

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Fatma GÜNEŞTEKİN

İLKÖĞRETİM 1-5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIĞININ
BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2011

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Fatma GÜNEŞTEKİN

İLKÖĞRETİM 1-5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIĞININ
BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Danışman

Doç. Dr. Günseli ORHON

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2011

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma GÜNEŞTEKİN'in bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Mimar Türkdoğan
Üye (Danışmanı) : Doç. Dr. Gönül Orhan
Üye : Doç. Dr. Yemin Şerol

Tez Konusu: İlkokulda 1-5. Sınıf öğrencilerinde
yaşadıkları bazı demografik değişimler
Açısından incelenen

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Tez Savunma Tarihi : 09/06/2011

Mezuniyet Tarihi : 16/06/2011

Prof. Dr. Mehmet ŞEN
Müdür

.....

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
ÖNSÖZ	viii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Yaratıcılığın Tarihçesi.....	3
1.2. Yaratıcılığın Felsefi Temelleri.....	4
1.3. Yaratıcılık ve Beyin.....	4
1.4. Yaratıcılığın Tanımları.....	5
1.5. Yaratıcılık Eğitimi.....	6
1.6. Yaratıcı Düşünme.....	7
1.6.1. Yaratıcı Düşünme Yolları.....	8
1.6.2. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri.....	9
1.7. Yaratıcılığın Ögeleri.....	10
1.8. Yaratıcı Bireyin Özellikleri.....	12
1.9. Yaratıcılığın Aşamaları.....	16
1.10. Yaratıcılığın Engelleyicileri.....	17
1.11. Yaratıcılık ve Okul.....	18
1.12. 7-11 yaş Arası Çocuklarda Yaratıcılık ve Gelişim.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEMLER

2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	24
2.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	24
2.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	24
2.4. Araştırmanın Örnekleme.....	26
2.5. Sayıtlılar.....	27
2.6. Sınırlılıklar.....	27

2.7. Yapılan Araştırmalar.....	27
2.8. Veri Toplama Araçlarının Tanıtılması.....	29
2.8.1. Öğrenci Bilgi Formu	29
2.8.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekil A Formu	29
2.8.3. Testin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	30
2.8.4. TYDT'nin Puanlanması.....	31
2.9. Verilerin Değerlendirilmesi.....	31
2.9.1. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Analiz Teknikleri	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler.....	34
3.2. Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puan Ortalamaları.....	38
3.3. Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi.....	39

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. Ortalamalar.....	57
4.2. Cinsiyet.....	58
4.3. Göç.....	58
4.4. Anne ve Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamadığı.....	59
4.5. Yaş.....	59
4.6. Sınıf.....	60
4.7. Anne Eğitim Düzeyi.....	61
4.8. Baba Eğitim Düzeyi.....	62
4.9. Annenin Yaptığı Meslek.....	63
4.10. Babanın Yaptığı Meslek.....	64
4.11. Kardeş Sayısı.....	64

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
-------------------------------	-----------

KAYNAKÇA.....	68
----------------------	-----------

EKLER

EK-1 Öğrenci Bilgi Formu.....	72
--------------------------------------	-----------

EK-2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	73
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Mantıksal ve Yaratıcı Düşünce	7
Tablo 3.1. Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler	34
Tablo 3.2. 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5.Sınıf Öğrencilerinin Toplam Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanları	38
Tablo 3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	39
Tablo 3.4. Öğrencileri Göç Edip Etmediklerine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi.....	40
Tablo 3.5. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Ayrı Olup Olmadıklarına Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	41
Tablo 3.6. Yaş Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Elabrasyon Puanlarının İncelenmesi.....	42
Tablo 3.7. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	44
Tablo 3.8. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	46
Tablo 3.9. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	48
Tablo 3.10. Anne Mesleği Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	50
Tablo 3.11. Baba Mesleği Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	52
Tablo 3.12. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi	54

KISALTMALAR LİSTESİ

TYDT Torrance Yaratıcı Düşünce Testi
Akt Aktaran

ÖZET

Bu araştırma Antalya ili Serik Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini Antalya ili Serik İlçesi Çandır Beldesi Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu'nda okumakta olan 1-5. Sınıf öğrencilerinin tümü (256 kişi) oluşturmaktadır.

Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme yeteneğini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Şekil A formunda bulunan Aktivite-2 ve Aktivite-3 kullanılmıştır. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık olmak üzere toplam dört boyutta aldıkları puanlar hesaplanmıştır.

Bu araştırmada öğrencinin kardeş sayısı, annenin yaptığı meslek, babanın yaptığı meslek, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi ve öğrencinin yaşı bağımsız değişkenleri incelenirken 'One Way Anova' kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, göç olgusu ve anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkenleri incelenirken 'Independent Samples t Test' kullanılmıştır.

Araştırmada TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile cinsiyet, göç, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamaması değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş ilerledikçe akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık puanlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf düzeyi değiştikçe akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık puanları da değişmiştir. Araştırma bulgularına göre anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık puanları da artmıştır. Yine araştırma bulgularına göre annesi ve babasından herhangi biri memur olan öğrencilerin ayrıntınlık puanları diğerlerine göre daha yüksektir. TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu araştırma ile öğrencilerde TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutlarının gelişmesine yardımcı olacak önlemlerin alınması için öğrencilerin içinde bulunduğu koşullara göre yaratıcı düşünme yetileri ölçülmüştür.

Anahtar sözcükler: yaratıcılık, yaratıcı düşünme, akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntınlık.

SUMMARY

STUDENTS OF GRADES 1-5 IN ORDER TO INVESTIGATE THE CREATIVITY OF STUDENTS IN TERM OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

This research has been done in Antalya Serik Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim okulu for the students of grades 1,2,3,4,5 in order to investigate the creativity of students in terms of demographic variables.

The sample of this research has been created by all 256 students from grades 1 to 5 in Antalya, Serik, Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu.

In this research Activity 2 and activity 3 in Form A of Torrance creative thinking test is used in order to measure the creative thinking skills of children. While doing the evaluation, points are calculated in 4 skills, fluency, flexibility, originality and elaboration.

In this research One Way Anova is used while examining the independent variables like the students' number of siblings, mother's and father's occupation, mother's and father's education level, student's grade and age. Independent Samples Test is used while examining the variables like gender, fact of migration and parents' marriage status.

In the research, a significant difference is not found within TYDT's fluency, flexibility, originality, elaboration facts and gender, migration, and variables of marriages status.

As the age progresses an increase in fluency, flexibility, originality and elaboration has been observed. As the class level changes, points of fluency, flexibility, originality and elaboration have also been changed.

According to research findings, points of creativity increased in paralel to parents education level. Again according to research findings children of officials have higher elaboration points than the others.

A significant difference is not found between TYDT's fluency, flexibility, originality, elaboration and the variable of number of siblings.

With this research, students' capability of creative thinking skills in terms of their living conditions have been measured in order to take precautions for the development of TYDT's fluency, flexibility, originality and elaboration.

Keywords: creativity, creative thinking, fluency, flexibility, originality, elaboration.

ÖNSÖZ

Bu Araştırma İlköğretim Okulu 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonrasında elde edilecek sonuçların ilköğretim çağındaki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesini sağlayacak program ya da uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir.

Bu tez araştırmasının başından sonuna kadar araştırmanın her aşamasında araştırma ile ilgili çeşitli kaynakların temin edilmesinde, araştırmanın uygulanma aşamasında, araştırmanın sonuca ulaştırılmasında bana destek olan görüş ve önerileriyle araştırmaya büyük katkı sağlayan ve yön veren, ‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’ nin uygulanmasında ve ‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’ nin puanlanmasında bana yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Günseli ORHON’a, ders alma döneminde bilgileriyle bize yardımcı olan, yüreklendiren, zamanını ayıran Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ’a teşekkür ederim. Tez araştırmam boyunca bana manevi destek olan aileme ve eşim İbrahim GÜNEŞTEKİN’e teşekkür ederim.

Fatma GÜNEŞTEKİN

GİRİŞ

Problemin Tanımı ve Önemi

İnsanoğlunun üzerinde ilerleme kaydettiği pek çok konu aslında sınırsız yaratıcılığı ile oluşmuştur. Düşünecek olursak, yeni fikirler oluşturma yeteneğimizin aslında büyük oranda hayal dünyamızla desteklendiğini fark edebiliriz. Sanat, teknoloji, edebiyat, yemek kültürü, spor, mimari, her türlü moda akımı, mistik inanışlar, töreler, örf ve adetler, hatta benlik algımız bile yeryüzünün fiziksel sınırlarının dışında, sonsuza uzanan hayal gücü denizinin içinden ortaya çıkmaktadır (Orhon, 2011,s.1).

Hangi koşullar altında olursa olsun, bir toplumun gelecek yüzyıllardaki başarısının anahtarı yaratıcılıklarını geliştirmeleridir. Yaratıcılığı oluşturmada en güçlü araçlar; yaratıcı eğitim, cesaret verici bir ortam, doğal liderlik ve disiplinlerarası takım çalışmasını içerir (Akt.Üstündağ, 2005, s.129).

Einstein'i düşünelim. 16 yaşındayken kendine acaba ışık hızında seyahat etmek nasıl bir şey olurdu diye sormuştur, daha sonra kendine evrenin her iki tarafındaki zamanın aynı olduğunu kanıtlamanın nasıl bir şey olabileceğini sordu. Daha sonra düşen bir nesnenin içerisinde aynı zamanda düşen başka bir nesneye neler olduğunu sordu. Bulduğu cevaplar daha önce kimsenin bulmamış olduğu cevaplardı. Bazı bilim adamlarının en iyi buluşları yaptıkları sırada krizler geçirdikleri biliniyor. Picasso resim yapmayı unutmuyor veya Stravinsky nasıl beste yapacağını, Einstein matematiği ve fiziği unutmuyor ama bu insanlar disiplinin el vermediği bir yöne çekiliyorlar. Şimdi hiçbirimizin sınıflarında Einstein ya da Picasso olmayacak ama yine de hala bir şeyi farklı gören öğrencilere sahibiz. Onlara vuruyor muyuz? Onlarla dalga mı geçiyoruz? Onlara ceza mı veriyoruz? Ya da düşük not mu veriyoruz? Yoksa onların neden bu şekilde düşündüklerini anlamaya mı çalışıyoruz? Bu büyük fikirleri incelerken farkına vardığımız şey daha sıradan bir hayatla ilgili bir derstir (Gardner, 2009, s.38).

Biz yetişkinlere göre apaçık şeyler hakkında bitip tükenmek bilmeyen sorularla insanı bıktırıp perişan eden, olaylara bazen alışılmamış yorumlar getiren, günlük yaşayışımız için (ne olduğunu anlayamadığımız veya anlamak istemediğimiz)yeni düzenlemeler öneren, dünyaya farklı açılardan bakabilen, hayalinde icat ettiği makineleri anlatan, ebeveynlerinin pek övünemediği ve hakkında fazla umutlar beslemediği, öğretmenlerinin de davranışlarından memnun olmadığı çocuklar, yaratıcılık psikolojisindeki yaygın görüşe göre bir memleketi parlak bir geleceğe götürecektir belki de tek imkândır (Arık, 1987, s.1).

Yaratıcı olmak için bir alanda uzman olmak gerekir ancak aynı zamanda asi, ikon düşmanı bir mizacınızda olmak zorundadır. Bu da bir şeyleri çiğnemeniz, insanların yapmaktan ve davranmaktan hoşlandığı şeyleri değiştirmeyi istemeniz, başkalarının yaptıklarını yapmaktan hoşlanmamanız anlamına gelmektedir. Bu nedenledir ki bu insanlar sıra dışı durumlarda aykırılıklara ilgi duyarlar. Dahı kişi zaten hangi alanda yer alacağını biliyordur. Picasso hem de Mozart aynı alanda yer alan babalara sahiptiler ve büyüdüklerinde de yapacakları şey onların yaptıkları olacaktı. Ancak uzmanlara ters düşen bir kişilik geliştirmek zorundalardı. Her ikisi de babalarını reddetti. Çünkü, babaları, kendileri ne yaptılarsa aynıısını onlarında yapmasını istediler. Bu, yaratıcı insanların yapamayacağı bir şeydi (Gardner,2010, s.39).

Yaratıcılık azınlığa sahip olan ender rastlanan bir yetenek değildir. Aksine bütün insanların sahip olduğu geliştirilip beslenebilen bir bilişsel beceri olarak kabul edilmelidir. Bazen kişi henüz gücünün sınırlarını kendisi bile fark etmemiş olabilir. Bu nedenle araştırmacı, yaratıcılığı; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı düşüncenin geliştirilebilir yetkinlikleri içermesi eğitim sistemini çok yakından ilgilendirmektedir. Bu araştırma ile bahsedilen yetkinliklerin gelişmesine yardımcı olacak önlemlerin alınması için çocuğun içinde bulunduğu koşullara göre yaratıcı düşünme yetileri ölçülecektir (Aslan, 2001, s.15-22).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın genel amacı 1-5. Sınıfta okuyan çocukların yaratıcılıklarını yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, baba ve annenin birlikte olup olmaması, göç, anne ve babanın yaptığı meslek, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı gibi demografik değişkenlere göre incelemektir.

Bu araştırma sonrasında elde edilecek sonuçların ilköğretim çağındaki çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesini sağlayacak program ya da uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Soruları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘yaş’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘sınıf düzeyi’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘cinsiyet’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘anne ve babanın yaptığı meslek’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘göç etmiş olma’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘anne babalarının eğitim durumlarına’ göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘anne ve babalarının birlikte olup olmamasına’ göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünce testi puanları ‘kardeş sayısı’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Yaratıcılığın Tarihçesi

‘Yaratıcılık’ kavramının ilk olarak ikinci dünya savaşının başlangıç zamanlarında yani 1940’larda Amerikalı psikolog Alex F. Osborn tarafından ortaya atıldığını görmekteyiz. Osborn’un bu kavramı savaş yıllarında Amerika’nın yaratıcı potansiyelini en üst düzeye çıkartmak için verdiği bu uğraş, literatürde ‘Karanlık Çılgılık’ olarak geçmektedir. Ayrıca yine aynı yıllarda Harward Üniversitesinde Gordon’un kurduğu laboratuarda yaratıcı düşünme çalışmalarının temeli atılmıştır. Bu dönemde Amerika’da insanların yaratıcı yeteneklerini geliştirme ve kullanma yolunda hiçbir planlı araştırmanın yapılmadığı, bu konuda hiçbir eğitim sürecinin oluşturulmadığı düşünülürse, neden karanlık olarak anıldığını daha iyi görebiliriz (Orhon, 2011, s.2).

1950’de Guilford’un konferans ve yazılarıyla yaratıcılık konusuna daha fazla eğilmeye çağırdığı psikologlar bu alandaki çalışmalarını daha da yoğunlaştırmışlardır. Bu çalışmaların satırları arasından, II. Dünya Savaşı’nın doğurduğu siyasal sonuçlardan, blokler arası rekabetten ve hele Sovyetler Birliği’nin diğer ülkelerden önce ‘Sputnigi’ uzaya göndermesinden bir hayli etkilendiği anlaşılmaktadır. Ama bu çalışmalarda asıl askeri ve sivil teknolojinin, ekonomik refahın, yüksek kültür seviyesinin yaratıcı kafaların ürünü olduğu telkin edilmektedir. Bu telkinlerde esas itibariyle, yeni durumlara, yeni ihtiyaçlara, yeni problemlere karşı en uygun en başarılı tepkileri yapanların, en etkili çözümleri getirenlerin keşif ve icatlarıyla hayat seviyesini yükseltenlerin, benzersiz sanat ürünleri verenlerin bu güne kadar zeka kavramı içinde ele aldığımız yeteneklerden farklı bir zihinsel güce sahip olduğu veya bu potansiyellerini kullanabilme imkanını bulanlar olduğu vurgulanmaktadır. Hedef bu zihinsel gücün veya güçlerin bilimsel tarifini yapabilmek, temel mekanizmalarını, şartlarını ve bu bilgilere dayanarak, geliştirilme yollarını ortaya çıkarmaktır (Arik, 1987, s.3-4).

1990’lı yıllara baktığımızda yaratıcılık araştırmalarının daha ayrıntılı ve karmaşık hale geldiği görülmektedir. Daha önce üzerinde durulmamış alanlar çalışma odağı haline gelmiştir. 2000’li yıllarda özellikle beyin araştırmaları, yaratıcılığın fizyolojik süreçleri ve yaratıcı düşünmenin tüm kültürleri kaplayan evrensel ilkeleri önem kazanmaya başlamıştır. Özel sektörün AR-GE bölümleri öncelikli olmak koşuluyla, özellikle teknolojik olarak gelişmiş ülkelerde tüm alanlardan tasarımcılar, mühendisler ve yöneticiler, yaratıcı düşünme ve problem çözme prensiplerini uygulamaktadırlar.

Yaratıcılık konusunda pratik becerilerin geliştirilmesi için Amerika ve Avrupa’da bazı kurum ve kuruluşların hizmet verdiğini görmekteyiz. Akademik çalışmalar ise doğrudan sektörel uygulamaların dışında kalmaktadır. Yaratıcılık konusunda çalışanlar akademisyenler, daha çok işin nörolojik yönleriyle, felsefi ve psikolojik temelleriyle ilgilenmektedirler. Yine de, akademik çalışmalardan ortaya çıkan temel prensiplerin hızlı şekilde alana uyarlandığını, temel kuramlardan tablet haline getirilmiş düşünme yolları oluşturulduğunu görmekteyiz (Orhon, 2011, s.3-4).

1.2. Yaratıcılığın Felsefî Temelleri

Yaratıcılık alanında, çağdaş yaklaşımlardan psikoanalitik görüş, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle, en geç ilgilenen görüştür. Freud'un, ilk yazılarında yaratıcılık yapısının tüm inceliklerini, anlayamamaktan korkmakla beraber, sonraları, gerek kendisi gerek onu izleyenler, çağdaş görüş kavramlarını geliştirerek olumlu bir yöne çevirmişlerdir (Yavuz, 1989, s.53).

Freud, yaratıcılığı küçümsemekle beraber bu yetinin, çocukluk devresinde yer alan oyunların bir devamı olduğu inancı ile renklendirmektedir. Daha sonraları, yaratıcılık üzerinde değişik psikoanalitik yorumlar ele alınmış ve uzmanlar, Freud'un görüşünden uzaklaşarak ego yapısının bütünleştirme işlevine önem vermişlerdir. Bununla beraber, yaratıcılıkta patolojinin rolünü bu güne dek savunanlarda bulunmaktadır (Yavuz, 1989, s.54).

Hümaniter yaklaşım karşıt uçlarda oluşan davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı ve güçlü bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım varoluş felsefesinden esinlendiği gibi insan yapısı konusunda yeni bilgileri, tasarımları da içermektedir. Kuramsal yönden bazı psikoloklar tarafından biraz gevsek bulunursa da çok önemli çağdaş bir görüş açısı getirdiğinden üstünde durulmalıdır. Ayrıca bu akım, insan konusunda çeşitli sistem ve kaynaklardan esinlendiğinden özellikle yaratıcılık konusunda, çeşitli yolları, girişimleri sağlamaktadır (Yavuz, 1989, s. 67)

Yeni hümaniter psikologlar ve aydınlar yapıcı ve yaratıcı gelişimi veya özgerçekleştirimi, tüm anlamıyla –insan oluşumuna –doğru atılmış bir adım olarak görürler. Düşünce ve seçilen davranışlarda, yaratıcılıkta, insan değerlendirmelerinde kısaca insana özgü niteliklerinde yaratılan ve benimsenen bilginin nasıl etkisinde kaldığı sorunu, kendilerini ilgilendirmektedir. Hümaniter psikologlar, herhangi bir yaratıcılığı desteklemezler, ancak kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederler, aynı zamanda insanı ve doğayı yücelteni desteklerler (Yavuz, 1989, s. 72).

Çağrışım kuramı sanat, bilim ya da her yaratıcı düşüncede yar alan çağrışım yoluyla açıklar. Mednick (1962), yaratıcılık sürecini tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılık yollarıyla oluşabileceği görüşünü savunmaktadır. Yaratıcı kişiler ve yaratıcı süreç birçoklarının merakını uyandırdığından ozanların, yazarların, matematikçilerin yaşam öyküleri, özgeçmişleri ve yapıtları sürekli olarak eleştirilmiştir. Gerçekten yaratıcı bireylerin içe bakışla yazdıklarına göz atılınca anlattıkları süreçlerde bir benzerlik görülmektedir (Yavuz, 1989, s.78).

1.3. Yaratıcılık ve Beyin

Yaratıcılık hem düşünsel, hem duygusal yaşamı ifade etmektedir. Yaratıcı bir etkinlik kendiliğinden oluşmaz. Bu, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile yaşam biçimi haline alan bir süreçtir. Yaratıcı bireyler öğrenmeye hazır ve ilgilidir. Dil anlatımları akıcıdır. Düşünmede esnek ve özgürdürler (Argun, 2004,s.2). Son yıllarda yapılan araştırmalar, yaratıcılığın insan beyninin önemli işlevlerinden biri olduğu konusunda aynı görüşü

paylaşmaktadırlar. Dahası, yaratıcılık denilen becerilerin beynimizin hangi bölgelerinde geliştiği konusunda pek çok iddia ortaya atılmaktadır. Beynimizin her gün yeni yeteneklerinin keşfedilmesi, yaratıcılık ve düşünme becerileri konusundaki pek çok kuramın doğruluğunu ispat etmekte ve eğitime ışık tutmaktadır. Çünkü uygun ve doğru eğitim ortamları, uygun materyaller ve yöntemlerle yaratıcılığın geliştirilebileceği konusunda olumlu bulgular tüm dünyada benzer şekildedir (Orhon, 2011, s.5).

Beynin niteliğinin belirleyen özellik küresel büyüklüğünden ya da hücrelerin sayısından çok hücreler arasındaki bağlantının zenginliğidir. Beyindeki nöron bağlantıları çok yönde birbiriyle, kimyasal, fiziksel ve biyolojik değişimlerin ve oluşumların ürünü olan bağlantılardır. Beynin kalitesi, nöron bağlantılarının var olan niceliği ve yaş ne olursa olsun, yeni bağlantılar yapmak yeteneğini kesintisiz sürdürmesine bağlıdır (Akt. Üstündağ, 2005, s.38).

Yeni ve ümit verici gelişmelerin biri, yetişkin beyin esnekliği konusundadır. Klasik bilgilerde öğrenme süreçlerinde çocukluk döneminin önemli olduğu, yetişkinlikte aynı esneklikte öğrenilemeyeceği hatta artık öğrenmede gerilemeler görülebileceği söylenirdi. Oysa yeni bulgular, yetişkinlik döneminde de beyin esnekliğini koruduğunu, özellikle hipokampus gibi bazı bölgelerde yeni hücrelerin üretildiğini ve nöronlar arasında yeni bağlantıların oluştuğunu göstermektedir. Bu duruma bağlı olarak yetişkin eğitiminin ya da yaşam boyu öğrenme kavramının sanıldığından da önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Orhon, 2011, s. 6).

Tıpkı öğrenme gibi, yaratıcılık da beyin farklı bölgelerindeki sinir hücrelerinin iletişimleriyle gerçekleşir. Yeni fonksiyonel MRI çalışmalarında, görsel ya da sözel yaratıcılık gerektiren becerilerin beynimizin hangi bölgelerinde nasıl geliştiği görüntülenmektedir. Genel olarak, yaratıcılığın beynimizin çoğunlukla sağ yarıküresi, bazen de her iki yarıkürenin iletişimi ile oluştuğu görüşü yaygındır(Orhon, 2011,s. 14).

Sonuç olarak; insanları anlamak, açıklamak, korumak, konumunda olan herkesin insan beynine duyarlıklarının üst düzeyde olması beklenir. Bu kapsamda; insan beyninin kesintisiz düşünce üretebilmesi için çalışması için gerekli enerji (beslenme), üretmesi (düşünme) için alışkanlıklar ve altyapı, gelişmesi için özel yaşantılar (uygun iletişim ortamları) sağlanıp, sunulmalıdır (Akt. Üstündağ, 2005, s.40).

1.4. Yaratıcılığın Tanımları

Yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarının da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir. Yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Verileri akıllıca düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün ortaya koyma yaratıcılıktır. Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanılama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonrada sonucu ortaya koymadır (Akt. Sungur, 1992, s.20).Tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varolan insan

yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir (San, 1979, s.177).

Varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik ve veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıtı bulmadır (Rıza, 2000,s.6).

İnsanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya estetik bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir (Akt. Arık, 1990, s.14)

Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. ‘Anayoldan ayrılma, deneye açık olma ve kalıplardan kurtulma’ yaratıcılığı tanımlamada kullanılan anahtar kavramlardır. Yaratıcılık bazen ‘akıcı düşünme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık her düzeyde olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda yapıtların çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (Özden, 2003, s.172).

Yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlanabilir.

1.5. Yaratıcılık Eğitimi

Yaratıcılık doğuştan mı gelir, sonradan kazanılabilir mi? Bu sorunun her iki kısmına da evet demek mümkündür. Bazı insanlar doğuştan yaratıcılık ve üstün zeka kombinasyonuna sahiptirler. Bu insanların yaratıcılık potansiyeli, motivasyon ve bir hedef ile harekete geçirebildiğinde dünyayı herkes için daha iyi hale getirecek katkılar yaparlar. İbn-i Haldun, İbn-i Sina, Farabi, Edison, Einstein yaratıcılık ve üstün beyin gücü kombinasyonunun akla gelen bazı örnekleri. Genetik sınırlar içinde herkesin yaratıcılık potansiyelinin geliştirilebileceği kesindir. Üstün beyin gücünü geliştirmeye yönelik tarihte ve günümüzde uygulanan programlar; insanlara doğuştan getirdikleri yaratıcılık potansiyelini kullanma ve işleme olanağı sunulduğunda harikulade sonuçlar ortaya çıktığını göstermektedir (Özden, 2003, s.186).

Yaratıcı öğrenme yaratıcılığı öğrenmek anlamına gelmez. İnsanlara yaratıcı düşünmeyi uygun yöntemlerle öğretebiliriz ama yaratıcı öğrenme, bireyi, yöntemleri, materyalleri, işbirliklerini ve benzeri faktörleri kapsayan, daha geniş bir süreçtir. Yaratıcı öğrenme sürecinde sadece öğrencinin yaratıcı potansiyelini değerlendirmekle sınırlı kalınmaz;

öğretmenlerin ve öğretim kurumlarının da kendi yaratıcı potansiyellerini geliştirmeleri, uygun altyapıyı oluşturacak finansmanı bulmaları ve gerekli güç odakları, kurum ve kuruluşlarla ortaklık yapmaları da beklenir. Dolayısıyla, yaratıcı öğrenme, öğrenci, aile, öğretmen, okul, üst yönetimler, sivil toplum örgütleri, bakanlıklar gibi çok ortaklı bir sistemdir. Burada yaratıcı ortaklık önem taşır. Öğrenme sürecinin oluşabilmesi için okulun sosyal ve doğal kaynaklarının bilinçli olarak kullanılabilmesi gerekir (Orhon, 2011, s.15).

1.6. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Burada göz önünde tutulması gereken nokta, yaratıcı düşünmenin zaten varolan nesnelere ve düşüncelerden yola çıktığıdır. (Rawlinson 1995-Akt. Üstündağ,2005, s.77). Yaratıcı düşünceyi daha iyi anlamak için analitik düşünme ile olan ilişki üzerinde de durmak gerekir. Analitik düşünme mantıksaldır ve tek bir yanıt ya da uygulanabilirliği olan az sayıda çözüme ulaştırır. Yaratıcı düşünme ise hayal gücü gerektirir ve insanı pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye götürür. Her ne kadar bu iki düşünce biçimi farklı olsa da, biri diğerinin tamamlayıcısı olduğu için birbirlerine bağlıdır. Analitik düşünme biçimi, fikirleri ve uygulamaları birleştirir ve eğer ciddi bir ilerleme kaydetmek isteniyorsa yaratıcı düşünmeyle desteklenmesi gerekir (Akt. Üstündağ,2005.s.77).

Yaratıcı düşünce sosyal hayata uyum sağlamada da çok etkilidir. Dünya, kültürel değişimler, bilgi patlamaları ve nüfus artışıyla karşı karşıyadır. Hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Çocukları dünyanın bu hızlı gelişimine hazırlamak gerekmektedir. Çocuklara ihtiyaçları olan bütün becerileri kazandırmak veya olacaklara karşı onları uyarmak her zaman mümkün olamamaktadır. Bu durum karşısında çözüm yolu, çocukları öğrenmeye motive etmek, onlara temel becerileri kazandırmak ve kişiliklerinde temel bir yapı oluşturmaktadır (Torrance, 1965, s.67) .

Düşünce mantıksal ve yaratıcı düşünce olarak iki ana başlıkta ele alınır (Akt.Argun,2004, s.3).

Tablo 1.1. Mantıksal ve Yaratıcı Düşünce

Yaratıcı Düşünce	Mantıksal düşünce
Düşünce sürecinin ilk aşamasında yer alır.	Düşünce aşamasının ikinci aşamasını temsil eder.
Yeni ve özgündür.	Bilgi birikimine dayanır.
Değişimin kaynağıdır.	Deneyimden yararlanır.
Yeni fikirler üretir.	Yaratıcı düşünceyi değerlendirir.
Kabul edilmesi güçtür, zaman alır.	Kısa zamanda kabul görür.

Var olanı geliştirir.	Var olanın üzerine kurulur, var olanı korur.
Geleceğe dönüktür.	Geçmişin uzantısıdır.
Alışılmış düşünüş tarzını kullanmaz.	İyi-kötü, doğru-yanlış gibi nitelendirmeleri 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, düşünme biçimidir.

1.6.1. Yaratıcı Düşünme Yolları

Yaratıcılığı geliştirmede, yeni fikirler yaratmaya yarayan düşünme yolları şunlardır (Üstündağ, 2005, s.37):

- Yeni fikirler oluşturmak ve öğrenmek için düşüncelerde esnek olmak.
- Kavram haritaları yaratmayı ve fikirleri bir taslak olarak çizebilmeyi öğrenerek görselliği vurgulamak.
- Keşfettiklerinin kayıtlarını tutmak.
- Pek çok düşünceyi toplayıp, onları bir süzgeçten geçirme yoluyla geniş düşünmek.
- Büyük resmi ya da tümüyle evreni görmeye çalışmak.
- Bir problemin parçaları üzerinde odaklanmayı öğrenmek ve ve yeniden büyük resme geri dönmek.
- Tekdüze olmamak ve kalıplaşmamak için yeni şeyler düşünmeye çalışarak kendine güç vermek ve yeni yaklaşımlarla fikirler üzerinde deneyler yapmak.
- Kendini bir düşünce sanatçısı olarak görmek. Fikirleri toplamak, bütünleştirmek, ve onları bir süre bekletmek ve sonra yeniden üzerinde düşünmek.
- Hayaller kurarak, olasılıkları ve yeni fikirleri oluşturmanın zaman alacağını bilerek beklemek.

- Esinin gelmesini beklemek ve yeni fikirleri sıradan yerlerde aramak. Bunun için kitaplara, dergilere makalelere, reklamlara, fotoğraflara vb. bakmak.

1.6.2. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri

Yaratıcı düşünmeye katkıda bulunduğu kabul edilen yetenekler vardır. Gerçekte zihinsel yeteneklerinin her birinin yaratıcılıkla alakası olmakla birlikte daha önemli olan bazı yetenek alanları üzerinde durulmaktadır. Guilford (1967) ve Torrance (1966) tarafından geliştirilen araçlarla ölçülen ve klasik kabul edilen dört yetenek akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılılıktır. Ancak daha sonra bu listeye yeni yetenek alanları eklemiştirlerdir. Bugün literatürde yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen bazı yetenekler şunlardır (Özden, 2003,s.177-178):

1. Akıcılık: Açık uçlu bir soruya sözlü veya yazılı bir çok fikir üretebilme.

2.Esneklik: Bir sorun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme, farklı kategorilerde fikir üretebilme, bir duruma farklı perspektiften yaklaşabilme.

3. Orijinallik (Orjinallik): Düşünce ve eylemde kendine özgü olabilme.

4. Ayrıntılılık (Elaboration): Ortaya atılan bir fikri detaylandırabilme. Ayrıntılılık, fikri geliştirebilme, imajinasyon ile fikri süsleme veya fikrin uygulanma boyutu üzerine olabilir.

5. Sorunlara karşı duyarlılık: Sorunları keşfetme, aksaklıkları yakalama, eksik bilgiyi fark etme ve yerinde soru sorma.

6. Sorunları tanımlayabilmek: Bireyin kapasitesini artıran şu basamakları içerir.

- Bir sorunu tanılama.
- Sorunun önemli yönlerini, önemsizlerinden ayırabilme.
- Sorunu net ve anlaşılır bir şekilde ifade etme.
- Problemi oluşturan alt problemleri sıralama.
- Soruna farklı teşhisler koyma.
- Sorunu tüm yönleriyle tanımlama

7. İmgeleme: Fantezi ve imajinasyon yoluyla şeyleri zihinde canlandırma va zihinde fikir ve tasvipleri maniple etme yeteneği. İmgeleme, kimi yazarlara göre yaratıcılık için tek ve en önemli yetenektir.

8. Çocuk gibi davranmak: Çocuk gibi düşenebilme yeteneği; çocuklar gibi alışkanlık, gelenek-görenek ve kurallardan uzak ve her şeyin nasıl olması gerektiği düşüncesinden

bağımsız, böyle gelmiş böyle gider baskısına boyun eğmeden düşünme ve eylemde bulunma yeteneği.

9. Analogik düşünme yeteneği: Bir durum hakkındaki fikir ve düşünceleri başka bir duruma uyarlayabilme; bir sorun için geliştirilen çözüm önerilerini başka bir sorunun çözümüne aktarma yeteneği.

10. Değerlendirme: Bir konunun önemli yanlarını önemsiz, ilgisiz detaylarından ayırt etme, eleştirel düşünme, doğruyu yanlıştan ayırma, bir fikir, ürün veya bir soruna getirilen çözümün uygunluğunu veya doğruluğunu kararlaştırma yeteneği.

11. Analiz: Bir konuyu detaylandırma, bütünü parçalarına ayırma, organizasyonel yapıyı anlama, parçalar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği.

12. Sentez: Parçalar arasındaki ilişkiyi görebilme, parçaları yeni bir bütün oluşturacak şekilde yeniden bir araya getirme, yeni model ve yapı oluşturma yeteneği.

13. Dönüştürme: Bir şeyin yeni kullanımlarını bulma, yeni anlamlar, imalar ve uygulama alanları görme veya bir şeyin değişik kombinasyonlarını ortaya koyma yeteneği.

14. Sınırları aşma: Bilinen ve kabul edilenin ötesine geçme; eşyayı kullanım amacının dışında değişik amaçlarla kullanma yeteneği.

15. Sezgi: Satır aralarını okuma, yetersiz bilgiye rağmen olayları kavrama, ilişkileri görme yeteneği.

16. Tahmin: Tahmin ve varsayımda bulunma yeteneği.

17. Yarım bırakmama: Yaratıcılık için en önemli yeteneklerden biri olarak kabul edilen bu özellik erken yargıda bulunmamayı, başlanan işin sona erdirilmeden bitirilmemesini, ilk akla gelen fikrin hemen kabul edilmeyip aramaya devam edilmesini işaret eder.

18. Konsantre olma: Dış etkenlerden etkilenmeden problem üzerine odaklaşma yeteneği.

19. Mantıksal düşünme: Neden- sonuç ilişkileriyle bir sonuca ulaşabilme yeteneği. Belirli bir noktadan yola çıkarak genele ulaşmak veya genelden yola çıkarak belirli bir noktaya ulaşmak şeklindeki düşünme şekillerini etkin olarak kullanmak.

20. Sıra dışı bağlantılar kurma: Olaylar ve eşya arasında bilinenin dışında bağlantılar kurma yeteneği.

21. Spontan: Kendiliğinden düşünme ve bağlanma yeteneği.

22. Belirsizlikten korkmama: Bilinmeyene hazır olma, belirsizliklere hoşgörü ile yaklaşma yeteneği.

23. Özerklik: Bağımsız fikir ve düşünce üretme yeteneği.

1.7. Yaratıcılığın Öğeleri

Yaratıcılık bilgi birikimi, iletişim becerileri, analiz, özen göstermek, geliştirmek, akıcılık, esneklik, orijinallik gibi bir takım unsurlardan oluşur(Rıza, 2001, s.8-15).

Esneklik

Olaylara farklı açılardan bakarak değişik düşünceler ortaya koymaktır. Düşüncenin çizgisini ve yönünü bir çizgi ve yönden diğerine değiştirebilme yeteneğidir. Bir başkasının izlediği yolun dışına çıkmaktır. Alışılmış olanları aşır, alışılmayanları bulmaktır.

Orijinallik

Yeni düşünceler üretmek, teknik özellikler taşıyan özgün düşünceler üretmek anlamına gelir. Bir ürün bulmak veya değeri biçilemeyen yapıtlar ortaya koymaktır. Orijinallik, teklik özelliğine sahip olan yepyeni bir şey üretmek anlamına gelir.

Akıcılık

Fazla, bol ve zengin düşünce ortaya koymak, çalışmalar düzenlemek ve üretim yapmak anlamına gelir. Akıcılık belli bir zaman diliminde sayısal olarak başka kişilere göre daha çok düşünce üretmek, çözüm getirmek ve seçenekler sunmaktır.

Bilgi Birikimi

Kişinin ancak başkalarının önceden ortaya koyduğu bilgi ve becerilere dayanarak yaratıcı olabildiğini açıklar. Bilgi birikimine sahip olabilmek, bir alanda düşünmeye yönlendirebilecek ve yeni düşünceler üretebilecek kadar bilgiye sahip olmaktır.

İletişim Becerileri

Düşüncelerimizi başkalarına sözlü, yazılı, görüntülü ya da bedensel bir şekilde açık, net, doğru ve güzel bir biçimde ifade etme yeteneği anlamına gelmektedir. Dile hakim olan ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip kişilerde, yaratıcılığın görünüşü sözcükler arasındaki özel bir ilişkiyi açıklar.

Analiz

Bir bütünü bölümlerini öğrenmek ve açıklamak amacıyla bölümlere ayırmak anlamına gelmektedir. Analiz, bağlantıyı, bölümler arasındaki ilişkiyi ve bütünü oluşturan yapının düzenini açıklamayı da içermektedir.

Özen Göstermek

Bir işi yaparken işin temizliğini ve güzelliğini dikkate alarak titizlikle üzerinde durmak, ayrıntıları belirlemek, inceliklere dikkat etmek, düzene sokmak, en iyi ve sağlamını gibi anlamlar taşır. Mükemmelliğe doğru ilerlemek için en üstün çabayı harcayarak işin bütünlüğünü sağlamaktır. Düzene sokmak, sınıflandırmak ve sentezlemeyi kapsamaktadır.

Geliştirmek

Bir şeyi değiştirmek, düzeltmek, genişletmek ve öncekinden daha iyi bir duruma getirmektir. Burada geçen bir şey bilimsel, edebi, felsefi ya da sanatsal bir eser ya da önceden

başkasının ortaya koyduğu herhangi bir düşünce veya ürün olabilmektedir. Düşünceleri geliştirmek, var olan düşünceleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bir adım ötesine götürmektir. Düşünceler geliştirilerek yeni bir düşünce ağı ortaya konulabilmektedir.

1.8. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Merak ve bilme dürtüsü ile başlayan, dış dünyaya açık, her türlü iletişime açık hazır olma durumu ile, bireyin içsel özgürlüğü, bağımsızca ait olduğu gruba bağlı ve bağımlı olmadan düşünebilme, yeni düşüncelere karşı hoşgörülü olma, yapıcı eleştirilerde bulunma, sorunları bulup çözümlerine çalışma ile birleşince ortaya yaratıcı bir kişilik tanımı çıkmaktadır (San, 1985, s.12-13).

Yaratıcı bireyler öğrenmeye hazır ve ilgilidir. Dil anlatımları akıcıdır. Düşünmede özgür ve esnekler. Meraklıdır. Hayal gücünü kullanabilme, farklılıkları anlamaya istekli olma, görülmemiş ve benzersiz şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alabilme türünden belirgin özellikler taşırlar (Ömeroğlu, 1990, s.45).

Yaratıcı kişiler bazı özellikleri bakımından rahat düşünebilen, esnek ve iraksak düşünme yetenekleri açık kimselerdir. Olup bitenleri bir son olarak kabul etmekten çok, sorgulayan bir yapıya sahiptirler. Olayların iç yüzlerini araştırmaya meraklıdır. Geleneklere daha az bağımlı ve daha az biçimseldirler. Bilgileri geniş, ilgi alanları çeşitlidir (Akt. Özden,2003, s. 174).

Yaratıcı bireyin özellikleri şöyle sıralayabiliriz (Akt.Üstündağ, 2005, s.30-32):

- Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır.
- Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.
- Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
- Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
- Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
- Hem alçak gönüllü hem de gururludur.
- Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
- İşinde hırslı ve ateşliken, diğer yandan öznel düşünebilir.
- Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.

Torrance (1962) ise yaratıcı bireyin özelliklerini:

- Düzensizliğe karşı tolerans gösteren,
- Maceraperest,
- Sevecen, sıcakkanlı,
- Başkalarını düşünen,
- Diğer insanların varlığından haberdar olan,
- Her zaman yaptıklarıyla şaşırtıcı olan,
- Karmaşıklığa ilgi duyan,
- Gizemliye ilgi duyan,
- Zorlu işlerle uğraşmayı seven,
- Dış dünyaya karşı çekingen,
- Yapıcı eleştirilerde bulunan,
- Yürekli,
- Köklü toplumsal kurallara önem vere,
- Nezaket kurallarına karşı duyarlı,
- Sağlık kurallarına uymayan,
- Mükemmeliyetçi,
- Kararlı,
- Değer hiyerarşisi başkalarinkinden farklı,
- Kimi zaman memnuniyetsiz,
- Aşırı düzenden rahatsızlık duyan,
- Bulunduğu ortama hâkim,
- Duygusal,
- Duyarlı,
- Enerjik,

- Her Őeyde kusur bulan,
- Farklı dūŐunuyor olmaktan korkmayan,
- Gūzel olanın, alıŐılmıŐın dıŐında olduğuna inanan,
- Oldukça meraklı,
- Kendinden memnun,
- Yalnızlıktan hoŐlanan,
- Karar vermede bağımsız,
- Fikirlerinde bağımsız,
- Bireysel dūŐunen,
- Sezgileri gūçlü,
- ÇalıŐkan,
- İçine kapanık,
- Alışılmamış uĐraŐlarla vakit geçiren,
- Ticaret yeteneğinden yoksun,
- Hata yaptığını kabul eden,
- Asla canı sıkılmayan,
- Uyum sağlayabilen,
- DūŐmanca ve olumsuz tavırlarda olmayan,
- Popūler olmayan,
- Tuhaf alıŐkanlıkları olan,
- Israrcı,
- Zihni sūrekli sorunla meŐgul,
- KarmaŐık dūŐunceleri tercih eden,
- KuŐku duyan ve bunu sorgulayan,

- Kökten değişikliklerden yana,
- Dış uyarıcılara karsı açık,
- Başkalarının görüşlerine açık,
- Arada bir gerileyen,
- İsteklerini baskı altına almayı reddeden,
- Baskı altına alınmayı reddeden,
- Utangaç,
- Azimli,
- Israrcı,
- Bir işin başlatıcısı,
- Kendi kendinin bilincinde,
- Kendinden emin,
- Kendi kendine yetebilen,
- Kadercı,
- Mizahi y n  kuvvetli ,
- Güzel olana karsı duyarlı,
- G ten (yetkiden) uzak duran,
- Samimi,
- Çok küçük ayrıntılarla ilgilenen,
- Olayların sonuçlarını tahmin eden,
- Uzak amaçlar için çabalayan,
- Uyuşmazlıklara karsı çaba harcayan,
- İnatçı,

- Değişken bir mizaca sahip,
- Kolayca vazgeçmeyen,
- Hassas coşkuları olan,
- Ürkek,
- Dikkatli,
- Güç ve yetkiye karşı duyarsız,
- Kimi zaman kültürsüz ve ilkel davranabilen,
- Saflık ve yalınlıkları olan,
- Söylenileni hemen kabul etmeyen,
- Güzel ama uygulanmaz fikirler üreten,
- Çok yönlü,
- Risk almayı seven,
- Az konuşan kişilik özelliklerine sahip,

olarak sıralar (Akt. Öztürk, 2007, s. 19).

1.9. Yaratıcılığın Aşamaları

Engle (1979) ve Snellgrove (1983), Coon (1983), Morgan (1986) ve Glietmen (1992) gibi birçok araştırmacı ve yazar yaratıcılığın şu aşamalarını sıralamaktadır (Argun, 2004, s.42-43).

1. Alıştırma Aşaması

Problemin tanımlanması ve değişik önemli yönlerinin belirlenmesidir.

2. Hazırlık Aşaması

Yaratıcı kişi, bu aşamada kendini tam olarak probleme adar. Problemi tüm açılardan inceler. Yaratıcı eylem beynimizin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Bu aşamada bir takım sembol, resim, benzerlik ve modeller kullanılır, kural ve genellemeler yapılır. Yaratıcılık kavram ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya dayandığına göre, mevcut malzemeler yani konu ile ilgili bilgiler ne kadar çoksa yaratıcı bir fikir üretmek de o kadar kolaydır (Yıldırım, 1998, s. 48). Bu süreç yaratıcı düşüncüyü tetikleyen bir unsurla başlamaktadır. Hazırlık aşaması bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analiz etme, yorumlama, değişik biçimlerde sentez yapma, değerlendirme ve yeniden yorumlama biçiminde sürdürülen

etkinliklerdir. Yaratıcı kişi bu aşamada, kendisini tam olarak soruna adanmıştır (Üstel, 1996, s. 19)

3. Kuluçka Aşaması

Bu aşamada bilinenler problemi çözmek için yeterli değildir. Bu durumda, problem bilinç altına itilmektedir. Gerekli araç gereçler eldedir. Problem mayalanma aşamasındadır. Yaratıcı kişilerin ellerinde izlenmesi gereken bir harita bulunmaktadır. Beyin konu ile ilgili bütün ilişkileri hemen korumayabilir. Ancak, araya başka düşünceler, konular girse bile beyin çalışmasını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler, peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkı bile sağlayabilir. Düşünülenler yeni kavramla ilgili yeni çağrışımlara yol açabilir, yeni seçenekler oluşturabilir (Rıza, 1999, s.11).

4. Aydınlanma Aşaması

Bu aşama genellikle yaratıcı kişinin aklında çakan şimşek gibidir. Bu aşamada, ilgisi olmayan düşünceler zihinden uzaklaştırılmakta ve yeni ilişkiler keşfedilmektedir. Yaratıcı kişi, sonuca yaklaştıkça düşünmekten ve çalışmaktan zevk duymaktadır.

5. Doğrulama ve Geliştirme Aşaması

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

1.10. Yaratıcılığın Engelleyicileri

Simberg'e göre, yaratıcılık algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür. Özellikle yetişkinlerde algısal ve duygusal özelliklerin yaratıcılığı engellediği gözlenebilir (Ülgen, 1997, s.55).

Algısal Engeller

- Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük.
- Terimleri tanımadaki yetersizlik.
- Problemi ayırmada güçlük.
- Gözlemlerde tüm duyuları kullanmadaki başarısızlık.
- Uzak ilişkileri görmedeki güçlük.
- Açık bir değerlendirmedeki güçlük.
- Neden ve etki arasındaki ayırmada güçlük.

Duygusal Engeller

- Kendini aptal yerine koyma ya da hata yapma korkusu.
- Düşünmede esnekliğin olmayışı.
- İlk akla gelen görüşü hemen kabul etme.
- Hemen başarıya ulaşmak için üst düzeyde güdülenme.
- Güvence için tutku düzeyinde bir istek.
- Bağımlılık, meslektaşlara güvenmeme ve denetim korkusu.
- Bir problemi tamamlama ve test etmede dürtü azlığı.
- İşe çözüm getirmede dürtü azlığı.

Yaratıcılığın doğru yöntemlerle geliştirilebilmesi için, öncelikle birey yaratıcılığını baskılayan, engelleyen faktörlerin etkisinden kurtulmalıdır. Dolayısıyla bu engellerin neler olduğunun saptanması gerekir (Rıza 1999, s.20). Coon'un (1983) tespit ettiği yaratıcılığı engelleyen faktörleri şöyle sıralar.

a) Duygusal engeller: Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirme bu gruba girer.

b) Kültürel engeller: Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir.

Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi vb. kültürel engellere örnek olabilir.

c) Öğrenilen engeller: Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

d) Algılama engelleri: Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.

e) Yüklü program engelleri: Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanılması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir.

1.11. Yaratıcılık ve Okul

Yavuz'un (1989) Torrance' den (1962) Aktardığına göre okul yıllarında yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için 20 ilke önermektedir. Bu ilkelerin altında bazı sayıtlılar yatmaktadır. Önce akıl sağlığı, bilgi edinme ve başarılı yaşam ve meslek yıllarında işi yürütmek için uygulamaları ve uygarlığın gelişmesi için yaratıcı düşüncenin gelişmesi zorunludur. Torrance (1962) aynı zamanda oldukları ve bu yeteneklerin okul faaliyetlerinin artırılabilmesine inanmaktadır. Her tür eğitimde bazı ilkelerin gözetilmesi zorunludur. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Yaratıcı düşüncüyü değerlendirme: Çocuklar yaşadıkları toplumun değerlerini benimser. Yaratıcılık geliştirilecek ise değerlendirilmesinin de öğrenilmesi gerekir. Bu amacı köstekleyecek iki engel vardır. Birincisi, öğretmenin çocuğun yaratıcı yapıtlarını kabullenerek değerlendirmesidir. Yaratıcılık değerlendirmesinde ikinci engel bitmiş yapıta, şiire, müzik sanat şaheserine, insanlar arası dengeli ilişkilere, şampiyon olan ekibin düzenli davranışına vs. fazla önem verilerek değerlendirilmesidir.

2. Çocukların çevreden gelen uyarılara duyarlılığının artırılması: Üstün yaratıcılar üzerinde çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar çevreden gelen uyarılara açık ve duyarlı olmayı vurgulamaktadır. Örneğin, kişi diğerlerinin duygularına, heyecanlarına, gereksinmelerine duyarlı olduğundan insanlar arası ilişkilerinde yaratıcı olabilir, oysa kimyasal bir olaya karşı hiç duyarlı olmayabilir.

3. Nesne ve düşünceleri becerili biçimde kullanmaya özendirme: Küçük çocuğun gördüğü her nesneyi eline alıp saatlerce uğraşmasına dayanılmaz bir isteği, eğilimi vardır. İşte bu görme, anlama merakı, türetme yeteneğinin kökenini oluşturur.

4. Sistemli olarak her düşüncüyü geçerlik sınavasından geçirme: Eğitimin en yaygın amaçlarından biri küçüklere ve gençlere, gerçeği sınama yani yaşadıkları dünya hakkında gerçeğe uygun bir tanım verebilmektir. Öğretmenler ilk sınıfta öğrencilere bir sorunun tanımı ve sistemli olarak geçerlik sınavasını öğretmelidir. Örneğin, sınıf öğretmeni pratik bir sorunun çeşitli çözümlerini gösterdiği kadar değişik olasılıkları da denemelerini desteklemeli ve sonra en iyi çözüme çocuk kendi kararını verebilmelidir. Taton'a ne zaman yeni bir kuram ya da eski kuramlara hata olabileceği görülürse deneyi yapan kuramın sonuçlarını gerçekle karşılaştırmak zorunluluğundadır, olabilir ki karşılaştırma yeni bilimsel buluşa önderlik edecek bir oluşuma götürebilir. Akıl sağlığı alanında Patrick (1955) "gerçekleşme" eksikliği ya da tekrar gözden geçirilip düzeltilmemesi psikotik hayal gücüne dayanan düşünce ile yaratıcı sağlam kişinin düşüncesi ile yaratıcı sağlam kişinin düşüncesi arasında temel ayrıcalığı kanıtlandığını söyler.

5. Yeni görüşlere hoşgörü sağlanması: Genellikle çocuk, gerçek sınavasına alıştırdı ise hoşgörünün temeli atılmış demektir. Öğretmen ya da liderin önemli bir görevi, azınlıktan gelen herhangi bir düşünce ya da çözümü ele alarak, tartışmaya yol açmaktır. Yeni düşüncelere olduğu kadar bireyin yaratıcı kişiliğine de aynı hoşgörü gösterilmelidir.

6. Basma kalıp örüntü zorlamasından kaçınma: Bilimsel yöntem kadar yaratıcı yöntemin de var olduğu söylenebilir. Bir çiçeği anlatmanın, bir ev projesi çizmenin, bir paragraf yazmanın çeşitli yolları olacaktır; biraz rehberlik, istenildiği gibi çalışma özgürlüğü, biraz hoşgörü pek çok yaratıcı işi kolaylaştıracaktır.

7. Sınıfta yaratıcı hava egemenliğini sürdürme: Boğaziçi Üniversitesi'nde bir psikoloji dersinde, bir anket için öğrencilerin soruları kendileri hazırlayıp sınıfta tartışmaları yönlentmeleri çok olumlu hava yaratırken onların istek ve coşkularını da artırmıştır. Ayrıca sınıfı oluşturan gruptan bazı yaratıcı düşüncelerde ortaya atılmıştır.

8. Yaratıcı düşüncenin değerli olduğunu çocuğa öğretme: Küçük yaşlarda çocuk düşüncelerinin değerine ve algılarına inanması, öğrenmesi önemlidir. Bu yaklaşımın bir yöntemi çocuğa düşündüğünü yazdırmaya alışmaktır. Böylece çocuk hayal gücünün değerini öğrenirken aşırı hayal kurması da önlenir ve düşüncelerinin somutlaştığını görürken bu yolda çabalarını sürdürmesi de desteklenir.

9. Yaşıtların kişiye baskı ve zorlamalarından sakınma becerilerini öğrenme: Üst kademede yaratıcı kişinin kendinden daha atletik yapılı ya da sosyal yönden daha başarılı yaşıtları ile mutsuz bir yaşam sürdürmemesi için değerli olduğunu ona sezdirmek çok önemlidir. Bazen bu çocuklar kendileri başlarını derde sokarlar. Örneğin, bazı gruplarda yaratıcı üyeler oldukça sevimsiz, grubu önemsemeyen, amaç gütmeyen, grupla özdeşleşmeyen ve lidere yüz vermeyen kişilerdir.

10. Yaratıcı süreç hakkında bilgi verme: Tarihsel yönden yaratıcı süreç başıboş bırakılmıştır. Eğitim psikolojisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin az ya da yokluğu korkusunu giderirken yaratıcı sürecin hangi koşullar altında oluştuğunu ve geliştiğini vurgulamalıdır. Her ne alanda olursa olsun, yaratıcı sürecin aşamaları ve koşulları bilinmelidir.

11. Şaheserlerin yarattığı saygı ve korku duygusunu giderme: En üst düzeydeki yaratıcıların yapıtlarının değerlerini verdirebilmek için eğitimciler bu yapıtların yetkinliklerini vurgulamak için adeta korku yaratmakla suçludurlar. Bu korku, yaratıcı yeteneğin gelişmesine engel olmaktadır. Eğer öğretmenler, sanatçı ya da yazarın kullandığı yöntemlerin ayrıntılarına inebilirse bu duygu dağılabilir.

12. Kendi isteği ile başlanılan öğrenimi destekleyip değerlendirme: Çocuklarda yaratıcı düşüncelerin ilk belirtileri başka uğraşlar sırasında ansızın belirir. Üstün yaratıcı çocuğun en belirgin olağanüstü özelliği kendi kendine bir işe başlayabilmesidir. Çocuğun derinleri görebilme, anlama merakı ve araştırmacı eğilimleri hemen hemen her küçükte bulunmaktadır. Aile ve öğretmenlerin görevi bu yetikliği canlı tutmaktır.

13. Tedirgin edecek durum yaratma: Torrance bu duruma 'diken üstünde oturma' der. Yaratıcı düşünceye sahip olan öğrenciler genellikle eksik olana karşı ve sıkıntı veren bir ögeye karşı duyarlık beslerler. Duyarlı olmayanların yaratıcı düşünceleri pek yoktur; onlar için her şey açık, hiçbir şey yaratıcı değil, sorun yoktur.

14. Yaratıcı düşünce için gereksinimler oluşturma: Yaşamı tehlikeye sokacak durumlar ve aşırı koşullar birçok buluşların oluşmasına yol açmıştır. İnsanı yaratıcı sürece, icada iten gereksinmedir.

15. Faal ve sakin dönem sağlama: Yeni düşüncelerin oluşması için faal ve sakin dönemlerin oluşturulması önemli görülmektedir. İcat ve buluş tarihi çeşitli faaliyetlerin ortasında birdenbire görülebilir de örneğin yatakta, banyoda vs. gibi gevşeme anlarında yaratıcıyı düşünceye götürdüğü kanıtlanmıştır.

16. Düşünceleri deneme çalışmalarına sokabilmek için olanaklar yaratma: Çocukların akıllarına gelen düşünceleri başarıya ulaştırmak için olanaklar bulunması çok önemlidir. Karşıt durumda engellemeden doğan sıkıntılar, amaçsızlık duygularını ortaya çıkarır. Herhangi bir düşünceyi somut biçime ya da ürüne çevirme heyecan yaratır.

17. Düşünceleri denerken dolaylı olarak elde edilecek sonuçları destekleme: Çoğu kez orijinal düşünürler fikirlerini sonuca bağlamadan, tamamlamadan, tüm başarı potansiyellerini kullanmadan, işi bırakırlar. Sonuç da kolayca yok edilebilecek bozukluklar göze batar ya da bazı kişiler bir görüşü mantıksal sonuca erdirmeden, çok önemli bir buluşu gerçekleştiremezler.

18. Salt eleştiri yerine yapıcı eleştiri geliştirilmeli: Ruhbilimciler türeten ve türetmeyen arasındaki önemli bir ayrıcalığı bireyin sadece çevredeki aksaklıkları görmesi değil de ‘bu şekilde düzeltilebilir’ diyebilmesidir. Örneğin bazıları oyuncak ‘köpeği- yürümesi gerek’ derken bir diğeri daha olumlu önerilerle oyuncuğu ipe çekmeyi, tekerlek koymayı, mıknatıs yerleştirmeyi ileriye sürebilmiş.

19. Çeşitli alanlarda çocukların bilgi edinmelerini sağlama: İlkokul yıllarında çocukların ilgileri çeşitli olduğu kadar birinden diğesine çok çabuk geçerler. Hatta ikinci ve üçüncü sınıflarda adeta uzmanlaşırlar. Uzmanlık alanından uzak bilgiler orijinal düşünceler oluşturur. Hiçbir zaman orijinalite bilgi ile bozulmamıştır.

20. Yeni yollar deneyebilecek yürekli öğretmenler yetiştirme: Üstün yaratıcı çocuk bilgi alanında yeni yollar denemekten korkan, çekinen öğretmenlerle karşılaşır sıkılır, bunılır, öğretmenine, uğraşına ve okuluna yabancılaşır. Öğretmenler çocukların her türlü düşüncelerine açık olmalı, onları gerçek sınırlamalarına doğru yönlentmeli ve evren sırlarını araştırmaya istekli kılmalıdır. Eğer öğretmenler sorunların nedenlerini araştırırlarsa öğrenciler de bu yola kolayca girebileceklerdir.

Yaratıcılık öğrenilebilir. Yaratıcılık doğumdan itibaren şansa bırakılmamalıdır ve yaratıcı potansiyelin yönlendirilmesi gerekir. Bu enerji iyi yönlendirilmez ve desteklenmezse tehlikeli bir yöne doğru kanalize olma tehlikesi vardır (Torrance,1965, s.145).

Potansiyel olarak fazlaca yüksek yaratıcılığın hem toplumun genelinde, hem de okulda öğretmenler, akran grupları ya da benzeri gruplar tarafından hoş görülmediği de araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir (Orhon, 2011, s.24).

Ligon’a göre çocuklar on- on iki yaşları arasında tekrar keşiflerde bulunmaya meraklı hale gelmektedirler. Bunun için artık kritik dönemi atlatmışlardır da denebilir. Bu dönemde çocuğun fikirlerini test etmesine, kendi yeteneklerini keşfetmesine ve güçlüklerle başa çıkmasına yardımcı olunmalıdır (Güven, 1999, s.113-114).

Yaratıcılık farklı toplumlarda farklı algılanabilmektedir. Yine de, yaratıcı düşünme ve davranma becerisi yüksek olan bireylerin toplumun geri kalanından düşünce, hareket, ürün ve yaşam felsefesi açılarından sapan kişiler olarak tanımlandığını görebilmekteyiz. Özellikle kültürel değerler açısından uyumlu ve tutucu olan Türk eğitim sisteminde, bu durum açık bir biçimde yansıtılmaktadır (Orhon, 2011, s. 25).

Davis ve Rimm (1989) okuldaki yaratıcılık eğitiminin yedi amacından şöyle bahseder (Akt. Özden, 2003, s.187-188):

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

7. Yaratıcı yetenekleri geliştirecek alıştırmalar sunmak.

1.12. 7-11 yaş Arası Çocuklarda Yaratıcılık ve Gelişim

Bu çağdaki çocuklar büyük ve küçük kaslarını kolaylıkla kullanabilirler. Oyun oynama becerilerini geliştirerek farklı oyunlar oynayabilirler. Toplum kurallarına uyarak yaşamayı öğrenirler. Kendi yaşlarıyla oynayıp yaşamayı tercih ederler. Aileri dışındaki kişilerle de iletişim kurmaya başlarlar. Kendi cinsine uygun davranışlar sergilemeye başlar. Kendine bakabilir ve temizlik alışkanlığı kazanır. Kendi akranlarının isteklerini, yetişkinlerin isteklerinden daha fazla önemserler. Kendi davranışlarının sonuçlarına katlanırlar. Okuma, yazma, konuşma gibi temel becerileri kazanabilmeyi öğrenirler.

Akranlarının önem verdiği oyunlarda beceri kazanmaya çalışırlar. Bedensel bakım alışkanlığı kazanırlar. Cinsellik konusunda ilgilerini gizli tutarak farklı konulara yönelirler. Hem cinsleriyle aşağı yukarı aynı duyguları taşırlar. Karşı cinslere karşı olum tutum geliştirirler.

7-11 yaş arası çocuklar Piaget göre somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde çocukta birçok yönden gelişme gözlenir. 'Düşünme' bunlardan biridir. Nesne ve olgular arasındaki ilişkileri sezmeye başlar. Bu dönemin temel belirtisi, önceki dönemlerin karakteristik problemlerinin aşılmasıdır. Piaget'e göre somut işlemler dönemine denk gelir. Çocuğun gerçek anlamda okula başlamasıyla aynı zamana denk düşen ortalama yedi yaş, zihinsel gelişiminde kesin bir dönemeçi oluşturuyor. İster zekâ ya da duygusal yaşam söz konusu olsun, ister toplumsal ilişkiler ya da bireye özgü etkinlikler olsun, psişik yaşamın oldukça karmaşık görünüşlerinden her biri, yeni örgütlenme biçimlerinin ortaya çıkışına yardımcı olacaktır ve önceki dönem boyunca girilen kuruluşları sona erdirecektir (Piaget, 2000, s.12).

Bu dönemde korunum, tersine dönebilirlik ve odaklaşma ile ilgili yetersizlikler ortadan kalkar. Sembolik düşünme hızla gelişir. Niceliksel akıl yürütme artar. Ben-merkezcilik ortadan kalkar. İki veya daha fazla grup üst ya da alt grupta toplanabilir, ayrılabilir.

Zihin gelişimini etkileyen etkenler arasında özellikle çocukların aktif yaşantı geçirmesi ve toplumsal aktarım çok büyük önem taşır.

Bu dönemde çocuk ilköğretime başlamıştır. Okul çocuk için daha genişlemiş bir çevredir. 0-6 yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumundan yararlanamayan çocuklar başlangıçta bu yeni çevreye uyum sağlamakta zorlanabilir. Okulda uyulması gereken kurallar, daha önceden hiç karşılaşmadığı akran grubu, öğretmenler, idareciler, başarmak zorunda olduğu dersler, sorumluluklar ve farklı bir çevre, çocuğun zorlaştıran başlıca nedenlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görme şansını elde edenler diğer diğerleri kadar zorlanmazlar. Çünkü bu çocuklar, akran grubu ve öğretmenleri ile etkileşimleri sonucunda, kendi yaşantıları yoluyla pek çok sosyal becerileri edinmişlerdir (Arı vd., 2002, s.41).

Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusunun yaşandığı dönem olarak da bilinir. İlköğretim çağlarına tekabül eden bu dönemde, çocuk bir şeyler üretmek ve başarılı olmak için çalışır; çünkü elde ettiği başarılar neticesinde takdir ve kabul edilmeyi bekler. Bu dönemdeki çocuk

eğer çevresinden destek görürse özsaygısı artar, daha fazla ve çalışmaya başarılı olmaya yönelir. Aksi halde, yaptıklarının değersiz olduğuna inanır ve aşağılık duygusuna kapılır. Yetersizlik ve aşağılık duygusu bu dönemdeki en büyük problemdir. Aşağılık duygusu geliştiren çocuk, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramaz ve uyum gücünü çeker. Yapılan uzunlamasına bir araştırmada zeka, aile özgeçmişi ve çalışkanlık değişkenlerinden çalışkanlığın bireyin gelecekteki uyumu, ekonomik başarısı ve kişisel ilişkilerinde en önemli etken olduğu bulunmuştur (Akt. Selçuk, 2003, s.60) .

6-8 yaşlar arası kız ve erkek çocukları pek fazla ayırım yapmaksızın birçok oyunu birlikte oynayabilirler. Ancak 9-11 yaşlarına gelen çocuklar, kendi cinslerinden olan arkadaşları ile oynamayı tercih ederler. Bu yaşlarda kızlar kızlarla, erkekler de erkeklerle oynamayı tercih ederler (Binbaşıoğlu, 1992, s.28).

İlköğretimin ilk yıllarından itibaren çocukta hızla bir sosyalleşme süreci ile bencil duygu ve davranışlar azalır. Başkaları ile daha iyi ilişkiler kurmaya başladığı, gruba daha iyi uyum sağladığı, işbirliği kurmada daha başarılı olduğu görülür. Çocuk için girdiği akran grubunun ölçütlerine uymak bir zorunluluktur. Çocuk akran grubundaki arkadaşları gibi giyinmek, onlar gibi davranmak ve kendisine verilen görevleri yapmak için çaba gösterir. Akran grubunun isteklerine uymayan çocuklar gruptan dışlanır. Gruptan atılmak bu çocuklara elem verir. Bu nedenle grupta kabul görebilmek için hiçbir fedakarlıktan kaçınmazlar (Başaran, 1992, s.19).

Sonuç olarak bu yaş çocuklarında arkadaşlık her geçen yıl daha kararlı bir duruma gelir. Başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerine karşı duyarlılık gösterir. Toplumdaki ahlak yargılarını, standartları ve tavırları öğrenmişlerdir. Sırasını beklemeyi bilir. Başkalarının haklarını dikkate almaya çalıştığı gibi kendi haklarını korumasını da bilir (Ülgen ve Fidan, 1997, s.55).

Psikaanalistlere göre kişilik gelişiminin temeli cinselliğe dayanır. Ergenlikten önce beş evre ele alınır. Bunlar:

- Oral evre,
- Anal evre,
- Fallik evre,
- Gizil (latent) evredir.

7-11 yaş arası çocuklar muhtemelen bu evrelerden gizil (Latent) evrede bulunurlar. Bu evre erinliğe kadar sürebilir. Cinsellik açısından durgun bir dönemdir. Eskiden kalma durumlar daha da belirsizleşerek varlıklarını sürdürürler. Cinsel eğitimin en iyi şekilde verilebileceği bir dönemdir.

Gizil dönem sağlıklı bir şekilde geçirilmezse, çocuk içsel dürtülerinin denetimini sağlayamamakta ve enerjisini yanlış yöne kanalize etmekte; ya da dürtülerini aşırı aşırı denetim altına alarak kişiliğinin gelişimini engellemekte ve obsesif karakter yapısına sahip olabilmektedir (Geçtan, 1980, s.36).

İKİNCİ BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEMLER

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın yöntemi tarama yöntemidir. Bu araştırma Antalya ili Serik İlçesi Çandır Beldesi Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu'nda okuyan 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf ve 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılık performanslarını tanımlamak ve incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırma Antalya ili Serik ilçesi Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılığının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim 1, 2, 3, 4, 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılık performansları bazı demografik değişkenlere göre incelendiğinde farklılıklar gösteriyor mu?

2.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Cinsiyet değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin;

- orijinallik,
- esneklik,
- akıcılık,
- ayrıntınlık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yaş değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin;

- orijinallik,
- esneklik,
- akıcılık,

- ayrıntılılık,
- alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kardeş sayısı değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin;

- orijinallik,
 - esneklik,
 - akıcılık,
 - ayrıntılılık
- alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Baba öğrenim durumu değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin

- orijinallik,
 - esneklik,
 - akıcılık,
 - ayrıntılılık,
- alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Baba mesleği değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin

- orijinallik,
 - esneklik,
 - akıcılık,
 - ayrıntılılık,
- alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Anne Öğrenim Durumu Değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin

- orijinallik,
- esneklik,

- akıcılık,

- ayrıntınlık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Anne Mesleği Değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin

- orijinallik,

- esneklik,

- akıcılık,

- ayrıntınlık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Anne Babanın Birliktelik Durumu değişkeni ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin

- orijinallik,

- esneklik,

- akıcılık,

- ayrıntınlık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Göç Olgusu ile Yaratıcı Düşünce Performansının alt boyutları:

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile yaratıcı düşünce performansları ve yaratıcı düşüncenin

- orijinallik,

- esneklik,

- akıcılık,

- ayrıntınlık,

alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.4. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örneklemini Antalya ili Serik İlçesi Çandır Beldesi Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin tümü (278 kişi) oluşturmaktadır.

Öğrencilerden 9 tanesinin testlerdeki eksiklikleri nedeniyle puanlaması yapılamamıştır. 13 öğrenci ise araştırmanın yapıldığı gün okula gelmemiştir. Yani araştırmanın örneklemini 1. Sınıftan 94, 2. Sınıftan 44, 3. Sınıftan 53, 4. Sınıftan 36, 5. Sınıftan 29 olmak üzere toplam 256 öğrenci oluşturmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, 2009-2010 Eğitim Yılında 01.06.2010 tarihinde uygulanmıştır.

2.5. Sayıtlar

1. Bu araştırmada söz konusu kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Kullanılan veri toplama dökümanlarının, ulaşılmak istenen bilgileri edinmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Tüm denekler eşit koşullarda olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan deneklerin kişisel bilgi formlarını ve testleri içtenlikle, gerçek yaşam, duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.
5. Seçilen örneklem grubunun, araştırmanın evrenini temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır..

2.6. Sınırlılıklar

1. Bu Araştırma arasından seçilen örnekleme sınırlıdır.
2. Bu araştırmada yaratıcılık ölçeklerinden yalnız Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu kullanılmıştır.
3. Ölçekler, Antalya ili Serik ilçesi Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu öğrencileri arasından 1. Sınıftan 94, 2. Sınıftan 44, 3. Sınıftan 53, 4. Sınıftan 36, 5. Sınıftan 29 olmak üzere toplam 256 öğrenciye uygulanmıştır.
4. Araştırmanın maddi kaynakları, araştırmacının kendi olanakları ile sınırlıdır.

2.7. Yapılan Araştırmalar

Torrance (1959) bir araştırmasında gruplar arası yarışma ve yaratıcı düşünce gerektiren durumlara, ikiden altıncı sınıfa da kapsayan, her sınıftan beş kişilik gruplar oluştururken her gruba üstün yaratıcı bir çocuğun katılmasına dikkat etmiştir. Gözlemlerin odak noktası, grupların en yaratıcı üyeler için kullandıkları denetim teknikleri ve bu baskılara yaratıcıların nasıl karşı koyduklarını izlemek olmuştur. İkinci sınıf düzeyinde denekler çok ilkel davranışlar göstermişlerdir. En yaratıcı oldukça sevimsiz davranışlarda bulunmuşlardır, gruba saygı ve ilgi göstermemişler, grupla özdeşleşme izlenmemiş, grup amaçlarını umursamamışlar ve daha az yaratıcı olanlara ve liderlere aldırmamışlar. Bu tür davranış, ikinci sınıfta izlenebiliyor ise ileride, iyice yerleşmiş davranışları yok etmek çok zorlaşacaktır. Üçüncü

sınıfta yaratıcılar yalnız başına çalışmışlar ve çoğu kez diğerleri onlara aldırmamışlardır. Bu eğilim dördüncü sınıfta devam ederken en yaratıcı çocuklar liderliğe girişme konusunda çok az sorumluluk göstermişlerdir. Grubun başarısına önemli katkılarda bulunmakla beraber kendilerine beğeni çevrilmemiş; beşinci sınıfta liderliğe doğru adımlar atılmış ise de yaratıcılar kendilerini gösterebilmişler ama ‘fazla bilimsel’ oldukları için eleştirilere yol açılmış ve altıncı sınıfta bu eğilimler artmıştır (Yavuz, 1989, s.46).

Günçel ve Oral (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, yaşlılarından daha yaratıcı olan 3. ve 4. Sınıf öğrencileri çocuklar, sınıf öğretmenleri tarafından ‘sınıf disiplinine uyma’ açısından değerlendirilmiştir. Yaratıcılık; akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılara inebilme olmak üzere dört farklı boyutta ölçülmüş, aynı zamanda öğrenciler okul disiplinine uymayı ya da uymamayı yansıtan davranışların yer aldığı bir ölçekte öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Analizler, yukarıda yer alan yaratıcılığın dört boyutunda yüksek puan alan öğrencilerin, düşük puan alan yaşlılarına kıyasla öğretmenleri tarafından daha uyumsuz olarak algılandıklarını göstermişlerdir. Akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılara inebilmeden oluşan yaratıcılık puanları arasındaki korelasyon 3. Sınıfta yüksek olduğu halde, 4. Sınıfta anlamlı düşüş göstermektedir. Ayrıca, özgün düşünme ve gruba uymama ile ayrıntılı düşünme ve gruba uymama arasındaki ilişkilerin kızlarda, akıcılık ve gruba uymama ile esneklik ve gruba uymama arasındaki ilişkilerin ise erkeklerde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Orhon, 2011, s. 25).

Yaratıcılık ölçeklerinde elde edilen puanlar söz konusu olduğunda dikkati çeken bir nokta, özellikle orijinal düşünme ile uyumsuzluk arasındaki yüksek ilişkidir. Bu noktada literatürde yer alan, orijinallığın, yaratıcılığın en çok yansıtıldığı boyut olduğu bilgisidir (Akt. Orhon, 2011, s.25).

Yılmaz (1989) yaptığı araştırmaya Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinden 237 denek katılmıştır. Deneklere üç ayrı deneysel işlem uygulanmıştır. İlk deneysel işlemde iki sözcük kullanılarak tek tek anlamlı sözcük olarak kullanılmış ve bunları içeren kitapçıklar hazırlanmıştır. İkinci işlemde belirlenen sözcüklerin harfleri istatistik kurallarına ve rastgele örnekleme uygun olarak harman edilip kendi harflerini içeren iki anlamsız sözcük oluşturulmuştur. Üçüncü işlemde belirlenen sözcüklerin tüm harfleri ayrı istatistik kurallarına uygun olarak 30 defa kullanılmıştır ve sözcük türetilmiştir. Deneysel gruplar 20 değişkenden oluşan tüm etmenler birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Geleneksel zeka testleri bilgiyi, hafızayı ve konverjant düşünceyi ölçmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz bilinen klasik eğitimde de bu yetenekler gerekli olmaktadır. İstidatlı çocukları yalnız zeka testlerine seçtiğimiz zaman, çok büyük bir orandaki öğrenci elimine edilmiş oluyor. Halbuki araştırmalar, atılan bu öğrenci kitlesinin içinde, zeka testlerinde çok başarılı olamamalarına rağmen yaratıcılık testlerinde yüksek puan alanların yani yüksek seviyedeki yaratıcıların bulunduğunu göstermektedir (Akt. Arık, 1987, s.7).

Çocuklar üzerinde çalışan Torrance (1962) ve Yamamoto (1964) diverjant (açık uçlu durumlarda yeni veya çeşitli cevaplar verebilme) üretim skorlarıyla, öğretmenlerin ve yaşlıların çocuk hakkında yaptıkları çeşitli yaratıcı düşünce kriterleriyle (ne kadar çok veya ne kadar farklı fikirlere sahip olduğunu, değişik yaklaşma yollarını kullanma vs. gibi kriterlerle) ilgili değerlendirmeler arasında pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Bu tip testleri

geliştiren Torrance ayrıca, kolej seviyesinde uygulanan diverjant üretim ölçüleriyle ilgili geçerlik göstergelerinin, orijinal olarak seçilir projelerden, ders konularıyla ilgili olup yaratıcı problem çözmeyi gerektiren testlerdeki puanlardan, kendi kendine başlatılan öğrenme performansından ve değişik alanlarda birçok yaratıcı başarı kazanma fırsatının bulunduğu teknik kolejlerde üniversite öğrenciliğine layık görülen aday listelerinden geldiğini de ortaya koymuştur (Arık,1987,s.120).

Oral (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi için etkinlik temelli, spiral bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu program, 18 hafta boyunca 5 yaş grubunu kapsayan bir deney grubu üzerinde uygulanmış çalışmada iki de kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırmanın başında, ortasında ve sonunda çocuklara yaratıcılık testleri, öğretmenlere ve ailelere ise gözlem ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, yaratıcılığın özel olarak tasarlanan öğretim programlarıyla geliştirilebileceğini göstermiştir. Deney ve kontrol grubu deneklerinin yaratıcılık düzeyleri başta aynı olmasına rağmen, programın uygulanmadığı kontrol gruplarına göre programın uygulandığı gruptaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının belirgin düzeyde artış gösterdiği saptanmıştır (Orhon,2011,s.29).

Torrance; yaratıcı düşünce üzerinde ilkokullarda yapılan araştırmalarda elleme, uğraşma dereceleri ile verilen yanıtların niteliği ve niceliği arasında bir ilişki bulmuştur. Yaratıcı düşünce ile ilgili testler uygulanırken 68 kişi ilk sınıftan 62 kişi ikinci sınıftan ve 82 üçüncü sınıftan seçilen öğrencilerin nesnelere uğraşmaları kaydedilmiştir. Öğrencilere bir hasta bakıcı alet çantası, bir itfaya arabası, bir oyuncak köpek gibi nesnelere uğraşılması öngörülmüş ve oyunların daha eğlenceli şekilde sokulması görevi verilmiştir. Ölçü olarak “az, orta, çok” olarak üç ölçü alınmış ve sonuçlarda erkek çocukların kızlara göre daha çok nesnelere uğraşp elledikleri saptanmıştır. Ayrıca birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar bu eğilim artarken kızlarda büyük bir değişiklik belirlememiştir. Demek ki yaratıcılıkla ilgiyi ve merakı geliştirmek için çocukların çevrelerindeki nesnelere oynama ve çeşitli düşüncelerle karşılaşmaları sağlanmalı ve desteklenmelidir (Yavuz,1989, s.43-44).

2.8. Veri Toplama Araçlarının Tanıtılması

2.8.1. Öğrenci Bilgi Formu

Ek-I’ de sunulan Öğrenci Bilgi Formu araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış olup formda belirlenen bağımsız değişkenler literatürde yaratıcılığı etkileyen bazı etmenler olarak yer almaktadır.

2.8.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekil A Formu

Bu araştırmada Ek-II’ de yer alan TYDT Şekil A Formu uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin, şekilsel yaratıcı düşünce performansını ölçen bir araç olması, kapsamlı bir bilimsel araştırma geçmişine dayanması ve ülkemizde farklı yaşlardaki bireylerin yaratıcılığını ölçmeye yarayacak bir araç bulunmaması tercih nedeni olmuştur(Aslan, 2001, s.14-19).

Test bataryasının ilk provaları 1958 yılında gerçekleştirilmiştir. Torrance Minnesota Üniversitesi’nde 1958 ile 1966 yılları arasında devam eden araştırmalarını topladığı makalesinde testin çeşitli yaş grupları, meslek ve eğitim seviyesi için kullanılabilir olduğunu

belirtmektedir. Çocukların yaratıcı düşünce faaliyetlerine ilişkin soru listesi, bireysel-sosyal motivasyon ölçeği (yaratıcı motivasyonu ölçme dahil), zorlanan seçimler aracı ve yaratıcı kişilik soru listesi, eş ve öğretmen aday gösterme süreçleri, yaşam deneyimi ölçekleri ve bunun gibi araçlarla sürekli olarak test geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. İlaveten, yaratıcı düşünce testi geliştirme çalışmaları sırasında kültürlerarası çalışmalarda gerçekleştirilmiştir. Torrance ve Cunnington'un "hayali/ elsanatı (imagi craft)" adını verdikleri, eğitim ve araştırma amaçlı yönlendirme materyalinde üç ana takım bulunmaktadırdır. Materyaldeki büyük bilimsel ve coğrafi keşiflerdeki önemli anlarla, icatlar ve hayal gücü ile ilgili kayıtlar aracılığıyla yaratıcı sürecin doğası, yaratıcı başarının değeri ve yaratıcı kişilerin çektiği zorluklar hakkında çocuklara bilgi vermek amaçlanmıştır. Daha sonra Torrance ve Grup tarafından Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bürosu'na verilen raporda daha geniş ölçekli bir test tanımlanmıştır (Aslan, 2001, s.23).

1966 yılında geliştirilen test bataryası "sözel" ve "şekilsel" kısımdan oluşmaktadır. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise, üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farzedin ki adlı faaliyetlerdir. Şekilsel kısımda ise sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler adlı alt testler bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır(Aslan, 2001, s.24).

Aktivite-2 (Resim tamamlama): Bu etkinlik, 10 kareden oluşmaktadır. Deneklerden bu etkinlikte yer alan tamamlanmamış şekillere çizgiler ekleyerek ilginç nesne ve resimler çizmeleri istenir. Bunu yaparken kimsenin aklına gelmeyeceğini düşündükleri nesne ve resimler çizmeleri istenir. Çizimleri olabildiğince tamamlamaları ve bu çizimle ilginç bir hikaye anlatmaları istenir. Bu amaçla çizimlerine ekleyebildikleri kadar detayı ekleyerek akıllarına ilk gelen düşüncenin kolayca anlaşılmasını sağlamaya çalışmaları istenir. Her çizimleri için ilginç başlıklar bularak bunları her bir çizimin altında bulunan numaranın yanına yazmaları istenir.

b. Aktivite-3 (Paralel çizgiler): Deneğe 30 çift paralelden oluşan bir seri verilir. On dakika içinde düz çizgi çiftlerinden kaç tane çizebilecekleri denir. Düz çizgi çiftleri, çizilen nesne ya da resmin ana kısmını oluşturmalıdır. Paralel çizgileri tamamlamak için kurşun kalem ya da renkli kalemlerle çizgiler eklemeleri istenir. Ek çizimleri, düz çizgi çiftlerinin ortasına, üstüne ya da dışına –istedikleri yere- yapabilecekleri söylenir. Kimsenin ilk seferde aklına gelmeyecek nesne ya da çizimler yapmaya çalışmaları ve her birine ekleyebildikleri kadar fazla fikir eklemeleri istenir. Çizimlerin olabildiğince tamamlamaya çalışmaları, hazırlanmış boşluklara isim ya da başlıkları yazmaları istenir.

Yapılan Aktivite-2 ve Aktivite -1 değerlendirilirken öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık olmak üzere toplam dört boyutta aldıkları puanlar hesaplanmıştır.

2.8.3. Testin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Torrance tarafından Amerikan çocukları üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu, testin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüt olduğu anlaşılmış, aynı bulgu Amerika'da yapılan başka araştırmalar tarafından da doğrulanmıştır(Akt. Öncü, 2003, s.226).

Testin geçerlik çalışmalarına bakıldığında Torrance ve Hansen'in yaptığı bir araştırmada yüksek ve düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin arasından bir grup seçildi. Bir dönem boyunca derslerde yapılan gözlemler sonucunda elde edilen puanların geçerli olduğu görüldü (Sarı, 1998, s.30).

TYDT'nin güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında Torrance, test- tekrar test yöntemi ile Sungur testin güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Uygulamalar sonucunda ise 0.50 ile 0.93 arasında sonuçlar bulmuştur. Üç yıl arayla yaptığı uygulamalardan sonra 0.35 ile 0.73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (Sungur,1988, s.53). Yine Torrance' ye göre deneyimli veya deneyimsiz araştırmacıların testi puanlarken verdikleri değerler arasında anlamlı bir fark yoktur (Akt. Sungur, s.53).

2.8.4. TYDT'nin Puanlanması

Söz konusu test, deneklere sınıfta grup olarak uygulanmış, test süresince deneklerin birbirlerinin çizimlerinden etkilenmemesi hususuna dikkat edilmiş ve kendilerine testin amacına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Testi tamamlama süresi, denek başına yaklaşık yarım saatlik bir zaman almıştır. Üçüncü etkinlik on dakika ile sınırlı olup, denekler diğer iki etkinliği de yaklaşık onar dakikalık süreler içinde tamamlamışlardır.

Puanlama, Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır. Testin bu etkinlikleri değerlendirilirken, deneklerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıllık olmak üzere dört ayrı boyuttan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır.

Puanlama yönergelerini ve listelerini içeren TYDT şekilsel puanlama kitapçıkları 2 ayrı form halinde Türkçeye çevrilmiştir. Puanlama işleminde Torrance'ın önermiş olduğu ve dikkat edilmesi gerekli "Yaratıcı Güç" kavramına uyulmaya çalışılmıştır. Yaratıcı Güç, "öğrenimi, alışılmışın ötesinde, bilinen ve basit yanıtlardan uzak, çağrışım gerektiren yanıtlar" verme olarak tanımlanmaktadır. Torrance bu kavrama puanlayıcının egemen olması gerektiğini ve puanlama geçerlik ve güvenilirliğini düşüren faktörün, yanıtların, puanlayıcının kişisel beklentilerini desteklemeyen yanıtlardan olduğunu belirtmektedir (Akt. Karataş, 2002, s.115).

2.9. Verilerin Değerlendirilmesi

Bu araştırmada temel ve istatistiksel yöntemleri içeren bir veri analizi paketi olan SPSS kullanılmıştır. SPSS, özellikle anket ve araştırma formlarından elde edilen sınıflanmamış verilerin analizinde yararlanılan ve yaygın kullanımı olan bir pakettir (Özdamar, 2004, s.45).

Araştırmada, gruplar içerisinde farklılık yaratan grup ya da grupları tespit etmek üzere birçok post-hoc istatistiği bulunmakla birlikte, bunların doğru bir şekilde seçimi bazı varsayımlar gerektirmektedir. Post-hoc'lara ait istatistik türlerinin seçiminde, önemli unsurlardan olan gruplar arası varyansın eşit olup-olmama özelliği önem taşımaktadır (Ramig, 1983, Akt. Kayri, 2009, 52).

Post-hoc istatistikleri, gruplar arası varyansın eşit olması ve varyansların eşit olmaması durumunda kullanılanlar olmak üzere iki ayrı sınıfta ele alınmaktadır. Varyansların eşit olması durumunda araştırmacıların seçebileceği çoklu karşılaştırma testleri (pairwise): LSD (Least Significant Difference), Sidak, Bonferroni, Tukey, Hochberg's GT2, Gabriel ve Scheffe olarak bilinmektedir. Bu test istatistikleri analizlerde aynı sonuca ulaşamadıkları gibi, normal dağılım eğrisinde de aynı kritik bölgeleri belirleyememektedirler (Akt. Kayri, 2009,s.53).

Gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için Scheffe metodu geliştirilmiş olup; bu metod genel itibariyle, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post-hoc türü olarak ele alınmaktadır (Akt.Kayri, 2009, s.54). k grup ortalamasını ikili biçimde karşılaştırmak için geliştirilen bir testtir. Scheffe' test, Dunn testinin bir modifikasyonudur. Grup ortalamalarının ağırlıklı katsayılar kullanılarak yapılan karşılaştırmalarda etkilidir. Scheffe testi ikili karşılaştırmalarda düşük bir güce sahip olmasına karşın, kompleks hipotezlerin değerlendirilmesinde daha güçlü bir testtir (Özdamar, 2004, s.349).

Gruplararası varyansın eşit olmaması durumunda ise kullanılacak post-hoc istatistikleri değişmektedir. Bu durumda kullanılacak istatistikler: Games-Howell, Tamhane's T2, Tamhane's T3, Dunnet's C ve Dunnet's T3 şeklindedir ve sadece "çoklu aralık testi" olarak işlem görmektedirler (Akt. Kayri,2009,s.56). Grup varyanslarının heterojen olduğu durumlarda eğer k grup ortalamasını ikili olarak farklı varyans yaklaşımı ile eşanlı karşılaştırmak gerekiyorsa Tamhane T2 testini tercih etmek uygun olur(Özdamar, 2004, s.353). Tamhane's T2 ve Tamhane's T3 istatistikleri, sadece "student t" tabanında yürütülen bir test olup, tutucu ve dikkatli karşılaştırmalar yapması ile göze çarpmaktadır (Akt. Kayri, 2009, s.56).

2.9.1. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Analiz Teknikleri

Bu araştırmada öncelikle TYDT'nin alt boyutları olan acıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıllık boyutlarının ortalamalarına ve standart sapmalarına bakılmıştır.

't' testi iki grup arasında karşılaştırma yapmak için uygundur. Her iki grubun varyanslarının eşit olma zorunluluğu yoktur fakat yine de varyansların eşit olup olmama durumuna göre farklı 't' değerleri hesaplar. Bu araştırmada cinsiyet, göç olgusu ve anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkenleri incelenirken 'Independent Samples t Test' kullanılmıştır. Varyansların eşit olup olmadığının kontrolü için 'levene' testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre cinsiyet, göç olgusu, anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkenlerinin varyanslarının eşit olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden de tabloda yer alan 'Equal variances assumed' satırındaki veriler değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde %5 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Çoğu zaman araştırmalarda ikiden fazla grubun karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulur. Böyle durumlarda 't' testi yetersiz kalır. İkiden fazla grubun bir anda karşılaştırılmasını sağlamak için geliştirilen testler arasında en çok bilineni ve kullanılanı 'Varyans Analizi' olarak da bilinen 'Anova' dır. Anova testi sadece grupların birbirinden farklı olup olmadığını araştırmaya bildirir ama hangi grup diğerlerinden farklıdır sorusuna cevap veremez. Bu soruya cevap verebilmek için 'one Way Anova' testi uygulanır (Yazıcıoğlu, Erdoğan,2007, s.221).

Bu araştırmada öğrencinin kardeş sayısı, annenin yaptığı meslek, babanın yaptığı meslek, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi ve öğrencinin yaşı bağımsız değişkenleri incelenirken 'One Way Anova' kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu durumlarda hangi grubun diğerlerinden farklı olduğunu

ortaya çıkarmak için 'Post Hoc' testlerine başvurulmuştur. Varyansları eşit olduğu durumlarda 'Scheffe', varyansların eşit olmadığı durumlarda 'Tamhane's T2' testi kullanılmıştır. 'Significance level' değeri, 0.05 olarak kullanılmıştır.

Grupların varyanslarının eşitliği 'Levene' testi yardımıyla kontrol edilmiştir. 'Levene' değeri 0.05' ten daha büyük bir değer alan grupların varyanslarının eşit olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, kardeş sayısı bağımsız değişkenlerinin varyansları arasında anlamlı bir farkın olmadığı yani grup varyanslarının eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sebeple 'Scheffe' testinin sonuçlarına göre değerlendirme yapılmıştır. 'Levene' değeri 0.05' ten daha küçük bir değer alan grupların varyanslarının eşit olmadığı kabul edilmiştir. Araştırmada babanın mesleği, öğrencini yaşı, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi bağımsız değişkenlerinin varyansları arasında anlamlı bir farkın olduğu yani grup varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple 'Tamhane T2' testinin sonuçlarına göre değerlendirme yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Tablo 3.1. Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

cinsiyet	Sayı	%
Kız	128	50
Erkek	128	50
Toplam	256	100
Sınıf	Sayı	%
1. sınıf	94	36.7
2. sınıf	44	17.2
3. sınıf	53	20.7
4. sınıf	36	14.1
5. sınıf	29	11.3
Toplam	256	100
Yaş Grupları	Sayı	%
7 yaş	81	31.6
8 yaş	42	16.4
9 yaş	55	21.5
10 yaş	42	16.4
11 yaş	36	14.1
Toplam	256	100

Kardeş Sayısı	Sayı	%
0	8	3.10
1	62	24.20
2	111	43.40
3	41	16
4	19	7.40
5	8	3.10
6	2	0.80
7	3	1.20
8	2	0.80
Toplam	256	100
Göç	Sayı	%
Yerli	182	71.10
Geçici tarım İşçisi	74	28.90
Toplam	256	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	Sayı	%
Okur yazar değil	50	19.50
İlkokul	129	50.40
Ortaokul	48	18.80
Lise	29	11.30
Üniversite	0	0
Toplam	256	100.00

Baba Eğitim düzeyi	Sayı	%
Okur yazar değil	35	13.70
İlkokul	115	44.90
Ortaokul	53	20.70
Lise	49	19.10
Üniversite	4	1.60
Toplam	256	100.0
Anne mesleği	Sayı	%
Ev hanımı	140	54.70
Çiftçi	55	21.50
İşçi	55	21.50
Memur	2	0.80
Esnaf	4	1.60
Toplam	256	100.0
Baba mesleği	Sayı	%
İşsiz	20	7.80
İşçi	75	29.30
Çiftçi	127	49.60
Memur	16	6.30
Esnaf	18	7.00
Toplam	256	100.0
Medeni durum	Sayı	%
Birlikte	240	93.8
Ayrı	16	6.3
Toplam	256	100.0

Araştırma yapılan grubun %50'sini kız öğrenciler, %50'sini erkekler oluşturmaktadır. Grupta kız ve erkek denek sayısı birbirine eşittir.

Araştırma yapılan grupta 94 öğrenci ile 1.sınıfta okuyan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmüştür. Yani grubun %36.70'ini 1. Sınıf düzeyinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Grubun % 17.2'sini 2.sınıflar, % 20.7'sini 3. Sınıflar, % 14.1'ini 4. Sınıflar, % 11.3'ünü 5.sınıflar oluşturmuştur.

Araştırma yapılan gruptaki yaş dağılımına bakıldığında ise 7 yaşında olan deneklerin en fazla olduğu görülür. 7 yaşındaki denekler 81 kişi ile grubun %31.6'sını temsil etmektedir. Bunu 55 denek ile grubun % 21.5'ini temsil eden 9 yaşındaki denekler takip eder. 8 ve 10 yaşındaki deneklerin grubun % 16.4'ünü , 11 yaşındaki deneklerin grubun % 14.1'ini temsil ettiği görülmektedir.

Gruptaki deneklerin kardeş sayılarına bakıldığında 111 denneğin 2 kardeşi olduğu görülür. Bu sayının % 43.40 ile en fazla oranı temsil ettiği görülür. 8 kardeşi olan iki kişi ise bize grubun en az temsil ettiği % 0.80 oranını verir.

Araştırma yapılan gruptaki deneklerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında %50.4'ünün annesinin ilkokul mezunu olduğu ortaya çıkar ve bu gruptaki en yüksek orandır. Deneklerin % 19.5'inin annesi ise okuma yazmayı hiç bilmemektedir. Grup içerisinde annesi yüksek öğretimden mezun bir deneye rastlanmamıştır.

Araştırma yapılan gruptaki deneklerin babalarının eğitim düzeyine bakıldığında %44.9'unun babasının ilkokul mezunu olduğu ortaya çıkar ve bu gruptaki en yüksek orandır. Deneklerin % 13.7'sinin babası ise okuma yazmayı hiç bilmemektedir. Babası yükseköğretimden mezun olan 4 denek ise grubun % 1.6'sını oluşturur. Bu oran gruptaki en düşük orandır.

Grubu oluşturan deneklerin baba mesleğine bakıldığında en yüksek oran olan % 49.6 ile grupta en çok çiftçi olduğu görülür. Babası çiftçi olan 127 denek vardır. Grupta babası işsiz olan 20 denneğin gruptaki oranı % 7.8'dir. 75 denneğin babasının işçi olduğu grupta bu sayı % 29.3 oranına denk gelmektedir. Deneklerin % 6.3'ünü memur çocukları, deneklerin % 7.0'ını esnaf çocukları oluşturmaktadır.

Araştırma yapılan grubu oluşturan deneklerin anne mesleğine bakıldığında en yüksek oran olan % 54.7 ile grupta en çok ev hanımı olduğu görülür. Annesi işçi ve çiftçi olarak çalışanların oranı birbirine eşittir. Bu oran % 21.5' tir. Anne mesleği esnaf olan denekler grubun % 1.6'sını temsil eder. Anne mesleği memur olan denekler grubun % 0.8'ünü oluşturur ve bu en düşük orandır.

Araştırma yapılan grupta deneklerin % 71.1'inin aileleri yaşadıkları yerin yerlisidir. Yani orada doğup büyümüşlerdir. % 28.9' u ise araştırmanın yapıldığı bölgeye tarım işçiliği yapma veya daha farklı nedenlerle geçimini sağlamak amacıyla farklı yerleşim bölgelerinden göç etmişlerdir. Araştırma yapılan grubun % 6.3'ünün anne ve babası farklı nedenlerden ötürü ayrı yaşamaktadırlar.

3.2. Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puan Ortalamaları

Tablo 3.2. 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf Öğrencilerinin Toplam Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanları

	X	SS	Minimum	Maksimum
Akıcılık	23.86	8.753	5	40
Esneklik	18.18	6.129	4	33
Orijinallik	30.21	14.608	4	75
Ayrıntılılık	5.34	4.811	0	25

Tablo 3.2.'de öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılılık puan ortalamaları görülmektedir. Öğrencilerin akıcılık puan ortalaması 23.86, esneklik puan ortalaması 18.18, orijinallik puan ortalaması 30.21, ayrıntılılık puan ortalaması 5.34 olarak bulunmuştur.

3.3. Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi

Tablo 3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

		KIZ	ERKEK	F	P
Akıcılık	X	23.48	24.23	0.768	0.494
	SS	9.007	8.510		
Esneklik	X	18.04	18.33	2.070	0.707
	SS	6.606	5.635		
Orijinallik	X	28.94	31.48	0.501	0.165
	SS	14.462	14.700		
Ayrıntılılık	X	5.76	4.91	3.859	0.161
	SS	5.230	4.331		

Tablo 3.3.'te TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre; akıcılık boyutu ile cinsiyet arasında ($p= 0.494$; $p<0.05$), esneklik ile cinsiyet ($p= 0.707$; $p<0.05$), orijinallik ile cinsiyet ($p= 0.165$; $p<0.05$), ayrıntılılık ile cinsiyet ($p= 0.161$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık puanları arasında herhangi anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

Tablo 3.4. Öğrencileri Göç Edip Etmediklerine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

		Yerli	Göç	F	P
Akıcılık	X	23.83	23.93	0.89	0.932
	SS	8.753	8.811		
Esneklik	X	18.35	17.75	0.93	0.493
	SS	6.242	5.865		
Orijinallik	X	30.31	29.95	0.796	0.856
	SS	14.957	13.810		
Ayrıntılılık	X	5.32	5.38	0.151	0.928
	SS	4.961	4.450		

Tablo 3.4.'te TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık ile öğrencilerin herhangi bir ilden göç edip etmeme durumları arasında fark olup olmadığının saptamak için t-testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre; akıcılık boyutu ile göç olgusu arasında ($p= 0.932$; $p<0.05$), esneklik ile göç olgusu arasında ($p= 0.493$; $p<0.05$), orijinallik ile göç olgusu arasında ($p= 0.856$; $p<0.05$), ayrıntılılık ile göç olgusu arasında ($p= 0.928$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin başka bir ilden göç edip etmeme olgularına göre akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık puanları arasında herhangi anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Ayrı Olup Olmadıklarına Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

		Birlikte	Ayrı	F	P
Akıcılık	X	24.03	21.31	0.647	0.230
	SS	8.834	7.171		
Esneklik	X	18.23	17.44	0.101	0.616
	SS	6.127	6.324		
Orijinallik	X	30.36	27.94	3.545	0.522
	SS	14.862	10.122		
Ayrıntılılık	X	5.43	3.88	0.704	0.210
	SS	4.896	3.008		

Tablo 3.5.'te TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık boyutları ile öğrencilerin ailelerinin birlikte olup olmamaları arasında bir fark olup olmadığının saptamak için t-testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre; akıcılık boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.230$; $p<0.05$), esneklik boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.616$; $p<0.05$), orijinallik boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.522$; $p<0.05$), ayrıntılılık ile akıcılık boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.210$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında göre akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık puanları arasında herhangi anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

Tablo 3.6. Yaş Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Elabrasyon Puanlarının İncelenmesi

	XX	SS	F	P	
	7 yaş	20.58	9.438	12.699	0.000
	8 yaş	29.17	9.357		
Akıcılık	9 yaş	27.00	7.272		
	10 yaş	24.48	5.735		
	11 yaş	19.53	6.157		
	Toplam	23.86	8.753		
	7 yaş	15.28	6.477	11.617	0.000
	8 yaş	20.95	5.644		
Esneklik	9 yaş	20.80	5.602		
	10 yaş	18.95	4.361		
	11 yaş	16.58	5.201		
	Toplam	18.18	6.129		
	7 yaş	24.95	15.829	8.863	0.000
	8 yaş	37.26	16.697		
Orijinallik	9 yaş	34.11	12.351		
	10 yaş	33.14	10.240		
	11 yaş	24.42	10.244		
	Toplam	30.21	14.608		
	7 yaş	3.80	3.706	9.874	0.000
	8 yaş	4.29	3.624		
Ayrıntılılık	9 yaş	4.76	4.320		
	10 yaş	8.52	6.041		
	11 yaş	7.17	5.229		
	Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.6.'da yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 7 yaşında olan öğrenciler 8 yaşında olan ve 9 yaşında olan öğrenciler göre farklıdır. 7 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları (20.58), 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (29.17) ve 9 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (27.00) daha düşüktür. 11 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları (19.53), 8 yaşında olan, 9 yaşında olan ve 10 yaşında olan (24.48) öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşüktür.

Esneklik boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan Scheffe testine göre, 7 yaşındaki öğrencilerin akıcılık boyutunda aldığı puanlar 8, 9 ve 10 yaşında olan öğrencilere göre farklıdır. 7 yaşındaki öğrencilerin ortalamaları (15.28), 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (20.95), 9 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (20.80) ve 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (18.95) daha düşüktür. 11 yaşında olan öğrencilerin akıcılık boyutu puanları 8 ve 9 yaşında olan öğrencilerin puanlarına göre farklıdır. 11 yaşında olan öğrencilerin puan ortalaması (18.18), 8 ve 9 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür.

Orijinallik boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 7 yaşında olan öğrenciler 8 yaşında olan, 9 yaşında olan ve 10 yaşında olan öğrencilere göre farklıdır. 7 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları (24.95), 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (37.26), 9 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (34.11) ve 10 yaşında olan öğrencilerinden(33.14) daha düşüktür. 11 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları (24.42), 8 yaşında olan, 9 yaşında olan ve 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşüktür.

Ayrıntılılık boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 10 yaşında olan öğrenciler 7 yaşında olan öğrenciler, 8 yaşında olan öğrenciler ve 9 yaşında olan öğrencilere göre farklıdır. 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları (8.52), 7 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (3.80), 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından (4.29) ve 9 yaşında olan öğrencilerinden (4.76) daha yüksektir. 7 yaşında olan öğrenciler ile 11 yaşında olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık vardır. 11 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları (7.17), 7 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Tablo 3.7. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

		XX	SS	F	P
Akıcılık	1.Sınıf	22.59	10.379	5.783	0.000
	2.Sınıf	26.77	9.127		
	3. Sınıf	26.85	6.517		
	4. Sınıf	22.94	5.388		
	5. Sınıf	19.24	6.157		
	Toplam	23.86	8.753		
Esneklik	1.Sınıf	16.50	6.872	5.342	0.000
	2.Sınıf	20.27	6.128		
	3. Sınıf	20.25	4.942		
	4. Sınıf	18.22	4.667		
	5. Sınıf	16.66	5.314		
	Toplam	18.18	6.129		
Orijinallik	1.Sınıf	28.35	17.769	3.749	0.006
	2.Sınıf	31.61	14.578		
	3. Sınıf	35.28	11.358		
	4. Sınıf	31.17	10.803		
	5. Sınıf	23.62	8.567		
	Toplam	30.21	14.608		
Ayrıntılılık	1.Sınıf	3.87	3.566	9.483	0.000
	2.Sınıf	4.57	3.507		
	3. Sınıf	5.11	5.213		
	4. Sınıf	8.75	5.862		
	5. Sınıf	7.41	5.342		
	Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.7.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 3. Sınıflar ile 1.sınıflar, 4. Sınıflar ve 5. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. 3.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları(26.85), 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (22.59),4. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (22.94) ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (19.24) daha yüksek çıkmıştır. Yine 2. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 5. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin akıcılık boyutu puan ortalamasının (19.24), 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından (26.85) daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.7.'de yer alan TYDT'nin esneklik boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.001$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 1. Sınıflar ile 2. Sınıflar ve 3. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. 1.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları (16.50), 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (20.27) ve 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (20.25) daha düşük çıkmıştır. Yine araştırma bulgularına göre 5. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 3. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin esneklik boyutu puan ortalamasının (16.66), 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından (20.25) daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.7.'de yer alan TYDT'nin orijinallik boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.006$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 5. Sınıflar ile 2. Sınıflar, 3. Sınıflar ve 4. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 5.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları(23.62), 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (31.61), 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (35.28) ve 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (31.17) daha düşük çıkmıştır. 1. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 3. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin orijinallik boyutu puan ortalamasının (28.35), 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından (35.28) daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.7.'te yer alan TYDT'nin ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Tamhane testine göre, 4. Sınıflar ile 1. Sınıflar, 2. Sınıflar ve 3. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 4.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları(8.75), 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (3.87), 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (4.57) ve 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından (5.11) daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 5. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 1. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin orijinallik boyutu puan ortalamasının (7.41), 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.8. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

	XX	SS	F	P	
	Okumamış	21.34	7.993	12.031	0.000
	İlkokul	21.93	7.851		
Akıcılık	Ortaokul	27.92	8.853		
	Lise	29.03	9.078		
	Toplam	23.86	8.753		
	Okumamış	16.15	5.560	10.362	0.000
	İlkokul	17.09	5.781		
Esneklik	Ortaokul	20.65	5.401		
	Lise	21.73	6.825		
	Toplam	18.18	6.129		
	Okumamış	25.57	12.145	11.327	0.000
	İlkokul	27.28	13.015		
Orijinallik	Ortaokul	37.00	14.812		
	Lise	38.27	17.085		
	Toplam	30.21	14.608		
	Okumamış	4.11	3.720	3.105	0.027
	İlkokul	5.02	4.425		
Ayrıntılılık	Ortaokul	6.27	4.920		
	Lise	6.94	6.685		
	Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.8.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (29.03), annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından (21.34) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (21.93) ve daha yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmanın sonuçlarına baktığımızda annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının da (27.92) annesi hiç okumamış ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu buluruz ve istatistiksel bulgularımıza göre bu sonuç anlamlıdır. Anne eğitim seviyesi yukarı doğru çıktıkça öğrencilerin testteki başarısının da arttığını söyleyebiliriz.

Esneklik boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (21.73), annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından (16.15) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (17.09) daha yüksek çıkmıştır. Yine istatistiksel analizlere baktığımızda annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi hiç okumamış ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının (20.65), annesi hiç okumamış ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek ortalamalarının olduğunu buluruz. Anne eğitim seviyesi yukarı doğru çıktıkça öğrencilerin testteki başarısının da arttığını söyleyebiliriz.

Orijinallik boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (38.27), annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından (25.57) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (27.28) daha yüksek çıkmıştır. Yine istatistiksel analizlere baktığımızda annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi hiç okumamış ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının (37.00), annesi hiç okumamış ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek ortalamalarının olduğunu buluruz.

Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.027$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan Tamhane testine göre, annesi hiç okumamış öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler ve annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (6.94) ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (6.27), annesi hiç okumamış olan öğrencilerin puan ortalamalarından (4.11) daha yüksek çıkmıştır. Bu istatistiksel analizlere baktığımızda annesi ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilerin ayrıntılılık puanları daha yüksektir.

Tablo 3.9. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

		XX	SS	F	P
	Okumamış	21.23	8.405	5.585	0.000
	İlkokul	22.50	8.347		
Akıcılık	Ortaokul	26.96	8.642		
	Lise	26.33	8.586		
	Üniversite	14.75	7.544		
	Toplam	23.86	8.753		
	Okumamış	15.51	5.898	7.260	0.000
	İlkokul	17.30	5.934		
Esneklik	Ortaokul	20.70	5.532		
	Lise	19.96	6.000		
	Üniversite	11.75	4.856		
	Toplam	18.18	6.129		
	Okumamış	25.17	12.800	5.368	0.000
	İlkokul	27.87	13.881		
Orijinallik	Ortaokul	35.30	14.251		
	Lise	34.63	15.620		
	Üniversite	19.75	10.380		
	Toplam	30.21	14.608		
	Okumamış	3.57	3.229	2.722	0.030
	İlkokul	5.18	4.855		
Ayrıntılılık	Ortaokul	5.62	5.227		
	Lise	6.27	4.808		
	Üniversite	10.00	5.292		
	Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.9.'da yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (26.96), babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından (21.23) ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (22.50) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.9'da yer alan TYDT'nin esneklik boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, babası hiç okumamış olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ve babası lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası hiç okumamış olan öğrencilerin puan ortalamaları (15.51), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (20.70) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (19.96) daha düşük olduğu çıkmıştır. Yine babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından (17.30) daha yüksek çıkmıştır ve bu fark anlamlıdır.

Tablo 3.9.'da yer alan TYDT'nin orijinallik boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları (35.30), babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından (25.17) ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından (27.87) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.9.'da yer alan TYDT'nin ayrıntınlık boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.030$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testine göre, babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okumamış öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (6.27) , babası hiç okumamış öğrencilerin orijinallik puan ortalamasından (3.57) daha yüksektir. Yine babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okumamış öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (10.00) , babası hiç okumamış öğrencilerin orijinallik puan ortalamasından (3.57) daha yüksektir.

Tablo 3.10. Anne Mesleği Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

	XX	SS	F	P
Ev Hanımı	24.23	9.042	0.955	0.433
Çiftçi	23.73	7.670		
Akıcılık İşçi	23.58	8.890		
Memur	25.50	14.849		
Esnaf	15.75	8.421		
Toplam	23.86	8.753		
Ev Hanımı	18.47	6.388	0.980	0.419
Çiftçi	18.38	5.629		
Esneklik İşçi	17.65	5.917		
Memur	18.00	5.657		
Esnaf	12.75	6.500		
Toplam	18.18	6.129		
Ev Hanımı	31.41	15.847	0.926	0.450
Çiftçi	28.78	12.183		
Orijinallik İşçi	29.38	13.227		
Memur	29.00	16.971		
Esnaf	19.75	17.988		
Toplam	30.21	14.608		
Ev Hanımı	5.62	4.949	2.559	0.039
Çiftçi	5.20	4.824		
Ayrıntılılık İşçi	4.67	4.074		
Memur	14.00	9.899		
Esnaf	2.00	2.160		
Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.10.'da yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.433$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, annesi ev hanımı olanların akıcılık puan ortalaması (24.23), annesi çiftçi olanların akıcılık puan ortalaması (23.73), annesi işçi olanların akıcılık puan ortalaması (23.58), annesi memur olanların akıcılık puan ortalaması (25.50), annesi esnaf olanların akıcılık puan ortalaması (15.75) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.10.'da yer alan TYDT'nin esneklik boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.419$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, annesi ev hanımı olanların esneklik puan ortalaması (18.47), annesi çiftçi olanların esneklik puan ortalaması (18.38), annesi işçi olanların esneklik puan ortalaması (17.65), annesi memur olanların esneklik puan ortalaması (18.00), annesi esnaf olanların esneklik puan ortalaması (12.75) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.10.'da yer alan TYDT'nin orijinallik boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.450$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, annesi ev hanımı olanların orijinallik puan ortalaması (31.41), annesi çiftçi olanların orijinallik puan ortalaması (28.78), annesi işçi olanların orijinallik puan ortalaması (29.38), annesi memur olanların orijinallik puan ortalaması (29.00), annesi esnaf olanların orijinallik puan ortalaması (19.75) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo3.10.'da yer alan TYDT'nin ayrıntınlık boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.039$; $p<0.05$) anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan Scheffe testine göre, annesi memur olanların ayrıntınlık puan ortalaması (14.00), annesi çiftçi olanların ayrıntınlık puan ortalamasından (5.20), annesi işçi olanların ayrıntınlık puan ortalamasından (4.67), annesi ev hanımı olanların orijinallik puan ortalamasından (5.62), annesi esnaf olanların ayrıntınlık puan ortalamasından (2.00) daha yüksek bulunmuştur. Bulunan bu fark anlamlıdır.

Tablo 3.11. Baba Mesleği Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

	XX	SS	F	P	
	İşsiz	22.05	9.231	0.474	0.755
	İşçi	23.35	8.930		
Akıcılık	Çiftçi	24.52	8.386		
	Memur	23.25	9.248		
	Esnaf	23.89	10.070		
	Toplam	23.86	8.753		
	İşsiz	17.45	6.778	0.891	0.470
	İşçi	17.20	5.702		
Esneklik	Çiftçi	18.75	5.948		
	Memur	18.94	7.541		
	Esnaf	18.44	7.098		
	Toplam	18.18	6.129		
	İşsiz	26.90	15.382	0.546	0.702
	İşçi	29.43	14.482		
Orijinallik	Çiftçi	31.14	14.352		
	Memur	28.63	10.831		
	Esnaf	31.94	19.126		
	Toplam	30.21	14.608		
	İşsiz	4.45	4.718	3.433	0.009
	İşçi	4.39	3.541		
Ayrıntılılık	Çiftçi	5.50	4.926		
	Memur	9.00	6.356		
	Esnaf	5.83	5.844		
	Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.11.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.755$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, babası işsiz olanların akıcılık puan ortalaması (22.05), babası işçi olanların akıcılık puan ortalaması (23.35), babası çiftçi olanların akıcılık puan ortalaması (24.52), babası memur olanların akıcılık puan ortalaması (23.25), babası esnaf olanların akıcılık puan ortalaması (23.89) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.11.'de yer alan TYDT'nin esneklik boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.470$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, babası işsiz olanların esneklik puan ortalaması (17.45), babası işçi olanların esneklik puan ortalaması (17.20), babası çiftçi olanların esneklik puan ortalaması (18.75), babası memur olanların esneklik puan ortalaması (18.94), babası esnaf olanların esneklik puan ortalaması (18.44) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.11.'de yer alan TYDT'nin orijinallik boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.702$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, babası işsiz olanların orijinallik puan ortalaması (26.90), babası işçi olanların orijinallik puan ortalaması (29.43), babası çiftçi olanların orijinallik puan ortalaması (31.14), babası memur olanların orijinallik puan ortalaması (28.63), babası esnaf olanların orijinallik puan ortalaması (31.94) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.11.'da yer alan TYDT'nin ayrıntılilik boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.009$; $p<0.05$) anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan Scheffe testine göre, babası memur olanların ayrıntılilik puan ortalaması (9.00), babası işçi olanların ayrıntılilik puan ortalamasından (4.39), babası işsiz olanların ayrıntılilik puan ortalamasından (4.45) daha yüksek bulunmuştur. Bulunan bu fark anlamlıdır.

Tablo 3.12. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntılılık Puanlarının İncelenmesi

	XX	SS	F	P
Yok	23.88	8.079	1.001	0.194
1 kardeş	24.65	9.378		
2 kardeş	23.59	8.659		
3 kardeş	24.95	8.050		
Akıcılık 4 kardeş	24.84	7.654		
5 kardeş	17.63	11.843		
6 kardeş	17.50	2.121		
7 kardeş	21.67	3.215		
8 kardeş	17.00	14.142		
Toplam	23.86	8.753		
Yok	19.38	7.190	1.271	0.259
1 kardeş	18.10	6.264		
2 kardeş	18.41	6.047		
3 kardeş	19.05	6.025		
Esneklik 4 kardeş	18.37	4.901		
5 kardeş	12.75	7.106		
6 kardeş	16.50	2.121		
7 kardeş	14.33	5.859		
8 kardeş	13.50	10.607		
Toplam	18.18	6.129		

Yok	27.63	17.460	1.202	0.298
1 kardeş	33.53	17.343		
2 kardeş	29.26	13.707		
3 kardeş	30.59	13.251		
Orijinallik 4 kardeş	31.68	11.614		
5 kardeş	20.13	13.757		
6 kardeş	22.50	0.707		
7 kardeş	21.67	5.508		
8 kardeş	29.00	19.799		
Toplam	30.21	14.608		
Yok	5.63	6.675	1.028	0.415
1 kardeş	5.95	5.221		
2 kardeş	4.81	4.395		
3 kardeş	6.34	5.346		
Ayrıntılılık 4 kardeş	5.32	4.321		
5 kardeş	3.13	3.227		
6 kardeş	1.50	0.707		
7 kardeş	4.00	3.000		
8 kardeş	8.50	6.364		
Toplam	5.34	4.811		

Tablo 3.12.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.436$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, hiç kardeşi olmayan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (23.88), bir kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (24.65), iki kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (23.59), üç kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (24.95), dört kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (24.84), beş kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (17.63), altı kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (17.50), yedi kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (21.67), sekiz kardeşi olan öğrencilerin akıcılık puan ortalaması (17.00) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo3.12.'de yer alan TYDT'nin esneklik boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.259$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, hiç kardeşi olmayan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (19.38), bir kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (18.10), iki kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (18.41), üç kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (19.05), dört kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (18.37), beş kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (12.75), altı kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (16.50), yedi kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (14.33), sekiz kardeşi olan öğrencilerin esneklik puan ortalaması (13.50) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.12.'de yer alan TYDT'nin orijinallik boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.259$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, hiç kardeşi olmayan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (27.63), bir kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (33.53), iki kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (29.26), üç kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (30.59), dört kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (31.68), beş kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (20.13), altı kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (22.50), yedi kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (21.67), sekiz kardeşi olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması (29.00) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 3.12.'de yer alan TYDT'nin ayrıntılilik boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.415$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan Scheffe testine göre, hiç kardeşi olmayan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (5.63), bir kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (5.95), iki kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (4.81), üç kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (6.34), dört kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (5.32), beş kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (3.13), altı kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (1.50), yedi kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (4.00), sekiz kardeşi olan öğrencilerin ayrıntılilik puan ortalaması (8.50) olarak bulunmuştur. Aralarındaki fark anlamlı değildir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada Antalya ili Serik İlçesi Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf ve 5. Sınıf Öğrencilerinin yaratıcılıklarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 1.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sini kız, %50'sini erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %36.7' sini 1. Sınıf, %17.2'sini 2.sınıf, %20.7'sini 3. Sınıf, %14.1'ini 4. Sınıf, %11.3' ünü 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 7 yaş grubunu oluşturan öğrenciler grubun %31.6'sını temsil etmektedir ve bu oran en yüksektir. Araştırma katılan grubun %16.4'ünü 8 yaş grubu, %21.5'ini 9 yaş grubu, %16.4'ünü 10 yaş grubu, % 14.1'ini 11 yaş grubu denekler oluşturmuştur. 8 yaş grubu ve 10 yaş grubu öğrencilerin gruptaki temsil oranları birbirine eşittir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu kardeşlerin temsil oranına baktığımızda %43.40 oranı ile iki kardeşi olan öğrenciler en yüksek oran özelliğini taşımaktadır. Hiç kardeşi olmayanlar grubun %3.10'unu, bir kardeşi olanlar grubun %24.20' sini, üç kardeşi olanlar grubun %16'sını, dört kardeşi olanlar grubun %7.40'ını, beş kardeşi olanlar grubun %3.10'unu, altı kardeşi olanlar grubun % 0.80'ini, yedi kardeşi olanlar grubun %1.20'sini, sekiz kardeşi olanlar grubun %0.80'ini oluşturmaktadır. Grubu en az temsil eden altı ve sekiz kardeşi olan öğrencilerdir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %28.90'ını beldeye tarım işçisi olarak çalışmaya gelen ailelerin çocuklarıdır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında %50.4 oranına sahip olan ilkökul mezunu annelerin grupta en yüksek oranı temsil ettiği göze çarpmaktadır. Grupta annesi yükseköğretim mezunu olan bir deneğe rastlanmamıştır. Grubun %19.50'sinin annesi okur yazar değildir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %18.80'inin annesi ortaokul mezunu, %11.30'unun annesi ise lise mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bakıldığında en yüksek oranı %44.90 ile yine ilkökul mezunu babalar oluşturmaktadır. Okur yazar olmayan babalar grubun %13.70'ini temsil etmektedir. Ayrıca grupta %1.60 oranıyla temsil edilen yükseköğretim mezunu babalar vardır. Hem annelerin hem babaların çoğunluğunun eğitim düzeyi ilkökulda yoğunlaşmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin mesleklerine bakıldığında grubun çoğunluğunu %54.7 oranı ile ev hanımları temsil etmektedir. Grubun %21.50'sini çiftçilik, %21.50'sini işçilik yapan anneler temsil etmektedir. En düşük oran %0.80 oranı ile memurluk yapan annelere aittir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %7.80'i işsizdir. En fazla oran %49.60 ile çiftçilik yapan babalara aittir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %6.3'ünün anne ve babası çeşitli sebeplerle birbirlerinden ayrı yaşamaktadır.

4.1. Ortalamalar

Araştırmada Tablo 1.2.'ye bakıldığında TYDT'nin alt boyutları olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıllık boyutlarının ortalamalarına bakıldığında akıcılık orijinallik ortalamasının 30.21 ile en yüksek ortalama olduğu ortaya çıkar. Akıcılık alt boyutu

ortalamasını 23.86, esneklik alt boyutu ortalaması 18.18 olarak bulunmuştur. Ayrıntılılık alt boyutunun ortalaması ise 5.34 ile en düşük ortalamadır.

Yaratıcılık ölçeklerinde elde edilen puanlar söz konusu olduğunda dikkati çeken bir nokta, özellikle orijinal düşünme ile uyumsuzluk arasındaki yüksek ilişkidir. Bu noktada literatürde yer alan, orijinallik, yaratıcılığın en çok yansıtıldığı boyut olduğu bilgisidir(Orhon, 2011, s.25). Söz konusu bulgular bu araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir.

4.2. Cinsiyet

Tablo 3.3.'te gözlenen sonuçlara göre; akıcılık boyutu ile cinsiyet arasında ($p= 0.494$; $p<0.05$), esneklik ile cinsiyet ($p= 0.707$; $p<0.05$), orijinallik ile cinsiyet ($p= 0.165$; $p<0.05$), ayrıntılılık ile cinsiyet ($p= 0.161$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık puanları arasında herhangi anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

Çocuklar üzerinde yapılan bir çok araştırmada cinsiyete göre yaratıcı performans değişikliklerinin olduğu açıktır. Fakat Rouquette , McCarty, McDowel ve Howe'nin yaptığı araştırmalarda resim oluşturma ve plastik blok kullanımı esnasında cinsiyete göre önemli bir yaratıcı performans farklılığı bulunmadığı kaydedilmiştir (Akt. Bender, 2006, s.87).

Gönen ve arkadaşları (1997), tesadüfi yöntemle seçilmiş 5-6 yaşlarında, anaokuluna devam eden 60 kız ve erkek çocuğun yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kız ve erkek çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık elde edilememiştir. Bununla birlikte esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanlarında kızların lehine sonuçlar elde edilmiştir. Yaratıcılığın akıcılık boyutunda erkek çocuklar kızlara göre daha yüksek puanlar almışlardır(Akt. Argun, 2004, s.144)

Yılmaz'ın (1989) yaratıcılık üzerine yaptığı bir araştırmada kullanılan yöntemde öncelikle bir ön araştırma yapılarak ana araştırmada uygulanacak sözcükler saptanmıştır. Ana araştırma uygulamalarında, işlem ödevlerine geçilmeden, sonuçları etkileyebilecek yirmi demografik değişken için düzenlenmiş soru dizisi deneklere verilmiştir. Denekleri, Boğaziçi Üniversitelerinin fakültelerinin birinci ve ikinci sınıflarından rastgele seçilmiş 233 kişi oluşturmuştur. Bulguların (demografik ve işlemsel) istatistik analizleri varsayımlar doğrultusunda geçerli sonuçlar verdiği saptanmış ve sonuçlar Hebb ve Mednick'in kuramsal görüşleri ışığında incelenmiştir. Denekler kızlar ve erkeklerden oluşmakla beraber alınana sonuçlardan ayrı işlemler uygulanan grup karşılaştırmalarında cinsiyet yönünden hiçbir ayrıcalık görülmemiştir. Araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla paraleldir.

4.3. Göç

Tablo 3.4.'teki analiz sonuçlarına bakıldığında; akıcılık boyutu ile göç olgusu arasında ($p= 0.932$; $p<0.05$), esneklik ile göç olgusu arasında ($p= 0.493$; $p<0.05$), orijinallik ile göç olgusu arasında ($p= 0.856$; $p<0.05$), ayrıntılılık ile göç olgusu arasında ($p= 0.928$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin başka bir ilden göç edip etmeme olgularına göre akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık puanları arasında herhangi anlamlı bir

değişiklik gözlenmemiştir. Literatürde bu bağımsız değişken ile ilgili herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

4.4. Anne ve Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamadığı

Tablo 3.5.'te sonuçlara göre; akıcılık boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.230$; $p<0.05$), esneklik boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.616$; $p<0.05$), orijinallik boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.522$; $p<0.05$),ayrıntılılık ile akıcılık boyutu ile anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkeni arasında ($p= 0.210$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencilerin anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık puanları arasında herhangi anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Literatürde bu bağımsız değişken ile ilgili herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamaktadır.

4.5. Yaş

Tablo 3.6'da yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır.7 yaşında olan öğrencilerin 8 yaşında olan ve 9 yaşında olan öğrenciler göre ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. 11 yaşında olan öğrencilerin de ortalamaları 8 yaşında olan, 9 yaşında olan ve 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşüktür. Esneklik boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. 7 yaşındaki öğrencilerin ortalamaları, 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından, 9 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından ve 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından daha düşüktür. 11 yaşında olan öğrencilerin akıcılık boyutu puanları 8 ve 9 yaşında olan öğrencilerin puanlarına göre farklıdır. 11 yaşında olan öğrencilerin puan ortalaması, 8 ve 9 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Orijinallik boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır.7 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları, 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından, 9 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından ve 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından daha düşüktür. 11 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları, 8 yaşında olan, 9 yaşında olan ve 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşüktür. Ayrıntılılık boyutu ile yaş arasında ($p= 0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. 10 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları, 7 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından, 8 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından ve 9 yaşında olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. 7 yaşında olan öğrenciler ile 11 yaşında olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık vardır. 11 yaşında olan öğrencilerin ortalamaları, 7yaşında olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Abra'ya göre yaşın ilerlemesiyle kişisel özelliklerdeki değişme, yaratıcı yetenekleri de etkilemektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, sorunlara çözüm bulma, risk alma ve bilgiyi kullanma hızı da artmaktadır(Akt. Argun, 2004, s.144).Torrance'nin yaşla ilgili yaratıcılık testi uygulamaları sözel ve şekil testi olmak üzere 2 tür formdan oluşur. Şekil formundan elde edilen puanlar, yaşla ilgili olarak farklılık göstermemektedir.

Yontar, makalesinde yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sonucunda, çocukta yaratıcılık gelişiminin dikkati çekecek biçimde bir eğri çizdiğinden, yaşamın ilk yıllarında özellikle çocuğun oyun etkinliğinde bulunduğu dönemlerde kendini göstermeye başladığından ve diğer alanlara kademeli bir biçimde yayıldığından söz etmektedir(Şen,1999,s.52).

Öncü'nün (1989,2000), 150 ilkokul öğrencisi ve 120 anasınıfı öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmalarda 6-11 yaşları arasındaki çocuklarda şekilsel yaratıcılığın gelişimsel seyri incelenmiş ve şu hususlar gözlenmiştir. Akıcılık puanı ortalaması, kızlarda 7 yaşta en yüksek düzeyde iken (27.33) 8 yaşta en düşük düzeyine inmekte (20.26), 9 yaştan 11 yaşa kadar yavaş ve anlamlı olmayan bir artış sergilemektedir. Erkeklerde 8 yaşında en yüksek düzeyine çıkan akıcılık puanı ortalaması (25.60) 9 yaşlarında bir düşüş (20.53), sonra tekrar yükselme göstermektedir. Bu araştırmada ise 6. sınıftan itibaren akıcılıkta tekrar bir azalma olduğu, 6. sınıf ortalamasının daha önceki yaşlara kıyasla en düşük düzeyde olduğu ve 14 yaşlarda ise anlamlı bir artış söz konusu olduğu görülmektedir (Öncü, 2003, s.14).

Çetingöz (2002) Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin yaş gruplarına göre TYDT'nin akıcılık ve esneklik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yontar, Urban'ın yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasından Aktardığı verilere göre, 6 yaş dışında yaş arttıkça yaratıcılık puan ortalamasında bir artış gözleendiği söylenmektedir. Yaratıcılığın gelişiminde en kritik dönem 5 ve 6 yaş olarak ortaya çıkmıştır(Şen,1999,s.53).

Çocukta yaş farklılaştıkça sosyo-ekonomik nedenler, ailenin eğitim düzeyi, uygulanan eğitim programları gibi değişkenlerin etkisiyle yaratıcılık puanlarında değişimler gözlenmektedir. İncelemeler sonunda bulunan sonuçlar yapılan bu araştırmaya paraleldir.

4.6. Sınıf

Tablo 3.7.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. 3.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları, 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından, 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Yine 2. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 5. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin akıcılık boyutu puan ortalamasının 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından daha düşük olduğu bulunmuştur. Esneklik boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.001$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. 1.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları, 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından ve 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Orijinallik boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.006$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. 5. Sınıflar ile 2. Sınıflar, 3. Sınıflar ve 4. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 5.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları, 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından, 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından ve 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. 1. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 3. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin orijinallik boyutu puan

ortalamasının, 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından daha düşük olduğu bulunmuş. Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin okudukları sınıflar arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. 4. Sınıflar ile 1. Sınıflar, 2. Sınıflar ve 3. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 4.sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları, 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından, 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından ve 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 5. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 1. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin orijinallik boyutu puan ortalamasının, 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Calvin ve Meyer üçüncü sınıftan on iki yaşa kadar olan çocukların hayal güçlerinde bir azalma olduğundan bahsetmişlerdir. Simpson, ilköğretimin üçüncü sınıfın başlarında çocuklarda hayal gücünün düşük olduğunu, ancak yılın sonlarına doğru artış gösterdiğini, dördüncü sınıfın başlarında tekrar azaldığını gözlemiştir. Vernon, normal zihinsel ve duygusal gelişim gösteren çocukta on bir yaşına kadar yapıcı hayal gücünün görülmeyeceğini belirtmiştir(Akt. Argun, 2004, s.52).

Torrance yaratıcılığın sınıflara göre değişimini incelemiştir. Birinci sınıfla üçüncü sınıf arasındaki çocukların yaratıcı düşüncelerinde sabit bir azalma olduğu gözlenmiştir. Beş ve altıncı sınıflarda tekrar artma olmakta ve altıncı yedinci sınıflar arasındaki çocukların yaratıcı düşüncelerinde ani bir düşüş görülmektedir. Torrance'ın bulgularını destekleyen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş ve aynı zamanda yaratıcı Aktivite ve imgeleme gücünün dördüncü ve yedinci sınıflarda azaldığı sonucuna varılmıştır (Aral, 1990, s.2, Bozoklu, 1994, s.21).

Sungur'a göre eğitimde sınıf düzeyi arttıkça, yaratıcılığın düzeyi de optimum düzeyde artmaktadır. Daha ileriye gittikçe de formal eğitim başarı çizgisini düşürmektedir. Çünkü formal eğitim aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirmekte, yaratıcı düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır(Şen,1999,s.56).

Şen (1999) yaptığı araştırmada sınıf düzeyleri ile TYDT'nin akıcılık ve esneklik boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamıştır. Sınıf düzeyleri ilerledikçe akıcılık ve esneklik puan ortalamalarında artış olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin eğitimleri boyunca etkileşimde oldukları pek çok kontrol edilemeyen değişkenin yaratıcılığı etkilediği düşünülmektedir.

Çetingöz (2002) araştırmasında öğrencilerin buldukları sınıfa göre akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğunu bulmuştur. Sınıf düzeyi değiştikçe puanlarda değişimler gözlemlenmiştir.

4.7. Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 3.8.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında

anlamli bir farklılık olduğu görülmüştür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları, annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmanın sonuçlarına baktığımızda annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının da annesi hiç okumamış ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu buluruz ve istatistiksel bulgularımıza göre bu sonuç anlamlıdır. Esneklik boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Orijinallik boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Orijinallik, esneklik ve akıcılık boyutunda aynı sonuçlara ulaşırız. Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arasında ($p= 0.027$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Annesi hiç okumamış öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler ve annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları, annesi hiç okumamış olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu istatistiksel analizlere baktığımızda annesi ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilerin ayrıntılılık puanları daha yüksektir. Anne eğitim seviyesi yukarı doğru çıktıkça öğrencilerin testteki başarısının da arttığını söyleyebiliriz.

Ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği Davasligil'in yaptığı bir araştırmada öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının TYDT'den aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının puanlarından anlamlı olarak düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Sungur'un (1997) aktardığına göre aile ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının TYDT'nden aldıkları orijinallik puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının puanlarından anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir(Çetingöz, 2002, s.115).

4.8. Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 3.9.'da yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları, babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Esneklik boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Babası hiç okumamış olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ve babası lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası hiç okumamış olan öğrencilerin puan ortalamaları babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından ve babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu çıkmıştır. Yine babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır ve bu fark anlamlıdır. Orijinallik boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile

babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin puan ortalamalarından ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında ($p= 0.030$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık vardır. Babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okumamış öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması, babası hiç okumamış öğrencilerin orijinallik puan ortalamasından daha yüksektir. Yine babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası hiç okumamış öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin orijinallik puan ortalaması, babası hiç okumamış öğrencilerin orijinallik puan ortalamasından (3.57) daha yüksektir.

Araştırma sonuçlarına göre babanın eğitim düzeyi arttıkça araştırmaya katılan öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılılık ortalamaları da artmıştır.

Öztunç'un (1999) yaptığı çalışmada anne ve babası yüksekokul mezunu olan çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri, eğitim düzeyi lise, ortaokul, ilkokul ve okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde lise mezunu ailelerin çocuklarının yaratıcılık düzeyi ortaokul mezunu ailelere göre, ortaokul mezunu ailelerin çocukları ilkokul mezunu olan ailelerin çocuklarına göre, ilkokul mezunu olan ailelerin çocuklarının yaratıcılık düzeyleri de okuma yazma bilmeyen ailelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Çetingöz (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerin baba eğitimine göre TYDT'nin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında önemli farklılıkların olmadığını saptamıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında baba eğitim durumu yükseköğrenim düzeyinde olan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

4.9. Annenin Yaptığı Meslek

Tablo 3.10.'da yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.433$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Esneklik boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.419$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Orijinallik boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.450$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin annelerinin mesleği arasında ($p= 0.039$; $p<0.05$) anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Annesi memur olanların ayrıntılılık puan ortalaması, annesi çiftçi olanların ayrıntılılık puan ortalamasından, annesi işçi olanların ayrıntılılık puan ortalamasından, annesi ev hanımı olanların orijinallik puan ortalamasından, annesi esnaf olanların ayrıntılılık puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Çetingöz' ün (2002) okulöncesi öğretmenliği öğrencilerini denek olarak kullandığı çalışmada anne mesleklerine göre TYDT'nin akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinde önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırma bulgularına göre, aritmetik ortalamalar incelendiğinde akıcılık ve esneklik düzeylerinde anne mesleği öğretmen olan öğrenciler, anne mesleği işçi olan öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Orijinallik boyutunda ise anne

mesleği öğretmen olan öğrenciler, anne mesleği serbest meslek olan öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır.

4.10. Babanın Yaptığı Meslek

Tablo 3.11.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.755$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Esneklik boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.470$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Orijinallik boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.702$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin babalarının mesleği arasında ($p= 0.009$; $p<0.05$) anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Babası memur olanların ayrıntılılık puan ortalaması, babası işçi olanların ayrıntılılık puan ortalamasından, babası işsiz olanların ayrıntılılık puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bulunan bu fark anlamlıdır.

Çetingöz (2002) yaptığı araştırmada aritmetik ortalamalara göre incelendiğinde akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinde baba mesleğinde mühendis olan öğrencilerin, baba mesleği çiftçi olanlara göre daha yüksek puanlar aldığı belirlemiştir. Yaratıcılığın her üç boyutunda da baba mesleği mühendis olan öğrencilerin daha yüksek puan alması mühendis babaların mesleklerinin niteliği ile ilgili olarak tasarım yapma, farklı düşünceler geliştirme, proje oluşturma gibi çalışmalara önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Özben ve Argun (2002) yaptıkları araştırmalarında babanın yaptığı meslek ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir (Çetingöz, 2002, s.129).

4.11. Kardeş Sayısı

Tablo 3.12.'de yer alan TYDT'nin akıcılık boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.436$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Esneklik boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.259$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Orijinallik boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.259$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıntılılık boyutu ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında ($p= 0.415$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur.

Şen (1999) yaptığı araştırmada ailede yaşayan birey sayısı ile TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılılık boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan deneklerin %50'si kız, %50'si erkek öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmaya katılan deneklerin %36.7'si 1. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu oran en yüksek orandır.

Araştırmaya katılan deneklerin %31.6'sı 7 yaşındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu oran en yüksek orandır.

Araştırmaya katılan deneklerin %43.40'ının 2 kardeşi bulunmaktadır. Bu oran en yüksek orandır.

Araştırmaya katılan deneklerin %28.90 beldeye tarım işçisi olarak çalışmaya gelmiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin %50.40'ının annesi ilkokul mezunudur ve bu oran en yüksek orandır. Denekler arasında annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan deneklerin %44.90'ının babası ilkokul mezunudur ve bu oran en yüksek orandır.

Araştırmaya katılan deneklerin %54.7'sinin annesi ev hanımıdır, %49.60'ının babası çiftçidir. Bu oranlar araştırmadaki en yüksek oranlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %6.3'ünün annesi ve babası ayrı yaşamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin en yüksek ortalaması olan 30.21 puanı orijinallik boyutunda alınmıştır.

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 3.3.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile göç değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 3.4.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 3.5.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yaş ilerledikçe akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık puanlarında artış olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3.6.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sınıf düzeyi değiştikçe akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık puanları da değişmiştir. 1.sınıfların her seferinde diğer sınıf düzeylerinden daha düşük puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır (Tablo 3.7.). TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırma bulgularına göre anne eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık puanları da artmıştır (Tablo 3.8.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Araştırma bulgularına göre baba eğitim düzeyi, arttıkça yaratıcılık puanları da artmıştır (Tablo 3.9.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik boyutu ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıntınlık boyutu ile anne mesleği değişkeni arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya bulgularına göre annesi memur olan öğrencilerin ayrıntınlık puanları diğerlerine göre daha yüksektir (Tablo 3.10.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutu ile baba mesleği değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıntınlık boyutu ile baba mesleği değişkeni arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya bulgularına göre babası memur olan öğrencilerin ayrıntınlık puanları diğerlerine göre daha yüksektir (Tablo 3.11.).

TYDT'nin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 3.12.).

Öneriler

1. İçinde bulunulan ve durmadan değişen dünyanın gidiş hızında, yaratıcı düşünceler içinde yaşamak zorunda olunan her an bir lüks değil, temel yaşamsal becerilerini oluşturma sürecidir. Yaratıcı düşünceler, bilginin, hayal kurmanın ve değerlendirme sürecinin bütünleşmesidir. Bilgi, hayal kurma ve değerlendirme arasında uygun bir denge kurulmadığında günümüz öğrencilerinin geleceğin liderleri olmaları tehlikeye girebilir.
2. Ülkemizde okumamış kadınların eğitimine hızla ve özenle eğilmek zorunluluğu belirir. Parasal olanakların kısıtlı oluşu, nüfus patlaması psikososyal ve kültürel etmenlerin karmaşası, sorunu da ha da zorlaştırmaktadır. Ülkemizde eğitilmemiş büyük bir kitle olmakla beraber sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun gerçekten sorumluluklarını bilen aileler okullardaki aileler okullardaki aile birliği toplantılarında, rehberlik kurslarında ya da televizyon gibi araçlarla sorun çözme ve yöntemler konusunda eğitilebilirler.
3. Eğitim alanında yalnız çocuğun değil öğretmenin de yetiştirilmesinde yaratıcılık vurgulanmalıdır. Geleceğin öğretmeni, uzmanlık alanı dışında da diğer bilim dallarına olan ilişkileri tanıyıp bağlantıların kurulmasını bilmelidir. Böylece, birbirine uzak kalan bilgi bağlantıları görülür, yeni bir şeyler yaratma olasılığı artarken de düşünce esneklik kazanır.
4. Son araştırmalar, yaratıcı yetenekleri kullanmaya sevk eden eğitim yöntemlerinin daha ekonomik olduğunu, birçok şeyin bu yolla daha kolayca öğrenildiğini göstermektedir.
5. İlköğretim yıllarında yapılan öğretimde, çocuk yeni bilgileri içerirken bulgu, türetim yolları ve yöntemleriyle de karşılaşmalıdır. Çocuğun yaratıcılığını kısıtlama yerine özgür bırakma (örneğin içten geldiği gibi resim çizme, karalama) her çocukta az çok bulunan bu yeteneği güçlendirecektir.

6. Aile ve eğitimciler, ilköğretim çağındaki çocukların, insanlar arası ilişkiler konusunda yaratıcı fikirlerin, içinde buldukları grup tarafından sevilip paylaşılabilceğini onlara aktarabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aral, N. Ç., (1990), “Alt ve Üst Sosyo Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı faktörler Üzerine Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aral, N., Sanat Eğitimi Yaratıcılık Etkileşimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 15, Ankara, s.11-17, 1999.
- Arık A.İ., Yaratıcılık, Metropol Matbaası, Ankara, 1990.
- Arık, A. İ., Yaratıcılık (Üç Derleme), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1987.
- Argun Y., Okul Öncesi Dönemde yaratıcılık ve Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Aslan, E., Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe Versiyonu, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı.14, s.19-40, İstanbul, 2001.
- Aslan, E., Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları, Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1994.
- Aslan, E., Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirmek, İş Yaşamında Yaratıcılığın Gücü. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 2000.
- Ataman, A., Eğitim Sürecinde Yaratıcılık, Yaratıcılık ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği Yayınları, s.112, Ankara, 1995.
- Baron, F., Creative Person and Creative Process, Holt, Rinehart & Winston, Londra, 1969.
- Başaran, İ. E., Eğitim Psikolojisi (Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri), Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, 1974.
- Bender, M.T., Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2006.
- Bessıs, P., Yaratıcılık Nedir?, Çev. Süheyl Gürbaşkan, Reklam Yayınları, İstanbul, 1973.
- Binbaşoğlu, C., Eğitim Psikolojisi, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1995.
- Binbaşoğlu, C., Gelişim Psikolojisi, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1990.
- Bode, U. & Otto, G., Yaratıcılık Eğitimi, Çev. Berna Can, Friedrich Verlag Velber, Berlin, 1979.
- Bozoklu, F., “Okul Öncesi Çağındaki Dört-Beş-Altı Yas Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleriyle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1994.
- Büyüköztürk, S., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.

- Çetingöz, D., Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2002.
- Çiftçi, Y., İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2002.
- Çoban, S., Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1999.
- Demirel, Ö., Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Denel, B., Yaratıcılık ve Temel Tasarım. Ankara: Beyaz Nokta Vakfı Yayınları, 1999.
- Dikici, A. ve Gürol, M., Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 13, Sayı: 1, s.193-214, Elazığ, 2003.
- Erbil, D., Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul, 1990.
- Eriç, M., Kültür ve Yaratıcılık, Kazancı Yayınları, İstanbul, 1998.
- Erol, H., SPSS Paket Programı İle İstatistiksel Veri Analizi, Nobel Kitapevi, Adana, 2010.
- Gardner, H., Çoklu Zeka Kuramı, Yaratıcılık- Gelecek İçin Beş Akıl, 1. Uluslar arası yaşayan Kuramcılar Konferansı, Burdur, 2009.
- Geçtan, E., Çağdaş İnsanda Normal dışı Davranışlar, A.Ü. Basımevi, Ankara, 1980.
- Güleryüz, H., Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme, Pegem Yayınevi, Ankara, 2001.
- Güven, Y., Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneğini Tanıma ve Geliştirme. R. Zembat (Edit) Okul Öncesi Eğitimde Temel Kavramlar (109- 124). Yapa Yayınları, 1999.
- Karasar, N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
- Karayağmurlar, B., Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim, Yüksek Lisans Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1990.
- Laborit, H., Yaratıcı İnsan, Çev. Bertan Onaran, Payel Yayınları, İstanbul, 1996.
- Orhon, G., Yaratıcılık; Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller, Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- Ömeroğlu, E., Anaokullarına Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk sağlığı Eğitimi Programı, Ankara, 1990.

- Ömeroğlu, E., Yapıcı ve Yaratıcı Nesiller Yetiştirmek. Eğitim ve Bilim, Vol.12, No.67, s. 46-49, 1988.
- Öncü, T., 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.
- Özben, S. – Argun, Y., Sosyo Sosyo-demografik Özelliklere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:14, s.8-17, İzmir, 2002.
- Özdamar, K., Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi, Kaan Kitapevi, Eskişehir, 2004.
- Özden Y., Öğrenme ve Öğretme, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Piaget. J., Çocukta Zihinsel Gelişim, Cem Yayınevi, İstanbul, 2000. Rıza E.T., ‘Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uygulanır?’, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, No. 68, 2000.
- Rıza E.T., ‘Yaratıcılıkta Neler Aranır?’, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, No.45,2001.
- Rıza E.T., Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri, Anadolu Matbaası, İzmir, 1999.
- San İ., Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık, Tisa Matbaası, Ankara, 1979.
- San İ., Sanat ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.151, Ankara, 1985.
- Sarı H., Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, 1998.
- Şen H.,Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 1999.
- Selçuk Z., Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Selçuk Z., Kayılı H., Okut L., Çoklu Zeka Uygulamaları, Ankara, 2003.
- Şahinel S., Eleştirel Düşünme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Sungur N., Yaratıcı Düşünce, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul, 1992.
- Sungur N., Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği Eğitim Yönetimi Teftişi Bölümü Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, 1988.
- Torrance, E. P., Rewarding Creative Behaviour, Hall Inc, New Jersey, 1965.
- Tuğrul, C.,Duygusal Zekâ, Klinik Psikiyatri 1999; 1: 12-20
- Tunçdemir, İ.,Çoksesli Müzikte Harika Çocuk Kanununun Türk Müziğine Etkisi: İdil Biret-Suna Kan Örneği, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, No.177, 2008.

Ulusoy A. Vd.,Eğitim Psikolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

Ülgen G., Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1997.

Ülgen, G. ve Fidan, E., Çocuk Gelişimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1997.

Üstel İ.,Yaratıcı Düşünce Üzerine Çeşitlemeler, Bilim ve teknik, 1996.

Üstündağ T.,Yaratıcılığa Yolculuk, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.

Yeşilyaprak, B., Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

Yavuz H.S., Yaratıcılık, Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul, 1989.

Yıldırım, R., Yaratıcılık ve Yenilik, Sistem Yayıncılık, Ankara,1998.

İNTERNET KAYNAKLARI

Dikici, A., Sanat Eğitiminde Yaratıcılık, Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 149
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/149/dikici.htm>,2001.

EK-1**ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**

- 1) Sınıf/Şube:.....
- 2) Yaş:.....
- 3) Okul Numarası:.....
- 4) Adı-soyadı:.....
- 5) T.C. Kimlik No:.....
- 6) Cinsiyet: () Kız () Erkek
- 7) Kardeş Sayısı:.....
- 8) Aile Gelir Durumu (Bir Ayda Kazandığı Para):.....

BABA BİLGİLERİ

- 1) () Birlikte () Ayrı
- 2) Öğrenim Durumu:.....
- 3) Mesleği:.....

ANNE BİLGİLERİ

- 1) () Birlikte () Ayrı
- 2) Öğrenim Durumu:.....
- 3) Mesleği:.....

1. a.() Ailemle birlikte buraya başka bir yerden çalışmak için geldik.

b.() Ailem yaşadığım yerin yerlisidir.

Eğer birinci şıkkı işaretlediyseniz hangi şehirden geldiğinizi yazınız
.....

EK-2

APPENDIX F

TORRANCE TEST OF CREATIVE THINKING: FORM A

Pupil's Name _____ Sex _____ Test Date _____

School _____ Age _____ Grade _____ Scorer _____

Form _____

Resp. No.	Activity 1			Activity 2			Activity 3		
	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.	
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									





SCORE SUMMARY







	FLU	FLEX	ORIG	ELAB
Act. 1	 	 		
Act. 2				
Act. 3				
TOTAL				
T SCORE				

COMMENTS:

Aktivite 1: Resim Tamamlama







Bu ve bir sonraki sayfada yer alan tamamlanmamış şekillere çizgiler ekleyerek ilginç nesne ve resimler çizin. Bunu yaparken, kimsenin aklına gelmeyeceğini düşündüğünüz nesne ve resimleri çizmeye çalışın. Çizimleri olabildiğince tamamlamayın ve bu çizimle ilginç bir hikaye anlatmaya çalışın. Bu amaçla çiziminize ekleyebildiğiniz kadar detayı ekleyerek aklınıza ilk gelen düşüncenin kolayca anlaşılmasını sağlamaya çalışın. Her çiziminiz için ilginç başlıklar bulun ve bunları her bir çizimin altında bulunan numaranın yanına yazın.

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

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

Aktivite 2: Çizgiler

On dakika içinde aşağıdaki ve sonraki iki sayfada bulunan düz çizgi çiftlerinden kaç tane nesne ya da resim çizebildiğinizi deneyin. Düz çizgi çiftleri, çizdiğiniz nesne ya da resmin ana kısmını oluşturmalıdır. Resminizi tamamlamak için kurşun kalem ya da renkli kalemlerle çizgiler ekleyin. Ek çizimlerinizi, düz çizgi çiftlerinin ortasına, üstüne ya da dışına – istediğiniz yere- yapabilirsiniz. Kimsenin ilk seferde aklına gelmeyecek nesne ya da resimler çizmeye çalışın. Yapabildiğiniz kadar çok farklı çizimler yapmaya çalışın ve her birine ekleyebildiğiniz kadar fazla fikir ekleyin. Çizimleri olabildiğince tamamlamaya çalışın. Hazırlanmış boşluklara isim ya da başlıkları yazın.


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


7. _____ 8. _____ 9. _____

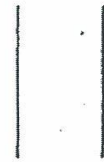
10. _____ 11. _____ 12. _____


13. _____ 14. _____ 15. _____


16. _____ 17. _____ 18. _____


19.  _____


20.  _____


21.  _____


22.  _____


23.  _____


24.  _____


25.  _____

26.  _____

27.  _____

28.  _____

29.  _____

30.  _____

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI : Fatma GÜNEŞTEKİN

Doğum Tarihi ve Yeri : 01.01.1986/ Antalya

Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans Diploması : Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Tez Konusu : İlköğretim 1-5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcılığın Bazı
Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yabancı Dil / Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Tüba Bilim Eğitimi Çalıştayı Katılım Belgesi

Özel Eğitim Sertifikası

İs Denevimi

Çalıştığı Kurumlar : Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İlköğretim Okulu

Adres : Karşıyaka Mah. 1539 Sok. Demir Apt. No:8 Daire.2 Kepez/ Antalya

E-mail : fatmademir_epo@hotmail.com