), saldırgan davranışın özelliklerini listelemiştir (Akt. Akıncı, 2006: 22):

- İtme, vurma, ısırma gibi fiziksel saldırıda bulunma
- Şaka, alay etme gibi sözel saldırıda bulunma
- İnsanlara uygunsuz jestlerde bulunma
- Başkasının adına karar verme
- Tartışmada esnasında karşısındakinin güçsüz oluşundan faydalanarak ezmeye çalışma
- İnsanlara emir verir gibi bir üslupla konuşma
- Uygunsuz ve ereksiz isteklerde bulunma
- Uygun olamayan zamanlarda yüksek sesle konuşmak, çığlık atma

**Tablo 2. 2: Atılgan, Saldırgan ve Atılgan Olmayan Davranış Arasındaki Farklar (Akıncı, 2006: 26)**

<b>Atılgan Olmayan - Çekingen Davranış</b>	<b>Saldırgan Davranış</b>	<b>Atılgan Davranış</b>
<b>Gönderici</b>	<b>Gönderici</b>	<b>Gönderici</b>
Kendini inkâr eder.	Kendini düşünür, başkalarını yok sayar.	Kendini düşünür.
Tutuk	Kendini ifade eder.	Kendini ifade eder.
Endişeli, kırılmış	Kendini ifade eder.	Kendini iyi hisseder.
Başkalarının kendisi adına tercihte bulunmasına göz yumar.	Başkaları adına tercihte bulunur.	Kendisi için seçim yapar.
İstediği amaca ulaşamaz.	İstediği amaca insanları inciterek ulaşır.	İstediği amaca ulaşabilir.
<b>Alıcı</b>	<b>Alıcı</b>	<b>Alıcı</b>
Öfkeli veya suçlu	Kendini inkâr eder.	Kendini düşünür.
Göndericiyi küçümser.	Kırgın, küçük düşürülmüş hisseder, savunmaya geçer.	Kendini ifade eder.
Göndericiyi harcama pahasına amacına ulaşır.	İstediği amaca ulaşamaz.	İstediği amaca ulaşabilir.

#### 2.4 Atılganlık İle İlişkili Faktörler

Furnham (1979), kültürel değerler ile atılganlığın ilişkili olduğunu ileri sürmüştü ve bu görüşünü yaptığı çalışma ile desteklemiştir. Cinsiyet, yaş, eğitim, meslek ve dil gibi değişkenler bakımından benzeşik olan Hindistanlı, Güney Afrikalı ve Avrupalı grupların atılganlık puanları arasında anlamlı farklılıklar bulmuş, Hindistanlı grubun aldığı puanların diğer gruplara göre daha düşük olduğunu, Avrupalı grubun ise diğer gruplara göre daha atılgan olduğunu sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği bulguları; Avrupa kültürünün kişiyi yarışmaya ve bireyci olmaya yönelttiği, bu durumun atılganlığı gerektirdiği; Avrupa kültürü ile zıt olan Hint kültürünün ise insanlara özellikle kadınlara itaat ve boyun eğmeyi öğrettiği için daha çekingen oldukları şeklinde yorumlamıştır.

Sarp (1994: 148) bireylerin atılgan, saldırgan ya da çekingen davranışlar sergilemesinde toplumsal ve kültürel normların etkili olduğunu söylemektedir. Toplumumuzda hareketlilik, başkalarını rahatsız etme gibi davranışların erkek çocuklarda, içe kapanık olma durumunun kız çocuklarda daha fazla görülmesinin

sebebi ailede çocuğa verilen eğitim ile ilgili olabilir. Aileler erkek çocukların yaramaz davranışlarını hoşgörü ile karşılarken, kız çocuklarının söz dinlemesini ve daha ağır başlı olmasını bekler.

Voltan Acar (1980), kendilerini ifade etme ve duygularını açığa vurma konusunda, üst sosyoekonomik düzeyden gelen ve şehirde yaşayan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, kırsal kesimlerden gelen ve sosyoekonomik düzeyi düşük aile mensubu üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ve daha atılgan olduklarını söylemektedir. Bu durum sosyoekonomik durumun ve kent ve kır kültürünün insanların atılganlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kendini ifade etme isteği bireysel bir ihtiyaçtır fakat kişilerarası ilişkilerde atılganlık batı toplumuna özgü bir özelliktir. Örneğin Asya toplumlarında çalışma grubu, klan, aile çok önemlidir. Önemli olan bireyin kendisini nasıl gördüğünden ziyade, başkalarının onu nasıl gördüğüdür. İletişim bireyin karşısındaki insanın incitmemesi adına dolaylı yollardan gerçekleşir, kibarlık temel özelliklerindedir. Batı toplum kültürüne zıt olarak, kendini dolaysız ifade etme yani atılganlık bu tarz gelenekleri olan kültürlerle uygun bir davranış biçimi değildir (Aydın, 1991).

## **2.5 Atılganlığın Önemi**

Saldırganlık ve çekingenliğin doğru ifade edilme biçimi olarak algılandığından atılganlığın iki davranış biçiminden üstün iletişim özelliklerine sahip olduğu söylenebilir (Gündoğdu, 2012: 667; Zimmerman ve Luecke, 2010). Atılganlık bir yetenek olarak tanımlanır ve yersiz kaygıların atılganlığı engellediği bilinmektedir. Birey davranışının sonucunu düşünüp uygun davranışı seçerken bu yeteneği kullanır (Uğürol, 2010: 11). Atılganlık becerisi, insanlarla sağlıklı iletişim kurmak ve kişiler arası ilişkilere sınır koyup bu sınırları koruyabilmek için gereklidir (Mynard, Joseph ve Alexander: 2000).

Atılgan olmayan bireyler stresle başa çıkmakta ve akran zorbalığına karşı koymakta zorlanabilir, benlik saygılarını kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya gelebilirler. Bu yüzden kişinin kendini anlatabilmesi, insanların zararlı isteklerine karşı

direnebilmesi, duygularını rahatlıkla ifade edebilmesi için atılganlık oldukça gerekli bir davranış biçimidir (Gündoğdu, 2012: 678; Mackay, 2007: 269).

Atılganlık sessiz kalma, görmezden gelme, boyun eğme, utanma gibi davranışları değil, açık, net ve sağlıklı iletişimi destekler. Bu yönüyle insanlarla başa çıkmayı kolaylaştıran bir davranış biçimidir. İnsan hayatı boyunca bir amaca gereksinim duyar ve atılganlık bireyi bir hedef belirlemek için güdüler. Atılgan insanlar sosyal ilişkileri oluşturmada ve bunları sürdürmede bu becerilerinden faydalanırlar. Birçok problemle atılganlık becerilerini kullanarak savaşırlar. Özgüveni olmayan bireylerin, atılganlık ile ilgili problemleri olduğu söylenebilir (Mackay, 2007: 270).

Atılgan bireylerin özsaygı, özgüven ve başkalarına karşı olan saygı düzeyleri yüksektir. Açık ve dürüst iletişim kurup yalan söylemedikleri için uzun süreli arkadaşlıklar kurabilirler. Hedefe ulaşmak için motivedirler bu sayede başladıkları işleri başarılı bir biçimde sonuçlandırabilirler. Hak ihlali yapmadıkları için grup çalışmalarında başarılı olurlar. Streslerini kontrol etmekte zorlanmadıklarından dolayı stres kökenli hastalıklarla mücadele etmek zorunda kalmazlar (Zimmerman ve Luecke, 2010).

Atılganlığın temelinde bireyin karşısındakini dinlediği ve anladığı mesajını iletmesi, duygularını ve düşüncelerini açık bir şekilde ve sakin bir üslupla ifade etmesi, aldığı kararlarda yapıcı olması ve sonucunu öngörebilmesi yer almaktadır. Atılganlığın özü, güçlü muhalifler karşısında dahi fikrini dile getirmek, memnuniyetsizliğini belirtebilmek, makul olmayan talepleri reddedebilmek, gerektiğinde soru sorabilmektir. Atılganlık düzeyi düşük olan bireylerin öğrenme performansı düşük, yetenekleri zayıf ve anksiyete düzeyleri yüksektir. Birçok durumda kendilerini kötü hissettikleri için depresyon yaşama riskleri yüksektir. Atılgan olmayan kişiler hayır diyemezler; eğer derlerse insanları sınırlendireceklerini, kendilerinden intikam alınacağını, insanlarda önemsenmediği hissi oluşturacağını, reddedilenlerin dedikodu ve söylenti oluşturacağını düşünürler (Mackay, 2007: 269).

## **2.6 Atılganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.6.1 Atılganlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Atılganlık eğitiminin kişinin davranışı üzerindeki etkisinin incelenmesi atılganlık ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Atılganlık ile ilgili ilk çalışmayı Chitenden 1942 yılında yapmıştır. Çocuklarda atılgan davranışların geliştirilmesi ve bu davranışların ölçülmesi konulu araştırmada çocukların işbirliği yapma, üstün olma ve çekingen davranışları işlenmiş ve çocukların üstün olma ihtiyaçlarından kaynaklanan saldırgan davranışlarının oyun tekniği kullanılarak azaltılması hedeflenmiştir. Lazarus ise bu konuda ilk deneysel çalışmanın öncülüğünü yapmıştır. Deneklere, atılganlık düzeyini yükseltmek amacıyla, telkin, güdümsüz terapi ve davranışın önceden denenmesi yöntemlerini üç ayrı grup şeklinde uygulamıştır. Davranışı önceden prova eden grubun değişme oranı daha yüksek çıkmıştır. Rathus (1972), atılganlık eğitimiyle atılganlık düzeyi düşük olan bireylerin atılgan davranışlar kazandığını belirlemiş, kazanılan davranış öğeleri olarak; konuşmanın akıcılığı, ses tonu, duruş biçimi, yüz çevresindeki değişiklikler ve gözle iletişim unsurlarına ulaşmıştır (Voltan Acar, 1980).

Stubbins 1977 yılında üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha çekingen olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Chander, Dugovics ve Cook'in 1978 yılında yaptıkları çalışmada ise kadınlara oranla erkeklerin atılganlık puanı daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Crassini, Law ve Wilson'un 1979 tarihinde yaptıkları çalışmalarında da erkeklerin kadınlara oranla daha atılgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Örgün, 2000).

### **2.6.2 Atılganlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Ülkemizde ise, atılganlık konusunda ilk deneysel çalışmayı Voltan Acar 1980 yılında yapmıştır. Çalışmanın konusu kırsal kesimden ve sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyinin belirlenmesi ve grupla atılganlık eğitimidir. Araştırmanın sonucunda, kırsal kesimden ve sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin, şehirde ikamet eden ve üst

sosyoekonomik düzeye sahip üniversite öğrencilerine göre isteklerine ulaşma, kendini ifade etme, duygularını aktarma konularında daha yetersiz, çekingen özelliklere sahip oldukları fakat atılganlık eğitimi almaları sonucunda atılganlık düzeylerinin ve atılgan davranışların arttığı belirlenmiştir (Voltan Acar, 1980).

Topukçu (1982: 33), ilkokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yapmış, deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 42 öğrenciye ulaşmıştır. Deney grubuna altı haftalık bir atılganlık eğitimi verilmiştir. Geliştirdiği atılganlık envanteri ile öğrencilerin atılganlık düzeylerini ölçmüştür. Araştırma sonucunda, çocuklara verilen atılganlık eğitiminin atılganlık düzeyini yükselttiği ayrıca kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin şehirde yaşayan öğrencilere göre duygularını ifade etme, kendini anlatma gibi konularda daha fazla zorluk çektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Büyükvazı ve arkadaşlarının 2003 yılında 40 yaş üzeri sedanter ve veteran atletlerin çeşitli değişkenlere göre atılganlık düzeylerinin karşılaştırılması başlıklı çalışmayı yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre; sedanterler ve veteran atletlerin atılganlık düzeyinin; katılımcıların stres algı düzeylerine, spor yapma durumlarına, öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiği; çocuklukta yaşanan yerleşim yeri, meslek durumları, cinsiyet, yaş, çocuk sayıları, kardeş sayıları, gelir düzeyleri, medeni durumları, serbest zaman etkinlikleri, beslenme ve alkol alma durumları gibi değişkenlere göre ise değişmediği tespit edilmiştir. Veteran ve sedanter atletlerin atılganlık seviyeleri yeterli bulunmuş ve aynı zamanda spor yapan bireylerin atılganlık puanlarının yapmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Büyükvazı vd., 2003: 21).

Yatağan 2005 yılında Ankara'da ilköğretim 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel çalışmada atılganlık eğitimi programı uygulanmış, deney ve kontrol grubuna uygulanan Rathus Atılganlık Envanterinden elde edilen bulgular ile atılganlık eğitimi verilen deney grubunun atılganlık puanlarının yükseldiği ve bu artışın uzun süreli olduğu tespit edilmiştir (Yatağan, 2005: 72).

Kılıç (2005: 94-96)'ın 424 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı, İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları



açısından incelenmesi başlıklı çalışmada cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, sınıf seviyesi, babanın yaşı, babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve anne-babanın evlilik durumunun atılganlık düzeyi ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Tan (2006: 95-96)'ın lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencisi olan toplam 717 ergen üzerinde, ergenlerin stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyleriyle ilişkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada atılganlık düzeyleri yüksek olan ergenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma, kabul-bilişsel yeniden yapılandırmaya başvurma ve kaçma-soyutlama (duygusal ve biyokimyasal) düzeylerinin düşük olduğu; atılganlık düzeyleri yükseldikçe stresle aktif planlama tarzı başa çıkmayı kullanma düzeylerinin ise yükseldiği bulgularına ulaşılmıştır.

Toraman (2009)'ın Ankara'daki ilköğretim okulu öğrencileri ve Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinden toplam 285 çocuk üzerinde yapılan Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ve etmeyen çocukların atılganlık, çekingenlik saldırganlık ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmasında, Bilim ve Sanat merkezlerine devam eden çocukların, Bilim ve Sanat merkezlerine devam etmeyen akranlarına göre daha saldırgan tutum içinde oldukları ve daha az atılgan oldukları, ilköğretimdeki çocukların çekingenlik düzeyinin, Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden akranlarına göre daha yüksek olduğu bulguları ile anne-baba eğitim durumu ve cinsiyet değişkenine göre Bilim ve Sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen öğrencilerin çekingenlik ve atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Demirbilek (2013: 223)'in tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılganlık düzeyleri ile öz benlik saygılarını incelediği çalışmada, ergenlerin atılganlık puanları ile Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyutları kaygı, popülerite, mutluluk ve doyum, fiziksel görünüm, konformite ve okul durumu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında atılganlık ölçeği ile Benlik (Öz Kavram) Ölçeği toplam puanları arasında da pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçekler ve veri çözümleme teknikleri ve verilerin yorumlanması ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli “ilişkisel tarama modeli” dir.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir. Bu araştırma modelinde aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilmektedir. Fakat bu sembolleştirilmenin (ölçme, değer verme) ilişkisel bir çözümlemeye imkân sağlayacak biçimde yapılması gerekmektedir (Karasar, 2012: 81).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan devlete ait ilkokullardaki 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Okullar örnekleme sürecinde birer küme olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise Karesi ilçesinde bulunan devlete ait 29 ilkokul içerisinden oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen, 5 ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören, 210 kız ve 206 erkek olmak üzere toplam 416 öğrenci oluşturmaktadır.

Evren veya çalışma evreni, çoğunlukla içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Araştırma, evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir. Oransız küme örnekleme tekniği evrende yer alan bütün bireylerin listelenemediği fakat evrenin kendi içinde alt gruplara ayrılarak bu gruplara dâhil olan bireylerin listelenebildiği araştırmalarda oldukça yararlı olan bir örnekleme türüdür (Karasar, 2012: 113).

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın örnekleme ile ilgili demografik bilgilere ilişkin betimsel analiz bulgularına yer verilmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3. 1: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaş Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
8	3	.7	.7	.7
9	49	11.8	11.8	12.5
10	316	76.0	76.0	88.5
11	48	11.5	11.5	100.0
Toplam	416	100.0	100.0	

Tablo 3.1' de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 3'ü (% .7) sekiz, 4'u (%11.8) dokuz, 316'sı (%76) on, 48'i (%11.5) on bir yaşındadır.

**Tablo 3. 2: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaş Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
9 ve altı	52	12.5	12.5	12.5
10 yaş	316	76.0	76.0	88.5
11 yaş	48	11.5	11.5	100.0
Toplam	416	100.0	100.0	

Tablo 3.2' de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 52'si (% 12.5) 9 ve altı, 316'sı (%76) on, 48'i (%11.5) on bir yaşındadır.

Yaş değişkeninin bazı gözenciklerinde karşılaştırma analizleri için yeterli n sayısı bulunmadığından gruplar kendi aralarında anlamlı şekilde birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından dağılım yukarıdaki gibi oluşmuş karşılaştırma analizler yeni gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3. 3: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaş Değişkeni İçin Minimum, Maksimum, Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Yaş	416	8	11	9.98	.51

Tablo 3.3’de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin yaş değişkeni için aldığı minimum değer 8, maksimum değer 11, ortalama 9.98, standart sapma ise .51’dir.

**Tablo 3. 4: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığı. %
Kız	210	50.5	50.5	50.5
Erkek	206	49.5	49.5	100.0
Toplam	416	100.0	100.0	

Tablo 3.4’ de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 210’unu (%50.5) kız öğrenciler oluştururken, 206’sını (%49.5) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 3. 5: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Hayatta Olma Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığı. %
Anne ve baba yaşıyor	407	97.8	98.1	98.1
Anne yaşıyor baba öldü	7	1.7	1.7	99.8
Baba yaşıyor anne öldü	1	.2	.2	100.0
Toplam	415	99.8	100.0	
Kayıp Veriler	1	.2		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.5’de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 407’sinin (%97.8) anne babası hayatta, 7’sinin(%1.7) sadece annesi hayatta, 1’inin (% .2) sadece babası hayattadır. 1 öğrenci ise (% .2) ebeveynlerinin hayatta olup olmadığını belirtmemiştir.

**Tablo 3. 6: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Hayatta Olma Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
İkisi de sağ	407	97.8	98.1	98.1
En az biri sağ değil	8	1.9	1.9	100.0
Toplam	415	99.8	100.0	
Kayıp Veriler	1	.2		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.6' da görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 407'sinin (%97.8) anne babası hayatta, 8'inin (% 1.9) ebeveynlerinin en az biri sağ değildir. 1 öğrenci ise (%.2) ebeveynlerinin hayatta olup olmadığını belirtmemiştir.

Ebeveynlerin hayatta olup olmama değişkeninin bazı gözeneklerinde karşılaştırma analizleri için yeterli n sayısı bulunmadığından gruplar kendi aralarında anlamlı şekilde birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından dağılım yukarıdaki gibi oluşmuş karşılaştırma analizler yeni gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3. 7: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Evlilik Durumu Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Evet	378	90.9	92.2	92.2
Hayır	32	7.7	7.8	100.0
Toplam	410	98.6	100.0	
Kayıp Veriler	6	1.4		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.7'de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 378'i (%90.9) ebeveynlerinin evliliğinin devam ettiğini, 32'si (%7.7) ebeveynlerinin evliliğinin devam etmediğini belirtmiştir. 6 öğrenci ise (% 1.4) ebeveynlerinin evliliğinin devam edip etmediğini belirtmemiştir.

**Tablo 3. 8: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Okur yazar değil	5	1.2	1.3	1.3
İlkokul	116	27.9	29.6	30.9
Ortaokul	45	10.8	11.5	42.3
Lise	102	24.5	26.0	68.4
Üniversite	124	29.8	31.6	100.0
Toplam	392	94.2	100.0	
Kayıp Veriler	24	5.8		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.8’de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 5’i (%1.2) annelerinin okuryazar olmadığını, 116’sı (%27.9) ilkokul mezunu olduğunu, 45’i (%10.8) ortaokul mezunu olduğunu, 102’si (%24.5) lise mezunu olduğunu, 124’ü (%29.8) üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. 24 öğrenci ise (%5.8) annesinin eğitim düzeyini belirtmemiştir.

**Tablo 3. 9: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
İlkokul ve altı	121	29.1	30.9	30.9
Ortaokul	45	10.8	11.5	42.3
Lise	102	24.5	26.0	68.4
Üniversite ve üstü	124	29.8	31.6	100.0
Toplam	392	94.2	100.0	
Kayıp Veriler	24	5.8		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.9’da görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 121’i (29.1) annelerinin en fazla ilkokul mezunun olduğunu, 45’i (%10.8) ortaokul mezunu olduğunu, 102’si (%24.5) lise mezunu olduğunu, 124’ü (%29.8) üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. 24 öğrenci ise (%5.8) annesinin eğitim düzeyini belirtmemiştir.

Annenin eğitim durumu değişkeninin bazı gözeneklerinde karşılaştırma analizleri için yeterli n sayısı bulunmadığından gruplar kendi aralarında anlamlı şekilde birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından dağılım yukarıdaki gibi oluşmuş karşılaştırma analizler yeni gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3. 10: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığı. %
Okur yazar değil	5	1.2	1.3	1.3
İlkokul	86	20.7	22.3	23.6
Ortaokul	44	10.6	11.4	35.0
Lise	102	24.5	26.4	61.4
Üniversite	149	35.8	38.6	100.0
Toplam	386	92.8	100.0	
Kayıp Veriler	30	7.2		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.10’da görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 5’i (%1.2) babalarının okuryazar olmadığını, 86’sı (%20.7) ilkokul mezunu olduğunu, 44’ü (%10.6) ortaokul mezunu olduğunu, 102’si (%24.5) lise mezunu olduğunu, 149’u (%35.8) üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. 30 öğrenci ise (%7.2) babasının eğitim düzeyini belirtmemiştir.

**Tablo 3. 11: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığı. %
İlkokul ve altı	91	21.9	23.6	23.6
Ortaokul	44	10.6	11.4	35.0
Lise	102	24.5	26.4	61.4
Üniversite ve üstü	149	35.8	38.6	100.0
Toplam	386	92.8	100.0	
Kayıp veriler	30	7.2		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.11’de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 91’i (21.9) babalarının en fazla ilkokul mezunu olduğunu, 44’ü (%10.6) ortaokul mezunu olduğunu, 102’si (%24.5) lise mezunu olduğunu, 149’u (%35.8) üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. 30 öğrenci ise (%7.2) babasının eğitim düzeyini belirtmemiştir.

Babanın eğitim durumu değişkeninin bazı gözeneklerinde karşılaştırma analizleri için yeterli n sayısı bulunmadığından gruplar kendi aralarında anlamlı şekilde birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından dağılım yukarıdaki gibi oluşmuş karşılaştırma analizler yeni gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3. 12: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Tek çocuk	96	23.1	23.1	23.1
2 kardeş	242	58.2	58.3	81.4
3 kardeş	65	15.6	15.7	97.1
4 kardeş	9	2.2	2.2	99.3
5 ve üzeri	3	.7	.7	100.0
Toplam	415	99.8	100.0	
Kayıp veriler	1	.2		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.12’de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 96’sı (%23.1) tek çocuk olduğunu, 242’si (58.2) iki kardeş olduklarını, 65’i (15.6) üç kardeş olduklarını, 9’u (%2.2) dört kardeş olduklarını, 3’ü (%.7) beş ve beşten fazla kardeş olduklarını belirtmiştir. 1 öğrenci ise (%.2) kardeş sayısını belirtmemiştir.

**Tablo 3. 13: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Gruplandırılmış Betimleyici Değerler**

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Tek çocuk	96	23.1	23.1	23.1
2 kardeş	242	58.2	58.3	81.4
3 kardeş	65	15.6	15.7	97.1
4 ve üzeri	12	2.9	2.9	100.0
Toplam	415	99.8	100.0	
Kayıp veriler	1	.2		
Toplam	416	100.0		

Tablo 3.13’de görülebileceği üzere araştırma grubu öğrencilerinin 96’sı (%23.1) tek çocuk olduğunu, 242’si (58.2) iki kardeş olduklarını, 65’i (15.6) üç kardeş olduklarını, 12’si (% 2.9) dört ve daha fazla kardeş olduklarını belirtmiştir. 1 öğrenci ise (%.2) kardeş sayısını belirtmemiştir.

Kardeş sayısı değişkeninin bazı gözeneklerinde karşılaştırma analizleri için yeterli n sayısı bulunmadığından gruplar kendi aralarında anlamlı şekilde birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından dağılım yukarıdaki gibi oluşmuş karşılaştırma analizler yeni gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.



### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, verileri toplamak için Torrance (1966)'ın Yaratıcı Düşünme Testi, Topukçu (1982)'nin Atılganlık Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuş soru formudur (Ek-1). Okul, yaş, cinsiyet, anne babanın hayatta olup olmamaları, evlilik durumları ve eğitim düzeyleri, öğrencinin evde kimlerle yaşadığı ve kardeş sayısı değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi**

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Ellis Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen test “şekilsel” ve “sözel” bölümlerden oluşmaktadır. Sözel bölüm yedi alt testten, şekilsel bölüm ise üç alt testten oluşmaktadır. Testte toplam on adet alt test bulunmaktadır. Şekilsel bölümün alt testleri; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgilerdir. Sözel bölümün alt testleri ise; soru sorma, ürün geliştirme, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, farz edin ki alışılmadık kullanımlar ve alışılmadık sorular adlı faaliyetlerdir. Her iki bölümün cevaplandırılması süreye bağlıdır (Aslan, 2001b: 24). TYDT anaokulundan üniversiteye kadar değişik düzeylerdeki öğrencilere bireysel veya grup olarak uygulanabilmektedir. Testin sözel ve şekilsel bölümlerinin uygulanması yaklaşık 75 ila 90 dakika sürmektedir (Güngör, 2007: 84). Testin puanlanması da kişi başına yaklaşık olarak 70-90 dakika sürmektedir (Aslan, 2001b: 24).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin, kapsamlı bir bilimsel araştırma geçmişine dayanması ve sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme performansını ölçen bir araç olması,

ilkokul 4. sınıflara uygulamaya uygun olması tercih nedeni olmuş, bu çalışmada TYDT Şekilsel A formu kullanılmıştır.

TYDT'nin şekilsel kısmı örneklemedeki öğrencilere uygulanmış ve puanlama kılavuzuna göre puanlanmıştır. İki başlık altında toplam 13 adet yaratıcılık puan türü elde edilmiştir. Norm dayanaklı puanlar (şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç) ile Yaratıcı Kuvvetler Listesi ham puan olarak SPSS dosyasına girilmiş ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Şekilsel toplam yaratıcılık puanını hesaplamak için, 13 adet puan türünün her birisi ayrı ayrı yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarını temsil ettiğinden önce standart puana çevrilmiştir. Z puanı standart puan olarak tercih edilmiştir.

Bilindiği gibi z puanı ( $z = \frac{x - \text{Ort}}{SS}$ ) formülü ile tanımlanmaktadır. Z dağılımı ortalaması 0, standart sapma değeri 1 olan matematiksel bir dağılım olduğundan ortalamanın altındaki puanların bazıları eksi puan olabilmektedir (Karasar, 2012). Bu işlemi takiben z puanına çevrilmiş puanlar testin puanlama kılavuzunda önerildiği şekilde toplanarak toplam şekilsel yaratıcılık puanı elde edilmiştir.

TYDT uygulama ve puanlaması için gerekli eğitim ve izin alınmıştır.

### **3.3.3 Topukçu Atılganlık Envanteri**

Öğrencilerin atılganlık düzeylerini belirlemek için ülkemizde ilkököl öğrencilerinin atılganlık düzeylerini ölçme amaçlı olarak Hüseyin Topukçu tarafından 1982 yılında geliştirilen “Atılganlık Envanteri” kullanılmıştır.

Envanterde çocuğun evde, okulda ve çevresinde gösterdiği veya gösterme ihtimalinin olduğu davranışlarla ilgili 45 cümle bulunmaktadır. Öğrenci her cümle için “evet” ya da “hayır” seçeneklerinden birini işaretleyebilmektedir. Öğrenci, kendisini anlatan, kendine uyan maddenin karşısındaki “evet” seçeneğini, kendine uymayan, kendi durumu ile uyuşmayan madde içinse “hayır” seçeneğini işaretlemektedir. Atılganlık puanı öğrencinin 4, 9, 13, 18, 22, 27, 31, 36, 40 ve 45'inci maddeler için her “evet” cevabına, diğer maddeler için ise “hayır” cevabına 1 puan verilerek hesaplanmaktadır. Dolayısıyla bir öğrenci atılganlık envanterinden en yüksek 45

puan almaktadır (Topukçu, 1982: 15). TYDT analizleri z puanı üzerinden yapıldığı için, öğrencilerin aldıkları puanlar z standart puanına çevrilmiş analizler z puanı cinsinden yapılmıştır.

Atılganlık ölçeğini puanlamak için gerekli izin alınmıştır.

### 3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlenmelerden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış sonra öğrencilere uygulanan ölçekler (Topukçu Atılganlık Envanteri ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi) puanlanmıştır. Ardından bilgisayar ortamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunun demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, ebeveynlerin hayatta olup olmaması, ebeveynlerin evlilik durumu, ebeveynlerin eğitim durumu ve kardeş sayısı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ardından ölçeklerin toplam puanları için  $n$ ,  $\bar{x}$ , ve  $ss$  değerleri saptanmıştır. Karşılaştırma analizlerini yapmak için yeterli dağılımın olmadığı durumlarda değişkenler için anlamlı birleştirmeler yapılarak gruplar birleştirilmiştir.

Örneklem içerisinde, normal dağılım özelliği göstermeyen ( $n \leq 30$ ) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyutları ile atılganlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için *Pearson korelasyon analizi*,
2. Araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyutları ile atılganlık ölçeğinden aldıkları puanların anne ve babanın eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere *post-hoc LSD testi*,

4. Araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyutları ile atılganlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve anne babanın evliliğinin devam edip etmemesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
5. Araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyutları ile atılganlık ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*,
6. Araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ve alt boyutları ile atılganlık ölçeğinden aldıkları puanların Öğrencilerin anne babalarının hayatta olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U testi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:23” programında çözümlenmiştir. Manidarlıklar minimum  $p < .05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir. Bulgular araştırmanın amaçlarına uygun biçimde tablolar halinde sunulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Öncelikle Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Topukçu Atılmalılık Envanteri ölçeklerinin toplam puanları için  $n$ ,  $\bar{x}$  ve  $ss$  değerleri tablolar halinde sunulmuş ardından da araştırmanın temel sorusu olan konularla ilgili veriler üzerinde durulmuştur.

#### 4.1 Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 4. 1: TYDT Şekilsel Yaratıcılık Alt Boyutları ve Şekilsel Toplam Puanları İçin Betimleyici Değerler**

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Şekilsel akıcılık	416	22.75	8.35
Şekilsel orijinallik	416	15.71	7.24
Başlıkların soyutluğu	416	6.00	4.81
Zenginleştirme	416	11.21	3.02
Erken kapamaya direnç	416	2.84	3.42
Duygusal ifade	416	1.88	2.11
Hikaye anlatma	416	.31	.89
Hareket	416	1.25	1.51
Başlıkların açıklayıcılığı	416	7.52	6.47
Tamamlanmamış şekillerin sent.	416	.03	.42
Tamamlanmamış çizgilerin sent.	416	1.25	2.87
Alışılmadık görselleştirme	416	1.08	1.30
İçsel görselleştirme	416	.40	.80
Sınırları uzatma veya geçme	416	6.44	4.06
Mizah	416	.38	.88
Hayal gücü zenginliği	416	2.59	2.18
Hayal gücü renkliliği	416	.28	.63
Fantazi	416	.70	1.35
Toplam şekilsel yaratıcılık	416	.00	5.84

Tablo 4.1’de görülebileceği üzere, araştırma grubu öğrencilerinin TYDT ölçeği şekilsel akıcılık için  $\bar{x}= 22.75$ ,  $ss= 8.35$ ; şekilsel orijinallik için  $\bar{x}= 15.71$ ,  $ss= 7.24$ ; başlıkların soyutluğu için  $\bar{x}= 6.00$ ,  $ss= 4.81$ ; zenginleştirme için  $\bar{x}= 11.21$ ,  $ss= 3.02$ ; erken kapamaya direnç için  $\bar{x}= 2.84$ ,  $ss= 3.42$ ; duygusal ifade için  $\bar{x}= 1.88$ ,  $ss= 2.11$ ; hikaye anlatma için  $\bar{x}= .31$ ,  $ss= .89$ ; hareket için  $\bar{x}= 1.25$ ,  $ss= 1.51$ ; başlıkların

açıklayıcılığı için  $\bar{x}= 7.52$ ,  $ss= 6.47$ ; tamamlanmamış şekillerin sentezi için  $\bar{x}= .03$ ,  $ss= .42$ ; tamamlanmamış çizgilerin sentezi için  $\bar{x}= 1.25$ ,  $ss= 2.87$ ; alışılmadık görselleştirme için  $\bar{x}= 1.08$ ,  $ss= 1.30$ ; içsel görselleştirme için  $\bar{x}= .40$ ,  $ss= .80$ ; sınırları uzatma veya geçme için  $\bar{x}= 6.44$ ,  $ss= 4.06$ ; mizah için  $\bar{x}= .38$ ,  $ss= .88$ ; hayal gücü zenginliği için  $\bar{x}= 2.59$ ,  $ss= 2.18$ ; hayal gücü renkliliği için  $\bar{x}= .28$ ,  $ss= .63$ ; fantezi için  $\bar{x}= .70$ ,  $ss= 1.35$ ; toplam şekilsel yaratıcılık için  $\bar{x}= .00$ ,  $ss= 5.84$  olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4. 2: Atılgnlık Envanteri Puanları İçin Betimleyici Değerler**

	N	$\bar{x}$	ss
Atılgnlık puanı	416	35.75	6.30

Tablo 4.2’de görülebileceği üzere, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin atılgnlık puanlarının ortalaması  $\bar{x}= 35.75$ , standart sapması  $ss=6.30$  olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4. 3: Atılgnlık Puanları ile TYDT Toplam Puan ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Pearson Analizi Sonuçları**

TYDT Toplam Şekilsel Puan ve Alt Boyutları	Atılgnlık Puanı		
	N	r	p
TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puan	416	.426	.000
TYDT şekilsel akıcılık toplam puan	416	.196	.000
TYDT şekilsel orijinallik toplam puan	416	.270	.000
TYDT zenginleştirme toplam puan	416	.276	.000

Tablo 4.3’de görülebileceği üzere, TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı ve alt boyutları ile atılgnlık puanı arasındaki ilişkileri saptamak için yapılan Pearson analizi ardından atılgnlık puanı ile TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı ( $r=.426$ ;  $p<.001$ ), TYDT toplam şekilsel akıcılık puanı ( $r=.196$ ;  $p<.001$ ), TYDT toplam şekilsel orijinallik puanı ( $r=.270$ ;  $p<.001$ ), TYDT toplam zenginleştirme puanı ( $r=.276$ ;  $p<.001$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

**Tablo 4. 4: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması**

<b>f, <math>\bar{x}</math> ve ss Değerleri</b>					<b>ANOVA Sonuçları</b>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>V.Kay.</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
TYDT toplam şekilsel yaratıcılık	9 ve altı	52	-.54	5.12	<b>G.Arası</b>	48.16	2	24.08	.71	.494
	10 yaş	316	.19	5.84	<b>G.İçi</b>	14084.76	413	34.10		
	11 yaş	48	-.67	6.51	<b>Toplam</b>	14132.91	415			
	Toplam	416	.00	5.84						

Tablo 4.4'de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları için yaş grupları arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=.71; p>.05$ ).

**Tablo 4. 5: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması**

<b>Betitleyici Değerler</b>					<b>ANOVA Analizi</b>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>V.Kay.</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
TYDT şekilsel akıcılık toplam puanı	9 ve altı	52	-.08	1.00	<b>G.Arası</b>	2.30	2	1.15	1.15	.317
	10 yaş	316	.04	1.01	<b>G.İçi</b>	412.70	413	.99		
	11 yaş	48	-.17	.90	<b>Toplam</b>	415.00	415			
	Toplam	416	.00	1.00						

Tablo 4.5'de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanları için yaş grupları arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1.15; p>.05$ ).

**Tablo 4. 6: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması**

<b>Betitleyici Değerler</b>					<b>ANOVA Analizi</b>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>	<b>V.Kay.</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
TYDT şekilsel orijinallik toplam puanı	9 ve altı	52	-.08	1.09	<b>G.Arası</b>	1.96	2	.98	.98	.377
	10 yaş	316	.04	.98	<b>G.İçi</b>	413.04	413	1.00		
	11 yaş	48	-.16	1.01	<b>Toplam</b>	415.00	415			
	Toplam	416	.00	1.00						

Tablo 4.6'da görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanları için yaş grupları arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan

karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=.98; p>.05$ ).

**Tablo 4. 7: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Grup	Betimleyici Değerler			ANOVA Analizi					
		N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT zenginleştirme toplam puanı	9 ve altı	52	-.13	.97	<b>G.Arası</b>	1.23	2	.62		
	10 yaş	316	.01	1.0	<b>G.İçi</b>	413.77	413	1.0	.62	.541
	11 yaş	48	.07	1.04	<b>Toplam</b>	415.00	415			
	Toplam	416	.00	1.0						

Tablo 4.7’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanları için yaş grupları arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=.62; p>.05$ ).

**Tablo 4. 8: Atılgnlık Puanının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Grup	Betimleyici Değerler			ANOVA Analizi					
		N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
Atılgnlık puanı	9 ve altı	52	-.19	1.17	<b>G.Arası</b>	2.17	2	1.09		
	10 yaş	316	.03	.98	<b>G.İçi</b>	412.83	413	1.00	1.09	.339
	11 yaş	48	-.02	1.03	<b>Toplam</b>	415.00	415			
	Toplam	416	.00	1.00						

Tablo 4.8’de görülebileceği üzere araştırma grubunun atılgnlık puanları için yaş grupları arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1.09; p>.05$ ).

**Tablo 4. 9: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT şekilsel yaratıcılık	Kız	210	1.14	5.53	.38	4.11	414	.000
	Erkek	206	-1.16	5.93	.41			

Tablo 4.9’da görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları için cinsiyet grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=4.11; p<.001$ ).



**Tablo 4. 10: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT şekilsel akıcılık toplam	Kız	210	.15	1.01	.07	3.23	414	.001
	Erkek	206	-.16	.97	.07			

Tablo 4.10'da görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanları için cinsiyet grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=3.23$ ;  $p<.01$ ).

**Tablo 4. 11: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT şekilsel orijinallik toplam	Kız	210	.16	.99	.07	3.36	414	.001
	Erkek	206	-.16	.98	.08			

Tablo 4.11'de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanları için cinsiyet grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=3.36$ ;  $p<.01$ ).

**Tablo 4. 12: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT zenginleştirme toplam	Kız	210	.22	.83	.06	4.54	414	.000
	Erkek	206	-.22	1.11	.08			

Tablo 4.12'de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanları için cinsiyet grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=4.54$ ;  $p<.001$ ).

**Tablo 4. 13: Atılganlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Atılganlık puanı	Kız	210	.15	.98	.07	3.15	414	.002
	Erkek	206	-.15	.99	.07			

Tablo 4.13’de görülebileceği üzere araştırma grubunun atılganlık puanları için cinsiyet grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=3.15$ ;  $p<.01$ ).

**Tablo 4. 14: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
TYDT toplam şekilsel yaratıcılık	İkisi de sağ	407	209.53	85280.00	1004.00	-1.86	.063
	En az biri sağ değil	8	130.00	1040.00			
	Toplam	415					

Tablo 4.14’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanlarının, anne babalarının hayatta olup olmama grupları arasında Mann Whitney-U testi yapılan karşılaştırma sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $z=-1.86$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 15: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
TYDT şekilsel akıcılık toplam puanı	İkisi de sağ	407	208.65	84921.50	1362.50	-.80	.429
	En az biri sağ değil	8	174.81	1398.50			
	Toplam	415					

Tablo 4.15’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanlarının, anne babalarının hayatta olup olmama grupları arasında Mann Whitney-U testi yapılan karşılaştırma sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $z=-.80$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 16: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
TYDT şekilsel orijinallik toplam puanı	İkisi de sağ	407	208.78	84973.00			
	En az biri sağ değil	8	168.38	1347.00	1311.00	-.94	.345
	Toplam	415					

Tablo 4.16’da görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanlarının, anne babalarının hayatta olup olmama grupları arasında Mann Whitney-U testi yapılan karşılaştırma sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $z=-.94$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 17: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
TYDT zenginleştirme toplam puanı	İkisi de sağ	407	209.50	85266.00			
	En az biri sağ değil	8	131.75	1054.00	1018.00	-1.83	.068
	Toplam	415					

Tablo 4.17’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanlarının, anne babalarının hayatta olup olmama grupları arasında Mann Whitney-U testi yapılan karşılaştırma sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $z=-1.83$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 18: Atılganlık Puanlarının Anne Babanın Hayatta Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Atılganlık puanı	İkisi de sağ	407	209.93	85440.00			
	En az biri sağ değil	8	110.00	880.00	844.00	-2.34	.019
	Toplam	415					

Tablo 4.18’de görülebileceği üzere araştırma grubunun atılganlık puanlarının, anne babalarının hayatta olup olmama grupları arasında Mann Whitney-U testi yapılan karşılaştırma sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $z=-2.34$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu anlamlılık anne babadan ikisinin de sağ olanların lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4. 19: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Puan	Evlilik Devamı	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT toplam	Evet	378	.09	5.59	.29	1.49	408	.138
şekilsel yaratıcılık	Hayır	32	-1.45	6.01	1.06			

Tablo 4.19’da görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ile anne babanın evli olup olmaması değişkeni arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=1.49$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 20: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Puan	Evlilik Devamı	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT şekilsel	Evet	378	.02	.99	.05	.74	408	.458
akıcılık toplam	Hayır	32	-.12	1.07	.19			

Tablo 4.20’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanları ile anne babanın evli olup olmaması değişkeni arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=.74$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 21: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Puan	Evlilik Devamı	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT şekilsel	Evet	378	.01	.98	.05	.56	408	.576
orijinallik toplam	Hayır	32	-.09	1.23	.29			

Tablo 4.21’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanları ile anne babanın evli olup olmaması değişkeni arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=.56$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 22: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Puan	Evlilik Devamı	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
TYDT zenginleştirme toplam puanı	Evet	378	.03	.97	.05	2.02	408	.045
	Hayır	32	-.34	1.22	.22			

Tablo 4.22’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanları ile anne babanın evli olup olmaması değişkeni arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2.02$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4. 23: Atılganlık Puanlarının Anne Babanın Evli Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Puan	Evlilik Devamı	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Atılganlık puanı	Evet	378	.04	.98	.050	2.56	408	.011
	Hayır	32	-.42	1.16	.205			

Tablo 4.23’de görülebileceği üzere araştırma grubunun atılganlık puanları ile anne babanın evli olup olmaması değişkeni arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2.56$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4. 24: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Betimleyici Değerler					ANOVA Analizi				
	Grup	N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı	İlk. ve altı	121	-.94	5.47	<b>G.Arası</b>	296.37	3	98.79	2.94	.033
	Ortaokul	45	-.37	5.58	<b>G.İçi</b>	13030.89	388	33.59		
	Lise	102	.94	6.18	<b>Toplam</b>	13327.27	391			
	Üni. ve üstü	124	.94	5.86						
	Toplam	392	.21	5.84						

Tablo 4.24’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ile annenin eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=2.94$ ;  $p<.05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerinden LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 25: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
İlkokul ve altı	Ortaokul	-.57	1.01	.575
	Lise	-1.88	.78	<b>.016</b>
	Üniversite ve üstü	-1.89	.74	<b>.011</b>
Ortaokul	İlkokul ve altı	.57	1.01	.575
	Lise	-1.31	1.04	.208
	Üniversite ve üstü	-1.32	1.01	.192
Lise	İlkokul ve altı	1.88	.78	<b>.016</b>
	Ortaokul	1.31	1.04	.208
	Üniversite ve üstü	-.01	.78	.991
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	1.89	.74	<b>.011</b>
	Ortaokul	1.32	1.01	.192
	Lise	.01	.781	.991

Tablo 4.25’de görüldüğü üzere, araştırma grubu öğrencilerinin TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanlarının annenin eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile lise mezunu grup arasında lise mezunu lehine  $p < .05$  düzeyinde; anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 4. 26: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Grup	Betimleyici Değerler			ANOVA Analizi					
		N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT şekilsel akıcılık toplam puanı	İlk. ve altı	121	-.05	1.04	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	1.77	3	.59	.57	.636
	Ortaokul	45	.15	1.06						
	Lise	102	-.04	.97						
	Üni.ve üstü	124	.04	1.08						
	Toplam	392	.00	1.08						

Tablo 4.26’da görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanları ile annenin eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F = .57$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4. 27: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Grup	Betimleyici Değerler			ANOVA Analizi					
		N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT şekilsel orijinallik toplam puanı	İlk. ve altı	121	.03	1.0	<b>G.Arası</b>	.035	3	.012		
	Ortaokul	45	.03	1.08	<b>G.İçi</b>	395.48	388	1.02		
	Lise	102	.01	.99	<b>Toplam</b>	395.51	391		.01	.998
	Üni.ve üstü	124	.01	1.01						
	Toplam	392	.02	1.01						

Tablo 4.27’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanları ile annenin eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=.01; p>.05$ ).

**Tablo 4. 28: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Grup	Betimleyici Değerler			ANOVA Analizi					
		N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT zenginleştirme toplam puanı	İlk. ve altı	121	-.18	1.00	<b>G.Arası</b>	9.25	3	3.08		
	Ortaokul	45	.05	.94	<b>G.İçi</b>	366.14	388	.94		
	Lise	102	.07	1.01	<b>Toplam</b>	375.38	391		3.27	.021
	Üni.ve üstü	124	.20	.92						
	Toplam	392	.03	.98						

Tablo 4.28’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanları ile annenin eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=,3,27; p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerinden LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 29: TYDT Zenginleştirme Alt boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
İlkokul ve altı	Ortaokul	-.23	.17	.181
	Lise	-.25	.13	.061
	Üniversite ve üstü	-.38	.12	<b>.002</b>
Ortaokul	İlkokul ve altı	.23	.17	.181
	Lise	-.02	.17	.915
	Üniversite ve üstü	-.16	.17	.353
Lise	İlkokul ve altı	.25	.13	.061
	Ortaokul	.02	.17	.915
	Üniversite ve üstü	-.14	.13	.286
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	.38	.12	<b>.002</b>
	Ortaokul	.16	.17	.353
	Lise	.14	.13	.286

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere, araştırma grubu öğrencilerinin TYDT zenginleştirme alt boyutunun annenin eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 4. 30: Atılganlık Puanının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Grup	Betimleyici Değerler			ANOVA Analizi					
		N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
Atılganlık puanı	İlk.ve altı	121	-.26	1.06	<b>G.Arası</b>	19.06	3	6.35		
	Ortaokul	45	-.15	1.00	<b>G.İçi</b>	367.96	388	.95		
	Lise	102	.15	.93	<b>Toplam</b>	387.02	391		6.70	.000
	Üni.ve üstü	124	.24	.91						
	Toplam	392	.02	1.00						

Tablo 4.30’da görülebileceği üzere araştırma grubunun atılganlık puanları ile annenin eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=6.70$ ;  $p < .001$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerinden LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 4. 31: Atılganlık Puanının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul ve altı	Ortaokul	-.11	.17	.517
	Lise	-.42	.13	<b>.002</b>
	Üniversite ve üstü	-.51	.12	<b>.000</b>
Ortaokul	İlkokul ve altı	.11	.17	.517
	Lise	-.31	.17	.080
	Üniversite ve üstü	-.40	.17	<b>.020</b>
Lise	İlkokul ve altı	.42	.13	<b>.002</b>
	Ortaokul	.31	.17	.080
	Üniversite ve üstü	-.09	.13	.489
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	.51	.12	<b>.000</b>
	Ortaokul	.40	.17	<b>.020</b>
	Lise	.09	.13	.489

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere, araştırma grubu öğrencilerinin atılganlık puanının annenin eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile lise mezunu grup arasında lise mezunu lehine  $p < .05$  düzeyinde; anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine  $p < .05$  düzeyinde; anneleri ortaokul mezunu olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 4. 32: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Betimleyici Değerler					ANOVA Analizi					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanı	İlk. ve altı	91	-.41	5.43	<b>G.Arası</b>	95.39	3	31.80		
	Ortaokul	44	-.20	5.60						
	Lise	102	.33	6.13						
	Üni. ve üstü	149	.81	5.94						
	Toplam	386	.28	5.84	<b>G.İçi</b>	13021.56	382	34.09		
					<b>Toplam</b>	13116.95	385		.93	.425

Tablo 4.32’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ile babanın eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F = .93$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4. 33: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT şekilsel akıcılık toplam puanı	İlk. ve altı	91	-.03	1.05	<b>G.Arası</b>	3.62	3	1.21		
	Ortaokul	44	.25	.99	<b>G.İçi</b>	386.80	382	1.01		
	Lise	102	.08	.95	<b>Toplam</b>	390.42	385		1.20	.312
	Üni. ve üstü	149	-.05	1.02						
	Toplam	386	.02	1.01						

Tablo 4.33'de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanları ile babanın eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1.20$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 34: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Betimleyici Değerler					ANOVA Analizi					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT şekilsel orijinallik toplam puanı	İlk. ve altı	91	.02	1.04	<b>G.Arası</b>	2.39	3	.80		
	Ortaokul	44	.21	1.04	<b>G.İçi</b>	380.97	382	1.00		
	Lise	102	.09	.97	<b>Toplam</b>	383.36	385		.80	.494
	Üni. ve üstü	149	-.04	.98						
	Toplam	386	.04	1.00						

Tablo 4.34'de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanları ile babanın eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=.80$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 35: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Betimleyici Değerler					ANOVA Analizi					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
TYDT zenginleştirme toplam puanı	İlk. ve altı	91	-.13	1.06	<b>G.Arası</b>	7.53	3	2.51		
	Ortaokul	44	.08	.76	<b>G.İçi</b>	352.38	382	.92		
	Lise	102	-.04	.98	<b>Toplam</b>	359.91	385		2.72	.044
	Üni. ve üstü	149	.21	.93						
	Toplam	386	.05	.98						

Tablo 4.35’de görülebileceği üzere araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanları ile babanın eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=2.72$ ;  $p<.05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerinden LSD testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 36: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Babanın Eğitim Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlkokul ve altı	Ortaokul	-.21	.18	.238
	Lise	-.08	.14	.544
	Üniversite ve üstü	-.34	.13	<b>.009</b>
Ortaokul	İlkokul ve altı	.21	.18	.238
	Lise	.12	.17	.473
	Üniversite ve üstü	-.13	.17	.441
Lise	İlkokul ve altı	.08	.14	.544
	Ortaokul	-.12	.17	.473
	Üniversite ve üstü	-.25	.12	<b>.042</b>
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	.34	.13	<b>.009</b>
	Ortaokul	.13	.17	.441
	Lise	.25	.12	<b>.042</b>

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere, araştırma grubu öğrencilerinin TYDT zenginleştirme alt boyutunun babanın eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, babaları ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine  $p<.05$  düzeyinde; babaları lise mezunu olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

**Tablo 4. 37: Atılganlık Puanının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Puan	Betimleyici Değerler				ANOVA Analizi					
	Grup	N	$\bar{x}$	ss	V.Kay.	KT	Sd	KO	F	P
Atılganlık puanı	İlk. ve altı	91	-.13	.89	<b>G.Arası</b>	5.62	3	1.87		
	Ortaokul	44	-.04	.76	<b>G.İçi</b>	349.41	382	.92		
	Lise	102	.06	1.04	<b>Toplam</b>	355.03	385		2.05	.107
	Üni. ve üstü	149	.17	.99						
	Toplam	386	.05	.96						

Tablo 4.37’de görülebileceği üzere araştırma grubunun atılganlık puanları ile babanın eğitim düzeyi arasında tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile yapılan karşılaştırma sonucunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=2.05$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4. 38: TYDT Toplam Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
TYDT şekilsel yaratıcılık puanı	Tek çocuk	96	209.60			
	2 kardeş	242	218.77			
	3 kardeş	65	177.58	9.71	3	.021
	4 ve üzeri	12	142.67			
	Toplam	415				

Tablo 4.38’de görülebileceği üzere, araştırma grubunun TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları ile kardeş sayısı arasında Kruskal Wallis-H testi ile gerçekleştirilen karşılaştırma ardından grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=9.71$ ;  $p<.05$ ). Alt gruplar arasında Mann Whitney-U ile yapılan karşılaştırma işlemleri sonucunda söz konusu farklılıkların tek çocuk ve iki kardeş olanlarla dört ve üzeri kardeş olanlar arasında olduğu, tek çocuk ve iki kardeş olan grubun ortalamasının dört ve üzeri kardeş olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4. 39: TYDT Şekilsel Akıcılık Alt Boyutunun Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
	Tek çocuk	96	220.06			
TYDT şekilsel akıcılık toplam puanı	2 kardeş	242	214.12			
	3 kardeş	65	182.62	10.18	3	.017
	4 ve üzeri	12	125.67			
	Toplam	415				

Tablo 4.39’da görülebileceği üzere, araştırma grubunun TYDT şekilsel akıcılık puanları ile kardeş sayısı arasında Kruskal Wallis-H testi ile gerçekleştirilen karşılaştırma ardından grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=10.18$ ;  $p<.05$ ). Alt gruplar arasında Mann Whitney-U ile yapılan karşılaştırma işlemleri sonucunda söz konusu farklılıkların tek çocuk ve iki kardeş olanlarla dört ve üzeri kardeş olanlar arasında olduğu, tek çocuk ve iki kardeş olan grubun ortalamasının dört ve üzeri kardeş olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4. 40: TYDT Şekilsel Orijinallik Alt Boyutunun Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
	Tek çocuk	96	228.32			
TYDT şekilsel orijinallik toplam puanı	2 kardeş	242	214.23			
	3 kardeş	65	170.58	15.87	3	.001
	4 ve üzeri	12	122.46			
	Toplam	415				

Tablo 4.40’da görülebileceği üzere, araştırma grubunun TYDT şekilsel orijinallik puanları ile kardeş sayısı arasında Kruskal Wallis-H testi ile gerçekleştirilen karşılaştırma ardından grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=15.87$ ;  $p<.05$ ). Alt gruplar arasında Mann Whitney-U ile yapılan karşılaştırma işlemleri sonucunda söz konusu farklılıkların tek çocuk ve iki kardeş olanlarla dört ve üzeri kardeş olanlar arasında olduğu, tek çocuk ve iki kardeş olan grubun ortalamasının dört ve üzeri kardeş olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4. 41: TYDT Zenginleştirme Alt Boyutunun Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
TYDT zenginleştirme toplam puanı	Tek çocuk	96	200.16			
	2 kardeş	242	221.37			
	3 kardeş	65	181.31	9.98	3	.019
	4 ve üzeri	12	145.79			
	Toplam	415				

Tablo 4.41’de görülebileceği üzere, araştırma grubunun TYDT zenginleştirme puanları ile kardeş sayısı arasında Kruskal Wallis-H testi ile gerçekleştirilen karşılaştırma ardından grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=9.98$ ;  $p<.05$ ). Alt gruplar arasında Mann Whitney-U ile yapılan karşılaştırma işlemleri sonucunda söz konusu farklılıkların tek çocuk ve iki kardeş olanlarla dört ve üzeri kardeş olanlar arasında olduğu, tek çocuk ve iki kardeş olan grubun ortalamasının dört ve üzeri kardeş olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4. 42: Atılganlık Puanının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Atılganlık puanı	Tek çocuk	96	200.95			
	2 kardeş	242	221.20			
	3 kardeş	65	176.36	9.05	3	.029
	4 ve üzeri	12	169.54			
	Toplam	415				

Tablo 4.42’de görülebileceği üzere, araştırma grubunun atılganlık puanları ile kardeş sayısı arasında Kruskal Wallis-H testi ile gerçekleştirilen karşılaştırma ardından grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=9.05$ ;  $p<.05$ ). Alt gruplar arasında Mann Whitney-U ile yapılan karşılaştırma işlemleri sonucunda söz konusu farklılıkların tek çocuk ve iki kardeş olanlarla dört ve üzeri kardeş olanlar arasında olduğu, tek çocuk ve iki kardeş olan grubun ortalamasının dört ve üzeri kardeş olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1 Genel Değerlendirmeler ve Tartışma**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile TYDT toplam şekilsel yaratıcılık puanları, TYDT toplam şekilsel akıcılık puanları, TYDT toplam şekilsel orijinallik puanları ve TYDT toplam zenginleştirme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yaratıcı çocuklar kendilerini ifade ederken değişik ve farklı çözüm yolları keşfedip kullanabilir. Parçadan bütüne ilerler ve detayları göz ardı etmez. Hayal güçleri gelişmiş olduğu için yeniliklere açık, deney yapmaya, gezi ve gözleme meraklıdırlar, farklı sorular sorar, farklı sorunlar oluşturup onlara farklı çözümler getirebilirler (Kara ve Şenççek, 2015: 94). Bu özellikleri sayesinde grup içinde lider olabilir, oyun kurma, kural koyma, yeni oyunlar ve kurallar keşfetme becerileri yüksek olduğu için grupta aranan ve birlikte olmaktan hoşlanılan bireyler olabilirler. Atılganlığın özü, güçlü muhalifler karşısında dahi fikrini dile getirmek, memnuniyetsizliğini belirtebilmek, makul olmayan talepleri reddedebilmek, gerektiğinde soru sorabilmektir (Mackay, 2007: 274). Atılgan çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade ederken etkin bir yol izler, saldırgan olmayı ya da çekingen kalmayı tercih etmez. Sağlıklı bir iletişim için bireyin kendini yapıcı bir etkinlikte ifade etmesi gerekmekte, bu özellik de atılgan bireylerde görülmektedir. Atılgan bireyler de bu özelliklerinden dolayı grup içinde aranan ve birlikte olmak istenen kişilerdir.

Yaratıcılık ve atılganlık insan hayatının her döneminde faydalandığı ve ihtiyaç duyduğu iki önemli beceridir. Her ikisi de günlük hayatın vazgeçilmez

parçalarındandır. Toplumun değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamasında yaratıcı ve atılgan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. İş ortamlarında ise yenilikçi ve etkin iletişim içeren uygulamaların talep edilmesi bireylerin daha atılgan ve yaratıcı olmasını gerektirmekte, dolayısıyla söz konusu beceriler bireyin iş sahibi olmasında etkin rol oynamaktadır.

İnsana fikirlerine yön verme ve onları ifade etme gücünü ve seçim yapabilme hakkını bireysel yaratıcılık vermektedir (Addington, 1997). Hem yaratıcı hem atılgan birey fikirlerini paylaşmaktan çekinmez, doğru üslupla muhalefet göreceğini bilse de söyler, gerektiğinde muhalif olur. Birey yaratıcılığını kullanarak değişik sorular ve fikirler oluşturur, atılganlığını kullanarak da bu düşüncelerini uygun üslupla dile getirir. Başka deyişle bireyin kendini ifade edebilmesi için yaratıcı olup fikir üretmesi ardından atılgan olup kendini doğru şekilde anlatması gerekir. Yaratıcı düşünme ve atılganlık, öğrencilerin ihtiyaçlarına çözüm üretebilmelerinden hayatlarında karşılaştıkları problemleri daha kolay çözmelerine, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerinden eğitim ve iş hayatında ve sosyal hayatta daha başarılı olmaya kadar birçok alanda gereklidir. Bu çerçeveden bakıldığında her iki becerinin de birbiri için gerekli olduğu birlikte olduklarında ortaya daha iyi bir ürünün ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırmanın sonucu da bu durum ile paralellik göstermiş, yapılan çalışma ile yaratıcılık ve atılganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre şekilsel yaratıcılıklarında, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca benzer şekilde Atay (2009: 52-53)'ın çalışmasında çocukların yaşlarına göre akıcılık alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, bu sonuçtan farklı olarak şekilsel orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Karaoğlu, Turan ve Pepe (2016: 95) 18 yaş ve üstü bireylerde yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Alacapınar (2013: 247) ve Öncü (2003: 237) çalışmalarında yaratıcılığın yaşa göre farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Yaratıcılığın zamanla ve deneyimle geliştirilebilen bir beceri olduğu düşünüldüğünde; yaratıcılığın yaşa göre farklılaşmamasının sebebi olarak araştırma grubunu oluşturan 8- 11 yaş aralığının geniş bir aralık olmaması gösterilebilir. Geniş



aralıklı yaş grubu ile çalışmanın yaratıcılık ve yaş ilişkisini daha kapsamlı ele almak için faydalı olacağı söylenebilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre şekilsel yaratıcılıklarında, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında kızlarla erkekler arasındaki en büyük farkın, zenginleştirme alt boyutunda olduğu zenginleştirme alt boyutunu şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik ve şekilsel yaratıcılığın takip ettiği görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde, Güngör (2007: 128) araştırmasında yaratıcılık ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığını saptamıştır. Akçum (2005: 108) ise cinsiyete göre orijinallik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını, diğer boyutlarda ise kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Kanlı (2017: 1799) yaratıcılığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Baer ve Kaufman (2008: 79) yaratıcılığın cinsiyet ile ilişkisini inceledikleri çalışmalarında çok sayıda araştırmanın sonuçlarını incelemiştir. Araştırmacılar 78 çalışma incelemiş, 35 çalışmada yaratıcılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamış, 9 çalışmada kızlar, 4 çalışmada ise erkekler lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçların değişken olduğu 30 çalışmada ise yaratıcılık testlerinin bazı alt boyutlarında kızlar bazı alt boyutlarında ise erkekler daha yüksek puan almış olmakla birlikte sonuçlar anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Görüldüğü gibi yaratıcılığın incelendiği çalışmalarda cinsiyet değişkeni için tutarlılık olmadığı söylenebilir. Cinsiyet rolleri kişilik üzerinde etkili olduğundan farklı sonuçların elde edilmesinin sebebi olarak çalışma gruplarının farklı kültürlerin farklı cinsiyet rollerine sahip bireyleri arasında yapılmış olması gösterilebilir. Bu sebeple yaratıcılığın cinsiyet ile ilişkisi daha kapsamlı ve çeşitli çalışma guruplarında incelenmeye devam edilmelidir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden öğrencilerin anne babalarının hayatta olup olmaması değişkenine göre şekilsel yaratıcılıklarında, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin anne babanın evli olup olmaması değişkenine göre ise şekilsel yaratıcılıklarında, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zenginleştirme alt boyutunda ise

anlamli farklılık bulunmuştur. Yaratıcılık öğrenilmez; doğuştan getirilen, geliştirilen bir beceridir, yetenekten beslenir, beceri eğitimleri ile geliştirilir. Bebeklikte karalamalar ile başlayan yaratıcılık düzeyi yaşamın ilk yıllarında hızla artar. Fakat bu beceri fark edilip geliştirilmezse yaş ilerledikçe körelir (Kara ve Şençiçek, 2015: 94). Yaratıcılığın desteklenip geliştirilmesinde aile bireylerinin ve aile ortamının rolü büyüktür (Ömeroğlu, 1988: 47). Aile ortamının çocuğun yaratıcılığının gelişiminde etkili olduğu vurgusu yapılmakla birlikte literatürde anne ve babanın hayatta olup olmaması durumuna yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Araştırma bulgularını zenginleştirme alt boyutu dışında destekler nitelikte olan Körpe ve Demir (2018: 8) ise öğrencilerin anne babanın evli olup olmaması değişkenine göre şekilsel yaratıcılıklarının ve alt boyutlarının farklılaşmadığını saptamıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak çocukta yaratıcılığın gelişiminde anne baba ya da anne baba figürü yerine konan bireyler veya diğer aile üyelerinin etkililiği arasında fark olmadığı, anne baba figürünün varlığından ziyade çocuğun mevcut aile ortamının, birlikte yaşadığı bireylerin yaratıcılığı geliştirdiği ya da körelttiği yorumu yapılabilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre şekilsel yaratıcılıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuş, söz konusu farklılığın anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile lise mezunu grup arasında lise mezunu lehine; anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine olduğu saptanmış, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zenginleştirme alt boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmuş, söz konusu farklılığın, anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine olduğu saptanmış, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annenin eğitim düzeyine göre şekilsel akıcılık ve şekilsel orijinallik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre zenginleştirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu, söz konusu farklılığın, babaları ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine; babaları lise mezunu olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre

şekilsel yaratıcılıklarında, şekilsel akıcılık ve şekilsel orijinallik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha önce yapılan araştırmaların sonuçları elde edilen bulgular ile benzer niteliktedir. Öztunç (1999: 56) araştırmasında anne ve babası üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılığının anne ve babasının eğitim düzeyi lise, ortaokul, ilkokul ve okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu, anne ve babası lise mezunu olan çocukların yaratıcılığının ortaokul mezunu olanlara göre, anne ve babası ortaokul mezunu olan çocukların ilkokul mezunu olanlara göre ve ilkokul mezunun olanların okuma yazma bilmeyenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Çeliköz (2017: 10) anne babasının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların yaratıcılık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Anne babanın eğitim düzeyi meslekleri, ailenin içinde bulunduğu kültürel ve sosyoekonomik çevre, gelir düzeyi ile ilişkilidir. Çocuğun içinde bulunduğu koşullar gelişimini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilir (Yapıcı, 2002: 232). Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları eğitim düzeylerine göre farklılık gösterir. Genellikle eğitim düzeyi düşük olan ailelerde otoriter tutum hâkimken, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde demokratik bir ortam gözlemlenir. Ailenin çocuğu ile kurduğu iletişim şekli çocuğun yaratıcılığını etkilemektedir. Baskıcı ve otoriter bir ortamda çocuk kendini özgür hissedemez, keşfetmek için gerekli cesareti kendinde bulamaz, hayal gücünü kullanacağı etkinliklere cesaret edemez, duygu ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınır. Yaratıcılığın gelişimi için demokratik bir ortama ihtiyaç vardır.

Eğitim düzeyi yüksek ve düşük olan ailelerde kullanılan iletişim biçimi ve dil farklılık gösterir. Eğitim düzeyi düşük ailelerde kısır bir dil kullanılır, cümleler kısa ve basit yapıda, kelime hazinesi dardır. Ebeveynler duygu ve düşüncelerini tam olarak aktaramaz, el kol hareketlerinden faydalanırlar. Eğitim düzeyi yüksek ailelerde daha karmaşık bir dil hâkimdir. Ebeveynler uzun cümleler, ayrıntılı bir konuşma biçimi, soyut kavramlar, zengin kelime hazinesi ile iletişim kurarlar. Çocuk da anne babasını gözlemler ve taklit eder. Karmaşık dili öğrenen çocuklar, yaratıcı, daha kapsamlı ve soyut düşünebilme, fikirlerini daha detaylı aktarabilme becerisine sahip olur.

Eğitim düzeyi yüksek ailelerin hayat standartları eğitim düzeyi düşük ailelere göre daha yüksek olduğundan çocuklarına sundukları sosyokültürel imkânlar daha

fazladır. Çocuklar daha farklı yaşantılar deneyimleme ve daha çok çevresel uyarıcı alma imkânına sahiptir. Dolayısıyla düşünce evrenleri daha geniş olmakta bu durum da yaratıcı düşünceyi beslemektedir. Araştırmanın bulguları bu çerçevede incelendiğinde ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden kardeş sayısına göre şekilsel yaratıcılıklarında, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mangır ve Aral (1991: 15) ise öğrencilerin kardeş sayısına göre zenginleştirme alt boyutunda farklılık bulunduğunu, şekilsel yaratıcılık ve diğer alt boyutlarda ise farklılık bulunmadığını saptamıştır. Ceylan ve Ömeroğlu (2012: 76) ve Çakmak (2005: 114) yaptıkları çalışmalarda yaratıcılığın kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürden elde edilen genel sonuç kardeş sayısı değişkeni konusunda genel bir yargıya ulaşılamayacağı yönündedir. Bu durum kardeş sayısı değişkeninin daha derinlemesine araştırılmasını gerektirmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca benzer şekilde Örgün (2000: 103) ve Onur (2006: 135) araştırmasında yaşa göre atılganlığın farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kırımoğlu (2008: 6) ve Demirbilek (2003: 227) ise yaşa göre atılganlığın farklılaştığını, yaş arttıkça atılganlık düzeyinin de arttığını saptamıştır. Yapılan çalışmalarda yaş değişkeni için elde edilen bulgular çalışılan yaş gruplarının ve yaş aralıklarının farklı olması sebebiyle farklılık göstermiş olabilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Bal (2006: 86) çalışmasında kız öğrencilerin atılganlık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. Son yıllarda değişen kadın erkek rolleri ve kadınların sosyal hayatta daha çok rol alması araştırma bulgularını açıklar niteliktedir. Bu sonuçtan farklı olarak Aydın (1991: 30) erkeklerin kızlara göre daha atılgan olduğunu, Eraslan (2015: 217) ve Örgün (2000: 88) ise atılganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden öğrencilerin anne babalarının hayatta olup olmaması değişkenine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu anlamlılık anne babadan ikisinin de sağ olanların lehine gerçekleşmiştir. Demirbilek (2013: 235) anne babaları hayatta olan çocukların atılganlık düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. Ebeveynlerin varlığının, ilgisinin, desteğinin ve anne baba yoluyla elde edilen yaşam deneyiminin bireylerin atılganlık becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuk yaşta anne babasını kaybeden bireyin bu durum ile mücadele ederken zorlandığı düşünülmektedir. Ebeveynini kaybeden çocukların atılganlık düzeyinin düşük olmasına neden olarak, kayıp sonrası çocuğun içine düştüğü boşluk, kaybedilen kişiye duyulan özlem, tekrar göremeyecek olma fikri, içine kapanması ve duygusal yoksunluk yaşaması sonucu atılgan davranışlarının sınırlanması gösterilebilir. Arslantaş, Adana ve Şahbaz (2014: 80), Uzuntarla, Uğrak ve Cihangiroğlu (2016: 1708) ve Uğrak ve arkadaşları (2016: 101) yaptıkları çalışmalarda bu sonucun aksine öğrencilerin anne babalarının hayatta olup olmaması değişkenine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden öğrencilerin anne babanın evli olup olmaması değişkenine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Biçer (2009: 92) parçalanmış aile çocuklarının atılganlık düzeyinin daha düşük olduğunu saptamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. Boşanma veya ölüm gibi sebeplerle anne babalarından birinin eksikliğini yaşayan çocuklarda anne baba figürünün eksikliğinden kaynaklı duygusal boşluk ve sosyal desteğin azalması sonucu sosyal ilişkilerde atılganlıktan çekingenliğe doğru bir ilerleme olduğu düşünülmektedir. Parçalanmış aileye sahip çocukların ailede yaşanan duygusal gerilim ve stres sebebiyle zaman zaman ihmal edilmelerinden dolayı kendilerini ifade etmede, savunmada ve problemlerini çözmede yeterince atılgan davranmadıkları düşünülmektedir. Bu sonucun aksine Karakoyun (2011: 111) öğrencilerin anne babanın evli olup olmaması değişkenine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden annenin eğitim düzeyine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuş, söz konusu farklılığın anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile lise mezunu grup arasında lise mezunu lehine; anneleri ilkokul ve altı mezun olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine; anneleri ortaokul mezunu olan grup ile üniversite ve üstü mezunu grup arasında üniversite ve üstü mezunu grup lehine olduğu saptanmış, diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Birey eğitim hayatı boyunca yeni deneyimler edinir ve kendini doğru yolla ifade etme becerisini geliştirir. Aynı zamanda artan eğitim düzeyi ile birlikte doğru iletişim biçimini öğrenir. Eğitim yaşantısında kazandığı becerileri hayatının geri kalanına aktarır ve dolayısı ile çocuklarına da model olur. Bu çerçeveden bakıldığında annenin eğitim düzeyinin çocuğun atılganlığını geliştirdiğini düşünebiliriz. Öğrencilerin demografik özelliklerinden babanın eğitim düzeyine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgunun sebebinin babanın eğitim düzeyinden çok mesleğinin ön plana çıkması olduğu düşünülmektedir. Uğurluoğlu'nun (Akt. Biçer, 2009: 105) atılganlık düzeyi üzerinde babanın öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönünde elde ettiği bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Biçer (2009: 103) çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça atılganlık düzeyinin de arttığını saptamıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Onur (2006: 101-104) öğrencilerinin annenin eğitim düzeyine göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, babanın eğitim düzeyine göre ise babaları okuryazar olmayan grup ile babaları üniversite ve üstü eğitime sahip olan grup arasında babaları üniversite ve üstü eğitimine sahip olan grup lehine farklılık olduğunu saptamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden kardeş sayısına göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Büyükyazı ve arkadaşları (2003: 20) öğrencilerin kardeş sayısına göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu saptamıştır. Onur (2006: 137) araştırmasında atılganlığın kardeş sayısına göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Kardeşler arasındaki etkileşimin, iletişim şeklinin ve birlikte karşılaştıkları problemleri çözme deneyimlerinin atılganlık becerilerini zenginleştirdiği düşünülmektedir. Çakır (2010: 85) öğrencilerin kardeş sayısına göre atılganlıklarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını

saptamıştır. Arslantaş, Adana ve Şahbaz (2014: 82) atılganlığın kardeş sayısına göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklememektedir.

Özetle araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Çalışmada atılganlık ile yaratıcılığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
2. Çalışmada yaratıcılık açısından yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.
3. Çalışmada yaratıcılık açısından kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
4. Çalışmada yaratıcılık açısından anne babası hayatta olan ve olmayan gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.
5. Çalışmada yaratıcılığın zenginleştirme alt boyutu açısından anne babasının evliliği devam eden ve etmeyen gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
6. Çalışmada şekilsel yaratıcılık ve zenginleştirme alt boyutu açısından annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmış, eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılığın arttığı görülmüştür.
7. Çalışmada zenginleştirme alt boyutu açısından babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmış, eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılığın arttığı görülmüştür.
8. Çalışmada yaratıcılık açısından kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
9. Çalışmada atılganlık açısından yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.
10. Çalışmada atılganlık açısından kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
11. Çalışmada atılganlık açısından anne babası hayatta olan ve olmayan gruplar arasında anne ve babası hayatta olanların lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.
12. Çalışmada atılganlık açısından anne babasının evliliği devam eden ve etmeyen gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

13. Çalışmada atılganlık açısından annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmış, eğitim düzeyi arttıkça atılganlığın arttığı görülmüştür.
14. Çalışmada atılganlık açısından babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.
15. Çalışmada atılganlık açısından kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

## **5.2 Öneriler**

### **5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Elde edilen verilerin daha genellenebilir olması için daha büyük bir çalışma grubu oluşturulabilir.
2. Farklı örneklemeler ile çalışma yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Demografik değişkenler artırılarak çalışma yapılabilir.
4. Bu çalışma nicel bir çalışma olup çalışmanın nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilebilir.
5. Uygun örneklem seçilerek TYDT sözel formunu da içeren bir araştırma yapılabilir.

### **5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Yapılan araştırma ile atılganlık ve yaratıcılık arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Her iki becerinin de geliştirilmesinin çocuklara yetişkin olma yolunda; akademik başarı sağlama, meslek sahibi olma, kişiler arası ilişkilerde yetkin olma, problem çözme becerisine sahip olma gibi konularda destek olacağı düşünüldüğünden atılganlık ve yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmek için bireylere eğitimin okul öncesi dönemden başlayarak verilmesi faydalı olacaktır. Geliştirilen-uygulanan eğitim öğretim müfredatları yaratıcı düşünceyi ve bireyin kendini en uygun şekilde ifade etme becerisi olarak görülen atılganlığı destekler nitelikte olmalı, yaratıcılığı ve atılganlığı engelleyen içeriklerden arındırılmalıdır.
2. Okul psikolojik danışmanları yaratıcı düşünce ve atılganlık ile ilgili grup çalışmaları-eğitimler yapabilir, öğrencilerin alışlagelmişin dışında fikirler



geliştirebilmesine, özgün ürünler ortaya koyabilmesi ve kendilerini uygun yollarla rahatça ifade edebilmesine katkıda bulunabilirler.

3. Çocukların gelişiminde en önemli faktörün aile olduğu unutulmamalıdır. Araştırma sonuçlarında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların yaratıcılık ve atılganlıklarını farklı düzeylerde etkilediği görülmüştür. Buradan yola çıkarak ebeveynlerin yaşam boyu eğitime teşvik edilmesi hem kendi kişisel gelişimleri açısından hem çocuklarının yaratıcılık ve atılganlık gelişimi açısından faydalı olacaktır. Ayrıca aileler okulda yapılan yaratıcılık ve atılganlık eğitimlerine dâhil edilebilir.
4. Çalışmada yaratıcılık açısından cinsiyet değişkeninin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek yaratıcılığa ve atılganlığa sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda erkek öğrencilerin daha sık ve yoğun desteklenmesi önerilebilir.
5. Anne babanın ayrı olması ya da ebeveynlerden birinin hayatta olmaması durumunda öğrencilerin atılganlık düzeyinin düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda risk grubunda olan çocukların ebeveynlerinde farkındalık oluşturmak için eğitimler verilebilir.
6. Yaratıcı düşünce ve atılganlık eğitimi veren eğitimcilerin öğrencilerin kardeş sayılarına dikkat etmeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Addington, J. E. (1997). *% Yüz Düşünce Gücü* ( B. Çetinkaya, Çev.).İstanbul: Akaşa.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçam, M. (2007). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akıncı, A. D. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin ve cinsiyete göre atılganlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünce temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alacapınar, F. G. (2013). Grade Level and Creativity. *Eurasian Journal of Educational Research*, (50): 247-266.
- Altunbay, M. (2014). Yaratıcı ve Çağrışımsal Düşünmeyi Geliştirmesi Bakımından Türk Halk Bilmeceleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (35): 11-29.
- Amabile, T. M.(1998). How To Kill Creativity. *Harward Business Review*. 76(5): 78-87.
- Anderson, H. H. (1959). Creativity As Personality Development. *A Review of General Semantics*. 16(3): 277-302.
- Aral, N.(1999).Sanat Eğitimi - Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15):11-17.
- Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile özlük niteliklerinin ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Aschenbrener, M. S. (2008). *Analysis of creative and effective teaching behaviors of university instructors*. (Doctoral Dissertation). University of Missouri, USA.
- Aslan, A. E. (2001a). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6): 15-21.
- (2001b). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14): 19-40.

- Arslantaş, H., Adana, F. ve Şahbaz, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(2): 76-84.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin Çizimlerinden ve Açıklamalarından Yaratıcı Düşüncelerinin Ortaya Konulması (Çizimler ve Açıklamalar Yoluyla Yaratıcı Düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4): 679-700.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avşar, F. (2016). *Okul çağı çocuklarına verilen atılganlık eğitiminin akran zorbalığı ve atılganlık üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini Açısından Atılganlık Seviyesinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3): 25-36.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2008). Gender Differences in Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2): 75-105.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, (1), 1-40.
- Batalo, M. L. (2012). *Creativity and mindfulness*. (Doctoral Dissertaion). Fielding Graduate University, USA.
- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69(3): 254–263.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Black, R. A. (2003). *Kırık Mum Boyalar: Yaratıcılığınızı Geliştirmek İçin Yol Haritası* (E. Aslan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. & Sosniak, L. A. (1981). Talent Development. *Educational Leadership*. 39(2): 86-94.
- Büyük Yazı, G., vd. (2003). Sedanterler ile Veteran Atletlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Atılganlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2): 13-24.
- Canel, N. (2009). Yaratıcı Düşünce ve Problem Çözme Grup Çalışması. B. Aydın (Der.), *Ergenlikten Yetişkinliğe Grup Çalışmaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 153-182.
- Ceylan, Ş. & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1): 63-80.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, A. (2010). *Hastanede çalışan hemşirelerin kendini gerçekleştirme ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1): 1-25.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbilek, M. (2013). *Tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2005). Öğretimde Yeni Yaklaşımlar. M. Gültekin (Der.) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 123-142.
- Dinçyürek, S., Çağlar, M. ve Birol, C. (2010). Atılganlık ve Denetim Odağı Düzeyi: Gelecek Nesillere Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39): 142-150.

- Doğan, H. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi programındaki etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Ö. Demirel (Der.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegema Yayıncılık, 167-198.
- Edgar, D., vd. (2008). Creative thinking: Opening up a world of thought. *Technique*. (4): 46-49.
- Edinger, M. J. (2008). *An exploratory study of creativity-fostering teachers behaviours in secondary classrooms*. (Doctoral Dissertaion). The College of William and Mary, Virginia.
- Eraslan, M. (2015). Üniversite Spor Bölümü Öğrencilerinin Atılganlık ve Karar Verme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 214.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17): 95-106.
- Erdoğdu, Y. & Oto, R. (2004). Sokakta Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Atılganlık ve Saldırganlık Davranışları Açısından Karşılaştırılmaları. *Ankara Üniversitesi Kriz Dergisi*, 12(3): 11-23.
- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Emir, S., vd. (2004). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9): 105-112.
- Fairfield, S. M. (2010). *Creative thinking in elementary general music: a survey of teachers' perceptions and practices*. (Doctoral Dissertation). The University of Iowa, Music in the Graduate College, USA.
- Freud, S. (1908). Creative Writers and Day-Dreaming. <http://onlinesources.izu.edu.tr:2094/eds/ebookviewer/ebook?sid=09f6bbb2-be7e-4a90-ad0d-00eccc3a7824%40sessionmgr101&vid=8&rid=1&format=EB> [10 Aralık 2017].
- Furnham, A. (1979). Assertiveness In Three Cultures: Multidimensionality And Cultural Differences. *Journal of Clinical Psychology*, 35(3): 522-527.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler* (R. Mergenci, B. Onur, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Geçtan, E. (1990). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökalp, M. (2016). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinliklerinin “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” Dersinde Okul Öncesi Bölümü Öğrencilerine

- Olan Etkisi (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3): 26-36.
- Göktürk, G. Ö. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanan atılganlık eğitimi programının öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Guilford, J. (1958). Can Creativity Be Developed? *Art Education*, 11(6): 3-18.
- (1966). Measurement and Creativity. *Theory Into Practice*. 5(4): 186-202.
- (1973). Characteristics of Creativity. <https://eric.ed.gov/?id=ED080171> [2 Aralık 2017].
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı Drama Temelli Atılganlık Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Atılganlık Becerisine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2): 677-693.
- Güngör, G. (2006). *Coğrafya öğretiminde yaratıcı düşünme teknikleri kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, İ. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hasta, D. & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1): 64-104.
- Hlasny, J. G. (2008). *Creativity: a comparison of gifted students*. (Doctoral Dissertation). Capella University, USA.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bf671a0bb94a7.08884606](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bf671a0bb94a7.08884606) [25 Aralık 2017].
- İnam, A. (1993). Yaratıcılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar). A. Ataman (Der.), *Yaratıcılık ve Eğitim*, Ankara: TED Yayınları, 1-14.
- Jennings, S. (2005). *Investigating creativity: understanding the perspectives of teachers and students*. (Doctoral Dissertation). Northern Illinois University, USA.
- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M.A. (2006). *OFMA matematik eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık eğitimi hakkındaki görüşleri ve yaratıcı problem çözme becerilerinin*

- incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kanlı, E. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık Düzeyleri, Cinsiyet ve Bilimsel Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4): 1792-1802.
- Kara, Ş. & Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı Çocuk Yetiştirmede Problemler ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2): 90-97.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakoyun, K. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaoğlu, B., Turan, M. B. ve Pepe, O. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Seviyelerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-99.
- Karaosmanoğlu, G. & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcılık Engellerinin Yaratıcı Drama İle Fark Edilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1): 87-104.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Kaynak, M. (2006). *Erciyes üniversitesi güzel sanatlar fakültesi öğrencileri ile mimarlık fakültesi öğrencilerinin yaratıcı yetenek düzeyleri açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing Creativity In Early Childhood Education: Families Are Part Of It. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1): 67-71.
- Kılıç, G. (2005). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, B. & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (4):84-101.
- Kırımoğlu, H. (2008). Türkiye 13 Yaş Altı Badminton Şampiyonasına Katılan Sporcu Öğrenciler İle Sporcu Olmayan Öğrencilerin Atılganlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 10(2): 1-9.

- Kısacık, H. (1999). *Mimari tasarım sürecinde yaratıcılığın yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Klein, R. D. (1982). An Inquiry Into The Factors Related To Creativity. *The Elementary School Journal*, 82(3): 256-265.
- Korem, A., Horenczyk, G. ve Tatar, M. (2012). Inter-Group And Intra-Group Assertiveness: Adolescents' Social Skills Following Cultural Transition. *Journal of Adolescence*, 35(4): 855-862.
- Körpe, G. & Demir, S. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, (12): 2-20.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuyubaşoğlu, B. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lyman, D. H. (1989). Being creative. *Training & Development Journal*, 43(4): 44-50.
- Mackay, A. (2007). *Motivation, Ability And Confidence Building In People*. Oxford: Routledge.
- Manesh, R.S., vd. (2015). The Effectiveness of Assertiveness Training on Social Anxiety of Health Volunteers of Yazd. *Psychology*, 6(6): 782-787.
- Mangır, M. & Aral, N. Ç. (1991). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15(79): 10-20.
- May, R. (2005). *Yaratma Cesareti* (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Meador, M. (1999). Creativity around the globe. *Child Education*, 75(6): 324-326.
- Menteş, A. (2007). *Lise öğrencilerinin atılganlık düzeyine sporun etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Akran Zorbalığı Önleme Programı*. [http://cankayaram.meb.k12.tr/icerikler/akran-zorbaligi-onleme-programi-ilkokul\\_4090380.html](http://cankayaram.meb.k12.tr/icerikler/akran-zorbaligi-onleme-programi-ilkokul_4090380.html) [27 Aralık 2017].
- Mynard, H., Joseph, S. ve Alexander, J. (2000). Peer-Victimisation and Posttraumatic Stress In Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29(5): 815-821.
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- (1988). Yapıcı ve Yaratıcı Nesiller Yetiştirme. *Eğitim ve Bilim*, 12(67): 46-49.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1): 221-237.
- Örgün, S. K. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özaşkın, A. G. & Bacanak, A. (2016). Eğitimde Yaratıcılık Çalışmaları: Neler Biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25): 212-226.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Özen, Y. (2012). Yaratıcı Öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (6) : 231-256.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, E. (2014). Yaratıcılık ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1): 158-164.
- Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Park Gates, S. (2001). *Effects of group interactive brainstorming on creativity*. (Doctoral Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası* (O. Değirmen, Çev.). İstanbul: Rota.
- Reese, H. W. vd. (2001). Effects Of Intellectual Variables, Age And Gender On Divergent Thinking In Adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6): 491-500.
- Rickards, T. & Jones, L. (1987). Creativity Audit: A Diagnostic Approach To Overcoming Blocks. *Managerial Auditing Journal*, 2(1): 17-21.
- Rothenberg, R., vd. (2013). Promoting innovation and creativity in epidemiology for the 21st century. *Annals of epidemiology*, 23(7): 452-454.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*, USA: Elsevier.

- Runco, M. A. & Diane J. J. (2002). Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4): 427-438.
- Saç, N. (2011). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı web sitesi geliştirmelerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*. 8(45): 4-12.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- (1993). Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama. A. Ataman(Der.), *Yaratıcılık ve Eğitim*, Ankara: TED Yayınları, 71-103.
- Sarı, İ., Soyer, F. ve Gülle, M. (2014). The Role Of Perceived Leadership Behaviors As Predictor Of Assertiveness Levels In Individual Sport Athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. (152): 446-450.
- Sarp, N. (1994). Öğretmenlerin İlkokula Başlayan Çocuklarda Gözledikleri Sorunlar ve Bu Sorunlara Yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Kriz Dergisi*, 3(1): 129-132.
- Savage, J., & Fautley, M. (2007). *Creativity In Secondary Education*. Exeter: Learning Matters.
- Schirmacher, R. 2002. *Art And Creative Development In Young Children*, (4th ed.), Stanford: Cengage Learning.
- Senemoğlu, N. (2009). Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm> [18 Aralık 2017].
- Simpson, M. E. (2010). *The effect team learning has on the development of creativity in a college classroom:an integrated case study*. (Doctoral Dissertation). Baylor University, USA.
- Soysal Acar, A.Ş. & Coşkun Düzakın, S. (2017). *Sanatla Terapi ve Yaratıcılık Bir Eğitim Modeli Olabilir mi?*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
- Starko, A.J. (2001). *Creativity In The Classroom: Schools Of Curious Delight*. (2nd ed.), New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3): 326-337.
- Sternberg, R.J. & Lubart T.I. (2006). The Concept Of Creativity: Prospects and Paradigms. In R.J. Sternberg (Eds). *Handbook of Creativity* (9th ed.), Newyork: Cambridge University Pres, 3-15.

- Şahin, Ş. (2015). *Kişilik özellikleri, yaratıcı düşünce süreçleri ve reklam yaratıcılığı ilişkisi*. (Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlı, C. E. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavakoli, P., vd. (2014). The Influence Of Assertiveness Training On Self-Esteem In Female Students Of Government High-Schools Of Shiraz, Iran: A Randomized Controlled Trial. *Nursing Practice Today*, 1(1): 17-23.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ugürol, Y. (2010). *Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeylerinin azaltılmasına etkisi: YİBO örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Uğrak, U. vd. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Analizi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(2): 98-104.
- Uzuntarla, Y., Uğrak, U., ve Cihangiroğlu, N. (2016). Sürekli Kaygı ile Atılganlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42): 1704-1711.
- Tan, S. (2006). *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topukçu, H. (1982). *Atılganlık eğitiminin ilkokul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Toraman, S. Ö. (2009). *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom*, National Education Association Washington, D.C.
- (1980). Creative Intelligence and "An Agenda For The 80's". *Art Education*, 33(7), 8-15.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümü Dergisi* (4): 107-153.

- Voltan Acar, N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik alışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, (10): 23-25.
- Voltan Acar, N., vd. (2008) niversite ğrencilerinin Gvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35): 342-350.
- Voltan Acar, N. & ğretmen T. (2007). Kendini Belirleme (Gvengenlik) lği Geliştirme alışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(7): 67-78.
- Vidal, R. (2004). Creativity And Problem Solving, 3(14). <http://portalv.economistascoruna.org/eawp/eawp.asp?qsa=ES&qsb=1&qsc=10&qsd=47> [10 Ocak 2018].
- Vidal, R., Mulet, E. ve Gomez-Senent, E. (2004). Effectiveness Of The Means Of Expression In Creative Problem-Solving In Design Groups” *Journal of Engineering Design*, 15(3): 285-298.
- Ward, T. B. (2007). The Multiple Roles Of Educators In Children’s Creativity. In Ai-Girl Tan(Eds.). *Creativity: A Handbook for Teachers*, Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 17-29.
- Wallach, M. A. & Kogan, N. (1966). Response to Dr. Shulman’s Review of Modes of Thinking in Young Children. *American Educational Research Journal*, 3(4): 310-311.
- Webster Stratton, C. & Wooley Lindsay, D. (1999). Social Competence and Conduct Problem in Young Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(19): 25-44.
- Wyke, R. M. C. (2013). *Teaching creaiivity and innovaition in higher educaition*. (Doctoral Dissertation). The University of Pennsylvania, USA.
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-Beş Yaş Arası ocukların Yaratıcılığının Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 237-245.
- Yaşar, M. C. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yatağan, T. (2005). *Atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. Sınıf ğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 Okul ncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yolcu, E. (2001). *Solyanlı ocuklarda sanatsal yaratıcılık (12-15 yaş grubu çocuklar üzerinde bir inceleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yrkoğlu, A. (1980). *ocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: zgr Yayın Dağıtım.

Yuk, K. C. & Cramond B. (2006). Program for Enlightened and Productive Creativity Illustrated With Moiré Patterns Lesson. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4): 272-283.

Zimbardo, P.G. & Henderson, L. (2000). Comorbidity in Chronic Shyness. *Depression and Anxiety*. (12): 232-237.

Zimmerman, C. & Luecke, R. (2010). *Asserting Yourself at Work*. New York: American Management Association.  
<http://onlinesources.izu.edu.tr:2052/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=387639&lang=tr&site=ehost-live> [10 Ocak 2018].



## EKLER

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler yürüttüğüm bir araştırma için aşağıdaki bazı soruları cevaplamanız istenmektedir. Hangi şık sizin için uygun ise yanındaki kutucuk içerisine (X) işaretini koyunuz. Lütfen kendiniz ile ilgili bilgileri gerçeğe uygun bir şekilde işaretleyiniz.

Teşekkürler

1. Rumuz:.....

2. Okulunuz:.....

3. Yaşınız?  
 8  9  10

4. Cinsiyetiniz?

Kız  Erkek

5. Anne ve Babanız Yaşıyor mu?

Anne ve Baba Yaşıyor

Anne Yaşıyor, Baba Öldü

Baba Yaşıyor, Anne Öldü

6. Anne ve Babanızın evliliği devam ediyor mu?

Evet  Hayır

7. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Okuryazar değil

Babanızın eğitim düzeyi nedir?

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Okuryazar değil

8. Kiminle yaşıyorsunuz?

Anne, Baba ve Kardeşlerimle

Annem ile birlikte

Babam ile birlikte

Akrabalarım(Dede, Teyze, Amca, Hala vb.)

Diğer

9. Siz dahil kaç kardeşiniz?

1  2  3  4  5 ve üstü



## ATILGANLIK ENVANTERİ İÇİN ÖRNEK MADDELER

### ATILGANLIK ENVANTERİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yer alan cümlelerden sizi tanımlayanları **EVET**, tanımlayanları ise **HAYIR** ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. **Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın.** Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz



Madde No	Maddeler	EVET	HAYIR
1	Başka bir sınıfa tebeşir istemek için gitmeye çekinirim.		
2	Öğretmen tahtaya yanlış bir şey yazsa, bunun yanlış olduğunu bildiğim halde düzeltilmesini söyleyemem.		
3	Derse geç kalsam, geç kalışımın nedenini öğretmene söyleyemem.		
4	Sınıfta sırama bir başkası otursa, kalkmasını söylerim.		
5	Öğretmenin verdiği ödevi yapmamışsam, neden yapmadığımı açıklamakta güçlük çekerim.		
6	Öğretmenin anlattığını işitemiyorsam, biraz daha yüksek sesle anlatmasını söyleyemem.		
7	Kalemim bittiğinde, babamdan para isteyip yeni bir kalem alamam.		
8	Dersten çok sıkışmışsam, tuvalete gitmek için öğretmenden izin isteyemem.		
9	Oyun oynarken sıramı alan bir çocuğa, sırasına geçmesini söylerim.		
10	Çok iyi cevapladığıma inandığım bir yazılıdan beklediğim not gelmemişse, öğretmenden yazılı kâğıdımı tekrar incelemesini isteyemem.		
11	Öğretmenin verdiği bir ödevi yapamamışsam, nasıl yapacağımı başka bir öğretmenden soramam.		
12	Çok istediğim halde, bir halk oyununda oynamaya çekinirim.		
13	Sınıfta öğretmen bir soru sorduğunda, hemen parmağımı kaldırırım, cevap veririm.		
14	Bir törende şiir okumaya çekinirim.		
15	Okulun pencerelerinden birinin camını kaza ile kırsam, eve gittiğimde babama söyleyemem.		
16	Bilmediğim şeyleri büyüklerimden soramam.		
17	Evimize gelen misafirlere "hoş geldiniz" diyemem.		
18	Bir arkadaşım konuşurken o anda aklıma bir şey gelse, sözünü bitirmesini beklerim.		
19	Defterim kalmasa, babama yeni bir defter almasını söyleyemem.		
20	Öğretmenimi okul dışında bir yerde görsem, yanına gidip konuşamam.		
21	Yoldan geçen tanımadığım birisine saatin kaç olduğunu soramam.		

## TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ İÇİN ÖRNEK MADDELER

MADDE NO	HAYIR	EVET	MADDELER
23			
24			<b>FAALİYET 1. RESİM OLUŞTURMA</b>
25			Bir sonraki sayfanın üzerinde eğri bir şekil bulunmaktadır. Bu şekil bir parçasını oluşturacak şekilde bir nesne ya da bir obje çizmeyi düşününüz.
26			Başkalarının düşünemeyeceği bir resim çizmeye çalışınız. İlk fikirlerinize yenilerini ilave ederek resminizin olabildiği kadar ilginç ve heyecan verici bir hikâye anlatmasına çalışınız.
27			Resmi bitirdiğinizde sayfanın altındaki satıra resminiz için bir başlık ya da bir isim yazınız. Mümkün olduğunca alışılmadık ve akıllıca bir başlık olmasına gayret gösteriniz. İsmi, resminizin hikâyesini anlatmaya yardım etmesi için kullanınız.
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			

2

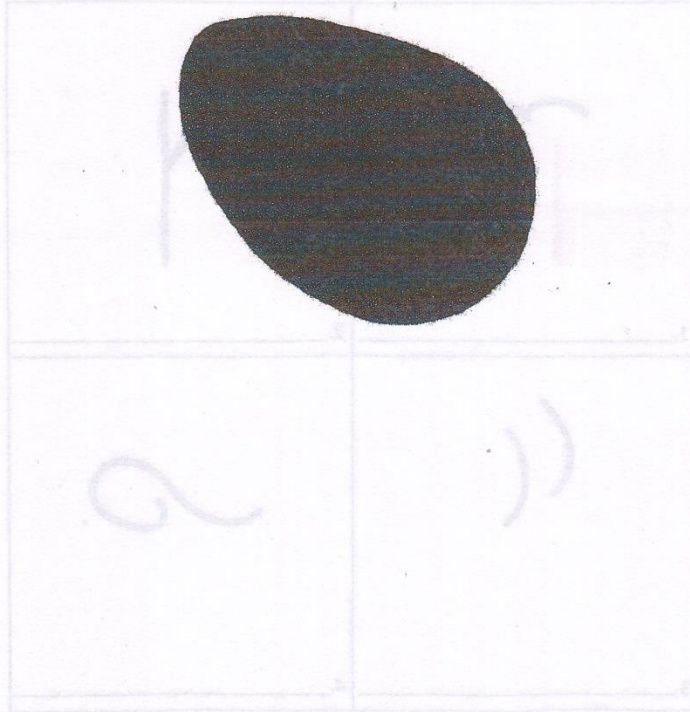
Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekeyle elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Aysa Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.  
İletişim: aeasian@hotmail.com — <http://ayseesraasian.com.tr> — tel: 0535 2784833  
Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanımı hakkında SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056





## FAALİYET 2 RESİM TAMAMLAMA

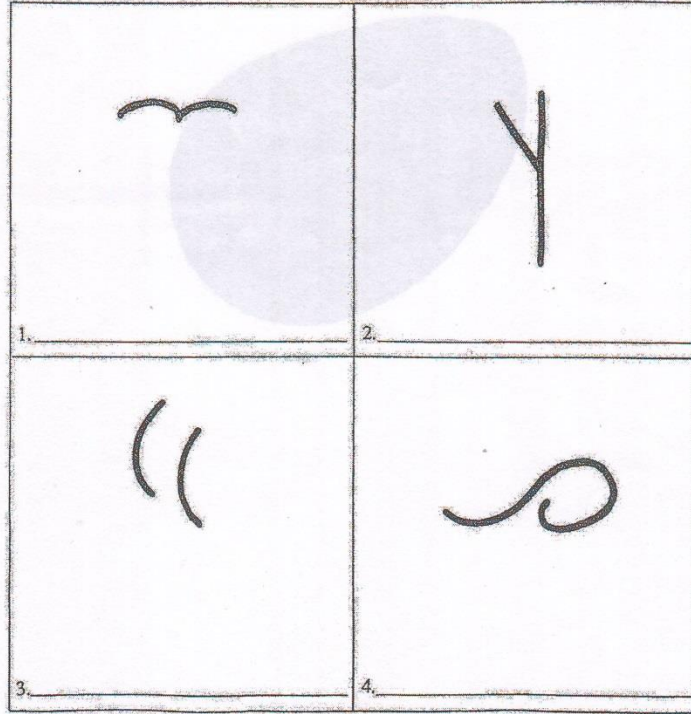
Bu ve benzer etkinliklerde öğrencilerle birlikte düşünmelerini sağlamak için hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerle birlikte düşünmelerini sağlamak için hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerle birlikte düşünmelerini sağlamak için hazırlanmıştır.



BAŞLIĞINIZ: \_\_\_\_\_

## FAALİYET 2. RESİM TAMLAMA

Bu ve bunun arkasındaki sayfada bitmemiş şekillere çizgiler katarak ilginç resimler veya nesnelere yapabilirsiniz. Ve yine başkalarının düşünemeyeceği şekiller ve nesnelere düşünmeye çalışın. İlk fikirlerinize ilaveler yaparak resminizin ilginç ve bütün bir hikâyeye anlatmasına çalışın. Her şekliniz için ilginç bir başlık düşününüz ve her resmin altındaki numaranın yanındaki çizgi üzerine yazınız.

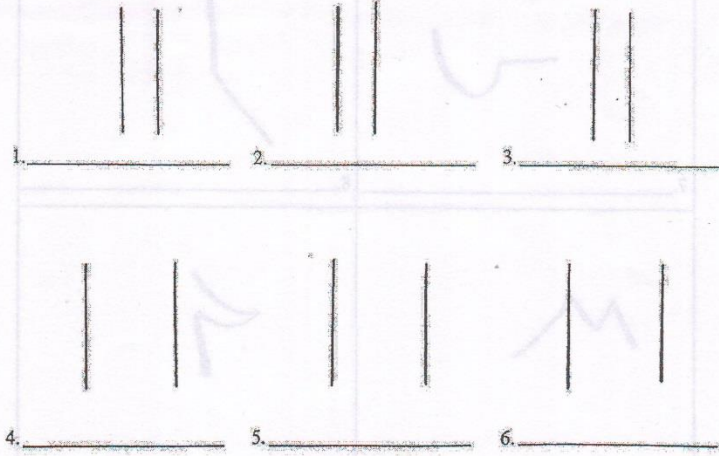


4

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Aysşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.  
İletişim: aeaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833  
Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

### FAALİYET 3. DOĞRULAR

On dakika içinde bu ve bunun arkasındaki sayfalardaki ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrulardan kaç tane resim veya nesne yapabileceğinizi görünüz. Doğru çiftleri yapacağınız resmin veya nesnenin ana parçası olmalıdır. Resminizi yapabilmek için doğru çiftlerine mum boyalarla veya kaleminizle çizgiler ilave edebilirsiniz. Yapacağınız resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına üzerine ya da dış tarafına kısacası istediğiniz yerine çizgiler katabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar değişik nesnelere veya resimlere yapınız ve her birinin ilginç bir hikâye anlatmasına çalışınız. Yaptığınız her resim için bir başlık bulunuz ve bu başlığı doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yazınız.



*Arka sayfaya devam ediniz.*

6

Telif hakkı©1999 Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkiye formu herhangi bir gerekeyle elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Aysel Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.  
İletişim: aeaslan@hotmail.com — http://ayseesraaslan.com.tr — tel: 0535 2784833  
Telif hakkı©1974, 1984. İngilizce form kullanım hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.o.box 1056. Bensenville, IL 60106-8056





T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.8863348

04.05.2018

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

b) Züleyha TELLİGÖZ' ün 20/03/2018 tarihli ve 8514523 kayıt sayılı dilekçesi.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Züleyha TELLİGÖZ		
Danışmanı			
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Tez/Araştırma veya Anketin Konusu	İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcılık, Benlik Algısı ve Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki		
Başvuru Tarihi	30/04/2018	Başvuru Sayısı	8514523
Çalışma Başlama Tarihi	03/05/2018		
Çalışma Bitiş Tarihi	08/06/2018		
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgiler, Atılganlık Envanteri, Faaliyet 1, Faaliyet 2, Faaliyet 3 (Torrance Yaratıcı Düşünme Testi)		
Araştırma Türü	Tez Çalışması		
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>			
S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Karesi/ 23 Nisan Şehit Deniz Göçkün İlkokulu	11	Karesi/ Sevinç Kurşun İlkokulu
2	Karesi/ Albay Tayyar Nuran Oğuz İlkokulu	12	Karesi/ İsabet Okulları
3	Karesi/ Ali Hikmet Paşa İlkokulu	13	Karesi/ Bahçeşehir Koleji
4	Karesi/ Ali Şuuri İlkokulu	14	Karesi/ Doğa Koleji
5	Karesi/ Atatürk İlkokulu	15	
6	Karesi/ Ercan Kıvrak İlkokulu	16	
7	Karesi/ Fatih İlkokulu	17	
8	Karesi/ Merkez Ece Amca İlkokulu	18	
9	Karesi/ Zafer İlkokulu	19	
10	Karesi/ Sakarya İlkokulu	20	

17/04/2018 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fahri ACAR  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
04.05.2018  
Yakup YILDIRIZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü



züleyha önem &lt;zuleyhaonem@gmail.com&gt;

**Topukçu Atılganlık Envanteri Kullanım İzni****hüseyin Topukcu** <huseyintopukcu@gmail.com>  
Alıcı: züleyha önem <zuleyhaonem@gmail.com>

6 Nisan 2018 10:16

Merhaba Züleyha Hanım,  
Facebook'daki iletinizi de yeni gördüm.  
Envanteri tabii ki kullanabilirsiniz.  
Envanterle ilgili dokümanlar elinizde var mı bilmiyorum?  
Sormak istedikleriniz olursa telefon numaram:  
İyi çalışmalar, Başarılar.  
iPad'imden gönderildi

züleyha önem <zuleyhaonem@gmail.com> şunları yazdı (6 Nis 2018 00:28):  
[Alıntılanan metin gizlendi]

11 Haziran 2017

Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Yüksek Lisans programına kayıtlı ZÜLEYHA ÖNEM tezinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testler'ini kullanmak istemektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe Versiyonu kullanım hakkı sahibi olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri (Form A ve B)'nin Türkçe formunu Sayın Züleyha Önem'in araştırmaları kapsamında bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasında tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan  
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. öğretim üyesi

aeaslan@hotmail.com

## ÖZGEÇMİŞ

Züleyha Telligöz

[zuleyhaonem@gmail.com](mailto:zuleyhaonem@gmail.com)

### EĞİTİM

Lisans: Marmara Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD Programı,  
2014

Yüksek Lisans: Sabahattin Zaim Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
ABD,2019

### MESLEKİ DENEYİM

2014-2017 Kemer İlkokulu (İstanbul)

2017-2019 Ali Hikmet Paşa İlkokulu (Balıkesir)