

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI)

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN KİŞİSEL UYUM, SOSYAL UYUM, GENEL
YETENEK VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim GÜNGÖR

Ankara
Ocak, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI)

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN KİŞİSEL UYUM, SOSYAL UYUM, GENEL
YETENEK VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim GÜNGÖR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Metin PİŞKİN

Ankara
Ocak, 2007

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından
Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

Üye

Üye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../ .../ 2008

İmza

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Toplumların gelişimlerinde çeşitli dinamikler rol oynamaktadır. Coğrafyadan, yeraltı zenginliklerinden ya da toplumun kültüründen kaynaklanan özellikler, toplumlara değişik zamanlarda öne çıkarıp diğerlerine göre daha başarılı kılmıştır. Bazı toplumların kaderinde ise, bir kişi veya birkaç kişilik bir ekip etkili olmuştur.

Artık günümüz toplumlarının ilerlemesinde her bireyin katkısı önem taşımaktadır. Özellikle günümüzün rekabetçi ekonomilerinde, kültür ve sanat hayatında bireylerin üretkenliği, yaratıcılığı çok önemli üstünlükler sağlamaktadır. Ülkeler de eğitim sistemlerinde yaratıcılığı destekleyen yöntem ve teknikleri benimseyerek, gelecek nesillerinin yaratıcı potansiyellerini kullanabilmenin yollarını aramaktadırlar. Bu noktada eğitimde program yenilikleri ve etkinlik temelli yaklaşımlar benimsenmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminin program merkezli olduğu, çocukların ve gençlerin ilgi ve yeteneklerine göre esneklik taşımadığı ve bu yönüyle yaratıcı düşünmeyi engellediği yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Acaba eğitim sistemimiz çocuklarımızın yaratıcılıklarını engelliyor mu? Yaratıcılığı yüksek gençler yetişiyor mu? Şüphesiz bu konular araştırılmalıdır.

Bu araştırma ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde, başından sonuna kadar bilgi ve deneyimleri ile beni destekleyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Metin PİŞKİN'e, yardımlarından dolayı Doç. Dr. Nükhet ÇIKIRIKÇI DEMİRTAŞLI'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca öğreneceğim çok şey olduğunu gösteren ve bana yeni öğrenme fırsatları yaratan öğrencilerime çok teşekkür ederim. Son olarak koşulsuz sevgileri ve sürekli destekleri için sevgili anneme ve babama çok teşekkür ederim.

İbrahim GÜNGÖR

ÖZET

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN KİŞİSEL UYUM, SOSYAL UYUM, GENEL YETENEK VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

GÜNGÖR, İbrahim

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Metin PİŞKİN

Ocak 2007, 198 sayfa

Bu çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma olan çalışmanın çalışma grubunu, Kayseri ili, Melikgazi ilçesi Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesinden 123'ü kız, 153'ü erkek olmak üzere toplam 276 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna kişisel bilgi formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Hacettepe Kişilik Envanteri, Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testi uygulanmış, akademik başarıya ilişkin veriler okul müdürlüğünden alınmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyet ve okuduğu alan (sayısal ve eşit ağırlık) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise varyans analizi ile test edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcılık puanları ile kişisel ve sosyal uyumları, genel yetenek ve akademik başarı düzeyleri ile yaratıcılık puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları alanlar arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmiştir. Cinsiyet açısından sözel test alt ölçeğinin tamamında kızlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Şekilsel testin sadece erken kapamaya direnç boyutunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyleri açısından yaratıcı düşünme testinin bütün alt ölçeklerde birinci sınıflar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Babaların eğitim düzeyine göre sözel testin alt boyutlarında lisansüstü grup lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaratıcı düşünme testinin çeşitli alt ölçekleri ile kişisel uyum, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında korelasyonlar tespit edilmiştir.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS CREATIVE THINKING LEVELS AND PERSONAL ADAPTATION, SOCIAL ADAPTATION, GENERAL ABILITY AND ACADEMIC SUCCESS AMONG ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS'

GÜNGÖR, İbrahim

Counseling and Guidance Department

Directed by Assist. Prof. Metin PİŞKİN

January 2007, 198 pages

In this research, it is aimed to find out the difference between personal adaptation, social adaptation, general ability and academic success of Anatolian high school students and their abilities of creative thinking. It is a descriptive search based on relational survey. The students of Baldöktü Anatolian High School are included in the research chosen from the students of Anatolian High Schools in Kayseri. Total number of students is 276, including 123 girls and 153 boys. A personal identity form, Torrance Creative Thinking Test, Personality Inventory of Hacettepe and Raven's Standard Progressive Matrices Test is applied to collect the data. Information related to success of students is collected from the school ministry. It is tested by t-test whether there is any significant difference between the creativity points of students according to their sex and department, and by variance analyzing whether there is any significant difference between the students' grade and the education level of their parents. Furthermore, the students' creativity points, their social and personal adaptation, sex, grade and the relation between the departments are tested by correlation analysis. According to their sex there is completely a significant difference verbal test (the females scored higher). In figural test only at the dimension of resistance to closure there part there is a significant difference at their sex (the females scored higher). According to the grades there are significant differences all aspects of creative thinking test and sub scale (the first grades scored higher). But significant differences are found at the sub scale of verbal test for the education level of father (students whose fathers have a Master's degree). Correlations are found among the sub scales of T.T.C.T and personal adaptation, sex and grades levels.

ANNEME VE BABAMA...

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. YARATICILIK.....	11
2.1.1. Yaratıcılık Tanımları.....	11
2.1.2. Yaratıcılık Türleri.....	18
2.1.3. Yaratıcılığın Aşamaları.....	21
2.1.4. Yaratıcılığa İlişkin Mitler	23
2.1.5. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar	29
2.1.5.1. Psikoanalitik Kuramlar:.....	30
2.1.5.2. İnsancıl Yaklaşım	31
2.1.5.3. Bilişsel Gelişimsel Kuram	31
2.1.5.4. Karmaşık Kuramlar.....	32
2.1.5.5. Çağrışım Kuramları:	32
2.1.5.6. Geştalt Kuramları	33
2.2. YARATICILIK VE KİŞİLİK	35
2.2.1. Yaratıcılık ve Kişilik Değişkenleri	35
2.2.2 Yaratıcılık ve Uyum.....	42
2.3. YARATICILIK VE GENEL YETENEK.....	46

2.4. YARATICILIK VE PERFORMANS İLİŞKİSİ	50
2.4.1. Yaratıcılık ve Performans.....	51
2.4.2. Yaratıcılıkta Bilginin Rolü	52
2.5. YARATICILIK VE KİŞİSEL ÖZELLİKLER.....	54
2.5.1. Yaratıcılık ve Cinsiyet İlişkisi	54
2.5.2. Yaratıcılık ve Yaş İlişkisi	55
2.6. YARATICILIKTA EĞİTİM VE OKULUN ROLÜ	57
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	68
2.4.1. Yaratıcılık ve Kişilikle İlgili Araştırmalar.....	68
2.4.2. Yaratıcılık ve Genel Yetenekle İlgili Araştırmalar	70
2.4.3. Yaratıcılık ve Başarı İle İlgili Araştırmalar	72
2.4.4. Yaratıcılık ve Diğer Kişisel Özelliklerle İlgili Araştırmalar	73
2.4.5. Yaratıcılıkla İlgili Diğer Araştırmalar	76
3. YÖNTEM.....	80
3.1. Araştırma Modeli	80
3.2. Çalışma Grubu.....	80
3.3. Verilerin Toplanması	83
3.4. Verilerin Analizi	92
4. BULGULAR.....	95
4.1. Sözel Yaratıcılık Puanlarına Göre Karşılaştırılmalar	95
4.1.1. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması	95
4.1.2. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması	97
4.1.3. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre Karşılaştırılması	99
4.1.4. Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	100
4.1.5. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	103
4.2. Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına Göre Karşılaştırılmalar.....	106
4.2.1. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması	106

4.2.2. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması	108
4.2.3. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre Karşılaştırılması	111
4.2.4. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	112
4.2.5. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	115
4.3. Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncülerinin Korelasyon Analizi İle İncelenmesi.....	119
4.3.1. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon.....	120
4.3.2. Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları, Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Okudukları Alanlar Arasındaki Korelasyon.....	123
5. TARTIŞMA VE YORUM	127
5.1. Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Tartışılması	127
5.1.1. Cinsiyet Açısından Yaratıcılık Puanlarının Tartışılması	127
5.1.2. Sınıf Düzeylerine Göre Yaratıcılık Puanlarının Tartışılması.....	129
5.1.3. Okudukları Alanlara Göre Yaratıcılık Puanlarının Tartışılması..	132
5.1.4. Annelerin Eğitim Düzeyi Açısından Yaratıcılık Puanlarının Karşılaştırılması	133
5.1.5. Babaların Eğitim Düzeyi Açısından Yaratıcılık Puanlarının Karşılaştırılması	135
5.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Düzeyi İle Bazı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçlarının Tartışılması.....	136
5.2.1. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Düzeyi, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyonun Tartışılması	136
5.2.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Düzeyi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Okudukları Alanlar Arasındaki Korelasyonun Tartışılması	138
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	141
6.1. Genel Sonuçlar	141
6.2 Öneriler.....	145
KAYNAKÇA	147

EKLER.....	157
EK 1	157
EK 2	158
EK 3	176

ÇİZELGELER LİSTESİ

Tablo 1. Kişilik ve Durumun Yaratıcılığa Etkisi.....	19
Tablo 2. Proaktif ve Reaktif (Tepkisel) Yaratıcılığın Özellikleri.....	20
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları.....	80
Tablo 4. Öğrencilerin Öğrenim Alanlarına ve Cinsiyete Göre Dağılımları	81
Tablo 5. Annelerin ve Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	82
Tablo 6. İki Farklı Puanlayıcının Puanlamaları Arasındaki Korelasyonlar	86
Tablo 7. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması	96
Tablo 8. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması	97
Tablo 9. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi	98
Tablo 10. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre t testi Analizi.....	99
Tablo 11. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	100
Tablo 12. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi	102
Tablo 13. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	104
Tablo 14. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi	105
Tablo 15. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması	107
Tablo 16. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	108
Tablo 17. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi	110
Tablo 18. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre t testi Analizi.....	111

Tablo 19. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	113
Tablo 20. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi	115
Tablo 21. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	116
Tablo 22. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi	119
Tablo 23. Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	120
Tablo 24. Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar	122
Tablo 25. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme, Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Okudukları Alanlar Arasındaki Korelasyonlar.....	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sawyer'a Göre Yaratıcı Sürecin Aşamaları (2006).....	22
Şekil 2. Eysenck'e Göre Kişilik Özellikleri ve Yaratıcı Başarı Arasında Varsayılan İlişki.....	37
Şekil 3. Eysenck'e Göre Ruhsal Durum Eğrisinin Şekilsel Gösterimi.....	43

BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüzün karmaşık dünyasında, genel geçer kabul gören eğitimin ya da kişisel özelliklerin yanı sıra yaratıcılık, çok değer verilen bir özellik haline gelmiştir. Bilgi çağında yaratıcılık her zamankinden daha yaşamsal bir öneme sahiptir. Günümüz iş yaşamında yaratıcı insanların katkıları ve buldukları çözümler büyük yararlar sağlamaktadır. Bir otomobil fabrikasında tasarım, mühendislerin eseri olsa da orada çalışan işçilerin sürece katılarak yaratıcı becerilerini işe koşmaları sayesinde şirketler büyük tasarruflarda bulunmakta ya da verimliliklerini arttırmaktadırlar. Artık bütün dünya yaratıcı bir insanın kendileri için ne kadar büyük bir yarar sağladığının farkındadır.

Yaratıcı düşünce neden önemlidir? Yaratıcı düşüncenin bazen tehlikeli olduğu belirtilmiş, bazen de yaratıcı düşünce, insanı başarıya götüren, zihinsel fonksiyonlarını en iyi şekilde geliştiren bir yetenek olarak görülmüştür. Yaratıcı düşünce gerçekten çok güçlü bir kuvvettir. Yaratıcı düşünce sayesinde insanlık televizyonu, radyoyu, bilgisayarı, uzay gemisini kazanmıştır. Edebiyat, sanat, müzik ve mimari eserler onun sayesinde doğmuştur. Yaratıcı düşünce zihinsel yönden sağlıklı olabilmek açısından önemli olduğu kadar, eğitimde ve mesleki alanda başarı için de gereklidir. (Torrance, 1965; Akt. Erdoğan, 2005).

Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan

temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel öge olarak bulunmaktadır (San, 1985).

Literatüre bakıldığında yaratıcılık kavramının uzun süre, sanat ve bilim ile birlikte kullanıldığı görülür. Yine geçmiş literatürde yaratıcılık, güzel sanatlar, sanatçılar, bilim ve teknikte yeni buluşlar yapan bilim adamları veya mucitlere özgü bir ayrıcalık, bir sihir olarak düşünülmekteyken, artık günümüzde her bireyde, yaşamın her düzeyinde var olan bir yeti olarak kabul edilmektedir. Genetik faktörler ile birlikte kişilik özellikleri, toplumsal ve kültürel etmenler yaratıcı yeteneğin gelişmesini etkilemektedir.

Okullar yaratıcı düşüncelerin köreltiildiği kurumlar olarak değerlendirilmekle birlikte (Rogers,1972; Akt. Sungur, 1997) aynı zamanda yaratıcılıklarının geliştirilebileceği bir potansiyeli de sunmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında öğrenciyi merkez alan yaklaşımların kabul görmesiyle birlikte bu potansiyel daha iyi anlaşılacaktır. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığımız ilköğretim programını değiştirmiş ve derslerin ortak amaçları arasına yaratıcı düşünmenin geliştirilmesini bir amaç olarak koymuştur.

Türkiye’de yaratıcı düşünme konusu üzerinde yeterince araştırmalar yapılarak Türk toplumunun yaratıcı düşünme konusundaki durumu yeterince incelenememiştir. Bu noktada eğitim kurumlarındaki durum da genel olarak yeterince araştırılmamıştır. Okulların yaratıcı düşünme potansiyeli dikkate alındığında mevcut durumun bilinmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yirminci yüzyılın başlarından beri, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak mümkün değildir. Tarihsel gelişim içerisinde kavramla ilgili olarak psikoanalitik, insancıl, bilişsel, karmaşık, çağrışım ve Geştaltçı kuramlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılmamıştır (Demirci, 2005). Yaratıcılık konusunda yapılan bu çalışmalarda, birbirinden farklı çeşitli kavramlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin, yaratıcılık, imgelem, keşif, icat gibi. Bazı tanımlar, etkinlik sonunda elde edilen ürünle ilgili olarak yapılandırılmıştır. Örneğin, icat ve buluş gibi. Diğer bazı tanımlar da bir süreçle ilgili, bir çeşit kişilik yapısı olarak veya belli

durumlar olarak verilmiştir. Konuya bu gibi farklı bakış açılarıyla yaklaşılması nedeniyle, yaratıcılığın bilimsel bir tanımını vermekte, ya da konuyla ilgilenen herkesin kabul edebileceği ortak bir tanım üzerinde uzlaşılmasında hayli güçlük çekilmektedir. Yaratıcılığın bilim, sanat yapıtları, reklamcılık, moda, dekorasyon ve piyasaya yeni sürülen ürünlerde olduğu gibi, pek çok bilimsel, sanatsal, sosyal ve endüstriyel etkinliklere ilişkin hayli geniş bir alana yayılmış olması, konuyla ilgilenen yazarların tanımlamalarında haliyle farklı bakış açıları doğurmakta ve bu tanımlarda birbirinden farklı öğeler vurgulanmaktadır. Örneğin, Bronowski keşif, icat ve yaratma süreçlerini birbirinden ayırmaktadır. Colomb Amerika'yı keşfetmiş, Bell telefonu icat etmiş, Shakespeare Othello'yu yaratmıştır. Bronowski'ye göre aslında var olan bir şey keşfedilir, bir kuram icat edilir ve bir sanat ürünü de yaratılır (Öncü, 1989).

Modem bir toplum yaratabilmek için çağın gelişmelerini yakından izlemek ve bu gelişmeleri eğitim sistemimize uygulamak zorundayız. Hızla değişen dünyamızın dirik yapısına uyabilmek; bilimde, teknolojiye ve sanatta, kısacası yaşamın her alanında, yaratıcı bireylerden örülü bir toplum yaratmakla olanaklıdır. Çağdaş eğitimin anahtar sözcüğü olan "yaratıcılık"; bilginin kullanılması, bilinenlerin üzerine yeni bilgiler konulması, bilinenlerden bilinmeyen yeni durumlar, yeni sonuçlar elde edilmesiyle ilgilidir ve kimilerine göre sonuç, kimilerine göre de süreçtir. Çağdaş programlarda; bilgi depolamaya yönelik öğretmen ve konu odaklı eğitim yerine hedef ve öğrenci odaklı eğitim yaklaşımlarının öne çıkma nedeni; düşünen, sorgulayan, araştıran, yorumlayan, eleştiren, buluş yapan, yaratıcı ve üretken kimlik oluşturma arayışlarıdır (Mamur, 2002).

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bu çağda toplumların bu değişim hızını yakalayabilmesi için aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu özellikteki insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitimde artık yaratıcılığın önemi değil, yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü gerek yaratıcılık, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözmenin doğuştan getirilen

yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Çağımızda akılcı ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmek eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın temel anahtarı olacaktır (Karakuş, 2000).

Sonuç olarak yarınları kuracak olan çocukların ve gençlerin hem daha rekabetçi bir dünyada var olmak adına hem de güzel ve yaşanır bir ülkeyi kurmak adına daha yaratıcı insanlar olmaları bir gerekliliktir. Bu gereklilik doğrultusunda bilim dünyasına düşen çocukların ve gençlerin yaratıcılıklarını keşfetmelerine, geliştirmelerine olanak sağlayacak düzenlemeler ve oluşturulacak politikalar için veri sağlamak, toplumun tüm bireylerinde yaratıcılık ve önemi hakkında bir bilinç oluşturmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Sınıf düzeyi
 - c. Okuduğu alan (sayısal, eşit ağırlık)
 - d. Annenin eğitim düzeyi ve
 - e. Babanın eğitim düzeyi bakımından farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları alanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın yanıt aradığı sorulardan biri, öğrencilerin yaratıcı düşünce düzeylerinin, onların kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı düzeyleri ile ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin sınıf, cinsiyet, alan ve anne-babaların eğitim düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna da araştırmada yanıt aranmaktadır.

Yaratıcılık hem bireysel hem de toplumsal ilerleme açısından önemlidir. Çünkü ilerlemeler genellikle yaratıcı kişilerin sayesinde olmaktadır. Yaratıcı düşünme yeteneği yüksek bir kişi, hangi işte ve hangi pozisyonda olursa olsun, eğer ortamda engelleyici bir durum yoksa kendisini fark ettirmektedir. Çünkü algılayışı, düşüncü ve yorumlayışı ortalama insandan farklı olmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak işyerinde problem çözümünde etkin rol oynayabilmektedirler.

Yaratıcı düşünme, kendini gerçekleştirme açısından da önemlidir. Maslow'a göre beyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar yatmaktadır. Birey bu ihtiyaçlarını gidermek üzere harekete geçer. Maslow, ihtiyaçlarımızın önem sırasına göre dizildiği hiyerarşik bir düzenden bahseder. Ona göre, insan öncelikle alt basamaklarda yer alan ihtiyaçların giderilmesine güdülenmiştir. Birey, alt basamaklardaki ihtiyaçları karşılamadan üst basamaklardakilerden etkilenmez. Alt düzeydeki ihtiyaçlar doyuma ulaştınca da birey, üst düzeydekilere hazır hale gelir. En üst düzeydeki ihtiyaç, kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Kendini gerçekleştirme, bireyin gizli güçlerinin farkında olup, onları sonuna kadar kullanarak hedeflerine ulaşabilme çabası olarak tanımlanır. Kendini gerçekleştirme sürecinde olan bireyler; kendileri ve dış dünya ile ilgili bilgiler edinme, kendilerinde ve çevrelerinde olan biteni daha iyi anlama ihtiyacı duyarlar. Ardından estetik ve soyut alanlarla ilgilenir, yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmaya başlarlar (Aydın, Akbağ, Tuzcuoğlu, Yayı ve Ağır, 2005).

Kendini gerçekleştirme, gizli güçlerin ve potansiyelin ortaya çıkması, yaratıcılığın sergilenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle yaratıcı

düşünme ölünceye kadar devam eden bir süreç olan kendini gerçekleştirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bilgilerle, eğitim kurumlarında gençlerimizin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik önlemlerin alınmasına ışık tutmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda, yaratıcılığı yüksek gençlerin kişilik özelliklerinden hareketle, eğitim sistemimizde ve okullarımızda, eğitim programları ve etkinlikler aracılığıyla yaratıcı düşünme beceresi yüksek gençler yetiştirilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu ise eğitim ortamında ve uygulanacak eğitim programlarında yaratıcılığı yüksek kişilerin kişilik özelliklerinin tüm gençlerde geliştirilmeye çalışılmasıyla olacaktır. Bu araştırmanın bir başka amacı ise, araştırma sonucuna bağlı olarak, yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik ipuçları bulmaktır.

Çünkü yaratıcılıkları yüksek çocuklar, hem bireysel olarak kendilerini gerçekleştirerek mutlu olacaklar, hem de yaratıcılıkları sayesinde ülkemizin ilerlemesine katkıda bulunacaklardır.

Yabancı literatür incelendiğinde, gelişmiş ülkelerde yaratıcı düşünmenin çeşitli değişkenlerle ilişkili olup olmadığı araştıran çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Richards, 2000; Schulberg, 2000; Houtz ve Diğerleri, 2003; Dollinger, Urban, James 2004; Wu, Cheng, Ip ve McBride-Chang, 2005; Marriner, 2006). Bu araştırmalarda kişilik özellikleri ve genel yetenek de önemli yer tutmaktadır. Ancak ülkemizde bu konuda yeterli araştırma olduğu söylenemez. Bu nedenle bu araştırmada elde edilen bulgular, gençlerin yaratıcılık düzeylerini görmemizi sağlayacağı gibi, bu bulguları başka ülkelerde elde edilen sonuçlarla karşılaştırma olanağı da sağlayacaktır.

Yaratıcılık düzeyi yüksek bireylerin oluşturduğu toplumların sanatsal, kültürel, bilimsel ve ekonomik açılardan daha avantajlı durumda olması beklenir. Çünkü yaratıcı düşünce her alanın ilerlemesi ve öne çıkması için büyük avantajlar sağlar. Yaşamın her evresinde karşılaşılan sorunların çözümünde yaratıcılık önemli yer tutmaktadır. Yaratıcı düşünme düzeyi yüksek bireyler hem kendileri ile ilgili sorunların çözümünde, hem de işleriyle ilgili sorunların çözümünde yaratıcılıklarını kullanarak avantaj sağlarlar.

Özellikle endüstri sektöründe karşılaşılan sorunların çözümünde yaratıcılığı yüksek bireyler her şirket için önemli bir avantajdır. Ürün iyileştirmeleri ve verimlilik çalışmalarında yaratıcı düşünme yeteneği yüksek kişiler istihdam etmek bir üstünlük sağlamaktadır.

Yaratıcılık ve ele alınan değişkenlerden biri olan kişisel ve sosyal uyum arasında belirli yönlerden ortaya konacak olan ilişkinin varlığı, daha yaratıcı bireyler nasıl yetiştirilebilir sorusunun yanıtını bulmada yardımcı olacaktır. Yaratıcılık ile birlikte incelenen değişkenlerden biri olan genel yetenek arasında yurt dışı literatürde birbirinden farklı bulgulara rastlamak mümkündür (Vincent, Decker ve Mumford, 2002; Marriner, 2006; Sidel, 2007). Yapılan araştırmalarda yaratıcılık ve genel yetenek arasında kesin ilişki varlığı kanıtlanamamıştır. Bu durumun yurdumuzdaki yansıması nedir sorusuna yanıt aranması umulmaktadır.

Yaratıcılığın çeşitli boyutlarla (cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları alanlar ve ana-babanın eğitim düzeyi) ilişkisini tespit etmek, anlamak gelecekteki eğitimi daha doğru tasarlama olanağı verecektir. Elde edilecek veriler daha yaratıcı bireyleri yetiştirmek için neler yapılabilir sorusuna da yanıt olabilir. Böylece kuramsal olarak daha yaratıcı bireyler yetiştiren bir eğitim sistemine doğru gidilmesine katkı sağlanabilir. Bunun dışında, yaratıcılıkları yüksek bireyler bir ülke için her zaman büyük avantajlar sağlayacaktır. Bugünün dünyasında iyi yetişmiş, yaratıcı düşünme yetenekleri yüksek bireyleri her ülke kendi bünyesine katmak istemektedir.

Bu konuda ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde çok sayıda araştırma olmadığı görülmektedir. Örneğin bu çalışmalardan birinde (Topaktaş, 2001) meslek lisesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin saptanmaya çalışıldığını, diğer bir çalışmada ise (Aslan, 1994) yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları konusunun incelendiği görülmektedir. Süzen (1987) tarafından yapılan bir araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinde yaratıcı düşünme yeteneği ile benlik kavramı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca Dinçer (1993) tarafından anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yılmaz (1997) tarafından girişimcilik açısından endüstri

meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve denetim odağı özelliklerinin incelenmesi adlı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bunun dışında, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve kişilik özellikleri konusunda ülkemizde sadece bir tek araştırmaya rastlanması (Öncü, 1989) bu konunun seçilmesinin bir diğer önemli nedeni olmuştur. Üstelik Öncü tarafından yapılan araştırmada kişisel ve sosyal uyum gibi yaratıcılıkla ilişkili olabilecek değişkenler incelenmemiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilecek bazı verilerin ülkemizde ilk olma özelliği taşıdığı, bazı verilerin ise daha önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlarla karşılaştırma yapma olanağı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Elde edilecek çıktıların daha yaratıcı bireyler yetiştirme sürecinde kullanılabilir ipuçları sunması umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmada öğrencilerin genel yetenek düzeyleri, çok boyutlu bir değişken olan genel yeteneğin sözel olmayan yönünün ölçümü ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılında Kayseri ili, Melikgazi ilçesinde bulunan Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

1. **Yaratıcı Düşünme:** Yaratıcılık, problemlere duyarlı olma sürecidir. Bu duyarlılığın sonucu olarak, eksikliğin duyulması, eksik öğelerin fark edilmesi, bu öğelerle ilgili fikir veya hipotezlerin şekillendirilmesi, çözüme ilişkin tahminler yürütülmesi, hipotezlerin test edilmesi, gerektiğinde değiştirilip yeniden test edilmesi ve sonucun ortaya konmasıdır (Torrance, 1962). Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı düşünmesi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerinden alınan puanlarla belirlenmiştir.
2. **Kişilik Yapısı:** Eysenck (1970) kişiliği, insanın çevreye kendine özgü bir biçimde uyum sağlamasını belirleyen karakterinin, duygusal,

bilişsel ve fiziksel yapısının nispeten kararlı ve durağan bir biçimde örgütlenmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Pişkin, 2004). Değişik kişilik tanımlarında değişik sınıflamalar olmakla birlikte kişilik yapısı, kişiliği oluşturan özellikler bütünüdür. Kişiliği meydana getirdiği düşünülen alt özelliklerin her birisi kişilik yapısını meydana getirir. Bu çalışmada öğrencilerin kişilik yapıları Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) ile ölçüldü. Hacettepe Kişilik Envanterinin (HKE) ölçtüğü Kişisel Uyum (Kendini Gerçekleştirme, Duygusal Kararlılık, Nevrotik Eğilimler, Psikotik Belirtiler) ve Sosyal Uyuma (Aile İlişkileri, Sosyal İlişkiler, Sosyal Normlar, Antisosyal Eğilimler) ait alt ölçeklerle ölçülen kişilik özellikleridir.

3. **Genel yetenek Düzeyi:** Genel Yetenek (zekâ), geçmiş yaşantılardan yararlanma, bilgi edinme, soyut düşünme, amaçlı davranışa yönelme veya çevre değişkenlerine uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilir (Aydın ve diğerleri, 2005).

Genel Yetenek (zekâ), yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum yapabilme, soyutlama ve problem çözme gücü olarak ifade edilir (Selçuk, 2005). Literatürde farklı daha birçok tanım bulunmaktadır. Ancak araştırmaya konu olan genel yetenek Charles Spearman'ın ifade ettiği genel yetenektir. Spearman, değişik bilişsel testler arasındaki korelasyonları genel zihinsel faktörle yani "g" faktörüyle açıklamaktadır. Test puanları arasındaki bireysel farklılıkların ve testler arasındaki korelasyonların nedeni de "g" faktörüdür. Kurama göre bir testi diğerinden ayıran ya da kendine özgü yapan özgül faktör "s" tarafından etkilenmektedir. (Erten, 1995). Başka bir ifadeyle, genel yetenek "g" faktörü, tüm zihinsel faaliyetlerde rol oynayan, ortak ve genel bir zihinsel enerji, özel yetenek "s" faktörü ise, bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel yetenekten ayrı olarak ihtiyaç duyulan güç olarak algılanmıştır. Buna göre, bir zihinsel etkinliğin meydana gelebilmesi için, zihinsel etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe ve söz konusu zihinsel etkinliğe özgü özel yeteneklere ihtiyaç bulunmaktadır. Zihinsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde "g" ve "s" faktörlerine duyulan ihtiyaç, zihinsel faaliyetin türüne göre

değişmektedir. Bazı zihinsel faaliyetin “g” yükü, bir başka faaliyetin “s” yükü daha fazla olabilmektedir. Spearman’a göre bireyler sahip oldukları “g” ve “s” faktörleri yönünden farklıdırlar. Bireyin zekâsı (genel yeteneği) ölçülmek istendiği zaman bu “g” faktörünün ölçülmesi anlamına gelir. Spearman’a göre “g” faktörü zekâdır (Özgüven, 2004). Bu araştırmada Spearman’ın “g” faktörünü ölçen testlerden biri olan Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testi (Erten, 1995) kullanılmış, öğrencilerin genel yetenek düzeyi, sadece şekillerden oluşan bu testten elde edilen puanlarla belirlenmiştir.

4. **Akademik Başarı:** Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin birinci ve ikinci dönem karne notlarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaratıcılık kavramına ilişkin kuramsal bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler toplam altı temel başlık ve alt başlıkları altında verilmiştir. İlk olarak yaratıcılık kavramı hakkında genel tanımlardan başlayarak, yaratıcılık türleri, yaratıcılığın aşamaları, yaratıcılığa ilişkin inanışlar ve psikolojik kuramlar açısından yaratıcılık konularında bilgiler verilmektedir. Daha sonra gelen ana başlıklar ise şunlardır; Yaratıcılık ve Kişilik, Yaratıcılık ve Genel Yetenek, Yaratıcılık ve Performans İlişkisi, Yaratıcılık ve Kişisel Özellikler ile Yaratıcılıkta Okulun Rolü başlıklarıdır. Bu genel başlıklar altında yaratıcılık hakkında literatür bilgileri verilmeye çalışılmıştır.

Yaratıcılık konusunda yapılan araştırmalar ise ana başlıklar olarak şöyle sıralanmıştır; Yaratıcılık ve Kişilikle İlgili Araştırmalar, Yaratıcılık ve Genel Yetenekle İlgili Araştırmalar, Yaratıcılık ve Başarı İle İlgili Araştırmalar ile Yaratıcılık ve Diğer Kişisel Özelliklerle İlgili Araştırmalar başlıklarıdır.

2.1. YARATICILIK

Yaratıcılık başlığı altında yaratıcılıkla ilgili temel bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Bu bölüm beş alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlıklarda sırasıyla yaratıcılığın tanımları, türleri, aşamaları, yaratıcılığa ilişkin inanışlar (mitler) ve psikoloji kuramlarına göre yaratıcılık konularında bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Yaratıcılık Tanımları

Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel öge olarak bulunmaktadır (San, 1985).

Literatüre bakıldığında yaratıcılık kavramının uzun süre, sanat ve bilim ile birlikte kullanıldığı görülür. Yine literatürde yaratıcılık, güzel sanatlar,

sanatçılar, bilim ve teknikte yeni buluşlar yapan bilim adamları veya mucitlere özgü bir ayrıcalık, bir sihir olarak düşünülmekteyken, artık günümüzde her bireyde, yaşamın her düzeyinde var olan bir yeti olarak kabul edilmektedir. Genetik faktörler ile birlikte kişilik özellikleri, toplumsal ve kültürel etmenler yaratıcı yeteneğin gelişmesini etkilemektedir.

Yirminci yüzyılın başlarından beri, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak mümkün değildir. Tarihsel gelişim içerisinde kavramla ilgili olarak psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlar çeşitli modeller geliştirmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır (Demirci, 2005).

Torrance (1974) yaratıcılık kavramının gelişimini ve tanımını şu şekilde özetlemektedir:

Yaratıcılığın bazı tanımları ürün açısından (icat ya da keşif), diğer bazıları ise süreç açısından insan tipi ve belli koşullar olarak tanımlanmıştır. Yani bir şeyin üretimi (birey ve kültür için) bu tanımlar içinde kabul edilebilir. Bazı yazarlar yaratıcılığı uyguculuktan (boyun eğmekten) farklı olarak ve alışılmış davranıştan ziyade alışılmamış davranışları gerektiren bir durum şeklinde tanımlarlar. Bazıları, yaratıcı katkıların doğru, genellenebilir ve keşif anında olan şeylerin şaşırtıcı görünüşü olarak özetlerler. Yaratıcılık alanında çalışanlar yaratıcılık terimini nadir ve özelleşmiş bir yetenek için kullanılabileceğinde ısrar ederler. Diğerleri ise bu terimi asıl olarak sağlıklı bireylerin sahip olduğu genel yaratıcı yetenek olarak kabul ederler. Bazı uzmanlar ise bu terimi, yetenek ve niteliğin önemli olmadığı, çocukların içten geldiği şekilde yaptığı resim çizimleri gibi basitçe ifade edilen yeteneklerden, oluşmakta olan bir olay için tamamen yeni ilkeler, varsayımlar ortaya koyan yaratıcılığa kadar genişleyen bir aralıkta yaratıcılık seviyesi olarak kabul etmektedir (Torrance, 1974).

Torrance, bütün bu tanımları bir araya koyarak şu tanıma ulaşmıştır: "Yaratıcılık problemlere, eksikliklere, bilgideki boşluklara, eksik öğelere, uyumsuzluklara (düzensizliklere) vb. karşı duyarlı olma, zorluğu tanımlama, çözümler arama, tahminler yapma ya da bu eksiklikler hakkında hipotezler

üretme, bu hipotezleri test etme, yeniden test etme ve bu hipotezleri değiştirerek sonuca varma sürecidir” (Torrance, 1974).

Torrance’ın 1962 yılında yaptığı yaratıcılık tanımına baktığımızda 1962 ile 1974 tanımları arasında büyük bir değişiklik görülmemektedir. 1962 tanımına göre: “yaratıcılık problemlere duyarlı olma sürecidir. Bu duyarlılığın sonucu olarak, eksikliğin duyulması, eksik öğelerin fark edilmesi, bu öğelerle ilgili fikir veya hipotezlerin şekillendirilmesi, çözüme ilişkin tahminlerin yürütülmesi, hipotezlerin test edilmesi, gerektiğinde değiştirilip yeniden test edilmesi ve sonucun ortaya konmasıdır” (Torrance, 1962).

Crutchfield (1962) ve Wilson (1956) ise, yaratıcılığı konformizm (uyguculuk-boyun eğme) sürecine karşıt bir kavram olarak ele almışlardır. Bu araştırmacılarca da genelde yaratıcılık, orijinal fikir katkıları, farklı görüş noktaları ve yeni problem çözme yolları olarak görülmüştür. Uyguculuk ise, bekleneni yapmak, başkalarını rahatsız etmemek ve başkaları için sorun yaratmamak olarak nitelendirilmiştir (Crutchfield (1962), Wilson (1956); Akt. Öncü, 1989).

Marksberry (1963) yaratıcılığı biyolojik ve psikolojik olmak üzere iki bölüme ayırır. Ona göre yaratıcılık bütün yaşamın enerjisidir. İnsanlar da dâhil bütün organizmalar yaşamın sürdürülmesinde ve oluşturulmasında kullanılabilen çevreden yararlanırlar. Çoğu organizmalar için bu süreç sadece biyolojik yaratıcılığı temsil eder, fakat insanlar için o ayrıca psikolojik yaratıcılığı içerir. İnsanları hayvanlardan ve her bireyi diğer bireylerden ayıran eklenmiş bir boyuttur ki bu, her biriniz fiziksel güçlerinin dışında çeşitli yeni ürünler üretme gücünü verir. Psikolojik yaratıcılık biyolojik yaratıcılığın olduğu kadar kişisel gelişimi tamamlamak için de gereklidir, çünkü o kişisel mükemmellik ihtiyaçlarını karşılar. Psikolojik yaratıcılık ya da sadece yaratıcılık ortaya çıkan sonuca değil daha ziyade bir bireyin hayattaki problemlere ve olaylara yaklaşma şekliyle ölçülür. Bir birey dünyaya sadece daha önce hiç yapılmamış bir şeyi verdiğinde değil aynı zamanda, benzer keşifler daha önce yapılsa da bu bireyin gerçekten keşif yaptığı her seferinde yaratıcı olur ve kendi kendine mükemmeliyetin gereksinimi bakımından yaratıcılığın meyvelerini toplar.

Johnson-Laird (1988) yaratma eyleminin yeni çerçevesini tartışmıştır. Ona göre, yeni bir ürün veya paradigmanın icat edilmesi diğer tüm yaratma türlerinden üstündür fakat bu olaylar ender olur. Bir sanat türünden diğerine veya bilimsel bir paradigmadan diğerine böyle bir değişime neden olan şey yok gibidir. Ayrıca büyük bir yeniliğin büyük başarısı büsbütün bilgisiz yaratıcılara ve herkese bağlıdır. Sanatsal devrimler için bu ölçütler sosyo ekonomik faktörleri ve sanat dünyasındaki diğer yeni gelişmeleri içerir. Bilimsel devrimler için ise; yeni şeyleri keşfetmek için sonradan gelen kaynakların kullanılabilirliği ve tabii ki deney sonuçlarını hissettirmedeki başarısı önemli yer tutar. Yenilik aynı zamanda öngörülemez bir faktör – sanat veya bilimin belirli bir parçasında tümüyle ve sadece büyük, başarılı bir değişimin esasını oluşturan belli, genel bir ölçüt veya ilke yoktur. Eğer tüm yenilikleri bir parça halinde yöneten bir ilke yoksa Neo-Lamarck süreci bu tipte yaratıcılık için geçerli olamaz.

Johnson-Laird'a (1988) göre yaratıcı ürünlerin üç temel özelliği vardır:

1. Yenilik onu yaratanın bireyselliğidir.
2. Bireyin bağımsız tercihini yansıtır ve dolayısıyla belli bir hesaba veya ezbere bağlı değildirler. Ancak nedensiz bir gelişmenin ürünüdürler.
4. Seçim, ölçütle belirlenmiş olan seçenekler arasından yapılmıştır.

Yeniliğin kaynağı olarak, belki de bu son süreç doğa tarafından insanlardan daha fazla kullanılacaktır.

Mucchielli (1967) ise yaratıcılığı, fikirlere ilişkin zihinsel ve imgelemsel bir zenginlik olarak düşünür (Mucchielli, 1967; Akt. Öncü, 1989).

Mott'a (1973) göre yaratıcılık, insanda açığa çıkmış ve gizli kalmış tüm yetenekleri geliştirme gücü, aynı zamanda yeni fikirleri biçimlendirme, icat etme ve keşfetme gücüdür. Bunun yanı sıra yaratıcılık, yoğun bir merak dürtüsü, şaşırtıcı olabilme, başkalarının göremediğini görebilme ve farklı tepkiler verebilme yeteneklerini içerir (Mott, 1973; Akt. Öncü, 1989).

Rawlinson (1995) ise yaratıcılığı daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlamıştır.

Yaraticılık varsayımından kaynaklanan problemlere baktığımızda terimlerin açıklaması çeşitli zorluklar gösterir. Terimleri kullanmanın iki ana yolu vardır. Eğer sonuç özgün, orijinal ve eşsizse davranışlar yaratıcı olarak adlandırılabilir. Bu tür davranışların yaratılıştan kaynaklandığı zannedilebilir ve insanları az ya da daha az yaratıcı olarak ayırabilir. Yaraticılık normalde sosyal faydanın en azından anlamlı beklentilerin ölçüsünü belirtir. Bir şizofrenin yaptığı laf salatası da tek, özgün ve orijinaldir ancak yaratıcı değildir. Genellikle yaratıcı davranan kişiler yaratıcı olarak adlandırılır. Farklılık, yaraticılık büyük başarılarla ya da dâhilerin çalışmalarında ulaştıkları sonuçla anılır. Özel yaratımı gerektirir ama daha başka şeyler de gerektirir (Eysenck, 1997).

O'Quin ve Derks'e (1997) göre yaraticılık, fikirler etrafında esnek sınamalarla ilişkili olmayı gerektirir. Hala problemi çözmeyen orijinal bir fikir varsa yaratıcı düşünülmemiştir.

Aslan'a (2001) göre yaraticılık, yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin genel yetenek unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir.

Özden'e (1997) göre yaraticılık, insanın yaratması, var olanın yeni adaptasyon ve kombinasyonlarının üretilmesi veya değiştirilmesidir. Yaraticılık gizilgücü, insanlar bir şey karşısında heyecanlandığında, merak duyduğunda kendiliğinden ortaya çıkar.

Saban'a göre (2002) ise, yaraticılık kavramı ile "dâhilik" kavramı arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur; çünkü her iki kavram da sözlükte "bir şeyi ortaya çıkarmak" veya "bir şeyi doğrulamak" anlamında kullanılmaktadır. Temelde yaraticılık, olaylara yeni bir bakış açısını (yani, parçalar arasında yeni ve alışılmamış ilişkiler kurabilme yetisini) "ortaya çıkarma"nın gerekliliğini işaret eder.

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

Bilim adamları yaratıcılığın çeşitli tanımlarını kullanmışlar, fakat bir yerde iki gruba ayrılmışlardır. Bir grupta tanımlar bir insanı veya işi yaratıcı olarak adlandırmadan önce toplumsal değerli ürünlerin ortaya çıkmasını gerektirmektedir. Sadece oldukça zor problemlerin çözümleri, dâhilerin belli başlı çalışmaları yaratıcılık olarak tanımlanabilir. Bu “Büyük C” yaratıcılığı olarak adlandırılır. Diğer taraftan ise toplumsal olarak hiçbir değer içermeyen tanımlardan ziyade, yaratıcılık eylemi kendince yeterli olup, hatta toplumsal olarak değerli olan hiçbir şeyden bahsedilmez. Bazı veya her çalışma yaratıcı kabul edilir. Sömestre sonunda hatırlanmayacak yeni kayıt bir öğrencinin çalışması bile “Büyük C” yaratıcılığı ile zıt olan bu yaratıcılık “Küçük C” yaratıcılığı olarak adlandırılır. Küçük C yaratıcılığı, insanların her gün uyguladığı faaliyetlerdir; bütün malzemeleri olmadan bir yemek tarifini uygulamak, yan yollardan bir yol bularak trafik sıkışıklığından kaçınmak ve bilinmedik bir yolla bir arkadaştan özür dilemektir (MacKinnon, 1978; Akt: Sawyer, 2006).

Özellikle yaratıcılığın ilk dönemlerinde yaratıcılık mistik bir iz bırakıyordu, gündelik hayattaki yaratıcı davranışlar, düşünceler gözden kaçırılıyordu. Oysa günümüz tanımlamalarında yukarıda ifade edildiği gibi sosyal boyutu olan, değerli ürünler farklı bir sınıfta değerlendirilirken, gündelik hayatta sergilediğimiz yaratıcılık ise farklı bir sınıfta değerlendirilmektedir. Bu yönüyle yaratıcılık tanımı biraz genişlemiş olmaktadır. Bu durum bazı sınıflama sorunlarını beraberinde getirebilir.

Sosyokültürelciler yaratıcılığı, bazı sosyal farkındalığın olduğu bir roman üretmek gibi tanımlarlar. Her şeyden önce, yaratıcı bir fikir veya çalışma roman olmalıdır. Yine de yenilik yeterli değil, çünkü bir roman fikri komik veya duygusuz olabilir; birçok rüya romandır fakat çok azının kahvaltıdan sonra dünya üzerinde etkisi vardır. Yeniliğe ek olarak, yaratıcı olabilmesi için bir fikrin bazı yönleriyle bazı toplumlar için sosyal değerlere uygun olması gerekir (Sawyer, 2006).

Naipaul'e (1991) göre, hayatın sorunlarına bütün çözümler, basmakalıp sözlere indirgenmiştir. Uygucu (boyun eğen) kimselerde, yaratıcılık kişisel deneyimle ilişkisiz görünmektedir. Araştırmacı olarak çalışanlar, sanatçılar ve şairlerden farklı olarak daha çok bilimin objektif

dünyasında tekrarlanan geribildirimlere bağlıdırlar. Onlar eğer araştırma problemlerini özel hayatlarının bir parçası haline getiremezlerse, yaratıcı bir şekilde çalışamazlar (Akt. Smith ve Van Der Meer, 1994).

Burada yaratıcılık için sorun olarak algılanan durumun günlük yaşamımızın bir parçası haline gelmesi durumunda daha yaratıcı olabileceğimiz ifade edilmektedir. Yaratıcılık için sorunu içselleştirip, yoğun olarak düşünmemiz gerektiği sonucuna varılmaktadır. Aslında sorun, içselleştirilerek çelişiklere dönüştürülmekte ve çözümlenmeye çalışılırken de asıl soruna yaratıcı bir çözüm bulunmuş olmaktadır. Bu bakımdan ele alındığında yaratıcılık için problem çözme gereksiniminin bulunması gerekmektedir. Yaratıcılık problemlere çözüm yolu bulmak olarak ele alınabilir.

Çok sık olarak sözel açıklamalar düşüncelerin etiketi olarak düşüncenin yerini alır. Basketbolda yapılan şaşırtma hareketi sırasında ise kelimelere ve planlara gereksinim yoktur. Fakat sporcu olasılıkları üretir ve seçer. Bu olasılıklar hangi şekildedir? Sporcular sözel olmayan ifade biçimi olmamasına rağmen buradaki “düşünce”yi görebilirler. Beyzbol ve golf sporcuları için de aynı durumlar geçerlidir. Bir duyumda (algıda), düşüncelerin yönergeleri (tarifleri) yanlış şekillerde olabilir. Aynı zamanda hareket şekillerinin işlenmemiş hali hareketin idaresi (kontrolü) için kullanışlı olabilir fakat bu hareket şekilleri sözel ifadelere dönüştürülüp etiketlenince bir engele dönüşebilir. Eğer sözlü kısmı düşünsel testlerden çıkarabilseydik, düşünsel yeteneği daha geniş yaratıcı etkinlik sahasında tahmin edebilir ve bulabilirdik. Bu önemli bir nokta, birçok çabada düşünsel yetenek için önemli bir rol oynayabilir. Düşüncelerin sözel tanımlanması, bize sınırlı düşünsel yetenek verir. Düşünceler kavramsal ve nörokimyasal ilkelere sahiptir ve ifade edilebilir bir şekle dönüşürken genellikle sözlü etiket iliştilir. Bu etiket düşüncenin ifadesini kolaylaştırır. İşte sorun da düşüncenin içeriği ve bilginin sunulmasıdır (ikincisi tüm kavramsal bilimlerde en acil sorundur). Bu görüş, bilgi işlem kuramının yaratıcı düşünme işleminin etiketleme ve dönüşüm aşamalarını içermesi gerektiğini ileri sürer. Bu tartışmadaki varsayım, düşünmenin ve dilin farklı olduğudur ki dilbilimsel işlem orijinal düşünme işlemi ve etiketlemeyi takip eder. Üretken bir gramer, örneğin bir düşünce

oluşturulduktan sonra etkili olabilir. Bundan dolayı bu düşünce (tez), dil ile düşünce arasındaki etkileşimle ilgili birçok tartışmaya sebep olur (Runco, 1990).

Runco, testlerin sözel kısımları yaratıcılığın daha iyi tahminine engel olarak görmektedir. Ona göre sözel ifadeler yaratıcı düşüncenin etiketidir ve etiket hiçbir zaman düşüncenin tam olarak kendisi değildir. Yaratıcılığı sözel olarak ölçmeye çalışmanın yaratıcı düşünmeyi tam olarak tespit etmeye engel olarak görmektedir. Burada önemli nokta dil ile düşünce arasındaki etkileşimdir.

Yaratıcılık, ilk araştırılmaya başlandığı yıllarda mistik bir yetenek olarak ve sadece sanatçılara, güzel sanatlarla uğraşanlara ait bir özellik gibi düşünülmekteydi. Aradan geçen yıllar bilim insanının yaratıcılık konusunda daha çok bilgi sahibi olmasını sağladı. Bu bilgiler ışığında yeni tanımlara ve yaratıcılığın çeşitli türlerine ulaşıldı. Ancak günümüzde hala herkesin ortak bir yaratıcılık tanımı bulunmaması sosyal bilimlerin doğası gereği olarak düşünülmektedir.

2.1.2. Yaratıcılık Türleri

Yaratıcılık türleri olarak farklı bakış açılarından farklı sınıflandırmalar yapmak olanaklı olmakla birlikte temel yaratıcılık türleri olarak proaktif ve reaktif yaratıcılıktan söz edilmektedir. Heinzen (1994), yaratıcılığı durumsal etki açısından proaktif ve reaktif olarak sınıflandıran kişidir. Olumlu ve olumsuz durumların hem proaktif hem de reaktif yaratıcılığa etkide bulunduğunu ifade etmektedir.

Heinzen'e (1994) göre, tepkisel (reaktif) yaratıcılık bizim sık sık yaşamak zorunda olduğumuz yaratıcılığın türüdür. Bir problemden sonrakine dengesiz bir yalpalama, git geller veya duraklama gibi olumsuz etkiler vardır. Bir sorun çözülür ve başka biri meydana gelir; biz o sorunu çözeriz, o sorundan biraz öğreniriz ve kriz sonrası açlık ve hastalığa veya siyasal kriz gibi yeni sorunlarla karşılaşırız. Proaktif yaratıcılık ise çoğumuzun kendisine yöneldiği yaratıcılık türüdür. Düzenli olarak yaratıcı süreci etkileyen durumlar taşır. Her ikisi tarafından pozitif ve negatif yaratıcı sürecin kendi tanımlamasına rağmen etkiler. "Durumlar", yaratıcı süreci etkileyen etkenleri

düzenli olarak bünyesinde bulundurur. Yaratıcı süreç olumlu ve olumsuz etkenlerin her ikisi tarafından sürekli etki altındadır. Sürecin sonuçları ve sürecin bizzat kendisi durumun etken özellikleri için algılamanın ve tepkilerin nasıl algılanacağını etkiler. Örneğin, boşa uğraş insan deneyiminin ana (esas) parçasıdır, ancak boşa uğraşın yaratıcılığı bazen kolaylaştırmak için, gerçek dünya ve laboratuvar desteği işlevi vardır. Gerilim, yaratıcılık için en uygun koşulları temsil etmeyebilir ama insan deneyiminin ortak ve kaçınılmaz bir yönünü tanımlar.

Heinzen, içinde bulunulan durumun yaratıcılık üzerindeki etkisini özetleyerek, aslında olumlu ve olumsuz durumun ortak etkisinin yaratıcılık için daha gerekli olduğu sonucuna varmaktadır. Heinzen kişilik ve durumun olumlu olumsuz özelliklerinin etkileşimini tablo 1'de ki gibi ifade etmektedir.

Tablo 1. Kişilik ve Durumun Yaratıcılığa Etkisi

		Durum Etkisi	
		Olumlu	Olumsuz
Kişilik Etkisi	Olumlu	Proaktif Yaratıcılık	Reaktife göre daha çok Proaktif yaratıcılık
	Olumsuz	Proakife göre daha çok Reaktif yaratıcılık	Reaktif Yaratıcılık

Kaynak: Heinzen (1994, p. 139).

Tablo 1'de görüldüğü gibi olumlu kişilik özelliği ile olumlu durumda proaktif yaratıcılık ortaya çıkarken, olumsuz kişilik özelliği ile olumsuz durum reaktif yaratıcılığı ortaya çıkarmaktadır.

Yaratıcılık araştırmasının tarihi, birkaç döneme ayrılabilir. O dönemleri algılamanın bir yolu kişilik ve durumların arasında kişilikten, etkileşimlere, durumlara kaydıran bir vurgudur. Kabul edilebilir bir şekilde savunabiliriz ki kişilik ve durum arasındaki etkileşim, bağımsızca her etkiden daha fazla değişiklik anlatır. Yaratıcılık tarihini algılamaya eşlik eden bir yolu, giderek yapının tam olarak anlaşılmasıdır. Bu perspektiften, yaratıcılığın parçalı anlamları yapıyı açıklığa kavuşturur, gelecek araştırmalara yardımcı olur ve

farklı gözlemlerin anlamını çıkarır. Burada sunulan yaratıcılığın parçalı anlamını, tepkisel yaratıcılık aşırı ihtiyaç durumlarını açıklarken proaktif yaratıcılık ise daha geniş kapsamlı ve bol icat yapma yeteneğini açıklamaktadır. Birlikte alındığında, tepkisel (reaktif) ve proaktif yaratıcılık, bazen yaratıcılığın tanımının yeni ve uygun ifadelerine uyan, gözlemler ve deneyler arasında çelişkileri bertaraf etmenin bir yolunu teklif eden özellikleri aydınlatır (Heinzen, 1994).

Tablo 2. Proaktif ve Reaktif (Tepkisel) Yaratıcılığın Özellikleri

ALAN	PROAKTİF	TEPKİSEL (REAKTİF)
ETKİLEME	Olumlu / memnurluk	Olumsuz / umutsuzluk
DİKKAT	Yüksek / kuluçka	Yüksek / kaygı
BİLİŞSEL (ZİHİNSEL) AĞ	Karmaşık / ırsak	Basit / katı
FREKANS	Düşük	Yüksek
ETKİ	Sürekli / genişleyen	Kısa / verimli
DÜRTÜ (ŞEVK-TEŞVİK)	Kişiden kaynaklanan (içsel)	Durumdan kaynaklanan (durumsal)
GÜDÜ (MOTİVASYON)	İçsel	Dışsal
UYUM (ORYANTASYON)	Yaklaşma	Uzaklaşma
ALGILAMA	Fırsat	Sorun
KAYNAKLAR	Zenginlik	Fakirlik

Kaynak: Heinzen (1994, p. 142).

Tablo 2’de görüldüğü gibi belirli özellik alanları proaktif ve tepkisel (reaktif) yaratıcılık yönünden oldukça farklılaşmaktadır. Özellik alanları aynı olsa da o alana karşı tutum farklılığı dikkat çekicidir. Aynı uyarıcıya karşı tepki ve yorum çoğu zaman birbirinin tam tersi şekilde işlemektedir.

Torrance yaratıcılığı ölçtüğü testinde aslında yaratıcılığı bir bakıma sınıflandırmıştır. Temelde sözel ve şekilsel yaratıcılık olarak ayrılan ölçek aslında yaratıcılık türleri olarak Torrance’ın yaratıcılığı fiili olarak ikiye ayırdığını göstermektedir. Ayrıca sözel ve şekilsel testlerdeki alt ölçekler sözel ve şekilsel yaratıcılığa ait yaratıcılığın farklı özelliklerini ölçmektedirler.

I. R. Taylor (1959), yaratıcılıkla ilgili düşüncede bazı farklılıkları birleştirme yollarını aramış ve yaratıcılığı bazı türler açısından düşünmemizi önermiştir. Bunlar (Taylor (1959; Akt. Torrance, 1988):

1. İfade edici yaratıcılık. Örneğin: Çocukların gelişigüzel çizimleri.
2. Üretici yaratıcılık. Örnek olarak, sınırlamaların ve kontrollü serbest oyunun olduğu sanatsal ve bilimsel ürünler.
3. Buluşçu (icatçı) yaratıcılık. Daha çok tekniklerde, yöntemlerde ve araç gereçlerde kendini gösterir.
4. Yenilikçi yaratıcılık. Kavramlaştırma yeteneklerinin de içinde bulunduğu değişim yoluyla bir gelişim vardır.

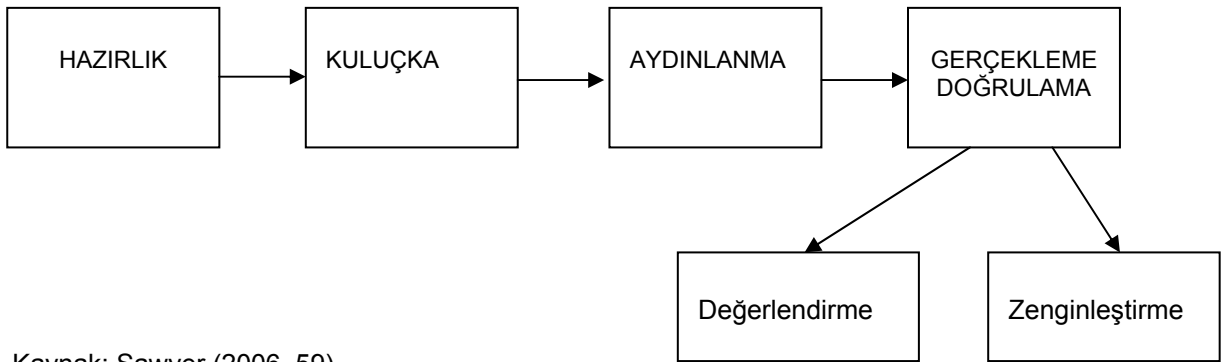
Yeni ilkeler, bağlantılar ve ilişkiler ortaya çıkarıcı yaratıcılık. Yeni akımların, hareketlerin vb. gelişebileceği tamamen yeni ilke ve varsayımlar vardır.

Bilim adamları yaratıcılığın çeşitli tanımlarını kullanmışlar, fakat bir yerde iki gruba ayrılmışlardır. Sadece oldukça zor problemlerin çözümleri, dâhilerin belli başlı çalışmaları yaratıcılık olarak tanımlanabilir. Bu "Büyük C" yaratıcılığı olarak adlandırılır. Diğer taraftan bazı veya her çalışma yaratıcı kabul edilir, buna küçük c yaratıcılığı denir. Küçük C yaratıcılığı, insanların her gün uyguladığı faaliyetlerdir; bütün malzemeleri olmadan bir yemek tarifini uygulamak, yan yollardan bir yol bularak trafik sıkışıklığından kaçınmak ve bilinmedik bir yolla bir arkadaştan özür dilemektir (MacKinnon, 1978; Akt: Sawyer, 2006).

Yaratıcılık türlerine ilişkin bütün bu farklı sınıflandırmalar aslında yaratıcılığın tanımlanmasında ya da açıklanmasında ele alınan ölçütlerle ilgilidir. Bu nedenle tanımlarda ortaya çıkan farklılığın sınıflandırmalarda da olduğu görülmektedir.

2.1.3. Yaratıcılığın Aşamaları

Yaratıcılık veya başka bir ifadeyle yaratıcı düşünme, bazen birden bire ortaya çıkar gibi görünmekle birlikte belirli bir süreci ve aşamaları olduğu görülmektedir. Burada yaratıcı düşünmenin aşamaları ve her aşamanın nasıl meydana geldiği üzerinde durulmaktadır.



Kaynak: Sawyer (2006, 59)

Şekil 1. Sawyer'a Göre Yaratıcı Sürecin Aşamaları (2006)

Sawyer'a göre yaratıcılık sürecinin aşamaları Şekil 1'de verilmektedir. Burada Hermann'dan farklı olarak dördüncü aşamayı iki alt bölüme ayırmış olmasıdır. Sawyer'a göre değerlendirme aşaması doğrulamanın bir gereğidir. Zenginleştirme ise her zaman değerlendirmenin ardından gelir. Zenginleştirmede bilinç çok çalışarak işlenmemiş görüşleri ürünü tamamlamak için belirli kalıplar, şekiller haline getirilir.

Hermann'a göre yaratıcılık sürecinin basamakları şu aşamalardan oluşur (Akt. San ve Gülerüz, 2004):

1. **Hazırlık Aşaması:** Sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi, malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur.
2. **Kuluçka Aşaması:** Sorundan çıkılarak geriye gidilir. Sorun zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi haftalar ya da yıllar sürebilir. Bu aşamada, görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığına bilincinde olarak başka işlere dönülür.
3. **Aydınlanma Aşaması:** Beyin bilinçli veya bilinçaltında konuyu düşünürken bir "uyarı" aranan ilişkinin doğmasını sağlar. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir. Birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir.
4. **Gerçekleştirme-Doğrulama Aşaması:** Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup

uymayacağıının anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinlik yer alır.

May (1975, 2005) ise yaratıcı süreç için şunları söyler: Yaratıcı süreç bir hastalığın sonucu olarak değil, duygulanımsal sağlığın en yüksek derecedeki betimi, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışavurumu olarak keşfedilmelidir. Yaratıcılık, sanatçının olduğu kadar bilim insanlarının, estetiğin olduğu kadar düşünürlerin emeğinde görülmeli ve yaratıcılığın erimi, ola ki modern teknolojinin kaptanlarında ya da bir annenin çocuğuyla normal ilişkilerinde ortaya çıksın, çizilip sınırlandırılmamalıdır.

Yaratıcılığın aşamaları daha çok bir soruna çözüm bulunması yönündeki etkinliklerde görülmektedir. Oysa sanatsal etkinliklerde ya da ürünlerde bu aşamalardan kesin sınırlar içinde bahsetmek olanaklı değildir. Çünkü sanatsal yaratıcılık bir bakıma kişinin iç dünyasını, duygularını, kısaca kendisini ifade etmesidir. Bu noktada yaratıcılık aşamaları bütün yaratıcılık süreçlerini açıklayabilen bir basamaklar listesi olarak düşünülmemelidir.

2.1.4. Yaratıcılığa İlişkin Mitler

Yaratıcılığa (yaratıcı düşünmeye) ait değişik dönemlerde değişik inanışlar (mit) meydana gelmiştir. Her inanışın belli bir kaynağı olmakla birlikte bu kaynaklar bilimsel anlamda o inanışın doğruluğunu sağlamamaktadır. Burada her bir inanışın kaynağı ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

1. İNANIŞ (MİT): YARATICILIK BİLİNÇDİŞİ DOĞAR:

Bu fikir Romantik akımdan kaynaklanmış ve tam olarak Freud'un psikanalizinde keşfedilmiştir. Bir psikoanalitik terapist'e göre "yaratıcılığın tanımında her bireyin bilinçsiz davranışları ile doğrudan bir bağlantı" vardır. Yaratıcılığın psikoanalitik kavramı ile eski inanıştaki derin deliliğin birçok benzerlikleri vardır. Çünkü her ikisi de yaratıcının beynindeki pasif rolü vurgular. Tanrı tarafından verilmiş hayattan ziyade, yaratıcı yansıma bilinç dışı gelişir. Bu tür fikirlerin ruhsal içerikleri, Freud'un bilinç dışı fikirlerini 20. yüzyıl ruhbilimciliğinin farklı tipleri ile bağlantılandıran Carl Jung tarafından açıklanmıştır. Gerçekte yaratıcılık nadiren görünen bir düşünce üretimi artmasıdır görüşüne karşılık bilim adamları, yaratıcılığın daha çok bilinçli

olduğunu keşfetmişlerdir. Örneğin; şimdi biliyoruz ki çok az dahi, parlak ve etkileyici bir fikir ile ortaya çıkıyor ve sonra sahneden yok oluyor. Aksine, hem bilimde hem de sanatta en yaratıcı keşifler aynı zamanda en verimli olanlardır (Sawyer, 2006).

Bu inanişin oluşmasında Freud'un ve psikanalizin etkili olduğu söylenebilir. Sawyer'ın da belirttiği gibi yaratıcılığın tanımında bilinçsiz davranışlar ile doğrudan bir bağ vardır düşüncesi kabul görmüştür. Psikanaliz bilinçdışı süreçlerle ilgilendiği için yaratıcılık kavramına bu pencereden bakması anlaşılır bir durum olmakla birlikte bütün yaratıcılık eylemlerini kapsayan bir tanımlama olarak görülmemektedir. Ayrıca yaratıcılığın bütün düzey ve çeşitlerinde bu açıklama eksik kalmaktadır. Özellikle problem çözümlerinde görülen yaratıcı düşüncenin bilinçdışı süreçlerle açıklanmaya çalışılması bu inanişin eksikliğini daha açık göstermektedir.

2. İNANIŞ: ÇOCUKLAR YETİŞKİNLERDEN DAHA YARATICIDIR:

Hepimiz çocukların doğal olarak yaratıcı olduklarının söylendiğini duymuşuzdur ve tabi ki eğer resmi eğitim doğal yaratıcılık dürtümüze karışmasa ve bastırmasaydı yetişkinler daha yaratıcı olabilirlerdi. Birçoğumuzun çocukluğumuzdaki büyük yaratıcılığı ailelerin, okulun ve toplumun talepleri ile yok olmaktadır. Bu inaniş 19. yüzyılda Romantik akım görüşü ile şekillenmektedir. Çocuklar daha saf ve doğaya daha yakındırlar. Toplumun kurallarını ve adetlerini öğrenerek büyüdükçe toplum onları zamanla bozmaktadır. Çocukluk ile ilgili bu fikirler 19. yüzyıldan önce oluşmamıştır. 20. yüzyıl başlarında modern ressamlardan Kandisky, Klee, Miro ve Dubuffet çocukların çalışmalarına bakarak bu stili kendi çalışmalarında kopya etmişlerdir (Sawyer, 2006).

Çocukların yaratıcılıkları konusundaki bu görüşün nedeni, çocukların düşünme ve algılama becerileri bakımından yapılandırılmamış olmaları, kalıp düşüncelere sahip olmamaları olabilir. Ancak bu inanişin temeli, okulun çocukların yaratıcılığını bastırdığı ve çocukların daha saf ve doğaya yakın olmaları olarak gösterilmektedir.

3. İNANIŞ: YARATICILIK BİREYİN İÇ RUHUNU TEMSİL EDER:

Rönesans'tan önce, sanatçılar iletişimi sağlayan mesajlar veren görüşler olarak değil zanaatkârlar olarak düşünülürlerdi. Rönesans'ta bazı bilginler, yaratıcı sanatın bireyin iç dünyasının temsil ettiğini tartışmaya başladılar ve bugün birçok Amerikalı, bireyin iç dünyasının yaratıcılıkta tek yansıma olduğunu düşünme eğilimindedir. Biz hep yaratıcılığın bir şeyler söyleme olduğunu konuşuruz. Sanatçılar da eserleriyle vermeye niyetlendikleri mesajlar hakkında konuşurlar (Sawyer, 2006).

Güzel sanatlar kökenli bu inanış bilimsel yaratıcılık konusunda ya da yaratıcı problem çözme süreçleri konusunda yaratıcılığa katkı sağlayamamaktadır. Ayrıca biliyoruz ki yaratıcılıkta bilgi de kullanılmaktadır. Sadece iç dünyanın yansıması olarak görmek konunun bütün boyutlarıyla araştırılmasına bir engel olabilir.

4. İNANIŞ: YARATICILIK KENDİNİ KEŞFETME TERAPİSİDİR:

Diğer bir ortak yaratıcılık kavramı da çağdaş Amerika'da yaratıcılığın yeni dönem kavramı olarak adlandırılan kavramdır. Bu da; yaratıcılık kendini keşfetme, terapi ve kendini bilmedir. Yaratıcılıkta yeni dönem kavramı, yaratıcılığın tanrısal ilhamın sonucu olduğunu söyleyen eski fikre geri dönüştür. Yeni dönem kavramının altında bazı gerçekler vardır; araştırmacılar yaratıcılıkta çekiciliğin bir insanın hayatındaki en üst deneyimlerden biri olduğunu keşfetmişlerdir (Sawyer, 2006).

Bu inanış da yaratıcılığın farklı bir yönünü ifade etmektedir ama daha çok güzel sanatlardaki yaratıcılık için geçerli olabilecek bir inanış gibi görülmektedir. Ancak unutmayalım ki yaratıcılık sadece güzel sanatlarda, sanatta değil günlük hayatta ve problem çözmedeki becerilerde de kendini göstermektedir. Bilimsel bir problemi inceleyip ona yaratıcı bir çözüm getiren bilim adamı için bu kendini keşif terapisisidir demek mümkün değildir. Ayrıca bu yaklaşım yaratıcılığı dar bir açıdan değerlendirmek olur. Oysa biliyoruz ki yaratıcılıkta birçok boyut ve süreç iç içedir. Bazı insanlar bir problem karşısında zorlandıklarında daha yaratıcı olabilmektedirler, bu nedenle insanın kendini keşfettiğini söylemek yüzeysel bir yaklaşım gibi görünmektedir.

5. İNANIŞ: YARATICILIK SPONTANE (KENDİLİĞİNDEN) ESİNLENMEDİR:

Bugün birçoğumuz sanatsal yaratıcılığın planlanarak veya organize edilerek değil, spontane (kendiliğinden) olduğunu ve sanatçıların gelenekleri ve görenekleri reddettiklerine inanırız. Sanatçılarımızı sanat okullarında öğretilen daha önceki bilgilerden veya saçları beyazlamış müzelik insanlardan etkilenmeyen, yalnız çalışan güçlü bireyler olarak düşünmekten hoşlanırsız. Fakat daha önceki inanışlarımız (mitlerimiz) gibi bu fikir de sadece 19. yüzyılda meydana çıkmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında, sanatçının gelenekleri reddeden kişi olması fikri popüler bilinçlilikte önemli yer tutmuştur. Komiktir ki (ironik olarak) aynı zamanda sanatçıların sayıları gittikçe artarak, sanat dünyasının gelenekleri konusunda eğitilmek için sanat okullarına girmeye başladılar. Bugün Amerika'da sanatçıların geçmiş yıllardakilerden daha büyük bir oranının sanatta yeterlik ya da doktora derecesi var. Yine de çok azımız sanattaki resmi okulların büyüyen etkisinin farkındayız. Genel olarak, gerçekler yaratıcı mitlerimizle çatıştıkları zaman önemsenmez. Fakat resmi okulların sanatçılar üzerindeki etkisi için kaygılanmamıza gerek yok. Bu okullar onların yaratıcılığını yok edemez veya onları tamamı ile geleneksel yapamaz (Sawyer, 2006).

Bu inanışta da yine sanatta yaratıcılık etkisini göstermektedir. Oysa bu görüş Sawyer'ın da belirttiği gibi 19. Yüzyılda meydana gelmiştir. Günümüzde ise sanatta eğitim kurumları insanların yeteneklerini işlemelerine, geliştirmelerine olanak vermektedir. Dolayısıyla sanatta yaratıcılık artık sadece bir esinlenme değil aynı zamanda ilgili sanat dalında engin bir bilgiye sahip olmayı da gerektirmektedir. Çünkü sadece esinlenme ile yaratıcı eserler meydana getirmek mümkün görünmemektedir. Biliyoruz ki bir alanda yaratıcı başarı için alanda bilgi sahibi olmak da önemli bir etkidir.

6. İNANIŞ: BİRÇOK YARATICI ÇALIŞMA KENDİ DÖNEMLERİNDE FARK EDİLMEYİP ASIRLAR SONRA KEŞFEDİLMİŞLERDİR:

Bu inanışı aşılması zor olarak nitelendiriyoruz çünkü hiçbir delil olmamasına rağmen inanılmaya devam edilmektedir. Yaratıcıların yaşadıkları dönemde önemsenmeyen kayda değer bazı örnekler şu anda dâhilerin

çalışmaları olarak düşünölmektedir. Bu konu ile ilgili yazarlar sık sık aynı örnekleri verme eğilimindedirler. Örneğin; Mendel'in çalışması, meslektaşları tarafından onaylanmamış ve 50 yıl sonra yeniden keşfedilmemiştir. Sosyo kültürel yaklaşımlar bu inanışların anlaşılmasında bize yardım edebilir ancak onların doğruluğu konusunda bir kanıt vermezler (Sawyer, 2006).

Özellikle zamanının ötesinde olarak nitelendirilen çalışmaların sahipleri, bu inanışı doğrular nitelikte olmakla birlikte genellenebilecek bir bilgi değildir. Bu nedenle geçerliliği konusunda şüpheye düşölebilecek bir inanıştır diyebiliriz. Çünkü reddedilen bütün düşönceler ya da sonuçlar her zaman reddedilmemiştir. Genellenemeyecek kadar az gerçekleşen bir durumdur.

7. İNANIŞ: HERKES YARATICIDIR:

Amerikan demokrasi görüşündeki köklü inanışa göre herkes eşittir. Bu ideoloji bizi değerlendirme ayrımı yapmaktan korkutmuş ve herkesin yaratıcı olduğuna inanma eğiliminde olmuşuzdur ve hiç kimse ne iyi sanatçı olarak adlandırılabilir veya ne sadece sanattır yargısında bulunmamalıdır. Bilim ve sanat bu kültürel görüşle uyumsuzdur. Bilim sadece dergi editörlerinin, kabul edilen eleştirmenlerin, bölüm başkanlarının eleştirel incelemesinin, ulusun genelinin dağılımının aktif katılımı sayesinde başarılı olur. Sanat dünyasında aynı zamanda bu ayrımın yapılmasına, bu ölçütün uygulanmasına, bu seçimin ve değerlendirmenin yer almasına gereksinim duyar Sawyer, 2006).

Son yıllarda özellikle NLP (Nero Linguistic Programming) ile ilgilenenlerin, herkesin her şey yapabileceklerine ilişkin görüşleri ve söylemleri yaratıcı düşünme konusunda da böyle bir inanışı destekler nitelikte görünmektedir. Ancak Sawyer tarafından da ifade edildiği gibi bilim ve sanat bu görüşle uyuşmamaktadır.

8. İNANIŞ: YARATICILIK ORJİNALLİKLE AYNI ŞEYDİR:

1917'de, Marcel Duchamp New York'ta bir sergi için yeni bir çalışma sunmuştur. Basit bir üriner sistemi tersine döndürmüş ve hayali bir isim olan R. Mutt ile imzalamıştır. Serginin hakemleri çalışmayı reddetmiş ve eser sergide yer almamıştır. Yine de bir süre sonra zengin bir koleksiyoncu tarafından satın alınmış ve bazıları tarafından modern sanatın doğuşu olarak

kabul edilmiş ve bugün 20. yüzyılın başarılı çalışmalarından birisi olarak kalmıştır. Duchamp'ın üriner eseri sanat kavramımızda iki görüşe önderlik etmiştir; bir eser orijinal olabilir ve o eser tek olabilir. Duchamp'ın şok edici çalışmasından sonra, diğer sanatçılar sanatın kendi gelenekleri ile ilgili denemeler yapmaya başlamışlardır ve sanat genellikle kendince ve sanat dünyasınınca yorumlanabilecek esnekliğe ulaşmıştır. Dadaistler materyaller, teknikler, sağlamlık, otantiklik ve çalışmanın kendi önemi gibi sanatın birçok yorumlarını denemiştir. Amerika'da yaratıcılığı yenilik ve orijinallikle eşit tutma eğilimi görülmektedir. Fakat yenilik üzerine kurulan yüksek değer bütün kültürlerde evrensel olarak paylaşılabilir. Performansta yaratıcılığa sadece resmi olmayan performanslarda izin verilir, aksine resmi durumlarda buna izin verilmez. Resmi performanslarda dansın hareketleri veya yazının kelimeleri, gelenekleri izlemelidir. Birçok kültürde alışkanlıklar yaratıcılığı yasaklar. Sanat orijinal olmalıdır ve gelenekleri yıkmalıdır fikri 200 yıldan daha eskidir. Rönesans'ta sanat iki imitasyondan (kopyalamadan) birisi olarak kabul edilmiştir. Doğanın kopyalanması orijinal imitasyondur, oysa eserlerin kopyalanması sıradan bir imitasyondur (Sowyer, 2006).

9. İNANIŞ: GÜZEL SANATLAR, EL İŞÇİLİĞİNDEN DAHA YARATICIDIR:

Amerikan kültürü güzel sanatlara eğilimlidir -eğlenceden başka hiçbir işlevi olmayan bu yaratıcı ürünlere göre ustalık isteyen nesnelere daha az değerlidir - çünkü onlar günlük işlevlerle hizmet ederler, yaratıcı değillerdir. Fakat bu ayrım kültürel ve tarihsel olarak yakındır. Birçok çağdaş sanat, bazı hünerli eserler sayesinde başlamıştır. Şu anda klasik müzik olarak adlandırılan kompozisyon ve performans Katolik toplumunun istenen fonksiyonlarını tatmin veya kraliyet yetkililerinin özel eğlence ihtiyaçlarını karşılayan hünerli müzik formundan başlamıştır. Örneğin; salon müziği genellikle fon müziği olarak salonlarda sunulmak üzere tasarlanmıştır. Bach'tan Chopin'e kadar ünlü bestekârlar tarafından bestelenen danslar gerçekten orijinal olarak dansa eşlik etmişlerdir. Fakat bugün, içeriği ve işlevi ile birlikte bunlar daha farklı şeyler için bestelenmekte ve biz bu çalışmalarını güzel sanat olarak dinlemekteyiz. Bilinen bir örneği ele alalım. Fotoğrafçılık şimdi bir sanat sayılmaktadır. Fotoğraflar belli başlı müzelerin

koleksiyonunda yer almaktadır. Fakat 1839'da fotoğraf tekniği ilk keşfedildiğinde yeni bir sanat formu değil yeni bir teknoloji kabul edilmiştir. 1844'de Daguerre'nin ilk sergisi sanat eserleri ile gruplanmamış fakat Salon de l'Industrie Française'de yer almıştır (Sawyer, 2006).

Bu inanişın doğruluğu konusunda da Őüpheler bulunmaktadır. Çünkü ilk ortaya çıkan eserler yaratıcı sanat eserleri olarak değil, eğlence ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Sawyer'ın da ifade ettiği gibi, ortaya çıktığı dönemde yeni bir teknoloji olarak kabul edilen gelişmeler zaman içinde güzel sanatların bir dalı olarak kabul edilmektedir. Ancak modern yönetim sistemleri bu gün bir otomobil fabrikasında sadece tasarımcı mühendislerin değil, orada işçi olarak çalışan insanların da sürece katkılarını sağlayarak ortak yaratıcılığı (grup yaratıcılığını) ortaya çıkarmaktadır. Özetle, sanatta yaratıcılık daha bireysel olduğu için el işçiliğine göre daha çok yaratıcı olarak değerlendirilmesi anlaşılabilir bir durumdur ancak yaratıcılık konusunda eksik çıkarımlarda bulunmak gerçeklere ulaşmamızı engellemektedir. Çünkü bu inaniş her durum için açıklayıcı olmayabilir, genellenmesinde sorunlar yaşanabilir.

Yaratıcılıkla ilgili bilimsel çalışmalar ortaya çıkarmıştır ki bütün bu inanişlar çelişkilidir ve birçoğu tamamen yanlıştır. İstisnalar olsa bile – inanişlardan bir tanesini destekler görünen bu durumsal yaratıcılığın birçok bölümünde - yaratıcılık bu yolla işlemez ve bizim inanişlarımızla (mitlerimizle) çok iyi uyum sağlayan hikâyeler hakkında dikkatli olmalıyız. Çünkü yaratıcılar kendilerince sık sık bunlardan yanlıştır etkilenirler.

2.1.5. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar

Bu başlık altında psikolojik akımların, kuramların yaratıcılığı nasıl tanımladığı, nasıl ele alıp açıkladığı konusu üzerinde durulmaktadır. Yaratıcılık kavramına değişik bakış açılarıyla değişik açıklamalar getiren psikolojik yaklaşımlar, konunun değişik yönlerden açıklanması açısından önem taşımaktadır. Her bir yaklaşımın yaratıcılığı açıklamada farklı çıkış noktaları ve yaklaşımları olduğu için yaratıcılığın tanımlanmasında önemli roller üstlenmektedirler. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeye ilişkin çeşitli kuramların görüş ve açıklamaları aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

2.1.5.1. Psikoanalitik Kuramlar:

Freud'a göre yaratıcılığı oluşturan en temel öğeler cinsellik ve yüceltmedir. Bu bağlamda, Freud'a göre yaratıcılık, bir hareket biçiminin yerine geçen yeni bir davranış olarak ortaya çıkar. Yüceltmede bir doyumun gerçekleştirilebilmesi için bir zorluktan kaçma söz konusudur (Öncü, 1989).

Freud, yaratıcılığı, topluma zarar verecek "libido" enerjisine karşı, genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalara karşı geliştirilen bir savunma mekanizması olarak görür. Ruhsal hastalıklar da aynı kökenden çıktığına göre, yaratıcılıkla ruhsal hastalıkları birbirine bağlamanın kuramsal bir temeli var demektir. Freud'a göre yaratıcı kişi, doyuma erişememiş bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir fanteziye sığınır. Ona göre yaratıcılığın anlamının bir parçası, çocuklukta başlamış olan oyunun devamıdır (Kısacık, 1999).

Sungur'a (1997) göre, Freud çeşitli yerlerde yaratıcılığa değinmiş ancak E. Kris ve L. Kubie yaratıcılık sürecinin psikoanalitik kuramlarını geliştirmişlerdir. Ernst Kris'e göre yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılaşmış aşama olmak üzere iki aşamadan ibarettir. E. Kris daha ziyade birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine bir geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği denencesini geliştirmiştir. Birincil süreç, düşünme dürtü yönelimli fakat organize olmamış –dominant öncesi- yapıdadır. Sorunla ilgili düşünceler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır. Bu tür bir düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir ve bu "işlevsel zevk" yaratıcılığa götürür. Kris'e göre, geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir. Çünkü, bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller. Kris gibi Kubie de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar. Kubie, aynı zamanda bilinç öncesi düşünmedeki anlam yoğunlaşmasının önemini vurgulamıştır. Kubie'nin özel ilgisi yaratıcılık üzerindeki nörotik davranışın kalıcı etkisidir. Ona göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri, yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır.

2.1.5.2. İnsancıl Yaklaşım

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin tekliği (biricikliği) dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Rogers'a göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ile elemanlar ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi. Rogers diğerlerinin aksine yaratıcı düşüncenin yararlılığı ya da uygunluğu ile özellikle ilgilenmiştir (Sungur, 1997).

İnsancıl yaklaşım, yaratıcı yaşamı kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışır. Böylece bireyin seçimleri daha belirgin ve kesin hale gelir. Birey, kendisinden ne beklediği ve yaşamdan ne beklediği konusunda karara vardıldıktan sonra benzeyebileceği bir model arama çabası içine girer (Aslan, 1994).

İnsancıl yaklaşım psikologları yaratıcı ürün ya da bilimsel yapıtlardan çok bireyin iç ve dış yaşamının niteliği ile ilgilenmektedirler. Yaratıcı verime karşı olmamakla birlikte, insanlık niteliğini daha önde tutma, değerlendirme ve geliştirme görüşündedirler. Ayrıca insanlığa zarar verici yaratıcılığa, insanlığı yok edici ve yıkıcı amaçlar güden ürünlere karşıdır. Bu tür ürünleri oluşturanlar da insancıl psikologlar tarafından alt düzeyde yaratıcı olarak nitelendirilmektedirler (Yavuzer, 1989).

2.1.5.3. Bilişsel Gelişimsel Kuram

Feldman, Piaget'nin aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarıma arasında dört noktada benzerlik bulmuştur (Sungur, 1997). Başka bir ifadeyle Feldman Piaget'nin bilişsel gelişimine uygun bir yaratıcılık tanımlamaktadır. Bu benzerlikler şunlardır;

1. Çözüm tepki çoğu kere sürprizlerden birisidir.
2. Çözüm bir kez başarılı mı çoğu kere açık ve anlaşılır haldedir.
3. Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu hissedilir.
4. Çözüm bir kere başarılı mı bir önemi kalmaz olur.

Sungur'a (1997) göre Feldman bu benzetmeyle yaratıcılığı Piaget'inin aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür.

Bilişsel gelişim kuramcıları yaratıcılıkta zıt anlam ve eş anlamı birlikte düşünerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve her iki durumda ortaya konan ürünün orijinal olmasının yaratıcılık olduğunu belirtirler. Yaratıcılık çok yönlü bir süreçtir. Yaratıcılıkta yakınsak ve iraksak düşünme biçimlerinin her ikisinin de kullanılması önemlidir (Dikici, 2002).

2.1.5.4. Karmaşık Kuramlar

Hadamard, yaratıcı süreçte dört adım önermiştir, bunlar;

1. Hazırlık,
2. Kuluçka,
3. Aydınlanma ve
4. Sonuçları doğrulama, gösterme ve kullanılması.

Hazırlık dönemi bir soruna bilinçli sistematik ve mantıksal bir yaklaşımı içerir. Kuluçka aşaması ve aydınlanma dönemleri bilinç dışında oluşurlar. Burada rastgele biçimde fikirlerin çeşitli bileşimleri üretilir, ne var ki çoğu bilince ulaşmaz, potansiyel olarak yaralı olanlar bilince ulaşırlar (Sungur, 1997).

2.1.5.5. Çağrışım Kuramları:

Çağrışımcılığın yön veren düşünceleri oldukça basit şekilde özetlenebilir. Her insanın düşüncesi, az çok karışık ideaların çağrışımı ile açıklanır, ideadan burada yalnız kavramlar değil, duygusal izlenimler, hatta bunlarla birlikte bulunan duyular da anlaşılmalıdır. Yeni idealar, hiç bir zaman gerçek yaratmalar değil, önce kazanılmış ideaların bileşimidir. Yeni bir sorun karşısında düşünür, onu eski yaşantılarda kazanmış olduğu öğeleri "düşünsel" olarak, deneyerek çözer. Yaratma süreci burada, önceden kazanılmış ideaların zihinde tertibi olarak görülmektedir. Yaratıcı birey,

sonradan, yeni sorunlar karşısında bulunduğu zaman, kullanılmasını bildiği, çok sayıda ideaları ve idea tertiplerini kazanandır (Vexliard, 1966; Akt. Kısacık, 1999).

Çağrışım kuramcılarına göre fikirler arasındaki çağrışımlar, düşünmenin temelini şekillendirirler. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Çağrışım kuramcılarında Sarnoff Mednick Uzak Çağrışım Testi'ni geliştirmiş ve yaratıcılık kuramında uygulamaya koymuştur. Mednick, yaratıcılık sürecini, özgül gerekleri karşılayan ya da belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki birleşik elementlerin göreceli uzaklığının doğrudan bir işlevi olarak görür (Sungur, 1997).

Mednick'e göre, bireyler yaratıcılık özellikleri bakımından bir birlerinden farklılaşırlar. Bu görüşe dayanarak farklı denenceler geliştirilmiştir. Yaratıcılığın bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirdiğini denenceleştirerek, bir bireyin yaratıcılık düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğu öne sürülmüştür. Ona göre, yaratıcı bireylerin iraksak düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır (Sungur, 1997).

Çağrışım kuramları içerisinde Algısal Kuram, İnsancıl Kuram, Bilişsel Gelişimsel Kuram ve Karmaşık Kuramlar adı altında çeşitli kuramlar yaratıcılığı açıklamaya çalışmıştır.

2.1.5.6. Geştalt Kuramları

Geştaltçılar daha ziyade yaratıcılık yerine "Üretken Düşünce" ve "Sorun Çözme" kavramlarını kullanmaktadırlar. Max Wertheimer'e göre, yaratıcı düşünce sorunu yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Wertheimer, bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur. Eğer bu stresler takip edilirse onlar düşünürde stresi azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştirici yöneltmelere yol açarlar. Bu türün yeniden yapılandırılması bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer (Sungur, 1997).

Geştaltçılara göre Yaratıcı Düşünmeyi yöneten ilkeler şunlardır (Sungur 1997):

- a. Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- b. Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.
- c. Yapısal gruplaştırmaların, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
- d. Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- e. Yapısal doğruluk-parça doğruluktan daha çok aranmalıdır.

Wertheimer 3 tür düşünce tanımlar (Aslan, 1994).

1. "a" Tipi Düşünce Biçimi: Yaratıcı, üretici, gruplama, yeniden örgütlenme ve temel faktörleri görüp yeni çözümler bulan düşünme biçimi.
2. "y" Türü Düşünce Biçimi: Mekanik, yönü, amacı belirsiz düşünce biçimi. Birey alan ve elemanları hakkında rastgele davranışlar içindedir.
3. "b" Türü Düşünce Biçimi: Yarı üretken, yaratıcı, yarı mekanik düşünce sistemidir.

Wertheimer, yaratıcı üretken düşünce biçimini sürekli ve devamlı kullananları toplumun üstün yetenekli bireyleri olarak betimler. Bu kişiler olayların esasını ararlar ve yapısal gerçeklere yöneliktirler. Düşüncede zihinsel yetenekleri merkezleştirir ve tekrar örgütlendirip yeniden merkezleştirirler. Merkezleştirmede olaylara özne olmayan bağımsız şekilde merkezden bakılır. Yeniden merkezleştirmede de bu gözlemlerin yeni algılar açısından tekrar merkezleştirilmesini içerir (Aslan, 1994).

Psikoanalitik kurama (Freud'a) göre yaratıcılığı oluşturan en temel öğeler cinsellik ve yüceltme iken, insancıl yaklaşım, yaratıcı yaşamı kendini gerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışır. Bilişsel gelişimsel kuramcılar ise yaratıcılığı genel zihinsel gelişimin özel bir durumu olarak görürken, karmaşık kuramcılar hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve sonuçların doğrulanması, gösterilmesi ve kullanılması aşamalarından oluştuğu görüşündedir. Çağrışım kuramcılarına göre fikirler arasındaki çağrışımlar, düşünmenin temelini şekillendirirler. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır derken, Gestaltçılar yaratıcılık kavramı yerine

“Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Yaratıcılığı açıklamaya yönelik bu yaklaşımlar aslında kendi ölçütlerini, başka bir ifade ile yaratıcılığı açıklamada kendi temel dayanaklarını ifade etmektedirler. Şüphesiz bütün yaratıcılıkları tek başına açıklayabilen bir yaklaşım bulunmamaktadır, zaten bu durum sosyal bilimlerin ruhuna da aykırıdır.

2.2. YARATICILIK VE KİŞİLİK

Bu bölümde bir kişilik değişkeni olan yaratıcılığın diğer kişilik değişkenleri ile olan ilişkisine, ayrıca yaratıcı kişiliğe sahip bireylerin özelliklerine yer verilecektir.

2.2.1. Yaratıcılık ve Kişilik Değişkenleri

Yaratıcı düşünme ile ilgili olan bir başka konu da kişilik özellikleridir. Kişilik özelliği olarak özellikle kişisel ve sosyal uyum ile yaratıcı düşünce arasında bir ilişki var mıdır?

Kişilik özelliklerinin yaratıcı başarıda önemli bir etkisi olduğu görüşü yaygın bir görüştür. Yapılan araştırmalarda da bu görüşü doğrulayacak sonuçlara ulaşılmıştır. Torrance'a (1962) göre, yaratıcı düşünme yeteneklerinin ölçülmesinde ve test performansında bile kişilik özelliklerinin önemli bir yeri olduğunu gösteren bulgular vardır. Başka bir ifade ile bireyin yaratıcılık ölçümlerinde göstereceği başarı da onun sahip olduğu kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir

Yaratıcılıkta kuramları genel olarak iki ayrı kolda yürür. İlki yaratıcı düşünmenin doğasıyla ilgilidir. Bu konuda sorulan sorular genelde yaratıcı düşüncenin kendine özgü özelliklerini konu alır. Örneğin; geniş ufuklar, sezgi, bilinçsiz olaylar. Diğeri ise yaratıcı insan odaklıdır. Sorular ise psikolojinin etkileri, egonun gücü, içe ya da dışa dönük kişilik vb. konuları kapsar. (Eysenck, 1997).

Barron, yaratıcı bir kişinin, giriftliği, karmaşıklığı sevdiğini, yargılarında bağımsız, kendine güvenli, oldukça başat bir kişiliğe sahip olup, baskı ve sınırlandırmalara karşı çıkan bir kişilik yapısında olduğunu söylemektedir (Akt. San ve Gülerüz, 2004).

Yaratıcılık bir bakıma bağımsız hareket edebilmeyi gerektirmektedir. Sorunlara karşı duyarlı olmak, eksiklikleri gidermek, çözüm üretmek, sorumluluk alabilmek ve gerektiğinde çözüm için meydan okumaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, uygucu kişilerin yaratıcılıklarının yüksek olması beklenmemektedir.

Crutchfield (1967) uygucu bireylerin yaratıcı olamayacakları görüşündedir. Ona göre boyun eğenin dış baskıları ve içsel zorunluluklarının uyandırdığı güdüler içgüdüsel güdülerdir. Dahası, aşırı boyun eğen kişi genellikle daha endişeli olmaya eğilimli, sabit ve güvenli bir çevre sağlamakta ısrarlı ve bilirsizlikten ve çok anlamlılıktan kaçınmaya isteklidir. Ayrıca aşırı boyun eğen kişi kendi kişisel yeterliliğini ve kendini ilgilendiren şüphe yağmuruna tutulmaya eğilimlidir. Bu, onlar gruptan ayrıldığında ve onları eleştiren gruba maruz bırakmaya tereddüt ettiğinde onu korkutur. Kendi düşüncelerinin doğruluğu ve başkalarının düşüncelerinin doğruluğu arasında seçim yapmakla karşılaştığında, kendi düşüncesini yerine getiremez ve başkalarınıninkine itaat eder. O ondan akılcı üstün biriyle karşılaşınca hemen moral bozukluğuna uğrar ve bazen kendini grubun dışında bulur, dahası kendi kişisel değerlerine saldırır. Endişeli, güvensiz ve kendine güven eksikliği çeken boyun eğen kişi, yaratıcılığın sunduğu meydan okumadan korkabilir ve kendi yeteneklerinin ne gerektirdiğini hesaplayamaz. Bunun sonucu olarak da o kendini açık bir şekilde yaratıcılığın gerekliliğine maruz bırakmaktan kaçınmayı arar.

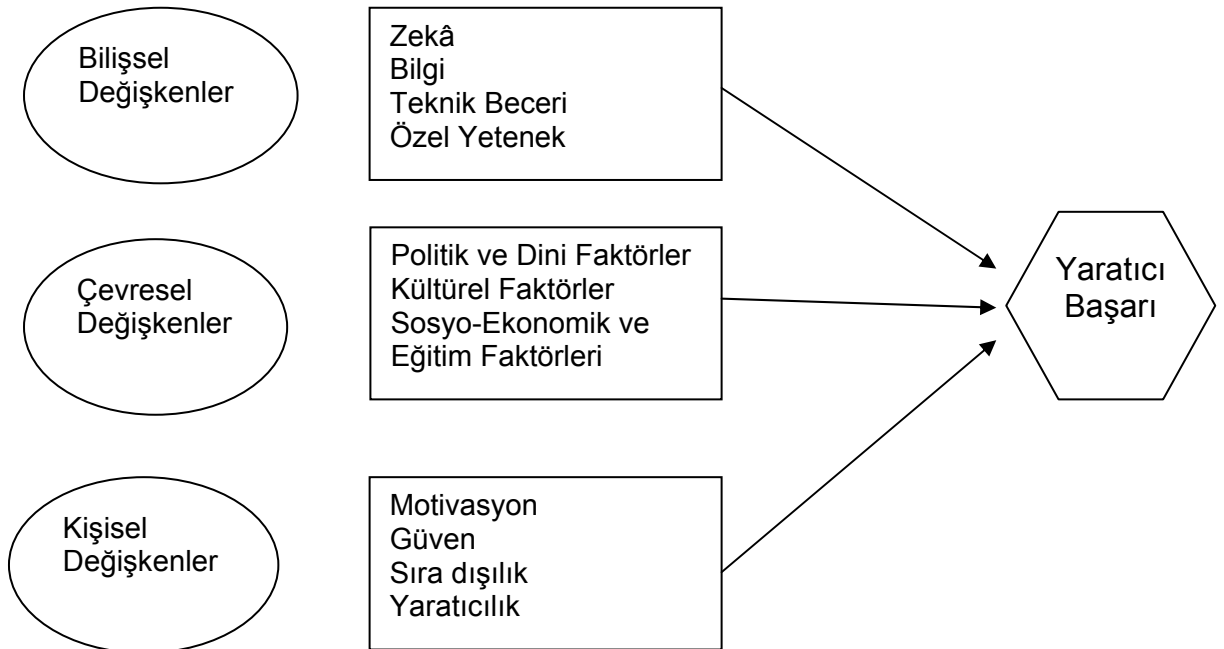
Görüldüğü gibi uygucu bir kişinin yaratıcı düşünme yeteneğinin yüksek olması güç görünmektedir. Çünkü sürekli güvenli bir ortam arayan, güvensiz ve sorumluluk almaktan kaçınan kişilerin yaratıcılıklarıyla meydan okuması pek de kolay değildir.

Literatürde yaratıcılığı yüksek kişilerin özellikleri liderlik açısından ele alan araştırmalar vardır. Bu araştırmalarda yaratıcı liderin özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Torrance'a (1988) göre zor ve acil durumlarda yaratıcı liderlerin şu şekilde davrandıkları gözlenmiştir:

1. Bir grubu ya da durumu sürekli olarak yeniden şekillendirirler.

2. Güç durumdan kurtulmak için elinde bulunan insan gücünün uzmanlığını kullanırlar.
3. Risk almaya isteklidirler (yeni yetenekler, yeni yiyecekler denemek gibi).
4. Karar için sorumluluk alırlar. Karar vermek ve harekete geçirmek için isteklidirler.
5. Yetkisi dışında hareket ederler. Astlarını (elemanlarını) korurlar, onlara dikkat ederler. Standart işleyen iş akışlarına uymayan acil (ani- hızlı) hareketlerde bulunurlar.
6. Durumun tehlikelerini ve rahatsızlıklarını paylaşmaya isteklidirler. Engellere rağmen istenmeyen görevleri üstlenirler.
7. Karşılıklı destek (yardımlaşma) yapısını geliştirirler (kişiler arası karşılıklı destek ve yardımlaşma ortamını hazırlarlar).

Şekil 2, kişilik özellikleri ve yaratıcı başarı arasında kabaca bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaratıcı başarı için özel yaratıcılık gereklidir fakat olmasa olmaz da değildir.



Kaynak: Eysenck (1997, 42).

Şekil 2. Eysenck'e Göre Kişilik Özellikleri ve Yaratıcı Başarı Arasında Varsayılan İlişki

Şekil 2'de görüldüğü üzere yaratıcı başarı, kişiye ilişkin belirleyici (zeka, bilgi, teknik beceri ve özel yetenek) değişkenler, çevresel (politik ve dini faktörler, kültürel faktörler ve sosyo ekonomik ve eğitimsel) değişkenler ve kişisel (motivasyon, güven, sıra dışılık ve yaratıcılık) değişkenlerinin etkileşiminin bir sonucudur. Yaratıcı başarı içinde hangi değişkenlere ait hangi özelliklerin, süreçte ne kadar etkili olduğu konusu üzerinde araştırmalar yapıp, tartışılması gereken bir konudur.

Kişilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar, yaratıcılığın bir özellik olduğu yönünde bulgular ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar ayrıca, yaratıcı bireylerin çelişkili davranışlarda bulunabileceğine, genellikle içedönük olduklarına ancak güç ve otorite gibi dışa dönük özellikler de sergilediklerine ilişkin ipuçları vermektedir. Eysenck (1997 yaratıcı insanların temel özelliğinin düz mantıkla hareket etmek yerine, olaylara ve durumlara daha geniş bir perspektiften bakabilme olduğunu belirtmektedir.

Eysenck'in yaratıcılık ve kişilik konusundaki genel değerlendirmesi yaratıcılık ve kişilik ilişkisinin ne kadar etkili ve derin olduğunu da göstermektedir. Belirli kişilik örüntülerine sahip olanların, belirli davranış kalıplarını daha sık kullananların daha yaratıcı olmaları önemli ipuçları ve fırsatlar getirmektedir. Bu nedenle yaratıcı düşünme yeteneği yüksek olan kişilerin kişilik özelliklerini tespit etmekte büyük yaralar vardır. Bu sayede yaratıcı düşünmesi yüksek insanlar yetiştirebilmek için eğitim kurumlarına ışık tutulabilecektir.

Lyman'a (1989; Akt. Saban, 2002) göre, yaratıcı kişilerin belli başlı kişilik özellikleri şunlardır;

1. Yaratıcı insanlar cesurdurlar, kendilerine güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler.
2. Yaratıcı kişiler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler.
3. Yaratıcı kişiler isteklidirler ve idealisttirler.
4. Yaratıcı kişiler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler.
5. Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler.
6. Yaratıcı kişiler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı severler.

Alder'e (2002, 2004) göre, Yaratıcı Düşünmenin özellikleri şunlardır;

1. Düşünme akıcılığı,
2. Düşünme esnekliği,
3. Orijinallik (benzersizlik),
4. Problemleri görebilme ya da problemlere karşı duyarlılık,
5. Tepkilerin akılcılığı,
6. Yeniden tanımlama,
7. Ayrıntıya girme,
8. Belirsizliği tolere edebilme,
9. Yakınsak düşünmeye ilgi,
10. İraksak düşünmeye ilgi,
11. Farklı olma ve geleneksele meydan okuma isteği,
12. Yüksek derecede öz disiplin,
13. Yüksek mükemmellik standardı,
14. Risk alma isteği

Bir kişilik özelliği olarak yaratıcılığın ölçülmesinin güçlüğü, araştırmacıları bu konuda farklı yöntemler izlemeye itmiştir. MacKinnon ve diğerleri'ne (1978) göre yaratıcılığı kâğıt-kalem testi ile ölçmek güçtür. Diğer kişilik özellikleriyle karıştırmadan gerçek yaratıcılığı ölçmek hiç de kolay değildir ve daha kötüsü, yüzlerce yaratıcılık testi incelemesi, kişilerin sonuçlarının zaman miktarı, test veren kişinin cinsiyetinin veya sözel yönergelerin testi alanı geliştirmesi gibi faktörlerden bile etkilenebileceğini göstermektedir.

Berkeley Üniversitesi tarafından alanlarında yaratıcı oldukları saptanan bireyler üzerinde yürütülen bir araştırmada yüksek yaratıcılığa sahip bireylerin ağıdaki özelliklere sahip olduklarını bulmuşlardır (MacKinnon ve diğerleri (1978); Akt: Sawyer, 2006):

1. Normalin üzerinde bir genel yeteneğe (zekâyaya) sahipler. Farklı mesleğe sahip olanlar, genel yetenek testlerinin farklı alt testlerinde

farklı sonuçlar almışlardır. Örneğin; yazarlar sözel yetenekte, mimarlar uzaysal yetenekte yüksek sonuçlar almışlardır. Bu araştırma, yüksek yaratıcılığın normalin üzerinde zekâ gerektirdiğini fakat belli bir düzeyden sonra yüksek yaratıcılık ile yüksek zekâ arasında ilişkinin olmadığını kabul eden eşik kuramını desteklemektedir.

2. Ayırt edebilme, gözlem yapma ve uyanıklık. Düşünceleri hızlı bir şekilde tarayabiliyorlar ve sorun çözümünde uygun (doğru) olanı seçebiliyorlar. Kullanabilecekleri geniş kapsamlı bir bilgiye sahipler.
3. Yeni deneyimlere açık oldukları saptanmıştır.
4. Dengeli kişilik. Örneğin; yaratıcı erkeklerin, doğalarının kadınsı (feminen) yönlerini yaratıcı olmayan erkeklere göre daha çok sergiledikleri, eşcinsel olmamalarına ve kadınsı görünmemelerine rağmen kadınsı yönlerini ön plana çıkarmaktan çekinmedikleri saptanmıştır.
5. Arzuları ve hayal gücünü kontrol eden baskı ve kontrol mekanizmalarından göreceli olarak yoksun oldukları bulunmuştur.
6. Mutlu çocukluk anıları hatırlamamalarına rağmen memnun ve refah içinde geçen bir çocukluk yaşamış oldukları bulunmuştur. MacKinnon bu duruma “anımsanan mutsuzluk” olarak adlandırmıştır. Ona göre, bu çocukların ev yaşamları diğerlerinden farklı değildir fakat tek fark onların algıları ve anılarıdır. Yani daha refah içinde (az baskılı) olduklarından dolayı mutsuz anılarını daha çok anımsıyorlar.
7. Karmaşıklığın tercih edilmesi. Bitmemiş olağan üstü olaylara ve karmaşıklığa bir düzen getiren birleştirici ilkeleri keşfetmekten hoşlandıkları saptanmıştır.

MacKinnon ve Berkeley araştırmacıları yukarıda gösterilen kişilik özelliklerini tespit etmişlerdir. Ancak yaratıcı insanların kişilik özellikleri bu maddelerle sınırlı değildir.

1960'lardan bu yana yapılan geniş çaplı araştırmalar yaratıcı insanların ilave kişilik özelliklerini ortaya koymuştur. Sawyer (2006) bu özellikleri şöyle özetlemektedir:

1. Sözel akıcılık (kendini sözel olarak ifade etme)
2. Metaforik (benzeşimli) düşünme

3. Esnek karar verme
4. Problemleri içsel olarak görselleştirebilmesi (canlandırabilmesi)
5. Bağımsızlık
6. Çelişkilere karşı tolerans
7. Zorlukların üstesinden gelebilme ve koruma istekliliği
8. Risk alma isteği
9. Başkalarının düşüncelerine karşı çıkabilme
10. Yüksek enerji
11. Bağımsız karar verebilme (düşünme)
12. Özerklik
13. Özgüven, atılganlık ve kendisinin yaratıcılığına inanma
14. İçinde olan çatışan kişilik özelliklerini veya zıtlığı bağdaştırma ve çözme yeteneği

Yukarıda sayılan bu ilave kişilik özellikleri temel özellikleri tamamlar nitelikteki kişilik özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak kişilik özellikleri bu kadarla sınırlı değildir, bu maddelerin sayısını artırmak da olanaklıdır.

Yaratıcı kişinin temel özellikleri ve yaratıcı düşünme özelliklerinin yanı sıra, yaratıcılığa engel durumlar da vardır. Akgün'e göre (2002) bu engeller şunlardır:

1. Bireysel engeller,
2. Örgütsel engeller,
3. Toplumsal engeller,
4. Alışkanlıklar ve öğrenme,
5. Algısal engeller,
6. Kültürel engeller,
7. Duygusal engeller,
8. Kaynak engelleri.

Yaratıcılık ve kişilik özellikleri birlikte değerlendirildiğinde her araştırma farklı bir katkı sağlamakla birlikte esnek düşünebilme, kararlılık, risk alabilme,

belirsizliklere karşı tolerans, özerklik ve özgüven gibi özellikler hemen herkes tarafından kabul edilen özellikler olarak görülmektedir. Yaratıcılığın doğasına uygun olan ortamların yaratılarak, insanların potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak vermenin onların kişiliklerini yaratıcılık açısından desteklemek anlamına geleceği de bir gerçektir.

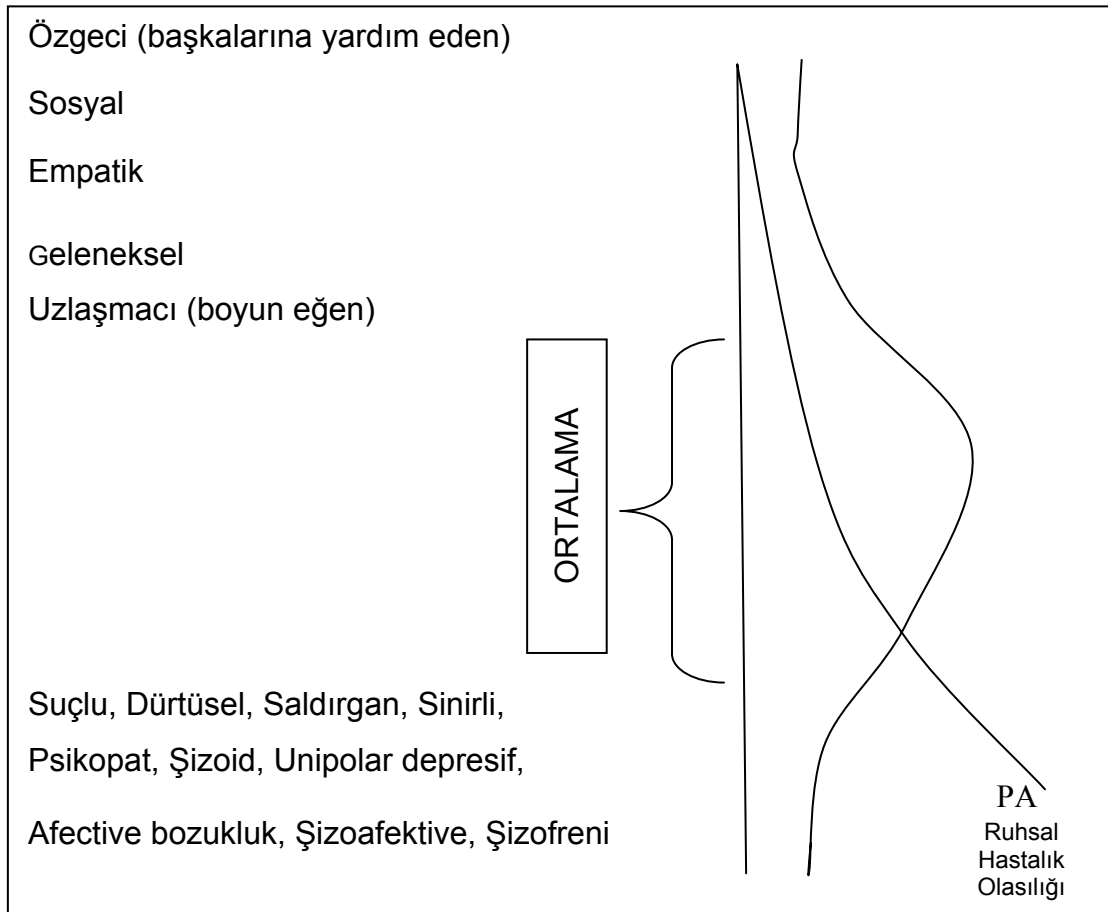
2.2.2 Yaratıcılık ve Uyum

Yaratıcılığın diğer (zekâ, yaş, cinsiyet vb.) özelliklerle olduğu gibi uyum ve uyumsuzluk (daha çok psikopatolojik) konularında da araştırmalar ve tartışmalar vardır. Eysenk (1997) yaratıcı kişiler üzerinde yapılan erken dönem araştırmalarında, yaratıcılığın psikoz veya delilikle ilişkili olduğu düşünülmüyordu ve bazı araştırmacılar da bu konuda yapılan kontrollü çalışmalarla bu görüşü destekleyen güncel kanıtlar ortaya koyuyordu.

May (2005), büyük ressamalarda, heykeltıraşlarda, yazarlarda ve müzisyenlerde uyumlu insanların çok nadir karşımıza çıktığını belirtmektedir. Yaratıcılık ve özgünlüğün, kendi kültürlerine uymayan kişilerde bütünleştiği açıktır. Yaratıcılığın kendi kültürümüzde ciddi psikolojik sorunlarla bütünleşmesi doğaldır. Van Gogh'un çılgınlıklarını buna örnektir demektedir.

Ruhsal durumun kişinin iç dünyasını, düşünce ve performansını etkiliyor olması göz önüne alındığında ruhsal durum ile yaratıcı düşünme arasında bir ilişkinin olabileceği düşüncesi meydana gelebilir. Bu bölümde ruh sağlığı (uyum) açısından yaratıcılık konusunda bilgiler verilmiştir.

Yaratıcılık ile ruhsal durum arasında da bir etkileşim vardır. Şekil 3'de yaratıcılık ve ruhsal durum arasındaki ilişki görülmektedir. Belirli kişilik özelliklerine sahip olanlarda yaratıcılık daha yüksek çıkmaktadır. Daha doğrusu yaratıcılık eğrisinin üst kısımlarında yer almaktadırlar. Belirli kişilik ve davranış örüntülerini daha çok sergileyenlerde (suçlu, saldırgan, ise yaratıcılık daha düşük düzeyde görülmektedir.



Kaynak: Eysenck (1997, 47).

Şekil 3. Eysenck'e Göre Ruhsal Durum Eğrisinin Şekilsel Gösterimi

Eysenck (1997) yaratıcı insanların ortalamadan farklı olduğunu, ruh sağlığı yönünden de farklı olabileceklerini, en azından bazı ruhsal rahatsızlıklar konusunda hasta olanlara yakın olabileceklerini ifade etmekte, hatta yaratıcı insanlar üzerinde yapılan çalışmaların sıklıkla psikopatolojiyi çağrıştıran kanıtlar ortaya koyduklarını belirtmektedir.

Özetle literatürde yaratıcılıkla akıl hastalığı arasında bağlantıdan söz edilmektedir. Eisenman (1997) yaratıcılıkla en ilişkili olan rahatsızlığın mani olduğunu belirtmekte, akıl hastalığı gibi sorunları anlamak için beyni incelemenin, bu kimselerin biyokimyasını, genetiğini (kalıtsal özelliklerini) göz önünde bulundurmanın önemli olduğunu altını çizmektedir.

Sawyer (2006) akıl hastalıklarından şizofreni ve manik-depresifin yaratıcılıkla ilgili olduğunu belirtmekte ve bu konuda aşağıdaki açıklamalarda bulunmaktadır:

1. **Şizofreni:** Çoğu sanatçılarda şizofrenik davranışların özellikleri daha az şiddetli bir şekilde görülür. Şizofrenler gerçekte bağlantılarını kaybetmişlerdir. Aynı şekilde çoğu sanatçı kendi iç dünyalarında yaşarlar. Şizofrenlerin varsanıları vardır. Aynı şekilde sanatçılar eşyayı olağan dışı ve alışılmamış bir şekilde görürler. Şizofrenler bilinçli kontrol olmadan kafalarında (beyinlerinde) gezen her türlü ilgisiz (uygunsuz) düşünceye sahiptirler. Bu ise yaratıcı görüşün bir anına benzer. Buna rağmen sürekli yapılan bilimsel çalışmalar şizofreni ile yaratıcılık arasında bağlantı (ilişki) bulamamıştır.
2. **Manik –Depresif:** Yazarlar ve şairler insanların depresyonlu kısmında yer alırlar. Bazı çalışmalar, yazarların hemen hemen yarısının depresyonda oldukları sonucunu bulmuştur. Yazarların ve şairlerin %10'u intihar etmiştir fakat bir yazar sürekli depresyonda olsa hiçbir yazı yazamazdı. Bundan dolayı bazı psikologlar yazma yaratıcılığının bipolar hastalığı olarak bilinen manik-depresif ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Manik aşaması orijinal yaratıcı görüşe yol açan "kuluçka" sürecini abartır ve normal ve depresif aşama mükemmelleşme ve değerlendirme için gerekli düşünmeye izin verir.

Yaratıcılık ve uyum ilişkisi konusunda görüşleri olan Eysenck (1997), MMPI testi uygulanan yazarlar, matematikçiler ve mimarlardan oluşan yaratıcılığı yüksek bir grubun ortalama, yaratıcı olmayan bir grubun karşılaştırılması sonucunda yaratıcı grup üyelerinin aynı meslekten olan normal meslektaşlarına göre daha yüksek psikopatolojik sonuçlar gösterdiklerine belirtmektedir. Bu araştırmaya göre ortalama yaratıcı yazarlar aslında MMPI'nin bütün ölçümlerinde genel gruba göre %15 daha yüksek puan almışlardır. Bununla birlikte karşılaştırma için genel grup ortalaması 50 alındığında, yaratıcı yazarların hipokondri için 63, depresyon için 65, histeri için 68, psikopatik sapma için 65, paranoya için 61, psikastenisi için 64, şizofreni için 67 ve hipomani için 61 puan aldıkları görülmüştür.

Literatürde son on yıl içinde ruh hali (ruhsal durum) ve yaratıcılıkla ilgili araştırmalar farklı bağlantılar ortaya koymuştur. 1990'ların başlarında Shaw ve Runco'nun (1994) çalışmalarında bu konuyla ilgili elde edilen bilgiler duyguların yaratıcılık deneyimlerinde rol oynadığını gösteriyor. Maslow'a (1968) göre yaratıcılık kendini gerçekleştirme ile bağlantılıdır. Bu kuramsal

olarak yüksek yaratıcılık ile olumlu ruh hali ilişkilidir sonucu ile bağlantılıdır. Isen, Johnson, Mertz ve Robinson (1985) ruh halinin bilişsel süreçlerdeki etkileri araştırmışlar ve mutlu ruh hallerinde (durumlarında) algının daha karmaşık olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilere nesnelere isimlerini gruplamaları söylendiğinde farklı yorumlar yapılmış, olumlu etkilenenlerin daha farklı materyaller söyledikleri gözlemlenmiştir. Başka bir çalışmada ise uçlardaki duyguların yaratıcılığa etkisine odaklanılmıştır. Örneğin, manik depresifler veya davranış bozukluğu olanların yaratıcılığa gereksinimleri vardır. Hypomania yaratıcılığı kolaylaştırmakta çünkü yaratıcılık için gerekli olan enerjiyi sağlamaktadır (Montgomery, Hodges ve Kaufman, 2004).

Tacher ve Readdick'e (2006) göre saldırganlık ve yaratıcı düşünme konusu da üzerinde durulması gereken bir konudur. Onlara göre saldırganlık ve yaratıcılık aynı kökten gelmişler ve süreklilikleri için aynı mekanizmaya ihtiyaçları vardır. Yaratıcı düşünme zihinsel becerilerle veya iraksak düşünme ile genişletilip zor bir durumla karşılaşıldığında daha iyi başa çıkma becerileri oluşturur. Buradan anlaşılan bireyin zorluklar karşısında etkilendiği süre veya toplamı onun yaratıcılığını kullanması ve saldırgan davranışlarıyla hayatta kalabilme becerisine bağlıdır. Beyinde saldırganlık ile ilgili araştırmalar istenmeyen bir durumda farklı duyguların farklı canlandırmalar yaptığını göstermiştir. Daha canlı (uyanık) olan bireyler ani davranışlarda bulunup kontrollerini kaybedebilirler. Yani stres organların eylemini aktif hale getirip beyin fonksiyonlarını kısmen kapatabilirler, o da yaratıcılığın merkezidir. Böylece yaratıcılığı ve problem çözme becerisini azaltır.

Özetle literatürde yaratıcılığı yüksek kişilerle bazı ruhsal durumlar ve bozukluklar arasında ilişkiler bulunmaktadır. Özellikle yaratıcı insanların uçlarda dolaşmaları ve bunun sonucu olarak meydana gelen gerilimin yaratıcılıkla sonuçlandığı düşünülebilir. Bu açıklama bile ancak güzel sanatlar alanında yaratıcı olanları açıklayabilmek için kullanılabilir. Yaratıcılığı yüksek herkes için bu açıklama yine yetersiz kalmaktadır. Yaratıcı insanların kişilik özelliklerindeki farklılıklar da bazen uyumsuzluk olarak adlandırılabilir. Bilim adamlarının algılanmasında "tuhaf insanlar" etiketinin kullanılması bu görüşü desteklemektedir.

2.3. YARATICILIK VE GENEL YETENEK

Yaraticilik ve genel yetenek iliskisini arastiran calismalar incelendiginde, arastirmaların bu iki kavram arasındaki kesin bir iliskiyi ortaya koymaktan uzak olduğu görünmektedir. Çünkü arastırma bulguları birbiriyle çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır.

Genel yetenek (zekâ), belki de en çok tartişılan konuların başında gelmektedir. Bu nedenle de tek bir tanım üzerinde anlaşmak mümkün olmamaktadır.

Psikolojinin felsefeden bağımsızlığını kazanmaya başlaması 19. yüzyılın sonlarına rastlar. Genel yetenek, farklar psikolojisi alanında insan özelliklerini betimleyen kavramların en bulanık olanıdır. Zeki kişinin kim olduğunu belirlemede bir anlaşma olmakla birlikte, kişiyi zeki yapan özellikleri belirlemede aynı anlaşmayı göremiyoruz (Kuzgun ve diğerleri, 2004).

Genel yeteneğe ilişkin bulgular, tanımlamalar, kuramlar günümüze kadar çok çeşitli biçimlerde ifade edilmiştir. Bu ifadelerden biri de Cattell'e aittir.

Cattell yaptığı çözümlenmeler sonucunda akıcı (fluid) ve billurlaşmış (crystallized) genel yetenek adını verdiği belli başlı iki yapı belirlemiştir. Bu yapılardan billurlaşmış genel yetenek, öğrenme ve yaşantılar sonucu oluşmuş bilişsel başarımdan (performanstan) ibarettir. Billurlaşmış genel yetenek, daha önce öğrenilmiş yaşantılarla biçimlendirilmiş bilişsel becerileri betimleyen bir terimdir (Kuzgun ve diğerleri, 2004).

Akıcı ve billurlaşmış genel yetenek konusunda yapılan bazı çalışmalarını derleyen Jonassen ve Grabowski (1993) yaratıcı düşünme ile billurlaşmış genel yetenek arasında olumlu bir ilişkinin var olduğunu, buna karşılık akışkan genel yetenek arasında bir ilişki bulunmadığını, billurlaşmış genel yeteneğin akıcı genel yeteneğe göre fiziksel yorgunluktan ve kalıttan daha az, lokal (kısmi) beyin zedelenmelerinden ise daha çok etkilendiğini belirtmektedirler (Akt. Kuzgun ve diğerleri, 2004).

Yaraticılığın ölçümünü vurgulayan çalışmalarda daha çok yaraticilik ile zekâ arasındaki bağıntıyı arastiran, yaraticilik, okul başarısı gibi, çalışmalara değinildiği görülmektedir. Çalışmalarda da yaraticilik ile zekâ arasındaki

ilişkinin düşük olduğuna dair bulgular elde edilmektedir. Yaratıcılık kavramının zekâ ile ilişkisi olduğuna inanan birçok psikolog yüksek Zekâ Bölümü olanlardan yaratıcılığı beklemekte ve düşük olanlarda bu yeteneğin olabileceğine pek inanmamaktadır. Zekâ testlerindeki bazı maddelerde yaratıcılığa atfedilecek unsurlar bulunduğu doğru olsa da Terman ve arkadaşlarının çalışmalarında da gözlemlendiği gibi zekâ ile yaratıcılık arasında düşük korelasyonlar elde edilmiştir. Örneğin: Getzel ve Jackson'un 1962'de yaptıkları çalışmalarında zeka ile yaratıcılık puanları arasında 0.40'lık bir korelasyon elde edilmiştir (Arık, 1987).

İlk etapta yaratıcılık ile üstün zekâ aynı şey olmamasına rağmen bu ikisi arasında olası pozitif bir bağlantı olduğuna inanılmaktadır. Aşırı derecede yaratıcı insanların mutlaka en yüksek zekâ grubunda yer almaları gerekmez ancak bu insanlar genellikle zekâ dağılımının daha üst grubunda yer alacaklardır (Marksberry, 1963).

Marksberry yaratıcılık ve zekâ (genel yetenek) arasındaki ilişki konusunda 1960'lı yıllardaki bilgileri bu şekilde özetlemiştir. Sawyer ise bu ilişkiyi tarihsel boyutu ile aktarmaktadır.

Bütün kişilik ölçümlerinin temelinde zekâ testi vardır. Stanford Üniversitesi profesörlerinden Terman tarafından başlatılan ve 1920'lerde başlayıp, 1950'lere kadar süren zekâ ölçümlerinde, psikologlar yaratıcılığın zekâyla ilgili olduğunu düşünmüşler ve bu yüzden doğrudan yaratıcılık ile ilgilenmek yerine zekâyla ilgilenme eğiliminde olmuşlardır. Sonuç olarak, araştırmacılar yaratıcı yetişkin sanatçıların, bilim adamlarının ve yazarların genel zekâ testlerinden oldukça yüksek puanlar aldıklarını görmüşlerdir (Sawyer, 2006).

Yaratıcılık araştırması kendi çalışma alanını yaratmadan önce, psikologlar zekâ ve yaratıcılığın birbirinden farklı temalar olduğunu ve farklı ölçümler gerektirdiğini kanıtlamak zorunda idiler. 1960'larda bu hedefe ulaşıldı. Yaratıcılık üzerine yapılan ilk üç Utah Konferanslarını özetlersek, 1962'de Taylor, konferanstan çıkarılacak anahtar sonuçlardan birisinin zekâ sonuçları ile yaratıcılık sonuçlarının farklı ölçüldüğünü belirtmiştir. Chicago Üniversitesindeki araştırmada, Jacob Getzels ve Philip Jackson (1962) 6'dan

12'ye kadarki aşama ile çalışmış ve yaratıcılık ile zekânın tamamen birbirinden bağımsız olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma giriş teorisinin kaynağı olmuştur (Sawyer, 2006).

Kogan ve Wallach (Akt. Topaktaş, 2001) yaratıcılığın ancak çeşitli gereçlerin bulunduğu özgür bir ortamda oluşabileceği sayıtlısından hareket ederek, ilkokul öğrencilerine geliştirdikleri yaratıcılık testini serbest, standart zekâ testlerini de kontrollü koşullarda uyguladıklarında yaratıcılık ve zekâ arasındaki korelasyonu $r=0.23$ olarak belirlemişlerdir. Daha sonra, çocukları yaratıcılık ve zekâ puanlarına göre 4 gruba ayırmışlar ve her gruptaki öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır.

1. **Yaratıcılık ve Zekâ Düzeyi Yüksek Olan Öğrenciler:** Bu gruptaki çocukların uyumlu, başarılı, amaçlı ve arkadaşları tarafından değerli bulunan, hem erişkin hem de çocukça davranan bireyler olduğu gözlenmiştir.
2. **Yaratıcılık ve Zekâ Düzeyi Düşük Olan Öğrenciler:** Bu gruptaki çocukların kendilerine güvenlerinin az olduğu, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olduğu izlenmiştir. Bu çocuklar kendilerini bazen atletizme, bazen kavgaya, bazen aşırı motor hareketlere yönelttikleri, bazen de kendilerinden daha başarılı olan öğrencileri yüzeysel olarak taklit ettikleri gözlenmiştir.
3. **Yaratıcılık Düzeyi Düşük Zekâ ve Düzeyi Yüksek Olan Öğrenciler:** Bu gruptaki çocukların bazen sakin ve içe kapalı olma eğiliminde, bazen yaş grupları ile ilişki kurmada güçlükleri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu gruptaki çocukların okul başarısına çok önem verdikleri, başarısızlığı bir felaket olarak nitelendirdikleri ve felaket ihtimaline karşı devamlı olarak çalışma çabası içinde oldukları da belirlenmiştir.
4. **Yaratıcılık Düzeyi Yüksek ve Zekâ Düzeyi Düşük Olan Öğrenciler:** Bu gruptaki çocukların güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Yaşlılarından uzak oldukları ve arkadaş aramadıkları izlenmiştir. Akademik başarı kritik olduğu halde, sık sık bozgunluk yaptıkları, ne kendileri ile ne de okulda huzurlu olmadıkları ama rahat bir atmosferde yaratıcı ve mutlu oldukları gözlenmiştir.

Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki genel yetenek ile yaratıcılık arasında doğrudan bir bağlantı kurulamamaktadır. Genel yetenek puanı (IQ düzeyi) yüksek olan bireylerin, yaratıcı yetenek düzeyleri düşük olabileceği gibi, yaratıcı yetenek düzeyleri yüksek olan bireylerin de IQ düzeyleri düşük olabilir.

Yaratıcılıkla genel yetenek arasında belli bir ilişki arayan kimi araştırmalar, doğrudan ve kesin bağıntılara varamamışlardır. Araştırmalarda görülmüştür ki, sınavlarda başarılı ve genel yetenek testlerinde de yüksek düzeyde puan alan kimi öğrenciler, çeşitli alanlarda özgün, yeni düşünceler ortaya atamamışlardır (San ve Gülerüz, 2004).

Yaratıcılık için belirli bir genel yetenek aşaması zorunludur; ancak bir alanda yüksek yaratıcı bir düzey, yüksek bir genel yetenek aşamasına dayanmayabilmektedir. Çok yüksek bir genel yetenek aşaması da, aynı yükseklikte bir yaratıcılığı içermeyebilmektedir. Hem çok zeki, hem çok yaratıcı bireyler saptanmakta fakat bu genelleştirilememektedir (San ve Gülerüz, 2004).

San ve Gülerüz'e (2004) göre genel yetenek testleri yaratıcı kişide bulunan kimi zihinsel ve bilişsel işlemleri ve özellikli yaratıcı genel yeteneği ölçmemekte, yaratıcı düşünmeyi ölçü dışı bırakmaktadır.

Sternberg'e (1999) göre, Torrance'ın bazı araştırmalarındaki sonuçların özeti olarak, bütün veriler tartışma konusu olan zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi bir dereceye kadar desteklemektedir.

Zekâ ve yaratıcılık arasındaki açık farklılıklardan biri, zekâ tek bir doğru cevabı isteyen yakınsak düşünmeyi gerektirirken yaratıcılık, birçok potansiyel cevapları isteyen ıraksak düşünmeyi gerektirir. 1960'lı yıllarda çoğu araştırmacı ıraksak düşünceyle ilgili testler geliştirmişler ve zekâ testleri sonuçlarıyla ıraksak düşünme testleri arasındaki ilişkiler üzerinde çalışmışlardır. Dr. Guilford Güney Kaliforniya üniversitesindeki yetenek araştırma projesini bizzat kendisi yönetmiştir. Guilford'un zihin yapısı kişilik modeli 120'den fazla özellik içerir. Bunun 24 tanesi ıraksak düşüncenin unsurlarıdır. Guilford ve ekibi ıraksak düşünmeyi ölçmek için büyük miktarda etkili testler geliştirmişlerdir. En çok ıraksak düşünceyi ölçmekte kullanılan iki

tane test (Torrance Test of Creative Thinking ve Wallach Kogan) Guilford'un bu testlerinin uzantısıdır. Torrance testleri 1960'lı yılların yaratıcı araştırmalarının bir amacını tatmin etmek, yüksek yaratıcı potansiyelli çocukların yaratıcı mesleklere yöneltilibilmeleri için bulunmasını sağlamak ve her öğrencinin yaratıcı potansiyelini tamamen ortaya çıkartmak için eğitimi değiştirmek için tasarlanmıştır. Guilford ve Torrance tarafından oluşturulan testler, 1960'lı yıllarda özellikle küçük çocuklarda geniş bir şekilde kullanılmıştır. Torrance'ın yaratıcı düşünme eğitim programı 1960'larda çok revaçta idi. Fakat program hiçbir zaman yaratıcı yeteneği yükselttiği inandırıcı olarak gösteremedi. İlk olarak araştırmacılar öğrencilerin yaratıcılık kursundan önceki ve sonraki ıraksak düşünme yeteneklerini ölçerek, yararlarını kanıtlamaya çalıştılar. Bu çalışmalar büyük bir zayıflığı da beraberinde getirdi. Testlerdeki yüksek ıraksak düşünme puanları ile gerçek hayattaki yaratıcılık arasında yüksek korelasyon yoktu. Psikologların çoğu ıraksak düşünmenin yaratıcılığı öngöremediği (kestiremediğini-yordayamadığını) ve ıraksak düşünme ile yaratıcılığın aynı şey olmadığı konusunda görüş birliğindedirler. Yaratıcı başarı ıraksak ve yakınsak düşünmenin karmaşık kombinasyonlarını ve yaratıcı insanların yaratıcılık sürecinin farklı noktalarında ileriye ve geriye iyi bir şekilde geçiş yapmasını gerektirir (Sawyer, 2006).

Bir dönem için aynı gibi algılanan ıraksak düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki fark Sawyer'ın da ifade ettiği gibi, ıraksak düşünme birçok potansiyel cevabı içerirken yaratıcılık hem potansiyel cevabı hem de yakınsak düşünme ile sağlanan tek bir doğru cevabı gerektirmektedir. Yaratıcılık, yaratıcı süreçlerde ileri ve geri olarak duruma göre hem ıraksak hem de yakınsak düşünebilmektir.

2.4. YARATICILIK VE PERFORMANS İLİŞKİSİ

Bu başlık altında yaratıcılık ve performans ilişkisi konusunda bazı bilgiler sunulacaktır. Yaratıcılık ve performans ilişkisi yaratıcılık araştırmalarında çok sınırlı çalışmada ele alınmıştır (Runco ve Charles). Genel olarak yaratıcılık konusunda cinsiyet yönünden, yaş yönünden ya da diğer özellikler yönünden farklılıklar olabileceğini gösteren çalışmalar olmakla birlikte yaratıcılık ve

performans ilişkisini araştıran çalışmalar son derece sınırlıdır. Burada Runco ve Charles'ın (1997) yaptığı çalışma sonuçları sunulacaktır.

2.4.1. Yaratıcılık ve Performans

Runco ve Charles (1997) yaratıcılık potansiyeli ve yaratıcılık performansında gelişimsel eğilimler adlı çalışmalarında, yaratıcılık konusunda üzerinde çok durulmayan potansiyel ve performans arasındaki ilişki konusunda bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Yaratıcılık konusundaki potansiyel ve performansları çocuklarda ve yetişkinlerde ele almışlardır. Ulaştıkları sonuçlar ise şunlardır:

1. Hem ocuklarda hem de yetişkinlerde yaratıcılık potansiyeli açısından yaratıcılık performansları için dip (gerileme) ya da zirveler bulundu. Dip (gerileme) ve zirve dönemleri değişiklikler göstermektedir.
2. Yaratıcı düşünce bazı yönlerden değişen oranlarda hem çelişiyor hem de gelişiyormuş görünmektedir. Hatta esneklik boyutunun değişik türleri görünüşte farklı oranlarda değişmektedir.
3. Çocuklukta ve yetişkinlikte önemli bireysel farklılıklar vardır. Birçok insan, potansiyelini yerine getirirken belirsiz ve yaratıcı şekilde gayret ederken bazı insanlar gerileme göstermektedir. Bu gerilemeler kendi potansiyelleri yüzünden ve muhtemelen bir dizi tepkiye sahip olarak algılanabilir.
4. Her yaştaki yaratıcılık bazı kararları, seçimleri ve tercihleri kapsıyormuş gibi görünmektedir. Çocuklukta ilginç ve yaratıcı becerileri geliştiren etkinlik seçenekleri, yetişkinlikteki kariyer seçimini, tarzını ve potansiyeline isteyerek yaptığı yatırımı gösterir (yansıtır).
5. Karar verme ve bilişsel işlemler hakkında daha fazla araştırma gereklidir. Aynı zamanda örneklemeli karşılaştırma, ortak eğilimler ve ölçülebilir yetenekler hakkında daha fazla araştırma gereklidir. Bunların sonuncusu gerilemeleri - en azından çocukluk zamanındakileri- düşüncelerin meydana getirdiği kuramlarından daha iyi açıklayabilir.

Bu inceleme gelişen yaratıcılık eğiliminin insandan insana değiştiğini önermektedir (Runco ve Charles, 1997).

Görüldüğü gibi çocukluk ve yetişkinlik dönemlerine ait yaratıcı potansiyel ve performanslar farklılık göstermektedir. İlginç olan nokta, farklılığın dönemlerin kendi içinde ve yaşam boyunca insandan insana da farklılık göstermesidir. Ancak bu konuda daha uzun dönemli çalışmalara da gereksinim duyulduğu açıktır.

Yetişkinlikteki yaratıcı performans da çocuklarda görüldüğü tavan yaptığı ve gerileme göstermektedir. Smolucha ve Smolucha'nın (1985) araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı düşünme genç yetişkinlik döneminde 21 ile 29 yaşları arasında en yüksek değere ulaşmaktadır. Bu, biyolojik kapasiteye dayalı olarak zekâ ve akıcılığın tavan yaptığı düşüncesine dikkat çekici şekilde benzer bir sonuçtur (Akt. Runco ve Charles, 1997).

2.4.2. Yaratıcılıkta Bilginin Rolü

Yaratıcı düşünme ile bilgi arasında nasıl bir ilişki olduğu konusundaki bilgiler azdır. Yaratıcı düşünme sürecinde bilgi nasıl bir rol üstlenmektedir? Literatürde bu soruya ilişkin yanıt veren, yaratıcı düşünmede bilginin rolü üzerinde bilimsel çalışmaların fazlaca yapıldığı bir konu değildir. Ancak bu durum konunun önemini azaltmamaktadır.

Yaratıcı düşünce, tanım olarak bilginin ötesine gider bu yüzden açık ya da gizli bilgi ve yaratıcılık arasında tam bir ilişki olmadığı kabul edilir. Bilgi temel elementleri ya da yeni fikirlerin oluşturulduğu bir yapıyı sağlayabilir. Fakat bu binanın bloklarının olabilmesi için eski fikirleri bir arada tutan harcın çok güçlü olmaması gerekir. Bu yüzden evrensel olarak kabul edilir ki, bir kişi bir alan içinde yeni bir şey üretebilmeyi umuyorsa bu alan bilgisine sahip olması gerekir. Yine yaygın bir şekilde, çok fazla deneyimin kişiyi kalıplaşmış düşünceler içinde bıraktığı kabul edilir. Bundan dolayı klasik (sıradan) bir tepkinin ötesine gidemez. Bilgi ve yaratıcılık arasında ters U şeklinde bir ilişki olduğu kabul edilir. Yani en üst yaratıcılık, orta düzey bir bilgi ile gerçekleşir. Ancak, bir kişinin yeni bir alana girmesi ve ilk önemli eserini ortaya çıkarabilmesi ile üretmesi arasında geçen uzun bir zaman dilimi vardır. Aynı zamanda araştırmalar, yaratıcı bir iş ortaya çıkarmak için gereken yeteneğin, seçilmiş olan alanda derin bir bilgiye bağlı olduğunu da göstermiştir (Weisberg, 1999).

Yaratıcı düşünme ile bilgi arasındaki ilişki, esnek düşünme ile kalıplaşmış düşünme arasındaki farkı çağrıştırmaktadır. Esnek düşünebilenler kalıplaşmış düşünme yapısına sahip kişilere göre daha fazla olasılığı göz önünde tutacağı için daha yaratıcı olabilmektedirler. Aynı durum bilgi ile yaratıcı düşünme arasında da bulunmaktadır. Belirli bir yaratıcı düşünme edimi için ona kaynaklık edecek bilgiye ihtiyaç vardır ancak yine bilgi miktarının fazla oluşu yaratıcılığı engelleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuçta yaratıcı düşünmenin bir özelliği de bilgiler ve düşünceler arasındaki boşlukların, eksikliklerin giderilmesidir. Bu yönüyle de bilgi ve yaratıcı düşünme arasında Weisberg'in belirttiği gibi ters U şeklinde ifade edilebilecek bir ilişki vardır.

İlişkili bir bakış açısı da, eğer kişi bilim dalını bilmezse daha ötesine gidemez şeklindedir. Yaratıcılık alanları ile meşgul olan insanların yeni bir şeyler üretmeye motive oldukları varsayımı kabul edilebilir bir varsayımdır. Bu nedenle, eğer daha önce yapılanları bilmezlerse, arkasından anlamlı bir şekilde hareket edemezler. Ancak bu da yaratıcı başarı için yılların tecrübesinin neden gerekli olduğunun tam olarak anlaşılmasını sağlamamaktadır (Weisberg, 1999).

Konuya yaratıcı düşünmesi yüksek olanlarla yaratıcı düşünmesi yüksek olmayanlar arasındaki fark açısından da bakılabilir. Bu durumda farkın bilgi miktarından kaynaklanma olasılığı ortaya çıkmaktadır.

Bilginin yaratıcı düşüncede olumlu rol oynadığı kanısı, yaratıcı düşüncede bireysel farklılıklar sorusunu ilgilendiren farklı bir bakış açısına yol açar. Belki de, güdülenme seviyeleri vs.nin eşdeğer olduğu varsayılan yaratıcı düşünen ve yaratıcı düşünemeyen arasındaki temel fark, o durumda kullandıkları bilgidir. Benzer bir fikir de şudur; eğer yaratıcı düşünenin bakış açısından bakacak olursak, bağıl olarak herhangi bir yaratıcı düşüncenin nereden geldiğini anlayabiliriz. Bu da, eğer biz yaratıcı düşünenin ne düşündüğünü bilirsek, yeni bir düşüncenin nasıl ortaya çıktığını da anlayabiliriz anlamına gelmektedir (Weisberg, 1999).

Weisberg'in belirttiği gibi yaratıcılık açısından bilgi temel unsurlardan biridir ve çok önemli bir araçtır. Aynı zamanda bir alanda yaratıcı bir iş ortaya çıkacaksa o alana ait asgari bilgiye sahip olunması temel bir gerekliliktir.

2.5. YARATICILIK VE KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Bilimsel araştırmaya konu olan araştırmaların birçoğu insanların kişisel özellikleri ve bu özellikler arasındaki farklılıklar üzerinde de durur. Bu durum yaratıcılık açısından da böyle olmuştur. Ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenleri yaratıcılığı etkileyen etmenlerdendir. Bu nedenle bu başlık altında yaratıcılık ve kişisel özellikler konusu üzerinde durulmuştur. Yaratıcılık ve cinsiyet ile yaratıcılık ve yaş konuları hakkında bilgiler verilmiştir.

2.5.1. Yaratıcılık ve Cinsiyet İlişkisi

Kadınlar ve erkekler arasında mizaç veya yetenek açısından doğuştan gelen bazı farklılıklar bulunması olasıdır. Bu tür farklılıklar bulunuyor olsa da rahatlıkla bunların büyük toplumsal kurumların temeli olmadıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca insanın evrimi açısından, kadın ve erkeklerin ortak özellikleri yanında bu farklılıkların gölgede kaldıklarını da söyleyebiliriz. Bunlar insanın, dil, zekâ ve hayal gücü, dik durma, başparmağın diğerlerinden ayrılması ve kullanılması, alet yapma ve kullanma, uzun çocukluk ve çocuk yetiştirme yeteneklerine ilişkin "tür özellikleri"dir, onu öteki türlerden ayırır ve insan toplumunun ortaya çıkmasını sağlayan evrimsel sıçramayı oluştururlar. Her iki cinsiyet de bu özelliklere sahiptir ve biyolojik evrimden tarihe geçişin de ortaklaşa bir başarı olduğundan şüphe etmek için hiçbir geçerli neden yoktur (May, 2005).

Cinsiyet ve yaratıcı düşünme puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süregelmektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Hargraves, 1977; Akt. Sungur, 1997).

Sudan' da yapılan bir araştırmada yaşları 15-20 arası olan 300 kişi arasında ve Sudan'ın üç büyük kentinde, yaratıcılık konusunda cinsiyet

farklılıkları konusunda farklı tip okullarda iki ayrı tip test uygulanmıştır, yaratıcı etkinliklerin sorgulanması ve yaratıcı kişilik testi. Yaratıcı kişilik testinde erkeklerin daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı etkinlik testinde ise kızların sonuçları erkeklerden daha yüksektir. Testlerin hepsi aynı şekilde sonuçlanmıştır. Anaerkil kültürlerde, cinsiyet farklılığı olan toplumlarda kadınların erkeklerden daha yaratıcı oldukları görülmüştür (Stenberg, 1999). Öncü (1989) ise, ilkokul çağlarında, yaratıcılık açısından bir kriz döneminin yaşandığını, bunun kız ve erkeklerde farklı yaşlarda olduğunu ifade etmektedir.

Bir Amerikan firmasında yapılan 702 testte kadınların %25'i erkeklerden daha yaratıcı bulunmuştur. Fikir akıcılığında ise Peterson, 32 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada kızların %40'ının daha fazla yaratıcı olduğunu ortaya koymuştur. Robert Kolej öğrencileri üzerinde Sandwith'in yaptığı araştırmada, yaratıcı düşüncenin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Sungur, 1997).

Kershner ve Ledger (1985), 30 üstün yetenekli 15 kız ve 15 erkekten oluşan öğrencileri, 30 normal düzeyde çocukla karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Sonuçlar cinsiyetin, zekânın ve düşünme tarzının da yaratıcılık üzerine etkileri olduğunu göstermiştir. Kızlar zekâ bölümlerine bakılmaksızın Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin yedi alt ölçeğinde daha yüksek puanlar almışlardır. Bu durum cinsiyetin ve zekâ bölümünün de yaratıcılık üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir.

2.5.2. Yaratıcılık ve Yaş İlişkisi

Yaratıcılık ve yaş konusu yaratıcılık araştırmalarında yer alan konulardan biridir (Smolucha ve Smolucha, 1985, Öncü, 1989; Sanyel, 1997). Çocukluk ve gençlik temel alınan dönemler olmuştur. Çocukluk ve gençlik dönemiyle ilgili değişik sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocuğun ve gencin yaratıcı olabilmesi için olaylara, nesnelere, olgulara ilişkin sürekli sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokması gerekmektedir. Öğretmenler, ana-babalar ve akran grubu, yüksek düzeyde yaratıcı çocuk karşısında kendilerini tehdit edilmiş hissederler. Kimi sorular, deneyler ve yeni düşünceler onların canını

sıkar. Yaratıcı davranış saldırgan hatta düşmanca yorumlanabilir. Bu düşmanca ve saldırganca yoruma verilecek yanıt, çocuk ve gençte yaratıcı süreçlerin engellenmesine ve daha farklı kişilik sorunlarına engel olur (Sungur, 1997). Bu nedenle çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerine, araştırmacı yanlarını desteklemeye olanak tanınmalıdır.

Sanyel'e (1997) göre, çocuklar 5–6 yaşlarına kadar yaratıcılık bakımından hiç de fena değildirler. 7–8 yaşlarında mantıklı ve nesnel düşünmenin etkisiyle yaratıcı yetenekte düşüş olur. Bu yaşlarda yaratıcılığı baskılayan en önemli etkenin hata yapmaktan kaçınma olduğunu bildiren Sanyel, Bob Jones Üniversitesinde, sanat eğitimcisi olan Kath Bell'in, 5–7 yaşlarında yaratıcılığın %90 azaldığını savunduğunu bildirmektedir. Smolucha ve Smolucha'ya (1985) göre yaratıcı düşünmenin en yüksek olduğu dönem genç yetişkinlik (21 – 29 yaşları arası) dönemidir (Akt. Runco ve Charles, 1997).

Öncü (1989) de ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Sözel test esneklik boyutunda ve şekilsel test zenginleştirme boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Sungur (1997) ise, yaratıcılığı yaş dönemleri açısından ele almaktadır. Ona göre yaratıcılık gibi öznel bir konuda kesin bir yaş sınırı koymak güç, hatta imkânsızdır. Sanat tarih harika çocuklarla doludur. Ayrıca yaratıcı bir zihin yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde bu yeteneklerinin en olgun ürünlerini verirler. Yaratıcılığın sosyal bilimlerde 20-70 yaş arası devam edip gittiği gösterilmiştir. Orta yaşta tepe noktasına ulaşan yaratıcılık ileri yaşlara kadar sürer.

Kaynak'a (2006) göre yaş ile ilgili araştırmalar ve görüşler incelendiğinde, yaratıcılık konusunda kesin hatlarla belirlenmiş yaş sınırları koymak olanaksızdır. Çıkan farklı sonuçlar yaş değişkeninden ziyade, yaratıcı birey, yaratıcı ortam, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün kapsamında ele alınmalıdır. Çünkü potansiyel olarak her bireyde var olan yaratıcılığın gelişmesi veya körelmesi yaratıcı birey, yaratıcı ortam, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürünün etkisindedir. Ancak çocukluk döneminden başlayarak yaşlılık dönemine kadar yaratıcı yeteneğin artacağı iddia edilebilir ki bu uygun ortam

ve şartlara bağlıdır. Uygun ortam ve şartlar olmadığı takdirde farklı yaşlarda, farklı düzeyde yaratıcı yeteneğe sahip bireylerin olmasını beklemek daha gerçekçi olacaktır.

Sonuç olarak, her ne kadar bazı araştırma sonuçları yaratıcılığı belirli yaşlarda artan, belirli yaşlarda azalan bir özellik gibi gösterse de (Smolucha ve Smolucha, 1985; Öncü, 1989; Sanyel, 1997) genel olarak Kaynak'ın (2006) da ifade ettiği gibi, yaratıcılık konusunda yaşla ilişkili kesin sınırlar koymak olanaksızdır. Dönem olarak da yaratıcılığı belirli bir dönemin ürünü olarak görmek doğru değildir. Sungur'un (1997) belirttiği gibi hem çocukluk, hem orta yaşlılık hem de yaşlılık dönemlerinde oldukça yaratıcı eserler veren insanlar bulunmaktadır (Raymond Radiguet, Sir Isaac Newton, Edison, Mimar Sinan vb.). Bu nedenle yaratıcılık ve yaş konusunda kesin bir sonuca ulaşmak olanaksızdır.

2.6. YARATICILIKTA EĞİTİM VE OKULUN ROLÜ

Eğitim ve dolayısıyla okullar bireyin toplumsal yaşama katılmasında çok önemli bir işleve sahiptir. Eğitim ve okullar bu işlev nedeniyle aynı zamanda bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini de engelliyor olabilir mi ya da tam tersine geliştiriyor mu?

Rogers'a (1972; Akt. Sungur, 1997) göre eğitim, tutucu, kalıplaşmış; bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmektedir.

Günümüzde okullarda mutlaka yaratıcılık eğitimine yer verilmeli ve bu sayede eğitimin öğrencilerin yaratıcılıklarına getirdiği olumsuz etki azaltılmalıdır. Davis ve Rimm (1989 Akt. Özden) okuldaki yaratıcılık eğitiminin yedi amacından bahsetmektedirler. Bunlar;

1. Yaratıcılık bilinci ve yaratıcı tutumların geliştirilmesi.
2. Yaratıcılık konusunda bilgilendirmek.
3. Yaratıcı öğretim etkinlikleri sunmak.
4. Yaratıcı sorun çözme yeteneğini güçlendirmek.
5. Yaratıcı kişilik özelliklerini kuvvetlendirmek.

6. Yaratıcı düşünme tekniklerini öğretmek.
7. Yaratıcı yetenekleri geliştirecek alıştırmalar sunmak.

Bu amaçlar doğrultusunda yaratıcı okulun eğitsel ilkeleri ise şunlar olmalıdır (Sungur, 2001);

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

Yaratıcı okulun bu eğitsel ilkeleri doğrultusunda çalışma ilkeleri ise şunlar olmalıdır (Sungur, 2001);

1. Demokratik, katılıma, tartışma sonucu oluşan fikir birliğine dayalı eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinin,
2. Üyelerden yüksek beklentilerin,
3. Güven ve gizliliğin olduğu,
4. Takım çalışmasının uygulandığı,
5. Deney, gözlem ve yanılma özgürlüğüne izin veren,
6. Kabul ve karşılıklı saygının olduğu,
7. Koruma, kollama ve onur duygusu veren,
8. Karara katılmanın olduğu,
9. Bilgi, yaratıcılık ve yeterlilik temellerine dayalı,
10. Özgün geleneklere bağlılığın hakim olduğu,
11. Dürüst ve açık iletişimin kullanıldığı,
12. Başarı yönelimli,

- 13.Özerkliğe değer veren,
- 14.Bireyin sürekli gelişimi ve performans düzeyini yükselten,
- 15.Toplumsal ve doğal çevre sorumluluğunun kıvancını paylaşan,
- 16.Karşılıklı hizmet içi eğitimin vurgulandığı bir okul, bir felsefe, bir alt kültür paylaşımının heyecanını kutlayan eğitim ve çalışma ortamı yaratmaktır.

Değişen dünyada okullar yaratıcılığı desteklemelidir. Yaratıcı okulların eğitsel ilkeler ve çalışma ilkeleri Sungur (2001) tarafından bu şekilde özetlenmektedir. Yine yaratıcı okulların eğitsel ilkeleri, çalışma ilkeler yanında bir takım değerleri de bulunmaktadır. Sungur'a (2001) göre yaratıcılığı destekleyen bir okulun, başka bir ifadeyle, yaratıcı okulun bu değerleri şunlardır;

1. Paylaşılmış değerler ve yüksek amaçlar,
2. Açık iletişim ve sorunlara ortak çözüm arayışı,
3. Öğrenim ve öğretim için sürekli değerlendirme,
4. Kişisel ve mesleki gelişme,
5. Öğrenmeyi destekleyecek ortamlar olmalıdır.

Yaratıcılığın desteklenmesine okul öncesi dönemde başlanmalıdır. Çünkü yaratıcılık bebeklik çağında ortaya çıkmakta ve oynanan oyunlarda görülmektedir. Bu nedenle çocuk oyunları ciddiyle ele alınmalıdır. Çocuk oynarken en yüksek düzeydeki yaratıcılık aşamasına ulaşmaktadır (Akdoğan, 1992). Ayrıca bu dönemde çocuklar gelişimsel olarak yaratıcılığın geliştirilmesi için çok uygun bir yaşta. Okul öncesi eğitimi çocuğun duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırır. Akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olur ve yaratıcılığını pekiştirir. Okul öncesi dönemde çocukların bol miktarda sanat, fen ve doğa çalışmaları yapmaları sağlanmalı ve bu çalışmalarda yaratıcı etkinliklere yer verilmelidir (Çetingöz, 2002). Bu nedenle çocukların eğlenerek, oynayarak öğrenmelerine olanak sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarının devamlarının sağlanması çok önemlidir. Okul öncesi eğitim diğer birçok yararının yanı sıra yaratıcılıkları destekleyerek de çok önemli bir rol oynayabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yaratıcılığın desteklenmesindeki rolünü Turla (2004) maddeler halinde şu şekilde sıralamıştır (sınıflar açısından):

1. Sıcak ve yumuşak renkler ve malzemelerle düzenlenmeli.

2. Kullanılan malzemeler çocukların ilgisini ve hayal gücünü canlı tutmalı.
3. Çocukların bir günlük etkinlik sırasında tüm köşelerden ve sanat etkinlerinden yararlanmalarını sağlayacak bir düzenleme yapılmalıdır.
4. Oyun oynayabileceği boş bir alan, bahçe, oda ya da koridor çocukların birçok yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.
5. Malzemeler dekor değil, elle kullanılmaya elverişli olmalı, çocuğa seçim yapma olanakları sunulmalıdır. Sınıflar renk, ışık, ısı, yumuşaklık, doğallık göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.
6. Çok sesli ortamlarla (blok köşesi, müzik köşesi gibi) daha sessiz ve sakin olan ortamlar (evcilik köşesi, kitap köşesi gibi) dengeli bir biçimde mekâna yerleştirilmelidir.
7. Bahçe araç gereçlerinin de yaratıcılığı desteklediği akıldan çıkarılmayarak mutlaka okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa uygun, tek başına veya grup halinde oyunlar planlayıp yürütebileceği araç gereçlerin bulunduğu bir bahçe planlanmalıdır.

Sadece okul öncesi eğitim kurumları açarak çocukların yaratıcılıkları desteklenemez. Burada önemli olan okulun donanımının, personelinin yanı sıra ders programlarının da yaratıcılığı destekleyecek, geliştirecek nitelikte olmasıdır. Ders programları yaratıcılık açısından da belirli kazanımları sağlamalıdır. Turla (2004) sınıf açısından yaratıcılığı destekleyecek eğitim kurumunun özelliklerini sıraladıktan sonra ders programı açısından yaratıcılığın desteklenmesini ise maddeler halinde şöyle sıralamaktadır:

1. Program çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi, yetenek ve gereksinmelerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
2. Yaratıcılığı destekleyecek sanat, dil, bilim, müzik, matematik, okuma yazma eğitimine hazırlık çalışmaları ve oyun etkinlikleri, programda ayrı ayrı planlanabileceği gibi kaynaştırarak da hazırlanmalıdır.
3. Program fiziksel ve çevre koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
4. Programda çocukların tek başına ve grup ile birlikte oynayabilecekleri, yaratabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir.
5. Eğitim ortamı çocukların aynı anda, farklı etkinliklerde bulunacakları dikkate alınarak düzenlenmelidir.

6. Program çocuğun doğal merakını geliştirecek hayvan yetiştirme, bitki yetiştirme, deney yapma gibi araştırma ve inceleme yapmaya yöneltici olmalıdır. Programda yer alan etkinlikler çocukların günlük yaşamları ile ilişki kurabilmelerine uygun nitelikte olmalıdır.
7. Program esnek olmalı ve gerektiğinde değişiklikler yapılabilmelidir.

Görüldüğü gibi hem sınıf ortamı bakımından hem de ders programları bakımından yaratıcılığın desteklenmesinde ortak noktalar, öğrenci merkezlilik ve çocukların durumlarına uygun, onları rahat ettirecek ortam ve etkinliklerin yer aldığı bir okul öncesi eğitim kurumu olması hayati önem taşımaktadır.

Yaratıcı okulun ders programları şunları içermelidir (Sungur, 2001);

1. Yaratıcı ve üretken düşünce,
2. Uygulama ve diğer alanlarla ortaklık,
3. Kavram öğrenme ve genelleme yapma,
4. Karmaşık düşünme, geleneksel öğrenme deneyimlerinin bir arada kullanımı,
5. Öğrenilen bilgilerin kendi içinde bağlılık göstermesi,
6. Eleştirel değerlendirme,
7. Sorun bulma ve sorun çözme,
8. Denencelerle düşünebilme,
9. Araştırma projeleri ve sınıf projeleri üretebilme,
10. Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme.

Görüldüğü gibi ders programlarının içeriğinde yapılandırmadan, ezberden farklı olarak denemeci, yaşantıya dayalı öğrenme etkinlikleri bulunmaktadır. Bu da öğrencinin okulda yaratıcılığını desteklemek için önemli bir olanaktır.

Eğitim ve okul çoğu zaman iddia edildiği gibi yaratıcı düşünmeyi kısıtlayan bir rolden, onun tam tersi bir role yani kişilerin yaratıcılıklarını yükselten bir ortam rolüne geçebilir.

İnsanların potansiyel yaratıcılığını iyileştirmek için gereken en iyi yol onların sevdikleri şeyleri yapmalarına izin vermektir. Bireylerin çalışmak istediği şeyleri seçebilme özgürlüğü, doğal olarak onların daha iyi motive eden sorunlarını bulmada yardımcı olur. Bu yüksek seviyeli doğal ilgi yaratıcı başarı için bir altyapı sağlayacaktır. Öğretmenler öğrencilerine bireysel veya grup projeleri halinde istedikleri konularda çalışmalarına izin vererek bu yaklaşıma sınıfta katkıda bulunabilirler. Bir iş yerinde, özellikle yaratıcılığın oldukça fazla gerektiği işlerde işçiler, kişisel katkılarla kendi fikirlerini araştırmaları için cesaretlendirilebilir. Sıklıkla değerlendirme, araştırma, ödüle dayalı çalışma, görev kısıtlaması ve yarışma gibi doğal motivasyon ve yaratıcılığa doğrudan zarar veren dış kısıtlamalarla yüz yüze kalarak, doğal motivasyonun askıya alınması ile karşılaşmaktayız. Doğal motivasyonu korumak ve yaratıcılığı geliştirmek için izlenecek en iyi yol bir sosyal ortamdaki dış kısıtlamaları azaltmaktır. Pek çok akademik ve işletme düzenlemeleri ile dış ilgileri yok etmek mümkün olmasına rağmen onların önemini azaltıcı veya karakterini değiştirici girişimlerde bulunulabilir. Örneğin öğretmenler sınıfta not hakkında daha az konuşarak notların önemini azaltabilirler. Onları kontrol eden onların doğal kontrolünden ziyade daha güçlü daha kuvvetli becerileri geliştiren bilgi amaçlı değerlendirmeler yapabilirler (Collins ve Amabile, 1999).

Yaratıcılığın gelişmesi sosyal şartların sonucundan ziyade, dikkatlice işlenmiş bir amaç olmalıdır. Okul, bu sorumluluğu olan bütün eğitim kurumlarının en uygunu olarak görünüyor. O sadece daha fazla bireyle iletişim-etkileşim içerisinde olmayı gerektirmez, öğretmenlerin özel eğitimini de gerektirir ve yaratıcılığın önemli bir parçası olan davranışlar, bilgi ve bilişsel becerilerin gelişimi için gerekli olan deneyimleri sağlayan kolaylıkları içerir (Marksberry, 1963).

İlköğretimin yaratıcılığı geliştirme amaçları okulun somut olarak yapabileceklerini göstermesi bakımından önemlidir. İlköğretim program materyalleri, yaratıcılığı beslemesi için tasarlanan birçok amacı içerir. Aşağıdakiler gerçek okul materyallerinden alınan örneklerdir (Marksberry, 1963);

1. Hikâyenin sahneye konmasında aktif bir şekilde görev alabilme, mektup veya kişisel zevk için veya eğlence için ya da diğerlerini bilgilendirme için düz yazı yazabilme,
2. Kişisel bir deneyimi ilginç ve etkili bir şekilde anlatabilme,
3. Basit müzik bestelerini yazabilme (besteleyebilme),
4. Yaratıcı ritmik yorumlar aracılığıyla fikirleri ve duyguları ifade edebilme,
5. Çeşitli sanat medyası aracılığıyla fikirleri ve duyguları ifade edebilme,
6. Hipotezleri test etmenin yollarını öğrenebilme,
7. Etkin planlara ya da problemlere çözümleri önermek için araştırmaların sonuçlarını kullanabilme,
8. Bilinen gerçekler ışığında uygun hipotezleri formülleştirme ve yeni gerçekler ve düşünceler bulunduğu böylesi hipotezleri değiştirebilme,
9. Sosyal çalışmaları genelleştirebilme,
10. Sözlü saldırı genelleştirmelerine varabilme (ulaşabilme),
11. Bilim genelleştirmelerini keşfedebilme,
12. Matematiksel keşifleri yapabilme.

Yukarıda ilköğretimin yaratıcılığı geliştirme amaçları sıralanmaktadır. Ancak biliyoruz ki yaratıcılığı sadece amaçlar ve programlarla destekleyemeyiz. Öğretmenlerin destekleri de önemli bir rol oynamaktadır.

Birçok araştırma sonucunda eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılık düzeyinin de optimum bir noktaya kadar arttığı, daha sonra alınan formel eğitimle birlikte yaratıcılık düzeyinin de yavaş yavaş düştüğü belirlenmiştir. Sungur'a (1997) göre bu süreçte dönüm noktası, orta öğrenim ve lise yılları ya da yükseköğrenime geçiştir.

Bu amaçla Milli Eğitim bakanlığı ilköğretim ders programlarını değiştirmiş ve ilköğretim düzeyindeki bütün ders programlarında yaratıcı düşünmeyi geliştirme bir amaç olarak yer almıştır. Yapılan bu değişikliğin etkisi konusunda henüz yeterli sayıda araştırma yoktur. Ancak yeni ilköğretim programının sosyal bilgiler dersi için etkiliği Atik (2006) tarafından incelenmiş ve yeni sosyal bilgiler programı ve ders kitapları yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak,

program yaratıcılığı derinlemesine bildiği varsayılan bir öğretmen düşünülerek hazırlandığı için programda yaratıcı düşünmeyi öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında yeterince bilgi ve etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Bu noktada öğretmenlere ve okul yöneticilerine de görevler düşmektedir. Salt ders programları ve planlama yeterli olmamaktadır. Torrance'a (1962) göre, okul sistemini geliştirmek için yönetici var olan durumla yetinmemeli, doyumsuz olmalıdır. Yanlış olaylar ve eylemler hakkında soru sormalı, nedenleri, olası sonuçları ve çözümlerine ilişkin çıkarımlar yapmalıdır. Yaratıcı okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken birtakım görevler vardır, bunlar (Akt. Sungur, 1997);

1. Okuldaki diğer yöneticileri ve öğretmenleri yaratıcı düşünceye saygı gösterdiğine inandırır.
2. Okul çalışanlarının ve öğretmenlerin düşüncelerini almak için düzenli sistem geliştirir.
3. Okul sisteminde onur duygusunu geliştirir.
4. Fikirlerin, kadercilik olmaksızın denemesini sağlar.
5. Araştırma için fırsat ve kaynak sağlar.
6. Okul sorunlarını kurallara bağlamaz.
7. Kendi fikirlerine uyulması için zorlamaya başvurmaz.
8. Diğer fikirlere değer verir, sistem içinde ıraksak düşünme yeteneğine sahip olanlar için yer bulur.
9. Öğretmenlere fikirlerini denemeleri için parasal olanaklar sağlar.
10. Uzun vadeli planlama için sürekli programlar yönetir.
11. Öğretmenler içinde gerçekten yaratıcı olanları açıklamaktan kaçınır.
12. Öğretmenlere yeni fikirler üzerinde çalışmak ve onları sınamak için zaman verir.
13. Eğitimin her yönünde bir çekicilik bulur, başka ilgi alanları ile de kendi yeteneklerini geliştirir.

Kuşkusuz burada sıralanan bütün maddeler ülkemiz için uygulanabilir değildir. Ancak bir okul yöneticisinin yaratıcı düşünmeyi, yaratıcılığı geliştirmedeki rolü yadsınamaz. Yaratıcı düşünme için uygun okul iklimi yaratma işi okul yöneticilerine düşmektedir. Aynı zamanda kendi tavır ve davranışlarıyla model olarak yaratıcı düşünmeyi desteklemelidir.

Chambers (1973) birkaç yüz kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcı olmaya özendiren ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiştir. Öğrencilerin bu sıralamalarına göre (Akt. Sungur, 1997);

A. Yaratıcılığı Kolaylaştıran Öğretmen Özellikleri

1. Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma,
2. Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
3. Öğrencilere model olma,
4. Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
5. En iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme,
6. Heyecanlı olabilme,
7. Öğrencileri eşit kabul edebilme,
8. Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
9. Öğrenciye ilgi gösterme,
10. Sürekli okuyan kişiler olabilme,
11. İkili ilişkide kolay iletişim kurma olarak belirlenmiştir.

B. Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri

Chambers'ın araştırmasına göre yaratıcı olmayı engelleyen öğretmen özellikleri ise şunlardır (Akt. Sungur, 1997);

1. Öğrencinin cesaretini kıran,
2. Güvensiz,
3. Aşırı eleştiren,
4. Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen,

5. Heyecanı olmayan,
6. Düz okumayı vurgulayan,
7. Dogmatik ve katı,
8. Alanla ilişkisini sürdüremeyen,
9. Genelde yetersiz,
10. Dar ilgileri olan,
11. Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler olarak tanımlanmışlardır.

Yaratıcılığı destekleyen öğretmen özelliklerinde olumlu iletişim özellikleri daha öne çıkarken, yaratıcılığı engelleyen öğretmen özelliklerinde ise olumsuz, savunmacı bir iletişim ve mesleki olarak yetersizlik ve ilgilerdeki darlık öne çıkmaktadır.

Torrance'a (1988) göre yaratıcılığı yüksek kişilerin yetiştirilmesi toplumun ilerlemesi için çok önemlidir. Bu nedenle özellikle yaratıcılığı yüksek kişilerin yetiştirilmesine gayret sarf edilmelidir. Torrance (1988) bu bağlamda yaratıcılığı yüksek kişilerin yetiştirilmesi için yedi madde önermektedir. Bunlar:

1. Bir şeye âşık olmaktan ve yoğun olarak onun peşinden gitmekten korkmama.
2. Büyük yeteneklerini bil, anla, gurur duy, uygula, geliştir, kullan, en iyi verimi al ve eğlen.
3. Başkalarının beklentilerinden kendini kurtarmayı ve sana oynamayı düşündükleri oyunlardan kaçmayı öğren.
4. Yeteneklerini kullanacak şekilde kendi oyununu oynamak için kendini serbest bırak.
5. Sana yardım edecek büyük bir öğretmen ya da (yaşam koçu) mentor bul.
6. Kendin ol, mükemmel biri olmak için değerli enerjini boş yere harcama (her şeyi yapmayı deneme, iyi yaptığın ve sevdiğin işi yap).

7. Birbirine bağılı olma yeteneklerini öğren (En güçlü yeteneklerini ve en yoğun sevgini serbest bir şekilde vererek, birbirine bağılı olmayı öğren). Yani toplumun bir parçası olmayı öğren.

Torrance bu yedi madde ile adanma ve cesaret, kendine güven, bağımsız olma, kişinin kendi olabilmesi ve bütünlüğe vurgu yapmaktadır. Ona göre bu yedi maddede yapılması istenen özellikler, aslında yaratıcı kişilerde bulunması gereken özellikleri ifade etmektedir.

Sungur (2001) ise, yaratıcı bir okulda bazı kişilik özelliklerinin kazanılması gerektiğini ifade etmektedir. Sungur'a (2001) göre yaratıcı okulda kazanılacak kişilik özellikleri şunlar olmalıdır;

1. Kendisi olabilme,
2. Kendisi için anlamlı sorunları belirleme,
3. Yaşantılara açık olma,
4. Akıcılık,
5. Algıya açık olma,
6. Özgünlük,
7. Belirsizliğe dayanıklı olma, beklenmedik olaylarla başa çıkabilme,
8. Sezgi, tutku ve duygulara açık olma,
9. Mizah duygusuna sahip olma,
10. Cesaret ve meydan okuyabilme,
11. Bağımsızlık, özgürlük,
12. Zenginleştirme, çok yönlü öğrenebilme,
13. Savaşım gücü,
14. Esneklik,
15. Olumsuz koşullara dayanıklılık,
16. Olumlu ben algısı ve risk alma,

Sungur (2001) tarafından kazanılması gereken kişilik özellikleri yaratıcı kişilerin özellikleridir. Bu nedenle, okullar yaratıcı düşünceleri yüksek

insanların temel kişilik özelliklerini destekleyen kurumlar haline gelmektedir. Bu zaman içinde bir zorunluluk olarak ortaya çıkacaktır. Yaratıcı düşünme yeteneği yüksek insanların bir toplum için değeri her geçen gün artmaktadır. Uzmanlaşmanın hızla arttığı günümüzde, her sektör bünyesinde iyi eğitim görmüş ve yaratıcı bireyler görmek istemektedir. Yaratıcı bireyler çalıştıkları kurumlara ve işletmelere çok değerli ve kar getirici katkılarda bulunmaktadır. Günümüzde biliyoruz ki birçok büyük şirket genç beyinleri bünyelerine katmak için yarışmaktadırlar. En heyecanlı yarış ise araştırma-geliştirme birimlerinde olmaktadır. Bu birimlerde ise iyi eğitilmiş, uzmanlaşmış kişiler olmanın yanı sıra en az onlar kadar önemli bir unsur da yaratıcılıktır. Yeni ürün tasarımında ve geliştirilmesinde yaratıcı bireylerin katkısı çok büyüktür.

Genç bir nüfusa sahip Türkiye bu insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmelidir. Çünkü uluslar arası rekabet her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Günümüzün rekabetçi dünyasında var olabilmenin en önemli yollarından biri, genç nüfusu iyi eğitmek, belki onun kadar önemli bir nokta da bu genç nüfusun yaratıcılıklarını korumak, hatta geliştirmektir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaratıcılık konusunda yapılan araştırmalar daha çok tasarım sürecindeki yaratıcılığın incelenmek istenmesinden dolayı mimarlık alanında yapılmıştır. Tezin bu bölümünde yaratıcılıkla ilgili her araştırmaya yer verilmeyecek sadece bu araştırmanın yanıt aradığı sorularla doğrudan ilgili olanlara yer verilecektir.

2.4.1. Yaratıcılık ve Kişilikle İlgili Araştırmalar

Bu araştırmaya kaynaklık edecek benzer alanları inceleyen araştırmalar sayıca yeterli değildir. Yapılan araştırmalarda yurt dışı çalışmalar önemli bir yer tutmakla birlikte bu araştırma ile benzerlik taşıyan araştırmalar içinde Öncü'nün (1989) yaptığı araştırma önem taşımaktadır. Ancak öncelikle yurt dışı çalışmalardan örnekler verilmektedir.

Wolfradt ve Pretz (2001) tarafından sanat ve tasarım, psikoloji, fizik, kimya, tıp, sosyoloji ve edebiyat alanlarında öğrenim gören üniversite

öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada sonuçlara çoklu regresyon analizi uygulanmış ve dışadönüklük, açıklık ve sezgisel düşünmeden oluşan puanların yaratıcılığı yordadığı tespit edilmiştir. Grup puanlarının ortalamaları için yapılan çoklu varyans analizi sonunda ise fizik ve kimya öğrencilerinin açıklık ve yeni deneyimler açısından psikoloji ile sanat ve tasarım alanlarındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde düşük yaratıcılık puanları aldıklarını tespit etmişlerdir.

Tacher ve Readdick (2006) saldırganlık ve yaratıcılık konusunda yaptıkları araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır; Saldırganlık ve yaratıcılık arasındaki olası ilişki, saldırganlık konusundaki düzenli gözlemler ve öğretmenlerin form raporları ile ölçülmüş ve yaratıcılık da Torrance Test of Creative Thinking ile 32 ikinci sınıf öğrencisinde araştırılmıştır. Bulgular tehdit saldırganlığı ve Torrance yaratıcı düşünme testi sözel test esneklik alt ölçeği arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkardı. Sözel saldırganlık ile Torrance yaratıcı düşünme testi sözel test akıcılık, orijinallik alt ölçeklerinde ilişkiler bulunmaktadır. Fiziksel saldırganlık ile Torrance yaratıcı düşünme testi sözel test esneklik alt ölçeği arasında da ilişki bulunmaktadır. Tehdit saldırganlığı şekilsel test orijinallik alt ölçeği ile pozitif bir ilişki göstermiştir. Saldırganlık gözlemleri ve TRF'nin içsel duygularını ifade etme alt ölçeği arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Öncü'nün (1989) yaptığı araştırmada, 7-11 yaşları arasındaki çocuklarda sözel ve şekilsel yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme (elaboration) yönünden nasıl bir gelişim gösterdiği ve bu gelişim süreci içinde hangi kişilik özelliklerinin yaratıcılık süreçlerindeki iniş ve çıkışlarla birlikte gittiğini irdelemiştir. Ayrıca genel olarak, kişiliğin hangi boyutlarının sözel ve şekilsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da araştırılmıştır.

Öncü (1989), orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda yaptığı bu araştırmasında, her yaş grubundan 15 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 150 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (sözel ve şekilsel) ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi uygulamıştır. Kız öğrencilerin T.Y.D.T. şekilsel test toplam puanları ile Wartegg-Biedma kişilik testi duygusallık bölümü arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Yine kız öğrencilerin T.Y.D.T. sözel test toplam puanlarıyla Wartegg-Biedma kişilik testi kontrol, karar ve eylem bölümünden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yine kız öğrencilerin T.Y.D.T. şekilsel test puanlarıyla Wartegg-Biedma kişilik testi kontrol, karar ve eylem bölümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerin şekilsel test toplam puanlarıyla Wartegg-Biedma kontrol, karar ve eylem bölümü toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erkek öğrencilerin Wartegg-Biedma sosyal uyum bölümü toplam puanları ile sözel test toplam puanları arasında da anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Yine erkek öğrencilerin Wartegg-Biedma sosyal uyum bölümü toplam puanları ile şekilsel testten aldıkları toplam puan arasında anlamlı bir ilişki vardır. 150 Kişilik tüm örneklem genelinde korelasyon katsayılarına bakıldığında, 150 deneğin Wartegg-Biedma kontrol, karar ve eylem bölümünden aldıkları toplam puanın hem sözel test, hem de şekilsel test toplam puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca 150 kişilik örneklemin Wartegg-Biedma sosyal uyum bölümü toplam puanıyla T.Y.D.T. şekilsel test toplam puanı arasında da anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

2.4.2. Yaratıcılık ve Genel Yetenekle İlgili Araştırmalar

Kershner ve Ledger (1985), zekânın ve yaratıcı düşünme tarzının üstün zekâlı ve normal zekâlı çocukların karşılaştırmalı olarak etkisini incelemişlerdir. Kershner ve Ledger çalışmaya 4., 5. ve 6. Sınıflardan yaşları 9-11 arası olan 60 tane sağ elini kullanan öğrenci almıştır. Zeki çocuklar için program uygulayan Metropolitan Toronto halk okulunda bulunan 30 (15'i kız, 15'i erkek) öğrenci şans yoluyla araştırma için seçilmiştir. Zeki öğrenciler programına giriş ölçütü, Otis- Lennon Bilişsel Yetenekler Testinden 130 ve üzeri almak ve öğretmen tarafından seçilmektir. Ayrıca bu 30 öğrenci elini sağ ya da sol kullanma, yaş ve cinsiyet bakımından eşitlenmiştir. Ortalama zekâyaya sahip öğrencilerden zekâ puanları da 95–110 olanlar eğitim (işlem) sınıfına seçilmiştir.

Daha sonra her iki gruba Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel Test A formu uygulandı. Her iki grubun öğrenme ve düşünme tarzları ise “Öğrenme ve Düşünme Tarzınız” çocuklar için B formu ile değerlendirilmiştir. Bu test tercih edilen düşünme tarzı olarak, sol beyin, sağ

beyin ve bütünleşik (sol ve sağ beyinin eşit ağırlıkta kullanılması) olmak üzere üç bölüme ayırmak için puanlar sağlıyor.

Kovaryans analizi sonucunda zekâ düzeyi farklılıkları şekilsel test zenginleştirme boyutu ile sözel ve şekilsel test esneklik boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bununla birlikte bütünleşmiş beyin düşünme tarzı her iki testte, şekilsel test zenginleştirme boyutu açısından ve sözel test esneklik boyutu açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Genel olarak sonuçlar tutarlı bir biçimde, zekâ ve düşünme tarzlarının yaratıcılıkta göreceli olarak bağımsız bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Her bir etki aslında yaratıcılığın özel bir yönüdür. Sonuçlar zeki olan çocukların düşünme tarzları ne olursa olsun normal zekâlı çocuklara göre sözel test orijinallik boyutunda daha yaratıcı olduklarını göstermiştir. Önemli bir bulgu da, çocukların yaratıcılık ve bütünleşmiş düşünme tarzları tercihleri arasında olumlu yönde bir korelasyonun (bağıntının) olduğudur. Bu özellikle zenginleştirme boyutu ve sözel test esneklik boyutu için doğrudur. Ortalama ve yüksek zekâlı çocukların karşılaştırılması, çocukların sol lobu (hemisferi) kullanmayı daha çok tercih ettiklerini gösterdi (Kershner ve Ledger, 1985).

Sonmaz (2002) ise araştırması için öncelikle İstanbul Kadıköy ilçesi ilköğretim okullarından tesadüfi seçilen 10 tanesinde son sınıf öğrencisi olan 198 kız, 166 erkek toplam 364 öğrenciye yaratıcılığı test etmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, problem çözme becerisini algılamayı ölçmek için Problem Çözme Envanteri ve zekâ testi için Cattell Zeka Testi Form A ölçekleri uygulamıştır. Problem çözme, zeka ve yaratıcılığın tüm alt boyutları arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizini kullanmıştır. Düzeylere ayrılmış problem çözme becerisi ve yaratıcılık puanlarına göre değişkenlerin ortalamaları arasındaki fark tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test etmiştir. Yaratıcılık, problem çözme ve zekâ düzeylerine göre farklılığı test etmek için ilişkisiz örneklem t testi ile analiz etmiştir. Değişkenlerin problem çözme becerisini yordayabilme derecesi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir: Problem çözme becerisi ve zekâ arasında da anlamlı ilişki bulunmazken, yaratıcılığın şekilsel orijinallik, yaratıcı kuvvetler listesi ile 0.05 düzeyinde, başlıkların soyutluluğu,

şekilsel zenginleştirme ve toplam şekilsel yaratıcılık ile 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki gözlenmiştir. Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki incelendiğinde ise, yaratıcılığın sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, toplam şekilsel yaratıcılık alt boyutları ile zekâ puanları arasında 0.01 düzeyinde, şekilsel orijinallik, şekilsel zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler listesi ile zekâ puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerisi üzerinde hangi değişkenin daha fazla etkisi olduğuna bakıldığında ise şekilsel zenginleştirmenin tek başına % 2,6 düzeyinde etki payı olduğu görülmüştür.

Yüksek ve düşük problem çözme becerisine göre yaratıcılığın alt boyutları arasındaki farklılık incelendiğinde, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme ve şekilsel zenginleştirme alt boyutları ile zekâ arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bütün farklılıkların yüksek problem çözme becerisine sahip grup lehine olduğu gözlenmiştir. Problem çözme becerisi yüksek ya da düşük olanların zekâ puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yaratıcılığın tüm alt boyutlarının yüksek ve düşük grupları ile zekâ arasındaki fark incelendiğinde sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve toplam şekilsel yaratıcılık alt boyutlarının yüksek ve düşük grupları ile zekâ arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu alt boyutlarının hepsinde farklılık düşük grupların lehine gözlenmiştir.

Yaratıcılık konusunda Guilford ve arkadaşları ile başlayan birçok araştırma yapılmıştır (Sawyer, 2006). Ülkemizde yapılan çalışmaların içinde de yer alan bir konudur (Öncü, 1989). Ancak yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda yaratıcılık ve genel yetenek arasında belirli net bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak ortak görüş belirli düzeydeki genel yetenek yaratıcı düşünme için gereklidir. Bu düzeyin üzerinde zekâ ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Sawyer, 2006).

2.4.3. Yaratıcılık ve Başarı İle İlgili Araştırmalar

Koçoğlu (2003) araştırmasında ortamın yaratıcılığı nasıl etkilediğini incelemiştir. Gruplardan birisi yaratıcı düşünceyi olumlu etkilediği düşünülen hiperortamda tasarım yaparken, diğer grup hiperortama alınmamıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresine, katılan grup ile katılmayan grup arasında, yaratıcı yetenek düzeyinin gelişmesi bakımından katılan grup lehine önemli fark bulunmuştur. Bu sonuçlar şöyle özetlenebilir; Deney grubu ile kontrol grubunun T.Y.D.T' inden aldıkları sözel öntest puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş sontest puanları arasında; akıcılık, orijinallik, esneklik alt ölçek puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun T.Y.D.T' inden aldıkları şekilsel öntest puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş sontest puanları arasında; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç alt ölçek puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Yaratıcılık ve başarı konusu üzerinde yeterli çalışma yapılmamış alanlardan biridir. Bu nedenle, özellikle Türkiye'deki durumun ne olduğu konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.4.4. Yaratıcılık ve Diğer Kişisel Özelliklerle İlgili Araştırmalar

Kershner ve Ledger'in (1985) araştırmasına cinsiyet açısından bakıldığında, kovaryans analizi sonucunda cinsiyetin şekilsel test zenginleştirme boyutu ile sözel ve şekilsel test esneklik boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak sonuçlar tutarlı bir biçimde, cinsiyet yaratıcılıkta göreceli olarak bağımsız bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bulgular kızların tercih ettikleri düşünme tarzları (sol beyin sağ beyin) ne olursa olsun sözel ve şekilsel test akıcılık boyutunda erkeklerden daha yaratıcı olduklarını göstermiştir. Aynı zamanda veriler, cinsiyetin düşünme tarzından bağımsız olduğunu göstermiştir (Kershner ve Ledger, 1985).

Öncü (1989) yaptığı çalışmada, TYDT sözel test esneklik faktörü açısından yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (7 ve 8 yaş grubu puanları 10 ve 11 yaş grubu puanlarından anlamlı şekilde düşüktür). Yine aynı şekilde TYDT şekilsel test esneklik faktöründe yaş ve cinsiyet yönünden anlamlı farklar bulunmuştur (8 yaş grubu kızların puanları 11 yaş grubu kızların puanlarından anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Erkek

öğrenciler açısından ise 8 yaş grubu erkek öğrencilerin puanları 7, 9, 10 ve 11 yaş grubu çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur). TYDT zenginleştirme faktörü açısından da yaş grupları arasında (7, 8, 9 ve 10 yaş grubu çocukların zenginleştirme puanları 11 yaş grubu çocuklardan anlamlı bir şekilde düşük bulunmuştur) anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Aslan (1994) ise yaratıcılığı yüksek bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamış ve yaratıcılığı yüksek öğrencilerin cinsiyet açısından karşılaştırıldıklarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

Aydın (1997) iki üniversite anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarına Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Yaratıcılık alt ölçeğini uygulamış ve şekilsel test puan ortalamaları arasında yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aydın (1997), elde edilen veriler doğrultusunda çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi için uygun çevre koşullarının sağlanmasına ve doğru kişilerin rehberliğine, yönlendirmesine ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, yaratıcılığın gelişmesi için çocuklara keşfetmeyi, problemler içinde değişik çözüm yolları bulmayı, çevresinde gelişen olayları fark edip, değişik yorumlar getirmeyi kazandıracak fırsatlar sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Sonmaz (2002) problem çözme gücü ve yaratıcılığı ele aldığı araştırmasında problem çözme beceresi ve yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ona göre cinsiyet, problem çözme beceresi ve yaratıcılık için bir etken değildir.

Ercan (2003) ise çalışmasında yaratıcılığın matematik dersi ders başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında yaratıcılık puanları ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akgün (2003) ise mimari tasarım sürecinde yaratıcılık ile cinsiyet ilişkisini incelemiş ve özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

- a) Yaratıcılık yeteneği, tasarımcı kimliğe sahip mimarda bulunan bir özelliktir. Bu yetenek bireysel, toplumsal, algısal, eğitsel engellerle kısıtlanabilmektedir.

- b) Cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek mimarlar arasında yaratıcı süreçte bireysel farklılıklar dışında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla cinsiyet yaratıcılığı doğrudan etkileyen bir faktör değildir.
- c) Tasarımcı kimliğinin cinsiyetin önüne geçtiği görülmüştür. Bu bağlamda tasarım cinsiyete aşkındır denebilir.
- d) Tasarım, tasarımcının kimliğinin bir yansımasıdır. Bu durum tasarımın cinsiyetleştirilmesi sonucuna götürebilir. Her ne kadar araştırma sonucunda böyle bir algılayış söz konusu olmasa da, tasarımın cinsiyetleştirilmesi var olan bir olgudur.

Akgün (2003)'ün bu son maddede söylemek istediği, aynı düzeyde yaratıcı yeteneğe sahip kadın ve erkek tasarımcının, yaratıcılık açısından aynı kalitede tasarım yapabileceği, ancak cinsiyet kimliğini de tasarıma yansıtabileceğidir. Fakat bu yaratıcılığı etkileyen bir durum değildir.

Bender (2006), resim-is eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bender, araştırmasında örneklem, Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-is eğitimi anabilim dalı öğrencilerinden, her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30'ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır. Veriler Bar-On EQ-i, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi "Sözel A" formu ve kişisel bilgi formu uygulanması ile elde edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca alt amaçlar için yapılan incelemelerde toplam duygusal zekâ ya da alt boyutları ile cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca duygusal zekâ arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın (değişkenliğin) %7'sinin duygusal zekâdan kaynaklandığını göstermiştir.

Burada değinilen araştırmalar bir genelleme yapmaya olanak sağlayacak nicelikte olmadığı için yeni araştırmalara ve bu araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmaya gereksinim vardır. Yaratıcılık

konusunda Türkiye için yeterli bilgi birikimi sağlandığında Türkiye için bir değerlendirme yapma olanağı da sağlanmış olacaktır.

2.4.5. Yaratıcılıkla İlgili Diğer Araştırmalar

Yapılan bazı önemli araştırmalar, özellikle mimarlık ya da sanatta yaratıcılık konusundaki araştırmalar, aşağıda kısaca özetlenmiştir. Bunların dışında eğitim programları, öğretmen tutumlarının yaratıcılığa etkisi gibi konularda yapılan araştırmalar da özetlenmiştir.

Dinçer (1993) tarafından yapılan araştırma sonuçları anneler açısından değerlendirildiğinde, aile içi çatışma ile yaratıcılık ve yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutunda negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Kız öğrenciler için sıkı disiplin ile zenginleştirme boyutu arasında pozitif, erkek öğrenciler ile aşırı koruyucu annelik tutumu ile akıcılık boyutu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışan ve çalışmayan annelerin çocukları açısından bakıldığında yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan babaların öğrenim düzeyi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üniversite mezunu babaların çocukları, ilkokul mezunu babaların çocuklarından anlamlı bir şekilde daha yaratıcı bulunmuşlardır. Yaratıcılığa cinsiyet açısından bakıldığında sadece zenginleştirme boyutunda kız öğrenciler erkeklere göre anlamlı olarak daha yaratıcı çıkmışlardır.

Bilgiç (1998), yaratıcı düşüncenin ne olduğunu, hangi faktörlerden nasıl etkilendiğini ve mimarlık disiplini içerisindeki yerinin ne olduğunu araştırmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı düşüncenin geliştirilebilen bir özellik olduğu ve mimarlık disiplini içerisinde daha çok üzerinde durulması gerektiği, bu sebeple özellikle mimarlık okullarında eğitim programları içerisine alınması gerekliliği sonucuna ulaşmıştır. Bilgiç (1998), araştırma sonuçlarına bilgi taraması yaparak ulaşmıştır.

Özkaya (1999) ise sanat ürününü inceleyerek sanatta deha ve yaratıcılığı araştırmış ve özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

Deha, yaratıcılığın kaynaklarından biridir. Deha sadece sanatçıya ait değildir. Sanatçı ve deha üst üste çıkmış iki özne gibidir. Deha, sanat yapısının oluşmasını sağlayan tüm faktörlerin birleşimidir. Bu faktörler ise,

yaratıcı-eser-alımlayıcı ilişkisinde kendisini bulur. Eser, zihinde olduğu anda artık dünyanın bir parçasıdır. Çünkü görülemeyecek olan güzel değildir. Sanatçıların bilinç düzeyi son derece yüksektir. Küçük yaşlar için bu ileri sürülemezse de deha kendini küçük yaşta hissettirir. Yaratıcılığı sanatçıda değil düşüncede aramak ve o düşüncüyü ortaya koymaya çalışan insanları araştırmak ve bulmak gerekir.

Kısacık (1999) ise yaratıcılığı araştırırken süreci ön planda tutarak, mimari tasarım sürecinde yaratıcılığın yerinin ne olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcılığın tasarım etkinliği içerisinde, kavram geliştirme yoluyla tanımlanmaya başlanan tasarım bağlamının oluşturulmasında, bu yolla zihinsel imgelerin kullanılmasında ve bunların dışlaştırılmasında çok önemli bir yeri vardır ve başlangıçta ortaya konan bağlamın süreç boyunca geliştirilmesindeki tutarlılığın garantisi olarak görülebileceği ileri sürülmüştür. Bu sonuçla birlikte yaratıcılığın tasarıma yön veren eleştirinin de sürdürülebilirliğini ve tutarlılığını sağlayabileceği ileri sürülmüştür. Mimari tasarım, öğrencinin kendi kişisel özellikleri çerçevesinde yaşadığı kişisel bir öğrenme sürecidir. Bu sebeple mimari tasarım; öğretilmeyen, öğrenilen bir süreçtir. Tasarım stüdyolarının ve stüdyo yöneticilerinin yaratıcılığın geliştirilmesinde, kilit rol oynadığı bildirilmektedir.

Kahvecioğlu (2001), mimari eğitim almakta olan son sınıflardan 10 kişilik bir grup üzerinde çalışmıştır. Çalışmada yaratıcılık standart bir ölçme aracı ile ölçülmemiş, araştırma kapsamında araştırma grubuna verilen üç problemin çözümlerinin, bir jüri tarafından yaratıcı ya da yaratıcı değil şeklindeki yargıları sonucunda belirlenmiştir. Kahvecioğlu'nun (2000), yaratıcılığı araştırırken süreç ve ürün odaklı yöntemi izlediği görülmektedir. Mimari tasarım eğitiminde bilgi faktörüne bağlı olarak yaratıcı düşüncenin süreç içinde nasıl değiştiğini ve sürece bağlı olarak tasarımların nasıl şekillendiğini ve son halini aldığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- a) Öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerinin değerlendirilebilmesi için, farklı problem türlerinden yararlanılabilir.
- b) Seçilecek problem türleri ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

- c) Konu hakkında bilgi sahibi olmanın problem çözümlerinde daha yaratıcı çözümlere götüreceği sonuçlarına varmıştır.

Topaktaş (2001) çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünce düzeylerini değerlendirmiş ve öğrencilerin yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerini kazanmada önemli bir etken olarak düşünülen öğretmenlerin yaratıcı düşünce ve problem çözmeye yönelik ilişkilerini değerlendirmiştir. Topaktaş (2001), araştırmasında yaratıcılığı Krikton tarafından geliştirilmiş olan KAI (Adaption - Innovation) ölçeğini uygulayarak doğrudan ölçmüş ve öğrencilerin yaratıcı yetenek düzeylerini saptamıştır. Araştırmaya katılan meslek lisesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri açısından orta seviyede yaratıcılık grubunda yer aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise, yaş, meslek, kıdem-yıl, öğrenim düzeyi ve alanlarına göre aralarında anlamlı fark olmadıklarını bulunmuştur.

Dikici (2002) Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri konulu çalışmasında, liselerde resim dersi öğretmenlerinin kendilerini ikinci derecede yaratıcı gördükleri ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını da ikinci derecede geliştirebilecekleri sonuçlarına ulaşmıştır. Lise resim dersi ders programının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecek nitelikte algılandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, sanat ve sanat eğitimi ile ilgili yayınları sürekli takip eden öğretmenlerle bazen takip eden öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sanat ve sanat eğitimi yayınlarını sürekli takip eden öğretmenler diğer gruba göre kendini birinci derecede yaratıcı algılamaktadırlar.

Ercan (2003) ise çalışmasında Matematik dersini sevip sevmemenin öğrenciler arasında yaratıcılık yönünden anlamlı bir farklılığa neden olmadığını sonucuna varmaktadır. Ayrıca anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yaratılığında anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Atik'in (2006), Yeni İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcılık konusunu incelemiş ve Yeni Sosyal Bilgiler Programında "yaratıcı düşünme" konusunun öğrencilere kazandırılacak bir beceri olarak yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat programda yaratıcı düşünmenin bir tanımının yapılmadığı, bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve kullanılacak

örnek etkinliklerin verilmediği tespit edilmiştir. Yaratıcılığın kazandırılmasına yardım edecek etkinliklerin programın uygulayıcısı olan öğretmenlere bırakıldığı sonucuna varılmıştır. Alınan öğretmen görüşlerinde de yaratıcılıkla ilgili bilgilerinin derinlemesine olmadığı ve öğretmenlerin bununla ilgili herhangi bir hizmet içi seminere katılmadıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Yukarıda sıralan araştırmaların yanında özellikle dikkat çekenler işletme ve yönetim alanında yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar özellikle yönetimde yaratıcılık konusu, bireysel ve örgütsel yaratıcılık ile liderlik konuları üzerinde durulmaktadır (Efil, 1996; Çoban, 1999; Çokhızlı, 2000; Çenkçiler, 2001; Gündüz Çekmecelioğlu, 2002).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Lise Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesini amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2005–2006 eğitim öğretim yılında, Kayseri ili, Melikgazi ilçesinde bulunan Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesinde öğrenim gören toplam 276 öğrenci oluşturmaktadır.

Her ne kadar başlangıçta, her sınıf düzeyinden 100 öğrencinin araştırma sürecine alınması planlanmış olsa da, veri toplama araçlarını eksik tamamlayan öğrencilerin yanıtlarının araştırma dışı bırakılması sonucunda, lise birinci sınıftan 94, ikinci sınıftan 90 ve üçüncü sınıftan ise 92 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f ve %	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Erkek	f	53	53	47	153
	%	56,4	58,9	51,1	55,4
Bayan	f	41	37	45	123
	%	43,6	41,1	48,9	44,6
Toplam	f	94	90	92	276
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya 153'ü erkek, 123'ü kız olmak üzere toplam 276 öğrenci katılmıştır. Erkek öğrencilerin yüzdesi %55.43, kızların ise %44.57 olarak gerçekleşmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında

çalışma grubunun makul oranlarda olduğu söylenebilir. Tablo 3'e sınıf düzeyleri açısından bakıldığında da çalışma grubunun dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Birinci sınıfları oluşturan öğrenci sayısı 94 olup, bunların (f=53) %56,4'ü erkek ve (f=41) %43,6'sı da kız öğrencilerden oluşmaktadır. Lise ikinci sınıflar ise toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin (f=53) %58,9'u erkek ve (f=37) %41,1'i de kız öğrencilerden oluşmaktadır. Lise üçüncü sınıflar grubu ise toplam 92 öğrenciden oluşmakta olup, (f=47) %51,1'i erkekler ve (f=45) %48,9'u kızlardan meydana gelmektedir. Çalışma grubu bu haliyle cinsiyetten ya da sınıf düzeylerinden kaynaklanabilecek yanlı sonuçları engelleyecek bir yapıdadır denilebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğrenim Alanlarına ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Alanlar	f ve %	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Sayısal	f	59	70	73	202
	%	62,8	77,8	79,3	73,2
Eşit Ağırlık	f	35	20	19	74
	%	37,2	22,2	20,7	26,8
Toplam	f	94	90	92	276
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 4'te çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara ve sınıf düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Araştırma yapılan okulun bir özelliği olarak sayısal alanda öğrenim gören öğrenci sayısı (f=202) ve oranı (%73,2) eşit ağırlık öğrencilerine göre yaklaşık olarak üç kat (f=74 ve %26,8) daha fazladır. Sayısal alanı seçeceğini ifade eden lise birinci sınıf öğrencileri (f=59) bütün sınıflar içinde en küçük grubu ve oranı (%62,8) oluşturmaktadır. Lise birinci sınıfların eşit ağırlık oranı ise %37,2'dir ve eşit ağırlık alanı içinde en büyük grubu oluşturmaktadır. Lise ikinci sınıflarda sayısal alan öğrencileri (f=70) ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Lise ikinci sınıf öğrencileri %77,8 ile oran olarak da ikinci büyük gruptur. Eşit ağırlık alanında lise ikinci sınıfların oranı ise %22,2'dir. Lise üçüncü sınıflarda ise sayısal alan (f=73) çalışma grubunun en büyük grubudur. Eşit ağırlık alanıyla aralarında en büyük farkın olduğu alandır (%79,3 ve %20,7). Öğrenim görülen alanlar açısından grupların birbirine yakın olmadıkları görülmekle birlikte bu çalışma grubunun oluşumundan değil okulun özelliğinden yani var

olan bir durumdan kaynaklanmaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği okulda sözel alanda öğrenim gören öğrenci bulunmadığı için araştırmada sözel alan öğrencilere ait veri elde edilememiştir.

Tablo 5. Annelerin ve Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Annelerin Eğitim Düzeyi	f ve %	Babaların Eğitim Düzeyi					Toplam
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisans-üstü	
Okuryazar	f	2	4	6	1	0	13
	%	7,4	11,4	6,7	1,0	,0	4,7
İlkokul	f	21	12	26	13	1	73
	%	77,8	34,3	28,9	12,5	5,0	26,4
Ortaokul	f	2	7	18	13	2	42
	%	7,4	20,0	20,0	12,5	10,0	15,2
Lise	f	2	11	36	38	4	91
	%	7,4	31,4	40,0	36,5	20,0	33,0
Üniversite	f	0	1	4	37	3	45
	%	,0	2,9	4,4	35,6	15,0	16,3
Lisans-üstü	f	0	0	0	2	10	12
	%	,0	,0	,0	1,9	50,0	4,3
Toplam	f	27	35	90	104	20	276
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 5’de annelerin babaların eğitim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya bakıldığında en fazla lise mezunu annenin (n=91) olduğu, onları ilkökul mezunu (n=73) annelerin takip ettiği görülmektedir. Daha sonra ise üniversite mezunu (n=45) annelerin sıralamayı takip ettiği görülmektedir. Ancak üniversite mezunu anne ile ortaokul mezunu anne (n=42) sayısı birbirine çok yakındır. Okuryazar annelerin meydana getirdiği grup (n=13), lisansüstü mezunu olan anne grubu (n=12) ise son sırada yer almaktadır.

Tablo 5’e babaların eğitim düzeyleri açısından bakıldığında anne grubundan farkının, baba grubunda okuryazar grubunun olmamasıdır. Tabloda görüleceği üzere, babalar grubunda en büyük grup üniversite mezunu (n=104) olan gruptur. Bu grubu lise mezunu (n=90) olan grup takip etmektedir. Daha sonra ise ortaokul (n=35), ilkökul (n=27) ve son olarak lisansüstü (n=20) eğitim gören babaların grubu gelmektedir. Tablo 5’e genel olarak bakıldığında anne babaların eğitim düzeyi yönünden genellikle

birbirlerine yakın kişilerle evlendikleri sonucuna da varılabilir. Ancak genel olarak erkekler kendilerinden daha alt eğitim düzeyindeki erkeklerle de evlenmiş iken bu durumun kadınlarda daha az olduğu görülmektedir. Örneğin lisansüstü öğrenim gören bir annenin ilkokul, ortaokul ve lise mezunu bir kişiyle eşleşmediği görülmektedir. Bunun yanında babalar grubundaki lisansüstü öğrenim gören bir babanın ilkokul mezunu bir bayanla evli olduğunu görebilmekteyiz. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin genel yapısı açısından bu durum önemlidir. Genel olarak anne ve babaların eğitim durumlarına bakıldığında babaların eğitim düzeylerinin annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerin büyük bir bölümü standart ölçme araçları ile toplanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, okudukları alanlar ile anne ve babalarının eğitim düzeylerinin belirlenmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bunun dışında akademik başarı verileri okul yönetiminden alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler aşağıda yer almaktadır:

1. **Torrance Yaratici Düşünme Testi:** Torrance Yaratici Düşünme Testleri (T.Y.D.T.) ilk kez 1966 yılında E. Paul Torrance tarafından yayınlanmıştır. Bu testler her yaş grubuna uygulanabilmektedir. Yayınlandığından bu yana sözel ve şekilsel yaratıcılığı ölçmek amacıyla yurtiçi ve yurt dışındaki araştırmalarda yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Testler doğrudan yaratıcı düşünmeyi ölçen paralel formları (Sözel ve Şekilsel, A ve B formları) vardır. Testin sözel kısmında 7 adet, şekilsel kısmında ise 3 adet alt test bulunmaktadır.

Torrance'ın testleri standardize edilmiş testlerdir. Bugüne kadar 32 dile çevrilmiş, yaratıcı potansiyelin hesaplanabilmesi ve alıştırmalarla (pratiklerle) artırılabilmesine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Bu testler 2000'in üzerinde araştırmada kullanılmıştır. Bu sonuçlar Torrance'ın psikoloji ve eğitim alanlarında yapılan yaratıcılık araştırmalarındaki etkisini gösterir (Neumeister ve Cramond, 2004).

Testin “Resim Yapma” alt testi yazar tarafından geliştirilmiş; “tamamlanmamış şekil” ve “doğrular/daireler tekrarlanan şekil” alt testleri ise “Drawing Completion Test” adlı başka bir testten uyarlanmıştır. Testteki işlevlerin seçimi, faktör analizi sonuçlarına göre yapılmıştır (Öner, 1997).

Torrance Yaratıcı düşünme Testi anaokulundan üniversiteye kadar değişik düzeylerdeki öğrencilere uygulanabilmektedir. Bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Testin (sözel ve şekilsel) uygulanması 75 ila 90 dakika arasında bir zaman almaktadır. Test 15 ila 35 kişilik gruplara uygulanabilmektedir. Ancak daha büyük gruplara uygulamaktan kaçınılmalıdır. Eğer anaokulu öğrencileri gibi küçük öğrencilere uygulanacaksa sınıfın ikiye bölünerek daha küçük gruplarla ve farklı sınıflarda uygulama yapılmalıdır.

T.Y.D.T Sözel A ve B formlarındaki etkinlikler şu şekildedir:

1. Soru Sorma: Bu etkinlikte öğrenciye gösterilen yoruma açık bir resim için, resimdeki olayın ne olduğunu anlamaya yönelik sorular oluşturması istenmektedir. Soruların yazılması için testte 33 maddelik boşluk bırakılmıştır.

2. Nedenlerini Tahmin Etme: Soru sorma etkinliğinde verilen resimde geçen olayların nedenlerini öğrencinin tahmin etmesi istenmektedir. Tahmin edilen nedenlerin yazılabilmesi için 32 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

3. Sonuçları Tahmin Etme: Öğrencinin yine aynı resimdeki olayın sonuçlarını tahmin etmesi istenmektedir. Eğer istenirse bu tahminler sorular ve nedenlere bağlı ya da bağımsız olarak verilebilir. Sonuçları tahmin etme için de testte 33 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

4. Ürün Geliştirme: Eldeki bir oyuncağın ilgi çekici hale getirilmesi için yapılacak yeniliklerin neler olabileceğinin sıralanması öğrenciden istenmektedir. Ürün geliştirme alt ölçeği için de testte 43 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

5. Alışılmadık Kullanımlar: Her gün kullandığımız ve atılan malzemelerin (karton kutu ve teneke kutu) değerlendirilmesine ilişkin orijinal görüşler öğrenciden istenmektedir. Alışılmadık kullanımlar alt testi için testte 30 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

6. Alışılmadık Sorular: Öğrenciden, kullandığımız ve atılan bu malzemeler hakkında alışılmadık sorular oluşturması istenmektedir. Alışılmamış sorular için testte 33 maddelik bir boşluk bırakılmıştır.

7. Farz Edin ki: Bu etkinlikle hayal ürünü bir ortamın yeni çağrışımlara yol açması beklenmektedir. Öğrencinin uzak çağrışımları, orijinal düşünceleri ve olay hakkında fazla sayıda fikir üretmesi istenmektedir. Bu alt test için de testte 38 maddelik bir boşluk bırakılmıştır (Koçoğlu, 2003).

T.Y.D.T Şekilsel A ve B formlarındaki etkinlikler şu şekildedir (Koçoğlu, 2003):

- 1. Resim Oluşturma:** Verilen geometrik bir şekil tamamlanarak yeni bir şekil oluşturması, bu yeni şeklin bir hikâye anlatması ve bu resme bir isim yazılması istenmektedir.
- 2. Resim Tamamlama:** 10 adet yarım çizginin tamamlanarak yeni bir şekil oluşturması ve bu şeklin isimlendirilmesi istenmektedir.
- 3. Doğrular/Daireler:** A formunda verilen 30 adet paralel doğrunun, B formunda ise verilen dairelerin tamamlanarak yeni şekiller oluşturulması ve isimlendirilmesi istenmektedir.

T.Y.D.T.'nin Puanlanması:

Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. Verilen cevaplar sözel kısım için üç boyutta, şekilsel kısım içinde dört boyutta değerlendirilmektedir. Testte verilen cevapların miktarı akıcılık puanı, yanıtların kaç ayrı türde düşünüldüğü esneklik puanı, alışılmadık olması ise, orijinallik puanı ile değerlendirilmektedir. Akıcılık, esneklik ve orijinallik puanları hem sözel hem de şekilsel kısım için geçerlidir. Şekilsel kısım için

değerlendirmede kullanılan dördüncü boyut zenginleştirme puanıdır. Zenginleştirmede düşüncenin ne kadar ayrıntı ile bezendiği puanlamaktadır. Testin sözü geçen bu puanlama yöntemi 1966 yılından 1984 yılına kadar geçerli olan değerlendirilmedir. 1966 yılında geçerli olan ve "normal puanlama" adı verilen bu puanlamada akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olmak üzere dört ayrı boyutta değerlendirme yapılmaktadır. Ayrıca testin 1966 değerlendirme sistemi standart puan ve norm tablosunu kapsamamaktadır (Aslan, 1994). Şekilsel testte ayrıca Başlıkların Soyutluluğu ve Erken Kapamaya Direnç boyutunda puanlar da elde edilmektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, bu araştırmada kullanılmadan önce araştırmacı, daha önce yüksek lisans çalışmasında kullanan ve puanlama konusunda deneyimli olan başka bir araştırmacıdan puanlama konusunda eğitim almıştır. Puanlamanın yansızlığı konusunda testin el kitabında da önerildiği gibi iki puanlayıcının elde ettiği puanların korelasyonlarına bakılmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi iki puanlayıcının puanları birbiriyle oldukça yüksek derecede uyumlu çıkmıştır. İki puanlayıcının puanlama korelasyonları için 20 öğrencinin yanıt formu değerlendirilmiştir.

Tablo 6. İki Farklı Puanlayıcının Puanlamaları Arasındaki Korelasyonlar

Yaratıcılık Alanları	r ve P Değerleri	
Sözel Akıcılık	r	,99(**)
	P	,000
Sözel Orijinallik	r	,98(**)
	P	,000
Sözel Esneklik	r	,99(**)
	P	,000
Şekilsel Akıcılık	r	,96(**)
	P	,000
Şekilsel Orijinallik	r	,97(**)
	P	,000
Şekilsel Başlık Soyutluluğu	r	,96(**)
	P	,000
Şekilsel Test Zenginleştirme	r	,96(**)
	P	,000
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	r	,99(**)
	P	,000

** P= 0.01, * P= 0.05, N= 20

Tablo 6'da görüldüğü gibi Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel ve şekilsel testlerinin tamamında oldukça yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Elde edilen korelasyonlar ,96 ve ,99 arasında değişmektedir. Bu çok yüksek ve uyumlu bir sonuçtur. Tablo 6'dan elde edilen sonuçlara göre iki puanlayıcının puanlamalarının birbirine oldukça yakın ve birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:

Testin yapı geçerliği ile ilgili olarak, Weisberg ve Springer (1961, Akt: Aslan, 1994), 32 üstün genel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar bu grubun medyan değerlerini kesme noktası olarak, yüksek yaratıcı ve düşük yaratıcı çocukların kişilik özelliklerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada ölçeğin soru sorma, sonuçları ve nedenlerini tahmin etme, alışılmadık kullanımlar ve daireler alt testleri kullanılmıştır. Çocukların kişilikleri psikiyatrik görüşmeler, Rorschach testi ve bir aile çiz tekniğiyle incelenmiştir. Ayrıca, ailelerin çocukları hakkındaki yargıları bir ölçekle belirlenmiştir. Yaratıcı çocukların özellikleri anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Güçlü benlik imajı, kolay hatırlatma, mizah vb. özelliklere sahip olma açısından yaratıcı çocukların farklı olduğu sonucu elde edilmiştir.

T.Y.D.T'nin anaokulu, ilköğretim, orta öğretim öğrencileri ve yetişkinler için olan A ve B formları Aslan (1998) tarafından Türkçeye adapte edilmiş, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları iki dili de bilen 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Sözel test için .66 – .86 arası değişen ve .01 düzeyinde anlamlı korelasyon değerleri, şekilsel kısım için .53 – .92 arasında değişen anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar-test ve iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. İlköğretim düzeyi için .89 – .86 arası, ortaöğretim düzeyi için .71 – .62 arasında, üniversite düzeyi için .82 – .83 arasında değişen anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında Wonderlic

ve Wais Testleri ile ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır. WAIS' in parça birleştirme alt testi ile .66, benzerlik alt testi ile ($r = -.73$) .01 seviyesinde anlamlı ilişki saptanmıştır. Kişilik testi ile T.Y.D.T. arasında geçerlik çalışması kapsamında, Sıfat Testi (Savran, 1993) ile arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Başarma ile orijinallik ($r = -.37$) $p < .05$ ve zenginleştirme .32, $p < .05$ puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Düzen ile Yaratıcı kuvvetler .36, $p < .05$ ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları .37, $p < .05$ arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. MEF yetenek testi (M.Y.T.) ile T.Y.D.T. arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sayısal yetenek ile sözel orijinallik arasında ($r = -.37$), $p < .05$ düzeyinde ilişki bulunmuştur. Sosyal yetenek ile sözel orijinallik arasında ($r = -.51$) $p < .01$ ve toplam yaratıcılık arasında .38, $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapı geçerliğini test etmek üzere madde analizleri ve ayırt edicilik hesaplamaları yapılmıştır. İlköğretim düzeyi için sözel alt testlerin tümü için .01 seviyesinde anlamlı madde-toplam ve madde-kalan sonuçları elde edilmiştir. Madde-toplam için .48 $p < .01$ ile .62 $p < .01$ arasında değerler elde edilmiştir. İtem remainder için ise .53 $p < .01$ ile .87 $p < .01$ arasında korelasyon değerleri elde edilmiştir. İlköğretim düzeyinde ayırt edicilik için 4.16 $p < .01$ ile 11.98 $p < .01$ seviyesinde anlamlı fark saptanmıştır. Lise ve üniversite grupları içinde madde analizleri tekrar edilmiş ve tatminkâr sonuçlar elde edilmiştir (Koçoğlu, 2003).

Torrance (1966) ölçeğin test tekrar test güvenirliğini saptamak için ölçeği iki hafta arayla uygulamış ve .50 - .93 arasında değişen korelasyon katsayıları elde etmiştir. Üç yıl arayla yaptığı çalışmada ise .35 ile .73 arasında değişen korelasyonlar elde edilmiştir (Akt: Karakuş, 2000).

1974 yılındaki puanlama sistemiyle (norm puanlama), 1984' deki (akıcı puanlama) arasındaki güvenirlik katsayıları: sözel akıcılık için .92, orijinallik için .94 ve zenginleştirme için .92' dir. Aynı şekilde Şekilsel Test için elde edilen güvenirlik katsayılarının .90' larda seyrettiği ve istatistiki açıdan da dikkat çekici bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür (Torrance, 1984, Akt: Aslan, 1994).

Testin güvenilirlik çalışmaları kapsamında puanlama konusunda eğitim almış ve almamış sınıf öğretmenlerine 25 adet test değerlendirilmiştir. Bu öğretmenler yalnızca testin puanlama kitapçığını okuyarak puanlama yapmışlardır. Şekilsel kısım için güvenilirlik katsayısı orijinallik için .88 ile akıcılık .96 arasında değişmektedir. Sözel kısımdan elde edilen güvenilirlik katsayısı için .94, akıcılık için .99 olarak bulunmuştur (Torrance, 1974, Akt: Aslan, 1994).

- 2. Hacettepe Kişilik Envanteri:** Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE), bireylerin kişilik özelliklerini, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini ölçmek, klinik ve normal vakaları teşhis etmek ve ruh sağlığı taramaları yapmak amacıyla Özgüven (1976) tarafından geliştirilmiştir. Envanter üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, 1978'de birinci ve 1982'de de ikinci revizyonu yapılmış, 1993 yılında da HKE El Kitabı yayınlanmıştır (Özgüven, 2004).

Hacettepe Kişilik Envanteri, "kişisel uyum" ve "sosyal uyum" olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Bu iki temel bölüme dayalı sekiz alt ölçek ile bireyin test alma davranışlarına ilişkin de bir "geçerlik" (G) ölçeği bulunmaktadır. Toplam puanlarla birlikte bireyin kişilik özellikleri ve uyum düzeyine ilişkin 12 puan verilmektedir. Sekiz madde geçerlik için ve her bir alt ölçek için de 20'şer madde olmak üzere toplam 168 maddeden oluşan bir envanterdir (Özgüven, 2004). Ölçeğin "Kişisel Uyum" ve "Sosyal Uyum" temel ölçekleri ile bunların alt ölçekleri aşağıda verilmiştir:

Kişisel Uyum alt ölçeği şunlardır; Kendini gerçekleştirme (KG), Duygusal Kararlılık (DK), Nevrotik Eğilimler (NE), Psikotik Belirtiler (PB).

Sosyal Uyum alt ölçeği ise şunlardır; Aile İlişkileri (Aİ), Sosyal İlişkiler (Sİ), Sosyal Normlar (SN) ve Antisosyal Eğilimlerdir (AE) (Özgüven, 2004).

Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmek üzere hazırlandığı amacını ölçme derecesidir. Geçerliği sağlama yönünden ölçme aracını oluşturan

maddeler büyük önem taşır. HKE ampirik bir yolla geliştirildiği için maddelerin seçimi, dış ölçütler kullanılarak yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak, maddelerin seçimi, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri normal ve düşük olduğu bilinen ölçüt gruplarındaki bireyleri ayırt edip etmediğine bakılarak yapılmış ve ayırt edici endeksleri yüksek olan maddeler envantere alınmıştır. Bu durum HKE'ne yapısal yönden bir avantaj sağlamaktadır (Özgüven, 1992).

Hacettepe Kişilik Envanterinin geçerlik çalışmaları çeşitli yöntemlerle yapılmıştır. Envanterin önemli amacı normalden sapmış ya da sapma eğilimi gösteren kişileri normal sınırlar içinde olan bireylerden ayırt edebilmek olduğu için, normal gruplarla psikiyatri kliniklerinde psikotik ve nevrotik vaka tanısı konmuş bireylere HKE uygulanmış, normal ve normalden sapmış bu iki grubun HKE'nin toplam ve alt ölçeklerden aldıkları puanlar birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Çeşitli gruplar üzerinde yapılan bu tür çalışmalarda, ortalamalar arasındaki farklar alt ölçeklerin çoğunda .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuç olarak HKE toplam ve alt ölçeklerinin klinik vakaları normal bireylerden ayırabildiği anlaşılmıştır (Özgüven, 1992).

Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Hacettepe Kişilik Envanterinin ilk güvenirlik çalışmaları Özgüven (1976) tarafından yapılmıştır. Özgüven çeşitli gruplar üzerinde envanterin aralıklı tekrarı yöntemi ile yaptığı güvenirlik çalışmalarında Standart Normlar alt ölçeğinde en düşük, 0.58 ve Genel Uyum puanında en yüksek, 0.92 güvenirlik katsayılarını bulmuştur. Kişisel uyum alt ölçeklerinin güvenirliklerinin, sosyal uyum alt ölçeklerine göre biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır (Özgüven, 1992).

Kızıltan (1982) tarafından, üniversite öğrencilerinden oluşan 56 kişilik bir grup üzerinde, iki hafta ara ile envanterin tekrarı yöntemi ile elde edilen HKE güvenirlik katsayılarının .71 ile .93 arasında değişmekte olduğunu belirtilmektedir (Özgüven, 1992).

Bu bulgular envanterin test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ortalama güvenilirlik katsayılarının Kişisel Uyum alt ölçeği için .85, Sosyal Uyum alt ölçeği için ise ortalama .80 güvenilirlik katsayıları vermesi, bu ölçeklerin bağımsız birer ölçek olarak da kullanılabilecek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testi:

Genel Yetenek (zekâ), yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum yapabilme, soyutlama ve problem çözme gücü olarak ifade edilir (Selçuk, 2005). Literatürde farklı daha birçok tanım bulunmaktadır. Ancak araştırmaya konu olan genel yetenek Charles Spearman'ın ifade ettiği genel yetenektir. Spearman, değişik bilişsel testler arasındaki korelasyonları genel zihinsel faktörle yani "g" faktörüyle açıklamaktadır. Test puanları arasındaki bireysel farklılıkların ve testler arasındaki korelasyonların nedeni de "g" faktörüdür. Kurama göre bir testi diğerinden ayıran ya da kendine özgü yapan özgül faktör "s" tarafından etkilenmektedir. (Erten, 1995). Raven Standart İlerlemeli Matrisler testleri de Spearman'ın zeka (genel yetenek) kuramında açıkladığı zeka (g) faktörünün bir ölçüsü olması amacıyla ilk olarak 1938 yılında üretilmiş tümüyle şekillerden oluşan bir testtir (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 1995). Bu nedenle bu araştırmada Spearman'ın "g" faktörünü ölçen testlerden biri olan Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testi (Erten, 1995) seçilmiştir. Buna paralel olarak öğrencilerin genel yetenek düzeyi, sözel olmayan sorulardan oluşan Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testinden elde edilen puanların karşılık geldiği düzeydir.

J. C. Raven tarafından genel yeteneği ölçmek üzere geliştirilen bu test toplam 60 maddeden oluşmakta olup, uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Bu test, Raven testleri içinde ilk geliştirilen olup, 6 yaş ve üzerindeki bireylere uygulanabilmektedir. Test, eğitim, milliyet ve ırksal özelliklerden bağımsız olarak uygulanmaktadır (Fould ve Forbes, 1975; Akt. Çıkrıkçı Demirtaşlı, 1995).

Bireysel ve grup olarak uygulanabilen test A, B, C, D ve E harfleriyle gösterilen beş alt testten oluşup, her bir alt testte 12'şer madde

bulunmaktadır. Raven testlerini oluşturan bu maddeler, görsel benzetme (visual analogy) özelliğini taşıyan maddelerdir Her madde 3X3'lük bir matristen meydana gelmiştir. Matrisin, sağ alt köşesinde bir boşluk bırakılarak, bu matrisi doğru olarak tamamlayacak olan, 6 veya 8 şekil seçeneğinden birisinin seçilmesi gerekir. Raven testlerindeki maddelerin tümü benzer bir formatı paylaşmakla beraber, her test formunda, maddeler güçlük düzeyi bakımından kolaydan zora doğru bir değişim gösterirler. Maddelerin yanıtlanmasında, giderek artan şekilde gözlenen bu güçlük, maddelerdeki problemlerin çözümündeki farkların bir sonucu olarak, bu problemleri çözme yeteneği bakımından bireylerarası farkların ortaya çıkarılması noktasına gider. Raven'ın bu testlerde neyi ölçmeye çalıştığı sorusuna, testin ilk geliştirilme çabasındaki fikirler ipucu sağlamaktadır (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 1995).

Testin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Testin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin bilgiler uygulama sonuçlarına dayalı olarak toplanmıştır. Testin, test-tekrar test güvenirliliği; büyük yaştaki çocuklarla, yetişkinlerde .70-.90 arasında bulunmuştur. Bu güvenirlik ölçüsü, 30-39 yaş arasında, .88, 40-49 yaş arasında .87, 50 yaş ve üstündekilerde .83 olarak hesaplanmıştır. RSİMT'in sözel performans testleriyle de korelasyonuna bakılmış bu değerler .40-.75 arasında bulunurken, performans testleriyle olan korelasyonlar daha yüksek çıkmıştır. Zihinsel özürü ve farklı eğitim ve meslek gruplarında yapılan çalışmalar düşük düzeyde hâlihazır geçerlik katsayıları vermiştir. Çeşitli faktör analizi çalışmaları, Raven Testlerindeki maddelerin, Raven'ın genel yetenek analizi çalışmaları, Raven testlerindeki maddelerin, Raven'ın genel yetenek olarak gördüğü, bir genel (g) faktörü üzerinde daha ağırlıklı olarak toplandığını göstermiştir (Raven, 1960; Forbes ve Fould, 1978; Anastasi, 1988; Raven, 1989; Akt. Çıkrıkçı Demirtaşlı, 1995).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri analizi araştırmanın temel amaçları doğrultusunda şu tekniklerle yapılmıştır;

t TESTİ (İlişkisiz Örneklem için t-testi) : Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyet ve okudukları alanlar bakımından karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Bilindiği üzere ilişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk 2004).

ANOVA (Varyans analizi): Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcılıklarının (sözel ve şekilsel) sınıf düzeylerine, annelerinin öğrenim düzeyleri ve babalarının öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bilindiği üzere, k bağımsız ya da k bağımlı gruptan elde edilen verilerin grup ortalamasının ya da işlem ortalamalarının farklılığını test etmek için yararlanılan bir yöntemdir. Varyans analizi; bağımsız k grup, bağımlı k grup, faktöriyel etkiler içeren denemeler, tekrarlı denemeler ve iç içe grupların etkilerini ortaya çıkarma yaklaşımlarına göre beş ana grupta ele alınarak incelenir (Özdamar 2002). Parametrik test varsayımları yerine getirildiğinde ölçümle belirtilen bir değişken yönünden ikiden çok bağımsız grup arasında fark olup olmadığını test etmek için kullanılan bir yöntemdir. Tek yönlü, iki yönlü ve daha çok yönlü olarak uygulanabilir (Sümbüloğlu; Sümbüloğlu 2005).

Bu araştırmada varyans analizi (ANOVA) sonrası öğrencilerin yaratıcılık puanlarının sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi yönünden karşılaştırılmasında ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit için post Hoc testleri arasında en yaygın kullanılanlardan biri olan Tukey's HSD kullanılmıştır. Bilindiği üzere Tukey's HSD testi, daha çok gruplardaki denek sayıları eşit olduğunda kullanılmakla birlikte, denek sayıları eşit olmadığına da güvenlikle kullanılacak bir yöntemdir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005).

Korelasyon Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcılıkları, kişisel ve sosyal uyumları, genel yetenek ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının test edilmesi için korelasyon analizi kullanılmıştır. Bilindiği üzere, Korelasyon analizinde iki değişken söz konusudur ve bu değişkenlerin

bağımlı-bağımsız değişken olarak tanımlanması (belirlenmesi) hesaplama için önemli değildir. Basit korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini (derecesini, şiddetini, gücünü) ve yönünü belirlemek amacıyla yapılır. Her iki değişkenin de sürekli olması ve normal dağılım göstermesi durumunda değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenir (Ural ve Kılıç, 2005).

Bu araştırma verilerinin analizinde kullanılan ve t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi gibi tüm istatistiksel tekniklerin hesaplanmasında SPSS 12.0 programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın temel ve alt problemlerinin yanıtları aranmıştır. Bulgular bölümünde öncelikle öğrencilerin yaratıcılık puanları açısından karşılaştırılması yapılmış olup, daha sonra diğer alt problemlere göre gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Varyans analizi ile karşılaştırmanın yapıldığı durumlarda, eğer bir fark bulunmuş ise farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla Post Hoc testi olarak tukey HSD testi kullanılmıştır.

4.1. Sözel Yaratıcılık Puanlarına Göre Karşılaştırmalar

Bu başlık altında öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri alanlar (sayısal ve eşit ağırlık), annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri açılarından karşılaştırmalarına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Yaratıcı düşünme puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri alanlara göre karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar sayısal, sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil gibi alanlara ayrılmasına rağmen, araştırmanın gerçekleştiği okulda sadece sayısal ve eşit ağırlık alanından öğrenciler olduğu için karşılaştırmalarda t testi kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme puanlarının sınıf düzeyleri ile annelerin ve babaların eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasında ise Tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarının erkek ve kız öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Yaraticılık puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında öncelikle sözel yaratıcılık puanlarının karşılaştırması yapılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinde, sözel yaratıcılık başlığı altında üç boyut bulunmaktadır. Bunlar; akıcılık, orijinallik ve esneklik boyutlarıdır. Cinsiyete göre bu üç boyut açısından karşılaştırmalar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması

Yaratıcılık Alanları	CİNSİYET	N	\bar{X}	s.s	s.d.	t	P
Sözel Test Akıcılık	ERKEK	153	30,44	15,80	274	2,54	,012
	KIZ	123	35,42	16,62			
Sözel Test Orijinallik	ERKEK	153	36,58	21,22	274	2,94	,003
	KIZ	123	44,75	24,82			
Sözel Test Esneklik	ERKEK	153	17,77	7,67	274	2,40	,017
	KIZ	123	19,92	7,05			

Tablo 7’ye bakıldığında, sözel testin akıcılık boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2,54$, $P=0,012$). Puanların ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}=30,44$, $\bar{X}=35,42$) kız öğrenciler lehine bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara göre, kızların erkeklere göre sözel akıcılık yönünden daha yaratıcı oldukları söylenebilir.

Yine tablo 7’de görüldüğü gibi, orijinallik boyutunda da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=2,94$, $P=0,003$). Puan ortalamaların yönünden değerlendirildiğinde ise yine akıcılıkta olduğu gibi ($\bar{X}=36,58$, $\bar{X}=44,75$) kız öğrenciler lehine bir durum görülmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin sözel akıcılık boyutunda olduğu gibi sözel orijinallikte de erkeklerden daha yaratıcı olduklarını göstermektedir.

Tablo 7’ye esneklik boyutuna bakıldığında ise, yine cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=2,40$, $P=0,017$). Puan ortalamalarına bakıldığında ise yine kız öğrenciler lehine ($\bar{X}=17,77$, $\bar{X}=19,92$) bir puan farkı görülmektedir. T.Y.D.T. sözel testin her üç alt boyutunda da kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgulara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel alanda daha yaratıcı oldukları düşünülebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaratıcılık puanları ve karşılaştırmaları, öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde farklı zihinsel yetenek ve kapasiteye sahip oldukları göz önüne alınarak bu durumun yaratıcı düşünme yönünden bir fark yaratıp yaratmadığı test edilmek istenmiştir. Sözel test yaratıcılık puanlarının üç alt başlığı bulunmaktadır. Bunlar: sözel test akıcılık, sözel test orijinallik ve sözel test esneklik boyutlarıdır.

Tablo 8. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması

Yaratıcılık Alanları	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	S. S
Sözel Test Akıcılık	Birinci Sınıf	94	38,45	17,17
	İkinci Sınıf	90	32,64	15,89
	Üçüncü Sınıf	92	26,76	13,72
	Toplam	276	32,66	16,33
Sözel Test Orijinallik	Birinci Sınıf	94	50,40	26,67
	İkinci Sınıf	90	37,87	20,43
	Üçüncü Sınıf	92	32,13	17,71
	Toplam	276	40,22	23,21
Sözel Test Esneklik	Birinci Sınıf	94	20,77	6,92
	İkinci Sınıf	90	19,10	7,56
	Üçüncü Sınıf	92	16,28	7,27
	Toplam	276	18,73	7,46

Tablo 8'e bakıldığında, sözel test akıcılık boyutu yönünden sınıf düzeylerine göre puan ortalamaları bakımından en yüksek puan ortalamasının birinci sınıflara ait olduğu, bunu ikinci sınıfların izlediği görülmektedir ($\bar{X}=38,45$, $\bar{X}=32,64$, $\bar{X}=26,76$). Bu durumda, sözel test akıcılık boyutuna göre birinci sınıfların daha yaratıcı bir performans sergiledikleri söylenebilir.

Yine tablo 8'de görüldüğü gibi, orijinallik boyutu bakımından yine birinci sınıfların iki ve üçüncü sınıflara göre daha yüksek puanlar aldıkları ($\bar{X}=50,40$, $\bar{X}=37,87$, $\bar{X}=32,13$), ikinci sınıfların da üçüncü sınıflardan daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 8'e sözel test esneklik boyutu açısından bakıldığında ise puanlar arası fark azalmakla birlikte, sözel testin diğer iki boyutunda olduğu gibi birinci sınıflar, diğer iki sınıfa göre daha yüksek puan ortalamaları ($\bar{X}=20,77$, $\bar{X}=19,10$, $\bar{X}=16,28$) ve performans sergilemişlerdir. Birinci sınıfları ikinci sınıflar takip etmekte ve üçüncü sınıflar da son grubu oluşturmaktadır.

Tablo 9. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi

Yaratıcılık Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey
Sözel Test Akıcılık	Gruplar Arası	6360,97	2	3180,48	12,95	,000	1 ile 2 1 ile 3 2 ile 3
	Gruplar İçi	67046,69	273	245,59			
	Toplam	73407,66	275				
Sözel Test Orijinallik	Gruplar Arası	16263,89	2	8131,94	16,82	,000	1 ile 2 1 ile 3
	Gruplar İçi	131920,7	273	483,22			
	Toplam	148184,6	275				
Sözel test Esneklik	Gruplar Arası	957,09	2	478,549	9,09	,000	1 ile 3 2 ile 3
	Gruplar İçi	14371,06	273	52,641			
	Toplam	15328,15	275				

Tablo 9'daki ANOVA sonuçları incelendiğinde, sözel test akıcılık (F=12,95, P=0,000), sözel test orijinallik (F=16,82, P=0,000) ve sözel test esneklik boyutlarının (F=9,09, P=0,000) tamamında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan post hoc analizler "sözel akıcılık" boyutu bakımından birinci sınıf öğrencilerinin hem ikinci hem de üçüncü sınıf öğrencilerinden, ikinci sınıf öğrencilerinin ise üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yaratıcı olduklarını ortaya koymaktadır.

Sözel orijinallik boyutu açısından bakıldığında, birinci sınıfların yine hem ikinci hem de üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yaratıcı oldukları, ancak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir.

Son olarak sözel esneklik boyutu açısından bakıldığında ise, hem birinci hem de ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha

yaratıcı oldukları saptanırken, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.1.3. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre Karşılaştırılması

Farklı alanlarda öğrenim görmenin farklı düşünme becerilerini geliştirebileceği göz önüne alınarak, bu farklılığın yaratıcı düşünme açısından bir farklılığa neden olup olmadığı test edilmek istenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin okudukları alanlara göre yaratıcılık puanlarının karşılaştırması yapılmıştır.

Öğrencilerin sözel yaratıcılık puanları okudukları alanlara göre yine üç alt boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: sözel test akıcılık boyutu, sözel test orijinallik boyutu ve sözel test esneklik boyutu.

Tablo 10. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre t testi Analizi

Yaratıcılık Alanları	CİNSİYET	N	\bar{X}	s.s	s.d.	t	P
Sözel Test Akıcılık	Sayısal	202	32,93	16,93	274	,45	,648
	Eşit Ağırlık	74	31,91	14,65			
Sözel Test Orijinallik	Sayısal	202	40,57	23,68	274	,41	,679
	Eşit Ağırlık	74	39,27	22,01			
Sözel Test Esneklik	Sayısal	202	18,78	7,73	274	,20	,839
	Eşit Ağırlık	74	18,58	6,72			

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda sadece sayısal ve eşit ağırlık alanı bulunmaktadır. Araştırmada alan açısından sadece iki grup bulunduğu için t testi analizi yapılmıştır.

Tablo 10'a bakıldığında, sözel test akıcılık boyutu için iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=0,45$, $P=0,648$). Puan ortalamalarına bakıldığında ise ($\bar{X}=32,93$, $\bar{X}=31,91$) sayısal alandaki öğrencilerin ortalaması daha yüksektir. Yine tablo 16'ya bakıldığında, sözel test orijinallik boyutu için de okudukları alanlara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=0,41$, $P=0,679$). Puan ortalamaları açısından ise,

($\bar{X}=40,57$, $\bar{X}=39,27$) sayısal grubun bir üstünlüğü olmakla birlikte bu anlamlı bulunmamıştır. Tablo 10'a sözel test esneklik boyutu için bakıldığında ise, sözel testin diğer boyutlarında olduğu gibi esneklik boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=0,20$, $P=0,839$).

Tablo 10'daki sonuçlara göre öğrencilerin okudukları alanlar ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle okudukları alanlar ile yaratıcı düşünceleri etkileşim içinde değildir denilebilir.

4.1.4. Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Burada, yaratıcılık puanları, çocukların yetişmesinde çok önemli etkilere sahip olan annelerin eğitim düzeyleri açısından ele alınmış ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre karşılaştırmaları yapılmıştır. Annelerin eğitim düzeyleri okuryazarlıktan lisansüstü eğitime kadar toplam altı düzeyde ele alınmış ve analizleri yapılmıştır.

Tablo 11. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaratıcılık Alanları	Annenin Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S. S
Sözel Test Akıcılık	Okuryazar	13	26,07	15,277
	İlkokul	73	35,86	15,443
	Ortaokul	42	29,09	14,095
	Lise	91	32,38	15,560
	Üniversite	45	32,26	20,330
	Lisansüstü	12	36,41	17,270
	Toplam	276	32,66	16,338
Sözel Test Orijinallik	Okuryazar	13	31,46	18,844
	İlkokul	73	44,49	22,318
	Ortaokul	42	36,26	20,603
	Lise	91	39,34	21,728
	Üniversite	45	38,55	27,572
	Lisansüstü	12	50,66	30,481
	Toplam	276	40,22	23,213
Sözel Test Esneklik	Okuryazar	13	15,07	8,046
	İlkokul	73	19,98	7,105
	Ortaokul	42	17,50	6,765
	Lise	91	18,57	7,304
	Üniversite	45	18,51	8,566
	Lisansüstü	12	21,41	7,166
	Toplam	276	18,73	7,465

Tablo 11'de annelerin eğitim düzeylerine göre sözel test alt boyutlarındaki puan ortalamaları görülmektedir. Sözel test akıcılık boyutu açısından bakıldığında en yüksek ortalamayı, annesi lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin grubu oluşturmuştur ($\bar{X}=36,41$), ancak burada ilginç olan lisansüstü gruptan sonra annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puan ortalamasının ikinci olmasıdır ($\bar{X}=35,86$). Annesi okuryazar olan öğrencilerin oluşturduğu grup ise bütün gruplar içinde en az puan ortalamasına sahip gruptur ($\bar{X}=26,07$). Lise ve üniversite grubu ise birbirine çok yakın puan ortalamaları elde etmişlerdir ($\bar{X}=32,38$, $\bar{X}=32,26$), ancak burada lise grubu lehine küçük de olsa bir puan farkı vardır. Bütün bu puan farklarına rağmen sözel test akıcılık boyutu açısından annelerin eğitim düzeylerine göre öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($F=1,535$, $P=0,179$) bulunmamaktadır.

Tablo 11'e sözel test orijinallik boyutu için bakıldığında ise, yine annesi lisansüstü eğitim görmüş öğrencilerin oluşturduğu grup en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=50,66$). Lisansüstü grubundan sonra, yine annesi ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş öğrencilerin oluşturduğu gruptaki öğrencilerin puanları gelmektedir ($\bar{X}=44,49$). Yine burada da annesi okuryazar olan öğrencilerin oluşturduğu grup, bütün gruplar içinde en düşük puan ortalamasına sahip gruptur ($\bar{X}=31,46$). Ayrıca yine sözel test akıcılık boyutunda olduğu gibi, sözel test orijinallik boyutunda da annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu iki grup birbirine yakın puan ortalamalarına sahiptir ($\bar{X}=39,34$, $\bar{X}=38,55$) ve yine lise grubu üniversite grubundan küçük de olsa daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Burada da sözel test akıcılık boyutunda olduğu gibi puan ortalamaları arasındaki farklılıklara rağmen bu farklılıkların anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1,688$, $P=0,138$).

Tablo 11'e sözel test esneklik boyutu için bakıldığında ise, yine annesinin eğitim düzeyi lisansüstü olan gruptaki öğrenciler en yüksek ortalamayı elde etmişlerdir. Bu grubu yine annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları takip etmektedir. Burada da sözel test akıcılık

ve orijinallik boyutunda olduğu gibi, esneklik boyutunda da annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup birbirine çok yakın puan ortalamalarına sahiptirler ($\bar{X} = 18,57$, $\bar{X} = 18,51$). Aynı zamanda, yine diğer boyutlardaki gibi lise grubu üniversite grubundan küçük de olsa, daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Sözel test esneklik boyutunda da diğer sözel test alt boyutlarında (akıcılık ve orijinallik) olduğu gibi, annelerin eğitim düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1,608$, $P=0,158$).

Sözel testin üç alt boyutunda da annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup, annesi okuryazar olan gruptan sonra en az puan ortalamasına sahip olan grup olarak görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise annelerinin eğitim düzeyi aşağıda olan grubun diğer gruplara göre daha düşük akıcılık, orijinallik ve esneklik puanları aldıkları söylenebilir, ancak burada anneleri ilkökul mezunu olan grubun durumu dikkat çekicidir. Çünkü bu gruptaki öğrenciler esneklik boyutu hariç diğer (akıcılık ve orijinallik) boyutlarda anneleri okuryazar, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan gruplardakilerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Tablo 12. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi

Yaratıcılık Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sözel Test Akıcılık	Gruplar Arası	2029,23	5	405,84	1,535	,179
	Gruplar İçi	71378,42	270	264,36		
	Toplam	73407,66	275			
Sözel Test Orijinallik	Gruplar Arası	4492,80	5	898,56	1,688	,138
	Gruplar İçi	143691,81	270	532,19		
	Toplam	148184,62	275			
Sözel test Esneklik	Gruplar Arası	443,30	5	88,66	1,608	,158
	Gruplar İçi	14884,85	270	55,12		
	Toplam	15328,15	275			

Tablo 12'ye bakıldığında puan ortalamaları arasında bazı grupların lehine puan farkları olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Annelerin eğitim düzeyleri, öğrencilerin yaratıcılıkları arasında

anlamalı bir farklılığa yol açmadığı düşünülebilir. Ancak bu durumun nedeni olarak, annelerin eğitim düzeylerinin babalara göre daha aşağıda olmasından dolayı çocukları üzerindeki etkilerinin görece daha az olması gösterilebilir. Bir neden de çocukların ortaöğretim düzeyinde ve ergenlik döneminde oluşundan dolayı, ailelerin (özellikle de annelerin) çocukları üzerindeki etkilerinin çocukluk dönemine göre daha az olması olabilir. Ayrıca ortaöğretim çağının, başka bir ifadeyle ergenlik döneminin bir bağımsızlık dönemi olması nedeniyle annelerin etkisi azalmış olabilir. Sonuç olarak konu üzerinde yeni araştırmalar yapılması konunun daha net anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

4.1.5. Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin yaratıcılık puanlarının babaların eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasının amacı, çocuğun gelişiminde babanın eğitim düzeyinin önemli bir etkiye sahip olduğu noktasından hareketle, babaların eğitim düzeyinin yaratıcı düşünme yönünden anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğinin test edilmesidir.

Araştırmada babaların eğitim düzeyleri ilköğretim düzeyinden lisansüstü eğitime kadar toplam beş düzeyde ele alınmış ve analizleri yapılmıştır. Babaların eğitim düzeyi bakımından bakıldığında, okuryazar olan bir grup yoktur. Oysa annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında, okuryazar olan bir grup anne bulunmaktadır.

Tablo 13. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaratıcılık Alanları	Babanın Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S. S
Sözel Test Akıcılık	İlkokul Mezunu	27	35,44	15,37
	Ortaokul Mezunu	35	33,34	14,03
	Lise Mezunu	90	30,92	17,13
	Üniversite Mezunu	104	31,20	14,88
	Lisansüstü	20	43,15	21,38
	Toplam	276	32,66	16,33
Sözel Test Orijinallik	İlkokul Mezunu	27	45,92	22,68
	Ortaokul Mezunu	35	41,40	19,24
	Lise Mezunu	90	37,50	22,58
	Üniversite Mezunu	104	37,77	22,53
	Lisansüstü	20	55,50	30,45
	Toplam	276	40,22	23,21
Sözel Test Esneklik	İlkokul Mezunu	27	19,66	7,12
	Ortaokul Mezunu	35	19,68	7,24
	Lise Mezunu	90	17,50	7,92
	Üniversite Mezunu	104	18,36	6,81
	Lisansüstü	20	23,25	8,05
	Toplam	276	18,73	7,46

Tablo 13'e bakıldığında, sözel test akıcılık boyutu açısından babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasını babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu grup elde etmiştir ($\bar{X}=43,15$). Bu grubu babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=35,44$). Lise ve üniversite grubu ise bir birine oldukça yakın puan ortalamaları elde etmişlerdir ($\bar{X}=30,92$, $\bar{X}=31,20$).

Tablo 13 incelendiğinde, sözel test orijinallik boyutu için, babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=55,50$). Bu grubu, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=45,92$). Lise ve üniversite grubu sözel test akıcılık boyutunda olduğu gibi birbirine çok yakın puan ortalamalarına sahiptirler ($\bar{X}=37,50$, $\bar{X}=37,77$).

Yine tablo 13 incelendiğinde, sözel test esneklik boyutu açısından babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu grup sahiptir

($\bar{X} = 23,25$). Bu grubu babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir. Ancak, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ortalama puanı farkı ile babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ortalama puanı ise neredeyse eşit durumdadır, çok küçük bir fark da olsa ortaokul grubu daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Tablo 14. Torrance Sözel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi

Yaratıcılık Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey
Sözel Test Akıcılık	Gruplar Arası	2919,34	4	729,83	2,81	,026	3 ile 5 4 ile 5
	Gruplar İçi	70488,31	271	260,10			
	Toplam	73407,66	275				
Sözel Test Orijinallik	Gruplar Arası	6882,95	4	1720,73	3,30	,012	3 ile 5 4 ile 5
	Gruplar İçi	141301,66	271	521,40			
	Toplam	148184,62	275				
Sözel test Esneklik	Gruplar Arası	614,25	4	153,56	2,83	,025	3 ile 5
	Gruplar İçi	14713,90	271	54,29			
	Toplam	15328,15	275				

Tablo 14 incelendiğinde, babaların eğitim düzeylerine göre yaratıcılık puanları yönünden, sözel test akıcılık boyutu için gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F=2,806$, $P=0,026$). Sözel test orijinallik boyutu için bakıldığında, yine gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F=3,300$, $P=0,012$). Son olarak sözel test esneklik boyutu için bakıldığında yine gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=2,828$, $P=0,025$). Bu sonuçlara göre, babaların eğitim düzeylerinin sözel testin her üç boyutu için de öğrencilerin yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Tablo 14'deki Tukey testi sütunu incelendiğinde, sözel testin akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında babaları lisansüstü eğitilmiş olan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerden anlamlı biçimde daha yaratıcı oldukları görülmektedir. Bu iki alt testte başka bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sözel testin esneklik boyutu açısından ise babalarının eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi lise olan öğrencilerden daha yaratıcı oldukları bulunmuştur. Bu alt testte başka bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuç olarak, babaların eğitim düzeyleri ile öğrencilerin yaratıcılıkları arasında belli oranda da olsa bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Burada dikkat çekici nokta, babaları lisansüstü mezunu olan grubun yüksek puanlar toplamasına karşılık, babaları üniversite ve lise mezunu olan gruplardaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının babaları ilkökul ve ortaokul mezunu olan gruptaki öğrencilerden daha düşük olmalarıdır. Bu durumda lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olmanın ne gibi bir etkisi olabileceği ve neden babaları üniversite mezunu olan grubun babalarının öğrenim düzeyi düşük olan gruplardan daha düşük puanlar aldıkları soruları dikkat çekmektedir.

4.2. Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına Göre Karşılaştırmalar

Bu başlık altında öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri alanlar (sayısal ve eşit ağırlık), annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri açılarından karşılaştırılmalarına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Yaratıcı düşünme puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri alanlara göre karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar sayısal, sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil gibi alanlara ayrılmasına rağmen, araştırmanın gerçekleştiği okulda sadece sayısal ve eşit ağırlık alanından öğrenciler olduğu için karşılaştırmalarda t testi kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme puanlarının sınıf düzeyleri ile annelerin ve babaların eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasında ise Tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması

Şekilsel yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre karşılaştırması t testi ile yapılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinde, şekilsel yaratıcılık başlığı altında beş boyut bulunmaktadır. Bunlar; akıcılık, orijinallik, başlıkların

soyutluluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç boyutlarıdır. Cinsiyete göre bu beş boyut açısından karşılaştırmalar Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması

Yaratıcılık Alanları	CİNSİYET	N	\bar{X}	s.s	s.d.	t	P
Şekilsel Test Akıcılık	ERKEK	153	13,29	6,31	274	,64	,522
	KIZ	123	13,76	5,69			
Şekilsel Test Orijinallik	ERKEK	153	22,33	13,91	274	,42	,672
	KIZ	123	21,66	11,73			
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	ERKEK	153	5,40	4,51	274	1,13	,259
	KIZ	123	6,09	4,26			
Şekilsel Test Zenginleştirme	ERKEK	153	8,75	4,13	274	1,08	,279
	KIZ	123	9,26	3,65			
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	ERKEK	153	3,34	2,85	274	2,93	,004
	KIZ	123	4,62	4,35			

Tablo 15’e bakıldığında, şekilsel test akıcılık boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0,64$, $P=0,052$). Yine tablo 15’e bakıldığında şekilsel test orijinallik boyutunda da şekilsel test akıcılık boyutunda olduğu gibi, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=0,42$ $P=0,672$). Tablo 15’e şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu için baktığımızda, yine cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=1,13$, $P=0,259$). Yine tablo 15’de görüldüğü gibi şekilsel test zenginleştirme boyutu için de cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1,08$, $P=0,279$).

Tablo 15’e şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu için bakıldığında, şekilsel testin diğer boyutlarından farklı olarak, bu boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=2,93$, $P=0,004$). Puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında kız öğrenciler lehine bir fark vardır ($\bar{X}=3,34$, $\bar{X}=4,62$) ve bu fark anlamlıdır. Bu sonuca göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre resimlerini daha ayrıntılı yapmaktadırlar, erkekler

daha basit ve ayrıntısız resimler yapmaktadırlar denilebilir. Dolayısıyla şekilsel yaratıcılığın bu boyutu açısından kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yaratıcıdır denilebilir.

Genel olarak bakıldığında ise sözel testin tüm alt boyutlarında, şekilsel testin ise sadece “erken kapamaya direnç” alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı biçimde daha yaratıcı oldukları görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması

Öğrencilerin şekilsel test yaratıcılık puanlarının sınıf düzeyleri bakımından karşılaştırılması, şekilsel testin beş alt boyutu ile yapılmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır: şekilsel test akıcılık boyutu, şekilsel test orijinallik boyutu, şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu, şekilsel test zenginleştirme boyutu ve şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu. Tablo 16’da şekilsel testin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları görülmektedir.

Tablo 16. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaratıcılık Alanları	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	S. S
Şekilsel Test Akıcılık	Birinci Sınıf	94	14,86	4,67
	İkinci Sınıf	90	13,82	5,68
	Üçüncü Sınıf	92	11,80	7,17
	Toplam	276	13,50	6,04
Şekilsel Test Orijinallik	Birinci Sınıf	94	25,52	11,21
	İkinci Sınıf	90	22,05	11,75
	Üçüncü Sınıf	92	18,45	14,81
	Toplam	276	22,03	12,97
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	Birinci Sınıf	94	6,64	4,12
	İkinci Sınıf	90	5,24	3,79
	Üçüncü Sınıf	92	5,09	5,07
	Toplam	276	5,67	4,40
Şekilsel Test Zenginleştirme	Birinci Sınıf	94	10,41	3,09
	İkinci Sınıf	90	8,66	3,52
	Üçüncü Sınıf	92	7,82	4,60
	Toplam	276	8,98	3,93
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	Birinci Sınıf	94	3,85	2,82
	İkinci Sınıf	90	4,98	4,45
	Üçüncü Sınıf	92	2,93	3,26
	Toplam	276	3,91	3,65

Tablo 16'ya bakıldığında, şekilsel test akıcılık puan ortalamaları yönünden ($\bar{X} = 14,86$, $\bar{X} = 13,82$, $\bar{X} = 11,80$) birinci sınıfların daha yüksek bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Şekilsel test orijinallik boyutu açısından da benzer bir tablo ile birinci sınıf öğrencileri diğer iki sınıf öğrencilerine göre daha iyi bir ortalama ($\bar{X} = 25,52$, $\bar{X} = 22,05$, $\bar{X} = 18,45$) elde ederek, yüksek performans göstermişlerdir. Şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu açısından bakıldığında ise, yine akıcılık ve orijinallik boyutunda olduğu gibi birinci sınıflar diğer iki sınıfa göre daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir ($\bar{X} = 6,64$, $\bar{X} = 5,24$, $\bar{X} = 5,09$). Şekilsel test zenginleştirme boyutu açısından tablo 16'ya bakıldığında yine birinci sınıfların diğer iki sınıfa göre daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir ($\bar{X} = 10,41$, $\bar{X} = 8,66$, $\bar{X} = 7,82$).

Yine tablo 16'da görüldüğü üzere, şekilsel test erken kapamaya direnç boyutunda diğer boyutlardan farklı olarak, ikinci sınıflar, birinci ve üçüncü sınıflardan daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir ($\bar{X} = 3,85$, $\bar{X} = 4,98$, $\bar{X} = 2,93$). Sözel ve şekilsel testlerin her ikisinde de ve bütün alt boyutlarda üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıflara göre düşük puan ortalamaları elde etmeleri dikkat çekicidir. Şekilsel test olarak düşünüldüğünde ise ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin, resim yaparken ayrıntıya daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 17. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi

Yaratıcılık Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey
Şekilsel Test Akıcılık	Gruplar Arası	448,16	2	224,08	6,37	,002	1 ile 3
	Gruplar İçi	9590,83	273	35,13			
	Toplam	10038,99	275				
Şekilsel Test Orijinallik	Gruplar Arası	2320,63	2	1160,31	7,20	,001	1 ile 3
	Gruplar İçi	43965,00	273	161,04			
	Toplam	46285,63	275				
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	Gruplar Arası	136,49	2	68,24	3,57	,029	1 ile 3
	Gruplar İçi	5206,15	273	19,07			
	Toplam	5342,65	275				
Şekilsel Test Zenginleştirme	Gruplar Arası	324,87	2	162,43	11,28	,000	1 ile 2 1 ile 3
	Gruplar İçi	3928,03	273	14,38			
	Toplam	4252,90	275				
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	Gruplar Arası	192,57	2	96,28	7,56	,001	2 ile 3
	Gruplar İçi	3474,51	273	12,72			
	Toplam	3667,08	275				

Tablo 17'ye bakıldığında, şekilsel test akıcılık boyutu açısından gruplar (sınıf düzeyleri) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=6,37$, $P=0,002$). Yine aynı şekilde orijinallik boyutunda da gruplar arasında yani sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F=7,20$, $P=0,001$). Tablo 17'ye bakıldığında şekilsel teste ilişkin başlıkların soyutluluğu ($F=3,57$, $P=0,029$) boyutunda, şekilsel test zenginleştirme ($P=0,000$, $F=11,28$) boyutu ve erken kapamaya karşı direnç ($F=7,56$, $P=0,001$) boyutlarında da sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Özet olarak şekilsel testin bütün alt boyutlarında sınıf düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 17'nin son sütununda şekilsel teste ilişkin Tukey testi sonuçları görülmektedir. Bulgular şekilsel testin gerek akıcılık, gerek orijinallik gerekse başlıkların soyutluğu alt ölçeklerinde birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf

öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yaratıcı oldukları, diğer sınıf karşılaştırmalarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir.

Testin şekilsel zenginleştirme boyutu açısından bakıldığında ise, birinci sınıf öğrencilerinin hem ikinci hem de üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yaratıcı oldukları, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında ise bir fark olmadığı görülmektedir.

Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu açısından bakıldığında ise, ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yaratıcı oldukları, diğer sınıf karşılaştırmalarında ise bir farka rastlanmadığı görülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarının öğrenim gördükleri alanlara göre karşılaştırılması, şekilsel testin beş alt boyutunda yapılmıştır. Bu alt boyutlar şunlardır: şekilsel test akıcılık boyutu, şekilsel test orijinallik boyutu, şekilsel test başlıkların soyutluluğu, şekilsel test zenginleştirme boyutu ve şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu.

Tablo 18. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Okudukları Alanlara Göre t testi Analizi

Yaratıcılık Alanları	CİNSİYET	N	\bar{X}	s.s	s.d.	t	P
Şekilsel Test Akıcılık	Sayısal	202	13,39	6,39	274	,48	,626
	Eşit Ağırlık	74	13,79	4,97			
Şekilsel Test Orijinallik	Sayısal	202	22,24	13,57	274	,44	,656
	Eşit Ağırlık	74	21,45	11,22			
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	Sayısal	202	5,96	4,59	274	1,79	,074
	Eşit Ağırlık	74	4,89	3,77			
Şekilsel Test Zenginleştirme	Sayısal	202	9,21	4,24	274	1,61	,107
	Eşit Ağırlık	74	8,35	2,85			
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	Sayısal	202	4,11	3,88	274	1,48	,139
	Eşit Ağırlık	74	3,37	2,88			

Tablo 18'e bakıldığında, şekilsel test akıcılık boyutunda sayısal ve eşit ağırlık grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=0,48$, $P=0,626$). Şekilsel test orijinallik boyutu için tablo 18'e bakıldığında ise, yine sayısal ve eşit ağırlık grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,44$, $P=0,656$). Yine tablo 18'e bakıldığında, şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu için sayısal ve eşit ağırlık grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=1,79$, $P=0,074$). Tablo 18'e şekilsel test zenginleştirme boyutu olarak bakıldığında ise, yine sayısal ve eşit ağırlık grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=1,61$, $P=0,107$). Tablo 18'de görüldüğü gibi, şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu açısından da her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1,48$, $P=0,139$).

Sonuç olarak, öğrencilerin okudukları alan itibarıyla gerek sözel yaratıcılık testi bakımından, gerekse şekilsel yaratıcılık testi bakımından sayısal ve eşit ağırlık grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre karşılaştırmaları yapılmıştır. Annelerin eğitim düzeyleri okuryazarlıktan lisansüstü eğitime kadar toplam 6 düzeyde ele alınmış ve analizleri yapılmıştır.

Tablo 19. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaratıcılık Alanları	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	S. S
Şekilsel Test Akıcılık	Okuryazar	13	14,53	4,858
	İlkokul	73	13,73	6,624
	Ortaokul	42	13,83	5,481
	Lise	91	13,37	5,960
	Üniversite	45	13,22	6,320
	Lisansüstü	12	11,83	5,621
	Toplam	276	13,50	6,041
Şekilsel Test Orijinallik	Okuryazar	13	22,53	8,550
	İlkokul	73	23,26	15,302
	Ortaokul	42	22,14	11,407
	Lise	91	21,09	12,296
	Üniversite	45	22,37	12,911
	Lisansüstü	12	19,50	13,467
	Toplam	276	22,03	12,973
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	Okuryazar	13	5,38	4,735
	İlkokul	73	5,94	4,284
	Ortaokul	42	5,92	4,146
	Lise	91	5,42	4,721
	Üniversite	45	5,46	4,208
	Lisansüstü	12	6,08	4,699
	Toplam	276	5,67	4,407
Şekilsel Test Zenginleştirme	Okuryazar	13	9,76	3,244
	İlkokul	73	9,39	4,326
	Ortaokul	42	9,11	3,054
	Lise	91	9,01	3,862
	Üniversite	45	8,31	4,289
	Lisansüstü	12	7,41	3,964
	Toplam	276	8,98	3,932
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	Okuryazar	13	3,38	2,567
	İlkokul	73	3,71	3,020
	Ortaokul	42	3,95	3,215
	Lise	91	3,91	3,825
	Üniversite	45	4,66	4,968
	Lisansüstü	12	2,83	2,289
	Toplam	276	3,91	3,651

Tablo 19'a bakıldığında, şekilsel test akıcılık boyutunda en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=14,53$) annesi okuryazar olan öğrenci grubundur. Daha sonra annesi ortaokul mezunu olan öğrenci grubu gelmektedir ($\bar{X}=13,83$). Şekilsel test akıcılık boyutunda en az puan ortalaması, annesi lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir ($\bar{X}=11,83$), oysa bu grubun sözel testin bütün boyutlarında en yüksek puan

ortalamasına sahip olması dikkat çekicidir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar birbirine çok yakın puan ortalamalarına sahiptirler ($\bar{X}=13,37$, $\bar{X}=13,22$). Lise grubu lehine çok az bir puan farkı bulunmaktadır.

Yine tablo 19'a bakıldığında, şekilsel test orijinallik boyutunda en yüksek puan ortalaması elde eden grup, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=23,26$). Bu grubu annesi okuryazar olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=22,53$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise, annesi lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=19,50$).

Tablo 19 incelendiğinde, şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grubun ($\bar{X}=6,08$), annesi lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu grubun olduğu görülmektedir. Bu grubu annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar izlemektedir ($\bar{X}=5,94$, $\bar{X}=5,92$). Bu boyutta en düşük puan ortalamasına sahip grup ise, annesi okuryazar olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=5,38$).

Tablo 19'a şekilsel test zenginleştirme boyutu için bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına sahip grubun ($\bar{X}=9,76$), annesi okuryazar olan öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu görülmektedir. Bu grubu, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=9,39$). En düşük puan ortalaması ise, annesi lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir ($\bar{X}=7,41$). Bu boyut için, annesi lise mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruptan az da olsa daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=9,01$, $\bar{X}=8,31$). Bu boyut için, anneleri daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilerin, anneleri daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamaları elde etmeleri dikkat çekici bir durumdur.

Tablo 19 incelendiğinde, erken kapamaya direnç boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grubun, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,66$). Bu grubu, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=3,95$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise, annesi lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=2,83$).

Tablo 20. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi

Yaratıcılık Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Şekilsel Test Akıcılık	Gruplar Arası	61,13	5	12,22	,331	,894
	Gruplar İçi	9977,86	270	36,95		
	Toplam	10038,99	275			
Şekilsel Test Orijinallik	Gruplar Arası	275,52	5	55,10	,323	,899
	Gruplar İçi	46010,11	270	170,40		
	Toplam	46285,63	275			
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	Gruplar Arası	18,60	5	3,72	,189	,967
	Gruplar İçi	5324,04	270	19,71		
	Toplam	5342,65	275			
Şekilsel Test Zenginleştirme	Gruplar Arası	71,16	5	14,23	,919	,469
	Gruplar İçi	4181,74	270	15,48		
	Toplam	4252,90	275			
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	Gruplar Arası	46,17	5	9,23	,689	,632
	Gruplar İçi	3620,90	270	13,41		
	Toplam	3667,08	275			

Tablo 20’de yer verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde, tıpkı sözel yaratıcılıkta olduğu gibi, şekilsel yaratıcılığın hiçbir boyutunda da öğrencilerin yaratıcılık puanlarının annelerinin eğitim düzeyleri bakımından farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2.5. Öğrencilerin Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarının babaların eğitim düzeylerine göre karşılaştırmaları yapılmıştır. Babaların eğitim düzeyleri, ilkokuldan lisansüstü eğitime kadar toplam beş düzeyde ele alınmış ve

analizleri yapılmıştır. Babaların eğitim düzeyi bakımından bakıldığında, okuryazar olan bir grup yoktur. Oysa annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında, okuryazar olan bir grup anne bulunmaktadır. Ayrıca babalar annelere göre daha yüksek bir eğitim düzeyine sahiptirler. Eğitim yönünden ortaya çıkan bu farklılığın şekilsel yaratıcılığa olan etkisi aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 21. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaratıcılık Alanları	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	S. S
Şekilsel Test Akıcılık	İlkokul	27	12,48	6,99
	Ortaokul	35	13,60	4,96
	Lise	90	14,06	6,39
	Üniversite	104	12,94	5,93
	Lisansüstü	20	15,10	5,26
	Toplam	276	13,50	6,04
Şekilsel Test Orijinallik	İlkokul	27	21,48	14,17
	Ortaokul	35	19,91	9,88
	Lise	90	24,00	14,48
	Üniversite	104	20,18	11,98
	Lisansüstü	20	27,30	12,28
	Toplam	276	22,03	12,97
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	İlkokul	27	6,29	4,72
	Ortaokul	35	6,65	4,45
	Lise	90	5,60	4,50
	Üniversite	104	4,97	4,06
	Lisansüstü	20	7,10	4,82
	Toplam	276	5,67	4,40
Şekilsel Test Zenginleştirme	İlkokul	27	9,11	4,44
	Ortaokul	35	9,14	3,13
	Lise	90	9,33	3,69
	Üniversite	104	8,49	4,29
	Lisansüstü	20	9,50	3,62
	Toplam	276	8,98	3,93
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	İlkokul	27	3,62	3,24
	Ortaokul	35	4,02	3,45
	Lise	90	3,64	3,22
	Üniversite	104	4,06	4,06
	Lisansüstü	20	4,55	4,19
	Toplam	276	3,91	3,65

Tablo 21 incelendiğinde, şekilsel test akıcılık boyutu için babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur

($\bar{X}=15,10$). Bu grubu babaları lise mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=14,06$). Şekilsel test akıcılık boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip grup ise, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=12,48$).

Tablo 21'e bakıldığında, şekilsel test orijinallik boyutu için babaların eğitim düzeylerine göre grupların elde ettiği puan ortalamaları şu şekildedir; En yüksek puan ortalamasına sahip grup, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=27,30$). Bu grubun ardından babaları lise mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup gelmektedir ($\bar{X}=24,00$). Bu boyut için en düşük puan ortalamasına sahip grup ise, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=19,91$).

Tablo 21 incelendiğinde, şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu açısından puan ortalamalarına bakıldığında, babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=7,10$). Bu grubu, babalarının eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=6,65$). Bu boyutta en düşük puan ortalamasına sahip grup ise, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=4,97$). Burada dikkat çekici olan, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip olurken, yine babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip olmasıdır. Hem üniversite eğitimi hem de lisansüstü eğitim yükseköğretim içinde yer almaktadır, buna rağmen bir grubun en yüksek puana sahip olması, diğerinin en düşük puana sahip olması dikkat çekicidir.

Yine tablo 21'e bakıldığında, şekilsel test zenginleştirme boyutu için, babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X}=9,50$). Bu grubu, babaları lise mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup takip etmektedir ($\bar{X}=9,33$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise,

babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X} = 8,49$). Bu boyutta da, başlıkların soyutluluğu boyutunda olduğu gibi dikkat çekici bir durum vardır, burada da babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu grup en yüksek puan ortalamasına sahip iken, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup en düşük puan ortalamasına sahip olan grup olmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde, erken kapamaya direnç boyutu için, babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur ($\bar{X} = 4,55$). Bu grubun ardından, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup gelmektedir ($\bar{X} = 4,06$). En düşük puan ortalamasına ise, çok az bir farkla babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu grup sahiptir ($\bar{X} = 3,62$).

Sonuç olarak, şekilsel testin bütün boyutlarında babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin oluşturduğu grup, en yüksek puan ortalamasının elde eden gruptur. Babaları üniversite mezunu olan öğrenci grubu sadece erken kapamaya karşı direnç boyutunda ikinci büyük ortalamaya sahiptir.

Tablo 22. Torrance Şekilsel Yaratıcılık Puanlarının Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi

Yaratıcılık Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Şekilsel Test Akıcılık	Gruplar Arası	140,80	4	35,20	,964	,428
	Gruplar İçi	9898,19	271	36,52		
	Toplam	10038,99	275			
Şekilsel Test Orijinallik	Gruplar Arası	1424,42	4	356,10	2,151	,075
	Gruplar İçi	44861,21	271	165,54		
	Toplam	46285,63	275			
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	Gruplar Arası	136,82	4	34,20	1,781	,133
	Gruplar İçi	5205,82	271	19,21		
	Toplam	5342,65	275			
Şekilsel Test Zenginleştirme	Gruplar Arası	42,96	4	10,74	,691	,598
	Gruplar İçi	4209,94	271	15,53		
	Toplam	4252,90	275			
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	Gruplar Arası	19,715	4	4,92	,366	,833
	Gruplar İçi	3647,36	271	13,45		
	Toplam	3667,08	275			

Tablo 22'deki varyans analizi tablosu incelendiğinde, öğrencilerin şekilsel yaratıcılık alt testlerinden aldıkları ortalama puanların babalarının eğitim düzeyleri bakımından farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3. Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncülerinin Korelasyon Analizi İle İncelenmesi

Bu bölümde öğrencilerin yaratıcı düşünme, sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler ve yine öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları alanlarla ilişkileri açıklanmış ve bu korelasyon katsayılarının anlamlılığı test edilmiştir. Sözü edilen değişkenlere ilişkin öğrencilerin puan ortalamaları Tablo 23'te, bu özelliklere ilişkin korelasyon tablosu ise tablo 24 ve tablo 25'te verilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon

Bu başlık altında öğrencilerin yaratıcı düşünme, sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarıları arasındaki korelasyon incelenmektedir. Araştırmaya konu olan bu özelliklerin, kendi aralarındaki korelasyon miktarı ve bu korelasyon miktarının anlamlılığı test edilmiştir. Öncelikle, sözel yaratıcılık testi alt boyutlarına, şekilsel yaratıcılık testi alt boyutlarına, sosyal ve kişisel uyum ile genel yetenek ve akademik başarılarla ilişkin olarak puan ortalamaları verilmiş (tablo 23), daha sonra da adı geçen özelliklere ilişkin korelasyon tablosu (Tablo 24 ve tablo 25'te) verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Yaratıcılık Alanları ve Diğer Değişkenler	N	\bar{X}	s. s.	Skewness	Kurtosis
Sözel Test Akıcılık	276	32,66	16,34	,789	2,110
Sözel Test Orijinallik	276	40,22	23,21	1,173	3,058
Sözel Test Esneklik	276	18,73	7,47	-,103	,487
Şekilsel Test Akıcılık	276	13,50	6,04	-,304	-,98
Şekilsel Test Orijinallik	276	22,03	12,97	,786	1,445
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	276	5,67	4,41	1,311	2,920
Şekilsel Test Zenginleştirme	276	8,98	3,93	,416	2,149
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	276	3,91	3,65	1,659	3,568
Sosyal Uyum	276	51,78	9,55	-,183	-,405
Kişisel Uyum	276	41,72	10,99	,273	,093
Genel Yetenek (RSİMT)	276	51,16	3,77	-,1163	1,205
Akademik Başarı	276	4,53	,47	-,872	1,585

Tablo 23'e bakıldığında, araştırmaya konu olan özelliklere ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre, sözel test alt boyutları yönünden en yüksek puan ortalaması orijinallik ($\bar{X}=40,22$) alt boyutuna aittir. En az puan ortalaması ise, esneklik ($\bar{X}=18,73$) boyutundadır. Kuşkusuz, bu puanların nitelikleri birbirinden farklı

olduğu için puan yönünden boyutların birbirleriyle karşılaştırılmaları doğru bulunmamaktadır.

Şekilsel testin alt boyutları içinde en yüksek puan ortalaması orijinallik boyutuna aittir ($\bar{X}=22,03$). En düşük puan ortalaması ise ($\bar{X}=3,91$) erken kapamaya direnç boyutunda görülmektedir. Sosyal uyuma ait puan ortalaması $\bar{X}=51,78$ olarak gerçekleşmiştir. Kişisel Uyumun puan ortalaması ise $\bar{X}=41,72$ 'dir. Raven İlerlemeli Matrisler Testi ile elde edilen genel yetenek puan ortalaması ise $\bar{X}=51,16$ olarak gerçekleşmiştir. Akademik başarı ortalaması ise beş üzerinden, $\bar{X}=4,53$ olarak gerçekleşmiştir. Çarpıklık değerlerine bakıldığında ise sözel test orijinallik, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu, şekilsel test erken kapamaya direnç, genel yetenek ve akademik başarı dağılımları dikkat çekmektedir. Adı geçen dağılımlar sola ve sağa çarpıklık özelliği göstermektedirler. Örneğin, genel yetenek ve akademik başarı dağılımı negatif çarpıklık özelliği göstermektedir. Sözel test orijinallik, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve şekilsel test erken kapamaya direnç boyutlarındaki dağılımlar ise pozitif çarpıklık özelliği göstermektedirler. Buradaki değerlerin işareti kadar büyüklüğu ve küçüklüğu de önemlidir. Basıklık ya da diklik açısından bakıldığında sözel test akıcılık, sözel test orijinallik, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu, şekilsel test zenginleştirme, şekilsel test erken kapamaya direnç, genel yetenek ve akademik başarı dağılımlarında değişen ölçülerde basıklık görülmekle birlikte çalışma grubu sayısı (N=276) önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Tablo 24. Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar

DEĞİŞKENLER	r ve P Değeri	Sosyal Uyum	Kişisel Uyum	Genel Yetenek	Akademik Başarı
Sözel Akıcılık	r	,081	,124(*)	-,002	,048
	P	,181	,040	,980	,422
Sözel Orijinallik	r	,063	,132(*)	,007	,065
	P	,294	,029	,905	,285
Sözel Esneklik	r	,067	,128(*)	,013	,024
	P	,267	,034	,835	,687
Şekilsel Akıcılık	r	-,061	,053	-,100	-,014
	P	,315	,377	,097	,820
Şekilsel Orijinallik	r	-,060	,045	-,080	-,026
	P	,323	,455	,184	,671
Şekilsel Başlıkların Soyutluluğu	r	-,023	,006	-,052	,004
	P	,700	,922	,387	,945
Şekilsel Zenginleştirme	r	,029	,107	-,098	-,069
	P	,631	,075	,104	,253
Şekilsel Erken Kapamaya Direnç	r	,152(*)	,142(*)	-,026	,104
	P	,011	,019	,671	,084

** P= 0.01, * P= 0.05, N= 276

Tablo 24 incelendiğinde, sözel test akıcılık boyutu ile kişisel uyum arasında kısmen zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,124$, $P=0,040$). Ayrıca, sözel test orijinallik ile kişisel uyum arasında da zayıf ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,132$, $P=0,029$).

Tablo 24'te görüldüğü üzere, sözel test esneklik boyutu ile kişisel uyum arasında zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,128$, $P=0,034$).

Tablo 24 incelendiğinde, şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile sosyal uyum arasında düşük ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,152$, $P=0,011$). Yine şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile kişisel uyum arasında da düşük ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,142$, $P=0,019$). Bunların dışında geriye kalan alt boyutlarla kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Ayrıca şekilsel test akıcılık ile genel yetenek arasındaki ilişki ve bu ilişkinin anlamlı çıkmaması dikkat çekicidir. Çünkü genel yeteneğin ölçümünde kullanılan Raven İlerlemeli Matrisler Testi tamamen şekillerden oluşmuştur. Dolayısıyla bu testten elde edilen puanlar ile şekilsel yaratıcılık puanları arasında bir ilişki beklenebilir. Üstelik araştırmaya katılan öğrenciler

bu genel yetenek testinden ($\bar{X}=51,16$) yüksek puanlar almışlardır. Test uygulamalarının öğretim yılı sonuna denk gelmesi öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini göstermelerini engellemiş olabilir. Aynı şekilde şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve şekilsel test orijinallik alt boyutları ile genel yetenek arasındaki anlamlı çıkmayan ilişki dikkat çekicidir. Genel yeteneği ölçen ölçme aracı şekillere bağlı, kültürden arınık bir test olan Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testidir. Şekilsel testte çok başarılı olmuş ($\bar{X}=51,16$) bir öğrenci grubunun Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekilsel alt testlerinde de başarılı olması beklenebilir ancak buradaki korelasyonun yüksek ve anlamsız çıkması, öğrencilerin yıl sonu olduğu için yaratıcılık testlerine kendilerini yeterince veremeyişi ile açıklanabilir. Ancak çalışma grubunun büyüklüğü bu gibi riskleri azaltıcı ve sonuçların yansızlığını sağlayıcı bir büyüklüktedir (N=276). Anlamlı bulunan korelasyonların karelerine (determinasyon katsayısına) bakıldığında ise değişimin miktarı küçük değerlerde çıkmaktadır. Örneğin, şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile kişisel uyum arasındaki korelasyon $r=,142$ 'dir. Determinasyon katsayısı ($r^2=,020$) değişimin ancak %2'sini açıklayabilmektedir. Bu oran küçük ancak istatistik olarak anlamlı bir orandır. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutundaki varyansı açıklayan bu durum (yani değişimin küçük oluşu) diğer anlamlı çıkan boyutlardaki durumla benzerlik göstermektedir. Başka bir ifade ile anlamlı ama küçük çıkan korelasyonlar değişimin miktarının küçük olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Öğrencilerin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Puanları, Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Okudukları Alanlar Arasındaki Korelasyon

Bu başlık altında öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyleri ve okudukları alanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme, Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Okudukları Alanlar Arasındaki Korelasyonlar

Yaratıcılık Boyutları	r ve P Değeri	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okunan Alanlar
Sözel Test Akıcılık	r	,152(*)	-,294(**)	-,028
	P	,012	,000	,648
Sözel Test Orijinallik	r	,175(**)	-,324(**)	-,025
	P	,003	,000	,679
Sözel Test Esneklik	r	,144(*)	-,247(**)	-,012
	P	,017	,000	,839
Şekilsel Test Akıcılık	r	,039	-,208(**)	,029
	P	,522	,001	,626
Şekilsel Test Orijinallik	r	-,026	-,224(**)	-,027
	P	,672	,000	,656
Şekilsel Test Başlıkların Soyutluluğu	r	,068	-,145(*)	-,108
	P	,259	,016	,074
Şekilsel Test Zenginleştirme	r	,065	-,271(**)	-,097
	P	,279	,000	,107
Şekilsel Test Erken Kapamaya Direnç	r	,174(**)	-,102	-,089
	P	,004	,091	,139

** P= 0.01, * P= 0.05, N= 276

Tablo 25'e bakıldığında sözel test akıcılık boyutu ile cinsiyet ($r=,152$, $P=,000$) ve sınıf düzeyleri ($r=-,294$, $P=,000$) arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sınıf düzeyinin negatif işaretli oluşu sınıfların büyüdükçe sözel akıcılığın azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ortalamalara bakıldığında da lise birinci sınıfların lise iki ve üçüncü sınıflara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durumda sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test akıcılık puanlarının düşeceği görülmektedir. Korelasyonun karesi olan determinasyon katsayısına göre bu değişimin miktarı ölçülebilir. Bu durumda $r^2=,086$ olan determinasyon katsayısı değişimin %8,6'sını açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test akıcılık boyutu puanları %8,6 düşmektedir denilebilir.

Yine tablo 25'te görüldüğü üzere sözel test orijinallik boyutu ile cinsiyet ($r=,175$, $P=,003$) ve sınıf düzeyleri arasında ($r=-,324$, $P=,000$) anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 25'de anlamlı çıkan korelasyonların karelerine (determinasyon katsayısına) bakılacak olursa değişimin miktarını istatistiksel açıdan ifade edebilir. Örneğin sözel test orijinallik boyutu ile cinsiyet arasındaki korelasyon incelendiğinde, $r=,175$ 'dir. Determinasyon katsayısı

yani korelasyonun karesi ise $r^2=,030$ 'dur. Sözel test orijinallik boyutu için cinsiyetin değişimi açıklama oranı %3'tür. Sözel test orijinallik boyutunda da sınıf düzeyleri ile sözel test orijinallik boyutu arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. Yani burada da sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test orijinallik puanları düşmektedir. Sözel test orijinallik puanlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Determinasyon katsayısı ise $r^2=,105$ olduğundan, varyansı açıklama oranı %10,5'tir. Yani sınıf düzeyleri yükseldikçe (ilişkinin yönü ters olduğu için) sözel test orijinallik puanlarında %10,6'lık bir azalma olacaktır denilebilir.

Sözel test esneklik boyutu ile cinsiyet ($r=,144$, $P=,017$) ve sınıf düzeyleri arasında da ($r=-,247$, $P=,000$) anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Sınıf düzeyleri burada da ters yönlü bir ilişkiyi göstermektedir. Sözel test esneklik puanları ortalamaları bu verileri doğrulamaktadır. Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2=,061$) varyansın %6,1'ini açıklayabildiği görülmektedir. Bu durumda sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test esneklik boyutu puanları %6,1 azalacaktır denilebilir.

Şekilsel test yaratıcılık puanları açısından bakılacak olursa, şekilsel test akıcılık, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve şekilsel test zenginleştirme boyutları ile sınıf düzeyleri arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-,208$, $P=,001$; $r=-,224$, $P=,000$; $r=-,145$, $P=,016$; $r=-,271$, $P=,000$). Yani sınıf düzeyleri arttıkça şekilsel testin bu alt boyutlarında alınan puanlar düşmektedir. Şekilsel testlerin sınıf düzeylerine göre oluşan puan ortalamaları bu ters yönlü ilişkiyi desteklemektedir. Şekilsel test akıcılık boyutu için $r=-,208$ ve determinasyon katsayısı $r^2=,043$ 'tür. Varyansı açıklama oranı ise %4,3'tür. Yani sınıf düzeyi yükseldikçe şekilsel test akıcılık puanları %4,3 oranında düşecektir denilebilir. Şekilsel test orijinallik boyutu için $r=-,224$ ve determinasyon katsayısı $r^2=,050$ 'dir. Varyansı açıklama oranı ise %5'tir. Bu durumda sınıf düzeyleri yükseldikçe şekilsel test orijinallik boyutu puanları %5 azalacaktır denilebilir. Şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu için $r=-,145$ ve determinasyon katsayısı $r^2=,021$ 'dir. Varyansı açıklama oranı ise %2,1'dir. Şekilsel testin diğer boyutlarında olduğu gibi burada da sınıf düzeyleri yükseldikçe şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutunun puanları azalmaktadır. Şekilsel test zenginleştirme boyutu için $r=-,271$ ve determinasyon katsayısı $r^2=,073$ 'tür. Varyansı

açıklama oranı ise %7,3'tür. Bu orana göre sınıf düzeyleri yükseldikçe şekilsel test zenginleştirme boyutu puanları %7,3 oranında azalmaktadır denilebilir.

Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile sadece cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ($r=,174$, $P=,004$) bulunmaktadır. Burada dikkat çekici nokta sınıf düzeyi ile şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu dışında hem sözel test alt boyutlarında hem de şekilsel test alt boyutlarında anlamlı ve ters yönlü bir korelasyon bulunmaktadır.

Bunların dışında sözel ve şekilsel testlerin bütün alt boyutları ile öğrencilerin alanları arasında hiçbir anlamlı korelasyon bulunmamaktadır. Sözel test esneklik, şekilsel test akıcılık, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve şekilsel test zenginleştirme boyutları ile cinsiyet arasında da herhangi bir korelasyon tespit edilmemiştir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularının alan bilgisi ışığında yorumlanmasına çalışılmıştır. Bulgular bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterirken, bazıları ile farklılıklar görülmektedir.

5.1. Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Tartışılması

Bu başlık altında öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarına ilişkin bulgular değişkenler açısından ele alınmış ve literatür ışığında değerlendirilmiştir. Tartışma ve yorum bölümünde konular şu başlıklar altında sıralanmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları alanlar, annelerin eğitim düzeyi, babaların eğitim düzeyi, yaratıcı düşünme puanları ile sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Ayrıca yine yaratıcı düşünme puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları alanlar arasındaki ilişkiler başlıklarıdır.

5.1.1. Cinsiyet Açısından Yaratıcılık Puanlarının Tartışılması

Araştırma bulguları sözel testin tüm alt ölçekleri ile şekilsel testin “erken kapamaya direnç” boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Sözel testin üç alt ölçeğinde de cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunması, genel olarak kızların erkeklere göre sözel alanda daha başarılı oldukları inancını ve bulgularını desteklemektedir. Mesleki rehberlik alanında da kız öğrencilerin daha çok sözel alana yöneldikleri, erkek öğrencilerin ise daha çok sayısal alana yöneldikleri yönünde bilgiler bulunmaktadır. Bu yönüyle sonuçlar daha önceki bilgileri doğrulamakta olduğu söylenebilir.

Puan ortalamaları dikkate alındığında kızlarla erkekler arasındaki en büyük fark, sözel test orijinallik boyutunda oluşmuştur. Bu boyutta kızlar erkeklere göre yaklaşık sekiz puanlık bir üstünlüğe sahiptirler. Bu sonuca

göre kızların erkeklere göre yaratıcılık açısından daha orijinal düşünebildiklerini söylemek mümkündür.

Sözel testin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunması Öncü'nün (1989) sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Ancak Öncü (1989), 7–11 yaş arasındaki çocuklar üzerinde araştırmasını yapmıştır. Aynı yaş grubunda olmadığı için sonuçların tam olarak paralellik göstermesi beklenmemektedir. Ayrıca diğer bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Dinçer, 1993; Aslan, 1994; Karanlı Tuna, 1999). Bu araştırmalarda farklı alt boyutlarda olmak üzere kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yapılan araştırmalarda genellikle kız öğrenciler sözel testte başarılı olurken Bozoklu'nun (1994) araştırma sonuçlarında ise örneğin, akıcılık boyutunda erkek öğrenciler daha yüksek puanlar almışlardır. Ancak Bozoklu'nun (1994) araştırması dört ile altı yaş arasındaki çocukları incelediği için bu sonuçlar genellenebilir değildir.

Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu için bakıldığında, şekilsel testin diğer boyutlarından farklı olarak, bu boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında sözel ve şekilsel testin birçok boyutunda olduğu gibi kız öğrenciler lehine bir fark vardır ve bu fark anlamlıdır. Bu sonuca göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre resimlerini daha ayrıntılı yapmaktadırlar, erkekler daha basit ve ayrıntısız resimler yapmaktadırlar denilebilir. Bir başka yönüyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iş ayrıntılarına daha çok dikkat ettikleri söylenebilir. Çünkü resimlerin ayrıntılı ya da basitçe yapılmasına göre puanlanan erken kapamaya direnç ölçeğinde bir öğrencinin yüksek puan alabilmesi için resmi hemen bitirmemesi, başka bir ifadeyle ayrıntılı olarak yapması gerekmektedir.

Şekilsel yaratıcılık açısından bakıldığında Öncü (1989), şekilsel test zenginleştirme boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Oysa bu araştırmada şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın araştırmanın farklı yaş gruplarında yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dinçer'in (1993) araştırmasında ise zenginleştirme

boyutunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Genel olarak bakıldığında ise hem sözel testin alt boyutlarında, hem de şekilsel testin alt boyutlarında kız öğrenciler lehine puan üstünlükleri olduğu görülmektedir. Buna rağmen, sözel testin üç alt boyutu ile şekilsel testin erken kapamaya direnç alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılıkların bir nedeni ise liseye devam erkek öğrencilerin ayrıntılara kızlar kadar dikkat etme eğiliminde olmayışları ve ergenlik döneminde genel olarak erkeklerin kızlara göre daha hareketli sabırsız oldukları gerekçe olarak gösterilebilir.

5.1.2. Sınıf Düzeylerine Göre Yaratıcılık Puanlarının Tartışılması

Araştırma bulguları sözel testin tüm alt boyutlarında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı farklılık vardır. Yine aynı şekilde şekilsel testin bütün alt boyutlarında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık vardır.

Sözel test akıcılık boyutu yönünden sınıf düzeylerine göre puan ortalamaları bakımından en yüksek puan ortalamasının birinci sınıflara ait olduğu görülmektedir. Bu durumda, sözel test akıcılık boyutuna göre birinci sınıfların daha başarılı bir performans sergiledikleri söylenebilir. Sözel test akıcılık boyutunda birinci sınıfları ikinci sınıflar takip etmekte, üçüncü sınıflar ise en az akıcılık puanı alan grup olarak görülmektedir. Orijinallik boyutu bakımından yine birinci sınıfların iki ve üçüncü sınıflara göre daha yüksek puanlar aldıkları, başka bir ifadeyle daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Sözel test esneklik boyutunda da birinci sınıfları ikinci sınıflar, onları da üçüncü sınıflar takip etmektedir. Sözel test esneklik boyutu açısından bakıldığında ise puanlar arası fark azalmakla birlikte, sözel testin diğer iki boyutunda olduğu gibi birinci sınıflar, diğer iki sınıfa göre daha yüksek puan ortalamaları ve performans sergilemişlerdir. Yine bu alt boyutta da birinci sınıfların ardından ikinci sınıflar gelmekte, sözel testin diğer iki alt boyutunda olduğu gibi üçüncü sınıflar en az puan ortalaması ile diğer grupları takip etmektedir.

Şekilsel test akıcılık puan ortalamaları yönünden birinci sınıfların daha yüksek bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Şekilsel test orijinallik boyutu

açısından da benzer bir tablo ile birinci sınıf öğrencileri diğer iki sınıf öğrencilerine göre daha iyi bir ortalama elde ederek, yüksek performans göstermişlerdir. Şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu açısından bakıldığında ise, yine akıcılık ve orijinallik boyutunda olduğu gibi birinci sınıflar diğer iki sınıfa göre daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Şekilsel test zenginleştirme boyutu açısından yine birinci sınıfların diğer iki sınıfa göre daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Şekilsel testin bütün alt boyutlarında üçüncü sınıflar sözel testte olduğu gibi en az puan ortalamalarına sahip grup olarak dikkat çekmektedir. İkinci sınıflar ise erken kapamaya direnç alt boyutu hariç diğer bütün boyutlarda sözel testte olduğu gibi birinci sınıfların ardından sıralamada yer almaktadır. Erken kapamaya direnç alt boyutunda ise lise ikinci sınıflar lise birinci ve üçüncü sınıflardan daha yüksek bir puan ortalaması elde eden grup olmuştur. İkinci sınıfları bu sefer birinci sınıflar takip etmekte, üçüncü sınıflar ise son sırada yer almaktadır. Sözel ve şekilsel testlerin her ikisinde de ve bütün alt boyutlarda üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıflara göre düşük puan ortalamaları elde etmeleri dikkat çekicidir. Şekilsel test olarak düşünüldüğünde ise ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin, resim yaparken ayrıntıya daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Sözel test akıcılık boyutu, orijinallik boyutu ve sözel test esneklik boyutu açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Şekilsel test akıcılık boyutu, orijinallik boyutu, başlıkların soyutluluğu boyutu, şekilsel test zenginleştirme boyutu ve erken kapamaya karşı direnç boyutlarında da sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Özet olarak şekilsel testin bütün alt boyutlarında sınıf düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tukey HSD testi sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Öncelikle sözel test akıcılık boyutu açısından; birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yine aynı şekilde ikinci ve üçüncü sınıflar arasında da anlamlı farklılık görülmektedir. Özet olarak sözel test akıcılık boyutu açısından her üç sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sözel test orijinallik boyutu açısından bakıldığında ise, birinci sınıflar ile ikinci ve üçüncü sınıfları oluşturan gruplar arasında anlamlı bir

farklılık bulunurken, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son olarak sözel test esneklik boyutu açısından bakıldığında ise, birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yine aynı şekilde ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında da anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ancak birinci sınıflar ile ikinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Özet olarak, üçüncü sınıfların diğer iki grup ile aralarında anlamlı farklılık bulunurken, birinci ve ikinci sınıfların kendi aralarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Şekilsel test akıcılık boyutu açısından bakıldığında, sadece birinci sınıflarla üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İkinci sınıfların her iki grupla arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Şekilsel test orijinallik boyutu açısından bakıldığında ise, yine birinci sınıflarla üçüncü sınıfları oluşturan gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yine burada da ikinci sınıfların hiçbir grup ile arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutu açısından bakıldığında yine birinci ve üçüncü sınıfları oluşturan gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yine burada da ikinci sınıfları oluşturan grubun diğer iki grup ile arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Şekilsel test zenginleştirme boyutu açısından bakıldığında ise, yine birinci sınıflarla ikinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmekle birlikte, ikinci sınıflarla üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu açısından bakıldığında ise, ikinci sınıflarla üçüncü sınıfları oluşturan gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülürken, birinci sınıflarla diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sonuç olarak, erken kapamaya direnç boyutu için sadece ikinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu sonuçlar Öncü'nün (1989) sonuçlarıyla bazı boyutlarda paralellik göstermektedir. Öncü (1989) araştırmasında, şekilsel test zenginleştirme boyutu ile yaşlar (dolayısıyla sınıflar) arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bir başka nokta ise, gerek sözel yaratıcılık alt boyutlarında, gerekse şekilsel yaratıcılık alt boyutlarında lise birinci sınıf öğrencilerinin genellikle yüksek puanlar almasıdır. Bu durumun nedeni olarak lise birinci sınıf öğrencilerinin görece rahat ve gelecek kaygısı yaşamamaları, üst sınıflara

göre daha rahat olmaları gösterilebilir. Ayrıca ülkemiz gençleri için travmatik bir etkiye sahip olan ÖSS kaygısından da uzak oluşları Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerinden daha iyi sonuçlar almalarına yardım etmiş olduğu düşünülebilir. Bir diğer neden lise ikinci ve özellikle lise üçüncü sınıfların benzer uygulamaları (anket, envanter, testler vb.) daha önce bol miktarda yaptıkları için bu yaratıcı düşünme testi uygulamasına karşı bir önyargı geliştirmiş olabilirler. Bu nedenle lise ikinci ve üçüncü sınıflar daha az puan alırken lise birinci sınıflar daha yüksek puanlar almış gibi görünebilir. Bu nedenle

Ayrıca yapılan araştırmalardaki yaşlar arası kıyaslama bir bakıma sınıf düzeylerine göre bir kıyaslama olarak da düşünülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Eratay (1993) ve Bozoklu'nun (1994) çalışmalarında benzer sonuçlar bulmuşlardır. Eratay (1993) 7-11 yaş grubunu incelediği çalışmasında yaş düzeylerine göre farklı korelasyonlar tespit etmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi yaş etkeni sınıf düzeyi olarak da ele alınabilir. Bu durumda yaş için söylenenler sınıf düzeyi olarak da değerlendirilebilir.

5.1.3. Okudukları Alanlara Göre Yaratıcılık Puanlarının Tartışılması

Öğrencilerin okudukları alanlara bakıldığında temel olarak Matematik-Fen (sayısal), Türkçe-Matematik (eşit ağırlık), sözel ve yabancı dil olmak üzere toplam dört temel alan bulunmaktadır. Ancak, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda sadece sayısal ve eşit ağırlık alanı bulunmaktadır. Araştırmada alan açısından iki grup bulunduğu için t testi analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulguları, sözel testin tüm alt ölçekleri ve şekilsel testin tüm alt ölçeklerinde öğrencilerin okudukları alanlar bakımından yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Bir beklenti olarak, öğrencilerin farklı alanlara yönelmesinde onların ilgi ve yetenekleri rol oynadığı için düşünmelerinde ve de yaratıcılıklarında bir farklılık olması düşünülebilir. Ayrıca sayısal alandaki öğrencilerin genel olarak akademik başarılarının yüksek, eşit ağırlık alanındakilerin ise genel olarak sayısal alana göre görece düşük olduğu görülür. Bu nedenlerden dolayı sayısal alan öğrencileri ile eşit ağırlık öğrencileri arasında yaratıcılık

yönünden bir farklılığın çıkması beklenebilirdi. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar çıkmamasının nedeni bu öğrencilerin Anadolu Lisesi öğrencileri olması olabilir. Şöyle ki, bu öğrenciler merkezi bir sınav sonucuna göre yerleştirildikleri için bilişsel yönden birbirlerine yakın bir durumdadırlar. Belki bu nedenlerin bir sonucu olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır, bu araştırmanın sınav sonucuna göre öğrenci almayan okullarda tekrar edilmesi sonucunda eşit ağırlık ve sayısal alan öğrencileri arasında yaratıcılık açısından anlamlı farklılıkların çıkması olası görülmektedir.

5.1.4. Annelerin Eğitim Düzeyi Açısından Yaratıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma bulguları, sözel testin tüm alt ölçekleri ve şekilsel testin tüm alt ölçeklerinde annelerin eğitim düzeyi bakımından yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Sözel yaratıcılık testinin alt boyutlarına baktığımızda iki anne grubunun diğerlerine göre ön plana çıktığı görülmektedir, bunlar ilkokul ve lisansüstü eğitim düzeyindeki annelerdir. Eğitim düzeyi ilkokul olan anneler grubundaki öğrencilerin sözel test akıcılık puan ortalaması sözel test orijinallik ortalaması ve sözel test esneklik puan ortalaması, eğitim düzeyi lisansüstü olan anneler grubundaki öğrencilerden sonra ikinci sırada yer almaktadırlar. Başka bir ifadeyle, eğitim düzeyi lisansüstü olan anneler grubundaki öğrenciler, sözel testin bütün boyutlarında eğitim düzeyi bakımından diğer eğitim düzeyindeki annelerin oluşturduğu öğrenci gruplarından daha yüksek puanlar almışlardır. Bu grubu eğitim düzeyi ilkokul olan anneler grubundaki öğrenciler izlemektedirler. Bu nokta ilginçtir ancak bunun nedeni olarak ilkokuldan sonra okula gidemeyen annelerin çocuklarının eğitimine daha çok güdülenmeleri olabilir. Ancak bu yükseklik anlamlı olmadığı için lisansüstü eğitim düzeyindeki anneler grubunda olan öğrencilerin sözel yaratıcılık olarak diğerlerinden daha yaratıcı oldukları söylenemez.

Şekilsel yaratıcılıkta ise, annelerin eğitim düzeyleri bakımından belli bir gruptaki öğrenciler üstünlük sağlayamamışlardır. Şekilsel testin alt boyutlarında değişik öğrenci grupları öne çıkmaktadırlar. Ancak sözel

yaratıcılık testinin alt boyutlarının tamamında en yüksek puan ortalamasını elde eden lisansüstü eğitim düzeyindeki anneler grubundaki öğrenciler şekilsel testin alt boyutlarından sadece başlıkların soyutluluğu bölümünde en yüksek puanı alabilmiştir. Diğer alt boyutlarda yüksek puan ortalamaları elde edememişlerdir.

Şekilsel yaratıcılıkta dikkat çeken bir nokta da annesi okuryazar olan öğrencilerin şekilsel test akıcılık boyutu, şekilsel test orijinallik boyutu ve zenginleştirme boyutlarında en yüksek puan ortalamalarını elde etmeleridir. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutunda ise eğitim düzeyi ortaokul olan anneler olan öğrenci grubu en yüksek puanı almıştır. Eğitim düzeyi lise ve üniversite olan anneler grubundaki öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılığın hiçbir alt boyutunda en yüksek puan ortalaması elde edememeleri ilginç bir noktadır. Hem sözel yaratıcılık hem de şekilsel yaratıcılıkta ortaya çıkan bu durumun yapılacak yeni araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir.

Dinçer'in (1993) çalışmasıyla bu çalışma paralellik göstermektedir. Dinçer (1993) çalışmasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin hiçbir boyutunda annelerin öğrenim düzeyleri ile anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ercan (2003) ise anne-babanın eğitim düzeyinin yaratıcılığı etkilediği sonucuna varmıştır. Çetingöz (2002) de araştırmasında annelerin eğitim düzeyinin akıcılık, orijinallik ve esneklik açısından anlamlı bir farklılığa yol açmamakla birlikte, annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların diğer çocuklardan daha yüksek yaratıcılık puanları aldığını ifade etmektedir. Bu yönüyle Çetingöz'ün (2002) araştırması ile bu araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Çetingöz (2002) konuya annenin mesleği ve tutumları açısından da yaklaşmış ve annesi öğretmen olan çocukların diğerlerinden daha yüksek yaratıcılık puanları almasından hareketle anne-babaların mesleklerinin de yaratıcılık açısından önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, puan ortalamaları arasında bazı grupların puanları diğerlerinden yüksek olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır. Annelerin eğitim düzeyleri, öğrencilerin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülebilir.

5.1.5. Babaların Eğitim Düzeyi Açısından Yaratıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma bulguları, sözel testin tüm alt ölçeklerinde babaların eğitim düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak şekilsel testin tüm alt ölçeklerinde babaların eğitim düzeyi bakımından yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Sözel test akıcılık boyutu açısından babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasını, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu grup elde etmiştir. Sözel test orijinallik boyutu için, babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup, babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Sözel test esneklik boyutu açısından babaların eğitim düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına yine babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış öğrencilerin oluşturduğu grup sahiptir. tukey HSD testi sonuçlarına göre, sözel yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik alt boyutunda, eğitim düzeyi lise, üniversite ve lisansüstü olan babalar grubundaki öğrenci grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sözel test esneklik alt boyutunda ise eğitim düzeyi lise ve lisansüstü olan babalar grubundaki öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, sözel testin üç boyutu için, babaların eğitim düzeyleri öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermesine neden olarak görülebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim düzeyindeki babaların, artan bilinç düzeyi ile çocuklarını onların yaratıcılıklarını zayıflatmadan yetiştirdikleri, bu farklılığın bir nedeni olarak ileri sürülebilir.

Çetingöz'ün (2002) çalışmasında babaların eğitim düzeylerinin yüksek oluşu yaratıcılık puanları açısından anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Bu yönüyle iki araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında Dinçer (1993), Aslan (1994), Karslı Tuna (1999) ve Ercan (2003)'in araştırmalarında ise babaların eğitim düzeyleri ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı

farklılıklar bulunmuştur. Sayılan bu araştırmalarla bu araştırma arasında babaların eğitim düzeyi bakımından paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak, şekilsel testin bütün boyutlarında babaları lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin oluşturduğu grup, en yüksek puan ortalamasını elde eden gruptur.

5.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Düzeyi İle Bazı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçlarının Tartışılması

Burada, Yaratıcı düşünme düzeyi ile kişilik özelliklerinden sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarı arasındaki ilişkiler ile yine yaratıcı düşünme düzeyi cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları alanlar arasındaki ilişkiler tartışılmıştır.

5.2.1. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Düzeyi, Sosyal Uyum, Kişisel Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyonun Tartışılması

Sözel test akıcılık boyutu ile kişisel uyum arasında kısmen zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sözel test orijinallik boyutu ile kişisel uyum arasında da anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sözel test esneklik boyutu ile kişisel uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile sosyal uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile kişisel uyum arasında da anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Kişisel uyumun sözel yaratıcılığın bütün boyutlarında ve şekilsel yaratıcılığın ise erken kapamaya direnç boyutunda anlamlı çıkması yaratıcılığın kişisel uyum ile yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Kişisel uyumun yaratıcı düşünme ve yaratıcı çözümler bulma noktasında enerjinin tamamının ilgili düşünce ya da soruna odaklanmasında önemli bir özellik olduğu düşünülebilir. Kişisel uyumun olmadığı bir durumda kişi enerjisinin bir bölümünü kendi içsel çatışmaları için kullanabileceğinden yaratıcı düşünce

için gerekli olan yoğunlaşmayı sağlayamayacaktır ve sonuç olarak yaratıcı fikirler ya da çözümler üretemeyecektir.

Bu araştırmada kişisel uyum ile yaratıcı düşünmenin bazı alt ölçeklerindeki korelasyon sonuçları literatürdeki bazı araştırmalarla farklılık göstermektedir. Eysenck (1997) yaratıcı insanların ortalamadan farklı olduğunu, ruh sağlığı yönünden de farklı olabileceklerini, en azından bazı ruhsal rahatsızlıklar konusunda hasta olanlara yakın olabileceklerini ifade etmekte, hatta yaratıcı insanlar üzerinde yapılan çalışmaların sıklıkla psikopatolojiyi çağrıştıran kanıtlar ortaya koyduklarını belirtmektedir. Nitekim, Eysenck (1997), MMPI testi uygulanan yazarlar, matematikçiler ve mimarlardan oluşan yaratıcılığı yüksek bir grubun ortalama, yaratıcı olmayan bir grubun karşılaştırılması sonucunda yaratıcı grup üyelerinin aynı meslekten olan normal meslektaşlarına göre daha yüksek psikopatolojik sonuçlar gösterdiklerine belirtmektedir.

May de (2005), büyük ressamalarda, heykeltıraşlarda, yazarlarda ve müzisyenlerde uyumlu insanların çok nadir karşımıza çıktığını belirtmektedir. Ancak yaratıcı olarak sadece ressamaları, heykeltıraşları, yazarları ve müzisyenleri göremeyiz. Çünkü değişik tür ve düzeylerde olsa da çok farklı yaratıcılığı olan insanlar vardır. Günlük bir soruna farklı bir çözüm yolu getiren bir bilim insanı da yaratıcıdır. Yine günlük yaşam içerisinde sıradan bir insan da trafik sıkışıklığında farklı bir güzergâhı tercih ederek aslında yaratıcı yönünü ortaya koymaktadır.

Eysenck (1997) ve May (2005) açısından sonuçlar farklı yorumlanabilir ancak yaratıcılık konusundaki tartışmalara bakıldığında, insanların herhangi bir sorunları olmadan ya da herhangi bir soruna çözüm getirmek gibi bir baskı olmadan yaratıcılıkları daha üst düzeyde gerçekleşeceği (Sawyer, 2006) yönünde iddialar vardır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma sonucu ile iddialar arasında paralellik bulunmaktadır.

5.2.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Düzeyi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Okudukları Alanlar Arasındaki Korelasyonun Tartışılması

Sözel test akıcılık boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Kızların yaratıcı düşünme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu göz önüne alındığında cinsiyet olarak kız öğrenci olmanın sözel test akıcılık boyutunda daha yüksek puan almak anlamına geleceği söylenebilir. Ancak asıl dikkat çekici sonuçlar sınıf düzeyleri açısından elde edilmiştir.

Sözel test akıcılık boyutu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sınıf düzeyinin negatif işaretli oluşu sınıfların büyüdükçe sözel akıcılığın azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ortalamalara bakıldığında da lise birinci sınıfların lise iki ve üçüncü sınıflara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durumda sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test akıcılık puanlarının düşeceği görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak dönem sonuna doğru olan test uygulamasına özellikle lise üçüncü sınıf öğrencilerinin kendilerini veremedikleri, yoğunlaşamadıkları gösterilebilir.

Sözel test orijinallik boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sözel test orijinallik boyutu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf düzeyleri ile sözel test orijinallik boyutu arasında da ters ilişki vardır. Yani burada da sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test orijinallik puanları düşmektedir. Sözel test orijinallik puanlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı bu ilişkiyi doğrulamaktadır.

Sözel test esneklik boyutu ile cinsiyet arasında da anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Yine aynı yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Burada da dikkat çekici nokta yine sınıf düzeylerine ilişkin bulgulardır. Sözel test esneklik boyutu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Sınıf düzeyleri burada da ters yönlü bir ilişkiyi göstermektedir. Sözel test esneklik puanları ortalamaları bu verileri doğrulamaktadır.

Şekilsel test yaratıcılık puanları açısından bakılacak olursa, şekilsel test akıcılık, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve

şekilsel test zenginleştirme boyutları ile sınıf düzeyleri arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani sınıf düzeyleri arttıkça şekilsel testin bu alt boyutlarında alınan puanlar düşmektedir. Şekilsel testlerin sınıf düzeylerine göre oluşan puan ortalamaları bu ters yönlü ilişkiyi desteklemektedir. Şekilsel testin diğer boyutlarında olduğu gibi burada da sınıf düzeyleri yükseldikçe şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutunun puanları azalmaktadır. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile sadece cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Burada dikkat çekici nokta sınıf düzeyi ile şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu dışında hem sözel test alt boyutlarında hem de şekilsel test alt boyutlarında anlamlı ve ters yönlü bir korelasyon bulunmaktadır.

Yaratıcı düşünme puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyleri ve okudukları alanlar açısından elde edilen sonuçlar t testi ve varyans analizi ile elde edilen verileri doğrular niteliktedir. Örneğin varyans analizinde lise birinci sınıflar en yüksek yaratıcı düşünme puanlarını elde ederken, en düşük puan alanlar lise üçüncü sınıf öğrencileri olmuşlardır. Burada korelasyon ve onun karesi olan determinasyon katsayısı ile elde edilen veri, varyans analizi ile elde edilen veriyi desteklemektedir. Bu da araştırmanın yansızlığına bir kanıt olarak gösterilebilir.

Cinsiyet ve yaratıcı düşünme puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süregelmektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Hargraves, 1977; Akt. Sungur, 1997).

Stenberg'in (1999) Sudan'da yaptığı araştırmaya göre yaratıcı kişilik testinde erkeklerin daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı etkinlik testinde ise kızların sonuçları erkeklerden daha yüksektir. Anaerkil kültürlerde, cinsiyet farklılığı olan toplumlarda kadınların erkeklerden daha yaratıcı oldukları görülmüştür. Öncü (1989) ise, ilkokul çağlarında, yaratıcılık açısından bir kriz döneminin yaşandığını, bunun kız ve erkeklerde farklı yaşlarda olduğunu ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi bu araştırma sonucu ile literatürde yer alan bilgiler birbiri ile paralellik göstermektedir. Yani yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişki diğer araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Yaratıcılıkla sınıf düzeyleri arasındaki ilişki ise bir anlamda yaratıcılıkla yaş arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Literatüre bakıldığında yaratıcılık ve yaş arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar görülmektedir. Yaratıcılık ile sınıf düzeyleri yani yaş arasında bu araştırmada tespit edilen bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir.

Sanyel'e (1997) göre, çocuklar 5–6 yaşlarına kadar yaratıcılık bakımından hiç de fena değildirler. 7–8 yaşlarında mantıklı ve nesnel düşünmenin etkisiyle yaratıcı yetenekte düşüş olur. Bu yaşlarda yaratıcılığı baskılayan en önemli etkenin hata yapmaktan kaçınma olduğunu bildirmektedir. Smolucha ve Smolucha'ya (1985) göre yaratıcı düşünmenin en yüksek olduğu dönem genç yetişkinlik (21 – 29 yaşları arası) dönemidir (Akt. Runco ve Charles, 1997).

Kaynak'a (2006) göre yaş ile ilgili araştırmalar ve görüşler incelendiğinde, yaratıcılık konusunda kesin hatlarla belirlenmiş yaş sınırları koymak olanaksızdır. Çıkan farklı sonuçlar yaş değişkeninden ziyade, yaratıcı birey, yaratıcı ortam, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün kapsamında ele alınmalıdır.

Bu yönüyle bu araştırmada bulunan yaratıcılık ve sınıf düzeyleri arasında ilişki vardır ancak bu ilişki Kaynak'ın da (2006) ifade ettiği gibi yaştan daha çok yaratıcı birey, yaratıcı ortam, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün kapsamında ele alınmalıdır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Genel Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonuçları maddeler halinde özetlenmiştir.

1. Cinsiyetler açısından sözel testin akıcılık, orijinallik ve esneklik alt ölçeklerinde yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Her üç alt ölçekte de kız öğrenciler lehine bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sözel yaratıcılık bakımından daha yaratıcıdır denilebilir.
2. Cinsiyetler açısından şekilsel testin akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu, zenginleştirme boyutlarında yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak şekilsel test, erken kapamaya direnç alt ölçeğinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutunda sözel yaratıcılıkta olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları söylenebilir.
3. Sınıf düzeylerine göre sözel testin bütün boyutlarında yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre, sözel test akıcılık boyutunda her üç sınıf seviyesi kendi arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Orijinallik boyutunda birinci sınıflar iki ve üçüncü sınıflara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak iki ve üçüncü sınıflar arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Esneklik boyutu açısından üçüncü sınıfların bir ve ikinci sınıflardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bir ve ikinci sınıflar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcılık açısından değerlendirdiğimizde, sözel yaratıcılık bakımından sözel testin bütün alt ölçeklerinde lise birinci sınıf öğrencilerinin daha yaratıcı oldukları görülmektedir. Lise birinci sınıfları lise ikinci sınıflar izlemektedir. Sözel testin bütün alt

boyutlarında lise üçüncü sınıflar düşük bir yaratıcılık performansı göstermektedirler.

4. Sınıf düzeylerine göre şekilsel test yaratıcılık puanları arasında şekilsel testin bütün boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. tukey testi sonuçlarına göre, şekilsel test akıcılık boyutunda birinci sınıflarla üçüncü sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İkinci sınıfın bir ve üçüncü sınıflarla anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Şekilsel test orijinallik boyutunda ise yine şekilsel test akıcılık boyutunda olduğu gibi birinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İkinci sınıfların bir ve üçüncü sınıflarla anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Şekilsel test başlıkların soyutluluğu boyutunda da akıcılık ve orijinallik boyutunda olduğu gibi yine birinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İkinci sınıfların birinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır. Şekilsel test zenginleştirme boyutunda ise birinci sınıflar ile iki ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak ikinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutunda ise, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Birinci sınıfların iki ve üçüncü sınıflar ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcılık açısından bakıldığında ise lise birinci sınıf öğrencileri şekilsel testin erken kapamaya direnç alt ölçeği hariç diğer bütün alt ölçeklerde daha yaratıcı görülmektedirler. Lise birinci sınıfları sözel yaratıcılıkta olduğu gibi lise ikinci sınıflar izlemekte ve lise üçüncü sınıflar şekilsel testte de yaratıcılık açısından düşük puanlar almaktadırlar. Lise ikinci sınıflar şekilsel testin erken kapamaya direnç alt boyutunda lise birinci sınıflardan daha iyi performans göstermişlerdir. Başka bir ifadeyle lise ikinci sınıflar şekilsel test erken kapamaya direnç boyutunda en yaratıcı grup olarak karşımıza çıkmaktadırlar.
5. Sözel testin “akıcılık”, “orijinallik” ve “esneklik” boyutlarının hiçbirinde sayısal bölüm öğrencileri ile eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Şekilsel testin “şekilsel akıcılık”, “orijinallik”, “başlıkların soyutluluğu”, “zenginleştirme” ve “erken kapamaya direnç” boyutlarının hiç birinde sayısal bölüm öğrencileri ile eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
7. Annelerinin eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında ne sözel ne de şekilsel testin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
8. Babaların eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin sözel testin akıcılık, orijinallik ve esneklik boyutlarındaki puanları babalarının eğitim düzeyi üniversite ve lise mezunu olan grupların puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
9. Babalarının eğitim düzeyi farklı olan öğrenciler arasında şekilsel testin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
10. Öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları, sosyal uyum, kişisel uyum, genel yetenek ve akademik başarı arasındaki korelasyonlar şu şekildedir.
 - a. Sözel testin akıcılık, orijinallik ve esneklik boyutları ile kişisel uyum arasında da anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır.
 - b. Şekilsel testin erken kapamaya direnç boyutu ile sosyal ve kişisel uyum arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.
 - c. Sosyal uyum ile akademik başarı arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.
11. Öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları alanlar arasındaki korelasyonlar ise şöyledir.
 - a. Sözel test akıcılık boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.
 - b. Sözel test akıcılık boyutu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Burada dikkat çekici nokta sözel test akıcılık boyutu ile sınıf düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu duruma göre sözel test akıcılık boyutu puanları arttıkça sınıf düzeyinin düşmesi gerekmektedir. Yani üst sınıflara çıkıldıkça sözel test akıcılık puanı düşmektedir.
 - c. Sözel test orijinallik boyutu ile cinsiyet anlamlı bir ilişki vardır.

- d. Sözel test orijinallik boyutu sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Burada da sınıf düzeyleri ile sözel test orijinallik boyutu arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. Yani burada da sınıf düzeyi yükseldikçe sözel test orijinallik puanları düşmektedir.
- e. Sözel test esneklik boyutu ile cinsiyet anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Yani cinsiyet ile sözel test esneklik boyutu puanları rastlantı ile açıklanamayacak anlamlı bir paralellik göstermektedir. Çünkü ilişkinin yönü pozitifdir.
- f. Sözel test esneklik boyutu ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Sınıf düzeyleri burada da ters yönlü bir ilişkiyi göstermektedir. Sözel test esneklik puanları ortalamaları bu verileri doğrulamaktadır.
- g. Şekilsel test yaratıcılık puanları açısından bakılacak olursa, şekilsel test akıcılık, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve şekilsel test zenginleştirme boyutları ile sınıf düzeyleri arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani sınıf düzeyleri arttıkça şekilsel testin bu alt boyutlarında alınan puanlar düşmektedir.
- h. Şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu ile sadece cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Burada dikkat çekici nokta sınıf düzeyi ile şekilsel test erken kapamaya direnç boyutu dışında hem sözel test alt boyutlarında hem de şekilsel test alt boyutlarında anlamlı ve ters yönlü bir korelasyon bulunmaktadır.
- i. sözel ve şekilsel testlerin bütün alt boyutları ile öğrencilerin alanları arasında hiçbir anlamlı korelasyon bulunmamaktadır.
- j. Sözel test esneklik, şekilsel test akıcılık, şekilsel test orijinallik, şekilsel test başlıkların soyutluluğu ve şekilsel test zenginleştirme boyutları ile cinsiyet arasında da herhangi bir korelasyon tespit edilmemiştir.

6.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir;

1. Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilgilerinin artırılarak, cinsiyet açısından farklılık göstermeksizin çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi konusunda yardımcı olmaları sağlanmalıdır. Çünkü bu araştırma sonuçlarına göre erkekler kızlara göre daha az yaratıcıdır. Çocukların hem ailelerinde hem de okulda yoğun uyarıcı zenginliği ve etkinlik temelli eğitimleri ile yaratıcı potansiyellerinin işlenmesi gerekmektedir. Cinsiyetler arasındaki bu farklılığı ortadan kaldırabilir.
2. Bu araştırma sonuçlarında sınıf düzeylerine göre farklı yaratıcılık performansları elde edilmiştir. Ancak buradaki farklılık araştırmacının kişisel görüşüne yaratıcılıklar arasında var olan farklılıktan ziyade sınıf düzeylerinin farklı durumlarından (ÖSS, gelecek kaygısı) ve gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sınav kaygılarını ve gelecek kaygılarını azaltmak onların yaratıcılıklarını daha iyi sergilemelerine olanak sağlayacaktır.
3. Toplum olarak yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi için asgari bir eğitim düzeyinde olması gereği unutulmamalıdır. Çünkü yaratıcılıkta asgari bir eğitimin, bilgi birikiminin önemi inkâr edilmemektedir. Ayrıca bu çalışmada babaların eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocukların yaratıcı düşünme puanlarında anlamlı farklılıklar meydana geldiği gerçeği göz önüne alındığında, çocukları hayata hazırlayan anne ve babaların eğitim düzeylerinin yüksekliği bir avantaj olabilir. Her ne kadar bu araştırmanın sonuçlarında annelerin eğitim düzeyleri çocukların yaratıcı düşünme puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmasa da genel olarak bu çalışmaya katılan çocukların annelerinin eğitimlerinin babalardan daha alt düzeyde olduğu da unutulmamalıdır. Annelerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğu durumlarda sonucun ne olacağı başka bir araştırma konusu olabilir. Ancak anne ve babaların eğitim düzeylerinin yüksekliği birçok alanda olduğu gibi yaratıcı düşünme düzeyi yüksek çocuk yetiştirmek için de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle anne ve babaların eğitim düzeylerinin yaratıcı bir çocuk yetiştirmedeki önemi dikkate alınmalıdır.

Çünkü bu araştırmada babaların eğitim düzeyleri annelere göre daha yüksek ve babaların eğitim düzeyleri ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle annelerin öğrenim düzeylerinin yükselmesi yaratıcı bireyler yetiştirmek için önemlidir denilebilir.

4. Yaratıcılık yönünden öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerinin desteklenmesi hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle sosyal ve kişisel uyum özelliklerinin geliştirilmesi için sağlıklı aile ve eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Bu ortamlardaki sağlıklı yapıları ya da unsurlardan uzaklaşılmalıdır. Sosyal ya da kişisel uyum bir uygunluk (conformity) ya da baş eğme olarak yorumlanmamalıdır. Uyumun iki yönlü bir özellik olduğu unutulmamalıdır. Bunun yanında kişiliğin diğer boyutları da yine sağlıklı aile, sağlıklı eğitim ortamları ve sağlıklı insan ilişkileri ile geliştirilmelidir.
5. Yaratıcı düşünmenin ölçülmesi konusunda ülkemize ait bir ölçeğin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü literatürde Türkiye’de geliştirilen bir ölçme aracına rastlanmamıştır.
6. Bu araştırmanın normal liselerde tekrarlanması ve yaratıcılık konusunda farklı araştırmalar yapılması bir gereksinim olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbağ, M. (2005). Geşalt ve İnsancıl Yaklaşımında Öğrenme. İçinde: Betül Aydın (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme*. (s. 259-279). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akdoğan, E. (1992). *İlkokul İkinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri İle Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akgün, A. (2002). *Mimari Tasarımda Yaratıcılık ve Cinsiyet*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Alder, H. (2004). *Yaratıcı Zekâ* (Çev. M. Zaman, C. Avşar). Hayat Yayınları. (2002).

Aslan, A. E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

_____ (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16), 15-21.

Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aydın, B. (2005). Öğrenmenin Psikolojik Temelleri. İçinde: Betül Aydın (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme*. (s. 157-180). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, Ç. (1997). *Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bender, M. T. (2006). *Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bilgiç, Derya. (1998). *Mimarlıkta Yaratıcılık*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Bozoklu, F. (1994). *Okul Öncesi Çağındaki Dört, Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cenkçiler, Ş. (2001). *Organizasyonel Yaratıcılık ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Chi Hang Wu, Yim Cheng, Hoi Man Ip, and Catherine McBride-Chang (2005). Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base. *Creativity Research Journal*. Vol. 17, No. 4, 321–326.

Collins, M. E.; Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In: Robert J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*. (p. 297-312). New York: Cambridge University Press Inc.

Crutchfield, H. A. (1967). Conformity and Creative Thinking. In: Howard E. Gruber; Glenn Terrell and Michael Wertheimer (Ed.). *Contemporary Approaches to Creative Thinking* (Fourth Edition). (p. 120-140). New York: Atherton Press.

Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (1995). *Rasch Modelinin Raven Standart İlerlemeli Matrisler Testine Uygulanması ve Klasik Test Kuramı İle Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çokhızlı, E. (2000). *Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, C. (Haziran 2004). Yaratıcı Düşünme. <http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=print&sid=55> adresinden 22 Kasım 2005'de alınmıştır.

Dikici, Ayhan. (2002). *Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne – Baba Tutumları İle Yaratıcı Düşünme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dollinger, Stephen J., Urban, Klaus K., James, Troy A. (2004). Creativity and Openness: Further Validation of Two Creative Product Measures. *Creativity Research Journal*, vol.16, (No.1), 35-47.

Efil, İ. (1996). *Yönetimde Yaratıcılık ve Kendini Geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Eisenman, R. (1997). Mental Illness, Deviance and Creativity. In: Mark A. Runco (Ed.). *The Creativity Research Handbook (Volume One)*. (p. 295-311). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ercan, D. (2003). *Yaratıcılık ve Matematik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erdoğdu, M., Y. (2005). *Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık İle Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erten, Ç. (1995). *İlkokul Öğrencilerinin Genel Yeteneğini Ölçmeye Yönelik Grup Testi İçin Model Bir Çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eysenck, H. J. (1997). Creativity and Personality. In: Mark A. Runco (Ed.). *The Creativity Research Handbook (Volume One)*. (p. 41-66). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). *Bireysel, Örgütsel Yaratıcılık ve Yaratıcılık İçin İş Çevresinin Düzenlenmesi: Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Heinzen, T. E. (1994). Situational Affect: Proaktive and Reactive creativity. In: Melvin P. Shaw and Mark A. Runco (Ed.). *Creativity and Affect*. (p. 127-146). Norwood. NJ: Ablex Publishing Corporation.

Houtz, John, C., Selby, E. Esquivel, Giselle B., Okoye, Ruth A. Peters, Kristen M., Treffinger, Donald J. (2003). Creativity Styles and Personal Type. *Creativity Research Journal Vol. 15, No. 4, 321-330*.

Johnson-Liard, P. N. (1988). Freedom and Constraint in creativity. In: Robert J. Sternberg (Ed.). *The Nature of Creativity (Contemporary*

Psychological Perspectives. (p. 202-219). New York: Cambridge University Press Inc.

Kahvecioğlu, Nurbın Paker. (2000). *Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi*, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kalaycı, Ş. (Ed.); Albayrak, A., S.; Eroğlu, A.; Küçüksille, E.; Ak, B.; Karaatlı, M.; Ünlükeskin, H.; Çiçek, E.; Kayış, A.; Öztürk, E.; Antalyalı, Ö., L.; Uçar, N.; Demirgil, H.; İşler, D., B.; Sungur, O. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karakuş, M. (2000). *Alt Sosyo- Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Dokuzuncu basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karslı Tuna, B. (1999). *Ortaokul Birinci Sınıfa Devam Eden İş Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaynak, M. (2006). *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencileri İle Mimarlık Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Yetenek Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Kershner, R. J; Ledger, G. (1985). Effect of Sex, Intelligence, and Style of Thinking on Creativity: A Comparison of Gifted and Average IQ Children. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 48. (4). p. 1033-1040.

Kısacık, H. (1999). *Mimari Tasarım Sürecinde Yaratıcılığın Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçoğlu, iğdem. (2003). *Öğrencilerin Hiperortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme evresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kuzgun, Y. (2004). Zekâ ve Yetenekler. İçinde: Yıldız Kuzgun, ve Deniz Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s. 13-70). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mamur, E. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yürürlükteki Sanat (Resim-İş) Öğretimi Programı İle Kaynaştırılmış Sanat Öğretimi Programı'nın İlköğretim ocuğunun Yaratıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Marksberry, M. L. (1963). *Foundation of Creativity*. New York: Harper & Row.

Marriner, R. N. (2006). *Above Average Ability, Creativity and Self-Efficacy As Predictors*. Unpublished Doctoral Thesis. State University of New York, USA.

May, R. (2005). *Yaratma Cesareti* (ev. A. Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.

Montgomery, D.; Hodges, P., A.; Kaufman J., S. (2004). An Exploratory Study Of The Relationship Between Mood States And Creativity Self-Perception. *Creativity Research Journal*, Vol. 16, Nos. 2 & 3, p.341-344.

Neumeister, K. L. S.; Cramond, B. (2004). E. Paul Torrance (1915-2003). *American Psychologist*. Vol. 48. (3). p.179.

O'Quin, K.; Derks, P. (1997). Humor and Creativity: A Review of the Empirical Literature. In: Mark A. Runco (Ed.). *The Creativity Research Handbook (Volume One)*. (p. 227-256). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Öncü, T. (1989). *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş ocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik*

Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özdamar, K.; (2002). *Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi -1*, (Dördüncü Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme-Yaratıcılığı Geliştirme, Düşünmeyi Öğrenme, Öğrenme Biçemleri*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Özgüven, İ., E. (1992). *Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*. Ankara: Odak Ofset.

_____ (2004). *Psikolojik Testler*. (Altıncı Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.

Özkaya, Serkan. (1999). *Sanatta Deha ve Yaratıcılık*, Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pişkin, M. (2004). İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı. İçinde: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s.199-238). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

Richards, R. (2000). Millennium as Opportunity: Chaos, Creativity, and Guilford’s Structure of Intellect Model. *Creativity Research Journal* Vol. 13, (No. 3 & 4), 249–265.

Runco, A. M. (1990). Implicit Theories and Ideational Creativity. In: Mark A. Runco and Robert S. Albert (Ed.). *Theories of Creativity*. (p. 234-252). California: Sage Publications Inc.

Runco, M. A.; Charles, R. E. (1997). Developmental Trends in Creative Potential and Creative Performance In: Mark A. Runco. (Ed.). *The Creativity Research Handbook (Volum One)*. (p. 115-152). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4), 177-190.

_____ (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

San, İ.; Güteryüz, Hasan. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.

Sanyel, Didem ; Sınır Tanımayan Güç Yaratıcılık, *Bilim ve Teknik*, Sayı: 351, Şubat 1997, s.68-72.

Sawyer, R. Keith. (2006). *Explaining Creativity (The Science of Human Innovation)*. New York. Oxford University Press Inc.

Schulberg, D. (2000). Creativity and Psychopathology: Categories, imensions, and Dynamics. *Creativity Research Journal Vol. 13*, No. 1, 105–110.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (Onikinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sidel, Allison B. (2007). *Creative Thinking, Sustained Attention and Intelligence in School-Age Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder*, Unpublished doctoral thesis, Fairleigh Dickinson University, USA.

Smith, G. J. W.; Van Der Meer, G. (1994). Generative Sources of Creative Functioning. In: Melvin P. Show and Mark A. Runco (Ed.). *Creative and Affect*. (p. 147-167). Norwood. NJ: Ablex Publishing Corporation.

Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Beceresi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sternberg, R., J. (Ed.). *The Nature of Creativity (Contemporary Psychological Perspectives)*. (p. 43-75). New York: Cambridge University Press Inc.

Sternberg, R., J. ; O'hara, L. Creativity and Intelligence. In: Robert J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*. (p. 251-272). New York: Cambridge University Press Inc.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

_____ (2001). *Yaratıcı Okullar Düşünen Sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Sümbüloğlu, K.; Sümbüloğlu, V. (2005). *Biyoistatistik*, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Şahin, Ç. (2003). Değişen Dünyada Sınıf Öğretmenlerinin Değişen Toplumsal ve Yaratıcılık Rollerini. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 1. Ankara.

Tacher, E., L.; Readdick, C., A. (2006). The Relation Between Aggression And Creativity Among Second Graders. *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No. 3, p. 261-267.

Topaktaş, A. (2001). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. New York: Prentice Hall Inc.

_____ (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking Norms – Technical Manual*. Bensenville: Scholastic Testing Service Inc.

_____ (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In: Robert J. Sternberg (Ed.). *The Nature of Creativity*. (p. 43-75). New York: Cambridge University Press Inc.

Turla, A. (2004). *Çocuk ve Yaratıcılık*. (2. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ural, A.; Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Vincent, Andrea S., Decker, Brian P., and Mumford, Michael D. (2002). Divergent Thinking, Intelligence, and Expertise: A Test of Alternative Models. *Creativity Research Journal* Vol. 14, No. 2, 163–178.

Weisberg, R. W. (1999). Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories. In: Robert J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*. (p. 226-250). New York: Cambridge University Press Inc.

Wolfradt, U.; Pretz, J. E. (2001). Individual Differences in Creativity: Personality, Story Writing and Hobbies. *European Journal of Personality*. 15. 297-310.

Yavuzer, Halide (Yavuz). (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yılmaz, Z. (1997). *Girişimcilik Açısından Endüstri Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme ve Denetim Odağı Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız ve Soyadınız :

Cinsiyet: Erkek () ; Bayan ()

Sınıfınız ve Şubeniz :

Okul Numaranız :

Öğrenim Alanınız : Sayısal () ; Sözel () ; Eşit ağırlık () ; Dil ()

1. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- a) Okuryazar () b) İlkokul mezunu () c) Ortaokul mezunu ()
d) Lise mezunu () e) Ön lisans mezunu () f) Üniversite mezunu ()
g) Yüksek lisans () h) doktora () ı) Okuryazar değil ()

2. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- a) Okuryazar () b) İlkokul mezunu () c) Ortaokul mezunu ()
d) Lise mezunu () e) Ön lisans mezunu () f) Üniversite mezunu ()
g) Yüksek lisans () h) doktora () ı) Okuryazar değil ()

EK 2

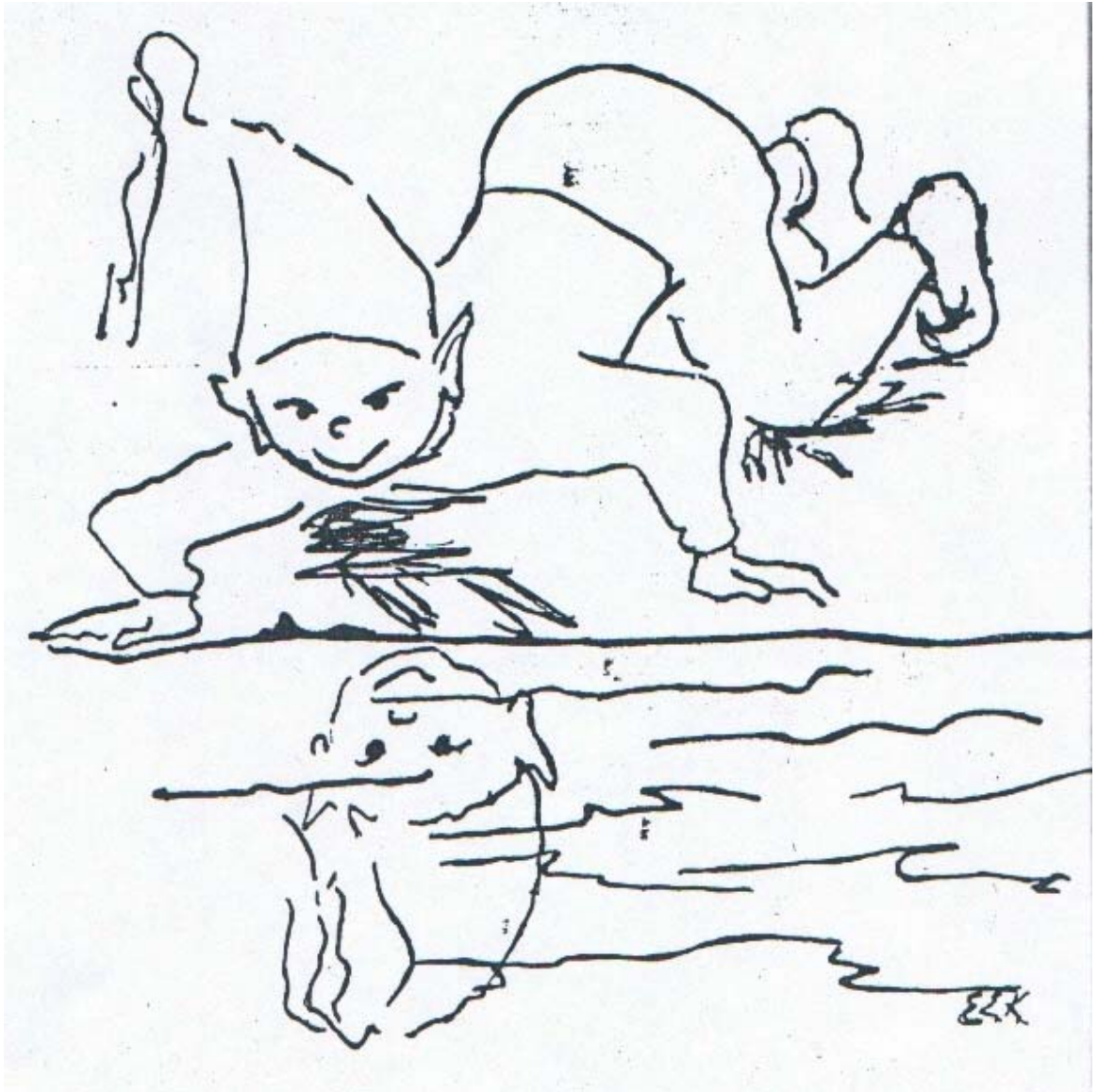
TYDT SÖZEL TEST, (A) FORMU

Adı soyadı:.....
Okulu :.....
Sınıfı :.....

Testin verilış tarihi :.....
Testi alanın yaşı :.....
Testi alanın cinsiyeti :.....

ETKİNLİK 1-3: SORU SOR VE TAHMİN ET

İlk üç etkinlik, aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak, bilmediğin şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini, sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunu göreceksin. Resme bak bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsin? Ne olduğunu anlamak için neleri bilmen gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda ne olacaktır?



Etkinlik 1 – SORU SORMA

Bu sayfaya, 2. sayfadaki resim hakkında aklına gelen tüm soruları yaz. Neler olduğunu iyice anlayabilmek için sormanız gerekli tüm soruları sor. Sadece resme bakmakla cevabı verilebilecek sorular sormayınız. Resme istediğin kadar, tekrar bakabilirsin.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.

Etkinlik 2 – NEDENLERİNİ TAHMİN ETME

2. sayfada gördüğünüz resimdeki olayın nedenleri neler olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazabildiğin kadar yaz. Resimdeki olaydan hemen önce olmuş şeyleri ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi, bu olayın nedeni olarak gösterebilirsin. Elinden geldiği kadar çok tahminde bulun. Tahmin etmekten çekinme.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.

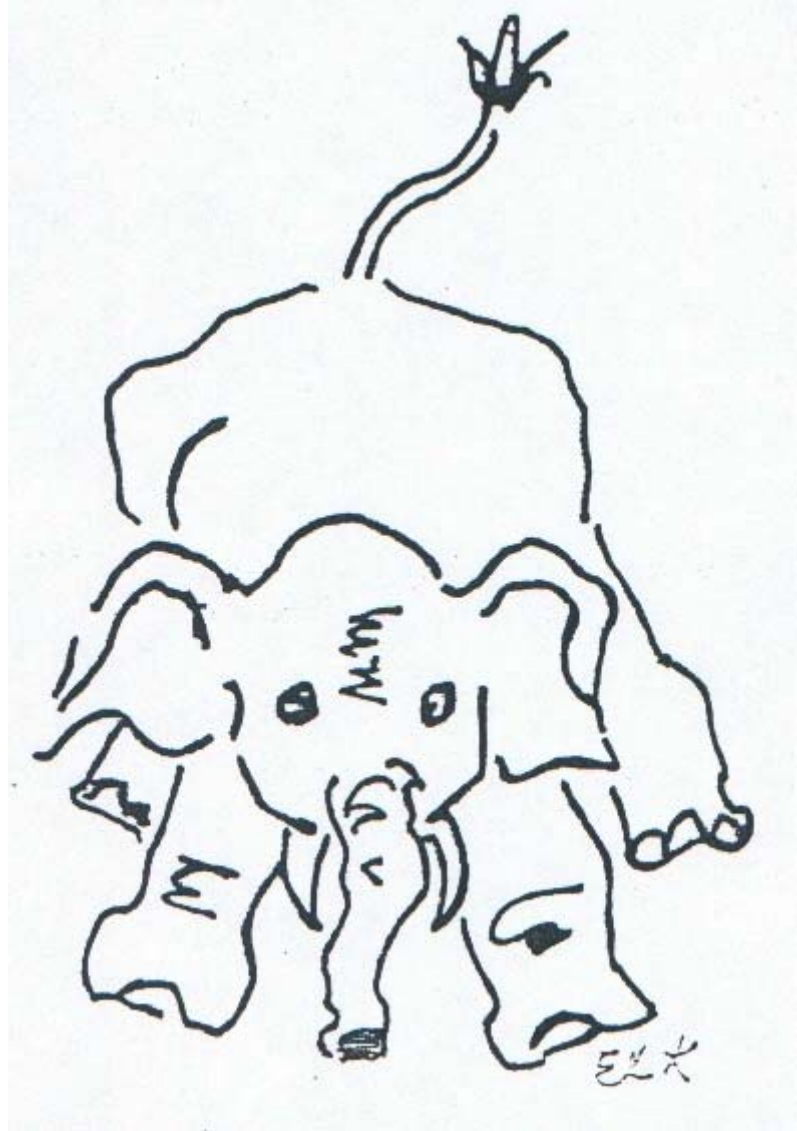
Etkinlik 3 – SONUÇLARI TAHMİN ETME

2.sayfadaki resimde gördüğün olayın sonucunda neler olabilir? Aşağıdaki satırlara yazabildiğin kadar yaz. Olabilecek sonuçları tahmin ederken, resimdeki olaydan hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra olabilecek olayları, yazabilirsin. Elinden geldiği kadar çok tahminde bulun. Tahmin etmekten çekinme.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.

Etkinlik 4 – ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm boyunda 227 gr ağırlığında oyuncak bir fil resmi görmekteyiz. Sayfanın altındaki boşluğa ve bir sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaç mal olacağını düşünmeyin. Sadece, onu daha eğlenceli kılacağını düşünün.



1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
34.
35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43.

Etkinlik – 5 ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Pek çok kişi, boş karton kutuları atarlar, fakat aslında bunların binlerce ilginç ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki satırlara düşünebildiğin bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yaz. Sadece tek bir boyuttaki kutuyu düşünme. Dilediğin kadar kutu kullanabilirsin. Kendini, gördüklerin ve duyduklarınla sınırlandırma, olabilecek pek çok yeni kullanım yollarını düşün.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.

Etkinlik 6 – ALIŞILMAMIŞ SORULAR

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

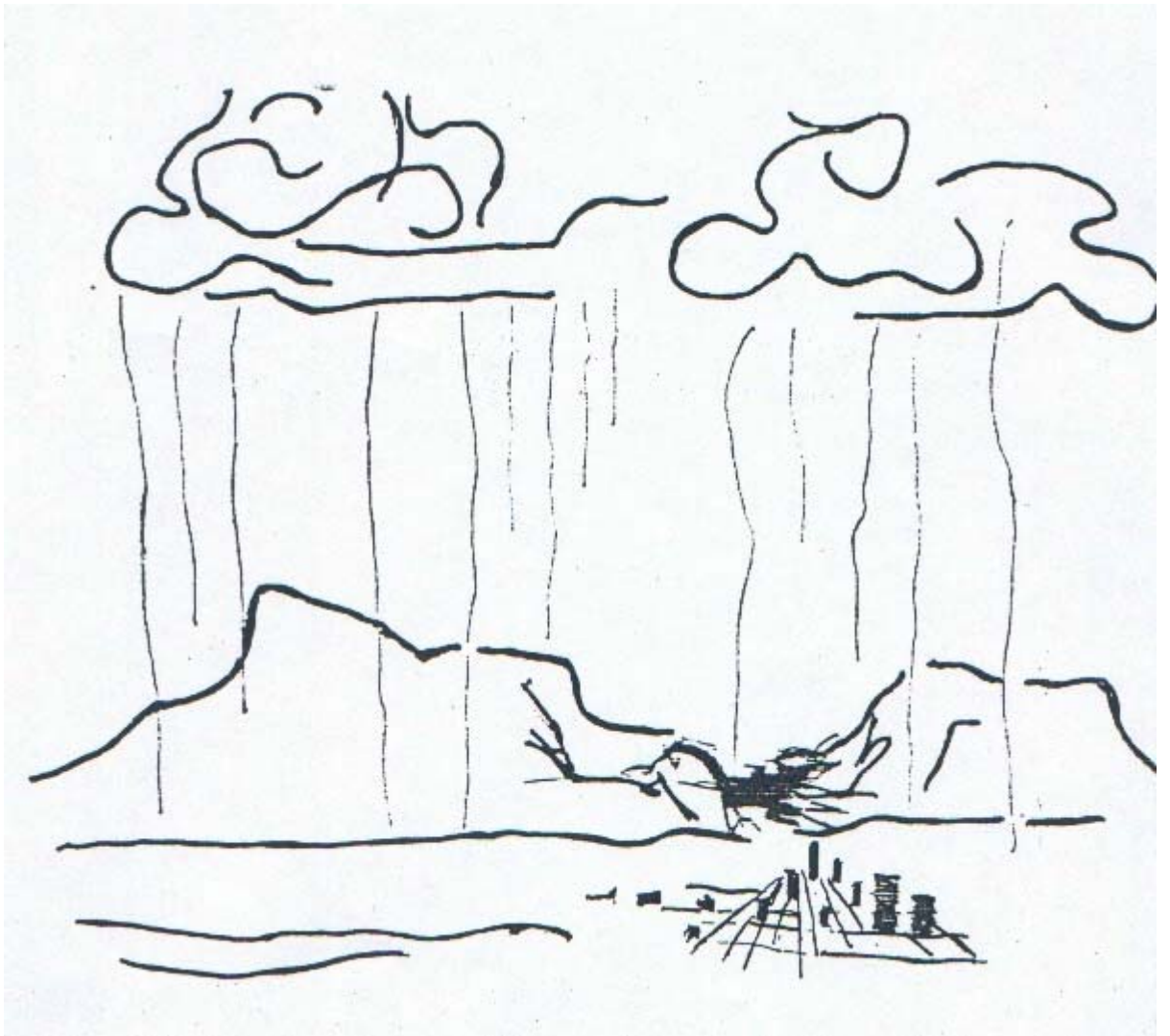
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.

Etkinlik 7 – SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayacak bir durum verilecektir. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksin. Bu, size, olabilecek bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünü kullanma şansı verecektir. Tabi ki, eğer olması mümkün olmayan bu durum gerçekleşirse....

Hayalinde, bu olayı olmuş farz et. Sonra, bu olayın olmasıyla meydana gelebilecek diğer şeyleri düşün. Diğer değişle, bu olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkânsız olay şü: Farzet ki, bulutlar, yeryüzüne kadar uzanan iplere tutturulmuş olsaydı - o zaman ne olurdu? Düşüncelerinizi ve tahminlerinizi bir sonraki sayfada sırala.



1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.
34.
35.
36.
37.
38.

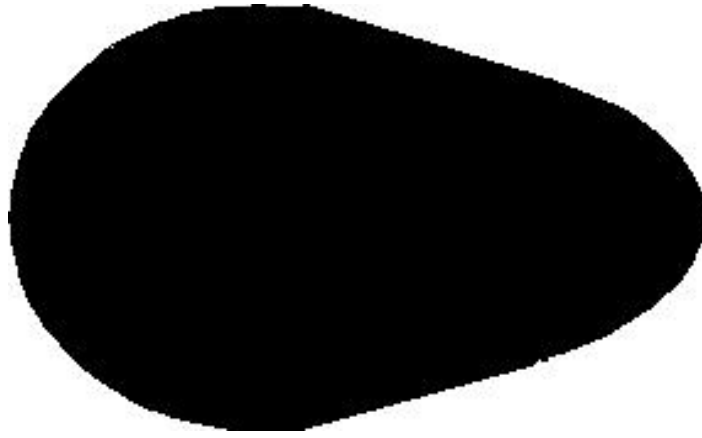
TYDT ŞEKİLSEL TEST, (A) FORMU

1 RESİM OLUŞTURMA

Aşağıda düzgün olmayan renkli bir kâğıt parçası var. Bununla çizebileceğin bir resim veya şekil düşün. Yani bu şekil, yapabileceğin resmin bir parçası olsun. Bu şekli, boş bir kâğıt üzerine, istediğin yere yapıştır, daha sonra kurşun kalemle ona çizgiler katarak bir resim ortaya çıkart.





Hiç kimsenin akıl edemeyeceği bir şey düşünmeye çalış. İlk düşündüğün şeye yeni düşünceler ekleyerek, yapabildiğin kadar ilginç bir hikaye ortaya koymaya çalış.

Resim bittiğinde ona bir ad bul ve resmin altına yaz. Resme verdiği ad, olabildiğince alışılmamış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikâyeye ad olsun.



2. RESİM TAMAMLAMA

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak, ilginç şeyler ve şekiller yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikâye anlatması gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına gelenleri çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı, her karenin dip tarafındaki numaralı çizgi üstüne yaz.

 <p>1. _____</p>	 <p>2. _____</p>
 <p>3. _____</p>	 <p>4. _____</p>



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____

3. DOĞRULAR

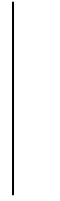
Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakalım bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konmuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğrular arasına, üzerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yere çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik şeyler veya resimler yap ve yaptığın resimlerin, ilginç bir hikâye anlatmasına çalış. Yaptığın resim için bir başlık bul ve bu başlığı, doğruların altındaki numaralandırılmış yerlerin karşısına yaz.



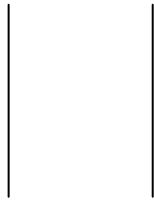
1. _____



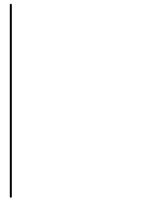
2. _____



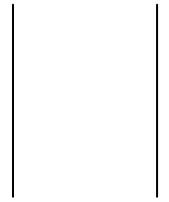
3. _____



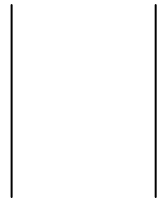
4. _____



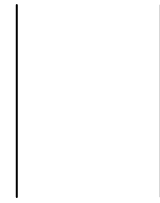
5. _____



6. _____



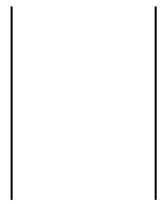
7. _____



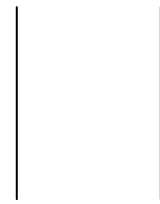
8. _____



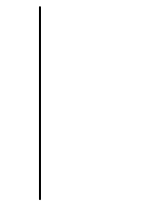
9. _____



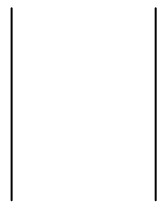
10 _____



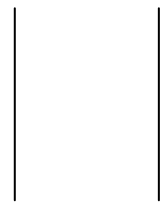
11 _____



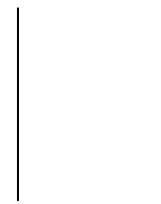
12 _____



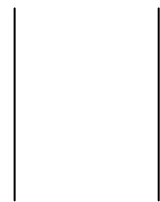
13 _____



14 _____



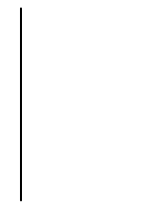
15 _____



16 _____



17 _____



18 _____

19 _____ 20 _____ 21 _____

22 _____ 23 _____ 24 _____

25 _____ 26 _____ 27 _____

28 _____ 29 _____ 30 _____

EK 3
HACETTEPE KİŞİLİK ENVANTERİ (HKE)

(Takım A)

(İKİNCİ REVİZYON)

Prof. Dr. İbrahim Ethem ÖZGÜVEN

AÇIKLAMA:

Envanter için **EVET** ya da **HAYIR** şeklinde cevaplandırabilecek sorular vardır. Bu sorular çeşitli durumlarda sizin genellikle ne düşündüğünüz, nasıl uyguladığınız ve ne şekilde davranışta bulunduğunuz ile ilgilidir.

Her soruya cevaplandırırken önce sizin için cevabın ***Evet*** mi yoksa ***Hayır*** mı olduğunu kararlaştırınız, sonra da cevap kâğıdında uygun yeri karalayarak işaretleyiniz. Cevaplandırmanın nasıl yapacağını görmek için aşağıda iki örnek verilmiştir.

ÖRNEKLER:

HAYIR

1. Geceleri sık sık rüya görür müsünüz?

/ /

2. Arkadaşlarınızdan memnun musunuz?

/ /

EVET

Eğer sık sık rüya görmüyorsanız **HAYIR**, arkadaşlarınızdan memnunsanız **EVET** cevabını, yukarıdaki örnekte olduğu gibi işaretlersiniz.

Açıklamanın tamamını okuduktan sonra cevaplandırmaya başlayınız. Envanter üzerine hiçbir şey yazmayınız, cevaplarınızı CEVAP KÂĞIDI üzerine işaretleyiniz. Cevaplandırırken bir kişi olarak sadece kendi gerçek durumumuzu ifade ediniz. Bir soru üzerinde fazla zaman harcamayınız. İlk aklınıza gelen cevabı işaretleyiniz. Atlamadan soruların hepsini cevaplandırınız.

1. Başkaları sizinle tartışmaya kalkınca hemen rahatsız olur musunuz?
2. Zıt görüşte olanlara rağmen planınızı genellikle uygulayabilir misiniz?
3. Yaptıklarınıza üzüldüğünüz zamanlar çok oluyor mu?
4. Bazı anlamsız düşünceler zihninizi meşgul edip sizi rahatsız eder mi?/
5. Bir şanssızlığa uğrayacağınızdan korkuyor musunuz?
6. Oturduğunuz yerde duramaz hale geldiğiniz zamanlar olur mu?
7. Sık sık önemsiz şeyleri kendinize dert ediniz misiniz?
8. Diğer insanlarla tanışmakta zorluk çeker misiniz?
9. Çözemediğiniz ve cesaretinizi kıran sorunlarınız ve sorumluluklarınız var mı?
10. Bazen hiç kimsenin size iyi anlayamadığını düşündüğünüz olur mu?
11. Arkadaşlarınızla dışarıda çok fazla zaman harcadığınızı için aileniz sizden şikâyet ettiği olur mu?
12. Aile içinde kararlar alınırken sizin de fikirlerinizi alırlar mı?
13. İnsanları birbirleri ile tanıştırmak size kolay gelir mi?
14. Olabildiğince kalabalıktan uzak kalmak eğiliminiz var mı?
15. Arkadaşlarınız sosyal ilişkilerinizi istenilen düzeyde bulurlar mı?
16. Tanışmadığınız yeni birisine de dostça davranmak gerekir mi?
17. Yasalara uymayan davranışları için insanlar haklı görülebilir mi?
18. Başkalarına sır vermek size güç gelir mi?
19. Saygısız oluşlarından dolayı gençlerden öç almak istediğiniz zamanlar oluyor mu?
20. Çoğu zaman yanlış veya kötü bir şey yapacağınızdan kaygılanır mısınız?
21. Size kötü davrandıkları için öç almayı isteğiniz kişiler oldu mu?
22. Fikirlerinizi başkalarına kabul ettirmenin güç olduğu kanısında mısınız?
23. Çoğu zaman başkalarının aynı konuda ne karar verdiklerini öğrenme zorunluluğu duyar mısınız?
24. Hoş olmadığı için sizi uzun zamandır üzen bir yaşantınız var mı?
25. Duygularınızı kontrol altında tutabiliyor musunuz?
26. Güç bir durumla karşılaşacağınız düşünce heyecanlanır ve terler misiniz?
27. Görme gücünüzdeki bozukluklardan sık sık yakınır mısınız?
28. Aileniz bireyleri ile sık sık tartışmalarınız olur mu?

29. Beklentinizin üstünde dostluk gösteren insanlara karşı dikkatli olmaya çalışır mısınız?
30. Dikkatinizi bir konu üzerinizde toplamada çok güçlük çeker misiniz?
31. Çoğu zaman tüm vücudunuzda bir kırıklık, halsizlik hisseder misiniz?
32. Aileniz, onlara karşı düşünceli davrandığınız kanısında mıdır?
33. Aileniz bireyleri genellikle birbirine karşı sakın davranırlar mı?
34. Birbiri ile şakalaşan kimseler arasında olmak ister misiniz?
35. Diğer insanlarla ilişki kurmada sizi yetenekli bulurlar mı?
36. Genellikle karşı cinsten birisi ile çalışmaktan hoşlanır mısınız?
37. Sahibine haber vermeden bazı şeyleri ödünç almak doğru sayılabilir mi?
38. Kişinin toplumdaki adet ve geleneklere uyması sizce önemli midir?
39. Kendini beğenmiş oldukları için çevrenizdeki çoğu kişileri uyarmak zorunda kaldığınız oluyor mu?
40. Hakkınızda dedikodu yapacaklarından kurtulmak size kolay gelir mi?
41. Zararsız yalanlar söyleyerek zor durumlardan kurtulmak size kolay gelir mi?
42. Arkadaşlarınız sizi, "eğriye eğri doğruya doğru", diyen bir kişi olarak mı bilirler?
43. Çevrenizdeki kişiler önemli konularda sizin görüşünüzü de öğrenmek isterler mi?
44. Çevrenizde ki kişiler önemli konularda sizin görüşünüzü de öğrenmek isterler mi?
45. Çevrenizdeki kişilerden kolayca hastalık kapın bir yaradılıştasınız mı?
46. "Başaramadığım" gibi bir duygudan rahatsız mısınız?
47. Sağlığınıza çok dikkat etmek ihtiyacında mısınız?
48. İçinde bulunduğunuz koşullardan dolayı sık sık sinirlendiğiniz olur mu?
49. Belli etmeseniz bile çevrenizdekilere sık sık darıldığınız olur mu?
50. Moralinizin bozulduğu ve bundan kurtulmanın çok zor olduğu zamanlar oluyor mu?
51. Çevrenizdeki kişilerin çoğu ile arkadaşlık etmek yerine yalnız olmayı tercih eder misiniz?
52. Tanıdıklarının bulunmadığı bir çevrede sıkılganlık çeker misiniz?
53. Ailenizdeki kişilerin bazıları size karşı çok cimri davranıyor mu?

54. Aileniz çoğu kez her şeye itaat etmenizi beklemeleri sizi kızdırır mı?
55. Mutlu olacağınız sayıda ve nitelikte arkadaşlarınız var mı?
56. Gürültülü eğlencelere katılmaktan hoşlanır mısınız?
57. Sosyal etkinlikler sırasında başkalarını eğlendirmek size zor gelir mi?
58. İş ve sorumluluklardan kaçmak her zaman hatalı mıdır?
59. İnsan verdiği sözü her zaman yerine getirmeli midir?
60. Kapıların açık bırakan kişilerin eşyalarının çalışmasını hak ettikleri görüşüne katılır mısınız?
61. Karşıt cinsten birisi ile birlikte olunca genellikle onun cinsiyeti ile ilgili şeyler mi düşünürsünüz?
62. Bulduğunuz çevrede çok fazla konu-komşu dedikoduları yapıyor mu?
63. İnsan ilişkilerinde utangaç bir kişi misiniz?
64. Kişileri birbirine tanıştırmak ve başkalarına tanıştırmak size kolay gelir mi?
65. Başkaları sizi yetenekli ve cesur bulur mu?
66. Alıngan bir kişi misiniz?
67. Fiziki görünüşünden dolayı görüşlerinizin esnek olduğu kanısında mısınız?
68. Duygularınıza olan güveninizden dolayı görüşlerinizin esnek olduğu kanısında mısınız?
69. Sık sık kabızlıktan ve mide ağrılarından şikâyetiniz olur mu?
70. Ara sıra zihninizin ağır işlediğini hissediyor musunuz?
71. Başkalarının mutluluğunu kıskandığınız zamanlar oluyor mu?
72. Başarmayı arzu ettiğiniz şeyleri düşünmek, onları yapmaktan daha çok haz veriyor mu?
73. Size açık olan avantajlı durumlardan bazı kişilerin yararlanma çabasında oldukları kanısında mısınız?
74. İstekli olduğunuz toplantı veya etkinliklere katılmanız genellikle engellenir mi?
75. En az anlayış gördüğünüz yerin aileniz olduğunu düşündünüz oluyor mu?
76. Koşulsuz olarak her insana yardım eder misiniz?

77. Sönük geçmekte olan bir toplantıya öncülük edip canlandırmak size kolay gelir mi?
78. Çabuk arkadaş edinen bir kişi misiniz?
79. Ortaya çıkan fırsatlarda otobüse ücret ödmeden binmek bir şerefsizlik midir?
80. İşlerinizi düze çıkarmak için pek çok kişinin yalan söylediği kanısında mısınız?
81. Sosyal kurallardan oldukça bağımsız bir yaşantı içinde misiniz?
82. Çevrenizdeki çoğu kişilerin politik görüşleri sizinkine ters düşer mi?
83. Başkalarının saflığını kendi çıkarlarına kullanan kimseleri ayıplar mısınız?
84. Aileniz, sizin başarılı olduğunuz kanısında mıdır?
85. İsteddiğiniz bir işe veya mesleğe girmenizin engellendiği oldu mu?
86. Önemli olmayan konular yüzünden sık sık eleştirildiğiniz olur mu?
87. Yaptığınız bir yanlışı kabul etmek size zor gelir mi?
88. Ailenizin düşündüğü gibi olmama duygusu sizi rahatsız ediyor mu?
89. Belirli bir nedeni olmadan duygularınız kolayca neşeden üzüntüye, üzüntüden neşeye dönüşür mü?
90. Çevrenizdeki insanlara gerçeği kabul ettirmenin güç olduğu zamanlar olur mu?
91. Zihninizi dolduran türlü düşünceler uykunuzu kaçırır mısınız?
92. Genellikle sakın ve meseleleri soğukkanlı olarak ele alan bir kişi misiniz?
93. Zaman zaman aleyhinize çalışan insanların varlığından şüphelendiğiniz olur mu?
94. İnsanların içinde iken bile kendinizi yalnız hisseder misiniz?
95. Aileniz yeterli düzeyde başarılı olduğunuz kanısında mıdır?
96. Akşamları eve dönüş sizi kaygılandırır mı?
97. Ailenizdeki kişilerden bazılarının yakınlık ve sevginize yeterince karşılık vermediği oluyor mu?
98. Yeni tanıştığınız bir kimse ile konuşmaktan çekinir misiniz?
99. Çevrenizdeki insanlar çoğu zaman sizi hayal kırıklığına uğratırlar mı?
100. Sizce geçinilmesi güç kişilere de nazik davranılmalı mıdır?
101. Davranışınızın çevresindekilere aykırı düşmesi sizi rahatsız eder mi?

102. Söz dinlemeyip kendisini problemin içine atmakta ısrar eden kişiler cezalarını çekmeli midir?
103. Bazı konularda kendi kendinizle kavga içinde misiniz?
104. İnatçı kişilere biraz zor kullanmanın onlara ikna etmede yararlı olacağı kanısında mısınız?
105. Başkalarının mutluluğunu kıskandığınız zamanlar oluyor mu?
106. Başkalarının sizden hoşlandığı duygusu içinde misiniz?
107. Yeteneğinizi küçümseyip başladığınız bazı işleri yarım bıraktığınız olur mu?
108. Kafesleri içinde olsa da vahşi hayvan görmekten heyecanlanır mısınız?
109. Sizi eleştirdikleri zaman sakın kalabiliyor musunuz?
110. Kendinizi sinirli bir kişi olarak mı görürsünüz?
111. Üzüntülü ve heyecanlı olduğunuz zaman konuşmanızda kekemelik olur mu?
112. Sonradan pişman olacağınız çok şey yaptığınız oluyor mu?
113. Kaslarınızda bazen asabi hareketler veya tikler olur mu?
114. Belirli bir neden yokken kendinizi son derece neşeli veya üzüntülü hissettiğiniz zaman olur mu?
115. Yaşı sizden küçük olanların daha rahat bir yaşam sürdürdükleri kanısında mısınız?
116. Hoşlanmadıkları için ailenizin evde misafir etmek istemedikleri arkadaşlarınız var mı?
117. Ailenizle aranızdaki değer yargıları ve inanç farkları nedeniyle önemli sorunlarla karşılaştığınız oluyor mu?
118. Aileniz sizden çok fazla şeyler mi bekliyor?
119. Kız ve erkeklerin birlikte bulunduğu durumlarda kendinizi rahat hisseder misiniz?
120. İnsan ilişkilerinde utangaç bir kişi misiniz?
121. Çıkarlarını korumak için pek doğru olmayan yollara sapanları ayıplar mısınız?
122. Bir şeyi bulan kişiye onu saklama hakkı verilmeli midir?
123. İnsanların inançlarında kusur etmeleri, bir diğerine bunu başkalarına yayma hakkı verir mi?
124. Yaptığınız şeylerin yanlış anlaşılacağı kaygısı için de misiniz?

125. İnsanların koşulsuz olarak serbest davranmalarına izin verilirse toplumun daha iyi olacağı kanısında mısınız?
126. İçinde bulunduğumuz koşullardan dolayı sık sık sinirlendiğiniz olur mu?
127. Arkadaşlarınız istemediğiniz bir davranışta bulunduğu zaman, çoğunlukla bunu, çekinmeden kendisine söyleyebilir misiniz?
128. Gerçek yeteneklerinizi gösterebildiğiniz kanısında mısınız?
129. Kendinize özgü bir plan yapmaktansa arkadaşlarınızın önerilerini uygulamak size daha kolay gelir mi?
130. Açlık hissi duymadan yemek yediğiniz zamanlar oluyor mu?
131. Akşama doğru ya da sabahları kendinizi çok yorgun hisseder misiniz?
132. Ne okuduğunuzun farkında olmadan bir süre okuyup sonra dikkatinizi topladığınız olur mu?
133. Çoğu zaman kendinizi yorgun ve halsiz hisseder misiniz?
134. Eleştirilmek sizi çok kırar mı?
135. Hoşlanmadığınız birisi ile karşılaşmamak için yolunuzu sık sık değiştirdiğiniz oluyor mu?
136. Cinsel konularda kendinizi rahat hisseder misiniz?
137. Başka bir aile veya grubun üyesi olmayı istediğiniz zamanlar olur mu?
138. Aile bireylerinin kişisel meselelerinizi bilmek istemelerinden şikâyetçi misiniz?
139. Aileniz karşı cinsten olan arkadaşlarınızı genellikle reddeder mi?
140. Bulduğunuz çevrede halk tarafından seilmeyen çok kişi var mı?
141. Topluluk içinde tanıştığınız insanlarla çabucak kaynayabiliyor musunuz?
142. Uzlaşma kabul etmeyen kişilere nazik davranır mısınız?
143. Arkadaşlarınız sizi, eğriye eğri doğruya doğru diyen bir kişi olarak mı bilirler?
144. Saygısızlık gösterenlere aynı şekilde cevap verir misiniz?
145. Onlara aldırılmamak yerine öç almanın daha iyi olduğu kanısında mısınız?
146. Yasalara aykırı davranmadan yasanın bir açığından yararlanmada bir sakınca görür müsünüz?
147. Duygularınızı kontrol altında tutabiliyor musunuz?
148. Arkadaş edinmede zorluk çekiyor musunuz?

149. Doğru yargılarınızı bile, değerli bulmadıkları olur mu?
150. Cesaret verilmediği zaman çabuk heyecanlanan bir kişi misiniz?
151. Heyecanlı olaylar sizi karamsarlıktan kurtarır mı?
152. İşler kötü gittiği zaman çabuk heyecanlanan bir kişi misiniz?
153. Bazen içinizden insanlara küfretmek gelir mi?
154. Sık sık başınız ağrır mı?
155. Ayrıntılı konuşmadıkları için sık sık kişilerin sözlerini tekrarlatmak zorunda kalır mısınız?
156. Bazen sevdiğiniz kişiyi kırmaktan hoşlandığınız olur mu?
157. Sizden gelen bir neden yokken işlerinizin ters gittiği zamanlar oluyor mu?
158. Evden kaçıp başka bir yere gitmeyi düşündüğünüz zamanlar oluyor mu?
159. Aileniz bireylerinin hepsini denk ölçüler içinde seviyor musunuz?
160. Evde sakin olmak için ya susmak ya da dışarı çıkmak zorunda olduğumuz zamanlar olur mu?
161. Taşındığınız sorumlulukların ağırlığı sizi fazlaca hareketsiz hale getiriyor mu?
162. Neşeli arkadaşlar arasına katılınca üzüntülerinizi untabiliyor musunuz?
163. Sıkışık durumlardan kurtulmak için gerçeği söylemediğiniz zamanlar olur mu?
164. Bulunmuş olan bir eşyayı her zaman iade etmek gerekli midir?
165. Yaşamının bir döneminde her insanın bir şeyler çalmış olabileceği görüşüne katılır mısınız?
166. Bazı insanların mal ve mülklerini tahrip etmeyi hak kişiler oldu mu?
167. Size kötü davrandıkları için öç almayı istediğiniz kişiler oldu mu?
168. Başkaları sizinle tartışmaya kalkınca hemen rahatsız olur musunuz?