

T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANABİLİMDALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKULÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5-6 YAŞ  
ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL TEMPOYA GÖRE  
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Danışman  
**Yrd. Doç. Dr. Ali İhsan TURCAN**

Hazırlayan  
**Elif CEYLAN**

KONYA - 2008

## ÖNSÖZ

Araştırma okulöncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ile yaratıcılıkları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır.

Beş bölüm olarak düzenlenen araştırmanın birinci bölümünde “problem” başlığı altında araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara, ikinci bölümde, yaratıcılık ve bilişsel tempo ile ilgili yayın ve araştırmalara, üçüncü bölümde, “yöntem” başlığı altında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin değerlendirilmesi ve analizine, dördüncü bölümde, bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Yapılan literatür çalışmasında, ülkemizde okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmalarımın her aşamasında beni destekleyen aileme, deneyimlerinden ve kaynaklarından yararlandığım tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali İhsan TURCAN’a, değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Zarife ŞAHİN SEÇER’e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ’e teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca, İstatistikler konusunda yardımlarını esirgemeyen Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü Araştırma Görevlisi Neriman KARADAYI’ya teşekkürlerimi sunarım.

**KONYA–2008**

**Elif CEYLAN**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim-öğretim yılı Konya ili Selçuklu ilçesinde anaokulu ve anasınıfına devam eden 5–6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına okulöncesi eğitim alan 208 çocuk oransız eleman örnekleme yoluyla alınmışlardır.

Araştırma çalışma evreni, Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan Ayşe Tümer İlköğretim Okulu Anasınıfı, Barbaros İlköğretim Okulu Anasınıfı, İhsan Doğramacı Anaokulu, Melikşah Anaokulu, Selçuklu Bağımsız Anaokuluna devam eden çocuklardan oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu”, bilişsel tempolarını ölçmek için de “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu” kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı (SPSS11.05) kullanılarak Independent T test, One-Way ANOVA, Tukey-HSD, Pearson Moment Korelasyon testleri uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda okulöncesi eğitime devam eden çocukların KRISP Testinde süre ve hata sonuçlarına göre bilişsel tempolarının yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların bilişsel tempoları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki çıkmazken yaşları ile süre arasında ilişki çıkmıştır. Anne eğitimi ile süre, baba eğitimi ile hata, süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaratıcılık düzeylerinin akıcılık boyutu dışında çok yüksek olmadığı bulunmuştur. Anne-baba eğitim seviyesi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmazken, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin soruları bilme süreleri arttıkça akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

**ANAHTAR KELİMELER: Okulöncesi Eğitim, Yaratıcılık, Bilişsel Tempo**

## ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the relationship between the cognitive tempo of the pre-school children and their creativity levels.

The universe of this study consists of the children in 5 – 6 ages in kindergarten and pre-school class settings in Selcuklu district of the province Konya during the educational year 2007 – 2008. 208 children taking pre-school education were included in the scope of the study via randomly member sampling.

Working universe of the study consists of the children in Pre-School Class of Ayşe Tümer Primary School, Pre-School Class of Barbaros Primary School, İhsan Doğramacı Kindergarten, Meliikşah Kindergarten, Selçuklu Independent Kindergarten.

As a tool of collecting data, in order to assess the creativities of the children, Illustrative A Form of Torrance Creative Thinking Test was used, and “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP)”, in order to assess their cognitive tempo. Independent T test, One-Way ANOVA, Tukey-HSD, and Pearson Moment Correlation Tests were applied to the data, using SPSS package program (SPSS11.05). As a result of statistical assessments carried out, it has been found that the children participating in pre-school education had a high cognitive tempo in KRSP test according to the results of duration and fault. . While it was found that there was no relationship between the cognitive tempo of the children and their gender, there was a relationship between their age and the duration. It was found that there was a significant relationship between the mother’s education and the duration, the father’s education and the fault, the duration. It was found that except for the dimension of fluency, the creativity levels of the children were not high. A significant relationship was not found between mothers and father’s educational level and the creativity.

While a significant relationship did not appear between the number of the cognitive tempo and the sub-dimensions of the creativity, there was a significant relationship between the scores of the duration and the fluency, flexibility and detailing. It was determined that the scores of the fluency, flexibility, and detailing decreased as the durations of the students’ giving right answers increased.

**KEYWORDS: Pre-School Education, Creativity, Cognitive Tempo.**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii

### BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi .....	2
1.2. Amaç.....	2
1.2.1. Alt Amaçlar .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sınırlılıklar .....	5
1.5. Tanımlar.....	5

### BÖLÜM II

<b>2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>7</b>
2.1. Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar .....	7
2.2. Yaratıcılık ve Kişilik Özellikleri Nelerdir?.....	17
2.3. Yaratıcılığın boyutları nelerdir? .....	23
2.3.1. Akıcılık.....	23
2.3.2. Esneklik.....	24
2.3.3. Özgünlük .....	25
2.3.4. Yeniden tanımlama ve düzenleme.....	25
2.3.5. Olayları derinliğine görme ve birleştirme .....	25
2.4. Yaratıcı Düşünce ve Önemi .....	26
2.5. Yaratıcı Düşünce Özellikleri Nelerdir? .....	26
2.6. Yaratıcılık Sürecinde Aşamalar Nelerdir? .....	28
2.7. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler Nelerdir?.....	30
2.7.1. Kalıtım ve çevre.....	30
2.7.2. Cinsiyet .....	30
2.7.3. Sosyo-Ekonomik Düzey .....	31
2.7.4. Doğum Sırası.....	31
2.7.5. Yaş .....	31

2.7.6. Zekâ.....	32
2.7.7. Aile.....	33
2.7.8. Okul.....	34
2.8. Yaratıcılıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar Nelerdir? .....	34
2.8.1. Psikoanalitik yaratıcı düşünce kuramı .....	34
2.8.2. Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	35
2.8.3. Hümanist (İnsancıl) yaratıcı düşünce kuramı.....	35
2.8.4. Çağrışımcı yaratıcı düşünce kuramı .....	36
2.8.5. Algısal yaratıcı düşünce kuramı .....	37
2.8.6. Faktöriyalist (Karmaşık) yaratıcı düşünce kuramı .....	37
2.8.7. Çevresel Yaratıcı Düşünce Kuramı .....	38
2.9. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler Nelerdir? .....	38
2.9.1. Algı .....	38
2.9.2. Duygu.....	39
2.9.3. İmge .....	39
2.9.4. İmgelem.....	39
2.9.5. Simgeler .....	40
2.9.6. Mecaz.....	40
2.10. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi Nasıldır? .....	41
2.10.1. Bebeklik dönemi .....	41
2.10.2. Birinci yaş.....	42
2.10.3. İkinci yaş .....	42
2.10.4. Üçüncü yaş .....	42
2.10.5. Dördüncü yaş.....	43
2.10.6. Beşinci yaş.....	43
2.10.7. Altıncı yaş.....	44
2.11. Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Evreleri .....	45
2.11.1. Deney evresi .....	45
2.11.2. Sembolik evre .....	46
2.11.3. Gerçekçi evre.....	46
2.12. Yaratıcılığın Gelişimini Engelleyen Faktörler Nelerdir?.....	46
2.14. Çocuğun Yaratıcılığını Geliştirmek İçin Neler Yapılmalıdır?.....	50
2.15. Aileler Yaratıcılığı Nasıl Cesaretlendirebilirler? .....	51
2.16. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Öğretmen Tutumları Neler Olmalı?.....	52

2.17. Yaratıcılığı Teşvik Eden Etkinlikler Nelerdir? .....	53
2.18. Bilişsel (kavramsal) tempo nedir? .....	54
2.19. Yaratıcılık ve Bilişsel Tempo ile Dolaylı İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	57
2.20. Yaratıcılık ve Bilişsel Tempo ile Dolaylı İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59

### **BÖLÜM III YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	62
3.2. Evren ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Kişisel bilgi formu .....	63
3.3.2. Torrance yaratıcı düşünme testi.....	63
3.3.2.1. Genel bilgi .....	63
3.3.2.2. Resim oluşturma .....	64
3.3.2.3. Resim tamamlama.....	64
3.3.2.4. Paralel şekiller (tekrarlanan şekiller) .....	64
3.3.3. Torrance yaratıcı düşünme testinin uygulanması .....	65
3.3.4. Torrance yaratıcı düşünme testlerinin geçerliği ve güvenilirliği.....	65
3.3.5. KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) testinin geçerliği .....	66
3.3.6. KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) testinin güvenirliği .....	66
3.3.7. KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) testinin uygulanması .....	67
3.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi .....	67

### **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>69</b>
-----------------------------------	-----------

### **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

<b>5.1. SONUÇ .....</b>	<b>88</b>
<b>5.2. ÖNERİLER .....</b>	<b>90</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>91</b>
<b>E K L E R .....</b>	<b>95</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Anne eğitim seviyesi.....	69
<b>Tablo 2.</b> Baba eğitim seviyesi .....	69
<b>Tablo 3.</b> Hata ve sürelerle ilişkin betimsel istatistikler.....	70
<b>Tablo 4.</b> Bilişsel temponun alt boyutlarını gösteren çapraz tablo.....	70
<b>Tablo 5.</b> Cinsiyete göre hata sayılarına ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	71
<b>Tablo 6.</b> Cinsiyet göre süreye ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	72
<b>Tablo 7.</b> Yaşa göre hata sayılarına ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	72
<b>Tablo 8.</b> Yaşa göre süreye ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	73
<b>Tablo 9.</b> Anne eğitim seviyesine göre hata sayılarına ilişkin varyans analizi sonuçları ....	73
<b>Tablo 10.</b> Anne eğitim seviyesine göre sürelerle ilişkin varyans analizi sonuçları .....	74
<b>Tablo 11.</b> Baba eğitim seviyesine göre hata sayılarına ilişkin varyans analizi sonuçları...	74
<b>Tablo 12.</b> Baba eğitim seviyesine göre sürelerle ilişkin varyans analizi sonuçları .....	75
<b>Tablo 13.</b> Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler .....	75
<b>Tablo 14.</b> Akıcılık-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	77
<b>Tablo 15.</b> Esneklik-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	77
<b>Tablo 16.</b> Özgünlük-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	78
<b>Tablo 17.</b> Detaylandırma-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	78
<b>Tablo 18.</b> Akıcılık-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri .	79
<b>Tablo 19.</b> Esneklik-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri	80
<b>Tablo 20.</b> Özgünlük-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	80
<b>Tablo 21.</b> Detaylandırma-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri.....	81



<b>Tablo 22.</b> Anne eğitim seviyesine göre akıcılık yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	82
<b>Tablo 23.</b> Anne eğitim seviyesine göre esneklik düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	82
<b>Tablo 24.</b> Anne eğitim seviyesine göre özgünlük yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	83
<b>Tablo 25.</b> Anne eğitim seviyesine göre detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	83
<b>Tablo 26.</b> Baba eğitim seviyesine göre akıcılık yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	84
<b>Tablo 27.</b> Baba eğitim seviyesine göre esneklik yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	84
<b>Tablo 28.</b> Baba eğitim seviyesine göre özgünlük yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	85
<b>Tablo 29.</b> Baba eğitim seviyesine göre detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	85
<b>Tablo 30.</b> Yaratıcılığın alt boyutları (akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma) ile bilişsel temponun hata ve süre arasındaki korelasyon.....	86
<b>Tablo 31.</b> Bilişsel tempodaki süre ile yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişki .....	87
<b>Tablo 32.</b> Bilişsel tempodaki hata ile yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişki.....	87

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim açısından yaratıcılık daima ilgiyi üzerine çekmiş konulardan biridir. Uzun yıllardan beri bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar kavrama açıklık kazandırma ve tanımlama yönünde olmuştur. Bu konuda yapılan bilimsel çalışmalarda, kavramın mükemmellik ya da yeterliliğe dayanan çeşitli kriterler çevresinde ele alındığı ve tanımlandığı görülmektedir.

Yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiler pek çok araştırmacının üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Guilford'da yaratıcılığı çözümleyen yöntemler üzerinde çalışmış ve yaratıcılığın zekâ açısından belirli yanlarını aydınlatabilmiştir. Yaratıcı düşünme ve sonuçları için kuşkusuz belli bir zekâ düzeyi gerekmektedir. Çünkü zihinde bilgilerin saklanması, uygun durumlarla karşılaşıldığında ilişki kurulması ve yeni düzenlemeler için buna ihtiyaç vardır. Ancak yapılan araştırmalarla yaratıcılık ve zekâ arasında kesin, doğrudan bağlantılar elde edilememiştir (Oğuzkan, Demiral, Tür, 2001, s.8).

Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan ve insanın belirli bir yeteneğini ifade eden yaratıcılık doğuştan getirilen gizil bir güç olarak ifade edilebilir. Her çocukta yaratıcı olma yeteneği bulunmakta ise de yaratıcılığın sürekliliği, derecesi ve ortaya çıkışı çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Kendine özgü yaratıcılığı sayesinde çocuk, olayları kendisine göre yorumlayarak ve anlatımda kendine has kelime, ses, fikir, hareket, çizgi ve renkler kullanarak iç dünyasını yansıtmaktadır. Son zamanlarda çok önemli bir nitelik sayılan yaratıcılığın bireyin içten gelen kendiliğinden beliren özgün tepkilerine bağlı olduğu anlaşılmıştır. Günlük hayatta, gelenek ve görenekler, içten gelen özgün davranışların gelişimini sınırlamakta ve çocuklardaki yaratıcılık belirtilerini keşfetmeyi zorlaştırmaktadır. Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendisine güven duyması, çalışacağı alan hakkında temel teknik bilgilere sahip olması, bağımsız düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların dışına çıkabilmesi ve kendisine, yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğün sağlanmış olması gerekmektedir. Yaratıcılık insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel öge olarak bulunmaktadır.

Çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan yaratıcılık kavramı; doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamına gelmektedir. Yüzyıllar boyu sadece güzel sanatlar alanına ait bir olgu olarak benimsenmiş olan yaratıcılık, tanrısal ve olağanüstü güçlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bugün ise sanattaki yaratıcılık kadar bilim ve teknikteki yaratıcılık da önem kazanmış olup hem sanat hem de davranış ve düşünme bilimleri olarak tarif edilmiştir (Mangır, Aral, 1992, s.41).

Yapılan bu araştırmada okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılıklarını inceleyip birtakım sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır.

### **1.1. Problem Cümlesi**

Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılıkları farklılaşmakta mıdır?

### **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı okulöncesi çağındaki beş ve altı yaş grubundaki çocukların bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeyleri nedir? Sorusuna cevap aramaktır.

#### **1.2.1. Alt Amaçlar**

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarının bilişsel tempo durumları nasıldır?

1.1. Cinsiyete göre hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Yaşa göre hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Anne eğitim seviyelerine göre hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Baba Eğitim Seviyelerine göre hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarının yaratıcılık düzeyleri nasıldır?

Yaratıcılığın alt boyutları

2.1. Akıcılık

2.2. Esneklik

2.3. Özgünlük

2.4. Detaylandırma, açısından.

3. Cinsiyetin çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisi var mıdır?

Yaratıcılığın alt boyutları

3.1. Akıcılık

3.2. Esneklik

3.3. Özgünlük

3.4. Detaylandırma, açısından.

4. Yaşın çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisi var mıdır?

Yaratıcılığın alt boyutları

4.1. Akıcılık

4.2. Esneklik

4.3. Özgünlük

4.4. Detaylandırma, açısından.

5. Anne eğitim seviyelerinin çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisi var mıdır?

Yaratıcılığın alt boyutları

5.1. Akıcılık

5.2. Esneklik

5.3. Özgünlük

5.4. Detaylandırma, açısından.

6. Baba eğitim seviyelerinin çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisi var mıdır?

Yaratıcılığın alt boyutları

6.1. Akıcılık

6.2. Esneklik

6.3. Özgünlük

6.4. Detaylandırma, açısından.

7. Okulöncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılıkları farklılık göstermekte midir?

Yaratıcılığın alt boyutları

7.1. Akıcılık

7.2. Esneklik

7.3. Özgünlük

7.4. Detaylandırma, açısından.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Günümüzde yaratıcı eğitimin önemi üzerinde sıkça durulmakta ve bu eğitime yönelik çeşitli programlar ile bireyde var olan yaratıcılık maksimum düzeye çıkarılmaya çalışılmaktadır. İnsan hayatında eğitimin önemi de bilinen bir gerçektir. Okulöncesi eğitimin amaçlarından biri çocuğu ilköğretime hazırlamaktır. Okulöncesi dönem çocuğun tüm hayatını etkileyecek olan kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı bir dönemi kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim kurumları çocuğun fiziksel ve duygusal gelişimine paralel eğitim veren okullardır ve en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesidir. Okulöncesi eğitim ile çocuk gerekli önkoşul öğrenmelere sahip olur. Çocuklar düşüncelerini dış dünya ile ilgili deneyimlerinin etkileşimi ile birlikte şekillendirirler.

Yapılan literatür çalışmasında, Türkiye’de okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi olacaktır;

1. Araştırma bulguları belirtilen örneklem grubuna katılan çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırmanın konusu belirlenen değişkenlerin etkilerinin belirlenmesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma örnekleme alınan çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekilsel Testi A Formunun ölçtüğü nitelikte sınırlıdır.
4. Araştırmada incelenen çocukların bilişsel tempoları Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testinin B Formunun ölçtüğü nitelikte sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Okulöncesi eğitim:** Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamladığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci (Aral ve diğerleri, 2000).

**Anaokulu:** Genellikle 4–6 yaşlarında bulunan ve daha ilköğretim çağına erişmemiş olan çocukların her yönden gelişimlerini sağlayan çoğu zaman içinde yuva bölümü de bulunan eğitim kurumu (Oğuzkan,1981).

**Anasınıfı:** Genellikle 5 yaşını bitirmiş olan çocukları ilkokul öğrenimine hazırlamak üzere kimi ilkokullarda açılan ve anaokulu eğitimi ilkelerine dayalı bir programa göre etkinlikte bulunan sınıflara verilen ad (Oğuzkan,1981).

**Yaratıcılık:** Sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma yada eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme yada yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme (Sungur,1997, s.11).

**Akıcılık:** Çok sayıda düşünce üretimi anlamına gelmektedir.

**Esneklik:** Değişik düşünce üretimi yeteneği anlamına gelmektedir.

**Özgünlük:** Ender cevapların sayısı anlamına gelmektedir.

**Detaylara girme:** Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılar ekleme yeteneğidir (Rıza, 1996, s.131).

**Bilişsel gelişim:** Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarının daha kompleks ve etkili hale gelme sürecidir. Zihinsel gelişme, uyum ile özümleme arasındaki gerilimin giderilmesini, yeni durumlarda eski tepkilerin kullanılmasından kaynaklanan çatışmayı, yeni problemlere uyabilmek için yeni tepkiler kazanabilmeyi içerir. Bilişsel gelişim düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmelerdir (Erden, Akman, 2005).

**Bilişsel Tempo (Düşüncesellik/içtepkisellik):** Çok az hata yapma olasılığıyla yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığıyla hızlı tepki gösterme eğilimi.

Bilişsel tempoda kişiler aşağıdaki klasik dört gruptan herhangi birinde sınıflandırılırlar.

**Yavaşlar -yanlış yapanlar;** grubun ortalamasından daha fazla zaman kullanırlar ve aynı zamanda daha fazla hata yaparlar.

**Yavaşlar-doğru yapanlar (reflektifler-daha fazla düşünme süresi harcayanlar);** grubun ortalamasından daha fazla zaman kullanırlar ve ortalamadan daha az hata yaparlar.

**Hızlılar-yanlış yapanlar (impulsifler-düşünmeden acele hareket edenler);** grubun ortalamasından daha az zaman kullanırlar ve daha fazla hata yaparlar.

**Hızlılar-doğru yapanlar; daha az zaman harcarlar ve daha az hata yaparlar.** Bunlar en yeterli başarıyı sağlayanlardır (Seçer, 2003, ss.39-40).

## BÖLÜM II

### 2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar

Çağımızın, giderek yaratıcı insana gereksinim duyması, psikolojide yaratıcılık konusunda çok yoğun çalışmaların başlamasına yol açmıştır. Yaratıcılık konusunda yapılan bu çalışmalarda, birbirinden farklı çeşitli kavramlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin yaratıcılık (creativity), imgelem (imagination) keşif (discovery), icat (invention) gibi (Öncü,1989, s.1).

Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yeri olan yaratıcılık, günümüzde de en sık kullanılan kelimelerden biridir. Yaratıcılık her bireyde var olan ve insan yaşamının her döneminde görülen bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir yelpazeyi içine alan süreçler bütünüdür. Doğuştan gelen yaratıcılık her bireyde bulunmasına rağmen bazı insanlar daha çok bazıları ise daha az yaratıcıdır. Her bireyde yaratıcılık potansiyeli bulunmakta ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Yaratıcılık, esneklik, duyarlılık, akıcılık ve özgünlük gibi özellikleri içermektedir. Esneklik, çok yönlü düşünme; duyarlılık, çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; akıcılık, rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme; özgünlük ise farklı ve değişik sonuçlara varabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Gürsoy, 2001, s.89).

Yaratıcılık, problemlerin ya da bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce ya da hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir. Gözlem bilgi, deneyim ya da düşüncelerimizin yeni düşünce ya da kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirilmesidir (Harmanlı, 2002, s.224).

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir.

Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma ya da



eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır.

Yaratıcılık, hiç kimsenin görmediklerini görmek, hiç kimsenin duymadıklarını duymak, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünmek ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapmak demektir.

Yaratıcılık, var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıtı bulmaktır (Üstündağ, 2000, ss.1-2).

Yaratıcılık nesnelere yeni bir şekilde görebilme, başkalarının varlığını idrak edemedikleri sorunları görebilme ve daha sonra bu sorunlara yeni, kendine özgü ve etkili çözümler ortaya koyabilme yeteneğidir (<http://ohioline.osu.edu>, 06.02.2008).

Yaratıcılık, belirli ortamda, problemler karşısında nesnelere, kavramları, imgeler zihinsel süreçlerden geçirerek etkin akıl yürütme, yeni çözüm yolları bulma, ifadeye yeni boyutlar kazandırma yetilerini içeren, kişiye özgü bir etkinliktir (Argun, 2004, s.8).

Her bireyde var olan geliştirilmeyi ve desteklenmeyi bekleyen yaratıcılık; hem düşünsel hem de duygusal yaşamı ifade etmektedir (Turla, 2007, s.15).

Torrance yaratıcılığı, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünce ya da varsayımlar kurmak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlanmaktadır.

Torrance'ın resimle yaratıcılık tanımları;

**Yaratıcılık topa sahip olmaktır.**



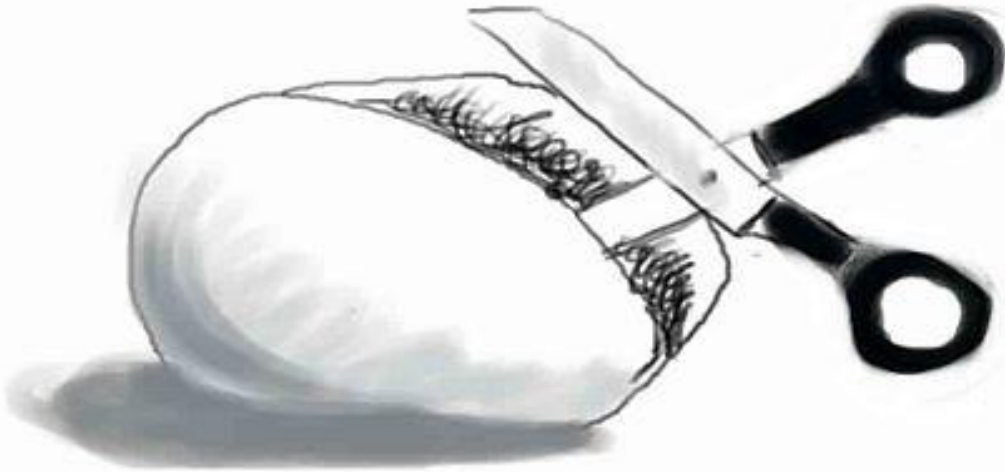
**Yaratıcılık derine dalmaktır.**



**Yaratıcılık derin kazmaktır.**



**Yaratıcılık içini görmek için delik açmaktır.**



**Yaratıcılık kumdan kaleler inşa etmektir.**



**Yaratıcılık kendi notalarıyla şarkı söylemektir.**



**-söylemek dinlemek  
kediye**



**Yaratıcılık yanlışları düzeltmektir.**

**Yaratıcılık bilmeyi istemektir.**



**Yaratıcılık iki kere bakmaktır.**



**Yaratıcılık**



**Köşeleri kesmektir.**



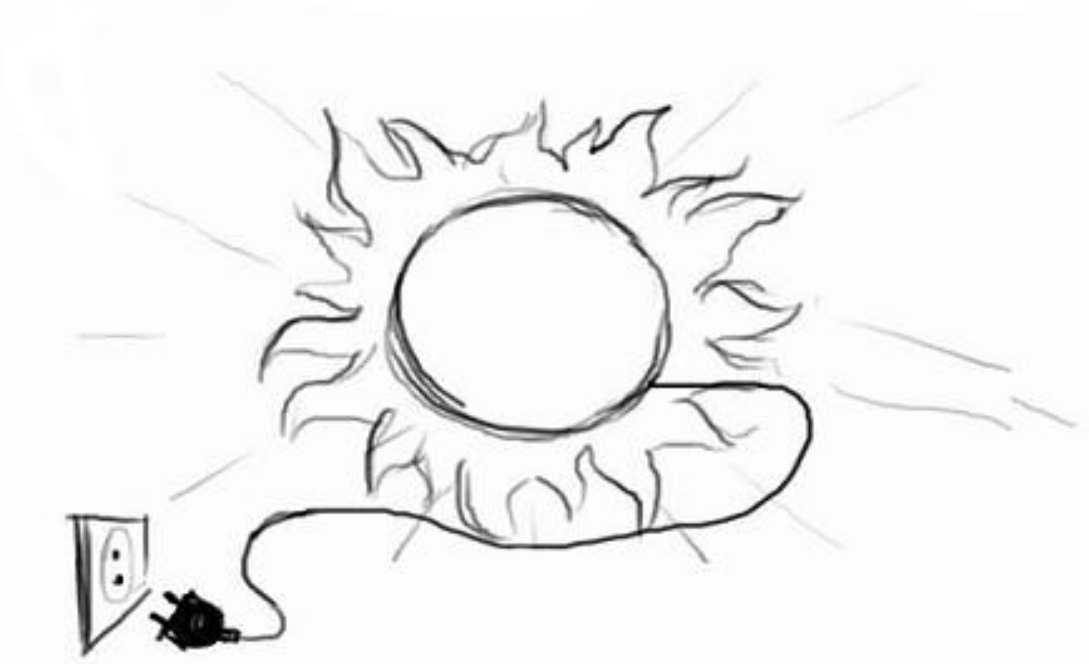
**Yaratıcılık kokuları dinlemektir.**



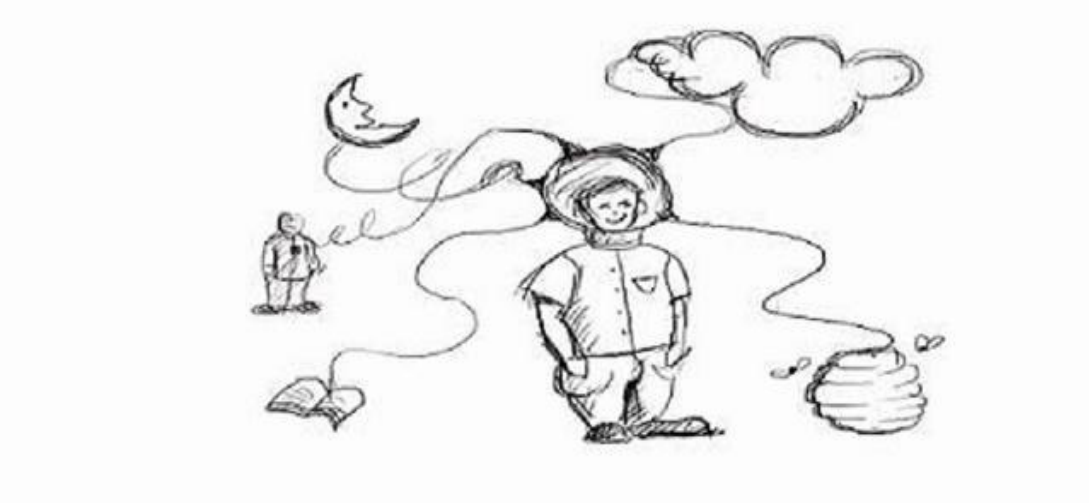
**Yaratıcılık yarımla el sıkışmaktır.**



**Yaratıcılık güneşe fişi sokmaktır.**



**Yaratıcılık daha fazla enerji sağlamaktır.**



(Akt: Sungur, 1997, ss.18-24).



Bartlett ise yaratıcılığı; ana yoldan ayrılma, deneye açık olma kalıplardan kurtulma olarak tanımlamaktadır.

Wallach ve Kogan yaratıcılığı çok sayıda çağrışım üretebilmek, bu üretmede özgür olabilmek, (kalıplardan uzak olma) ancak bunu yaparken de özden ayrılmamak ya da sapmamak olarak tanımlamışlardır.

Conrad, yaratıcılığı, akıcı düşünme yeteneği ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyle ifade etmektedir (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001, s.9).

Yaratıcılık çok boyutlu düşünen bir usun ürünüdür (Kırıçoğlu, 2002, s.167).

Çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan yaratıcılık kavramı genel anlamda; üretmek yeni ve farklı bir şey yapmak, bilinenen yararlanarak yeni buluşlar yeni düşünceler ortaya atmak demektir (Karadağ, 1993, s.77).

Guilford'a göre ise, yaratıcılık alışılmamış düşünce akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylara girme faktörlerinden oluşur (Çağdaş, Albayrak, Cantekinler, 2003, s.1).

Sükan'a göre yaratıcılık önceden birbiriyle ilişkisi olmayan malzeme ve düşünceler arasında bağlantılar kurar, bilinenin ve bilincin dışındadır. İnsanın görebilme ve algılamasına bağlıdır. Yenilik ve özgünlük şarttır diye tanımlamaktadır.

Sungur ise yaratıcılığı; sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirimde bulunma olarak tanımlamaktadır (Yıldız, Şener, 2003, s.1).

Yaratıcılık, bilinen şeylerden yeni bir şeyler çıkarmak özgün bir senteze varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak, daha önceden kullanılmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurmak, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koymak olarak tanımlanabilir (Mangır, Aral, 1992, s.42).

Yaratıcılık her tür soruna ve çözüm önerilerine farklı bir biçimde bakabilmektir. Sorunlara farklı bakarken, onların çözümü için gerekebilecek yeni boyutları yakalamaksa büyük ölçekte olasıdır. Kısa sürede çok seçenekli çözümler önermek de yaratıcılıktır (Denel, 1981, s.11).

Sonuç olarak yaratıcılık, kişinin diğerlerinden farklı düşünebilmesi kalıplardan sıyrılarak kendine özgü ürünler ortaya koyabilmesidir.

## 2.2. Yaratıcılık ve Kişilik Özellikleri Nelerdir?

Yaratıcılık, kişilerin doğuştan getirdikleri bir özelliktir. Her insanda az veya çok bazı yaratıcı belirtiler ve özellikler vardır. Yaratıcılık sınırları olmayan geliştirilebilen bir eylemdir. Öğrenilmez fakat uygun koşullar sağlandığı takdirde geliştirilebilir (Artut, 2002, s.134). Yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, sabır ve buluşlar yapma yeteneği bulunmalıdır.

Yaratıcı olmak için bazı özelliklere sahip olmak gerekir. Bu özellikler şunlardır:

- Kişinin yeni deneyimlere açık olması çok önemlidir; böylelikle dışarıdan gelen uyarıları olduğu gibi, açık bir şekilde algılayabilir.
- Kişisel değerlendirmeler önemlidir. Ürün, başkaları tarafından değil, önce kişi tarafından değerlendirilmelidir.
- Yaratıcı kişi fikirlerle, renklerle, şekillerle ve ilişkilerle rahatça oynayabilmelidir (Gürsoy, 2001, s.91).
- Esnek, özgün ve çabuk (spontane) düşünebilme yetisi.
- Değişik strateji, yöntem ve araçları kullanma eğilimi.
- Konulara-sorunlara farklı açılardan yaklaşabilen duyuşsal, mizah, sezgi ve görsel algı gücünün yetkinliği.
- Soyut veya somut nesne ve kavramlar arasında bağlantıları yakalayabilme, ilişkilendirebilme gücü.
- Hayal gücünün zenginliği, esnek düşünebilme ve konulara odaklanabilme yetisi.
- Sorunlara çözüm arayabilen, üretkendirler (Artut, 2002, ss.136-137).

Çoğu insan yaratıcılığın bilim adamlarına, sanatçılara ya da dâhilere mahsus bir özellik olduğunu düşünür. Aslına bakılırsa hepimiz her gün yaratıcılığın kenarından geçip gideriz. Her ne zaman bir sorun çözüldüğünde, yeni bir şey yapıldığında ya da uyarıldığında yaratıcılık da ortaya çıkmış olur. Ama yaratıcı olmak zor bir iştir. Yaratıcı insanlar toplumun uç kesimini teşkil ederler, iş ve sosyal hayatta başarıyı yakalarlar. Yaptıkları ile kişisel tatmini yakaladıkları gibi, etrafındakilere ve içinde buldukları topluma da katkıda bulunurlar. En küçük bir başarı gösterdiklerinde, kendi hayatları ve etraflarına yönelik kontrolü ellerine alarak, başarının tadına varır, nereden gelip nereye

gittiklerini netleştirebilirler. Önlerine daha net hedefler koyabilirler ve sonuca da bir o kadar kolay gidebilirler (Çimen, 1999, ss.11-12).

Yaratıcılığın gelişimi, kişinin diğer gelişim alanlarından oldukça farklıdır. Bu yüzden anne baba ve eğitimcilerin çocukların yaş düzeyleri ve bireysel farklılıklarına göre gösterdikleri yaratıcı düşünme özelliklerini bilmeleri gereklidir (Çağdaş, Albayrak, Cantekinler, 2003, s.2).

Geleneksel eğitim anlayışı içinde eskiden soru sormayan, söz dinleyen, yamazlık yapmayan, üstüne vazife olmayan şeylerle uğraşmayan bir yapı ve anlayış içinde olan çocuklar benimsenen, kabul gören bir özellik göstermektedir. Tam tersi özelliklere sahip çocuklar ise dışlanmakta, genellikle de başarısız sayılmaktadır (Artut, 2002, s.136).

Yaratıcı çocuklar, geleneksel yöntemlerden ziyade, yaratıcı yöntemlerle daha etkili bir şekilde öğrenmektedir. Daha çok, araştırmaya, bulmaya yoklamaya, kullanmaya, yapmaya, üretmeye, uygulamaya dayanan faaliyetleri tercih ederler ki bunlar da ya teşvik edilmeyen ya da yasaklanan faaliyetler arasındadır. Öğrenmeyi ve düşünmeyi severler ama yaratıcı çocuklarda bu “çalışmaktan” ziyade “oynamaya” benzer (Arık, 1990, s.8).

Çocuk çevresini ve dünyasını anlayabilecek düzeyde eğitilmeli ve eğitime okulöncesi dönemde başlanmalıdır. Ancak bu eğitimin sadece okulda verildiği anlamına gelmez. Çünkü çocuklar hayal güçlerini, yaratıcılıklarını her yerde ortaya koyarlar. Çocuklar oyunlarında hayal güçlerini kullanırlar. Çocuk oyuncak ayısıyla konuşup, çamurdan pastalar yapar. Yetişkinler ise çocuğun bu davranışlarını yaramazlık ya da hareketlilik olarak nitelendirirler. Ancak unutulmamalıdır ki yaratıcı çocuk, soru sorar, hareketlidir, yerinde duramaz, yani yorucudur. Bunun içinde, hem evde hem okulda genellikle sıkıntı çekerler. Hayallerini işletmeyen “uslu” çocuklar ana-babaları ve yetişkinler için rahat çocuklardır. Bunlar tüm emir ve yasaklara itaat eder, herkes tarafından övülürler. Bu çocuklar etrafındakileri kızdırmazlar. Fakat bunların yeni fikirleri, eğlenceleri, sürprizleri yoktur (Can, 1979, s.3).

Çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde farklı zihinsel gelişim düzeyi, ev ortamı, fiziksel koşullar ve özellikle çocukların deneyimleri etkili olmaktadır. Çocuğun deneyiminde anne-babaların tepkilerinin önemli rol oynadığı bir gerçektir. Ancak Türk kültürünün bir özelliği çocukları bir yetişkin olarak görmektir. Gerçek dünyaya bakıştaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Bireysel farklılıkların önemine değer veren ve

çocuğun ilk çevreye açıldığı okulöncesi eğitim kurumları, çeşitli etkinlikler yolu ile yaratıcılığın gelişmesini desteklemektedir (Harmanlı, 2002, s.229).

Yaratıcı kişiler, kendi inançları, kanaatleri ve arzularıyla uyum içinde olan konulara değil, uyuşmayanlar üzerinde daha fazla dururlar. Bu davranışlarıyla yerine göre mevcut kültürle çatışmaya girebilirler. Kendilerini destekleyecek kişiler bulmaya da önem verirler. Kendilerini destekleyenler de bir yerde mevcut kültürle uyum içinde olanlar değildir (Özcan, 2003, s.90).

Yaratıcı birey dendiğinde akla ilk gelen özellikler özgüven, bağımsızlık, risk alma, maceraperestlik, yüksek enerji, şakacılık alışılmışın dışındaki olaylara meraklı, çılgın ve saçma fikirlere yönelen, bilinen yolda ayrılma ve kalıplardan kurtulma gibi özelliklerdir. Yaratıcı çocukların ebeveyn ve öğretmenleri tarafından kolaylıkla tespit edilebilmelerini sağlayan özellikler ise şunlardır;

Hayalci, taklitten hoşlanan, düşüncelerinde esnek, kendi başına çalışmaktan hoşlanan, “başka...” sorusunu sıkça soran, bir şeyler yapmaktan, yeni şeyler inşa etmekten hoşlanan, mevcut objelerin farklı kullanımlarını araştıran, keşfettiği şeyleri araştırmaktan hoşlanan, yeni şeyleri denemekten korkmayan, el becerilerini geliştiren uğraşlarda yetenekli, yılmayan, yeni ve farklı ortamlara uyum sağlayabilen, yaratıcı drama ve rol oynamada başarılı, ritmik aktivitelere yatkın vb. özelliklerdir (Çağdaş, Albayrak, Cantekinler, 2003, s.4).

Onlar için karşılaşılan her yeni durum merak konusudur. Durumu anlayabilmek için neden? Nasıl? gibi soruları sıklıkla sorarlar ve öğrenmeye çalışırlar. Sonuçla ilgili tahminlerde bulunurlar. Araştırma deney yapmaya eğilimleri fazladır. Farklı öğeler kullanıldığında sonucun değişip değişmeyeceğini öğrenmeye çalışırlar. Karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmasını bilirler. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek isterler ve yeni çözüm yolları bularak uygulamak isterler. Hayal güçleri oldukça fazladır. Gerek bir takım malzemeleri kullanırken, bunları bir araya getirirken, gerekse sözel ifadelerle bu güçlerini özgürce kullanırlar. Hikâyeler yaratırlar, farklı tiplerini taklitle canlandırmada başarılıdırlar. Sözel ve bedensel ifade de yaratıcıdırlar. Yeni yaşantıları denemeye cesaretle girişebilirler. Ellerini kullanarak çeşitli materyallerle özgün ürünler ortaya koyarlar. Yoğurma maddelerini şekillendirme, resim yapma, artık malzemeleri değerlendirme gibi etkinliklerde başarılı olurlar. Müzikle ilgili etkinliklerde, şarkının ritmine uygun biçimde farklı sözler düzenleyebilirler. Müziğin ritmine uygun, özgün davranışlarla yaratıcı dansta

başarılı olurlar. Kalıplara bağlı kalmazlar. Bir konu üzerinde dikkat ve ilgilerini uzun süre tutarlar, yenilik ararlar, ayrıntılarına dikkat ederler, yanlış ve eksiklikleri kolayca fark ederler (Oğuzkan, Tür, Demirel, 2001, ss.13–14).

Çocuklar sonsuz iyi bir yaratıcı enerjiye sahiptirler. Bu durum kendini bazen söyledikleri mizahsı liriklerde, hayali oyunlarında ve onların yaratılışlarından gelen herhangi bir şeylerden bir şeyler yapma yeteneğinde gösterir. Çünkü onlar başka herhangi birinin düşünceği şey üzerinde uğraşmazlar, onlar kendilerine özgü tarzlarını yansıtan inanılır, güvenilir bir hayatı özgürce sürerler. Fakat büyüdükçe bize bir şeyler olur. Onama için içimize bakmaktansa dışımıza bakmaya başlarız. Dergilerin neyin moda olduğunu evlerimizi nasıl dekore edeceğimizi bize söylemesine izin veririz. Kendi müziğimizi yaratmaktansa başkalarının müziğini dinleriz (<http://www.creativity-portal.com>, 06.02.2008).

Torrance'ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özellikleri aşağıdaki gibi birbirine zıt çelişkili niteliklemlerle, uçlarda gezinen sıfatlardan oluşmaktadır. Bu durumda yaratıcılığın doğasına ilişkin bilinen verileri desteklemektedir.

- Düzensizliğe, karışıklığa tolerans
- Serüvenci
- Güçlü sevecenlik
- Özgeci
- Başkalarının farkında
- Sürekli herhangi bir şeyle meşgul
- Karışıklığa, düzensizliğe ilgi
- Gizemli olana ilgi
- Güç işlere el atma
- Dış dünyaya karşı çekingen
- Yapıcı eleştiride bulunan
- Cesaretli
- Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık
- Görgü kurallarına uymayan

- Sağlık kurallarına uymayan
- Mükemmelliğe karşı istek
- Kararlı
- Farklı değer hiyerarşisine sahip
- Gayrimemnun
- Aşırı düzenlemeden rahatsız olan
- Başat(dominant) (Güç anlamında değil)
- Coşkulu
- Coşkusal duyarlık
- Enerjik
- Hata bulan
- “Farklı” diye tanınmaktan korkmayan
- Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen
- Meraklı
- Kendi kendine yeten
- Yalnızlığı seven
- Değer yargılarında bağımsız
- Düşüncelerinde bağımsız
- Bireysel
- Sezgili
- Çalışkan
- İçe yönelimli
- Alışılmamış uğraşlarla vaktini geçiren
- İş yeteneği eksik
- Hata yapan
- Çok az canı sıkılan
- Uyumsuz

- Düşmanca ya da olumsuz tavırlardan bağımsız
- Popüler olmayan
- Garip alışkanlıkları olan
- Ayak direyen
- Herhangi bir sorunla sürekli kaygılı
- Karmaşık fikirleri tercih eden
- Soru soran
- Köktenci
- Dış uyaranlara açık
- Başkalarının düşüncelerine açık
- Çok az gerileyen
- İçgüdülerinde kontrolü reddeden
- Duygularını bastıramayan
- Az konuşan
- Amaca giden yolda kesin kararlı
- Denemeler geliştiren, özgür savları olan
- Başlatıcı
- Kendi kendinin farkında
- Kendine güvenli
- Kendine yeterli
- Kader duygusuna sahip
- Mizah duygusuna sahip
- Güzelliğe duyarlı
- Güç, statü ve makamdan uzak duran
- İçten davranabilen
- Ayrıntılarla ilgilenmeyen
- Düşüncelerle oynayan

- Karşı fikirler ileri sürmede yetenekli
- Uzak amaçlara sahip
- Dik kafalı
- Değişken mizaçlı
- Kolay ikna olmayan
- Yumuşak coşkuları olan
- Utangaç
- Her alanda kendini yetiştirmiş
- Güç ve statüye değer vermeyen
- Bazen ilkel, kültürsüz
- Sade, duygusal
- Hiçbir şeyi kendisine tanıtıldığı gibi kabul etmeyen
- Görsel algısı güçlü
- Çeşitliliğe değer veren
- Riske girmeye istekli
- Bazen kendi dünyasına çekilmiş sessiz, sakin ( Sungur, 1997, ss.25-27 ).

### **2.3. Yaratıcılığın boyutları nelerdir?**

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

#### **2.3.1. Akıcılık**

Akıcılık yüksek miktarda düşünce, sonuç veya olasılığı üretebilme yeteneğidir ve kişinin aklında oluşan sorunlarla ilişkili olarak farklı düşünceler ve hipotezler üretme yeteneğine de sahiptir. Akıcılık farklı boyutlarda çokça düşünce üretme yeteneğidir ve belli bir amaç için bu düşüncelerden değerli olabileni seçme yeteneğidir. Akıcılık çeşitli ve detaylı



çalışmaları düzenleyebilme yeteneğidir. Akıcılık kelimesi verilen kelimelerin eş anlamlılarını bulan şekilde tanımlanabilir ve semantik yetenekle, bir şeyin anlamını farklı kelime ve cümle guruplarıyla ifade edebilme yeteneği olan ifade etme akıcılığı ve bazı gereksinimleri sağlamak üzere düşünceler üretebilme yeteneği olan zihinsel akıcılık ile ilişkilidir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s.2).

### **2.3.2. Esneklik**

Bu boyut, insanın duruma uyum sağlamasını ve özellikle de daha önce yerleşmiş ya da kalıplaşmış olan durumları değiştirmeyi içerir. Yaratıcı kişi karşılaştığı duruma kolayca uyum sağlayabilir ve o duruma göre değişebilir. Esnek düşünerek içinde bulunduğu duruma ve zamana göre iyice belirlenmemiş çözüm yollarını bulabilir (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001, ss.11–12).

Esneklik geniş çaplı çeşitli düşünceler üretebilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme, bağımsız düşünebilme ve değişik yönleri yaratabilme yeteneğidir. Diğerlerinin aksine sabit kalmaksızın düşünebilme ve üretebilmedir. Bakış açısını değiştirebilme, sorunları gerektiğinde daha çok soyut ve gerektiğinde daha çok somut çıkarımlarla yeniden tanımlayabilme yeteneğidir. Spontane(kendiliğinden) esneklik gerekli görülmemesine rağmen bağımsız düşünülebilir. Bireysel yaratıcı bir şekilde düşünce, çabukça bir kategoriden diğerine geçebilmedir. Örneğin; bir yapı malzemesi olan tuğlayı bir ağırlık aleti veya roket olarak düşünebilir. Adapte edilebilir esneklik olağan dışı çözümlerin gerektiği sorunlar için kullanışlıdır. Bazen sorunlar geleneksel yöntemlerle çözülebilir gözükmektedir. Fakat bu yöntemler her türlü problem için kullanılamayabilir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s.2).

Yaratıcı kişiler kolaylıkla yeni durumlara uyum gösterirler. Herhangi bir boyanın kaza sonucu kâğıda dökülüşünde esnekliği olan çocuklar, ellerindeki sulu ya da yağlı boyayı sinirlenmeden, yaptıkları resmin içine uydururlar ve “kaza” olayından yararlanırlar, tıpkı leke olan kumaşa lekelerin üstüne uyumlu bir biçimde çiçekler serpiştiren terzi gibi. İçi doldurulacak resimli boyama kitapları, çocuğu birbiri arkasına katı ve basmakalıp çizimlere uymaya zorladığından esnekliğe zarar verir. Bu görüşü destekleyen diğer ilginç bir örnek: Bir grup çocuğa kış resmi çizimleri önerilir, bazılarının çizimlerinde tüyler, ayaklar, gagalar, ayrıntılarıyla izlenebilmektedir. Sonraları bu çocuklara V biçiminde çizilmiş kuşların resimleri verilerek boyamaları istenir. Birkaç hafta sonra aynı çocuklara kuş resimlerini tekrar çizmeleri istenir. Sonuçlara gelince, çocuklardan ancak bir tanesi

ayrıntılı kuş resmi çizerken diğerleri bilinçaltına yerleştirdikleri basmakalıp V biçimini yeğlerler. Basit tek bir deneyim çocukların esnekliklerini yitirmelerine yetmiştir (Yavuzer, 1996, s.36).

### **2.3.3. Özgünlük**

Bu boyutta ortaya konulan ürün kişiye özgüdür, meydana gelen ürünün benzeri yoktur ve ortaya çıkma olasılığı azdır. Yaratıcılık konusunda yapılan çalışmalarda ve ölçme kriterlerinin belirlenmesinde bu boyut önemli olmaktadır. Yenilik özgünlüğün zorunlu bir özelliğidir. Özgünlük önceden tahmin edilemeyendir. Ancak özgün ürünlerin yaratılabilmesi kişinin özgür düşünebilmesine bağlıdır (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001, ss.11–12).

Olağandışı cevaplar üretme düşüncelerde ve eylemlerde özgün olma ve bazen toplumların tabularını yıkmaya ve kuralların çiğnenmesi olarak tanımlanır. Bireyseliği, kendine özgü olmayı, oldukça benzersiz olmayı ifade eder. Ayrıca kendine özgü, yeni ve en iyiyi temsil etmeyi ifade eder. Diğerlerinin aksine farklı olmayı veya olağandışı olmayı gerektirir. Belli olan tepkiler özgün olarak düşünülmez. Diğerlerin yapamayacağı ve ileride de yapmaya ulaşamayacakları formları ifade eder (Tezci, Karaca, Sezginsoy,2008,s.2).

### **2.3.4. Yeniden tanımlama ve düzenleme**

Bu boyutta eldeki var olan öğeleri ya da olayları yeni ve farklı bir biçimde tanıma ve değişik açılardan görebilme vardır. Yaratıcı kişi çevresindeki öğelerin fonksiyonlarını alışlagelmişten farklı olarak görebilir ya da bunları değişik şekillerde kullanılabilir. Burada ulaşılmış ya da var olan sonuçlardan farklı yeni olana ulaşma vardır (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001, ss.11–12).

### **2.3.5. Olayları derinliğine görme ve birleştirme**

Bu boyutta ise yaratıcı kişi olayların ayrıntılarına inerek görebilir. Yüzeyselliğin tam aksi olarak ayrıntılarla ilgilenme vardır. Kişi karşılaştığı durumlarda ya da konularda özü yakalayabilir. Önemli kısımları ayırt edebilir ve bunları önem derecelerine göre ayırarak en uygun şekilde kullanılabilir. Birbiri ile bağlantısı olmayan parça ya da öğeleri birbiri ile

uyumlu bir şekilde yepyeni bir bütün olarak birleştirebilir. Parçalar arasında bir uyum vardır ve sonuçta oldukça tutarlıdır (Oğuzkan, Tür, Demiral, 2001, ss.11–12).

#### **2.4. Yaratıcı Düşünce ve Önemi**

Yaratıcılık konusuna verilen önemin nedenleri farklı açılardan değerlendirilebilir. Yaratıcılık insanoglunun üzerinde uzun zamandır ilgisini koruduğu en önemli hünelerden bir tanesidir. Her bireyde belli bir dereceye kadar var olan (az ya da çok) bu hüner, yaşamın karmaşık sorunların üstesinden gelme, yaşamdan zevk alma ve kendini gerçekleştirme gibi bireysel yaşama olan ilavesiyle birlikte sosyal yönden önemli bir gereksinimdir. Şu inkâr edilmez bir gerçektir ki, yaratıcı keşifler toplumun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Tezci, Karaca, Sezginsoy, 2008, s.2).

Örneğin Torrance'a göre yaratıcı düşünce bireyin zihinsel fonksiyonlarını, başarı ve itibarını artırıcı bir güçtür. Yine Torrance'a göre öğretmenler yaratıcı faaliyetler yoluyla öğrencilerini daha iyi tanıırken, çocuklarda kendilerini ve arkadaşlarını daha iyi tanıma, gerçekçi düşünceler geliştirme imkânı bulurlar. Wilt gibi bazı araştırmacılar ise yaratıcı düşüncenin psiko-terapötik bir değeri olduğundan bahsederler. Örneğin bir çocuk kendi hikâyesini kendisi anlatarak veya yazarak üzerindeki baskılardan, stresten kurtulabilir. Yaratıcı düşüncenin diğer bir olumlu etkisi Parnes ve onun gibi düşünen araştırmacılara göre bilim ve teknikteki gelişmelere yaptığı önemli katkıyla açıklanabilir. Çevremiz hızla değişiyor. Bu nedenle bu hızlı değişime ayak uydurmada bireylerin yaratıcı düşünme gücü kolaylıklar sağlayacaktır (Zembat, 1999, s.110).

#### **2.5. Yaratıcı Düşünce Özellikleri Nelerdir?**

Doğuştan gelen yaratıcılık her bireyde bulunmakta ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bireyin içinden gelen kendiliğinden beliren özgün tepkilere bağlı olan yaratıcılık esneklik, duyarlılık özgünlük ve akıcılık gibi özellikleri içermektedir. Esneklik, çok yönlü düşünme, duyarlılık, çevreye insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma, akıcılık, rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme özgünlük, farklı ve değişik sonuçlara varabilme olarak tanımlanmaktadır (Aral, 1999, s.15 ).

Yaratıcı düşünme, yenilik arayan, eski sorunlara yeni çözüm yolları getirebilen buluşçu ve bireyin kendine özgü bir düşünme biçimidir. Yaratıcı düşünme, çocuğun kendine özgüdür. Çocuk olayları kendine göre yorumlar ve anlatımında ses, renk, hareket, çizgiler ve fikir aracılığı ile iç dünyasını yansıtır. Yaratıcı düşünmede çocuğun duyu organları etkindir. Çocuk duyu organlarının duyarlılığı oranında çevresini iyi görür, duyar, hisseder ve algılar. Yaratıcı düşünme bütünlük oluşturur ve işlevseldir (Argun, 2004, s.6).

Alışılmamış düşünme, yaratıcılığa yatkın bir düşünme yöntemidir. Çünkü bu sistem eldeki bilgiyle yetinmez, yeni fikirlere ve yeni çözümlere açıktır. Alışılmış düşünme sistemi ise, hazır bilgiyi kullandığında çocuğu ezberciliğe yöneltir. Alışılmamış düşünce; akıcı, esnek, özgün ve özenlidir. Unutulmamalıdır ki, üstün yeteneklinin yaratıcılığı yüksektir ama yaratıcı olan üstün zekâlı değildir. Guilford'a göre alışılmamış biçimde düşünen kişi, sonuca alışılmış yollardan geçerek ulaşmaz, sonuçta da değişik çözüm yolları ortaya çıkarır (Gönen, 1992, s.192).

Düşünce, mantıksal düşünce ve yaratıcı düşünce olarak iki ana başlıkta ele alınmaktadır.

<b>YARATICI DÜŞÜNCE</b>	<b>MANTIKSAL DÜŞÜNCE</b>
Düşünme sürecinin ilk aşamasında yer alır.	Düşünme sürecinin ikinci aşamasını temsil eder.
Yeni ve özgündür.	Bilgi birikimine dayanır.
Değişimin kaynağıdır.	Deneyimlerden yararlanır.
Yeni fikirler üretir.	Yaratıcı düşünceyi değerlendirir.
Kabul edilmesi güçtür, zaman alır.	Kısa zamanda kabul görür.
Var olanı geliştirir.	Var olanın üzerine kuruludur, var olanı korur.
Geleceğe dönüktür.	Geçmişin uzantısıdır.
Alışılmış düşünüş tarzlarını kullanmaz.	İyi-kötü, doğru-yanlış gibi nitelendirmeleri vardır.
Yaklaşım söz konusudur.	Nesnel ya da mantıksal bağlantıları vardır.
Duygular, değerler, tutumlar, sezgiler ve varsayımları içerir.	Mantık kuralları vardır.
Yetenekler kullanılır.	Matematiksel ve bilimsel düşünceye uygundur.
Yanal düşünce (çok yönlü düşünme ve arama) biçimidir.	Düz çizgili, dikey düşünme biçimidir.

Yaratıcı düşünce genişleyen bir yapıya sahiptir. Sorunun tanımlanmasından başlayarak sorunu çözecek pek çok olası çözümlerle dallanıp budaklanmaktadır.

Analitik düşünce ise mantıksaldır. Kişiyi yanıtı ya da uygulanabilirliği az sayıdaki çözüme ulaştırır (Argun, 2004, s.3).

## **2.6. Yaratıcılık Sürecinde Aşamalar Nelerdir?**

Yaratıcı düşüncede, klasik bir bölümlenme vardır: hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleşme ya da doğrulama aşaması. Değişik uzmanların karşı çıkmalarına rağmen bu model, odaklanma, içe dönme ve buluş şeklinde ortak bir düzenek sunar. Buradaki kilit noktası, yaratıcılığın bir olay değil, bir süreç olduğudur. Bu sürecin doğası, kişiye göre değişir ama çoğu kez, başka şeyleri yaparken olduğu gibi, uyanma ve uyuma anlarını ya da bilinçli ve bilinçsiz zihinsel tartışmaları içerir (Geyran Koldaş, 2003, s.157).

- 1) Hazırlık aşaması
- 2) Kuluçka aşaması
- 3) Aydınlanma aşaması
- 4) Gerçekleşme ya da doğrulama aşaması

Yaratıcılığın bu aşamaları ile ilgili açıklamalar şöyledir;

**1. Hazırlık dönemi:** Bu dönem yaratıcı düşünceyi tetikleyen bir unsurla başlar. Sorun, ihtiyaç ya da gerçekleştirilmek istenen şeyler saptanır ve tanımlanır. Çözüm ve ihtiyaçlar için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur. Öyleyse beynimizin sol yarı küresinde olguların çözümlenmesi, mantıksal düşüncelerin ve sayısal süreçlerin belirlenmesi oluşur. Sonra beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görselleştirmeler ve kavramsallaştırmalar işe koşulur. Sağ yarıdan edinilen bu içgörüselsel, sezgisel bireşimsel düşünceler yine sol alt bölümde kaydedilir (Sünbül, 2000,s.84–85).

Bu dönemde bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analizleme, yorumlama, değişik biçimlerde sentezleme, değerlendirme, yeniden yorumlama biçiminde sürdürülen etkinliklerdir (Artut, 2002, ss.134-135).

Yaratıcı eylem beynimizin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Konuyla ilgili olarak belleğimizdeki kayıtları değerlendirir, bilgi toplar, bunları amacımıza uygun biçimde

düzenler ve değerlendirmeye başlarız. Bu esnada birtakım sembol, resim, benzerlik ve modeller kullanır, kural ve genellemeler yaparız. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığına göre, elimizdeki malzeme, yeni konuyla ilgili bilgilerimiz ne kadar çoksa yaratıcı bir fikir üretmemiz o kadar kolaydır (Yıldırım, 2003, s. 41).

**2.** Hazırlık aşamasını kuluçka evresi izler. Bu evre çok kısa olabileceği gibi uzunca bir zamanı da gerektirebilir. Beynimiz konuyla ilgili bütün ilişkileri hemen kuramayabilir. Ancak araya başka düşünceler girse, o konuyu unutsak, hatta uyusak bile beynimiz çalışmasını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler, peşinde olduğumuz fikrin ortaya çıkmasına katkı bile yapabilir. Çünkü düşündüğümüz her yeni kavram arka plandaki asıl konumuzla ilgili yeni çağrışımlara yol açar, yeni seçenekler oluşturur. Kuluçka evresi genelde zorunluluktan kaynaklanır. Çoğu zaman başka işlerle de uğraşmak zorunda olduğumuzdan veya dikkatimizin dağılmasından dolayı ara vermek zorunda kalabiliriz. Oysa çözümü zor konular üzerinde sürekli çalışmak yerine, zaman zaman ara vererek kuluçka evresini bilinçli biçimde yaratmamız da büyük yararlar sağlayabilir (Yıldırım, 2003, ss.42–43).

Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihnin incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir. Bu aşamada, görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının kesintisiz bir biçimde çalıştığına bilincinde olarak başka işlere dönülür. Bu arada sağ alt ve sağ üst çeyrek küreler devrededir; dalgın düşünme derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyuşsal algılama yetileri çalışır (Sünbül, 2000, ss.84–85).

Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün “bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu” kademedir. Bilinç düzeyinde algılanmamakla beraber, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evredir (Artut, 2002, s.135).

**3.** Aydınlanma aşamasında düşünceler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere bu düşünceler sonuç ya da ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendisi de olabilir. İlişkinin tüm boyutu, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgörü zenginliği içerisinde gelişir ve birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Beynin sağ üst çeyreği devrededir. Düşünce, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir “hah!” ünlemiyle belirlenmiştir. Bu anda beyin bu oluşumu hemen kaydeder, sol alt ve sağ üst bölümler arasında hızlı gidip gelmeler ve yinelemeler yoluyla

çözümün tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi için doğrulanmasını yapar (Sünbül, 2000, ss.84–85).

4. Gerçekleme-doğrulama aşaması, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliktir. Burada beynin sol yarı küresi devrededir (Sünbül, 2000, s.85). Bu aşamada, önceki aşamada yer alan sezginin doğru olup olmadığından emin olunmaktadır. Çözüm sınanarak yeterli olduğu vurgulanmaktadır (Rıza, 1996, s.132).

## **2.7. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler Nelerdir?**

### **2.7.1. Kalıtım ve çevre**

Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenek olduğuna göre kişinin yetenek ve yaratmalarında kalıtımın önemli rol oynadığı söylenebilir. İnsanların hem birbirine benzeyen hem de benzemeyen yanları kalıtımın ürünü olabilir. Kalıtım, sadece ana-babaya benzerlik olarak tanımlanmamaktadır. Çünkü çocuk ana ve babasına benzemediği halde, yine de birçok nitelikleri soya çekimden ileri gelebilir. İnsanın yetenekleri ve davranışları üzerinde çevrenin de büyük rolü bulunmaktadır. Çevre kavramı, insan davranışlarını etkileyen ve genetik olmayan bütün etmenleri içine almaktadır. İklim, arazi, coğrafya koşulları, toplumsal koşullar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. Kentsel çevreden gelen çocukların kırsal çevreden gelen çocuklardan daha yaratıcı olduğu düşünülmektedir. Kırsal çevrede otoriter, baskılı eğitimin fazla olması yaratıcılığı etkilemekte ve bu çevredeki çocuklar çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmaktadır (Gürsoy, 2001, s.92).

### **2.7.2. Cinsiyet**

Yaratıcılık ve cinsiyet arasında bir farklılık gözlenmemesi daha mantıklıdır. Ancak bazı araştırma sonuçları kızlar lehinedir. Özel yeteneklerle ilgili araştırma sonuçları, dil yeteneğinde kızlar lehine, sayısalda da erkekler lehine sonuçlar ortaya koymaktadır. Yaratıcılık testlerinde de dil önemli bir rol oynadığından sonucun kızlar lehine olması kabullenilir (Harmanlı, 2002, s.226).

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. Cinsiyet ve yaratıcı düşünce 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 süremektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Sungur, 1997, s.55).

### **2.7.3. Sosyo-Ekonomik Düzey**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha avantajlıdır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin genelde kültürel seviyeleri de yüksek olduğu için çocuk eğitiminde daha bilinçli ve demokratik olmaktadır. Demokratik bir tutum ve eğitim çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunlardan da önemlisi, çevresi çocuğa yaratıcılık için gerekli malzemeyi sağlamak ve bilgi kazandırmak için fırsat sağlamaktadır (Gürsoy, 2001,s.93).

### **2.7.4. Doğum Sırası**

Çeşitli çalışmalarda doğum sırasının çocuğun yaratıcılık düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Ortanca çocuk, son çocuk ve tek çocuk ilk doğan çocuktan daha çok yaratıcı olabilmektedir. Ebeveynlerin ilk doğan çocuklara sonra doğan çocuklardan daha çok baskı uyguladıkları ileri sürülmüştür. Baskı altında olan çocuğun yaratıcılığının ortaya çıkması oldukça güç olmaktadır. Tek çocuklar üzerinde ise genelde kardeşlere sahip olan çocuklara uygulanan ebeveyn baskısı daha az olmakta, aynı zamanda yaratıcılığın bireysel bir şekilde gelişmesi için fırsat tanınmaktadır (Gürsoy, 2001, s.93)

### **2.7.5. Yaş**

Çocukluk, gençlik ve olgunluk dönemleri ile karşılaştırıldığında tecrübesizlik ve saflığı yansıtır. Bunun yanında çocukta çok derin bir hayal gücü bulunmaktadır. Saflık ve hayal gücü yaratıcılığı olumlu yönde etkiler. Yaş ilerledikçe tecrübe artar. Bu tecrübeler



özellikle yaratıcı düşünme teknikleri ile ilgiliyse yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebilir. Yaratıcılıkta hayal gücü büyük önem taşımaktadır. Çocuklar büyük hayal gücüne sahip olduklarından dolayı çocukluk döneminde yaratıcılıkları daha fazla ortaya çıkmaktadır (Harmanlı, 2002, s.226).

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 karşısından kendilerini tehdit edilmiş hissederler. Kimi sorular, deneyler ve yeni düşünceler onların canını sıkır. “Yaratıcı davranış saldırgan hatta düşmanca yorumlanabilir.” Bu düşmanca ve saldırganca yoruma verilecek yanıt, çocuk ve gençte yaratıcı süreçlerin engellenmesine ve daha farklı kişilik sorunlarına neden olur (Sungur, 1997, s.56).

#### **2.7.6. Zekâ**

Yaratıcılık ve zekâ kavramları çoğu kez karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır. Çoğu yaratıcı insan zekidir ancak her zeki insanın yaratıcı olmadığı saptanmıştır (Harmanlı, 2002, s.225).

Yaratıcılıkla zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar doğrudan ve kesin sonuçlar elde edememişlerdir. Araştırmacılar yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılığı ifade etmediğini, zekâ ile yaratıcılık arasında çok yüksek bir korelasyonun olmadığını belirtmişlerdir. Yaratıcılık ve zekâ birbirinden ayrı yetenekler olmasına rağmen yaratıcılık için belli bir düzeyde zekânın gerekliliğini de ileri sürmüşlerdir (Gürsoy, 2001, s.94).

Son araştırmalar ise yaratıcılık için minimum genel zekâ düzeyinin (IQ: 125) gerektiğini ortaya koymaktadırlar. Roe'nun sanatçı ve bilim adamlarının biyografisi üzerinde yaptığı çalışmaları yorumlayan Guilford' da yaratıcılık için çok fazla ayırıcı bir özellik bulunmadığını, yaratıcı insanların

1. Çok çalışmaya eğilimli,
2. Uzun saatler boyu çalışabilen
3. Bu çalışmaların kaynağını aldığı genel bir motivasyona sahip insanlar olduğunu belirtmektedir (Sungur, 1997, s.54).

**Üstün yaratıcılık-üstün zekâ:** Bu çocukların kendini denetleme ile rahat bir şekilde davranmada diğer gruplardan daha ileri oldukları, hem yetişkinlere hem de çocuklara uyan davranışlarda buldukları gözlenmiştir.

**Düşük yaratıcılık-düşük zekâ:** Bu gruptaki çocukların kendilerine güvenleri az, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olduğu izlenmiştir. Çocuklar kendilerini bazen spora, bazen saldırganlığa yöneltmişlerdir. Başarılı olan arkadaşlarını yüzeysel bir şekilde taklit ettikleri görülmüştür.

**Düşük yaratıcılık-yüksek zekâ:** Bu çocuklarda sakin ve içe kapanık olma eğilimi, akran gruplarıyla ilişki kurmada güçlükler olduğu gözlenmiştir. Enerjilerini akademik çalışmaya yönelttikleri, duygusal ve rahatsız edici davranışlardan uzaklaştıkları, okula çok düşkün oldukları ve başarısızlığı kabul edemedikleri görülmüştür.

**Yüksek yaratıcılık-düşük zekâ:** Bu çocukların güven duygusundan yoksun, endişeli ve tedbirli olma eğiliminde oldukları izlenmiştir. Yaş gruplarıyla ilişkilerinin az olduğu, ortamı sık sık bozdukları, akademik başarılarında yetersiz oldukları gözlenmiştir (Gürsoy, 2001, s.94).

Sonuçta zekânın yaratıcılıkla tek başına belirleyici bir değişken olarak düşünülmemesine ilişkin görüşün geçerli olduğu görülmektedir. Üstün zekâyâ sahip kişilerin yaratıcı bir kimliğe sahip üstün yapıtlar üretebileceği savı veya tam tersinin doğru olmadığını savunan sanat eğitimcileri ve psikologların görüşlerinde anlamlı bir ilişki yoktur. Burada üstün zekâyâ sahip bireyin yaratıcı bir kimliğe sahip olabildiği gibi, zekâ düzeyi çok yüksek olmayan bireylerin de yaratıcı olabileceğine ilişkin örnekler oldukça fazladır. Ancak yaratıcılık için orta düzeyde bir zekânın olması yaratıcı davranış ve etkinliklerdeki estetiksel tutarlılığın bir göstergesi olabilir (Artut, 2002, s.140).

### **2.7.7. Aile**

Yaratıcılığın ilk adımları ailede atılmaktadır. Ailede yaratıcılık için en etkili ortam güvenli, rahat ve demokratik ortamlardır. Çocuğun kendisini daha rahat özgür bir ortamda hissetmesi yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir faktördür. Bu çocuğa özgüven kazandırmaktadır. Ailenin çocuğa karşı eleştirel, baskıcı tutumları yaratıcılığı engelleyici bir durumdur. Ailede çocuğun duygularının ifade edilmesine olanak verilmesi, ona sorumluluklar verilmesi, kabul edilmesi yaratıcılık açısından büyük önem taşımaktadır (Harmanlı, 2002, s.226).

### **2.7.8. Okul**

En iyi sonuçlar okul ve ailenin birbirini tamamlaması ile gerçekleşir. Okuldaki olumsuz durumlar, yaratıcılığı birçok açıdan engellemektedir. Bunların başında bireysel farklılıkların önemsenmemesi, bütün çocukların aynı program kalıbına sokulması ve bu kalıptan dışarıya çıkılmamasıdır (Harmanlı, 2002, s.227).

## **2.8. Yaratıcılıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar Nelerdir?**

### **2.8.1. Psikoanalitik yaratıcı düşünce kuramı**

Psikoanalitiklere göre yaratıcılık içgüdüsel dürtülerle atılğanlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar. Freud, yaratıcılığı bireyin topluma zarar verecek libido enerjisine karşı, erken yaşlarda bilinçdışında yer alan çatışmalarına savunma olarak görür. Freud yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda, kullanılan savunmaların ayrıcalık gösterdiğini savunmaktadır. Yüceltme savunmasından sonra izlenen yaratıcı davranış, cinsellik ve saldırganlık enerjilerinin, kültürün onayladığı biçimde, bilinçdışı süreci ile yöneltildiğinin açıklanmasıdır. Yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş bilinç dışı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşleme sığınır. Freud'a göre yaratıcılığın anlamının bir parçası, çocuklukta başlamış olan oyunun bir devamıdır. Yaratıcı hayal gücü yoluyla çocuk sosyal yönden kabullenilirken, bilinçdışı cinsellik ve saldırganlık tepkilerine hoşgörü sağlamaktadır. Buna karşı, başarısız savunmalar, güçlü bilinçdışı güdülerini gizleyerek ve bireyi olumsuz boşalmalara yönelterek ruhsal bozukluklara yol açmaktadır. Olumsuz savunmalar, bireyin gerçekle olan bağlarını koparır ve toplumun tepkilerine aldırmadan, bilinçdışı dürtülerine kapılarını açarlar (Argun, 2004, ss.19–20).

Psikoanalitik görüşe göre, yaratıcılık bilinçdışı çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Tatmin olmayan istekler ve doyurulmamış cinsel fanteziler hem nevrozlara hem de yaratıcılığa neden olmaktadır. Nevrozla, yaratıcılığın arasındaki temel fark, nevrozlar, tamamen gerçekten kaçmaya yol açarken, yaratıcılık ise üretme yoluyla yüceltme mekanizmasını işletmektedir. Çağdaş bir psikanalist olan Kubie yaratıcı faaliyette id'in üstünlüğünü kabullenmeyerek bilinç ve bilinç dışı örgütleri arasında bulunan bilinç eşiği düzeyinde bir işlemin bu rolü üstlendiğini söyler, id harekete geçme için baskı yapar buna karşılık yaratıcılık güçlü ve baskın dürtülerden arınmak zorundadır. Psikoanalitik kuramın

en çok eleştirilen yanı; yaratıcılığı, kişiliğin olumsuz yönleri ile açıklamaya çalışmasıdır. Bu bakış açısı yaratıcı düşünebilen bireylerin kişiliklerinin olumsuz yönleri ağır basan bireyler oldukları düşüncesine götürür ki böyle bakıldığında yaratıcılığın olumlu bir şey olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır (Akçum, 2005, s.35).

### **2.8.2. Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı**

Gestaltçılar yaratıcılık yerine daha çok “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanırlar. Max Wertheimer’e göre yaratıcı düşünce, sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönleri ve gerekleri düşünürde stresler ve gerilimler yaratır. Eğer bu stresler takip edilirse onlar düşünürde stresleri azaltıcı ve düşünürün sorunu algılamasını değiştiren yöntemlere yol açarlar. Bu türün yeniden yapılandırılması bir çözüm ortaya çıkıncaya dek sürer. Wertheimer’e göre aşağıdaki ilkeler yaratıcı düşünceyi yönetirler:

- Açıklıklar, güçlük-sorun bölgeleri ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.
- Sorunu çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.
- Yapısal gruplaştırmanın, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.
- Sorunun asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.
- Yapısal doğruluk parça doğruluktan daha çok aranmalıdır (Sungur,1997, s.36).

### **2.8.3. Hümanist (İnsancıl) yaratıcı düşünce kuramı**

Bu yaklaşım insan potansiyellerine büyük değer vermekte ve bireyin kendi yaşantısını dilediği yönde yöneltebileceğini vurgulamaktadır. Hümanist psikologlar insan niteliğine önem vermektedirler. İnsanlığı yok edecek yıkıma yol açacak yaratıcılık ürünlerinin karşısındadır. Bu kuramı savunan psikologlar, yaratıcılık olarak ortaya konan ürünlerin insanlığın değeri ve sosyal etkiler açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Sezgin, 2004, s.14).

Carl Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlanır. Ona göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve elamanları ile kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi. Rogers diğerlerinin aksine yaratıcı düşüncenin yararlığı ya da uygunluğu ile ilgilenmemiştir. Yaratıcılık tek tek özgül alanlarla sınırlanamaz. Hümaniter yaklaşım, karşıt uçlarda oluşan davranışçılık ve Psikoanalitik yaklaşımlarda ayrı ve güçlü, bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, hem var oluş felsefesinden esinlenmiş hem de insanın yapısı konusunda yeni bilgi ve tasarımları da özüne katmıştır. Kuramsal yönden bazı psikologlar tarafından biraz gevşek bulunur. Hümaniter düşüncüyü savunanlar yaratıcı yetenekleri özgerçekleştirimin gelişimiyle anlatmaya çalışmaktadırlar. Bireyin seçimleri daha belirgin ve keskinlik kazanmaktadır. Böylece birey yapabildiklerinin farkına varmakta, yaşamını övmekte ve daha fazla mutluluğu hissetmektedir (Argun, 2004, ss.26–27).

#### **2.8.4. Çağrışımçı yaratıcı düşünce kuramı**

Ruhsal yaşamı basit öğelerine indirgeyerek açıklayan çağrışımçı ya da atomcu görüşe göre yaratıcılık zihindeki duyumsal duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılardan oluşan düşüncelerin her yeni yaşantı karşısında örgütleyip, düzenlenmesi sonucu oluşmaktadır. Zihinde yeni fikirlerin oluşumunda önceden kazanılmış fikirlerin, çeşitli sınıma-yanımlardan sonra, bir düzen ve çözüme kavuşturulması söz konusudur. Yani yaratıcı birey yeni sorunlarla karşılaştığı zaman kullanabileceği çok sayıda fikre sahip olan bireydir (Sezgin, 2004, s.14).

Kişi, bir sorunun çözümünü gerektiren öğelere ne kadar çok sayıda çağrışım yapabilirse, yaratıcı bir çözüme varma olasılığı o kadar yüksektir. Çağrışım sayısı, çağrışım aşama dizisi değişkeninden ayrılamaz. Çünkü az sayıdaki ve güçlü çağrışımlardan çok ürün beklenemez. Sorunun öğeleri ne kadar çok çağrışıma yol açarsa, üretilen çağrışımlardan bir tanesi çözüme aracılık yapacak bileşenlere ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu değişkenler genellikle yaratıcı çözümlerin hızına bağlı olmayabilir. Bunun nedeni, üretim çağrışımların arasındaki bağların kurulabilmesi için uzun bir sürenin gerekmesidir. Sorunlarla ilgili olarak daha önce öğrenilmiş yöntemler ya da bireyin doğuştan getirdiği eğilimler, yaratıcı çözümün ortaya çıkmasını etkileyecektir. Yeni ve yararlı bir birleşim,

çağrışım öğelerinin oluşmasını gerektirmektedir. Eğer bu öğeler soruna yönelik somut verilere bağlı ise çağrışımlar algısal olarak insanın yaratıcı çözüme erişebilmesini kolaylaştıracaktır. Ama soruna yönelik sözel çağrışımları çok az ya da yoksa o durumlarda birey görselleştirici yaratıcı çözüme daha kolay erişebilecektir (Argun, 2004, ss.24–25).

### **2.8.5. Algısal yaratıcı düşünce kuramı**

Algısal yaratıcı süreç kuramı'nı geliştiren Ernest Schachtel, yaratıcılık için güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurmanın gerekliliğini savunur. Schachtel yaratıcılığı, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye imkân sağlayan algısal bir açıklıktan doğduğunu savunur. Bu algısal eylem, yoğun ilgi ile bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (Akçum, 2005, s.40).

### **2.8.6. Faktöriyalist (Karmaşık) yaratıcı düşünce kuramı**

Bu yaklaşımın temsilcisi J.P. Guilford, yaptığı faktör analizi sonucunda, zekâyı oluşturan yüzlerce özelliği saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek “insan zekâsının yapısı” modelini ortaya koymuştur. Bu modelde zihinsel özellikler, bir küp şekli üzerinde üç boyuta indirgenmiş olarak gösterilmiştir. Zekânın bu üç boyutu “işlemler”, “ürünler”, “içerikler” dir. İşlemler boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup bu işlemler bellek, bilişsellik, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme süreçleridir. “İçerikler” boyutunda zihinsel işlevlerin ne gibi materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller de şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. “Ürünler” boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusu olup, bu yapılar da üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler dönüştürümler ve vardamalarıdır. Guilford'un bu zihinsel etkinliğin üç yönünden en çok işlemler boyutu ve bu boyutta da yakınsak ve ıraksak düşünce tarzları araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Saygın, 2004, s.26).

Guilford, ıraksak düşünmenin yaratıcılığın düzeyini belirlemede çok önemli bir rolünün olduğunu söyler. Fakat aynı zamanda tek başına yaratıcı düşünme olarak ele alınmasının doğru olmadığını ifade eder. ıraksak düşünce ürünleri ne kadar yeni, özgün ve alışılmamış bir perspektif ürünü ise o kadar yaratıcıdır. Guilford ıraksak düşüncenin esneklik, akıcılık, özgünlük, zenginleştirme/detaylılık özelliklerinden bahsederek yaratıcı düşünceye biraz daha açıklık getirmeye çalışır (Sezgin, 2004, s.16).

**Akıcılık:** Aynı uyararla ilgili olarak, çok sayıda düşünce üretme yeteneğidir. Nitelikten çok nicelik önemlidir.

**Esneklik:** Aynı uyararla ilgili olarak, birçok farklı kategori içine toplanabilen tepkiler verebilme yeteneğidir.

**Özgünlük:** Bilinenin, öğrenilmiş ve kurumsallaşmış olanın dışında, çok ender rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir.

**Detaylara girme-zenginleştirme:** Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir (Saygın, 2004, s.27).

### **2.8.7. Çevresel Yaratıcı Düşünce Kuramı**

Bu kuramı benimseyenlere göre yaratıcı davranış, nitelikli deneyimlerle öğrenilmiş davranıştır ve problem çözümede özgün bir yol bulmaya işaret eder. Doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık, bu davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesiyle sağlanabilir. Problem çözümedeki denemeler, söz konusu sorunu çözebilecek düzen bulununcaya kadar devam eder. Bu yeni düzen zihinde oluşmuş bir imgedir. Yaratma süreci, burada önceden kazanılmış imgelerin zihindeki düzeni olarak görünmektedir. Yaratıcı birey, sonradan yeni sorunlar karşısında, kullanmasını bildiği çok sayıda imgeleri ve imge tiplerini kazanır (Akçum, 2005, ss.39–40).

## **2.9. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler Nelerdir?**

### **2.9.1. Algı**

Şüphesiz yaratıcılığın oluşumunda düşünce sürecinin çok önemi vardır. Bir düşüncenin oluşabilmesi için öncelikle bilişsel bir süreç yaşanması gerekmektedir. Bilişsel sürecin ilk adımı da algılamalarla başlar. Algılama üç temel öğeden oluşmaktadır. İlki dış dünyanın algılanmasıdır. İkinci adımı, algılanan yeni bilgilerin mevcut bilgilerle entegrasyonu veya yeni bilgilerin yeniden düzenlenmesidir. Üçüncüsü ise; eski ve yeni bilgilerin entegrasyonuna ve yeni duruma göre anlama ve davranış göstermedir. Algı gelişimi hem olgunlaşma hem de öğrenme ile ilgilidir. Çocuk büyüdükçe benzerlikleri kavrama ve farklılıkları görme yeteneği artmaktadır. Algılamakta olduğu bir şeyin daha önceden tanıdığı bir şeyle özdeş olduğunu anladığında, bildiğine gördüğünü uygulamış olmaktadır. Yeni öğrenilen şey eskiden öğrenilen şeylerden farklı olduğunda organizma

kendini yeni olguya göre hazırlamaktadır. Çocuk olgunlaştıkça bildiklerini, gördüklerini de bildiklerine ekleme beceri ve yeteneğini artırır (Yıldız, Şener, 2003, ss.2–3).

### **2.9.2. Duygu**

Duygunun “duyularla algılama, his” tanımı yanında “belirli nesne olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak da ifadesi vardır. Her bireyin kendine özgü bir ruhi hareketliliği vardır. Çünkü duygular bireyin kendi iç dünyasında tecrübe edilerek oluşur. Yaratıcılığın oluşmasında ve gelişmesinde duyguların önemi büyüktür. Yaratıcılık hem düşünsel, hem duygusal yaşamı ifade etmektedir. Duyularımız aracılığı ile aldığımız renkler, kokular, biçimler duygusal özellikte taşırlar. Ancak bu duygular hamdır. Bunların bilincine varılırsa bir üst basamağa çıkılabilir. Duyguların farkına varma ve ayırt etme bilişsel bir sürecin başlangıcıdır. Duyguları kıyaslama, bağlantılar kurma ya da neden-sonuç ilişkileri arama daha sonraki bilişsel süreçlerde gelişir (Yıldız, Şener, 2003, s.5).

### **2.9.3. İmge**

İmge, herhangi bir uyarı olmaksızın zihinde kendiliğinden canlanan duyumlar olarak adlandırılmaktadır. Somut deney ve yaşantılardan oluşan imgeler zamanla iç dünyamızın parçaları olmaktadır. Her imge içerisinde duygusal, nesnel pek çok bilgi bulunmaktadır. Çocuklarda imgeler iki yaşın sonlarına doğru gelişmektedir. İki yaş ortalarına kadar çocuklar görüş alanından uzakta olan nesne yâda olguların izlerini zihinlerinde tutmakta zorlanmaktadır (Sezgin, 2004, s.17).

Her imge içinde duygusal, nesnel birçok bilgi bulunmaktadır. İnsanlar zaman zaman rüyalar yoluyla imgeler yaşarlar. Rüyalar zaman ve mekân olarak başka boyutlara ulaşırlar. Bu oluşum da görsel algının bir sonucudur (Yıldız, Şener, 2003, s.3).

### **2.9.4. İmgelem**

İmgelem zihnin gözüyle görmek demektir. İmgelem insan zekâsının temel niteliklerinden biridir. İmgelem yoluyla, burada bu an olmayan insanları, olayları, duyguları ve deneyimleri zihnimize çağırırız (Geyran Koldaş, 2003, s.135).



Düşünce sistemi algısal oluşumların bir sürecidir. Düşünme iki şekilde gerçekleşir. Biri önermeli düşünme, diğeri ise imgesel (hayal) tarzda düşünmedir. Genel olarak düşünme tarzımız, özellikle görsel imgelerle düşünme şeklindedir. Biz hissetmesek de çoğu zaman görsel olarak düşünürüz. Bu tür düşünme sisteminde daha önce kaydedilen algıların önemi vardır. Çünkü bu oluşum geçmiş algıları ya da bu algıların bölümlerini geri çağırırken oluşur. İmgesel (hayal) tarzda düşünme ya da imgelem ise; geçmiş yaşantının yeni bir biçime sokulması ve bu yapılırken şimdiki yaşantı arasında bağ kurma gücünün kullanılmasıdır. Yeniden örgütlenmelerle değişik özgün tasarımlar ortaya çıkarılmaktadır (Yıldız, Şener, 2003, ss.6–7).

### **2.9.5. Simgeler**

Etkin bir düşünme süreci için imgeler yerine bir takım simgeler kullanırız. Bu aşamada imgeler artık kaynaktaki, kökendeki özgün biçimlerini yitirirler. Seçilip arınmış, yeniden düzenlenmiş, us tarafından irdelenip soyutlanmış, düşüncenin en etkin araçları haline gelmişlerdir. Çocuğun yaratıcılığında önemli aşamalardan biri de simgelerden kavrama geçiştir. Niteliksel kavramlar, çocuğun üretici çalışmasındaki formlar farklılaştıkça ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Simgeler çocuğun yarattığı renkleri, biçimleri, doku ve örüntülerin tanıdık bir şeyler ifade ettiğini ayırt etmesinden sonra ortaya çıkmaktadır (Saygın, 2004, ss.31–32).

Çocuklar, kültürlerini yansıtan simgeleri öğrendikleri zaman, birçok kelime yaratabilir, yok edebilir, tasarlayıp uygulamaya koyabilirler. Simgeler özellikle sanatsal etkinliklerde değişik ifade kalıplarıyla kendini ortaya koyma biçimi olarak da karşımıza çıkmaktadır (Yıldız, Şener, 2003, s.6).

### **2.9.6. Mecaz**

Var olan anlamın dışına çıkmak olarak ifade edilebilir. Çocukların yaşantılarına, anlatımlarına, coşkularına, duygularına anlam vermelerinde etkili olan çağrışımlar, mecazi yaratmaktadır. Mecaz; ilginçlik, farklılık, özgünlük, esneklik ve duyarlılığı bir arada getirir. Bir kez oluştuktan sonra daha karmaşık üretici ve yaratıcı süreçlere yönelmeye olanak vermektedir. Mecazın en rahat uygulanabileceği ortam mizahtır. Mizahın kişilere sağladığı en önemli becerilerden biri de zihinsel esnekliktir. Bu zihinsel esneklik; uyarılara farklı perspektiflerden bakabilmeyi, belirsizliklere tahammül edebilmeyi, daha

kolay risk alabilmeyi, hatalarımızdan öğrenmeyi ve problem çözerken yeni yollar deneyebilmeyi sağlamaktadır. Bir araştırmada “bir öğrenci grubuna komik” diğer bir öğrenci grubuna da “ciddi” film izletiliyor. Gösterinin hemen ardından uygulanan testte komedi filmi seyrettirilen çocukların yaratıcılık seviyelerinin diğerine oranla daha fazla olduğu ortaya çıkıyor.

İyi ruh halleri, esnek ve karmaşık düşünebilme yeteneğimizi güçlendirmektedir. Böylece zihinsel ya da kişiler arası sorunlara çözüm bulmayı kolaylaştırmaktadır (Yıldız, Şener, 2003, ss.6–7).

## **2.10. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi Nasıldır?**

### **2.10.1. Bebeklik dönemi**

Ligon’a göre çocuğun hayal gücü ilk yıllarda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelere adlarını sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce adlandırmaz ( Argun, 2004, s.46).

Yaratıcılık hayatın ilk yıllarında çocuğun oyununda özellikle annenin bebeği ile oynadığı oyunlar esnasında kendini gösterir. Yaratıcı davranışın ortaya çıkıp gelişmesinde en büyük rolü bebeğin anne veya yerini tutan kişiyle olan ilişkisi oynamaktadır. Yaratıcılığın gelişmesinde taklidin önemi vurgulanmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren duydukları sesleri, gördükleri hareketleri ve daha sonra da bazı değerleri taklit ederler. Çocuğun taklit repertuarı zamanla gelişir. Oyunlarında yetişkinlerin konuşma tarzlarını, davranışlarını, mimiklerini model almaya başlar. Fakat burada çocuğu istenmeyen modelin etkilerinden korumak gerekir. Çocuk çevresindeki kişileri taklit ettikten sonra zamanla kendi dünyasını oluşturmaya ve hayal gücünü geliştirmeye, çevreden gördüklerini de buna ekleyerek yaratıcılığını kullanmaya başlar. Yeni doğan bir bebek duyu sistemlerini kullanarak çevreyi tanımaya, dış dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadır. Önceleri nesnelere ağızına alarak onları bu yolla ayırt etmeye çalışır. El ve kasları geliştikçe dokunma duyusunu kullanarak çevreyi araştırır. Bu nedenle; duyuların uyarılması ve tüm duyuların bir arada eşgüdüm içinde kullanılmasının sağlanması, çocuğun tüm düzeylerdeki eğitiminde önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli rolü olan duyuların bebeklikten itibaren uyarılması, ortam düzenlenmesi gereklidir (Ömeroğlu, Turla, 2001, ss.5–6).

### **2.10.2. Birinci yaş**

Birinci yaşında çocuk çevresindeki malzemeye daha tam anlamıyla egemen değildir. Vurma, el çırpma, eşyaları atma gibi bazı devinimsel oyunları vardır. Çocuğun boya ile ilk uğraşısı, onu üstüne başına, eline bulaştırmak şeklinde olabilir. Bu dönemde çocuk dokunabildiği, tadabildiği ve görebildiği her şeyi denemeye meraklıdır. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi çeşitli şekillerde uyarılabilir. Basit oyunlarla, büyük bloklarla, oyuncak bebek ve benzeri şeylerle yaratıcılık harekete geçirilebilmektedir. Doğumdan iki yaşına kadar olan dönemde çocuk duyu organları yoluyla çevreyi keşfetmeye başlar. Son derece meraklıdır. Çevreye konulan materyallerin zenginliği onun ileriki yıllardaki merak duygusunu ve hayal gücünü destekleyecektir. Özellikle dilin etkili kullanılmaya başlaması hayal dünyasına başka anlamlar kazandırmaktadır. Hayali oyunlar, hayali kahramanlar çocuğun dünyasını zenginleştirir (Argun, 2004, s.47).

### **2.10.3. İkinci yaş**

Bu dönemde çocuk, gösterilen kitap resimleri hakkında bir şeyler anlatmaya başlar.

Çizerken kimi zaman iki elinde birer fırçayla ya da kalemle çizer. Çizgiler her yöne doğru çizilir. Kâğıdın alt ya da üstü, sağı ya da solu arasında hiçbir ayırım yapmaz. Kendisi için önemli olan olayları, merakla beklemekte, günlük rutin işleri önceden tahmin edebilmektedir. Dokunma, tatma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidir. Çok meraklıdır. Fakat merakını kendine özgü yollarla ifade edebilir. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal gücü, basit oyunlar, büyük bloklar ve oyun kurucu malzemelerle harekete geçirilebilir. Bu dönemde anne-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının yarattıkları şeylere verdikleri isimleri aynen kabul etmeleri tavsiye edilebilir (Argun, 2004, ss.47-48).

### **2.10.4. Üçüncü yaş**

Bu yaş döneminde çocuğun kaslarının gelişimine uygun olarak, yaratıcı etkinliklerin denetim altına girdiğini görürüz. Etkinlikler daha amaçlı ve istemlidir. Çocuk yaptığı işten büyük zevk almaktadır. Sonuç onun için önemli değildir. Önemli olan süreçtir. Çocuk için önemli olan yaratma kaygısı değil, kendini anlaşılır kılmaktır. Bu dönemde çocuk dünyayı, yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenmektedir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde, yaptığı etkinlikler sık sık değişmektedir. Bağımsızlık

duygusu gelişmeye başlar ve her şeyi kendisi yapmak ister. Bu durum çocuğun kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı devam eder. Çevreyi kendisine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sorar. Yaşadığı dünyayı keşfederken, uyum sağlamayı da öğrenmektedir. Bazı korku verici yaşantılar, yeni keşiflerde bulunmasını engelleyebilir. Bu dönemde çocuklara yapılandırılmış oyuncaklardan çok hayal güçlerini harekete geçirebilecek değişik şekiller oluşturabilecekleri bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Ebeveynler, içinde yaşadıkları dünyayı çocuklarıyla beraber keşfedebilmelidirler. Onları, çevrelerinde özgür keşiflerde bulunabilmeleri için cesaretlendirmelidirler (Argun, 2004, s.48).

### **2.10.5. Dördüncü yaş**

4–6 yaş dönemi yaratıcılığın başladığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk ilk defa plan yapma becerisini kazanmaktadır. Önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan hoşlanmaktadır. Merakı sayesinde doğru ve yanlış öğrenmektedir. İlişkilerin nedenlerini anlayamasa bile olaylar arasında ilişki kurabilmektedir. Kalem ve fırçayı yetişkinler gibi tutar. Nesnelere az ayrıntılarla belirtmeye başlar. Kendisi için önemli olan bazı ayrıntıları çok büyük çizer. Bu dönemde önemli olan, çocuğun görmüş olduğu ve tanıyıp bildiği şeylerle kullanacağı malzeme arasında çağrışım yoluyla bir ilişki kurabilmesidir.

İki-dört yaşlarında çocuk kültürel sembolleri öğrenir. Özellikle bu devrelerde çocuğun kelime hazinesi süratle gelişir. Dünyayı sözel ve hayali oyunlar yolu ile algılamaktadırlar. Bu dönemde çocuklar dilin öğrenilmesiyle birlikte birçok soru sormaya başlarlar. Ebeveynler çocukların sorularına anlayabileceği cevaplar verdiklerinde, onların çevrelerini anlamlarına ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunurlar. Bu dönemde taklit etme yeteneği ve düşüncelerini ifade ederken hayal gücünü kullanmaları engellenmemelidir. Ebeveynler çocuklarıyla yaşadıkları dünyayı beraberce keşfedebilmelidirler (Argun, 2004, s.49).

### **2.10.6. Beşinci yaş**

5–6 yaşlar arasında çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta ve sembollerle oynamaktan zevk almaktadır. Çocuk hikâyeler üretmekte, resimler yapmakta ve çeşitli yaşam şekillerini dramatize etmektedir (Yıldız, 2000, s.41).

Çocuklar hayali oyunlarda pek çok rolleri denemektedir. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve duyumsamalarının farkına varır ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlarlar. Sözel oyunlardaki yeni deneyimler ve yaratıcı sanatlar yoluyla kendilerine güvenlerini geliştirebilirler. Bu dönemde çocuk plan yapma becerisini daha da geliştirir. Önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan çok hoşlanır. Meraki sayesinde doğruyu ve yanlış öğrenir, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar. Hayali oyunda pek çok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olur ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Çocukların yarattıkları ürünler yetişkin standartlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Bu dönemde ana-baba ve öğretmenler çocukların fikirlerine göre onları değerlendirmeli ve bu fikirlerden yararlanmalıdırlar.

Çocuklarda bağımsızlık duygusunun gelişmesi ve kendi yeteneklerini daha iyi tanımaya başlamalarıyla çocukların kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Çocuk çevresini kendine özgü yollarla keşfetmekten hoşlanmaktadır. Bu dönem çocuğu her şeyi öğrenmek ister. Yetişkin çocuğun merak duygularının giderilmesine yönelik sorularla sık sık karşılaşır. Hayal gücünü geliştirici oyunların, oyuncakların, kitapların, televizyonun önemi büyüktür. Özellikle çocuklar bu dönemde keşiflerde bulunması yönünde cesaretlendirilmelidir. Dramatize oyunlara, sanatsal etkinliklere, müzik –dans gibi faaliyetlere yer verilerek yaratıcılığı desteklenmelidir (Argun, 2004, ss.49–50 ).

### **2.10.7. Altıncı yaş**

Çocukta tanıma, seçme, bağlantılar kurma, oranlama ve anlam çıkarma yetileri hala tam olarak gelişmemiştir. Beş-yedi yaşları arasında çocuk bir sanatkâr gibidir. Kültürel sembollerle oynamaktan zevk alır. Onları kendi düşündüğü ve hissettiği biçimde formüle eder. Hikâyeler yaratır, resimler çizer, çeşitli yaşam biçimlerini dramatize eder. Bu yaş dönemindeki çocuklar kendi yetenekleriyle kendi kişiliklerini yaratmaya başlamaktadırlar. Daha önce kendini başkalarından farklı görmezken, bu yaşlarda kendini ayrı bir kişi, başkalarını da ayrı kişiler olarak görmeye başlarlar. Başkalarının söylediklerini ve yaptıklarını dikkate alırlar. Kendi planlarını, korkularını, ihtiyaç ve beklentilerini tartışırlar. Çocuğun iletişimindeki gelişme onun bu fonksiyonunu kolaylaştırır. Çocuk bu dönemde kendi kişiliğini şekillendirmeye başlamıştır. Bu dönemde çocukların kişilik yapısı ortaya çıkmaya başlar (Argun, 2004, ss.50–51 ).

Okulöncesi dönemde çocuk dünyayı sözel ve hayali oyunlar yardımıyla yeniden keşfeder. Bağımsızlık duygusunun gelişmesiyle birlikte hem kendi yeteneklerini daha iyi tanımaya başlar, hem de kendine olan özgüven duygusu artar. Bu dönemde çocuğun merakı daha da artmıştır ve her şeyi öğrenmek ister. Bu nedenle yetişkinlere sık sık sorular sorar. Aynı zamanda içinde bulunduğu çevreyi araştırmak ve kendine özgü yollarla keşfetmek ister (Çağdaş, Albayrak, Cantekinler, 2003, s.3).

Okulöncesi dönemde kendini ifade etme yolları olan resim yapma, yaratıcı hareketler, hikâye anlatma, dramatizasyon esnasında çocuk yaratıcılığının en yüksek aşamasına ulaşır (Ömeroğlu, Turla, 2001, ss.7–8).

## **2.11. Çocukta Yaratıcılığın Gelişim Evreleri**

Çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran malzemelerin kullanımı üç evreden geçer.

### **2.11.1. Deney Evresi**

Çevresini duyularla algılayan bebek, bir süre sonra işe duygularını katacaktır. İlk keşifler anne etrafında gerçekleşmektedir. “Cee!” oynarken annesinin kaybolup geri geldiğini düşünen bebek, hava karardığında babasının gelmesini bekleyen bir çocuk olacaktır. Bebek bu dönemde, bir taraftan büyürken, bir taraftan da yeni tecrübeler edinmektedir!..Aslında “cee!.” oyununun annesiyle bir ilgisinin olmadığını keşfettiği zaman bu oyun etkisini kaybedecektir. Artık “ceeler” gibi onu güldürmeyecektir.

Biraz büyüyünce ilk eline verilen somut nesnelere odaklaşmaya başlar. Çıngırak, diş kaşıma aletleri, onun malzemeyi nasıl kullanacağı ile ilgili ilk bilgilerini edindiği oyuncaklardır. Bu dönemde bebekler; ilk aldıkları nesnelere tatma, sesleri dinleme, yumuşaklıklarını sezme gibi bir süreç izler. Sonra bu aletlere kendileri yeni katkılarla bulunurlar. Elindekini ileri fırlatma, bir yüksekten aşağıya bırakma, dişleme, güm güm vurma gibi deneyler yaparlar. Elindeki malzeme üzerinde herhangi bir şekilde etki yaratmak bebelere doyum verir. Merakların başladığı bir süreçtir.

İki yaşından sonra çocuk, eşyaların canlı olduğunu, hayvanların kendisi ile konuşabileceğini düşünmektedir. Onun için mavi güneş, mor ağaç olabilir. Torrance’a göre çocuklarda yaratıcı öğrenme doğaldır. Çünkü iki üç yaşlarında deneyerek öğrenmektedirler (Yıldız, Şener, 2003, ss.9–10).

### **2.11.2. Sembolik evre**

Dört yaşından dokuz yaşına kadar süren bir süreçtir. Hem deneysel çalışmalar hem de sembolik çalışmalar sürer. Bu dönemde çocuk hayalle gerçeği birbirinden ayırt edemez ve hayal gücünün ürünü olan öğelere de bir anlam vermeye çalışır. Öylesine hayaller kurar ki gerçek ile hayali birbirinden ayırt edemez ve çoğu yetişkin tarafından çocuğun bu dönemde yalan söylediği vurgulanır. Oysa ki bu yalanlar da yalan özelliği taşımayan pseudo yalan dönemidir. 4–6 yaş dönemi hayallerle birlikte yaratıcılığın başladığı bir dönemdir. 5–6 yaşlar arasında çocuk bir sanatçı gibi yaratıcı olmakta ve sembollerle oynamakta zevk almaktadır. Çocuk hikâyeler üretmekte, resimler yapmakta ve çeşitli yaşam şekillerini dramatize etmektedir. Çocuktaki yaratıcılık yeteneğinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinde, erken yaşta yaratıcılıkta etkin bir rol oynayan duyuların eğitilmesi ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar 5–6 yaşlarına kadar yaratıcılık bakımından hiç de fena değillerdir. Yaşı ilerledikçe çocuk, kelimelerle çağrışım unsurlarını kullanacaktır; şiir ezberleyecek, şiirin kafiyesini değiştirecektir. Ebeveynine şakalar, espriler yapacaktır. Çocuğun bu etkinliklerde beklenmeyen yeni yollara başvurması, yaratıcılığın en büyük göstergesidir. Bu yaşlarda, yaratıcılığı baskılayan en önemli etkinin hata yapmaktan kaçınmak olduğu belirlenmiştir (Yıldız, Şener, 2003, ss.10–11).

### **2.11.3. Gerçekçi evre**

Çocuklar bu evreye dokuz yaş civarında ulaşabilirler. Bu evrede çocuğun yaptığı her şey gerçeği yansıtmaktadır. Peyzajı anlamaya çalışacak, renkleri doğru olarak kullanma konusunda ısrarcı olacaktır. Sekiz yaşlarında okudukları kitaplar, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine önemli katkıda bulunur (Yıldız, Şener, 2003, s.11).

## **2.12. Yaratıcılığın Gelişimini Engelleyen Faktörler Nelerdir?**

Çocuğun yaratıcılığı çeşitli yöntemlerle desteklenebilir. Ancak, aşağıda belirtilen davranışlar çocukta yaratıcılığın gelişmesine engel olmaktadır.

- Çeşitli malzemelerin değişik amaçlarla kullanılmasına olanak verilmemesi,
- Çocuğun beğenilmeme ve sosyal kabul görmeme gibi yanlış bir tavırla yetiştirilmesi,

- Çocuğun her ortamda kendiliğinden oluşan öğrenme fırsatlarından yararlandırılmayışı,
- Çocuklarla yeterince ilgilenilmemesi, tartışılıp konuşulmaması, izlenimlerinin anlatılmasına olanak tanınmaması,
- Taklitçilik ve kopyacılık yapmaya yöneltecek davranışların gösterilmesi,
- Çocuklara araştırma olanaklarının verilmemesi ve ilgi alanlarının sınırlanması,
- Çocuğun merak güdüsünün uyarılmaması ve düşünmeye yöneltilmemesi,
- Çevresinin ve kendisinin duygu ve düşüncelerinin farkına vardırılamaması,
- Çocuğun içtenlik ve doğallığının kısıtlanması,
- Çocuğun sıkı bir disiplin altında tutulması,
- Çocuğun iç ve dış uyaranlara kapalı tutulması,
- Çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmayan etkinliklere sokulması,
- Faaliyet seçiminde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru hareket edilmeyişi,
- Çocuğa bol materyal verilmemesi,
- Çocuğun içsel özgürlükten yoksun olması,
- Çocuğun kendi kişisel rahatına düşkün olması,
- Çocukların yarış içine sokulması (Argun, 2004, ss.69–72).
- Olayları çok dar bir sınıra hapsederek farklı bakış açısı ve boyutları görememek veya bunun tam tersine konuyu çok geniş sınırlar içinde değerlendirerek dikkati toplayamamak.
- Çabuk yargılama veya sonuca gitme eğilimi, belirsizlik veya düzensizliğe tahammül edememek.
- Aşırı ciddiyet. Hayal gücü, mizah oyun veya hobileri küçümsemek.
- “Bilimsellik” adına sezgi veya öngörüü küçümsemek.
- Olayları veya kavramları zihinde canlandıramamak, dilin yanlış kullanımı veya sadece dile dayanarak temel duyuları ihmal etmek (Yıldırım, 2003, ss. 48–49).
- Çocuğun soru sormasının ve deneyim yapmasının engellenmesi,
- Çocuklara cinsiyetlerine uygun etkinlikler seçme konusunda baskı yapılması,



- Çocuğa başarılı olma ve istenen sonuçları elde etme konusunda baskı yapılması,
- Çocuğa mutsuz, fazla ciddi ve yapılandırılmış bir ortam sunulması,
- Sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sistemi ve bireysel gelişmeye önem verilmemesi,
- Çocuğun eksikliklerini ve fazlalıklarını bilmemesi,
- Çocuğun kendini tanımaması,
- Çocuğun bilgiye nasıl ulaşacağını bilememesi,
- Çocuğun yaşamını yeterince anlamlandıramamış olması,
- Çocuğun kendisini ifade yetisinin gelişmemiş olması,
- Çocuğun kendisini yeterince özgür hissetmemesi,
- İlgilendiği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması,
- Çocuğun kendisini güvende hissetmemesi,
- Çocuğun yenilgiye uğramaktan, alay edilmekten ve yanlış anlaşılmaktan korkması,
- Aşırı mükemmeliyetçi yetiştirilmesi,
- Çocuğun belli bir otoriteye bağlı olması,
- Her problemin tek bir çözümü olabileceği fikrinin uyandırılması,
- Çocuğun olayların oluşumu hakkındaki merakının anlamsız bulunması,
- Değişik fikirler öne süren bir çocuğun, aptalca ve saçma sapan davranmakla suçlanması,
- Hayalci çocuğun, gerçeğe davet edilmesi,
- Çocuğun, soru sormasının kısıtlanması ya da soru sorma cesaretlerinin kırılması,
- Çocukların, özgün oluşlarının garip karşılanması,
- Beceriksizliğe karşı tolerans gösterilmesi.

Yukarıda sıralanan düşünce, tutum ve önyargılar yaratıcılığı engellemektedir. Bunların dışında çocuklarda yaratıcılığı engelleyen en önemli etmenlerden biri aşırı otoriter bir eğitim sistemidir. Alışkanlıklarımız, kendi kendimize koyduğumuz engeller,

açık bir şekilde görülebilen şeyleri sorgulamama, yanlış anlaşılma korkusu yaratıcı düşüncenin engellerindedir (Argun, 2004, ss.69–72).

### **2.13. Yaratıcılık Eğitimi Neden Gereklidir?**

Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılık öğrenilebilecek bir özellik değil desteklenip, geliştirilecek bir yetidir.

Doğumdan itibaren uygun bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş personelle bu yeti geliştirilebilir.

Yaratıcılık eğitimi almak çocukların;

- Karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmalarını,
- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulmalarını,
- Her şeyi merak ederek soru sormalarını ve tahminlerde bulunmalarını,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırmalarını,
- Hayal güçlerini geliştirmelerini,
- Yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarını,
- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutabilmelerini,
- Ayrıntılara dikkat ederek yanlış ve eksiklerini hissedebilmelerini,
- Yeni oyunlar keşfetmelerini,
- Çevrelerini biçim ve mekân ilişkisiyle görebilmelerini,
- Kendilerine güvenen, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen ve bağımsız olabilen kişilikler geliştirebilmelerini,
- Kendilerini dış dünyaya, birlikte yaşadıkları ve tüm insanlara açık tutabilmelerini,
- Kendilerini yalnız bugün için değil, yarın için de hazırlayabilmelerini,
- Dengeli ve coşkulu, akıllı ve duyarlı kişiler olabilmelerini,
- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilmelerini,
- Yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarını,

- Ayrıntılara dikkat ederek, yanlış ve eksiklikleri kolayca fark edebilmelerini sağlar (Ömeroğlu, Turla, 2001, s.6).

#### **2.14. Çocuğun Yaratıcılığını Geliştirmek İçin Neler Yapılmalıdır?**

Yaratıcılık insanın başarılı olması için en önemli özelliklerindedir. Torrance'a göre yaratıcılık, yaratıcı ortamlarda elde edilen akademik başarıyı zekâ ve akademik yetenekte daha iyi yordamaktadır. Taylor'a göre, yaratıcı davranışlar yalnızca bilimsel gelişmeyi değil genelde toplumu önemli ölçüde etkiler. İnsanlardaki yaratıcı gücü tanıyan, geliştiren uluslar çok avantajlı durumlara ulaşabilirler. Bu nedenle ailede ve okulda yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayacak ortamların hazırlanmasına özen göstermeli ve yaratıcılığın geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Yaratıcılık potansiyeli herkeste vardır ve istenirse geliştirilebilir, aksi halde geriler (Harmanlı, 2002, s.231).

Çocukta yaratıcılığın ve hayal gücünün geliştirilmesinde dramının da önemli bir yeri vardır. Drama her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri, fantezileri serbest hale getirir, açığa çıkarır, geliştirir. Günümüzde iyice karmaşıklaşan fiziksel ve sosyal çevredeki çeşitli problem durumlarının çözülebilmesi ve böylece uyum sağlanması açısından, bireylerin yaratıcılıklarının çocukluktan başlayarak geliştirilmesi, önemli bir eğitim amacı olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan, eğitim sırasında çocukta yaratıcılığın geliştirilmesine önem verilmesinin nedeni, yalnızca çocuğun özgün çözümlere ulaşmasının sağlanması değil, aynı zamanda, doğuştan “boş bir kap” olmayan çocuğun var olan potansiyelini gerçekleştirmesine olanak sağlanmasıdır. Bu alanda, drama etkinliklerinin hayal gücünü harekete geçiren ve geliştiren yönünden yararlanmak mümkündür. Örneğin, ortamda var olmayan nesnelere, olayları zihinde canlandırmaya dayalı çalışmalar, çeşitli alanlarda öğrenmeyi sağladığı gibi yaratıcılığı geliştirebilir (Önder, 2003, ss.71-72).

Çocuğun özellikle okulöncesi dönemdeki temel ihtiyaçlarının sıralanmasında, yaratıcılığı ve estetik duygusunu geliştirebilmek için temiz, düzenli bir ortam yaratmak, sanat etkinliklerine katılmasına ve onları izlemesine yardımcı olmak da yer almalıdır. Aşağıda çocuğun yaratıcılığını geliştirmek için neler yapılabileceğine yer verilmiştir.

- Sınıf ortamında aşırı kısıtlayıcı ve cezalandırıcı olmak yaratıcılığı söndürür. Bu nedenle aşırı baskıcı ve engelleyici olmamak gerekir.
- Modelin taklit edilmesi istenmemelidir.

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

Çocuk bir ürünü yaratırken, çocukla kurulacak iletişime özen gösterilmelidir. Özellikle örnekler vermemek, konu kısıtlamasına gidilmemek gerekir (Harmanlı, 2002, ss.231–232).

## 2.15. Aileler Yaratıcılığı Nasıl Cesaretlendirebilirler?

• Çocuğun gelişme çağı düzeyindeki yetenek ve marifetlerine göre çocuğa çekici gelecek uyarıcı bir çevre sağlayın. Değişik malzemeler, kitaplar ve oyunları sağlayıp bu materyaller ile deneyim sağlayarak, çocuğun ilerlemesinin ve ürün geliştirmesinin

güçlendirilmesi yoluyla aileler çocuğu, keşfetme yoluyla yeni yöntemler bulmaya cesaretlendirebilirler.

- Çocuğu yeni ve olağandışı olanla deneyim yaşaması için cesaretlendirin. Çocuğun soruları ve yaptığı gözlemlerle ilgili yorumlarını dinleyin. Çocuğun ne gözlediğini çocuktan dinlediklerinizi tekrar ederek ve çocuğun deneyimi ile ilgili daha ileri sorular sorarak açık hale getirin. Bu birlikte keşfetme sürecinden yeni sorular ve gözlemler ortaya çıkabilir.

- Gevşeyin ve çocuğunuzla birlikte yaratıcı sürecin keyfini çıkarın. Sürekli olarak beklenen çıktılarına uymaya yönlendirilen çocuklar, yaratıcı düşüncenin gelişmesi için gerekli unsurlar olan, güven ve kendiliğinden olma özelliklerini kaybederler.

- Çocuğun gayretlerine saygı gösteriniz ve çocukların, işi iyi yapacak yeteneğe sahip olduklarını bilmelerini sağlayın. Çocukların düşüncelerinin ortaya çıkan sonuçlarıyla, başa çıkabilmeleri için hem özgürlüğe hem de sorumluluğa sahip olmalarını sağlayın.

- Çocuğunuzu değişik kültürlere, deneyimlere, insanlara ve düşünme yöntemlerine maruz bırakın. Onların bir problem hakkında değişik düşünme yöntemleri olabileceğini görmelerine izin verin. Çocukların kendi yaş düzeylerindeki yetenek ve beklentileri seviyesinde yeni deneyimler yaşamaları için cesaretlendirin.

- Yaşam deneyimi zevklerinin ve yenilikçi düşünme sürecini takdir eden gönüllülüklerin bir örneğini kurun. Kendi sanatsal, bilimsel, yaratıcılık, mesleki veya hobisel deneyimlerinizi çocuğunuzla paylaşın. Sizin gayretiniz, şevkiniz coşturucu olabilir ve sizin de heyecan duyarak içinde bulunduğunuz bir efora olan heyecanınız ve bağlılığınız çocuk tarafından değerlendirilecektir.

- Model ısrarı. Çocuğunuzu sürecin her aşamasında cesaretlendirerek ve çocuğun kendi güçlü ve zayıf yanlarını anlamasına yardımcı olarak, bir proje tamamlamaya teşvik edin (<http://ohioline.osu.edu> , 06.02.2008).

## **2.16. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Öğretmen Tutumları Neler Olmalı?**

Yaratıcılık konusundaki tartışmaların odak noktasını anne-baba tutumlarının yanı sıra öğretmen tutumları da oluşturmaktadır. Bazı öğretmen tutumları çocuktaki yaratıcı düşünceleri, davranışları olumlu etkilerken; bazılarının ise olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır.

a) Yaratıcılığı **olumlu** yönde etkileyen tutumlar;

1. Çocukları birey olarak kabul etme ve onların özel ilgi, yetenek ve diğer özelliklerini objektif ve doğru olarak tanıma.

2. Onları özgür olmaya özendirme.

3. Onların yaratıcı düşüncelerini ödüllendirme.

4. Onlardaki gizli kalmış yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarıcı metodları kullanma.

5. Onların saçma, garip, akıl almaz gibi görünen yaratıcı düşüncelerine değer verme.

6. Yaratıcı çocukların arkadaşları tarafından kabullerini sağlama.

b) Yaratıcılığı **olumsuz** yönde etkileyen tutumlar;

1. Tutarsız ve güvensiz olma.

2. Aşırı eleştirici, alaycı tutum.

3. Duygusal olarak heyecanlardan yoksun olma.

4. Aşırı kuralcı ve otoriter tutum.

5. Öğretim metodlarını kullanmada klasik metodlara, kalıplaşmış bilgilere aşırı bağlılık. Ezberciliği teşvik eden, esnek olmayan tutum.

6. Kız ve erkekleri farklı eğitme.

7. Materyallerle oynamaya, onları araştırmaya izin vermeyiş.

8. Çocukların fantezilerine değer vermeyiş.

9. Bir iş sonunda elde edilen ürünlerin çocuğun bir işi yaparken gösterdiği efor ve izlediği süreçten daha değerli sayılması (Zembar, 1999, s.116).

## 2.17. Yaratıcılığı Teşvik Eden Etkinlikler Nelerdir?

• Yaratıcı soruları kullanın. Çocukların daha yaratıcı düşünmelerine yardımcı olmanın bir yolu onlardan bir şeyleri daha iyi hale getirebilmek için onları nasıl değiştirebileceklerini sormaktır. (Eğer daha tatlı olsaydı neler daha lezzetli olurdu? Eğer daha hızlı veya daha yavaş olsaydı neler daha eğlenceli olurdu? Eğer o geriye gitseydi neler daha ilginç olurdu?. “Eğer şöyle olsaydı ne olurdu” diye sorun. ( Eğer tüm arabalar gitseydi ne olurdu? Eğer herkes aynı elbiseleri giyseydi ne olurdu? Eğer hiç kimse evini

temizlemese ne olurdu?. “Kaç değişik şekilde yapılır?” diye sorun. (Bir düğme kaç değişik şekilde kullanılabilir? .Bir tel kaç değişik şekilde kullanılabilir ?)

- Yaratıcı oyunları kullanın. “Lideri Takip Et” ve benzeri etkinlikler çocuğun yaratıcı hareketler konusunda düşünmesini ve kendi hareketlerini tekrar eden diğerlerini ödüllendirme deneyimini teşvik edecektir. Çocuğun kendi yeteneklerini kullanarak bir şeyler inşa veya dizayn edebileceği bloklar, çamur, kum, kil ve su gibi basit malzemeleri kullanın.

- Devam eden öykü kavramını kullanın. Birisi hikâyeyi başlatsın, her biri ona bir şeyler katsın. Bir hikâye okuyun ve onu canlandırın. Bir konuyu canlandırabilmek için kukulardan faydalanmanız yararlı olacaktır.

- Yeni düşünceler yaratmak için ipuçları ve destekler kullanın. (Hayvan Karakteri Oyunu – Çocuk bir kraker seçer, ona bakar ve daha sonra onu yer. Daha sonra birkaç dakikalığına o hayvan haline gelir. Hayvanın nasıl hareket ettiği ve eylemde bulunduğunu oynamak için yaratıcı hareketleri kullanın.)

- Çocukların diğer insanların bakış açılarını görebilmeleri ve diğer insanların duygularını keşfedebilmeleri için rol yapmayı. (Aile mutlulukları, simülasyon oyunları ve okul durumları) kullanın. Çocuklara, resimlerde gördükleri insanları tanımlamalarını, resimdeki kişilerin nasıl hissedebileceklerini veya düşünebileceklerini tanımlamalarını isteyin.

Çocuklarını yaratıcı düşünmeye teşvik eden aileler aynı zamanda çocuklarının düşünme süreçleri hakkında pek çok şey öğrenme fırsatı bulurlar. Aileler, dünyayı algılamanın yeni yollarını çocuklarıyla birlikte deneyerek, esnek değişimlerle, onları geleceğe hazırlamak için, çocuklarının yetilerini kuvvetlendirebilirler. Böylece, çocuklarını gelecekte kendine özgü katkılar yapabilen bireyler olarak eğitmiş olurlar (<http://ohioline.osu.edu.> , 06.02.2008).

## **2.18. Bilişsel (kavramsal) tempo nedir?**

Bilişsel tempo (Kavramsal tempo) bir bireyin farklı alternatiflerden birisini seçmeye zorlanınca nasıl davranacağına dair bir şeydir. Doğru seçim yapmanın belirsizliğinin yüksek olduğu durumlarda, bazı öğrenciler minimum düzeyde bir dikkatle tesirli(tesir

altında kalarak) tepki verirler. Diğer öğrenciler seçenekleri dikkatlice tartarak yansımali(reflektif) cevap verirler.

Bilişsel tempoda kişiler aşağıdaki klasik dört gruptan herhangi birinde sınıflandırılırlar.

**Yavaşlar -yanlış yapanlar;** grubu ortalamasından daha fazla zaman kullanırlar ve aynı zamanda daha fazla hata yaparlar.

**Yavaşlar-doğru yapanlar (reflektifler-daha fazla düşünme süresi harcayanlar);** grubun ortalamasından daha fazla zaman kullanırlar ve ortalamadan daha az hata yaparlar.

**Hızlılar-yanlış yapanlar (impulsifler-düşünmeden acele hareket edenler);** grubun ortalamasından daha az zaman kullanırlar ve daha fazla hata yaparlar.

**Hızlılar-doğru yapanlar;** daha az zaman harcarlar ve daha az hata yaparlar. Bunlar en yeterli başarıyı sağlayanlardır (Seçer, 2003, ss.39-40).

Önceki araştırmalar bilişsel tempo (kavramsal tempo) ve okuma arasında bir ilişki kurmuşlardı. Bu durum örneğin, tepki kararının acil önemli olduğu kelime tanıma gibi başlangıç düzeyindeki görevlerde özellikle ilişkilidir (örneğin, Kagan, 1965). Örneğin Erickson ve Otto (1973), kelime tanıma başarısı ve bilişsel tempo (kavramsal tempo) tepki süreleri arasında güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardı.

Loper ve Hallahan (1980) yansıtmacı ikinci sınıf öğrencileri için kod çözme avantajlarını gözlemlemişlerdir. İlave olarak, bazı çalışmalar refleksiyonu birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını tahmin etmek için bir özlü hazırlıklı olma değişkeni olarak bulmuşlardır (örneğin., Margolis & Brannigan, 1978; Sousley & Gargiulo, 1981) ve diğer araştırmalar refleksiyonu sözlü okuma başarısına (örneğin., Fisher, 1977; Hood & Kendall, 1975) ve fonolojik(ses bilimsel) bilinçliliğe bağlamışlardır (Tunmer & Fletcher, 1982)

Bilişsel temponun ileri okuma görevleri üstündeki etkileri, bununla birlikte kavrama konusuna odaklanıldığında kolay anlaşılabilirlikte açıklıkta değildir. Bazı araştırmacılar hiçbir etki bulamamış veya karışık etkiler bulmuşlardır (<http://www.questia.com>. 06.02.2008).

Araştırmacılar, Kagan, Rosman, Day, Albert, ve Phillips tarafından önceden ölçülmüş olan Yansıtmacı-Tepkisel Bilişsel Sitili (RI Sitili)n altını çizen bilişsel süreç konusunda çalışmışlardır. Yansıtmacı-Tepkisel Bilişsel Sitilinde, bireyin karar verme ve



problem çözüme durumlarındaki performanslarını bir araya getiren yüksek derecede belirsizliği de içeren bilişsel sistemin bir özelliği olarak tanımlamışlardır. İnsanları problem çözümede uygulayacakları bilgiyi toplama, organize etme ve işleme şekillerine göre ayırmışlardır. Diğer bir deyişle, farklı bireysel tercihe göre niceliksel olarak farklı uyarlanabilir süreçler kullanmışlardır. Kagan ve Rosman, Day, Albert, Phillips (1964) Benzer Figürleri Eşleme Testini(MFFT) kullanarak ölçtükleri Yansıtmacı-Tepkisel Bilişsel Sitali ilk öneren araştırmacılarıdır. Bu görsel karşılaştırma görevi, katılımcının bir standardı karşılayan bir figürün birkaç tane alternatif figür arasından seçmesini gerektiriyordu. İki değişken “ Gecikme” (Cevaplama için geçen süre) ve “doğruluk” (yapılan hata sayısı) ölçülmüştür. Kagan ve arkadaşları insanları bu iki değişken üzerinden aldıkları sonuçlar ile medyan (ortanca) arasındaki ilişkiye göre yansıtmacı bireyler(uzun cevaplama süresi ve yüksek doğruluk oranlı) ve tepkisel bireyler (kısa cevaplama süreli ve düşük doğruluklu) olmak üzere iki guruba ayırmışlardır.

Bilişsel süreç ile ilgili olarak, Ancillotti (1984) yansıtmacı bireylerin analitik bir mod kullandıklarını buna karşın tepkiselci bireylerin bütüncül bir mod kullandıklarını bulmuşlardır. (Rollins & Genser, 1977; Zelniker & Jeffrey, 1976; Zelniker, Renan, Sorer, & Shavit 1977). Ancillotti (1984,1985) tepkisel bireylerin bilişsel yetişkinliğe sahip olmadığını ve genellikle işlemsel düzeyleri ile değerlendirmede bulduklarını ileri sürmüştür. Lawry, Welsh, ve Jeffry (1983) benzeri bir sonucu yansıtmacı bireylerin tepkiselci bireylerden daha başarılı bir performans gösterdiği, Ravens İlerlemeci Matrisleri (1988) çalışmasında bulmuştur. Borkowski, Peck, Reid, ve Kurtz (1983) yansıtmacı bireylerin tepkiselci bireylere oranla daha üstün bir metahafıza sergilediklerini belirtmişlerdir.

Çoğu araştırmacı sadece bu iki gurupla yani yansıtmacı (reflektif) - tepkiselci (impulsif) gurupla ilgilenir çünkü bu guruplar insanların önemli bir miktarını kapsar (yaklaşık %70; Reuchlin, 1991) ve bu guruplara ayırma Kagan ve arkadaşlarının 1964’deki çok çabuk cevap veren insanların (tepkiselci olanların) çok hata yaptıkları şeklinde, bu konuda ilk olarak ortaya koydukları hipotezi desteklemektedir ( Rozenwajg, Corroyer, 2005, ss.451,463).

## 2.19. Yaratıcılık ve Bilişsel Tempo ile Dolaylı İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

San (1974), sanat eğitiminin, eğitim sistemimiz içinde bir yöntem olarak yer almasının önemini ve sanat eğitimi ile yaratıcılık arasındaki paralelliği belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda çocuk eğitiminde yaratıcılığa yönelmenin gerekliliği vurgulanmış, çocuğun yaratma olanağı en etkin biçimde sanatta bulabileceği ve sanata eğilmesinin büyük önem taşıdığı sonucuna varmıştır.

Ömeroğlu (1986) Anaokuluna giden 5–6 yaşındaki kız ve erkek çocukların zekâ ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anaokuluna giden 5–6 yaşındaki kız ve erkek çocukları bu araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Yetmiş çocuğa Stanford-binet zekâ testi ve Torrance yaratıcı düşünme testi uygulanmıştır. Sonuç olarak zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif, fakat kuvvetli olmayan bir ilişki olduğu, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin bu ilişkiyi etkilemediği belirlenmiştir.

Sungur (1988), yaratıcı sorun çözme programının etkililiğini incelemiştir. Araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlama Bölümü son sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada deneklerin zekâsı “Raven Progressive Matrices Testi”yle, yaratıcı düşünme ortalamaları ise “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” nin sözel ve şekil formlarıyla saptanmıştır. “Osborn-Parnes Modeli” ne dayalı olarak geliştirilen Eğitim Yönetimi ve Planlanması Bölümü Programlarına Uyarlanan Yaratıcı Sorun Çözme Programı bir dönem boyunca haftada üç ders saati halinde toplam otuz altı saatlik çalışma olarak yürütülmüştür. Sonuçta deney grubundaki deneklerin yaratıcılık puanlarının son test puanlarında, ön test ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış görülmüştür.

Ömeroğlu (1990), anaokuluna giden 5–6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Yaratıcı drama eğitiminden önce ve sonra Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sözel formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen değerler deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz (1990), okulöncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. İnceleme sonucunda açık hava, müzik, eliş ve oyun etkinliklerinin yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Mangır ve Aral (1991)’ın 180 çocuk üzerinde yaptığı araştırmalarda, deneklerin baba yaşlarının, yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve detaylara girme boyutları üzerinde etkisinin

önemli olduğunu bulmuşlardır. Elli yaşın üstünde ve yirmi dokuz yaşın altındaki babaların çocukları, yaratıcılık boyutlarından en düşük puanları alırken, otuz-kırk dokuz yaş grubundaki babaların çocuklarının ise en yüksek puanları aldıkları belirlenmiştir.

Dinçer (1993), anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aileye ait bilgileri “Bilgi Formu” ile yaratıcı düşünme düzeyini “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ile anne-baba tutumlarını ise “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucuna göre aile tutumları ve yaratıcılık arasında ele alınan bazı boyutlarda anlamlı ilişkiler olmasına rağmen aile tutumları ve yaratıcılık arasında çok kuvvetli ilişkiler ortaya çıkmamıştır.

Yılmaz (1997)’in, “Erken Çocukluk Gelişiminde Anne-Çocuk Eğitim Programı”nın çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine etki düzeyini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda “Anne-Çocuk Eğitim Programına” katılan çocuklarda yaratıcılık alt testlerinde; Akıcılık, Esneklik, Özgünlük ve Zenginleştirme puanlarında program sonrasında, artış gözlenmiştir.

Öztunç (1999), yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla 52 öğrenciye yaratıcı düşünme yeteneğinin tespiti için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu, ailelere ait eğitim, ekonomik durum ve çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ailelerin ekonomik ve eğitim durumları, çocuklarına karşı tutumları ile çocuklardaki yaratıcı düşünme yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca akıcılık, esneklik ve özgünlük özellikleri üzerinde cinsiyet farklılığının etkili olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme yeteneğinin alt boyutları olan akıcılık, esneklik, özgünlük özellikleri ile ailelerin eğitim durumları, ekonomik durumları, tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydın (1993), Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi kurumlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerini ve dönüştürebilirliklerini değerlendirmiştir. Araştırmada yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna farklı on dört adet kavram testi uygulanmış, uygulanan eğitim programının niteliği ile çocukların yaratıcılık potansiyelleri ve dönüştürebilirlikleri arasında önemli bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bununla beraber çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile yaratıcılık potansiyelleri

arasında bir ilişki gözlenmiş; okulöncesi dönemde kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha yüksek yaratıcı potansiyele sahip oldukları belirlenmiştir.

Seçer ve Yaşa, (2006) bilişsel tempo'nun okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmaya göre, bilişsel tempo okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisini etkilemektedir. Özellikle impulsif çocuklar diğerlerine göre ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili sıkıntı yaşamaktadırlar. İmpulsif çocuklar; hızlı doğrucu, yavaş yanlışı ve reflektif akranlarına göre ahlaki kuralları daha az ciddiye alırken, reflektif ve yavaş yanlışı akranlarına göre de sosyal kuralları daha az ciddiye almaktadırlar.

## **2.20. Yaratıcılık ve Bilişsel Tempo ile Dolaylı İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Lichtenwalner ve arkadaşları (1969) okulöncesi çocukların yaratıcılığında doğum sırası ve sosyo-ekonomik düzey ilişkisi konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada altmış sekiz çocukla çalışılmıştır. Bu çocukların otuz altısı orta sosyo-ekonomik düzeyden, otuz ikisi ise alt sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir. Otuz altı çocuğun on sekizi ilk doğan veya tek olan çocuklardan, on sekizi ise sonra doğan çocuklardan meydana gelmiştir. Otuz iki çocuğun on ikisi ilk doğan veya tek olan, yirmisi ise sonradan doğan çocuklardır. Çocukların yaratıcılığı Starkweather tarafından geliştirilen obje tanımlama özgünlük testiyle ölçülmüştür. Sonuçta ilk doğan veya tek olan çocukların, sonra doğanlara nazaran daha fazla yaratıcı oldukları ve orta sosyo-ekonomik düzeyden olan çocukların alt sosyo-ekonomik düzeyden olan çocuklara nazaran daha yaratıcı oldukları görülmüştür.

Fugua ve arkadaşları tarafından (1975) okulöncesi çocuklarında yaratıcılık ve bilişsel tempo arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada yetmiş okulöncesi çocuğuna Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Şekil Kısmı ve Kogan'ın Benzer Geometrik Şekiller Testi uygulanmıştır. Sonuçta yaratıcılık ile bilişsel tempo arasında ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aktif çocukların, pasif çocuklara nazaran daha yaratıcı oldukları görülmüştür.

Fu ve arkadaşları (1983) okulöncesi çocuklarının yaratıcılığına anne ve babaların etkisi konusunda bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma yaş ortalaması dört buçuk olan otuz bir okulöncesi çocuğu ile otuz bir anne ve babayla yapılmıştır. Çocuklara ve anne babalara Wallach ve Kogan'ın geliştirdiği üç ve dört örnek testi uygulanmıştır. Ayrıca anne ve

babaların davranışlarını ölçmek amacıyla Emmerich tarafından geliştirilen anne babaların davranışlarını ölçme cetveli kullanılmıştır. Sonuçta anne baba tutumlarıyla çocuğun yaratıcılığı arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal statünün, zeka ve yaratıcılık üzerine etkisinin olup olmadığını inceleyen Tamos (1984) anaokulu çocuklarıyla çalışmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ve yaratıcılığın birbirinden bağımsız olmasına karşın, sosyo-ekonomik düzeyle zeka arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Amabile ve Gitomer (1984) anaokuluna devam eden iki-altı yaşlar arasındaki çocukların yaptıkları çalışmalarda kullanacakları malzemeyi seçme fırsatının verilmesinin yaratıcılıkta etkili olup olmadığını incelemiştir. Çocuklar iki gruba ayrılmışlar ve birinci gruptaki çocuklardan kullanacakları malzemeyi kendilerinin seçmeleri istenmiştir. İkinci gruptaki çocukların kullanacakları materyaller ise öğretmenleri tarafından seçilmiştir. Sonuçta çalışma malzemelerini seçen çocukların yaratıcılık düzeylerinin diğer gruptaki çocuklarından önemli derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Owen ve Baum (1985), “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”nin orijinallik boyutunun geçerliliğini incelemiştir. Araştırmacılar “Karton bir kutunun olağanüstü kullanımları” için farklı öğrenim gören üniversite öğrencilerinin cevaplarını incelemiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış ve deney grubuna daha çok belirsiz uyarıcılar, kontrol grubuna ise karton bir kutu verilmiştir. Deney grubunun orijinallik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçta orijinallikte belirsiz uyarıcı materyallerin daha etkili olabileceği ileri sürülmüştür.

Kovac (1985) anaokulu çocuklarında yaratıcılıkla zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların yaratıcılığı “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”yle, zekâları ise “Peabody Resimli Alıcı Dil Testi”yle saptanmıştır. Sonuçta zekâ ve yaratıcılık puanlarının farklı olduğu ve iraksak “Covergert” düşünmenin büyük deneklerde daha uygun olduğu görülmüştür.

Smith ve Moran (1990) okulöncesi çocuklarının yaratıcılıkları ile sosyo-duygusal fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygusal davranışlar “Kohn Sosyal Yeterlilik ve Çocuk Davranışları Skalası” yaratıcılık ise “Çok Boyutlu Uyarıcı Akıcılığı Ölçeği” ile saptanmıştır. Sonuçta yüksek ve düşük yaratıcılığa sahip olan çocukların psiko-sosyal özellikleri arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı bulunmuştur. Uyum konusunda cinsiyetler arası farkın önemli olduğu bulunmuştur.

Hennessey ve Amabile (1990), çocuğun sözel yaratıcılığını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada yaşları 5–10 arasında değişen 115 çocuğa siyah beyaz bir resim göstererek onlardan hikâye anlatmalarını istemişlerdir. Değerlendirmeler sonucunda, yaratıcılığı geliştirmede hikâye anlatma metodunun başarılı olduğunu bulmuşlar ve yaratıcılık ve yaş değerleri arasında hiçbir ilişkinin olmadığını saptamışlardır.

Burns (1990), öğrencilerin yaratıcı araştırmaları ve bağımsız çalışma projelerinin üzerinde eğitim aktivitelerinin etkisini incelemek amacıyla hazırladığı bir eğitim programını, örneklemine aldığı deney grubu öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenek eğitimi programlarının çocukların okul dışı ve ev kapsamındaki yaratıcı üretkenliklerini etkilediği ve çocuklarda yaratıcı araştırmaya başlarken çeşitli kararlar alabilme yeteneği sağladığı görülmüştür.

Gehlback (1991), çalışmasında, oyun sırasında çocukların yaratıcılığını geliştirecek oyun alanı tasarlamasında bazı pratik öneriler formüle etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında çocuğun oyun içindeki yaratıcılığını, ilişki ve etkileşimi artıracak amaçlı ve bilinçli çevre düzenlemesinde geliştirmenin mümkün olacağı sonucuna varmıştır.

Dunn ve Herwing (1992), okulöncesi eğitim kurumuna devam eden iki karışık yaş grubundaki çocukların doğal ortamda oluşan toplumsal-bilişsel oyun davranışının alışılmış ve alışılmamış düşüncenin test edilmesine bağlı olarak incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, iki benzer gündüz bakım evine devam eden, 3–5 yaş arasındaki toplam 34 çocuğa Torrance Davranışta ve Harekette Yaratıcı Düşünce Testini ve Porten/Smilonsky Toplumsal ve Bilişsel Oyun Testini uygulamışlardır. Çalışmalarının sonucunda yaratıcılık ve zekâ arasında ilişki bulduklarını belirtirken cinsiyetle yaratıcı düşünce arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Beauchamp ve arkadaşları (1993), 496 okulöncesi üstün yetenekli çocukla çalışarak yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi incelemişler ve zeka ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ancak bu ilişkinin IQ seviyesi 120'ye kadar olan çocuklarda olduğunu, IQ seviyesi 120'yi aşanlarda bu ilişkinin söz konusu olmadığını savunmuşlardır.

Kemple ve Nissenberg (2000), araştırmalarında ailesel faktörlerin yaratıcılık üzerine etkisine yer vermişler ve ailenin çocuğu reddetmesinin ve çocuk üzerinde baskı oluşturmasının çocuğun yaratıcılığını olumsuz etkilediğini, bu konuda öğretmenlerin ailelere evde yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, genel tarama modelindedir. Araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olarak okulöncesi eğitime devam eden 5–6 yaş grubu çocukların bilişsel tempolarına göre yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modelleri geçmişte ya da var olan durumu varolduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003, s.77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim-öğretim yılı Konya ili Selçuklu ilçesinde anaokulu ve anasınıfına devam eden 5–6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına 60–72 aylar arasındaki okulöncesi eğitim alan 208 öğrenci oransız eleman örnekleme yoluyla alınmışlardır.

Araştırma çalışma evreni, Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan Ayşe Tümer İlk Öğretim Okulu Anasınıfı, Barbaros İlk Öğretim Okulu Anasınıfı, İhsan Doğramacı Anaokulu, Melikşah Anaokulu, Selçuklu Bağımsız Anaokuluna devam eden çocuklardan oluşmaktadır.

Veri toplama araçları 2007–2008 eğitim-öğretim yılı kasım ayında çocuklara uygulanmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Çocukları ve aileleri tanımaya yönelik hazırlanan formda çocukların yaşları, cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumlarına ait bilgiler yer almıştır.

#### **3.3.2. Torrance yaratıcı düşünme testi**

##### **3.3.2.1. Genel bilgi**

TYDT Sözel ve Resim Testlerinde yer alan alt testler, sorun çözme için gerekli çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek) ve oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu testlerde Gestalt psikolojisinin ilkelerinden biri olan ve eksik figürlerin bireyde en kısa, en basit yoldan onu tamamlamak üzere bir gerginlik yarattığı sayıtlısı ile yola çıkılmıştır. Böylece özgür bir yanıt vermek üzere bireyin gerilimlerini kontrol etmesi ve bunu tamamlamak üzere doyumunu ertelemesi gerekmektedir. Her tamamlanmamış resim, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme boyutunda puanlanmaktadır. Resimleri çok fazla ayrıntı ve gölgelerle süsleyen yüksek düzeyde zenginleştirici bireyler, başkalarının beklentisini karşılayamamış olmaktan doğan yüksek düzeyde kaygı ile tamamlanır. Torrance yaratıcı düşünme testi, ilk kez E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında 9 yıllık bir çalışma sonucunda yayınlanmış ve otuz beş ayrı kültürde, yaklaşık 625 araştırmada ve 100'den fazla lisansüstü tezde kullanılmıştır. 1972'de yeni çalışmalarla puanlama geçerliliği yükseltilmiştir. Test iki ayrı paralel formda sözel ve resim alt testlerinden oluşmaktadır. Her iki test formunun da anaokulundan üniversite son sınıflara kadar uygulanma olanağı ve normu vardır.

TYDT A ve B formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Bu formlar birbirine eşit paralel formlardır. Bu araştırmada form-A'nın kullanılması planlanmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekilsel A formu üç kısımdan meydana delmiştir.

1. Resim oluşturma
2. Resim tamamlama
3. Paralel çizgiler( tekrarlanan şekiller)



### **3.3.2.2. Resim oluşturma**

Resim oluşturma kısmında testi alan kişiye uyarıcı olarak bir Şekil verilmektedir. Bu testi alan kişiye Şöyle bir yönerge verilmektedir. “Aşağıdaki sayfada bulunan düzgün olmayan sarı renkte bir kağıt parçası var. Bir Şekil veya resim çizmeyi düşününüz, bu kağıt parçası da çizeceğiniz bu resmin bir parçasını oluştursun. Bu Şekli kullanarak başka hiç kimsenin akıl edemeyeceğı bir resim oluşturmaya çalışınız. İlk önce aklınıza geleni çiziniz ve sonra da buna, aklınıza gelen diğer Şeyleri ekleyiniz, resminizi olabildiğince ilginç bir öykü oluşturacak biçimde yapınız. Resmi bitirdiğinizde, ona bir isim veya başlık düşününüz”. Resim oluşturma kısmı tamamlandıktan sonra, çocukların resimlerine verdikleri isimler araştırmacı tarafından tek tek çocuğa sorularak resimlerin altında ayrılan yere yazılmaktadır. Bu faaliyetin süresi 10 dakikadır.

### **3.3.2.3. Resim tamamlama**

Resim tamamlama kısmı 10 farklı tamamlanmamış Şekilden oluşmaktadır. Bu testi alan kişiye Şöyle bir yönerge verilmektedir. “Aşağıdaki sayfalarda bulunan tamamlanmamış figürlere, çizgiler ekleyerek, ilginç nesnelere ya da resimler oluşturabilirsiniz. Başkalarının düşünemeyeceğı nesne ya da resimler düşünmeye çalışınız. Mümkün olduğu kadar, ilk düşündüklerinize yenilerini ekleyerek, tam ve ilginç bir öykü anlatmaya çalışınız”. Resim tamamlama kısmı bittikten sonra çocuklara yaptıkları resimler sorularak araştırmacı tarafından resimlerin altına isimleri yazılmaktadır. Bu faaliyetin süresi 10 dakikadır.

### **3.3.2.4. Paralel Şekiller (tekrarlanan Şekiller)**

Bu test tamamlanmamış Şekiller testine benzemektedir. Test 30 dizi paralellerden oluşmaktadır. Bu testte araştırılan nokta, tek bir uyarıcıya, birden çok çağrışım yapma yeteneğidir. Bu testi alan kişiye Şöyle bir yönerge verilmektedir. “ Bu düz çizgi çiftlerinden kaç tane resim yapabileceğinize bakın, düz çizgi çiftleri yaptığınız resim ve objenin ana parçasını oluşturmalıdır. Çizgilerin arasına, ortasına ve her yere işaret koyabilirsiniz. Başka kimsenin düşünemeyeceğı Şeyler düşünmeye çalışın mümkün olduğu kadar çok sayıda resim veya obje çizerek her birine katabildiğiniz kadar fikir katın, resimlerinizin olabildiğince bütün halde ilginç bir öykü anlatmasını sağlayınız”. Paralel Şekiller kısmı

bittikten sonra çocuklara yaptıkları resimler sorularak araştırmacı tarafından resimlerin altına isimleri yazılmaktadır. Bu faaliyetin süresi 10 dakikadır.

### **3.3.3. Torrance yaratıcı düşünme testinin uygulanması**

Üç alt testten oluşan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekil A formunun uygulaması, “resim oluşturma” etkinliği verilerek başlamıştır. Çocuklara etkinlik için gerekli olan bir dosya kâğıdı, yumurtaya benzeyen sarı elişi kâğıdından kesilmiş bir şekil, yapıştırıcı ve kalem verilmiştir.

Şeklin dosya kâğıdında herhangi bir yere yapıştırılması ve bu şekle çizgiler katarak değişik bir resim oluşturulması istenmiştir. Yapılan resmin hiç kimsenin düşünemeyeceği kadar değişik olması gerektiği vurgulanmıştır. Etkinlik için on dakikalık süre tanınmıştır, süre bitiminde çocukların resimlerine verdikleri isim, araştırmacı tarafından yazılarak kâğıtlar toplanmıştır. Bu etkinlikte özgünlük ve detaylandırma puanları verilmiştir.

İkinci olarak “resim tamamlama” etkinliği verilmiştir. Sayfada yarım kalmış şekillere çeşitli çizgiler eklenerek değişik resimler yapılması ve bu resimlerin isimlendirilmesi istenmiştir. Verilen on dakikalık süre içinde çocukların resimlerine verdikleri isim araştırmacı tarafından yazılıp toplanmıştır. Resim tamamlama etkinliğine akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma puanları verilmiştir.

Son olarak “paralel çizgiler” etkinliği sunulmuştur. Otuz çift paralel çizgiyi kullanarak değişik resimler oluşturulması ve isimlendirilmesi istenmiş, çocukların verdikleri isimler araştırmacı tarafından yazılmıştır. On dakikalık süre içerisinde çocuklar yapabildikleri kadar paralel çizgi tamamlamışlardır. Süre bitiminde etkinlik toplanmıştır. Bu etkinliğe de akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma puanları verilmiştir.

Testin toplam uygulama süresi 45–50 dakika sürmüştür.

### **3.3.4. Torrance yaratıcı düşünme testlerinin geçerliği ve güvenilirliği**

TYDT sözel ve şekilsel testleri A ve B formları için Torrance tarafından Amerikan örneklemiyle yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu, testlerin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüt olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2006).

Bunun sonucunda ölçeğin son derece güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

### **3.3.5. KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) testinin geçerliği**

Ölçeğin yurt dışında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu yüzden ölçek, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Özel Eğitim alanında doktorasını yapmış olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Uzmanlar tarafından ölçekteki her şekil, amaca uygunluk açısından, kapsam ve görünüş geçerliği açısından değerlendirmişlerdir. Uzmanlar ölçeğin Türkiye’de kullanılabileceği ile ilgili olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir (Seçer ve Yaşa, 2006).

### **3.3.6. KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) testinin güvenilirliği**

Kansas okulöncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmasında uzman görüşlerine başvurulurken, güvenilirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirlikleri incelenmiştir. Puanlayıcı güvenilirliği için Konya’da okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin B formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon  $r=0.83$  bulunurken, hata sayısında  $r=0.78$  bulunmuştur.

Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Ölçek için hata sayısı  $r=0.74$ ; tepki süresi  $r=0.89$  bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı  $p<.01$  düzeyde ilişki

gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Ölçek için süreye yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı  $r=0.85$ ; hata için  $r=0.71$  bulunmuştur (Giren, (Yaşa) 2008).

Ölçek, Alfa Modeli güvenilirlik analizine göre yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2006) .

### **3.3.7. KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool) testinin uygulanması**

Bu ölçek 10 şekilden oluşmaktadır. Testte ayrıca 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 2 örnek şekilde bulunmaktadır. Ölçek aşağıda sunulan şekilde uygulanmıştır. Çocuk hedef çizimin aynısı olan çizimi her sayfada değişik sayıda olan çizimler arasından bulur. Çocuğun gösterdiği çizimin numarası kendisi adına düzenlenmiş cevap kâğıdına not edilir. Eğer verdiği cevap yanlışsa doğru cevabı bulana kadar seçimler yapmaya devam eder. Doğru cevabı bulana kadar verdiği her cevap not edilir. Bunun yanında araştırmacı çocuğun ilk cevabı verme süresini de kayıt eder. Bu yüzden test uygulanırken kronometre kullanılır. 10 şekil bir oturumda tamamlanır.

### **3.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi**

Veriler üç aşamada toplanmış ve değerlendirilmiştir. Birinci aşamada kişisel bilgi formundaki bilgiler değerlendirilmiştir. İkinci aşamada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu'ndan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Testte çocukların yaptığı her bir resim Torrance(1972)'in puanlama kriterlerine uygun değerlendirilmiştir ve her bir çocuğa ait toplam (akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma) puanları elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin bilişsel tempolarını ölçmek için KRISP testinin B formu kullanılmıştır. Ölçekte çeşitli resimler yer almaktadır. Araştırmacı tarafından resimler çocuklara tek tek gösterilerek resimdeki şeklin aynısını diğer sayfadaki resimlerin içinden bulması istenmiştir. Araştırmacı tarafından kronometre tutularak çocuğun ilk verdiği cevap süresi ve hata sayısı kaydedilmiştir. Daha sonra her çocuk grubun hata ve süre puan ortalamalarına göre aşağıda verilen dört gruptan birine dahil edilmiştir. 1. Yavaş ve doğru

yapanlar (Reflektif), 2. Yavaş yanlışçılar, 3. Hızlı doğrucular, 4. Hızlı ve yanlış yapanlar (İmpulsif).

Araştırma verilerinin bütün istatistik verileri SPSS (11.05) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde, Independent T test, One-Way ANOVA, Tukey-HSD, Pearson Moment Korelâsyon testleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.01, 0.05 olarak benimsenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde söz konusu veriler özetlenmiş ve bu veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Aşağıda anne-baba eğitim seviyelerine ilişkin yüzdeler verilmiştir.

**Tablo 1.** Anne eğitim seviyesi

<b>Anne Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>İlköğretim</b>	78	37,5
<b>Ortaöğretim</b>	45	21,6
<b>Yüksekokul / Üniversite</b>	85	40,9
<b>Toplam</b>	208	100,0

Tablo 1 incelendiğinde,

Anne eğitim seviyelerine bakıldığında, ilköğretim mezunu olan 78 kişi yüzdesi %37,5, ortaöğretim mezunu olan 45 kişi yüzdesi % 21,6, yüksekokul/üniversite mezunu 85 kişi yüzdesi %40,9, olduğu görülmektedir.

Anne eğitim seviyelerine bakıldığında yüksekokul/üniversite mezunu annelerin yüzdesinin daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Baba eğitim seviyesi

<b>Baba Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>İlköğretim</b>	43	20,7
<b>Ortaöğretim</b>	58	27,9
<b>Yüksekokul / Üniversite</b>	107	51,4
<b>Toplam</b>	208	100,0

Tablo 2 incelendiğinde,

Baba eğitim seviyelerine bakıldığında, ilköğretim mezunu olan 43 kişi yüzdesi %20,7, ortaöğretim mezunu olan 58 kişi yüzdesi %27,9, yüksekokul/üniversite mezunu olan 107 kişi yüzdesi %51,4 olduğu görülmektedir.

Baba eğitim seviyelerine bakıldığında yüksekokul/üniversite mezunu babaların yüzdesinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarının bilişsel tempo verilerine ilişkin betimsel istatistikler minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3’ te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Hata ve sürelerle ilişkin betimsel istatistikler

<b>Bilişsel Tempo</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
<b>Süre (saniye)</b>	208	16	313	78,32	36,39
<b>Hata</b>	208	0	20	4,26	3,16

Tablo 3 incelendiğinde;

Araştırmaya alınan çocukların bilişsel tempo verilerine ilişkin betimsel istatistiklerine bakıldığında; minimum kullandıkları süre (16) saniye, maksimum (313) saniye, ortalama ise (78,32) saniye’dir. Örnekleme alınan 208 çocuk test süresince minimum 0 hata, maksimum 20, ortalamada ise (4,26) hata yaptıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, çocukların KRIPS testindeki sorulara kısa zamanda ve az hata yaparak cevap verdiklerini söyleyebiliriz.

**Tablo 4.** Bilişsel temponun alt boyutlarını gösteren çapraz tablo

<b>Bilişsel Temponun Alt Boyutları</b>	<b>Daha az hata yapanlar</b>	<b>Daha çok hata yapanlar</b>	<b>Toplam</b>
<b>Hızlı yapanlar</b>	65	39	104
<b>Yavaş yapanlar</b>	64	40	104
<b>Toplam</b>	129	79	208

Tablo 4 incelendiğinde;

Bilişsel Temponun dört alt boyutu görülmektedir. Her bir alt boyuta kaç çocuğun girdiği tablo 4’te görülmektedir.

**Yavaş-yanlışçılar;** Grubun ortalamasından daha fazla zaman kullanıp ve ortalamadan daha fazla hata yapanlar. Bu gruba giren çocuk sayısı 40’tır.

**Yavaşlar-doğru yapanlar (reflektifler-daha fazla düşünme süresi harcayanlar);** Grubun ortalamasından daha fazla zaman kullanıp ve ortalamadan daha az hata yapanlar. Bu gruba giren çocuk sayısı 64’tür.

**Hızlılar-yanlış yapanlar (impulsifler-düşünmeden acele hareket edenler);** Grubun ortalamasından daha az zaman kullanıp ve ortalama dan daha fazla hata yapanlar. Bu gruba giren çocuk sayısı 39'dur.

**Hızlı-doğrucular;** Grubun ortalamasından daha az zaman kullanıp ve ortalama dan daha az hata yapanlar. Bu gruba giren çocuk sayısı 65'tir.

Grubun geneline bakıldığında, yavaş-doğru ve hızlı-doğru yapanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çocukların KRIPS testinde başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bilişsel tempo verilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini test etmek için Independent T test istatistiği uygulanmıştır.

**Tablo 5.** Cinsiyete göre hata sayılarına ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Hata						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Cinsiyet	Kız	106	,00	14,00	4,02	2,96	-0,690	0,491
	Erkek	102	,00	20,00	4,51	3,35		

Tablo 5 incelendiğinde;

Örnekleme dahil edilen, okulöncesi eğitime devam eden 208 çocuğun 106'sının kız, 102'sinin ise erkek olduğu tablo 5'te görülmektedir. Kız ve erkek çocukların ortalama hata sayılarına bakıldığında kız çocukların (4,02), erkek çocukların ise (4,51) olduğu gözlenmiştir.

Kız ve erkek çocukların P değerine bakıldığında ise  $p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı kız ve erkek çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.



**Tablo 6.** Cinsiyete göre süreye ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Süre						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Cinsiyet	Kız	106	31,00	158,00	72,52	27,98	-1,848	0,066
	Erkek	102	16,00	313,00	84,34	42,77		

Tablo 6 incelendiğinde;

Bilişsel tempo ölçeğinde kız ve erkek çocukların soruları bitirme sürelerine bakıldığında, ortalama olarak kız çocukların (72,52) saniye, erkek çocukların ise (84,34) saniyede soruları cevaplandıkları görülmüştür. Kız ve erkek çocukların P değerine bakıldığında ise  $p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı kız ve erkek çocukların soruları bitirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre bilişsel tempo ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Bilişsel tempoya ilişkin verilerin yaşa göre değişip değişmediğini test etmek için Independent T test istatistiği uygulanmıştır.

**Tablo 7.** Yaşa göre hata sayılarına ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Hata						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Yaş	5	76	,00	20,00	4,29	3,45	-0,424	0,672
	6	132	,00	14,00	4,24	2,99		

Tablo 7 incelendiğinde;

Bilişsel tempo ölçeğinde 5 ve 6 yaş grubu çocukların ortalama hata değerlerine bakıldığında 5 yaş çocuklarının (4,29), 6 yaş grubunun ise (4,24) olduğu yani iki yaş grubunun hata ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

P değerine bakıldığında,  $p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı 5 yaş ve 6 yaş grubu çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

**Tablo 8.** Yaş'a göre süreye ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Süre						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Yaş	5	76	16,00	313,00	84,33	44,39	1,990	0,049
	6	132	34,00	219,00	74,86	30,54		

Tablo 8 incelendiğinde;

Bilişsel tempo ölçeğinde 5 yaş grubu çocukların soruları bitirme süre ortalaması (84,33) saniye iken 6 yaş grubu öğrencilerin (74,86) olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında 6 yaş grubu çocukların daha hızlı oldukları görülmüştür.

P değerine bakıldığında  $p < \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı 5 yaş ve 6 yaş çocukların soruları bitirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bilişsel tempoya ilişkin verilerin anne eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini test etmek için One-Way ANOVA test istatistiği uygulanmıştır. Hangi eğitim seviyesine göre farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD testi uygulanmıştır.

**Tablo 9.** Anne eğitim seviyesine göre hata sayılarına ilişkin varyans analizi sonuçları

		Hata						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Anne Eğitim Seviyesi	İlköğretim	78	,00	14,00	5,21	3,25	11,982	0,000
	Ortaöğretim	45	,00	11,00	4,47	2,63		
	Yüksek okul-Üniversite	85	,00	15,00	3,06	2,51		

Tablo 9 incelendiğinde;

Anne eğitim seviyesine göre hata sayılarına ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların hata ortalaması (5,21) iken ortaöğretim mezunu olanların ortalaması (4,47) ve yüksek okul-üniversite mezunu olanların ise (3,06) olduğu görülmüştür. Buna göre, anne eğitim seviyesi ilköğretim ile yüksek okul –üniversite ve ortaöğretim ile yüksek okul –üniversite olan çocukların hata sayıları arasında fark olduğu görülmektedir. Anne eğitim seviyesi Yüksek okul –üniversite olan çocukların soruları cevaplamada daha az hata yaptıkları görülmüştür.

$p < \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı anne eğitim seviyesine göre çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Anne eğitim seviyesine göre sürelerle ilişkin varyans analizi sonuçları

		Süre						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Anne Eğitim Seviyesi	İlköğretim	78	27,00	131,00	53,35	19,74	1,346	0,263
	Ortaöğretim	45	27,00	143,00	57,20	22,52		
	Yüksek okul - Üniversite	85	26,00	145,00	58,75	22,13		

Tablo 10 incelendiğinde;

Çocukların anne eğitim seviyelerine göre soruları bitirme sürelerine bakıldığında, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ortalama süresi, (53,35), ortaöğretim mezunu olanların (57,20), yüksek okul-üniversite mezunu olanların ise (58,75) olduğu görülmüştür. Anlamlılık düzeyine bakıldığında ise  $p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı anne eğitim seviyesine göre çocukların soruları bitirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Bilişsel Tempoya ilişkin verilerin Baba eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini test etmek için One-Way ANOVA test istatistiği uygulanmıştır. Hangi eğitim seviyesine göre farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD testi uygulanmıştır.

**Tablo 11.** Baba eğitim seviyesine göre hata sayılarına ilişkin varyans analizi

sonuçları

		Hata						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Baba Eğitim Seviyesi	İlköğretim	43	,00	14,00	5,79	3,36	11,445	0,029
	Ortaöğretim	58	,00	14,00	4,43	2,89		
	Yüksek okul - Üniversite	107	,00	15,00	3,37	2,58		

Tablo 11 incelendiğinde;

Baba eğitim seviyesine göre çocukların hata ortalamalarına bakıldığında, babası ilköğretim mezunu olan çocukların ortalama hata sayısı, (5,79), ortaöğretim mezunu olanların (4,43), yüksek okul-üniversite mezunu olanların ise (3,37) olduğu görülmektedir. Ortalamalar sonucunda, baba eğitim seviyesi ilköğretim ile ortaöğretim ve ilköğretim ile

yüksekokul –üniversite olan çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Baba eğitim seviyesi yüksek okul-üniversite olan çocukların testteki soruları cevaplarırken daha az hata yaptıkları görülmüştür.

$p < \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı baba eğitim seviyesine göre çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Tablo 12.** Baba eğitim seviyesine göre sürelerle ilişkin varyans analizi sonuçları

		Süre						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Baba Eğitim Seviyesi	İlköğretim	43	31,00	131,00	54,42	20,06	3,587	0,029
	Ortaöğretim	58	30,00	105,00	51,12	17,07		
	Yüksek okul - Üniversite	107	26,00	145,00	60,04	23,38		

Tablo 12 incelendiğinde;

Tablo 10'a bakıldığında anne eğitim seviyesi ile süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken, tablo 12'de ise baba eğitim seviyesi ile süre arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Test istatistiği sonucunda baba eğitim seviyesi ilköğretim ve yüksekokul –üniversite olan çocukların soruları bitirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

$p < \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı baba eğitim seviyesine göre çocukların soruları bitirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okulöncesi eğitimine devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarının akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler minimum, maksimum, ortalama ve standart sapmaları tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Yaratıcılık Düzeyleri	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Akıcılık	208	0	40	27,83	10,25
Esneklik	208	0	31	14,14	5,69
Özgünlük	208	0	67	20,66	13,88
Detaylandırma	208	1	196	54,09	27,71

Tablo 13 incelendiğinde;

Torrance yaratıcı düşünme testinin alt boyutları; akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylara girme bölümlerinden alınabilecek maksimum puanlar;

Akıcılık puanı maksimum 40 puandır.

Esneklik puanı maksimum 40 puandır.

Özgünlük puanı maksimum 106 puandır.

Detaylara girme puanında ise maksimum bir puan belirlemek mümkün değildir. Çünkü her çocuğun yaratıcılığına göre resim oluştururken kullandığı çizgi sayıları birbirinden farklı olabilmektedir. Örneğin kimi çocuklar çiçek resmi oluştururken 2-3 çizgi kullanırken bazı çocuklar ise 6-7 çizgi kullanabilmektedir.

Yukarıda belirlenmiş olan maksimum puanlara göre çocukların akıcılık boyutunda en yüksek puana ulaştıkları görülmektedir. Tablo 13'e bakıldığında akıcılık boyutunda alınan ortalama puanın (27,83) olduğu görülmektedir. Buna göre okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılığın akıcılık boyutunda yüksek puan aldıklarını söyleyebiliriz.

Yukarıda belirlenmiş olan maksimum puanlara göre çocukların esneklik boyutunda ortalama (14,14) puan aldıkları görülmüştür. Buna göre okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık esneklik puanlarının çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Yukarıda belirlenmiş olan maksimum puanlara göre çocukların, özgünlük boyutunda ortalama (20,66) puan aldıkları görülmektedir. Buna göre okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılığın özgünlük puanlarının çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Detaylara girme puan ortalamasına bakıldığında (54,09) olduğu görülmektedir.

Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini test etmek için Independent T test istatistiği uygulanmıştır.

**Tablo 14.** Akıcılık-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Akıcılık Yaratıcılık Düzeyi						T	P
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma			
Cinsiyet	Kız	106	0	40	29,04	10,37	1,739	0,84	
	Erkek	102	6	40	26,58	10,02			

Tablo 14 incelendiğinde;

Yaratıcılığın alt boyutlarından biri olan akıcılık; çok sayıda düşünce üretimi anlamına gelmektedir. Araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerine göre akıcılık puan ortalamalarına bakıldığında kız çocukların ortalaması (29,04), erkek çocukların ortalamaları (26,58) olduğu görülmüştür.

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı kız ve erkek çocukların akıcılık yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 15.** Esneklik-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Esneklik Yaratıcılık Düzeyi						T	P
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma			
Cinsiyet	Kız	106	0	26	14,86	5,46	1,882	0,061	
	Erkek	102	2	31	13,38	5,85			

Tablo 15 incelendiğinde;

Yaratıcılığın alt boyutlarından biri olan esneklik; değişik düşünce üretimi yeteneği anlamına gelmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre esneklik puan ortalamalarına bakıldığında, kız çocukların ortalama esneklik puanı (14,86) iken erkek çocukların ortalama puanı ise (13,38) olduğu görülmüştür.

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı kız ve erkek öğrencilerin esneklik yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

**Tablo 16.** Özgünlük-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Özgünlük Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Cinsiyet	Kız	106	0	67	21,80	13,40	1,213	0,227
	Erkek	102	0	66	19,47	14,32		

Tablo 16 incelendiğinde;

Yaratıcılığın alt boyutlarından biri olan özgünlük; ender cevapların sayısı anlamına gelmektedir.

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı kız ve erkek öğrencilerin özgünlük yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

**Tablo 17.** Detaylandırma-cinsiyet yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Detaylandırma Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Cinsiyet	Kız	106	1	120	56,63	25,52	1,353	0,177
	Erkek	102	7	196	51,44	29,71		

Tablo 17 incelendiğinde;

Yaratıcılığın alt boyutlarından biri olan detaylandırma; düşüncüyü tamamlayarak geliştirme, ayrıntılar ekleme yeteneğidir. Çocukların yaptıkları resimlerinde ayrıntıya yer verme bakımından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.  $p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı kız ve erkek çocukların detaylandırma yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylara girme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Aydın'ın (1997), üniversite anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi anaokullarına devam eden toplam 113 çocuğa Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkinin farklılaşmadığı belirtilmiştir. Aydın'ın bulduğu bu sonuçla bu çalışmada çıkan sonuç

paralellik göstermektedir. Yine yapılan bir başka çalışmada da, Dunn ve Herwing (1992), okulöncesi eğitim kurumuna devam eden iki karışık yaş grubundaki çocukların doğal ortamda oluşan toplumsal-bilişsel oyun davranışının alışılmış ve alışılmamış düşüncenin test edilmesine bağlı olarak incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, iki benzer gündüz bakım evine devam eden, 3–5 yaş arasındaki toplam 34 çocuğa Torrance Davranışta ve Harekette Yaratıcı Düşünce Testini ve Porten/Smilonsky Toplumsal ve Bilişsel Oyun Testini uygulamışlardır. Çalışmalarının sonucunda yaratıcılık ve zekâ arasında ilişki bulduklarını belirtirken cinsiyetle yaratıcı düşünce arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin puanların yaşa göre değişip değişmediğini test etmek için Independent T test istatistiği uygulanmıştır.

**Tablo 18.** Akıcılık-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Akıcılık Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Yaş	5	76	0	40	25,61	10,79	-2,405	0,017
	6	132	6	40	29,11	9,74		

Tablo 18 değerlerinden anlaşılacağı üzere, yaşlara göre akıcılık yaratıcılık puanları 5 yaş grubu çocuklarının ortalaması (25,61) iken, 6 yaş grubunun ise (29,11) puan aldıkları bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında 6 yaş grubu öğrencilerin akıcılık puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulöncesi dönemde çocukların gelişim hızı çok yüksek olduğu için bu dönemde bir yaşın bile ne kadar önemli bir fark yarattığı bu sonuçlardan anlaşılmaktadır.

$p < \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı 5 ve 6 yaş çocuklarının akıcılık yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.



**Tablo 19.** Esneklik-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Esneklik Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Yaş	5	76	0	27	12,70	5,86	-2,810	0,005
	6	132	3	31	14,96	5,44		

Tablo 19 incelendiğinde;

Esneklik yaratıcılık puan ortalamaları ile yaş arasındaki ortalamalara bakıldığında, 5 yaş grubu çocukların aldıkları ortalama puan (12,70) iken 6 yaş grubunun puan ortalaması (14,96) olduğu bulunmuştur. 6 yaş grubu öğrencileri 5 yaş grubuna göre daha çok değişik düşünce ürettikleri bulunmuştur.

$p < \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı 5 ve 6 yaş çocukların esneklik yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalamalara bakıldığında 6 yaş çocuklarının esneklik puan ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 20.** Özgünlük-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Özgünlük Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Yaş	5	76	0	59	17,47	13,62	-2,545	0,012
	6	132	0	67	22,49	13,74		

Tablo 20 incelendiğinde;

Özgünlük yaratıcılık puan ortalamaları ile yaş arasındaki ortalamalara bakıldığında, 5 yaş grubu çocukların aldıkları ortalama puan (17,47) iken 6 yaş grubunun puan ortalaması (22,49) olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında 6 yaş çocukların özgünlük puan ortalaması daha yüksektir. 6 yaş grubu çocukların 5 yaş grubuna göre testteki sorulara daha özgün cevaplar verdikleri görülmüştür.

$p < \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı 5 ve 6 yaş çocuklarının özgünlük yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Tablo 21.** Detaylandırma-yaş yaratıcılık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler, t ve p değerleri

		Detaylandırma Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Yaş	5	76	1	115	45,28	22,79	-3,578	0,000
	6	132	7	196	59,16	29,06		

Tablo 21 incelendiğinde;

Detaylandırma yaratıcılık puan ortalamaları ile yaş arasındaki ortalamalara bakıldığında, 5 yaş grubu çocukların aldıkları ortalama puan (45,28) iken 6 yaş grubunun puan ortalaması (59,16) olduğu bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında 6 yaş çocuklarının detaylandırma puan ortalaması daha yüksektir. 6 yaş grubu çocukların resimlerinde daha fazla detaylara yer verdikleri görülmüştür.

$p < \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı 5 ve 6 yaş çocuklarının detaylandırma yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak yaratıcılığın alt boyutları; akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylara girme ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öncü (1989) Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığı ile 7–11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ile kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Orta sosyo-ekonomik kesime mensup 150 çocuk yaş, zekâ düzeyi ve anne-babanın öğrenim düzeyi gibi sonucu etkileyebilecek üç değişken açısından eşleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sekiz yaşındaki kız çocukların şekilsel esneklik yeteneklerinin yaşla birlikte artış gösterdiği, erkek çocuklarda yedi yaşta düşük olan esneklik puanlarının sekiz yaşta hızlı bir artış gösterdiği, kızlarda sekiz yaşında düşen özgünlük puanının yaş ilerlemesiyle yerini artışa bıraktığı, erkek çocuklarda dokuz yaş düşüşünden sonra özgünlüğün hemen hemen tümüyle yitirildiği saptanmıştır (Öncü, 1989).

Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin puanların anne eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini test etmek için One-Way ANOVA test istatistiği uygulanmıştır.

**Tablo 22.** Anne eğitim seviyesine göre akıcılık yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Akıcılık Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Anne Eğitim Seviyesi	İlköğretim	78	6	40	29,42	9,09	2,460	0,088
	Ortaöğretim	45	6	40	25,20	10,69		
	Yüksek okul - Üniversite	85	0	40	27,77	10,82		

Tablo 22 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı anne eğitim seviyesine göre çocukların akıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 23.** Anne eğitim seviyesine göre esneklik düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Esneklik Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Anne Eğitim Seviyesi	İlköğretim	78	2	24	14,33	4,87	0,258	0,773
	Ortaöğretim	45	4	29	13,60	5,63		
	Yüksek okul - Üniversite	85	0	31	14,24	6,42		

Tablo 23 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı anne eğitim seviyesine göre çocukların esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 24.** Anne eğitim seviyesine göre özgünlük yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Özgünlük Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Anne Eğitim Seviyesi	İlköğretim	78	1	49	21,58	12,45	0,272	0,762
	Ortaöğretim	45	0	67	20,07	14,08		
	Yüksek okul - Üniversite	85	0	66	20,13	15,08		

Tablo 24 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı anne eğitim seviyesine göre çocukların özgünlük puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 25.** Anne eğitim seviyesine göre detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Detaylandırma Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Anne Eğitim Seviyesi	İlköğretim	78	7	196	59,44	28,67	2,359	0,097
	Ortaöğretim	45	10	102	50,67	24,62		
	Yüksek okul - Üniversite	85	1	162	50,99	27,89		

Tablo 25 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  Olduğundan dolayı anne eğitim seviyesine göre çocukların detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin puanların baba eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini test etmek için One-Way ANOVA test istatistiği uygulanmıştır.

**Tablo 26.** Baba eğitim seviyesine göre akıcılık yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Akıcılık Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Baba Eğitim Seviyesi	İlköğretim	43	6	40	28,33	10,00	0,174	0,841
	Ortaöğretim	58	6	40	27,19	10,06		
	Yüksek okul - Üniversite	107	0	40	27,98	10,52		

Tablo 26 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı baba eğitim seviyesine göre çocukların akıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 27.** Baba eğitim seviyesine göre esneklik düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Esneklik Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Baba Eğitim Seviyesi	İlköğretim	43	5	23	14	4,43	0,017	0,983
	Ortaöğretim	58	2	29	14,21	5,67		
	Yüksek okul - Üniversite	107	0	31	14,15	6,18		

Tablo 27 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı baba eğitim seviyesine göre çocukların esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 28.** Baba eğitim seviyesine göre özgünlük yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Özgünlük Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Baba Eğitim Seviyesi	İlköğretim	43	0	49	22,35	13,07	0,491	0,613
	Ortaöğretim	58	1	59	20,85	13,49		
	Yüksek okul - Üniversite	107	0	67	19,88	14,45		

Tablo 28 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı baba eğitim seviyesine göre çocukların özgünlük puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

**Tablo 29.** Baba eğitim seviyesine göre detaylandırma yaratıcılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

		Detaylandırma Yaratıcılık Düzeyi						
		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Baba Eğitim Seviyesi	İlköğretim	43	10	115	59,07	25,41	0,890	0,412
	Ortaöğretim	58	7	120	53,28	24,59		
	Yüksek okul - Üniversite	107	1	196	52,52	30,08		

Tablo 29 incelendiğinde;

$p > \alpha = 0,05$  olduğundan dolayı baba eğitim seviyesine göre çocukların detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık puanları ile anne-baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmadığı görülmektedir. Bunun sebebi günümüzde anne ve babaların yoğun çalışma temposundan çocuklarına fazla zaman ayıramamaları, bu nedenle çocuklarına uyarıcı bir çevre ortamı sunamadıklarından kaynaklanabilir. İlköğretim, ortaöğretim mezunu anne-babaların ise kitle iletişim araçları ile kendilerini yetiştirmiş olabilecekleri, çocuklarına yeterli zaman ayırarak onların gelişimine olumlu yönde katkıda bulunabildikleri düşünülebilir. Ailelerin de çocuğun çeşitli sanatsal ve yaratıcı uğraşlarla ilgilenmesini desteklemesi gerekir. Aileler bu etkinlikleri bir boş zaman uğraşısı olarak nitelendirmemeli ve yüksek düzeyde akademik başarı beklentileriyle çocuğun yaratıcı uğraşlara yeterince zaman ayırmasını engellememelidir.

Sezgin (2004) okulöncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisini incelenmiştir. Çocukların anne-baba eğitim seviyeleri ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylara girme boyutu arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Sezgin'in bulduğu bu sonuçla bu araştırmada da çıkan sonuç paralellik göstermektedir. (Sezgin, 2004).

Farklı bir sonuç ise Öztunç'un (1999), yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla 52 öğrenciye yaratıcı düşünme yeteneğinin tespiti için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekil A Formu, ailelere ait eğitim, ekonomik durum ve çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ailelerin ekonomik ve eğitim durumları, çocuklarına karşı tutumları ile çocuklardaki yaratıcı düşünme yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yaratıcı düşünme yeteneğinin alt boyutları olan akıcılık, esneklik, özgünlük özellikleri ile ailelerin eğitim durumları, ekonomik durumları, tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Tablo 30.** Yaratıcılığın alt boyutları (akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma) ile bilişsel temponun hata ve süre arasındaki korelasyon

		Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Detaylandırma
<b>Hata</b>	<b>Pearson-Moment Korelasyonu</b>	-0,070	-0,075	-0,109	-0,132
	<b>P</b>	0,313	0,283	0,116	0,057
<b>Süre</b>	<b>Pearson-Moment Korelasyonu</b>	-0,164*	-0,167*	-0,086	-0,228**
	<b>P</b>	0,018	0,016	0,219	0,001

\* $p < \alpha = 0,05$  önemli

\*\* $p < \alpha = 0,01$  önemli

Bilişsel tempo hata sayıları ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma boyutları arasında **Pearson-Moment Korelasyon** testine göre anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Süre ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma boyutları arasında **Pearson-Moment Korelasyon** testine göre anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Süre ile akıcılık puanı \* $p < \alpha = 0,05$  önemli,

Süre ile esneklik puanı \* $p < \alpha = 0,05$  önemli,

Süre ile detaylandırma puanı \*\* $p < \alpha = 0,01$  önemli

Süre ile özgünlük puanı arasında önemli bir fark çıkmamıştır.

**Tablo 31.** Bilişsel tempodaki süre ile yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişki

		Yaratıcılık Düzeyleri			
		Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Detaylandırma
		Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
Süre	$\leq 51,5$	28,48	14,38	21,45	57,97
	$> 51,5$	27,18	13,89	19,87	50,20

Tablo 31 incelendiğinde;

KRIPS Testinde öğrencilerin soruları bilme süreleri kısaldıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının yükseldiği, soruları bilme süreleri uzadıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir.

**Tablo 32.** Bilişsel tempodaki hata ile yaratıcılığın alt boyutları arasındaki ilişki

		Yaratıcılık Düzeyleri			
		Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Detaylandırma
		Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
Hata	$\leq 4$	28,39	14,43	22,35	56,78
	$> 4$	26,92	13,66	17,90	49,70

Tablo 32 incelendiğinde;

KRIPS Testinde öğrencilerin hata sayıları azaldıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının yükseldiği, hata sayıları arttıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ

Araştırmada okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerin bilişsel tempolarına göre yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Okulöncesi eğitimine devam eden çocukların KRIPS testindeki on iki soruya verdikleri cevapların süre ve hata ortalamalarına bakıldığında çocukların çok fazla hata yapmadıkları ortalama 78,32 saniyede sorulara cevap verdikleri görülmüştür.

Hızlı-doğru yapanlar, yani grubun içinde en başarılı olanların sayısının 65 olduğu, yavaş-doğru yapanların sayısının 64 olduğu görülmüştür. Araştırma grubunun geneline bakıldığında bu iki grubun çoğunluğu temsil ettiği söylenebilir.

Cinsiyet ile hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yaş ile hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Yaş ile süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 6 yaş grubu çocukları, 5 yaş grubu çocuklarına göre soruları daha kısa sürede cevapladıkları görülmüştür.

Anne eğitim seviyesi ile hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Anne eğitim seviyesi ile süre arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Baba eğitim seviyesi ile hata ve süre sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Okulöncesi eğitime devam eden çocukların dört alt boyutta aldıkları yaratıcılık puanları; akıcılık boyutunda yüksek puanlar aldıkları, esneklik, özgünlük, detaylara girme boyutlarında ise çok yüksek puanlar alamadıkları görülmüştür. Grubun tüm boyutlardan aldıkları puanlara bakıldığında yaratıcılık düzeylerinin çok yüksek olduğunu söyleyemeyiz.

Çocukların yaratıcılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Çocukların yaratıcılık puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 6 yaş grubu çocukların akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylara girme puanlarında 5 yaş çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık puanları ile anne-baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmadığı görülmektedir.

Bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkmadığı görülmektedir. Süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin soruları bilme süreleri arttıkça akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü belirlenmiştir.

KRIPS Testinde öğrencilerin soruları bilme süreleri kısaldıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının yükseldiği, soruları bilme süreleri uzadıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir.

KRIPS Testinde öğrencilerin hata sayıları azaldıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının yükseldiği, hata sayıları arttıkça yaratıcılık düzeylerinin alt boyutlarında akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma örneklemine ait bulgular incelendiğinde, okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmüştür. Yaratıcılıkta bilinen şeyler, icatlar, yapılar ve yeni biçimler kullanılır. Çocuğun hayal gücü yasaklarla engellenirse çok kolay sönebilir. Dolayısıyla çocukların hayal güçleri evde, okulda, oyun bahçesinde çocuklarla birlikte olduğu her yerde desteklenmesi gerekir.

2. Çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde yaşanan çevrenin zengin uyarıcılar içermesi yaratıcılığın gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir. Yaratıcılığın ilk temellerinin atıldığı okulöncesi dönemde çocuğa yeterli olanaklar sağlarsa keşfetmeyi, sorunlara farklı çözümler bulmayı, üretken düşünmeyi öğrenirler. Bu nedenle çocuğun yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilmek için okulöncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını destekleyecek etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

3. Ailelerin de çocuğun çeşitli sanatsal ve yaratıcı uğraşlarla ilgilenmesini desteklemesi gerekmektedir.

4. Çocuğun kişilik özelliklerine saygı duyulmalı ve yaratıcı kişilik özellikleri desteklenmelidir. Çocuğa uyumlu olması, başkalarından farklı olmaması yönünde baskı yapılmaması gerekir.

5. Bilişsel tempo sonuçlarına bakıldığında araştırma örnekleminde hızlı doğrucuların yani grubun içinde en başarılı olanların ve yavaş-doğru yapanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bilişsel tempo ile ilgili literatür taraması yapıldığında ülkemizde bu konuyla ilgili yapılmış çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların az sayıda ve yetersiz olması, araştırmanın bazı noktalarda sınırlı düzeyde kalmasına neden olmuştur. Bu bulgulardan da faydalanarak yeni araştırmalar önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ank, Alev İ., Yaratıcılık. Metropol Yayıncılık. Ankara, 1990.
- Akçum, Esin., “5–6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Konya, 2005.
- Argun, Yasemin. , Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi. Anı Yayınları. Ankara, 2004.
- Albayrak, Huriye, Aysel Çağdaş, Semra Cantekinler. , Okulöncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler. Eğitim Kitapevi. Konya, 2003.
- Aral, Neriman, Adalet Kandır, Münevver Can Yaşar., Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. Ya-Pa Yayınları. İstanbul, 2000.
- Aral, Neriman. , “Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:15. Ankara, 1999.
- Artut, Kazım. , Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Anı Yayınları. Ankara, 2002.
- Aydın, Nurten. , “Ankara İl Merkezinde Bulunan Resmi ve Özel Kurumlara Bağlı Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocuklarının Kavram Eğitiminde Yaratıcılık Potansiyellerinin ve Dönüştürülebilirliklerinin Değerlendirilmesi”.Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Ankara,1993.
- Bozoklu, Füsün. , “Okulöncesi Çağındaki Dört, Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Ankara, 1994.
- Lynda K. Fowler, CFCS, Crawford County .<http://ohioline.osu.edu>.
- Denel, Bilgi. , Temel Tasarım ve Yaratıcılık. O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Basım İşliği. Ankara, 1981.
- Demiral, Özgür, Şükran Oğuzkan, Gülseren Tür., Okulöncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri. Ya-Pa Yayın Pazarlama. İstanbul, 2001.
- Erden, M. Akman. , Gelişim ve Öğrenme. Arkadaş Yayınları. Ankara, 2005.

- Giren, (Yaşa) Songül. , “Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Konya, 2008.
- Gürsoy, Figen. , “Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi”. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayın Pazarlama. İstanbul, 2001.
- Gönen, Mübeccel. , "Çocuk ve Yaratıcılık", 8. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları, İstanbul, 1992.
- Harmanlı, Zahit., “Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Etkili Olan Başlıca Faktörler”. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayın Pazarlama. İstanbul, 2002.
- Kalaycı, Ş. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti. 2. Baskı, Ankara, 2006.
- Karadağ, Asiye. , “Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Artık Malzemelerin Önemi ve Değerlendirilmesi”. Ya-Pa 9. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayın Pazarlama. Ankara, 1993.
- Karasar, Niyazi. , Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları. Ankara, 2003.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin., Sanatta Eğitim Görmek, Öğrenmek, Yaratmak. PegemA Yayınları. Ankara, 2002.
- Linda Nowicki <http://www.creativity-portal.com>.
- Mangır, Mine ve Neriman Aral., “Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi”. Ya-Pa 8. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayın Pazarlama. Bursa, 1992.
- Oğuzkan, F. , Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara, 1981.
- Ömeroğlu, Esra ve Ayşe Turla. , “Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi”. Milli Eğitim Dergisi, cilt:151 Temmuz, Ağustos, Eylül, 2001.
- Önder, Alev., Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. Epsilon Yayınları. İstanbul, 2003.
- Öncü, Türkan., “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7–11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Ankara, 1989.

- Özcan, Ali Osman. , Yararıcı Düşünce. Avcıol Basım Yayın. İstanbul, 2000.
- Pavlette Rozencajg, Denis Corroyer Genetik Psikoloji Dergisi (The Journal of Genetic Psychology), 2005, 166(4), 451-463
- Petty Geoffrey. , Çev: Ali Çimen., Üretken Düşünme. Timaş Yayınları. İstanbul, 1999.
- Rıza, Tahir Enver. , “Eğitim Teknolojisi ve Yararıcılık”. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İstanbul, 1996.
- Robinson, Ken. , Çev: Nihal Geyran Koldaş., Yararıcılık. Kitap Yayınevi. İstanbul, 2003.
- Seçer (Şahin) Zarife. , “Yoğun Düşünme (Reflection) Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi”. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Konya, 2003.
- Seçer (Şahin) Zarife ve Songül Yaşa. , “Bilişsel Tempo’nun Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi”. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, Ya-Pa Yayınları Cilt 2, Kıbrıs, 2006.
- Sünbül, Ali Murat., “Yararıcılık ve Sınıfta Yararıcılığın Geliştirilmesi” Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt: 10. Konya, 2000.
- Sezgin, Esra., “Okulöncesi Eğitime Devam Eden 5–6 Yaş Çocukların Yararıcı Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi” Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Konya, 2004.
- Sungur, Nuray., Yararıcı Düşünce. Evrim Yayınları. İstanbul,1997.
- Saygın, Filiz., “Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5–6 Yaş Çocuklarının Yararıcı Düşüncelerine Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Konya, 2004.
- Steven D. Rinehart, <http://www.questia.com>. Journal article by Steven D. Rinehart; Journal of Educational Research.
- Şener, Tülay ve Fatma Ülkü Yıldız., Okulöncesi Dönemde Yararıcılık Eğitimi ve Yararıcılık Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama. Nobel Yayınları. Ankara, 2003.
- Tezci, Erdoğan, Denizhan Karaca, Burcu Sezginsoy. , “The Study Of Reliability And Validity Of Creative Materials”. The Turkish Online Journal of Educational Technology, Tojet. January, 2008.

- Turla, Ayşe., Çocuk ve Yaratıcılık. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul, 2007.
- Üstündağ, Tülay., Yaratıcılığa Yolculuk. PegemA Yayınları. Ankara, 2000.
- Verlag, Friedrich., Çev: Berna Can., Yaratıcılık Eğitimi.1979.
- Yavuz (Yavuzer), Halide S. ,Yaratıcılık. İstanbul, 1996.
- Yılmaz, Sema., “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinliklerin Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Ankara, 1990.
- Yıldız, Fatma Ülkü., “Deneysel Yaratıcılık Programının 4–5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Konya, 2000.
- Yıldırım, Ramazan., Yaratıcılık ve Yenilik. Sistem Yayıncılık. İstanbul, 2003.
- Zembat, Rengin., Okulöncesi Eğitimde Temel Konular. Ya-Pa Yayınları. İstanbul, 1999.

# **E K L E R**



**Ölçeklerin uygulandığı okul listesi:**

**SELÇUKLU**

Ayşe Tümer İlköğretim Okulu

Barbaros İlköğretim Okulu

İhsan Doğramacı Anaokulu

Melikşah Anaokulu

Selçuklu Bağımsız Anaokulu

**EK1: Kişisel Bilgi formu**

**Çocuğun adı soyadı:**

**1) Çocuğun Cinsiyeti :**

- a)  Kız  
b)  Erkek

**2) Çocuğun yaşı :**

- a)  5  
b)  6

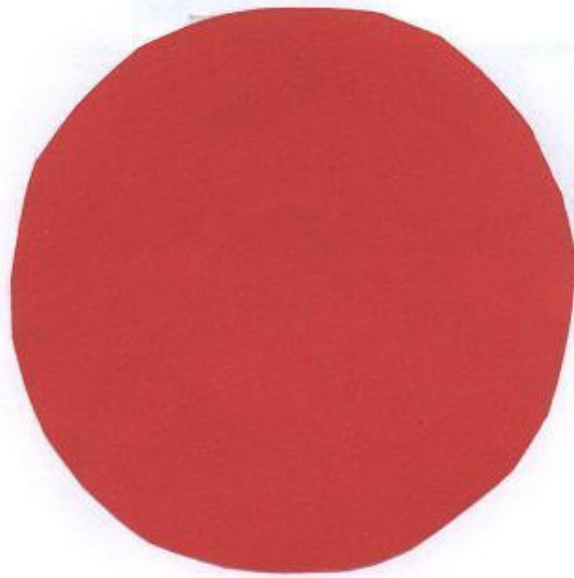
**3) Annenin eğitim durumu:**

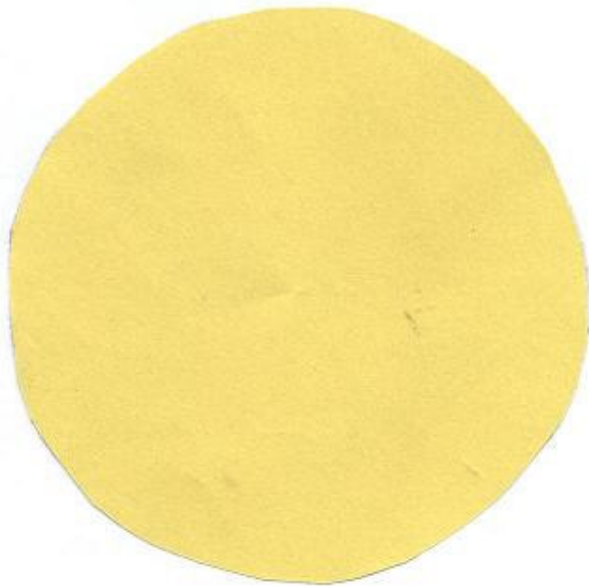
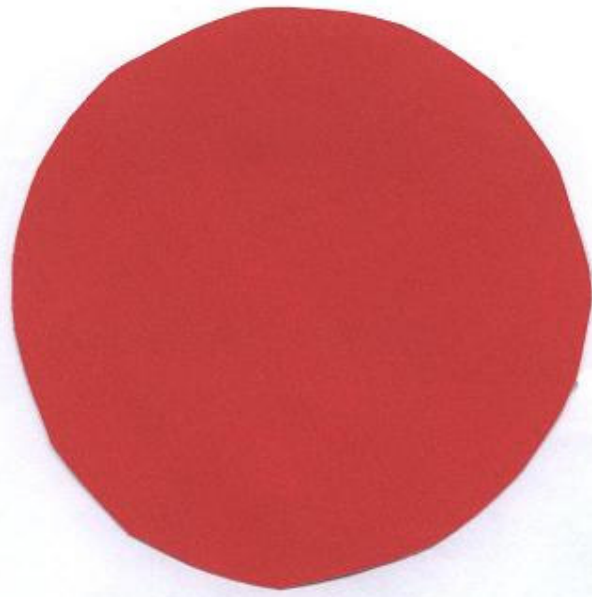
- a)  İlkokul  
b)  Ortaokul  
c)  Lise ve dengi okullar  
d)  Fakülte ve yüksekokullar

**4) Babanın eğitim durumu:**

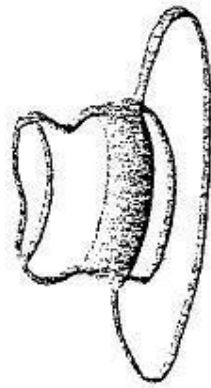
- a)  İlkokul  
b)  Ortaokul  
c)  Lise ve dengi okullar  
d)  Fakülte ve yüksekokullar

## KRIPS TESTI

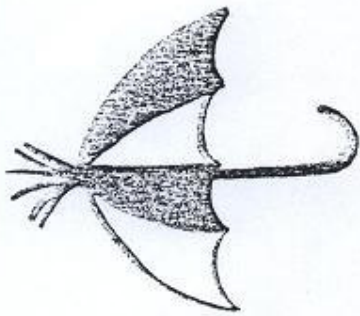
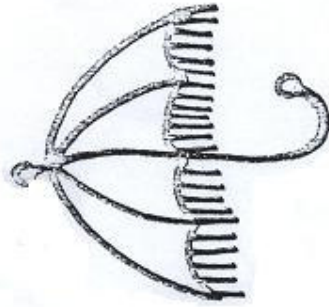
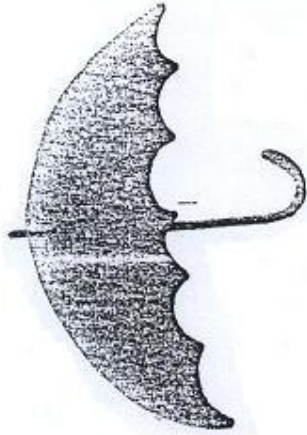






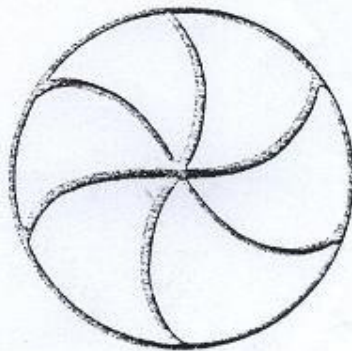
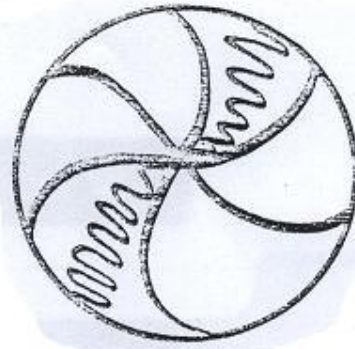
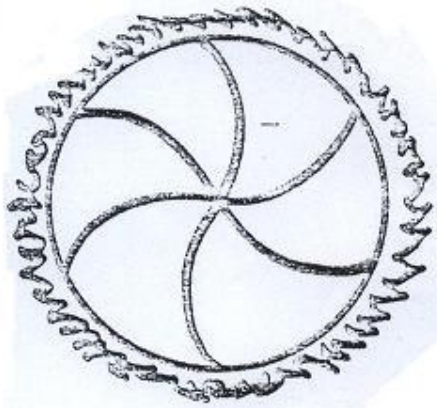


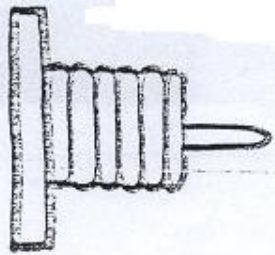


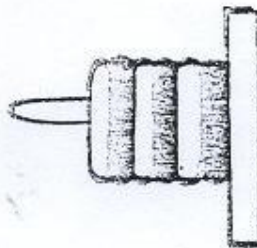
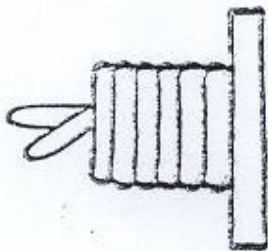
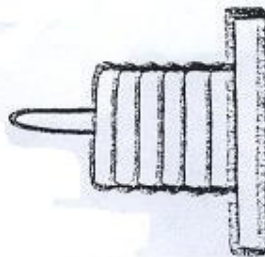
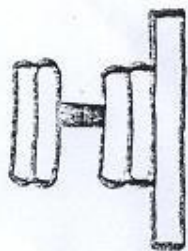


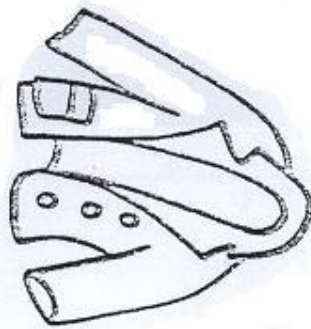


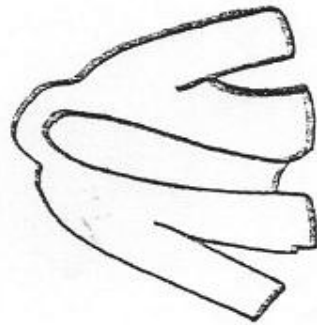
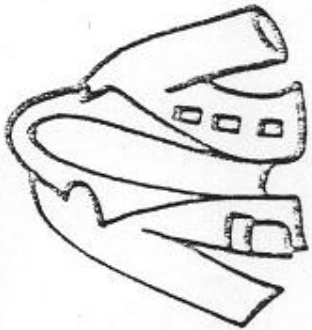
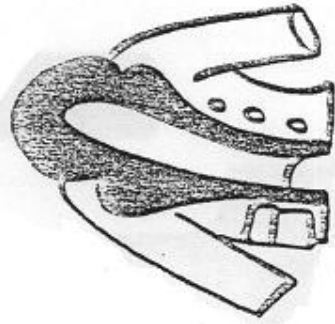




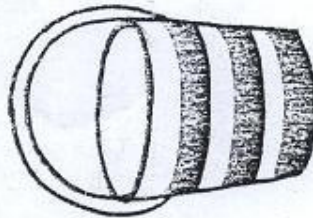
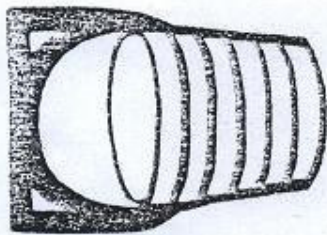
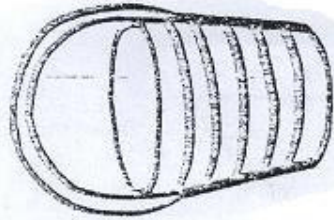
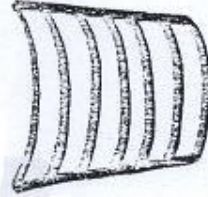
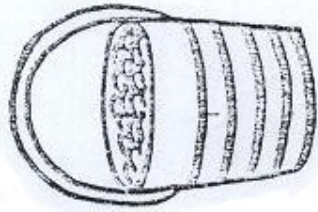




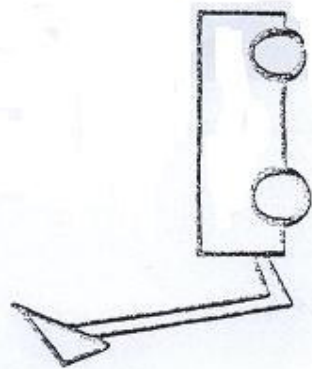


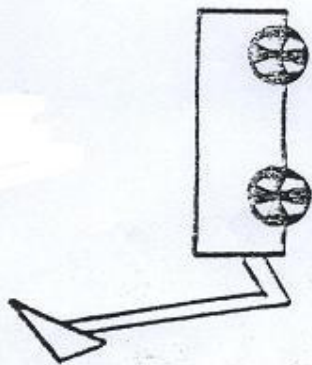
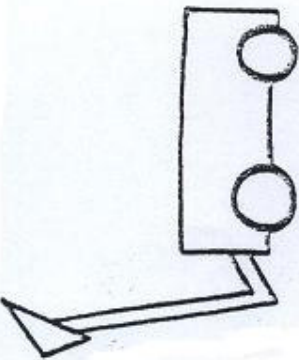
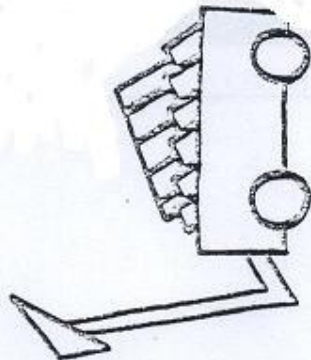
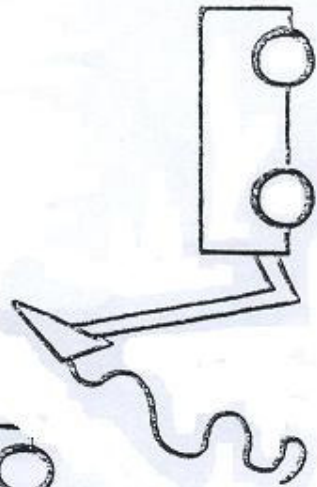
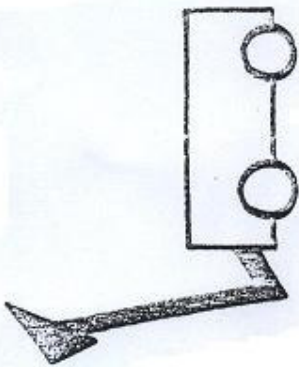


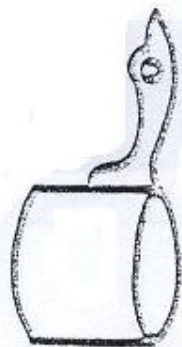


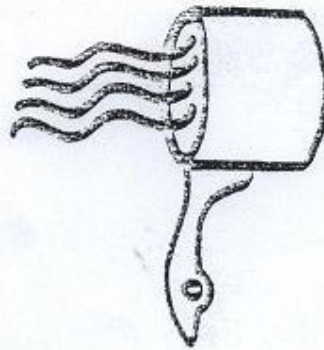


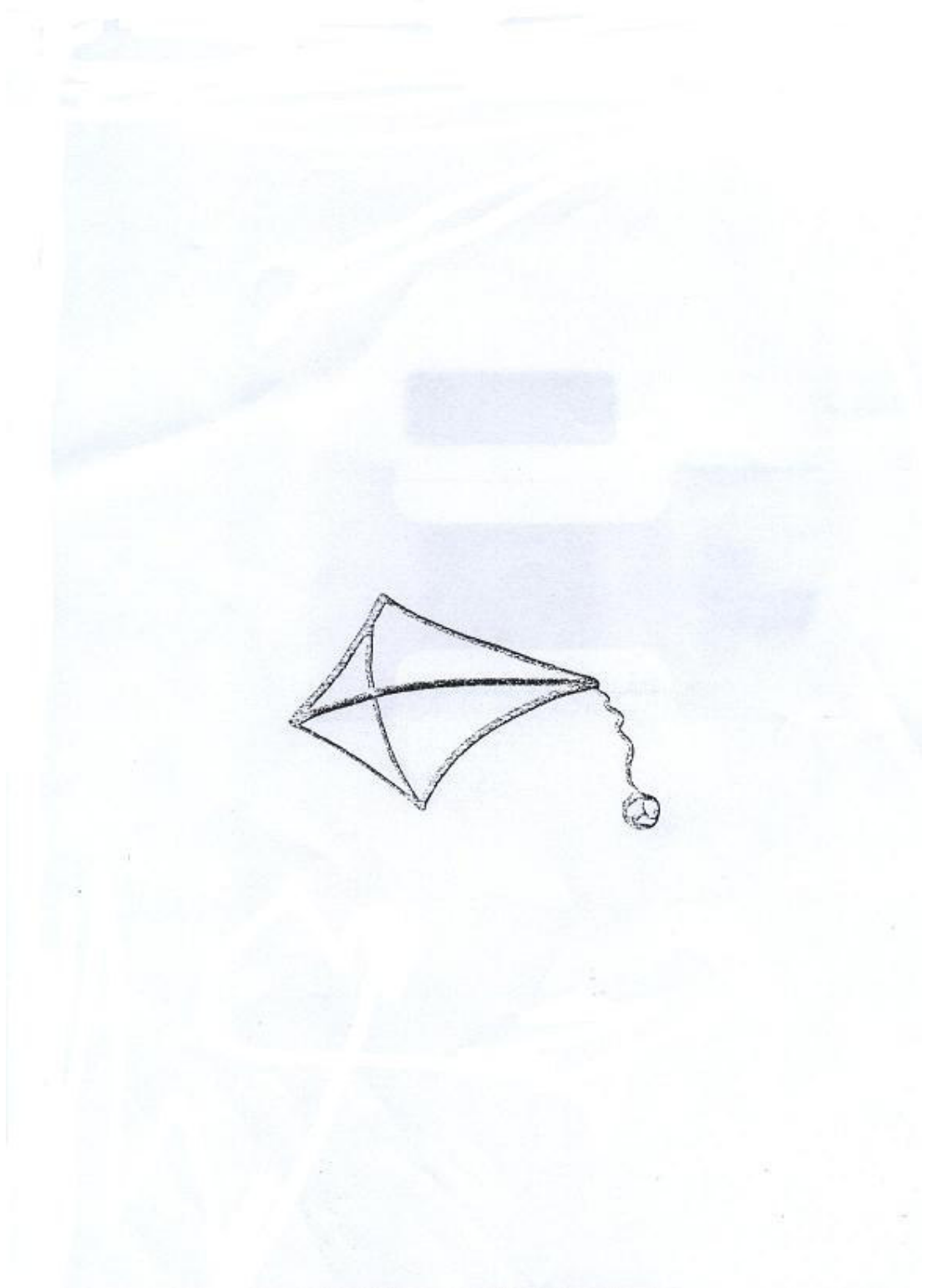


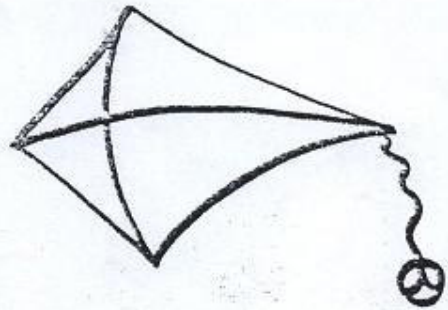
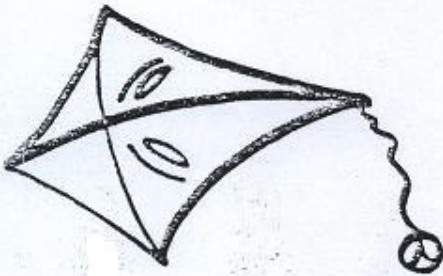
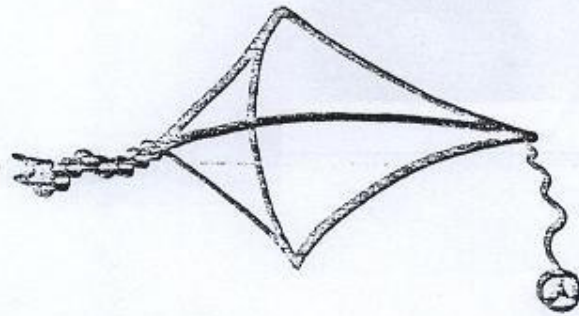
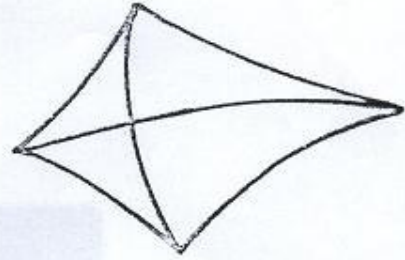
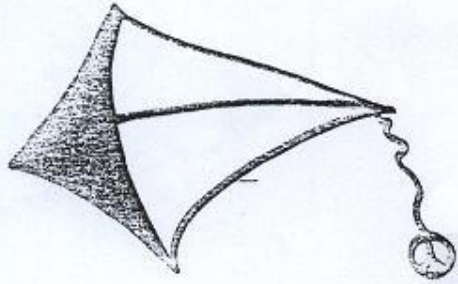


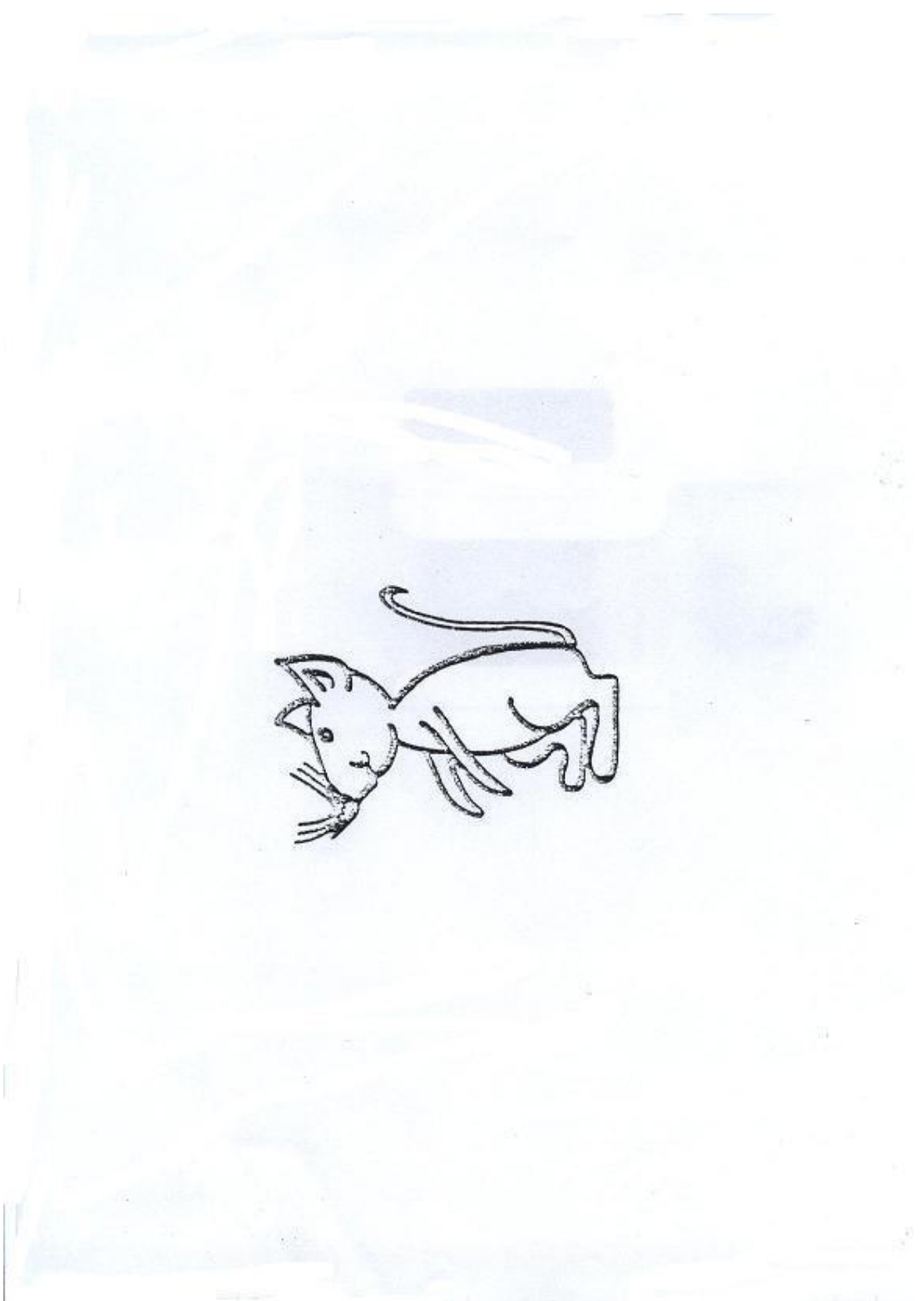




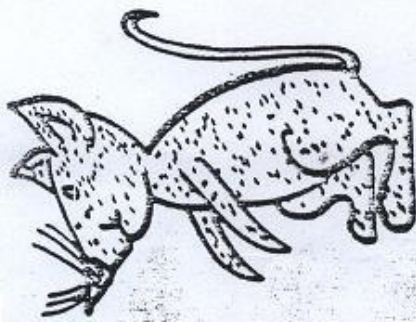
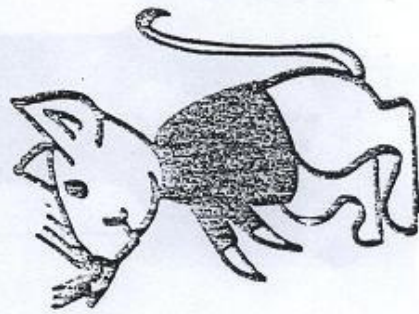
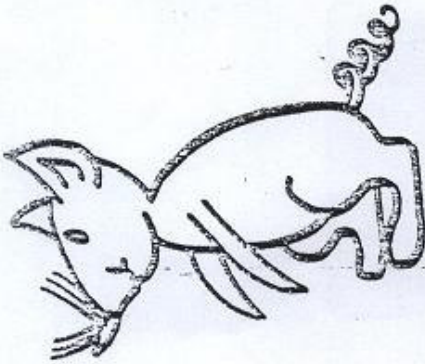
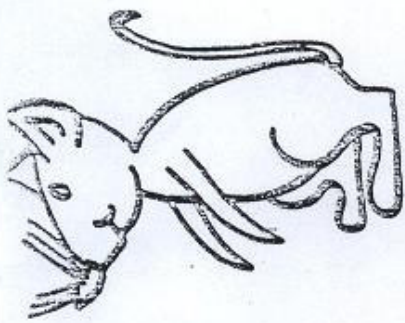




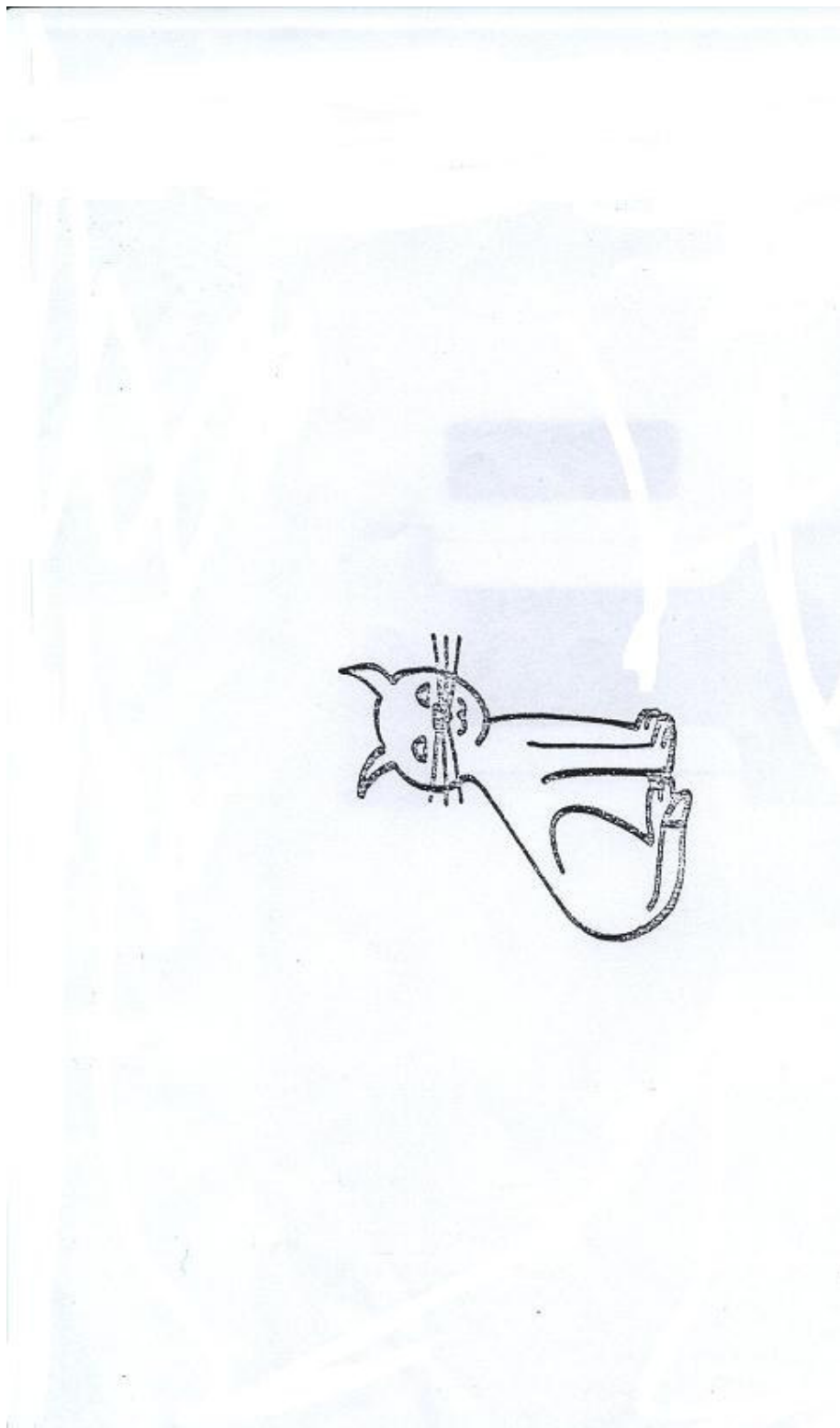


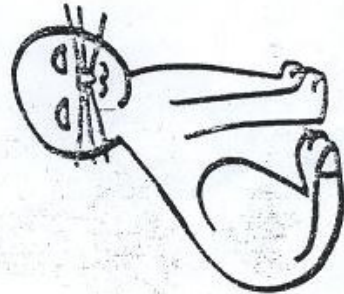
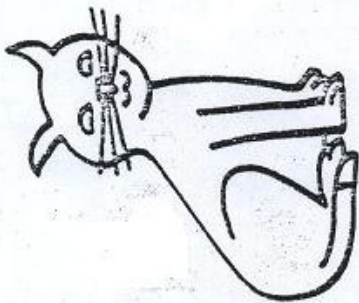
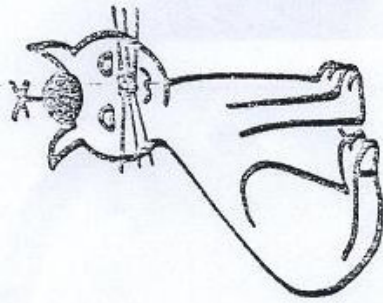
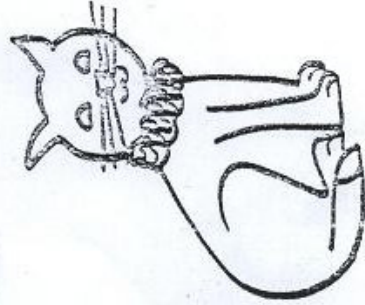
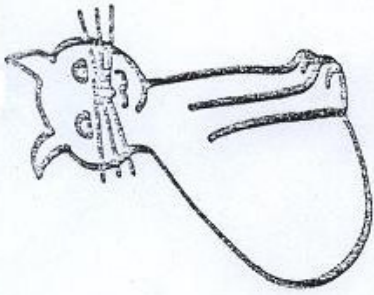












## TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ

### 1) RESİM OLUŞTURMA

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





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

Resmini bitirdiğinde ona bir ad bul. Resme verdiğin ad, olabildiğince alışılmamış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikayeye 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 hikaye anlatması da gerekiyor. Bunun için, önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı yazdır.

 1. ....	 2. ....
 3. ....	 4. ....



 <p>5. ....</p>	 <p>6. ....</p>
 <p>7. ....</p>	 <p>8. ....</p>
 <p>9. ....</p>	 <p>10. ....</p>



### 3) DOĞRULAR

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda, ikişer ikişer yan yana konmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süreç 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 doğruların arasına, üzerlerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yerine çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik şeyler veya resimler yap ve yaptığın resimlerin, ilginç bir hikaye anlatmasına çalış. Yaptığın her resim için bir başlık bul ve bu başlığı, doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yazdır.



1. ....



2. ....



3. ....



4. ....



5. ....



6. ....





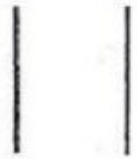
7. ....



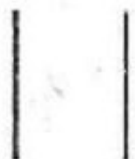
8. ....



9. ....



10. ....



11. ....



12. ....



13. ....



14. ....



15. ....



16. ....









17. ....



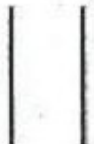


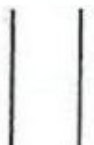

18. ....



19.  20.  21. 

22.  23.  24. 

25.  26.  27. 

28.  29.  30. 





Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/

Konu : Araştırma izni

13.11.2007\* 61259

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 06.11.2007 tarihli ve B.30.2.SEL.0.E1.00.00/360-11070 sayılı yazı

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif CEYLAN'ın "Okulöncesi Eğitime Devam eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını, Selçuklu ilçesi genelindeki anaokulları ile ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan anasınıfına devam eden öğrencilere uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın Selçuklu ilçesi genelindeki anaokulları ile ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan anasınıfına devam eden öğrencilere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak ve sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Yusuf ÖZDEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (6 Sayfa)
3. Kırıps Testi B Formu (25 Sayfa)
- 2- Taahhütname

Sh: Neriman Karim  
14.11.2007

GELEN EVF:AK	
Tarih	14.11.2007
Sayı	360 / 6865