



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN MİZAÇ  
ÖZELLİKLERİ İLE YARATICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

Nida ERDURAN  
ORCID: 0000-0003-1835-4758

Danışman  
Prof. Dr. Emel ARSLAN  
ORCID: 0000-0002-1294-0855

Konya – 2022



## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi, meslekî ve akademik katkılarının yanında, uzun zaman önce kendime vermiş olduğum bir söz olması nedeniyle de çok önemliydi benim için. Bu süreçte en büyük teşekkürü; bana bu sözü gerçekleştirme fırsatı veren, desteğini hiç esirgemeyen ve en önemlisi de bana inanan tez danışmanım Prof. Dr. Emel ARSLAN hocama borçluyum. Kendisine bir kez daha teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü ders dönemimde ve jüri üyesi olarak savunmamda, değerli fikirlerini ile sürecime katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER hocama çok teşekkür ederim.

Bu yolda tanıma şansını yakaladığım ancak acı şekilde kaybettiğimiz, bilgi ve tecrübeleriyle öğrencilerine çok şey katmasının yanı sıra insanî değerleri ile de hepimize örnek olan, Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN hocama da teşekkürlerimi sunuyor, bu vesile ile kendisini bir kez daha saygı ve rahmetle anıyorum.

Elbette teşekkürlerimin en özeli biricik aileme... Yalnızca bu süreçte değil, hayatımın her alanında beni destekleyen, varlıklarıyla bana güç veren; annem Nejla ERDURAN, babam Salim ERDURAN, canım ablalarım Seda ERDURAN ve Eda AKKOÇ, doğdukları günden bu yana hepimizin hayatına renk katan güzel yeğenlerim Asyam ve Elâm'a... sonsuz teşekkürler.

Son olarak veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen okul idarecileri ve meslektaşlarıma; beni bu yolda yalnız bırakmayan arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

İyi ki varsınız...

Nida ERDURAN

Haziran 2022

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
TABLolar .....	ix
ŞEKİLLER .....	xi
ÖZET .....	xii
ABSTRACT .....	xiii
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2.1. Alt amaçlar .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	6
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>7</b>
2.1. Mizacın Tanımı .....	7
2.2. Mizaçla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar .....	8
2.2.1. Thomas ve Chess'in yaklaşımı.....	8
2.2.2. Goldsmith ve Campos'un yaklaşımı .....	10
2.2.3. Kagan'ın yaklaşımı.....	10
2.2.4. Buss ve Plomin'in yaklaşımı .....	11
2.2.5. Rothbart ve Bates'in yaklaşımı .....	11
2.2.6. Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) .....	12
2.3. Mizacın Boyutları.....	13
2.3.1. Tepkisellik .....	13
2.3.2. Ritmiklik.....	14
2.3.4. Sıcakkanlılık – Utangaçlık .....	14
2.4.5. Sebatkârlık.....	14
2.4. Mizacı Etkileyen Faktörler .....	14
2.4.1. Bireysel faktörler .....	14
2.4.2. Çevresel faktörler .....	16
2.5. Yaratıcılığın Tanımı .....	18

2.6. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler.....	20
2.6.1. Algı.....	20
2.6.2. İmge.....	20
2.6.3. İmgelem (Hayal gücü).....	20
2.6.4. Simgeler.....	21
2.6.5. Mecaz .....	21
2.7. Yaratıcılığın boyutları .....	21
2.7.1. Akıcılık.....	21
2.7.2. Esneklik.....	22
2.7.3. Orijinallik (Özgünlük).....	22
2.7.4. Detaylandırma (Zenginleştirme) .....	22
2.8. Yaratıcı düşünme.....	22
2.9. Yaratıcı düşünme aşamaları .....	23
2.9.1. Hazırlık aşaması .....	23
2.9.2. Kuluçka aşaması.....	23
2.9.3. Aydınlanma aşaması.....	23
2.9.4. Doğrulama aşaması .....	23
2.10. Yaratıcılıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar .....	24
2.10.1. Psikoanalitik kuram.....	24
2.10.2. Gestalt kuramı .....	24
2.10.3. İnsancıl (Hümanistik) kuram.....	25
2.10.4. Bilişsel gelişimsel kuram.....	25
2.10.5. Çağrışım kuramı .....	25
2.10.6. Algısal kuram .....	25
2.10.7. Çevresel kuram.....	26
2.10.8. Faktöriyalist kuram.....	26
2.11. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler .....	26
2.11.1. Bireysel faktörler.....	26
2.11.2. Çevresel faktörler .....	28
2.12. Yaratıcı bireyin özellikleri.....	29
2.13. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık .....	30
2.14. İlgili Araştırmalar .....	30
2.14.1. Mizaç ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar .....	31
2.14.2. Mizaç ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	35
2.14.3. Yaratıcılık ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar .....	38
2.14.4. Yaratıcılık ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar .....	42
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>45</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	45
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	47

3.3.2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ) .....	47
3.3.3. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ).....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	49
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>51</b>
4.1. Çocukların Mizaç Özelliklerine Dair Bulgular .....	51
4.1.1. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulguları .....	51
4.1.2. Kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma bulguları .....	52
4.1.3. Annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları.....	53
4.1.4. Babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları .....	55
4.2. Çocukların Yaratıcılık Düzeylerine Dair Bulgular .....	57
4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulguları .....	57
4.2.2. Kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma bulguları .....	58
4.2.3. Annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları.....	59
4.2.4. Babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları .....	60
4.3. Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .	61
4.3. Çocukların Mizaç Özelliklerinin Yaratıcılıkları Üstündeki Etkisine Dair Bulgular .	62
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>65</b>
5.1. Tartışma.....	65
5.2. Sonuç .....	70
5.3. Öneriler.....	73
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>74</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Mizaç Özellikleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **73** sayfalık kısmına ilişkin, 22/06/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
3. Önsöz hariç,
4. İçindekiler hariç,
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
6. Kaynaklar hariç,
7. Alıntılar dâhil,
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/06/2022

Nida ERDURAN

Prof. Dr. Emel ARSLAN

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/06/2022

Nida ERDURAN

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

ÇİKMÖ: Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

EÇYÖ: Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği

DTMM: Dokuz Tip Mizaç Modeli

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

## TABLULAR

<b>Tablo 3.1.</b> Çalışmaya Dâhil Edilen Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bulgular .....	46
<b>Tablo 4.1.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	51
<b>Tablo 4.2.</b> Cinsiyet Değişkenleri ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	52
<b>Tablo 4.3.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	52
<b>Tablo 4.4.</b> Kardeş Sayısı Grupları ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	53
<b>Tablo 4.5.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 4.6.</b> Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 4.7.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 4.8.</b> Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 4.9.</b> Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 4.10.</b> Cinsiyet Değişkenleri ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo 4.11.</b> Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Kardeş Sayısı Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	58

<b>Tablo 4.12.</b> Kardeş Sayısı Grupları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	59
<b>Tablo 4.13.</b> Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	59
<b>Tablo 4.14.</b> Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.15.</b> Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 4.16.</b> Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4.17.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4.18.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puanları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 4.19.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarına Ait VIF Değerleri Çoklu Doğrusallık Testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 4.20.</b> Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanları Üzerindeki Etkisinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	64

## ŞEKİLLER

Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

Şekil 4.1. Hataların Normal Dağıldığını Gösteren Histogram Tablosu

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN MIZAÇ ÖZELLİKLERİ İLE YARATICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nida ERDURAN

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ve yaratıcılıkları düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca mizaç özellikleri ve yaratıcılık düzeyleri çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim düzeyi değişkenleri açısından da incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılmış olan bu araştırmanın çalışma grubunu ise, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmî bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylar arasında, normal gelişim gösteren ve basit tesadüfî örnekleme ile belirlenen toplam 402 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan 'Genel Bilgi Formu' okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışmada çocukların mizaç özelliklerini belirlemek amacıyla Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından geliştirilen 'Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği' uygulanmıştır. Ayrıca çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için de Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından geliştirilen 'Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde çocukların sıcakkanlılık boyutu puanı ile yaratıcılık puanı arasında orta büyüklükte pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .40, p < .01$ ). Ayrıca sebatkârlık boyutu ile yaratıcılık puanı arasında da orta büyüklükte pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ( $r = .40, p < .01$ ). Son olarak ritmiklik boyutu ile yaratıcılık arasında düşük büyüklükte pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .21, p < .01$ ). Bu analizden sonra mizaç özelliklerinin yaratıcılık düzeyi üstündeki etkisinin içeriği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde mizaç özelliklerinin yaratıcılık düzeyini anlamlı yordadığı sonucuna varılmıştır. Hangi mizaç özelliğinin, ne derece etkisi olduğu analiz edildiğinde de şu sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür: Sıcakkanlılık boyutu yaratıcılığı olumlu ve anlamlı yordamaktadır ( $\beta = .38, t(397) = 7.77, p < .01$ ); sebatkârlık boyutu yaratıcılığı olumlu ve anlamlı yordamaktadır ( $\beta = .41, t(397) = 8.35, p < .01$ ), son olarak tepkisellik boyutu yaratıcılığı olumlu ve anlamlı yordamaktadır. Çalışmada çocukların mizaç özellikleri cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babalarının öğrenim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların sebatkârlık boyutunu; anne ve babaların öğrenim düzeyleri değişkenlerinin ise sebatkârlık ve ritmiklik boyutlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların yaratıcılık düzeyleri de cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baların öğrenim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda yaratıcılık düzeyinin kardeş sayısı gruplarında farklılaştığı; ayrıca anne ve babanın öğrenim düzeyi gruplarında da farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bütün bu bulgular ışığında elde edilen sonuçlar kuramsal çerçevede tartışılmış, araştırmacılar ve okul öncesi öğretmenlerine katkısı olacağı düşünülen öneriler belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Mizaç, Yaratıcılık.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEMPERAMENT TRAITS AND CREATIVITY OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION

Nida ERDURAN

In this thesis study, the relationship between the characteristics and creativity of 60 – 72 month old children who are in pre-school education is inspected. Also, characteristics and creativity level of the children are inspected in terms of the children's number of sibling, gender, education level of their parents. Conducted with the relational scanning model, the study group of the research is comprised of 402 kindergarden students who are continuing their education in public kindergarden and primary schools in Ereğli/KONYA in 2021-2022 education year and between 60-72 months old, developed normally. Besides, The sample is collected through simple random sampling model. "General Information Form" developed by the researcher, is applied to pre school teachers in order to collect data. "Short Form of Character Scales for Children" is used developed by Yağmurlu and Sanson (2009) in order to find characteristics of children in the research. Also, in order to find creativity level of children, "Early Childhood Creativity Scale" is used which is developed by Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir and Aral (2020). The results of the study revealed that there is a significant positive and medium size relation with friendliness dimension of "Short Form of Character Scales for Children" and creativity scores of the children, ( $r = .40, p < .01$ ). Additionally, it is found in the study that there is a positive medium size relation between decisiveness dimension of "Short Form of Character Scales for Children" and creativity score of children ( $r = .40, p < .01$ ). Finally, it is found in the study that there is a positive small size relation between rhythmicity dimension of "Short Form of Character Scales for Children" and creativity score of children ( $r = .21, p < .01$ ). Then, the effect of characteristics on the creativity level is inspected. The results of the study revealed that, characteristics have a significant effect on the creativity of the children. The results of the multiple regression analysis is as follows; friendliness predicts the creativity significantly and positively; ( $\beta = .38, t(397) = 7.77, p < .01$ ); decisiveness predicts the creativity significantly and positively; ( $\beta = .41, t(397) = 8.35, p < .01$ ) and finally reactivenss predicts the creativity significantly and positively; ( $\beta = .16, t(397) = 3.19, p < .01$ ). In the research study, characteristic traits are also inspected in terms of gender, number of siblings, education level of parents. As a result of the analysis, there are significant differences in groups of gender and number of siblings in terms of decisiveness and there are significant differences in groups of education levels of parents in terms of decisiveness and rhythmicity. Moreover, creativity level of children are inspected in terms of gender, number of siblings and education levels of parents. Results of the analysis depict that there are significant differences between groups of education level of parents and number of siblings in terms of crativity score of children. The results of the study are discussed theoretically in the lights of the findings obtained in the study and suggestions are made which are thought to be for the benefit of pre school teachers and researchers.

**Keywords:** Preschool Education, Temperament, Creativity.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile araştırmada yer alan bazı temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem 0-6 yaş aralığı olarak tanımlanıp, gelişimin doğumdan sonra en hızlı olduğu dönem olarak öne çıkmaktadır. Oktay (2007) bu dönemi ‘sihirli yıllar’ olarak nitelmiş ve birçok gelişim alanı için kritik dönem olduğunu belirtmiştir. Bu dönem gelişim alanlarının hızla ilerlemesinin dışında, bu alanların karşılıklı olarak birbirini en belirgin şekilde etkilediği dönemdir de. Yani bir gelişim alanındaki ilerleme ya da gerilik diğer gelişim alanlarında da hissedilmektedir.

Mizaç kavramından ise tarihin en eski dönemlerinde dâhi sözü edilmiştir. Önceleri beden yapısı ile bile ilişkilendirilirken ilerleyen yıllar ile birlikte ruhsal açıdan tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu dönemlerde kişilik gibi kalıtsallık boyutu olmayan farklı terimlerle karıştırılmış olsa da biyolojik kökenli olması durumu ile bu kavramlardan ayrılmıştır. Freud’ a göre kişilik kavramının kalıtsal temelini mizaç oluşturmaktadır (Köknel, 1999). Günümüzde kullanıldığı ve anlaşıldığı şekliyle ele alındığı ilk büyük çalışma da Thomas ve Chess’in (1977) NewYork Boylamsal Çalışması’dır. Çalışmada bebekler henüz üç aylıktan incelenmeye başlanmış ve ergenlik dönemine dek takip edilmişlerdir (Thomas ve Chess, 1977). Berk (2013) ise mizacın en belirgin olduğu dönemin bebeklik dönemi olduğu vurgulamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde Thomas ve Chess (1986) araştırmalarının da önemi artmaktadır. Mizaç ile ilgili bu ilk kapsamlı boylamsal çalışma sonrası, psikoloji alanı başta olmak üzere birçok farklı alanda da mizaç incelenmeye başlanmıştır. Kagan (1994) ise araştırmaları ile nörobilim alanında mizaç kavramını açıklamaya çalışmış, mizaç özelliklerinin beyin fonksiyonları ve sinir sistemindeki farklılaşmalara nasıl etki ettiğini, özellikle bebeklik döneminde, anlamaya çalışmıştır. Farklı alanlarda incelenmiş ve birçok farklı tanımlaması yapılmış bu kavramın tüm tanımlamalarında geçen ortak özellikleri ise; biyolojik temelli olması, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkması ve fark edilmesi, kişilere has olması, şeklinde sıralanabilir (Bee ve Boyd, 2009).

Mizacın boyutları ise mizacı anlamamızı, ölçerek sınıflandırabilmemizi sağlayan özelliklerin gruplandırılmış hâlidir. Araştırmalarda farklı isimlerde ve sayılarda kategorize

edilseler de temelde benzer boyutlardan söz edilmiştir. Bu boyutlar ve yaratıcılık özelliği/seviyesi arasında bir ilişki olup olmadığını anlamlandırmak içinde yaratıcılığın tanımından ve yaratıcı bireyin özelliklerinden bahsedebiliriz:

Yaratıcılık kavramının araştırma geçmişini incelediğimizde mizahtan önce dikkat çekip, daha fazla bilim dalının ilgi alanına girmiş olduğunu görüyoruz. Yaratıcılık kavramı önceleri yalnızca sanatsal faaliyetlerin bir ölçütü olarak görülse de zamanla teknoloji, psikoloji, eğitim gibi birçok bilim dalının araştırma konusu olmuştur. Yaratıcılığın günümüze dek birçok tanımlaması yapılırken kimi araştırmacılar bu kavramı bir süreç olarak tanımlarken (Torrance, 1968); kimisi de sonuç olarak nitelmiştir (Noyanalpan, 1993). Bu tanımlamalardan birinde ise yaratıcılık, olaylara farklı perspektiflerden bakabilme yetisi, eski deneyimlerden faydalanarak karşılaşılan yeni durumlarla ilişki kurabilme, bir sorunu çözerken sıra dışı bakış açıları geliştirebilme, geleceğe yönelik öngörülerde bulunma ve tüm bunların sonucunda orijinal ve emsalsiz fikir ya da ürünler ortaya çıkarma süreci olarak anlatılmıştır (Gönen, Çiçekler, Akyüz, Arslan ve Baydemir, 2011). Bu beceri ayrıca günlük hayatta da kullanabileceğimiz; karşımıza çıkan durumları inceleyip, anlamamıza sağlayan bir beceridir (Yavuzer, 1989). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ise yaratıcılık becerisinin tüm eğitim kademelerinde ve derslerde desteklenmesi gerektiği kaçınılmazdır.

Yaratıcı bireye ait bazı özellikler aşağıda sıralanmıştır (Argun, 2012; Artut, 2017):

- Değişen şartlara kolay uyum sağlarlar,
- Problem durumla karşılaştıklarında farklı, özgün çözüm arayışlarına girerler,
- Mizah anlayışları gelişmiştir ve sezgileri güçlüdür.

Mizacın alt boyutlarından ve açıklamalarından ise şu şekilde bahsedebiliriz (Yağmurlu ve Sanson, 2009):

- Tepkisellik; çocuğun karşılaştığı yeni durum, kişi, mekân gibi değişkeblere verdiği tepki yoğunluğudur.
- Sebatkârlık; bir aktivite ya da göreve uzun süre, sabırla odaklanabilmeyi ifade eder.
- Sıcakkanlılık-utangaçlık; çocuğun karşılaştığı yeni şartlara ya da kişilere yaklaşma ya da kaçınma eğilimini ifade eder.

- Ritmiklik; çocuğun fizyolojik gerekliliklerinin düzenli olup olmadığını gösterir.

Yukarıda bahsedilen yaratıcı bireylerin bazı özellikleri ve mizacın alt boyutları incelendiğinde bunlar arasındaki anlam yakınlığı dikkat çekmektedir. Örneğin; karşılaşılan problem durumunda eldeki çözümlerle yetinmeyip, pes etmeden yeni çözüm yolları arama özelliği mizacın sebatkârlık alt boyutunun anlamı ile örtüşebilir. Yine değişen şartlara kolay uyum sağlama özelliği de kişinin adaptasyon becerisini ifade etmektedir ve mizacın tepkisellik alt boyutunun içerik olarak tam tersini ifade eder; yani ikisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olabileceği olasılığı akıllara gelmektedir. Güçlü mizah anlayışı ve sezgilerin de mizacın sıcakkanlılık alt boyutunu etkileyebilme ihtimali boyutun anlamı da düşünüldüğünde akıllara gelmektedir. Ayrıca mizacın sosyal-duygusal gelişim, çocuğun kendisini ve çevresini algılama şekli, tepki düzeyi gibi birçok alanı etkilediği bilinmektedir (Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001). Bu bilgiler ve yukarıda söz edilen olasılıklar düşünüldüğünde başka alanlarda da etkisi olup olmadığı sorusu akıllara gelmekte ve araştırılmaya değer görülmektedir. Biz de bu çalışmamız ile, çocuklarda yaratıcılık özelliğini etkileyen faktörlerden ‘kalıtsal/genetik’ temelli bir değişken olan mizacın rolünü araştırdık. Ayrıca araştırmamızı Yoleri (2014) tarafından mizacın ‘ölçülebilir’ boyutları olarak nitelendirilen tepkisellik, ritmiklik, sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık boyutlarını temel alarak gerçekleştirdik.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır? sorusuna cevap aramaktır.

### **1.2.1. Alt amaçlar**

Belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

#### **1. 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin alt boyutları arasında yer alan;**

- Sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik boyutları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik boyutları puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- Sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik boyutları puan ortalamaları annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik boyutları puan ortalamaları babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## 2. 60-72 aylık çocukların;

- Yaratıcılık puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Yaratıcılık puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Yaratıcılık puan ortalamaları annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Yaratıcılık puan ortalamaları babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## 3. Çocukların mizaç özellikleri ve yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 4.Çocukların mizaç özellikleri yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Mizaç kişiliğin doğuştan gelen kısmını oluştursa da gelişimini çevresel faktörler etkisinde tamamlar (Bee ve Boyd, 2009). Yapılan araştırmalar mizacın özellikle anne ile babanın tutum ve tavırlarından etkilendiğini göstermektedir. Bu durum Thomas ve Chess (1977)'in gerçekleştirdikleri New York Boylamsal Çalışması sonucu da destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda 'Uyuşma Düzeyi Teorisi' adında bir kavramdan söz etmişlerdir ve buna göre; ailenin çocuğun mizaç özelliklerinin farkında olup, buna uygun bir ortam yaratmaya çalışmaları olumlu mizaç özelliklerini desteklemektedir (Berk, 2013). Mizacın çevresel faktörlerden bu denli etkilenen bir kavram olması bizlere mizaçla ilişkili ya da etkileşim halinde olan diğer alanların da kontrol edilebileceği olasılığını düşündürmüştür. Yaratıcılığın da günümüzde yalnızca iş ya da eğitim hayatında değil günlük yaşam deneyimlerinde bile avantaj sağlayan bir beceri olduğu kabul edilmektedir (Yavuzer, 1989). Özerbaş (2011) da yaratıcılık becerisinin okul öncesi dönemde uygun ortam ve deneyim imkânları ile desteklenirse, çocukların potansiyelinin en üst seviyesine çıkmasının sağlanabileceğini

söylemiştir. Yaratıcılığın hemen her alanda ilgi gören ve araştırılan bir kavram olmasının en büyük nedenlerinden biri ise '21. yüzyıl becerileri' arasında gösterilip; iş ve eğitim hayatında başarıyı getiren dört özellikten (yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim) biri olarak kabul edilmesidir (Uluyol ve Eryılmaz, 2015).

Mizaç ve yaratıcılık kavramları içerik bakımından birbirlerinden farklı olsa da yapısal olarak benzerlik göstermektedirler; her iki kavram da kalıtsal nitelikte olup çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Yaratıcılığın birçok eğitim programı ya da uygulamadan etkilenerek gelişen bir beceri olduğu incelenen araştırmalar doğrultusunda görülmüştür. Ancak bu becerinin desteklenmesi için de, yaratıcılığın etkileyen ve daha önce araştırılmamış her husus hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmak gerekmektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin bu beceriyi geliştirebilmek adına yaratıcılığı yordadığı sonucuna ulaştığımız mizaç kavramı ve özellikleri hakkında da bilgi sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır.

Tüm bu bilgiler düşünüldüğünde mizaç ve yaratıcılığın önemi okul öncesi dönemin de birçok alan için kritik dönem olması sebebiyle pekişmektedir. Araştırma sonucumuzun; çocukların mizaç ve yaratıcılık özelliklerini anlamak, aralarındaki ilişkiyi anlamlandırmak, bu konuda yapılacak diğer çalışmalar için yol göstermek, çocukları daha iyi anlamak ve gelişimlerine katkıda bulunmak gibi konularda literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Veri toplama sürecinde;

1. Genel bilgi formu ile verilen bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekteki maddeleri doğru şekilde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Araştırma grubunu temsil eden çocukların normal gelişim düzeyinde oldukları varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın;

1. Araştırma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 402 çocuk ve onların öğretmenleri,
2. Veri toplama süresi 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ilk dönemi,

3. Bulguları ise Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği'nde elde edilen veriler,

ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Mizaç:** Yaşamın erken dönemlerinde fark edilebilen, biyolojik temelleri olan ve çevresel faktörlere rağmen değişime dirençli, duygusal ve davranışsal tepkilerin bütünüdür (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012).

**Yaratıcılık:** İnsanların içsel bir motivasyon ile daha iyiye ulaşmak için kendilere has bir düşünme tarzı geliştirmeleri, şeklinde tanımlanabilmektedir (Lee, 2005).

**Okul Öncesi Eğitim:** Doğumdan ilkokula başlayan dek olan dönemde, bu yaş grubunun gelişim seviyesine uygun farklı uyaranlarla desteklenme olanağı sağlayan, gelişim sürecini olumlu ve en iyi şekilde yönetmeyi amaçlayan, eğitim dönemi olarak tanımlanabilir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

Bu bölümde mizaç ve yaratıcılık kavramları çeşitli kuramlar açısından incelenmiştir. Ayrıca değişkenlerimizin literatür bilgileri ile haklarında yapılmış çeşitli araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir.

#### 2.1. Mizacın Tanımı

Mizaç kavramının geçmişi tarihin en eski dönemlerine kadar dayanmaktadır. Öyle ki MÖ'ye ait bazı yazıtlarda bile bu kavrama rastlamak mümkündür. Ayrıca MS Yunan uygarlığı döneminde de mizacın; melankolik, flegmatik, sanguinik ve kolerik olmak üzere 4 tipe ayrıldığı görülmektedir (Rothbart, 2007). Daha sonra ise, Hipokrat'ın öne sürdüğü ve Romalıların da benimsediği farklı bir sınıflama ortaya çıkmıştır. Buna göre: doğanın bir parçası olan insan, doğada bulunun 4 farklı elementin; ateş, su, toprak ve hava; tezahürünü bedensel özelliklerinde ve doğuştan getirdiği mizaç özelliklerinde taşımaktadır (Allport, 1927).

Mizaç kavramı zaman içerisinde karakter-kişilik kavramları ile karıştırılmış ve birbirinin yerine de kullanılmıştır; ancak geçen yıllarla birlikte mizacın belirleyici, ortak bir tanımı yapılmaya çalışılmıştır. 1900'lü yılların başında, bir psikanalist olan Carl Gustaw Jung, çağdaş mizaç kavramını etkileyen ve insanların iki farklı tutumdan birine (içe dönük ve dışa dönük) sahip olduklarını öne süren bir kişilik kuramı geliştirmiştir (Rissanen, 2010). Bir diğer mizaç tanımında da mizacın karakteri oluşturan hammadde ve kişinin doğuştan getirdiği duygusal doğasını yönetebilme becerisi olduğu vurgulanmıştır (Allport, 1927).

Alexander Thomas ve Stella Chess'in gerçekleştirdiği 'New York Boylamsal Çalışması' ise alanda yapılan ilk büyük ve kapsamlı araştırma olarak öne çıkmaktadır (Thomas ve Chess, 1977). Bu araştırma ile birlikte konu ile ilgili yapılan araştırmalar artmış ve mizacın farklı birçok yeni tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: En sade anlatımlardan biri olarak; bir bebeğin duygusal bir uyarana karşı verdiği tepki diğer bir bebeğe göre farklı olabiliyor; buna sebep olan temel kavramın da 'mizaç' olduğu düşünülmektedir (Cloninger ve Svrakic, 1997). Bir başka tanım da mizaçtan; kişinin çevresine karşı verdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen, kendine özgü ve doğuştan getirdiği davranış ya da tepki tarzı, olarak bahsediliyor (Bee, 2000).

Partridge (2003) ise mizacı; kişiler arasında farklılık gösteren, yaşamın ilk senelerinde görülüp, geri kalan kısmında da göreceli bir şekilde dengede olan ve en azından bir dereceye kadar biyolojik etmenlerle oluşan davranışsal ve duygusal özellikler olarak tanımlamıştır. Prior (1992) ise bu kavramın ayırıcı özelliklerini biyolojik köklü olması ve davranışın diğer yönleri ile karşılaştırıldığında, nispeten daha kararlı tavır sergilemesi olarak özetlemiştir. Rothbart (1989) da mizacı, tepkisellik ve öz düzenlemede etkin olan, biyolojik kökenli bireysel farklılıklar olarak tanımlamıştır (Akt. Yağmurlu ve Sanson, 2009).

Tüm bu tanımların yanı sıra mizaç ile ilgili ortak özellikler biyolojik kökenli olması ve tüm çevresel faktörlere rağmen kişiliğin bu genetik özellikler temelinde geliştiği gerçeğidir. Bir başka deyişle mizaç; kalıtsal ve biyolojik kökleri olan, çok erken yaşlarda oluşmaya (fark edilmeye ve ölçülebilmeye de) başlayan, bireye özgü bireysel davranış eğilimleridir (Bee ve Boyd, 2009).

## **2.2. Mizaçla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

Mizacın erken çocukluk döneminde fark edilebilir ve ölçülebilir bir kavram olduğunun anlaşılması ile birlikte konu hakkında yapılan araştırmalar artmıştır. Ayrıca mizaç ile ilgili yapılan araştırmalar özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde yoğunlaşmıştır. Bunun başlıca sebebi de mizacın yetişkinlikte verilen duygusal, bilişsel ya da davranışsal tepkiler hakkında ipucu vereceği düşüncesidir (Ramos, Guerin, Gottfried, Bathurts ve Oliver, 2005).

### **2.2.1. Thomas ve Chess'in yaklaşımı**

Mizacın gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğu düşüncesiyle, çocukluk döneminde mizaca dair yapılan ilk kapsamlı çalışma, Thomas ve Chess'in 'New York Boylamsal Çalışması' adını verdikleri çalışmalarıdır (Thomas ve Chess, 1986). Bu çalışmada 3 aylıktan yetişkinliğe dek, 133 bebek takip edilmiş ve 1956'da başlayan bu çalışma 1977 yılında sonuçlanmıştır. Bu süreç içerisinde gözlemlene, aileler ile düzenli aralıklarla birebir görüşme ve birçok farklı test uygulamaları ile araştırmalarına veriler toplamışlardır. Bu veriler ışığında 9 farklı mizaç boyutu ve 3 mizaç tipinden söz etmişlerdir. Mizaç boyutlarını şu şekilde sıralamışlardır (Thomas ve Chess, 1986):

**Aktivite Düzeyi:** Çocuğun günlük fiziksel ihtiyaçlarını(yemek yeme, uyuma, giyinme... gibi) karşılarken kullandığı hareket miktarı ve enerjisini ifade eder. Mizacının bu boyutu yüksek olan çocuklar hareketli oldukları için kendileri ile ilgilenen kişi ya da anne-babalarını yorabilirler (Kristal, 2005).

**Ritmiklik / Düzenlilik:** Çocuğun yemek yeme, uyku, tuvalet ihtiyacı... gibi fiziksel ihtiyaç düzeninin tahmin edilebilirliğidir.

**Yaklaşma – Çekilme:** Çocuğun karşılaştığı yeni şartlara karşı gösterdiği ilk tutumdur. Yaklaşma tutumu gösteren çocuk daha girişken; çekilme davranışı gösteren çocuk ise daha çekingendir (Thomas ve Chess, 1986).

**Uyum Sağlayabilirlik:** Çocuğun maruz kaldığı yeni şartlara karşı uyum sağlayabilme kapasitesini anlatır. Boyut puanının düşük ya da yüksek olma durumu adaptasyon gücünü belirler (Thomas ve Chess, 1986).

**Duyusal Eşik:** Çocukta fark edilebilir bir tepki oluşturmak için gerekli olan ses, ışık gibi uyarıcıların şiddetini, yoğunluğunu ifade eder. Yüksek duyuşal eşige sahip çocukların uyarılma eşikleri de o derece düşüktür ve ses, koku, tat gibi uyarılara karşı çok duyarlı değillerdir (Yoleri, 2014).

**Yoğunluk:** Çocuğun verdiği tepkinin yoğunluk derecesini ifade etmektedir. Bu boyutu yüksek olan çocukların duygularını daha yoğun yaşayıp, daha yoğun ifade ettikleri görülmüştür (Kristal, 2005).

**Duygu Durumu:** Çocuğun günlük hayatta sahip olduğu arkadaş canlısı ya da düşmanca tutum, memnun ya da keyifsiz, huzursuz ya da neşeli gibi davranış çeşitlerinin karşılaştırılmasıdır.

**Dikkat Dağınlığı/Çelinebilirlik:** Çevresel bir uyarının çocuğu yaptığı bir iş ya da etkinlikten alıkoyabilme-çelebilme, onun dikkatini dağıtabilme seviyesini ifade eder.

**Dikkat Süresi ve Devamlılık/Sebat Etme:** Yüksek dikkat, emek ve zaman isteyen iş ya da etkinlik sırasında herhangi bir engel ya da başarısızlıkla karşılaşa dâhi devam edebilme kararlılığı ve başladığı işi bitirme azmini ifade eder. Sebatkâr özelliği olmayan çocuklar böyle durumlarda çabuk sinirlenebilir ve yaptıkları işi yarıda bırakma eğilimi gösterirler (Thomas ve Chess, 1986).

Chess ve Thomas (1977) bu araştırma ile yalnızca mizaç boyutlarını değil, boyutlardan alınan puanların işlenmesi sonucu 3 farklı mizaç tipi de tanımlamışlardır. Bunları da özelliklerini dikkate alarak; kolay, zor ve yavaş ısınan şeklinde isimlendirmişlerdir (Thomas ve Chess'ten akt. Cervone ve Pervin, 2016). Kolay mizaca sahip çocuklar; karşılaştıkları yeni

şartlara kolayca uyum sağlayabilen, bunun yanı sıra fizyolojik ihtiyaçlarında (tuvalet, uyku, yemek yeme gibi) da düzenli bir rutinleri olan çocuklardır (Keogh, 2003). Çocukların ortalama %40'ı bu sınıfa girmektedir (Sclafani, 2004). Zor mizaca sahip çocuklar ise kolay mizacın tam tersi olarak; yeni çevresel şartlara karşı korku ve çekingenlik duyan, fizyolojik rutinleri olmayan, yani ihtiyaçları düzensiz çocuklardır. Ortalama ise %10'luk grubu temsil ederler. Son olarak yavaş ısınan mizaç türüne sahip çocuklar da yeni ortamlara temkinli yaklaşan, uyum sağlamaları için zamana ihtiyacı olan çocuklardır ve çocukların yaklaşık %15'lik kesimi de bu grupta yer alır (Thomas ve Chess, 1977). Geriye kalan %35'lik kısım ise hiçbir sınıfa dâhil değildir yani tüm tiplerin bazı özelliklerini içeren birleşimidirler (Kristal, 2005).

Thomas ve Chess (1977) yine bu önemli araştırmanın bir sonucu olarak 'Uyuşma Düzeyi Teorisi'ni de ortaya koymuşlardır. Bu teoriye göre çocuğun mizaç özellikleri ile ebeveynlerinin tutum ve beklentileri paralel olmalıdır. Yani, yavaş ısınan mizaç tipine sahip bir çocuktan yeni girdiği ortamlara hızlıca adapte olması beklenirse, çocuğun mizacı ile talep edilen davranış arasında fark oluşacaktır. Bu da hem çocukta, hem de ebeveynlerde kendilerine dair yetersizlik hissinin oluşumuna sebep olacaktır. Yapılan araştırmalarda da çocuğun mizacı ile anne-baba arasındaki uyumun, sağlıklı bir kişilik gelişimi için kritik bir ön koşul olduğunu göstermiş ve 'Uyuşma Düzeyi Teorisi'nin savını desteklemiştir (Burger, 2016).

### **2.2.2. Goldsmith ve Campos'un yaklaşımı**

Goldsmith ve Campos (1992) mizacı öfke, üzüntü, korku, keyif, eğlence, ilgi, süreklilik ve sürpriz olarak belirttikleri temel duyguların oluşturduğunu söylemişlerdir. Her çocuğun kendine has bir mizacının olması durumunu da bu temel duyguları deneyimleme sıklığı ve ifade etmedeki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir (Akt. Rothbart ve Gartstein, 2008).

### **2.2.3. Kagan'ın yaklaşımı**

Kagan (1994) mizaç ile ilgili çalışmaları ile nörobilim alanına da önemli katkılarda bulunmuş ve beyinde duyguların (özellikle korku) denetiminden sorumlu yapı olan amigdala, sempatik sinir sistemi tepkileri, hormonlar gibi duyguların fizyolojik tepkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu tepkilerin ölçümünden çıkan sonuçlarda da yeniliklere uyum süreci zor ve kolay olan bebekler arasındaki belirgin farklar görülmüştür.

Kagan mizacın açıklamasını ‘ketlenme’ adını verdiği bir terimle yapar. Bu tanımı utangaçlık olarak açıklar ve bu özelliğin bebeklikten okul öncesi döneme dek belirgin bir fark göstermediğini söyler. Yine bu yaklaşıma göre utangaçlık ya da ketlenme beynin genetik olarak kodlanmış tepki verme eğilimidir (Bee ve Boyd, 2009). Kagan ve diğerleri yaptıkları araştırmada bu terimi temel alarak iki farklı gruba ayırdıkları bebekleri iki yaşından ergenliğe dek izlemişlerdir. Birinci grup ketlenmiş çocuklardan oluşmaktadır ve alışılmamış durumlara uyum sorunu yaşayan, çekingen çocuklardır. Diğer grup ise ketlenmemiş; adaptasyon becerisi yüksek ve girişken çocuklardan oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucu ‘ketlenmiş-ketlenmemiş’ şeklinde sınıflanan çocukların ilerleyen dönemlerde de bu özellikleri ile paralel sosyal davranışlar gösterdikleri ve ketlenmiş çocukların bu alanda sorun yaşama risklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (McGuire, 2002). Ayrıca bu terim mizacın olumsuz davranışlarında biri olan ‘içselleştirme’ ile ilişkilendirilmiş olup, akranlardan çekinme davranışını da açıklamaktadır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004).

#### **2.2.4. Buss ve Plomin’in yaklaşımı**

Buss ve Plomin (1984) mizaç ile ilgili yaptıkları çalışmalarda ‘zor’ kavramını değerlendirmenin zor olduğunu; ‘zor mizaçlı’ olarak adlandırılan çocuğun da olumsuz kendilik algısı oluşturabileceği ihtimalleri üzerinde durmuşlardır. Bu sebepler üzerinden yola çıkarak da Thomas ve Chess’in modelini düzenlemiş ve mizacı oluşturan üç boyut olduğunu söylemişlerdir. Bunları:

- Duygusallık
- Aktivite
- Sosyallik

şeklinde sıralayan Buss ve Plomin’ e göre mizaç, bu üç boyutun oluşturdukları çeşitli kombinasyonlar sonucu oluşmaktadır. Ayrıca doğuştan gelen bu özelliklerin değişmesinin mümkün olmadığını da savunmuşlardır (De Pauw ve Marviede, 2010). Araştırmaların başlarında bu üç boyuta ilave olarak ‘dürtüsellik’ boyutunu da çalışmaları da zaman için bu boyutu oluşturan bazı bileşenlerin devamlılık sağlamadığını fark etmiş ve boyutlar arasından bu kavramı çıkarmışlardır (Buss ve Plomin, 1984).

#### **2.2.5. Rothbart ve Bates’in yaklaşımı**

Rothbart mizacın; çevresel faktörlerden etkilenmediği ve değişmediği yönündeki katı yaklaşımın aksine, gelişimini çevre ile etkileşim sonucu tamamlandığını ileri sürmüştür

(Rothbart, 2007). Çalışmaları sonucu üç farklı mizaç boyutunda bahsetmiş ve bunları da şu şekilde açıklamıştır:

**Gayretli kontrol:** Dikkati toplayabilme, algı hassasiyeti, düşük yoğunluklu uyaranlara memnun olma becerisi ve engelleme denetimidir.

**Olumsuz duygulanım:** Öfke, hayal kırıklığı, korku, huzursuzluk gibi duyguları içerir.

**Dışa dönüklük:** Aktivite düzeyi, sosyal ortamlarda olumlu katılım, yakınlaşma, utanma, dürtüsellik gibi duyguları ifade eder (Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001).

Bates de ‘zor’ olarak nitelendirilen çocukların gerçekten zor olup olmadığı konusuna yoğunlaşmıştır ve bu niteliğin yalnızca ailelerin çocuğa bakış açısı ya da kendi zorluk algıları ile ilgili olabileceği konusu üstünde durmuştur. Ayrıca ebeveyn beklentileri-çocuk mizacı arasındaki uyumsuzluğun mizaç özelliklerini yordama ve sınıflamada etkili olduğunu savunmuştur (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012). Bu bakış açısını da ‘‘Uyuşma Düzeyi Teorisi’ne paralel bir görüş olarak yorumlayabiliriz.

#### **2.2.6. Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)**

Selçuk ve Yılmaz (2018), Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM)’ni insanların davranışlarındaki özgünlüğü ‘mizaç’ kavramının temelinde anlamaya ve açıklamaya çalışan bilimsel bir model olarak açıklamaktadırlar. Dünyada ilk kez Türk bilim insanları tarafından ortaya konulan bu model bu özelliği ile de öne çıkmaktadır. Bu modele göre sınıflanan 9 mizaç tipi vardır ve bu tipler o mizaç tipindeki bireyin ihtiyaçlarına göre isimlendirilirler. Kullanımında pratiklik sağlamak için ayrıca numaralandırılan bu mizaç tiplerinde numaraların kolaylık sağlamak dışında bir amacı yoktur ve bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (Selçuk ve Yılmaz, 2018):

##### **Dokuz Tip Mizaç (DTM)**

DTM1: Kusursuzluk Arayan Mizaç Tipi

DTM2: Duyguları Hissetmeyi Arayan Mizaç Tipi

DTM3: Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan Mizaç Tipi

DTM4: Duyguların Anlamını Arayan Mizaç Tipi

DTM5: Bilginin Anlamını Arayan Mizaç Tipi

DTM6: Entelektüel Dinginlik Arayan Mizaç Tipi

DTM7: Keşfetmenin Hazzını Arayan Mizaç Tipi

DTM8: Mutlak Güç Arayan Mizaç Tipi

DTM9: Fiziksel (Duyumsal-Hareketsel) Konfor Arayan Mizaç Tipi

Modelin 990 üniversite öğrencisi ile çalışılmış, toplam 91 maddeden oluşan ‘Dokuz Tip Mizaç Ölçeği’ adında bir ölçeği bulunmaktadır ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu da saptanmıştır (Yılmaz vd., 2014). Ebeveynleri de bu dokuz tip mizaç türüne göre sınıflayan ve sahip oldukları çocukların mizaç tiplerine göre öneriler de bulunan bu model mizaç gelişiminde çocuk-ebeveyn uyumuna da vurgu yapmaktadır.

### **2.3. Mizacın Boyutları**

Mizacın genel tanımının dışında onu anlamamızı ve sınıflamamızı sağlayan boyutlardan da birçok yaklaşımda söz edilmiştir. Mizacın gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması da bu boyutlar sayesinde mümkün olmaktadır. Örneğin; bir bebeğin ulaşmak istediği nesne için çaba sarf etmesi ya da ağlaması, mizacın sebatkârlık boyutu ile ilgili bir durumdur. Böyle bir durumda, mizaç boyutlarından, sebatkârlık özelliği yüksek olan bir bebek sabırla çaba sarf etmeyi seçerken, tepkisellik özelliği yüksek bebek ise ağlamayı tercih eder (Burger, 2016). Mizaç boyutlarının ismi, kapsamı ya da sayısı değişse de hemen tümünün ortak paydası; mizacın tek bir özellik üzerinden açıklanıp ölçülebilmesinin mümkün olmadığıdır (Akt. Santrock, 2015).

Farklı mizaç boyutlarını ele alan başka bir çalışma da ‘Avustralya Mizaç Projesi’ dir. Bu çalışmada 3-8 yaş arası çocuklar takip edilmiş ve araştırma sonucunda ‘Kısa Mizaç Ölçeği’ geliştirilerek, dört farklı mizaç boyutundan bahsedilmiştir. Biz de bu çalışmada mizaç özelliklerini bu boyutlar üzerinden değerlendirdik (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000):

#### **2.3.1. Tepkisellik**

Tepki yoğunluğu şeklinde ifade edilebilir; çocuğun karşılaştığı yeni durum, kişi, mekân gibi değişkenlere verdiği tepki yoğunluğudur. Tepkisellik boyutunun yüksek olması öfkeye sebep olurken, davranış kontrolünü de zorlaştırır (Yağmurlu ve Kodalak, 2010). Yüksek tepkisellik ayrıca dikkat ve motor etkinliklerin hızı ve yoğunluğunu da gösterir (Berk, 2013).

### **2.3.2. Ritmiklik**

Yemek yeme, uyku, tuvalet ihtiyacı gibi fizyolojik gerekliliklerin düzenli olup olmama durumudur. Diğer mizaç boyutlarından olumlu özellikler taşıyan çocukların bu ihtiyaçları da ritmiktir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004).

### **2.3.4. Sıcakkanlılık – Utangaçlık**

Mizacın bu boyutu çocuğun karşılaştığı yeni şartlara yaklaşma ya da kaçınma eğilimini ifade eder (Kagan, Reznick ve Sindman, 1985). Sıcakkanlı çocukların yardımlaşma ve paylaşma davranışını utangaç çocuklara nazaran daha fazla gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Yağmurlu ve Kodalak, 2010).

### **2.4.5. Sebatkârlık**

Bir aktivite ya da göreve uzun süre, sabırla odaklanabilmeyi ifade eder (Prior vd., 2000). Sebatkârlığı yüksek olan çocuklar yaptıkları işi bırakmama konusunda inatçı sayılırlar da bu özellik okul öncesi dönemde olumlu bir sosyal davranış olarak kabul edilmektedir (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

## **2.4. Mizacı Etkileyen Faktörler**

Her çocuk kendine has mizaç özellikleri ile dünyaya gelir ve doğuştan getirdiği bu özellikler çevrenin etkisiyle kısmen değişse de tamamen değişmesi oldukça zordur (Bee ve Boyd, 2009). Çamlıbel İrkin (2012)'e göre mizaç yalnızca kalıtsal özelliklerden oluşmaz ve çevresel etmenlerde de oldukça etkilenir. Doğuştan gelen mizaç özellikleri daha çok çocuğun sahip olduğu potansiyeli gösterirken, çevresel faktörler ise bu potansiyelin kullanım şekli ile ilgilidir. Bu bölümde mizacı etkileyen faktörlerden, çocuğun; yaş, cinsiyet, doğum sırası ve okul öncesi eğitim alıp almama durumu gibi değişkenler açısından incelenmesine bireysel faktörler kısmında; kardeş sayısı, ebeveyn ve sosyal-kültürel çevre özellikleri gibi başlıklara da çevresel faktörler kısmında, değineceğiz.

### **2.4.1. Bireysel faktörler**

#### ***Yaş***

Mizaç insanların kendilerine has karakter özellikleri açıklama konusunda genetik bir temel oluşturmaktadır. Kalıtsallığın mizaçtaki bireysel farklılıklarının sebebinin yaklaşık yarısını açıklayabildiği ve bu etkinin kendisini en çok bebeklik döneminde gösterdiği görülmüştür. Geçen yıllar ile birlikte ise mizaç gelişip şekillenmektedir (Berk, 2013). Yaş ile birlikte bazı mizaç özellikleri aynı kalırken bazıları da 'deneyim' faktörünün devreye girmesi

ile değişmektedir. Örneğin; henüz altı aylıkken gösterilen olumlu bazı tepkiler ile çocuklukta girişken olma eğilimi arasında ilişki olduğu görülmüştür (Rothbart ve Gartstein, 2009). Yine çekingenlik davranışının sosyal ilişkiler ve akran iletişimini olumsuz etkilediği düşünüldüğünden bu özelliğinde yaşla birlikte pekişir ve artar (Coplan ve Bullock, 2012).

### ***Cinsiyet***

Cinsiyetten kaynaklı mizaç farklılıkları özellikle bebeklik döneminde kendini göstermektedir. Bu dönemde erkek bebekler daha hareketli yapıya sahipken kız bebekler ise daha tedbirli ve çekingen olma eğilimindedir (Berk, 2013). Tüm bunlara rağmen cinsiyetin mizaç üzerindeki etkisi toplumda kabul edilen genel geçer algıdan çok daha düşüktür (Bee ve Boyd, 2009). Cinsiyetin mizaç üstündeki etkisini açıklayan bir başka durum da ebeveyn tutum ve davranışlarıdır. Çocuklar hem gözlem yolu hem de anne babalarının cinsiyetlerine uygun davranış beklentisi sonuçları ile mizaçlarını şekillendirirler. Yani cinsiyet rollerine uygun davranış sergilerler (Santrock, 2015). Girişkenlik ve öfke gibi özellikler erkeklerde normal karşılanırken; çekingenlik ve endişe gibi özellikler de kızlardan beklenen davranışlardır (Putnam, Sanson ve Rothbart, 2002).

Araştırmalara bakıldığında mizaç üstünde etkisi olup olmadığı araştırmalara en çok konu olan bireysel değişkenin cinsiyet olduğu görülmektedir. Daha önce de söz ettiğimiz gibi cinsiyetin mizaç üstündeki etkisi insanların öngördüğü seviyenin çok altındadır. Ancak bazı araştırmalarda mizacın sebatkârlık alt boyutunun kız çocuklarında belirgin derecede yüksek olduğu saptanırken ( Erdinç, 2009; Yağmurlu ve Altan, 2010; Walker, Berthersen ve Irwing, 2001); bazılarında ise bu boyuttaki farkın çok belirgin olmadığı görülmüştür (Aytemiz, 2010). Mizaç özellikleri tüm boyutları ile ele alındığında ise cinsiyet değişkeninin sonuçlar üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı da görülmüştür (Walker ve Henderson, 2012).

### ***Doğum sırası***

Doğum sırası da yaşantılar üstündeki etkisi ile mizaç ve sosyal-duygusal gelişimi dolaylı yoldan etkilemektedir. Burada ebeveynlerin çocuklarına karşı (ilk, orta, son olma durumuna göre) gösterdikleri tavırlar ve beklentileri onların mizacı üstünde etkili olabilmektedir. Anne babalar ilk çocuklarından daha olgun davranmasını beklerken, küçük çocuklar da kendilerini büyük kardeşlerle rekabet içinde hissedebilir ve fazla ebeveyn ilgisine maruz kalabilirler. Bu durum büyük çocukların daha kurallı ve düzenli olmalarının yanı sıra, en küçük çocukların da özgüvenlerinin zedelenmesine ve daha bağımlı olmalarına sebep olabilmektedir. Ortanca çocuklar ise bu tutumlardan en az etkilenen grupta olup daha özgür

bir ortamda büyürler (Bee ve Boyd, 2015). Kardeşler arasındaki ilişki dinamiklerini etkileyen durum ise hangisinin büyük ya da küçük olduğu ile ilgilidir (Santrock, 2015). Zor-kolay mizaçlı bir kardeş eşleşmesinde ilişkinin niteliğini uyumlu çocuğun büyük ya da küçük olması durumu belirleyecektir. Böyle bir ilişkide kontrol büyük çocukta olacağından çatışma yaşanması ihtimali düşüktür. (Brody ve Neubaum-Carlans, 2002).

Doğum sırası ile mizaç arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalarda ise tepkisellik ve sıcakkanlılık-utangaçlık boyutları öne çıkmaktadır. Güngör Aytar vd. (2014) doğum sırası değişkeninin mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık boyutunu etkilediğini; buna göre ilk sırada doğan çocukların daha sıcakkanlı olduğu sonucuna varmışlardır. Arı Arat ve Özdemir Beceren de (2021) doğum sırasının tepkisellik alt boyutunu etkilediği söylemişlerdir.

### ***Okul öncesi eğitim alma durumu***

Okul öncesi eğitimin ise hem olumlu hem de olumsuz anlamda mizaç üzerinde etkisi vardır. Öncelikle bu süreç, çocuğun seviyesinden beklenen tavır ve tutumları gözlemleyip, fark edebilmesi ve gerçekleştirmesi açısından uygun bir ortam oluşturmaktadır (Bağcıoğlu Ünver, 2015). Çocuklarda kıskançlık, kıyaslanma, bunlara bağlı yetersizlik hissi gibi olumsuz duygulara neden olsa da bunlarla baş etme yeteneklerini geliştirmelerini de sağlar. Ayrıca sıra bekleme, akran iletişimi, kendi duygularını anlama ve sağlıklı şekilde ifade etme, davranış kontrolü gibi duygusal yeterlilik kıstaslarını da kazanıp geliştirmesine olanak verir. Okul öncesi eğitimin mizacı etkilemesinin yanı sıra mizacın da okul öncesi eğitimi, özellikle uyum sürecinde, etkilediği bilinmektedir. Buna göre aktivite düzeyi yüksek- hareketli çocuklar, çekingen çocuklar ve yavaş ısınan çocukların okula uyum süreleri diğerlerine göre daha uzundur (Buss ve Plomin, 2014).

### **2.4.2. Çevresel faktörler**

Mizaç biyolojik kökleri olsa da çevresel faktörlerinde etkisiyle gelişen bir süreçtir. Çocuğun çevresinde bulunan çeşitli etmenlerin mizacın farklı boyutlarında pekiştirme, söndürme ya da engelleme etkisi olduğu bilinmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

### ***Anne-baba özellikleri***

Mizacı etkileyen en önemli çevresel faktörlerden birinin anne-baba özellikleri olduğu düşünülmektedir. Thomas ve Chess öne sürdükleri ‘Uyuşma Düzeyi Teorisi’ ile buna vurgu yapmakta ve ebeveynler ile çocuk arasındaki uyumun süreci önemli derecede etkilediğini söylemişlerdir (Thomas ve Chess, 1986). Yıllar içerisinde özellikle anne ile çocuk arasındaki

ilişki çocuğun mizacı üstünde belirgin bir fark yaratır. Örneğin; zor mizaca sahip bir çocuk çevresi ile uyumlu bir anne ile olumsuz yönlerini törpüleyebilirken, sebatkâr özelliği olan bir çocuk da sürekli çatışma olan bir ortamda büyürse bu olumlu özelliği sönecek ve çatışma yaşayan bir birey olma ihtimali yükselecektir (Rothbart, 2007). Beslenme gibi fizyolojik bir ihtiyacın ya da duygusal yoksunluğun da mizacı etkilediği bilinmektedir. Bebeklik dönemlerinde bu ihtiyaçları yetersiz ve dengesiz şekilde karşılananların ilerleyen dönemlerde stresle baş etme konusunda zorlandıkları görülmüştür (Berk, 2013). Burada aslında mizaç ile bağlanma stili arasındaki ilişkiye de dikkat çekilmiştir ve mizacın bağlanma stilini etkilediği de birçok araştırma ile ortaya çıkmıştır. Örneğin; zor mizaçlı bir bebek rutinde gerçekleşecek en ufak bir düzensizlik ya da aksamaya yoğun tepkiler verir ya da zaten fizyolojik ihtiyaçları da düzensizdir. Bu durum da hem bebeğin güvensiz bağlanma ihtimalini hem de bakım yükünü arttıracaktır. Ancak eğer bakım veren kişi bu durumdan olumsuz etkilenmez ve hatta daha duyarlı-hassas davranmaya çalışırsa bu kez süreç tam tersi işleyecek ve güvensiz bağlanma ihtimali düşecektir (Reynolds, 2002). Yine bebeklik ve erken çocukluk döneminde kabul görme, onaylanma durumları da mizaç ve mizaç gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir (Kaytez ve Durualp, 2016). Anne babalar da konu hakkında farkındalıklarını artırıp, çocuğun mizacına uygun olumlu ebeveynlik stratejileri belirleyip uygulamalıdır (Santrock, 2015).

### ***Kardeş sayısı***

Ailedeki çocuk sayısı da mizaç üzerinde etkilidir (Berk, 2013). Burada doğum sırası kadar etkili olan durum ise kardeş sahibi olup olmama durumudur; çünkü kardeş sahibi olmak, büyük ya da küçük fark etmeksizin, sosyal becerileri geliştirir (Trawick-Smith, 2014). Örneğin tek çocuklar paylaşma konusunda zorlanırken kardeş sahibi olanlar bu davranışlarını geliştirmek zorundadırlar (Küçükturan ve Keleş, 2018).

### ***Kültürel özellikler***

Mizaç üstündeki kültürel farklılıkların sebebini de anne babaların bu bağlamda takındıkları tavır ve tutumlar oluşturmaktadır (Santrock, 2015). Kültürel farklılıkların zamanla daha belirgin olması da bu yüzdendir (Bee ve Boyd, 2009).

Tüm bu bilgiler bize çevresel faktörlerin birçoğunun dolaylı yoldan da olsa anne baba tavır ve tutumlarına dayandığını (anne babanın cinsiyete karşı, anne babanın kültür kaynaklı tutumu gibi) göstermekle birlikte; çevresel faktörlerin de mizacın gelişim sürecinden etkili olduğunu göstermektedir.

## 2.5. Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık kelimesinin kökeni Latince ‘create’ kelimesinden gelmektedir ve anlamı ‘yaratmak, meydana getirmek’ tir. Ancak günümüzde kelime karşılığının çok ötesinde zengin bir süreç ya da ulaşılan eşsiz bir fikri ifade etmektedir. Birçok bilim dalının, sanatın, teknolojinin ilgi alanına giren ve günümüze dek farklı birçok tanımlaması yapılan ‘yaratıcılık’ kavramı, bu özelliği ile bile ne kadar karmaşık süreçlerden oluştuğu vurgusunu yapmaktadır (Bozoklu, 1994). Yaratıcılık kavramının araştırılması 1960’lı yıllarda başlayıp zaman içinde yoğunlaşarak süregelirken bilim insanları bu kavramın zekânın bir alt boyutu olduğu fikrinde de bahsetmişlerdir (Sungur, 1997).

Sürecin karmaşıklığına ve tanımlanmasının zorluğuna sürekli dikkat çekilen, literatürde çok farklı şekillerde açıklanmaya çalışılan ‘yaratıcılık’ kavramı, Fisher (2004)’in literatüre kattığı ‘ögesel tanımla’ ile daha anlaşılabilir ve anlatılabilir nitelik kazanmıştır; tanımlama bu bağlamda oldukça önemlidir. Fisher (2004), yaratıcılığın gözlemlenebilir 3 boyutu olduğundan söz eder ve bunları şöyle açıklar: “Bireyin kim olduğu (kişilik özelliği), hayatını ne şekilde sürdürdüğü (süreç) ve hayatı boyunca ne ürettiği (ürün), soruları yaratıcılığın gözlemlenebilir boyutlarıdır”. Yaratıcılık kavramının tanımlamaları araştırıldığında zaten kavramın bu 3 boyut etrafında döndüğü ya da üçünü birden kapsayan tanımlamaların var olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu boyutların tanımdan bağımsız olduğu düşünülmemelidir. Aşağıda yaratıcılık tanımlarının daha iyi organize edilmesi ve anlaşılması amacıyla, bu üç farklı boyuta vurgu yapan tanımlamalar paragraflar hâlinde verilmiştir.

Ürün merkezli yaratıcılık tanımına, daha çok, yaratıcılığın tanımlanmaya çalışıldığı ilk yıllarda rastlanmaktadır. Yine bu yıllarda sanatsal faaliyetlerle bağdaştırılan; bir resim, müzik eseri ya da roman gibi bir edebî eser ortaya koymanın şart olduğu bir kavram olarak öne çıkmaktadır yaratıcılık (San, 1985). John Preman da yaratıcılığı ‘yeni, özgün ve farklı bir ürün ortaya çıkarmak’ olarak tanımlamıştır (Noyanalpan, 1993).

Yaratıcılık kavramını süreç olarak vurgulayan tanımlamalara bakıldığında ise zihinsel becerilerden sıkça söz edildiği görülmektedir. Alanda birçok önemli araştırması olan Torrance (1968) yaratıcılığı; boşluklar, rahatsız edici ve eksik ögeler hakkında farkındalık sahibi olma, bunları tespit yeteneği, çözüm hakkında tahminlerde bulunma ve ardından tahminler ile sonuçları karşılaştırıp yorumlayarak bir sonuca varabilme yetisi, şeklinde tanımlamış ve yaratıcılığın bir süreç olduğunu da özellikle vurgulamıştır. Guilford (1987) da yaratıcılığı, zihinde var olan düşüncenin bir parçasıyken, zaman içinde zihinsel süreçlerden geçerek

büyüyen bu düşüncenin farklı biçimlerde ifade edilmesi, şeklinde tanımlamıştır. Yaratıcılığın, yaratıcı insanlara has bir yetenek olarak tanımlanmasının da yetersiz olduğunu vurgulayan Guilford, bunun doğuştan gelen bir yetenek olmadığını, öğrenme ve geliştirilebilir potansiyeli taşıyan bir güç olduğunu, ancak bunun az miktarda insan tarafından tercih edildiğini de belirtmiştir. Sternberg (2007) ise yaratıcılığı süreç olarak ele alırken bu süreci bir rutin olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık kavramı bu kelime ile asla bağdaşmasa da kişi olaylara farklı perspektiflerden bakmaya ve farklı şekilde yorumlamaya, kendine has çözümler bulmaya başladığında bu tutum artık o kişi için otomatikleşir ve düzenli hâle gelmeye başlar. Kavram tanım olarak rutin kelimesinden uzak olsa da süreç kişi için artık rutin haline gelir. Yaratıcılık kavramının ölçütünü üründen çok yaratıcı düşünme aşamalarından geçmek, olduğunu söyleyen Mayesky (2015) de yaratıcılığın süreç boyutuna vurgu yapmıştır. Yaratıcılık, yalnızca sonuç odaklı bir kavram olmaktan öte günümüz şartlarında bilgiye ulaşabilmek ve ondan faydalanabilmek adına hayatî bir gerekliliktir de. Barlett bu kavramdan, düşünme süreci olarak bahseder ve alışlagelmiş fikirlerden uzaklaşmak, özgün düşünmek ve farklı tecrübelerle açık olmak gibi birkaç sürecin bileşiminden oluştuğunu söyler (Ömeroğlu, 1990).

Yaratıcılığı bir kişilik özelliği olarak tanımlayanlar da vardır. Bu düşünceye göre yaratıcı bireyler vardır ve bu bireyler maceracı ve meraklıdırlar; bilinmeyene ilgi duyan ve hatta tehlikeyi göze alan kişilerdir (Samurçay, 1981). Torrance (1968)'ın da yaratıcılığı kişilik özelliğinin bir boyutu olarak değerlendirdiği tanımlamaları vardır. Yapılan farklı tanımlamaların hepsinde var olan birkaç ortak noktayı ise şu şekilde sıralayabiliriz:

- Farklı perspektiflerden bakabilme yetisi,
- Var olan bilgiden daha fazlasına ulaşma isteği,
- Kişiye has, özgün bir ürün/fikir ortaya koyma,
- İlişkisi olmayan konular, alanlar arasında yeni bağlantılar kurup ilişkilendirebilme (Kuru Turaşlı, 2012; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Aslan (1994) da ortaya çıkan ürün ya da fikrin 'yaratıcı' olarak nitelendirilebilmesi için toplum tarafından kabul görmesi ve faydalı olması gerektiği vurgusunu yapmıştır. Ancak bunun her zaman ilk etapta olmayabildiğini, ürünün geçerlilik kazanmasının zaman alabileceğini de belirtmiştir.

## **2.6. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler**

San (1979) yaratıcılık sadece var olan tüm düşüncelerin geçtiği bilişsel süreçlerden geçerek oluşmadığını; bunların yanında algı, imge, imgelem, simgeler ve mecaz gibi yaratıcılığa ait zihinsel süreçler ve bunların etkileşimi sonucu ortaya çıktığını söylemiştir.

### **2.6.1. Algı**

Yaratıcı düşüncenin geçtiği zihinsel sürecin ilk adımıdır ve bebeklikte yaklaşık 2. aydan itibaren oluşmaya başlar (Bee ve Boyd, 2009) . Tanımını yapacak olursak da ‘bilişsel bir organizasyon’ olduğu şeklinde özetleyebiliriz. Duyu organları ile çevreden veri toplamanın ötesinde bunların zihinde işlenerek yorumlanmasını ifade eder (San, 1979). Bu süreç de her bireyde farklı işler ve aynı varlıkların/durumların farklı kişilerce farklı algılanmasının da sebebi budur (Bayındır, 2013). Yaratıcılığın gelişimi açısından, algıların oluşmaya başladığı andan itibaren, görsel ve dokunsal algılama olanakları sağlamak oldukça önemlidir (Çakmak, 2005).

### **2.6.2. İmge**

İmge bir uyarandan bağımsız, zihinde kendiliğinden oluşan duyumlardır. İmgeler günlük hayatta karşılaştığımız olayları ya da nesnelere zihinde somutlaştıran görüntüler olarak da ifade edilebilir. Ancak elbette imgelerin oluşması için daha önce duyu organları ile algılanan bilgiler ya da yaşantılar gerekmektedir. Örneğin ‘kalem’ diyince zihnimize beliren ilk görüntü bir imgedir. Yani hakkında hiçbir fikrimizin olmadığı bir şeyle ilgili imgelerimiz olmayacağı gibi; oluşmaları için deneyim ve anıların var olması da şarttır (Çakmak, 2005). Çocukların resim çizerken farklı ve rastgele çizilmiş gibi görünen şekiller olduğu görürüz. Biz bunlara anlam veremesek de çocuklar için belli bir nesne ya da durumun imgelerinin ifadesidir bunlar (Bayındır, 2013). İmgelerin oluşumu çocuklarda iki yaş civarını bulmaktadır (Bee ve Boyd, 2009).

### **2.6.3. İmgelem (Hayal gücü)**

İmgelerin oluşum süreci gibi imgeleme de ikinci yaşın ortalarından sonra gelişmeye başlar (Bee ve Boyd, 2009). Ancak diğer iki süreç tüm bilişsel süreçlerin bir parçası iken imgelem yaratıcı düşünce yetisinin bir ögesidir ve ‘bilinçli’ olması yönüyle de diğerlerinden ayrılır. Özetle; karşılaşılan yeni bir sorun ya da üretilmek istenen fikir ve proje için, geçmiş yaşantılarla zihinde oluşturulan imgelere giderek, en az iki imge arasında yeni ilişkiler kurmak, organizeler yapmak ve bunu da ‘bilinçli’ şekilde yürütmek, ‘imgeleme’ olarak tanımlanır (San, 1979). İmgeleme süreç olarak ifade edilse de aslında veri toplama, imge

oluşturma ve bunları ilişkilendirme süreçlerinin toplandığı bir andır. Bu süreçler kopuk Şekilde sregelir ve imgeleme aydınlanma evresi gibi bir anda gerçekleşir (Işıldak, 2008).

#### **2.6.4. Simgeler**

Simge sürecinin tanımlamalarına bakıldığında ise günlük hayatta kullandığımız ‘simge’ ifadesiyle örtüşen; kısaltma ya da sembollerle temsil etme gibi ifadeler göze çarpmaktadır. San (1979) simgeyi, çocukların zihninde var olan imgeleri hayal glerinin etkisi ile soyutlaştırma, kısaltma ya da geçici bir süre için sembollerle temsilleştirme, süreci Şeklinde ifade etmiştir.

#### **2.6.5. Mecaz**

Yaratıcılık sürecinde bahsedilen anlamı ile mecaz; akla gelen ilk anlamın ötesinde yan anlamları da kullanabilmek Şeklinde tanımlanabilir. Çocukların göstermiş olduğu mizah anlayışı bu sürecin en belirgin özelliğidir ve sürecin geliştirilmesinde de mizahtan yararlanılmaktadır (Yuvacı, 2017). Mizah insanların zihinsel esneklik yetisini artırıp, böylece yaratıcı düşünme sürecini desteklerken; olaylara farklı perspektiflerden bakabilme, risk alma, hatalardan öğrenme, sorunlarla beş etme ve gerektiğinde yeni çözüm yolları bulma gibi günlük hayat deneyimlerinde de çocuklara avantaj sağlayacaktır (Yıldız ve Şener, 2016).

### **2.7. Yaratıcılığın boyutları**

Yaratıcılığın varlığını ve seviyesini gözlemleyerek tespit etmek zordur. Bu nedenle becerinin llmesinde farklı ölçekler kullanılmış ve araştırmalar yapılmıştır. Tüm bunlarda da bazı özelliklerin ne çıktığı görülmektedir (Aktan, 2018). Guilford da yaratıcılığın ‘ırsak düşünce’ temelinde, bu dört özelliği içeren bir süreç olduğu vurgular. Bunları; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma Şeklinde sıralayabiliriz (Kuru Turaşlı, 2012).

#### **2.7.1. Akıcılık**

Akıcılık, bir problem durumunda zihinde var olan bilgilerin serf Şekilde (akıcılıkla) ortaya çıkması, Şeklinde zetlenebilir. Ortaya çıkan çözüm önerilerinin çokluğu ve çeşitliliği akıcılık boyutunun zenginliğini ifade eder ve bu özelliği diğerlerinden daha belirgin olanlara da daha yaratıcı diyebiliriz (Kuru Turaşlı, 2012). Bu zellik geliştirilebilir de; bunun için çocuklara, belirtilen kısa süre içinde, bir olayın neden sonuçlarını öngörmek, verilen öykü için alternatif başlıklar bulmasını istemek gibi çalışmalar yaptırılabilir (Rıza, 2001).

### **2.7.2. Esneklik**

Esneklik; karşılaşılan yeni durum ya da olaylar karşısında, bu yeni düzene uyum sağlayabilme hızı, kabiliyeti şeklinde tanımlanabilir; yaratıcı bireyler farklı durumlara kolay adapte olabilen insanlardır (Kuru Turaşlı, 2012). Bu özellik ayrıca yerleşik düşünce kalıplarına takılı kalmamak, özgür düşünebilmek, gerektiğinde kalıpları yıkmak gibi nitelikleri de içerisinde barındırır (Ayden ve İşgüzar, 2018). Eğitim ortamlarında öğretmenlerin disiplinler arası düşünme konusunda rol model olup, teşvikte bulunarak bu özelliği geliştirebilecekleri bilinmektedir (Orhon, 2014).

### **2.7.3. Orijinallik (Özgünlük)**

Bu boyut, daha önce hiç denenmemiş yolları denemeye cesaret etme ve bunun sonucunda da eşsiz ve yeni ürünler, fikirler ortaya koymayı ifade eder (Kuru Turaşlı, 2012). Yaratıcılığın en kolay gözlemlenebilir, tespit edilebilen boyutu olarak, eğitim ortamlarında da öğretmenler tarafından ilk dikkat çeken özelliğidir (Orhon, 2014).

### **2.7.4. Detaylandırma (Zenginleştirme)**

Bu boyut; ortaya çıkmış olan özgün ürün ya da fikre ayrıntılar ekleyerek, onu daha güzel, daha gelişmiş, daha işlevsel hâle getirme beceresi olarak özetlenebilir (Kuru Turaşlı, 2012). Kullanıldığı taktirde, en son aşama olan ve yaratıcılık sürecini uzatan bu özellik, ürünün daha komplike hâle getirilmek istenildiği çalışmalarda sıklıkla görülür (Ersoy ve Başer, 2009).

## **2.8. Yaratıcı düşünme**

Yaratıcı düşünmeyi Gökalp (2018) yaratıcılığın boyutları da sayılabilecek esnek, özgün, farklı ve seçenekli düşünme ve yine bu nitelikte ürünler ortaya çıkarma süreci olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramlar benzer ve zaman zaman karıştırılan kavramlar olsa da temelde belirgin farklılıkları vardır. Yaratıcı düşünme kendine has evrelerden oluşan zihinsel bir süreçken; yaratıcılık ise, bu süreçlerinde dâhil olduğu ancak sonuçta somutlaşarak ortaya çıkan bir olguyu ifade eder (Sönmez Ektem, 2017). Günümüz dünyasında gerçekleşen önemli bilimsel ve teknolojik atılımlar, artan nüfus, kültürlerin zamana ayak uydurma çabası gibi tüm dünyayı etkileyen hareketlenmeler, çocukların adaptasyon becerilerinin de gelişmesini gerektirmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre; yaratıcılık üstün bir zekâ oranı ya da üstün bir yetenekten bağımsız, geliştirilmeye açık bir yetenektir. Burada da aile ve eğitim ortamının yaratıcılığın gelişimini destekler nitelikte olması büyük önem taşımaktadır (Ömeroğlu, 1990). Tüm bu önemli gerekçeler ve bilgiler

ışığında yaratıcı düşünmenin erken yaşlar itibari ile desteklenmesi ve geliştirilmesi hayati derecede önem arz etmektedir.

## **2.9. Yaratıcı düşünme aşamaları**

Literatürde yaratıcı düşünme süreçleri ya da aşamaları şeklinde ifade edilen, farklı kuramlarla açıklanmaya çalışılan, farklı sayı ya da tanımlamaları içeren birçok yaratıcı düşünme aşamasından söz edilse de; Wallas (1926)'ın geliştirmiş olduğu sınıflama genel olarak kabul görmektedir. Birçok kesim tarafından kabul gördüğü için de 'geleneksel model' olarak da adlandırılan bu sıralama ise aşağıda açıklandığı şekildedir (Aktamış ve Ergin, 2017).

### **2.9.1. Hazırlık aşaması**

Bilinçli yürütülen bir süreç olup, karşılaşılan sorunun tanımlandığı ve amacın belirlendiği, sonrasında da ilgili verilerin ve materyallerin toplandığı aşamadır. Bu aşamada sorunla ilgili varsayımlar oluşturulur ve bunlar arasındaki ilişki de incelenir. Toplanan verilerin yeterliliği yani sürecin başarısı da bu aşamada değerlendirilir ve süreç duruma göre tamamlanır ya da uzar (Aslan, 2001; Argun, 2012).

### **2.9.2. Kuluçka aşaması**

İsminden de anlaşıldığı gibi, hazırlık aşamasında yeterli donanım elde ettiğini düşünen beyin artık o bilgileri adeta mayalanmaya, dinlenmeye bırakır. Bir önceki aşamanın tersine bilinçli düşünmeyi durdurmuştur. Kişi günlük işleriyle ilgili, problem durumdan uzaklaşmış görünse de zihin arka planda yani bilinç dışı bir düzeyde çözümler için denenceler yapmakla meşguldür (Aktan, 2018). Kuluçka aşamasının süresi, kişiden kişiye, problemden probleme değişebilir ve birkaç gün ya da aylar hatta yıllar sürebilir (Rıza, 2001).

### **2.9.3. Aydınlanma aşaması**

Hazırlık aşamasında temeli atılan, kuluçka aşamasında bilinç dışında yavaş yavaş şekillenen fikir bu aşamada aniden belirir ve bunlar arasında en kısa süren aşamadır. Bulunan yanıt bazen çözümün ta kendisi bazen de bir parçasıdır (Çakmak ve Geçmiş, 2018). Cevapların bulunması ile gereksiz bilgileri zihninden uzaklaştıran, sonuca yaklaşan, yaratıcılığını özellikle bu aşamada aktive eden birey bu durumdan haz duyar (Argun, 2012).

### **2.9.4. Doğrulama aşaması**

Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan çözümlerin test edildiği, hazırlık aşamasında belirlenen ölçütlere ve amaçlara hitap edip etmediğinin denendiği, eksiklikler ve aksaklıkların

saptanıp, tüm bunların ele alındığı aşamadır (Çakmak ve Geçmiş, 2018). Sürecin genelinin tersine kişi bu aşamada farkındalıkla ve mantığını kullanarak hareket eder (Aslan, 2001).

## **2.10. Yaratıcılıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

Yaratıcılık farklı düşünme yaklaşımları tarafından farklı şekillerde ele alınmış ve tanımlanmıştır. Her düşünme akımı farklı bir yönüne dikkat çekerken ortak yönlerinin de olduğu görülmüştür:

### **2.10.1. Psikoanalitik kuram**

Kuramın tanımlamaları ve içeriği incelendiğinde, Sigmund Freud'un psikoanalitik kuramındaki fikirleri temel aldığı görülmüştür. Freud ise yaratıcılığı genel olarak sanatsal faaliyetler ve ürünler çerçevesinde ele almıştır. Ona göre yaratıcılık; doğuştan gelen, çevreye zarar verebilecek nitelikte ve çoklukta olan libido enerjisini normalize etmek için kullanılan bir savunma mekanizmasıdır. Bu süreç bilinç dışında gerçekleşir ve başarılı olarak atfedilmesi için de kullanılan yöntemin toplum tarafından kabul görmesi şarttır. Bu bağlamda psikoanalistçiler yaratıcılığı, doğuştan gelen ve bilinç dışında yer alan şiddet ve cinsellik dürtülerinin, toplum nezdinde kabul görecektir şekilde dışa aktarılması olarak tanımlarlar (Argun, 2012).

Bu yaklaşım yaratıcılık kavramını genel olarak sanatsal yaratıcılık ile açıklamaya çalışır. Onlara göre günlük yaşamda bastırılan saldırgan dürtüler, yaratıcı yollarla sanatsal faaliyetlere yansır ve yaratıcı ürünler ortaya çıkar. Yaklaşımı benimseyen araştırmacılardan biri olan ve geliştirdiği kişilik kuramı ile günümüzdeki anlamıyla 'mizaç' kavramına da (içe dönük / dışa dönük) katkısı bulunan psikanalist Carl Gustaw Jung (Rissanen, 2010), hastalarını tedavi etme sürecinde yapmış oldukları resimleri kullanmaktadır. Jung, bu resimlerin hastaların bilinç dışı ile ilgili ipuçları veren, yaratıcı bir ürün olduklarını savunmaktadır (Tanju Aslışen, 2020).

### **2.10.2. Gestalt kuramı**

Gestalt kuramını benimseyenler, genel olarak, yaratıcılık kavramı yerine 'üretken düşünce' ve 'sorun çözme' kavramlarını kullanırlar ve bunlar sonucu yaratıcılığın ortaya çıktığını söylerler. Max Wertheimer yaratıcılık sürecini, çözülmemiş problemler kişide stres ve gerilim enerjisine sebep olur ve bu enerji kişiyi yaratıcı düşünmeye zorlar, sonuçta da yaratıcı fikir ya da ürünler ortaya çıkar, şeklinde açıklamıştır (Tanju Aslışen, 2020). Ayrıca bu

kurum yaratıcılığın kişinin sosyal yönünü de etkilediğini söyleyerek kavramı daha bütüncül olarak ele alır (Genç, 2003).

### **2.10.3. İnsancıl (Hümanistik) kuram**

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından oluşturulan bu kurama göre yaratıcılık kavramı insanı temel alarak açıklamışlardır. Onlara göre ‘iyiliği’ temel alan bir birey toplum yararına yaratıcı fikirler bulur; ancak ‘kötü’ temelinde de örneğin bir işkenceyi daha kötü hâle getirmek için de yaratıcılık fikirler ortaya çıkabilir ve bu ‘iyi ya da kötü’ olma, farklı amaçlara hizmet etme, toplum tarafından kabul görüp görmeme durumları yaratıcılıktan bağımsızdır ve yaratıcılığı iyi ya da kötü yapmaz (Sungur, 1997). Tüm bu yaratıcı düşünce sürecinin de amacının kendini gerçekleştirme isteği olduğunu söylerler (Argun, 2012)

### **2.10.4. Bilişsel gelişimsel kuram**

Kuram psikolog David Feldman tarafından geliştirilmiştir ve temelinde Piaget’in bilişsel gelişim kuramı yer alır. Yaratıcılık sürecini insanlara özel olan bilişsel sürecin bir getirisi olarak tanımlarlar (Sungur, 1997). Kişi, bir çocuğun çevresi ile uyumlanma ve öğrenme aşamasında geçtiği zihinsel sürecin benzerinden geçerek problemlere yaratıcı çözümler bulur ve yaratıcılık bu şekilde ortaya çıkar (Tanju Aslışen, 2020).

### **2.10.5. Çağrışım kuramı**

Kuramın öncülerinden olan Hume, Mill ve Mednick çağrışımın düşünce üstündeki etkisini çeşitli şekillerde araştırmışlardır. Bu kuramı benimseyenlere göre düşünce ya da yaratıcı düşünce çağrışımın sayesinde oluşur. Çağrışımın miktarı, ne kadar benzersiz olduğu ise yaratıcılığın niteliğini belirler ve yaratıcılık bu çağrışımın bir araya gelerek, yeni şemalar oluşturması ile ortaya çıkar (Sungur, 1997; Argun, 2012; Bayındır, 2013). Bu yaklaşım yaratıcılığı eski bilgiler ve deyimler ışığında oluşan çağrışımın vasıtasıyla açıklamasıyla eleştiri alır, çünkü yaratıcılık bunlardan bağımsız şekilde de ortaya çıkabilen bir beceridir (Öztunç, 1999).

### **2.10.6. Algısal kuram**

Ernest Schachtel’e göre yaratıcılık algısal bir beceridir. Bir olayı ya da durumu farklı perspektiflerden görmeye yarayan algı, yaratıcılığı oluşmasını sağlar. Algı ise kişinin kültürü, ilgisi, güdülleri ve duyarlılığı gibi faktörlerin etkisiyle meydana gelir. Bu bağlamda kişinin algıları ne kadar gelişmiş ise problemlere ürettiği çözümler de o derece özgün ve yaratıcıdır (Argun, 2012).

### **2.10.7. Çevresel kuram**

Bu kuram yaratıcılığın nitelikli deneyimler sonucu öğrenilir ve kişi bu deneyimler sayesinde karşılaştığı problemlere farklı ve özgün, yani yaratıcı çözümler bulur. Bu bağlamda da, kişinin çevresinin yaratıcılığı destekleyecek uyaran ve deyimlerle donatılmasını ve bu konuda eğitilmesi gerektiğini savunur. Aldıkları bu eğitim yoluyla zihinlerinde yeni imge - imge organizasyonları oluşur ve bunlar da karşılaşılan yeni problemlere yaratıcı çözümler bulunmasına olanak sağlar (Okutan, 2012).

### **2.10.8. Faktöriyalist kuram**

Öncüsü J.P. Guilford'dur. Guilford'a göre zekâ işlemler, ürünler ve içerikler olmak üzere 3 boyuttan oluşur. Bunlardan işlemler boyutunda ise 'yakınsak ve ıraksak düşünme' adında iki düşünme biçimini açıklar (Pala, 1999). Yaratıcılığın kendini gösterdiği ve devreye girdiği düşünme biçiminin de ıraksak düşünme olduğunu savunur. ıraksak düşünme, bir durum hakkında daha önce fark edilmemiş eksikleri fark etme, çözüm yolunda denenmemiş, kişiye has çözüm yolları deneme, eleştirel olma gibi yaratıcı bireylere de mahsus düşünme becerileri içerir. Guilford da ıraksak düşünmeyi yaratıcı düşünme olarak da adlandırır ve kişinin ıraksak düşünme yetisinin ne kadar fazlaysa, o kadar da yaratıcı olduğunu savunur (Öncü, 1989). Aynı zamanda yaratıcılığı yüksek zekâ seviyesine sahip bireylere has bir özellik olarak da tanımlar. Guilford'un çalışmalarından etkilenen ve esinlenen araştırmacıların biri de kendi adıyla anılan bir yaratıcılık ölçeği de olan ve alanda birçok önemli araştırması bulunan Torrance'dir. Torrance ölçeğinde Guilford'un düşünce faktörüne ait terimlere yer vermiştir (Kara, 2007).

### **2.11. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler**

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcılık gelişimin bireysel ya da çevresel etmenlerden, olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebildiği görülmektedir. Bunlara ait bazı sonuçlar, farklı başlıklar adı altında aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

#### **2.11.1. Bireysel faktörler**

##### ***Zekâ***

Yaratıcılığın doğuştan gelen mi yoksa sonradan geliştirilen bir yetenek olduğu farklı bilim dallarının tartışma konusu olmuştur. Bunu açıklamaya çalışan kuramlardan biri de 'eşik kuramı'dır ve yaratıcılığın zeki olmak anlamına gelmesine de belirli bir zekâ seviyesi gerektirdiğini savunur (Güneş, 2016). Artut (2002) da yaratıcılık yeteneği için orta düzeyde bir zekâ seviyesinin gerektiğini savunur ve kişinin ortaya koyduğu ürünlerdeki estetik algının

da bu konuda ipucu verebileceğini söyler. Argun (2012) ise yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiden söz etmese de tıpkı zekâ gibi yaratıcılığın da doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu vurgulamıştır.

Yaratıcılık ve zekâ arasında ilişki olup olmadığını, varsa bunun ne yönde ve boyutta olduğunu anlamak için araştırmalar yapılmaktadır. Gürsoy (2001) yaptığı araştırmada yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi farklı zekâ seviyelerindeki çocuklar ile incelemiştir. Buna göre; düşük ya da yüksek yaratıcılık seviyesine sahip çocukların zekâ seviyeleri ölçülmüş ve yaratıcılık becerileri düşük ve yüksek zekâ seviyelerine göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yüksek yaratıcılık becerisi gösteren çocukların da düşük yaratıcılık becerisi gösteren çocukların da belli bir zekâ seviyesine sahip olmadıkları yani düşük ya da yüksek zekâ seviyesine de sahip olabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kısaca sonuçlar yaratıcılık becerisini yalnızca zekâ değişkeni ile açıklanamayacağı görüşünü destekler niteliktedir.

### ***Cinsiyet***

Yaratıcılık düzeyinin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olup olmadığına dair net bir veri yoktur. Yapılan araştırmalar veri toplama araçları, örneklem grubu ya da araştırma tekniği gibi değişkinlere göre farklı sonuçlar vermektedir. Sonuçlara bakıldığında, yaratıcı bireylerin karşı cinsi kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu gibi ortak sonuç veren konular da olmuştur. Burada etkisi olan başka bir durum ise farklı kültürlerde cinsiyetlere farklı roller biçildiği ve çocukların da bu öğretini etkisi altında kalarak yaratıcılıklarını şekillendirdikleri düşüncesidir. Örneğin; kız çocuklarına daha az olanak sağlayan, daha bağımlı olmalarını bekleyen toplumlar bu şekilde davranarak bu grubun yaratıcılık düzeyinin düşmesine sebep olabilmektedirler. Ülkemizde de cinsiyet rollerinin daha az belirgin olduğu büyük şehirlerde kız ve erkek çocuklarının yaratıcılık düzeyleri arasında belirgin bir fark görülmemiştir (Sungur, 1997)

### ***Yaş***

Yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak yaratıcılığın öznel bir alan olması nedeniyle oldukça zordur. Ancak yaşla birlikte bilgi birikiminin artması beklenildiğinden yaratıcılık düzeyinin de artması beklenen bir durumdur. Bu durum özellikle birbirine yakın olan yaşların kıyaslandığı araştırmalarda doğrulanmaktadır. Yine de yaşın yaratıcılığa engel olan bir durum olarak karşımıza çıkması da olasıdır. Burada kişinin yaratıcılığını geliştirmek için çaba sarf etmemesinin yanı sıra artan yaşla birlikte yaratıcılığa engel olan kural ve sınırlarla karşılaşması da yaratıcılığı zamanla körelten neden olan etkenler

olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenlerde de yaratıcılık ve yaş arasında yüksek düzeyde bir ilişkiden bahsetmek mümkün değildir (Rıza, 1999).

### ***Aile***

Yapılan araştırmalar, çocuğun yaratıcılığı üstünde ev ortamı ve şartları ile ailenin özelliklerini önemli etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu etkinin üç farklı nitelikte kendini gösterdiğini söylemiş ve bunları şöyle sıralamışlardır; çocuklara saygı, onların bağımsızlıklarını desteklemek ve zenginleştirilmiş bir aile ortamı sunmak. Yaratıcılığın henüz bebekken ebeveynlerle oyun oynarken ortaya çıktığı düşünülürse, ailenin bu dönem itibari ile bebekleri ile temas kurması, oyun oynaması ve ona zengin uyaranlarla dolu bir ortam sağlaması yaratıcılığın gelişimi açısından büyük öneme sahiptir (Kemple ve Nissenberg, 2000).

### **2.11.2. Çevresel faktörler**

#### ***Eğitim***

Eğitim ortamının yaratıcılık üstündeki etkisinden öncelikle engelleyici etkisi ile bahsedebiliriz. Katı kuralların geçerli olduğu, çocuklara kendilerini ifade etme şansının verilmediği ortamların yaratıcılığı olumsuz etkilediği bilinmektedir (Sternberg, 2006). Argun (2012) burada ortamın niteliklerinden çok öğretmenin rolünün de çok önemli olduğundan söz etmiştir. Öğretmenin kısıtlayıcı olmaması, çocukların merak ve ilgilerini besleyecek yönde, farklı bakış açıları geliştirmelerine rehber olma niteliğinde olması çok önemlidir. Rol model olmanın yanında kullanılan tekniklerle de bu süreç desteklenebilir. Örneğin; okullarda satranç eğitimi verilmesi çocukların bakış açılarını genişletecektir. Bu bilgiler ışığında, eğitim ortamlarında yaratıcılık düzeyini etkileyen etmenlerin okuldaki etkinlikler, öğretmenin özellikleri, okulun fiziksel şartları ve eğitim-öğretim materyalleri şeklinde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sınıf ortamında eşitlik ve adalet unsurlarının olması, öğretmenin demokrat bir tutum sergilemesi de yaratıcılığın gelişimini destekleyecektir (Sungur, 1997).

#### ***Çevre***

Yaratıcılığın kalıtımsal yönü olsa çevresel faktörlerden etkilenen bir yetenektir ve Lew (2015) bu konuda çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Craft (2003) yaratıcılığın gelişiminde çevrenin önemini bir çocuğun ne kadar yüksek yaratıcı düşünme becerileri ile dünyaya gelse de sunulan çevresel şartlar kötü ise yaratıcılık gelişimi bundan olumsuz etkilenecektir diyerek vurgulamıştır. Özetle çocuğun yaşadığı çevre gerekli donanıma ve şartlara sahip değilse o çocuğun yaratıcılığının da gelişmesi beklenemez. Yaratıcılık kalıtım

yönü olan çevresel faktörler de göz ardı edilerek tanımlanabilecek bir kavram değildir (Sungur, 1997).

## 2.12. Yaratıcı bireyin özellikleri

Yaratıcı şekilde nitelenen bireylere bakıldığında yaratıcılığı kendi yaşamlarında başlayarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi sayesinde radikal kararlar alıp, yaşam standartlarını yükseltebilirler (Çelebi Öncü, 2015). Kişinin kendisinden başlayan bu süreç büyüyerek toplum yararına olan bir yaratıcı fikre dönüşebilir. Osho (2015)'ya göre ise yaratıcılığın doğası gereği kişi denenmemiş yollara yönelir ve bu da onun yalnızlaşmasına neden olur. Buradaki yalnızlık kavramı ise bizlerin anlayacağı ve yalnızca sosyal hayatı etkileyen bir yalnızlık kavramından çok ötedir. Birey kendisinin dışında gelişen olaylar ya da durumlara dikkatini verdiği için zamanla kendinden de uzaklaşarak daha derin bir yalnızlık hissi içinde kalabilir (Özcan, 2000).

Bu konudaki bir diğer yanlış ise insanların 'yaratıcı / yaratıcı değil' şeklinde keskin sınırlarla birbirinden ayrıldığı düşüncesidir. Yaratıcılığın çevresel etkenlerden etkilenen ve geliştirilebilir bir yetenek olduğu da düşünüldüğünde herkeste az ya da çok, belli bir miktarda var olduğu gerçeği de göze çarpmaktadır. Kaufman ve Beghetto da bir insanın yaşamı boyunca geçtiği dört yaratıcılık düzeyinden söz etmiştir. Bunlar sırası ile:

- Mini yaratıcılık (mini-C)
- Küçük yaratıcılık (little-C)
- Profesyonel yaratıcılık (pro-C)
- Büyük yaratıcılık (big-C)

Her bireyin mini yaratıcılık düzeyinde sürece başladığını söyleyen Kaufman, gelişim gelişmemesinin kişiye bağlı olduğunu söyler. Nadiren de olsa üst seviyelerden başlayan ya da seviye atlayan dehşerler de vardır; örneğin Einstein gibi (Kaufman ve Beghetto, 2009'dan akt. Alper, 2021).

Sungur (1997) ise dünyaca ünlü yazarlara göre yaratıcı bireyin özelliklerini incelediği tablosunda 20'den fazla özelliğin oylamasına yer vermiştir. Burada fazlaca oy alarak öne çıkan maddeleri şöyle sıralayabiliriz:

- Özel, belli bir alanda yaratıcı olma,
- Bilgi eksikliğini fark edip o alanı doldurma ya da yenilik üretme,

- Daha önce var olan bilgileri kimsenin kullanmadığı, yaratıcı şekilde kullanma
- Karar vermede bilgili ve becerili olma,
- Özgün olma,
- Mecazî düşünebilme,
- Orijinal, genel geçer inanış ve düşüncelerde bağımsız çıkarımlarda bulunabilen.

Tüm bunların yanında sıralanan bu özellikler birine yaratıcı diyebilmek için gerekli koşullar ya da yeterli sebepler değildir. Ayrıca yaratıcı bireylerin ortak özelliklerinden söz edilse de her birinin kendine has yöntemleri ve düşünce şekilleri vardır ve aslında her biri bu yönleriyle birbirinden farklıdır da (Daniel ve Peters, 2015).

### **2.13. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık**

Yaratıcılık sadece bilim ve sanat alanında değil kişilere günlük yaşantılarında karşılarına çıkan sorunlara karşı farklı bakış açıları geliştirme ve çözümler bulma konularında da esneklik sağlayacaktır. Felsefeciler ve bilim insanları hayatımızın akışına da etki edecek olan yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini önermektedirler (Tok, 2011). Okul öncesi dönem ise yaşamın ilk yıllarına tekabül etmesi ve birçok alan açısından kritik dönem sayılması nedeniyle yaratıcılık gelişimi açısından da büyük önem taşımaktadır. Argun (2012) bu dönemde çocukların yaratıcılık potansiyellerinin farkına varılıp ortaya çıkarılması ve bunun yaşam boyu kullanılabilir bir yetenek olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yaratıcılığın önemi günümüz gelişmeleri ve yapılan araştırmalar ışığında fark edildikten sonra geliştirilmesi için tüm eğitim kademelerinde ve kritik dönem olarak addedilen okul öncesi dönemde de çeşitli geliştirme çalışmaları başlatılmıştır (Argun, 2012). MEB (2013) güncellenen okul öncesi eğitim programından bu kavram üzerinde durmuş ve kazanım-göstergeler içeriğinde yaratıcılığa da vurgu yapmıştır. Okullara okul öncesi eğitim kademelerinde kullanılmak üzere gönderilen ve MEB tarafından hazırlanan 'El Ele' kitap serisinde de yaratıcılığın akıcılık, esneklik gibi boyutlarını geliştirmeyi hedef alan çalışmalar (bir rakamdan esinlenerek onu bir nesneye benzetme ya da ondan bir resim öyküsü kurgulama) mevcuttur.

### **2.14. İlgili Araştırmalar**

Bu kısımda, okul öncesi dönem içinde, mizaç ve yaratıcılık ile ilgili yapılmış bazı araştırmalar yurt içi ve yurt dışı başlıkları altında toplanarak sıralanmıştır. Mizaç ve

yaratıcılığın aynı anda incelendiği herhangi bir araştırma göze çarpmazken; okul öncesi dönemde yaratıcılığın mizaca göre daha uzun yıllardır çalışıldığı fark edilmiştir. Mizaç ile ilgili araştırmalar ise, özellikle yurt içinde, son on yıl içinde yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalarda da mizaç özelliklerini belirlemek için, büyük oranda, bizim de araştırmamızda kullanacağımız ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’nin kullanıldığı görülmüştür.

#### **2.14.1. Mizaç ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar**

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarında mizacı inceleyen ilk çalışmalardan biri Kohen (1989) tarafından yapılmıştır ve araştırmada 4-6 yaş grubundaki bir grup çocuğun mizaç özellikleri anne ve babaları tarafından değerlendirilmiştir. Burada asıl amaç anne ve babanın değerlendirmesi arasında fark olup olmadığına bakmaktır. Bir diğer amaç ise anne ve babaların çelişkili değerlendirme yaptığı ve tutarlı değerlendirme yaptığı çocukların duygusal bozukluk gösterme ihtimallerini karşılaştırmaktır. Araştırmada veri toplamak için ‘Davranış Stili Anketi’ ve ‘Okul Öncesi Davranış Envanteri’ olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre anne ve babaların çocuklarının mizaç değerlendirmesi sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine araştırmanın bir diğer sonucunda ise; anne ve babaların değerlendirme sonuçları arasında uyum olanlar ve olmayanların çocukların duygusal bozukluk olasılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre anne ve babası mizaç özelliği hakkında çelişkili değerlendirme yapan çocukların bu ihtimalleri daha yüksektir.

Bellibaş, Büküşoğlu ve Eremiş (2005) tarafından yapılan araştırmada ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanısı almış, 4-7 yaş arası çocukların mizaç özellikleri incelenmiştir. Bu problemin tanısını almış 60 çocuk ve herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olmadığı bilinen farklı bir 60 çocuktan oluşan grupları ile deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda mizacın özellikle ritmiklik boyutu ile ayrılma anksiyetesi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; annelerin öğrenim seviyelerinin düştükçe bu sorun ile karşılaşma ihtimalinin arttığı da görülmüştür. Araştırma tıp alanında yapılmış olsa da okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri hakkında ipuçları vermektedir.

Altan (2006) tarafından yapılmış olan başka bir araştırmada da; anne sosyalizasyonu ve çocuğun mizacının duygu düzenleme becerisi üstündeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada 4-6 yaş arası 145 çocuk ile çalışılmış ve mizaç ile ilgili sonuçlarına göre tepkisellik, sebatkârlık ve sıcakkanlılık alt boyutlarından yüksek puan alan çocukların duygu düzenleme

becerilerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya göre çocuğun mizaç özellikleri duygu düzenleme becerisi üstünde etkilidir.

Erdiç (2009) ise yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık eğilimini, mizacın da içinde olduğu, farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 36-72 aylık 337 çocuk oluştururken, çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için, Türkçe uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (2004) tarafından yapılan ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlamasının mizacın sebatkârlık alt boyutu ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüş ayrıca bu alt boyuttan alınan puanın kız çocuklarında belirgin derecede yüksek olduğu da saptanmıştır.

Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından, okul öncesi eğitime devam eden 46-70 aylık 145 çocuğun anneleri ve öğretmenlerinden çeşitli veriler toplanarak, annelerin sosyalleşmesi ve çocukların mizaç özelliklerinin çocukların duygu düzenleme becerisi üstündeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada mizaç özelliklerini belirlemek için yine ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ kullanılmıştır ve ilgili sonuçları şu şekildedir: Bu araştırmada da sebatkârlık alt boyutunda kız çocuklarının daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca duygu düzenleme becerisinin mizacın tepkisellik alt boyutu ile negatif; sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkârlık alt boyutları ile de pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu da saptanmıştır. Ebeveyn davranışları açısından da olumlu tutum sergileyen ebeveynlerin belli bir sınırdan sonra korumacı ebeveyn özellikleri gösterdikleri ve bu tutumunda mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunu olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Öneren Şendil (2010), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 42 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu araştırmasında, içinde mizacın da olduğu değişkenlerin çocukların akranları tarafından kabul edilip edilmeme durumu etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ise mizacın sebatkârlık ve sıcakkanlılık alt boyutlarından yüksek puan olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul gören ve sosyal yetkinlikleri daha yüksek olan çocuklar olduğu görülmüştür. Tepkisellik boyutundan yüksek puan alan çocukların da sorun teşkil edecek davranışlara daha meyilli oldukları sonucuna varılmıştır.

Aytemiz (2010) ise psikoloji alanında yaptığı araştırmada ebeveyn kişiliği ve tutumları ile çocuğun mizacı arasındaki ilişkiyi incelerken mizaç özelliklerini belirlemek için

‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ ni kullanmıştır. Araştırmada 46-70 aylık 205 çocuğun annelerinden veriler toplanmıştır. Mizaç ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise birçok anne-baba tutumu ile karşılıklı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür. Örneğin çocuktaki sebatkârlık özelliğinin annelerdeki ebeveyn tutumunu olumlu yönde etkileyerek daha fazla demokratik tutum göstermesine sebep olmaktadır. Otoriter ebeveyn tutumu ile tepkisellik arasında pozitif bir ilişki varken; otoriter tutumun azaldıkça sebatkârlık ve ritmiklik boyutlarındaki puanlarında arttığı görülmüştür. Sebatkârlık özelliğinin kız çocuklarda erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın da çok belirgin olmadığı belirtilmiştir.

Yoleri (2014) de mizacı birçok açıdan ele almıştır. Yaptığı araştırmalarda mizacın dil, okula uyum, sosyal yetkinlik gibi birçok değişkenle ilişkisini incelemiştir. Mizaç-okula uyum ilişkisini incelediği araştırmasını Çorum ilinde, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarındaki 96 çocukla gerçekleştirmiştir. Buna göre bu iki değişken arasından anlamlı düzeyde bir ilişki bulunup, özellikle tepkisellik özelliğinin bu süreci etkilediği sonucuna varılmıştır. Yoleri ve Küçükyeşil (2014) yaptıkları başka bir araştırmada ise dil becerisi ile mizaç arasındaki ilişkiyi incelemiş; bu doğrultuda 112 çocuktan veri toplamışlardır. Buna göre; özellikle sıcakkanlılık ve ritmiklik özellikleri ile dil becerisinin birbirini olumlu yönde ve karşılıklı etkilediği sonucuna varmışlardır. Tüm bu araştırmalarda mizaç özelliklerini belirlemek için de ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ ni kullanarak veri toplamışlardır.

Güngör Aytaç, Aksoy ve Kaytez (2014), annelerin kişilik özellikleri ile çocuklarının mizacı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki çocukların annelerinden, ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ ile veriler toplamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre mizaç özellikleri cinsiyet değişkeniyle farklılaşmazken; doğum sırası değişkeninin, mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunu etkilediği görülmüştür. Ayrıca annelerin kişilik özelliklerinin de çocuklarının mizacını etkilediği açıkça görülmüştür.

Kaytez ve Durualp (2016) ise, Ankara ilinde okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş aralığındaki çocukların annelerinden, onların kabul-red düzeylerinin çocuklarının mizacı ile ilişkili olup olmadığını anlamak için veriler toplamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre; annenin kabul-red düzeyinin çocuğun mizacını etkilemediğini göstermiştir.

Özdemir (2017)’in; Ankara ilinde, 48-72 aylık 128 çocukla yaptığı araştırmasında çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç özellikleri ve empati becerileri

açısından incelenmiştir. Buna göre sebatkârlık özelliği yüksek, tepkisellik özelliği ise düşük çocuklar daha az akran şiddetine maruz kalmaktadır. Ayrıca sıcakkanlı çocukların empati becerisinin daha yüksek olduğu da görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarında mizaç özellikleri ve öz kontrol becerilerinin ego sağlamlık seviyesi üzerindeki etkisini araştıran bir başka araştırmada da Bayındır, Balaban Dağal ve Ural (2018) 55-73 aylık, 78 çocuk üzerinden veriler toplamışlardır. Araştırma sonucunda mizaç özellikleri ile ego sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Adak Özdemir ve Budak (2019) çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin oyun davranışlarına etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 212 çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Sonuç incelendiğinde ise sebatkârlık ve sıcakkanlılık mizaç özellikleri gösteren çocukların oyun etkileşimine daha kolay girdiği görülmüştür. Tepkisellik özelliği yüksek çocukların ise oyundan kopma eğiliminde olduğu, yani mizacın birçok sosyal davranış gibi oyun davranışı üstünde de etkili olduğu saptanmıştır.

Çocukların mizaç özelliklerinin, zorbalık ve kurban rolü üzerinde etkisi olup olmadığını anlamak için Sakarya ve Pekdoğan (2020) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise 4-6 yaş aralığında 216 çocuktan toplanan verilerden faydalanılmıştır. Mizaç özelliklerini belirlemek için, Yoleri (2014) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılan, 'Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası – Ebeveyn Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mizacın aktivite alt boyutunun zorbalık ve kurban rolünü düşük düzeyde etkilediği görülmüştür.

Arı Arat ve Özdemir Beceren (2021) de, 5 yaş grubu çocukların sosyal konumları ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu maksatla okul öncesi eğitime devam eden 114 çocuğun anne ve babalarından veriler toplayıp; mizaç özellikleri ve sosyal konumlarını cinsiyet, anne babanın meslek durumu, ev ve aile ortamı gibi değişkenler açısından da yorumlamışlardır. Buna göre çocukların sosyal konumları sebatkârlık ve ritmiklik mizaç özelliklerini negatif ancak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Erkek çocuklarının sebatkârlık puanları daha düşükken; doğum sırasının da tepkisellik alt boyutunu etkilediği görülmüştür. Ayrıca çekirdek aile yapısının da çocuklarda sabırlılık özelliğini zayıflattığı saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet, sosyal davranış, mizaç özellikleri ve yanlış inanç performansları arasında ilişki olup olmadığını inceleyen Teke ve Şen (2022) bu amaçla 42-72 aylık 61 çocuktan veriler toplamışlardır. Sonuçta ise verilen değişkenlerin mizacın sebatkârlık ve sıcakkanlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sabırlı olmayan çocukların öfke ve davranış kontrolünde zorlandıkları ve bunun da ilişkisel saldırganlık olasılıklarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca mizacın sıcakkanlılık boyutunun da ilişkisel saldırganlık ile düşük de olsa pozitif yönde bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

#### **2.14.2. Mizaç ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar**

Yurt dışında mizaç ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bu kavramın daha uzun yıllardır dikkat çektiği görülmüştür. Bebeklik, erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemlerini de içine alan bu geniş kapsamlı araştırmalardan okul öncesi dönemi içine alan bazı araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Barrons ve Earls (1984), 3 yaş grubu üzerinde yaptıkları araştırmada mizaç özelliklerinin de içinde olduğu birkaç değişkenin davranış sorunları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Buna göre; mizaç özelliklerinden esneklik, adaptasyon ve endişe düzeyi davranış sorunlarını etkilemektedir.

Çocukların mizaç özelliklerini ebeveynleri aracılığı ile öğrenmek ve ebeveynlerinin bu konudaki farkındalıklarını değerlendirmek amacı ile Kohen ve arkadaşları (1989) çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Okul öncesi eğitime devam eden 3-7 yaş arası 74 çocuk ile yapılan araştırmada çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Davranış Stili Anketi kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre anne-babaların çoğunun çocuklarının mizaç özelliklerini farklı değerlendirdikleri, yani çelişkili değerlendirmeler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Anne babaların çelişkili değerlendirmeler yaptıkları çocukların davranış problemi puanlarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan; çelişkili ebeveyn bakış açısı ve tutumlarının çocuklardaki problem davranışı ihtimalini arttırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde mizaç özellikleri ile ilgili gerçekleştirilen başka bir araştırma da Tschann ve arkadaşları (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2-5 yaşlarındaki 145 çocuğun anneleriyle öğretmenlerinden veriler toplanarak; mizaç özelliklerinin davranış problemleri ve aile işlevleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre zor

mizaca sahip çocukların aile içi çatışmalardan daha çok etkilendikleri ve aileleri tarafından daha fazla fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kaldıkları görülmüştür.

Guerin, Gottfried ve Thomas (1997) da 3 6 aydan 12 yaşlarına dek takip ettikleri çocuklarla boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocukların anneleri ve öğretmenleri aracılığıyla topladıkları veriler yardımıyla zor mizaç davranışları ile davranış sorunları arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. 36 ay ile 3 yaş ortalamaları kıyaslanan çocukların zor mizaç özelliklerinin davranış sorunları ihtimalini arttırdığı görülmüştür. Düzenli aralıklarla gerçekleştiren testler sonucunda; zor mizaç özellikleri taşıyan çocukların davranış sorunları gösterme ihtimallerinin zor mizaç özellikleri taşımayan çocuklara göre dört kat fazla olduğu saptanmıştır.

Keenan ve arkadaşları da (1998) iki yaşında takip etmeye başladıkları çocuklarda öfke kontrolsüzlüğü, kural tanımazlık gibi zor mizaç özelliklerinin ilerleyen yıllarda davranış sorunları yaşama olasılıklarını artırdığını savunmuşlardır.

Mizaç ile ilgili boylamsal türde başka bir araştırma da Polenski (2001) tarafından, 5-8 yaş arası 233 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Süreç içinde veriler, ev ve okul ortamında gözlemler ve annelerle düzenli görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu düşük gelirli göçmen aileler oluştururken; çocukların mizaç özellikleri ve aile ilişkilerinin akran ilişkilerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların bağlanma stilleri, mizaçlarının dışa dönüklük boyutu ile ilgili zorluklar ve sosyal yeterliliklerinin akran ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Ayrıca anneleri tarafından yeteri kadar sevgi ve ilgi görmeyen, özellikle erkek çocuklarının akranlarıyla daha çok sorun yaşadıkları da saptanmıştır.

Walker, Berthersen ve Irwing (2001) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet, mizaç özellikleri ve sosyal konumlarının (akran ilişkilerinde) ilişkisi incelenmiştir. 92 erkek ve 90 kız çocuğunun oluşturduğu çalışma grubuyla önceden sosyometrik çalışmalar yapılarak grup; popüler, reddedilen, ihmal edilen, münakaşacı ve sıradan çocuklar, olmak üzere beş gruba ayrılarak kategorize edilmiştir. Mizaç özellikleri ise öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre akranları tarafından daha az kabul gören çocukların sabırsız ve dikkat süreleri kısa olup, zor mizaçlı sınıfına dâhil oldukları görülmüştür. Ayrıca popüler çocukların da; yeni ortam ya da kişilere uyum düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu ve yine ruh

hallerinin de diğerlerinden daha olumlu olduğu da dikkat çekmiştir. Bir diğer sonucuna göre de kız çocukları erkek çocuklarından daha sebatkâr ve dikkatlidir.

Stimpson (2001); 61’i kız, 55’i erkek olan toplamda 116 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların mizaç özelliklerinin sosyal oyun davranışları ve akademik başarıları üstündeki etkisini incelemiştir. Bu katılımcılar araştırma için dokuz farklı devlet anaokulunda, 22 günlük bir sürece dâhil edilmişlerdir. Mizaç özelliklerini belirlemek için ‘Colorado Çocuk Mizaç Envanteri’ nin kullanıldığı çalışmada duygusallık ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca özellikle erkek çocuklarında, utangaçlık özelliğinin sosyal oyun davranışını olumsuz yönde etkilediği de saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarında mizaç özellikleri ve akran ilişkilerinin incelendiği bir başka çalışmada da Gleason ve diğerleri (2005) mizacı şu üç alt boyutu üzerinden değerlendirmişlerdir; aktivite seviyesi, dürtüsellik ve yatıştırılabilirlik. Çalışmada 43-69 aylık 75 çocuk ile çalışılmış ve öğretmenleri aracılığı ile mizaç özellikleri ve arkadaş seçimi ilişkileri hakkında bilgiler alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre mizaç özellikleri ve cinsiyetin arkadaş seçimi üstünde etkisi olduğu görülmüştür. Kız çocukları daha az hareketli arkadaş tercihinde bulunurken erkek çocukları aktivite düzeyi daha yüksek çocukları kendilerine arkadaş olarak seçmektedir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin kız çocuklarında arkadaş seçimi konusunda daha belirgin etkisi olduğu da görülmüştür.

Yağmurlu ve arkadaşları (2005) ise Avustralya’da gerçekleştirdikleri çalışmada 50 Türk, 151 Avustralyalı çocukla; ebeveyn davranışları ve mizaç özelliklerinin sosyal gelişime etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Veriler çocukların anneleri ve öğretmenlerinden toplanan anketlerden oluşup, bireysel değerlendirmeler de eklenerek zenginleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre Türk ve Avustralyalı çocukların sosyal gelişim düzeyleri benzerlik gösterirken; Avustralyalı çocuklarda sabır ve sıcakkanlılık, Türk çocuklarında ise annenin itaat beklentisi olumlu sosyal davranış puanlamasını anlamlı şekilde etkilemiştir. Ayrıca düşük tepkisellik ile yüksek sebatkârlık alt puanının da daha yüksek olumlu sosyal davranış puanını sağladığı da görülmüştür.

Grist ve McCor (2010) ise, 35-72 aylık, 122 çocuğun mizaçları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmışlardır. Kişilik özellikleri alt boyutlarını dışa dönüklük, uyumluluk, dürüstlük, nevrozizm (duygusal dengesizlik) ve deneyime açıklık şeklinde belirlemiş olup sonuç olarak mizacın kişilik özellikleri üstünde etkisi olduğu kanısına

varmışlardır. Kişiliğin özellikle dışa dönüklük boyutu ile mizaç arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Walker ve Henderson (2012) tarafından 1117 okul öncesi dönem çocuğunun mizaç özellikleri ile sosyal sorun çözme becerileri ölçülerek ilkökul kademesi 1. sınıftaki akademik başarıları üstünde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu aşamada çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için ebeveynlerden ‘Çocuk Davranış Listesi’ aracılığı ile veriler toplanmıştır. İlk veriler çocuklar ortalama 56 aylıkken toplanmış, diğer ölçümler ise 67 ve 83. aylarda tekrarlanmıştır. Akademik başarı seviyesini belirlemek için gerekli değerlendirmeyi ise ilkökul öğretmenleri gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak utangaçlık özelliği ve sosyal sorun çözme yetisinin akademik başarıyı etkilediği görülmüştür. Ayrıca cinsiyet değişkeninin de sonuçlar üzerinde anlamlı farklar oluşturmadığı saptanmıştır.

Gagnon ve arkadaşları (2014) tarafından çocukların akranları ile gösterdikleri oyun davranışı üzerinde mizaçlarının ve ebeveyn tutumlarının etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 38-68 aylık 44 çocuk oluştururken mizaç özelliklerinin değerlendirilmesi için ‘Davranış Stili Anketi’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında tepkisellik alt boyutu puanları yüksek çıkmıştır. Bu durum da oyun davranışı ölçeğinde oyun bozulması durumu ve daha az etkileşimli oyun sonuçlarını yordamıştır.

Çocuğun mizacının fiziksel aktivite düzeyine etkisini araştıran Janssen vd. (2017), çalışma grubu olarak 4-5 yaşlarındaki 206 çocuk ve ailelerini belirlemiştir. Mizaç değerlendirmesi için ‘Çocuk Davranış Listesi (Kısa Form)’ kullanılırken, 11 yıl sonraki diğer ölçümde ise artık ergenlik döneminde olan çocuklara kendi fiziksel aktivite düzeyleri ile ilgili iki adet ölçek uygulamışlardır. Mizacın alt boyutlarından biri olan aktivite düzeyi puanı yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının ergenlik dönemi fiziksel aktivite performanslarının da yüksek olduğu araştırma sonucunda görülmüştür.

### **2.14.3. Yaratıcılık ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar**

Bozoklu (1994) okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu çocukların eğitim kurumlarında tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılıkları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca sonuç yaş, cinsiyet, anne ve baba geliri düzeyi, eğitim durumu gibi değişkenler açısından da incelenmiştir. Toplam 95 çocuğun dâhil edildiği araştırmada veri toplamak için de ‘Sürelî Gözlem Formu’, ‘Torrance Şekil Formu’ ve aile bilgi anketi

kullanılmıştır. Gözlemler aralıksız yirmi iş gününde gerçekleştirilmiştir. Sonuca göre ise çocukların oyun alanı tercihlerinin esneklik, orijinallik, akıcılık gibi çeşitli yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Yaş ve cinsiyet değişkenine bakıldığında ise her yaş grubunda cinsiyetin farklılaştıran bir değişken olduğu saptanmıştır.

Akçum (2005) çocukların yaratıcılık seviyeleri ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisini incelediği araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden 50, etmeyen 50 olmak üzere toplam 100 çocuğu araştırmasına dâhil etmiştir. Çocuklar yaşları ise 60-72 aylar arasındadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak ‘Torrance Yaratıcı Düşünce-Şekil Form A’ , ‘Metropolitan Olgunluk Testi’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Sonuçlarda ise okul öncesi eğitim alan çocukların hem yaratıcılık hem de öğrenime hazır oluşluk puan ortalamaları anlamlı düzeyde diğer gruptan farklı olduğu görülmüştür.

Çakmak (2005) anasınıfına devam eden 6 yaş grubu köy ve kent çocuklarının yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Veri toplamak için genel bilgi formu ve ‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A’ kullanılmıştır. Sonuçta ise kentte yaşayan çocukların yaratıcılık düzeylerinin köyde yaşayan çocuklara göre daha farklı olduğu görülmüştür. Yine cinsiyet değişkeninin de yaratıcılığı etkilediği, kız çocuklarının yaratıcılık düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu da saptanmıştır. Bunun yanında doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı gibi değişkenler ise yaratıcılığı anlamlı düzeyde yordamamıştır.

Kara (2007) de 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörleri öğretmenler aracılığı ile değerlendirmiştir. Çevre, aile, okul, çocuğun kendisi ve görsel sanatlar şeklinde belirlenen beş değişken gruplanan, 67 maddeden oluşan bir anketi de öğretmenlere uygulamışlardır. Sonuçta ise yaratıcılık düzeyini etkileyen en önemli unsurların şu şekilde olduğu saptanmıştır: ‘Çocuğa oyun ortamı sağlanması’ en önemli çevresel etmen, ‘etkinliklerde çeşitli malzemeler kullanılması’ okul ile ilgili en önemli etken, ‘ailenin çocuğa karşı ilgili olması’ aile ile ilgili en önemli etken, ‘çocuğun kendine güvenmesi’ kendisi ile ilgili en önemli etken ve ‘renkleri kullanarak etkinlikler yapması’ seçeneği de görsel sanatlar ile ilgili en önemli etken olarak öne çıkmıştır.

Gönen, Çiçekler, Akyüz, Aslan ve Baydemir (2011) MEB’e bağlı resmî ve bağımsız anaokullarına devam eden 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık seviyelerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada yaratıcılık düzeyini belirlemek için ‘Torrance Yaratıcı

Düşünme Testi' kullanılmıştır. Veriler okul türleri değişkeni açısından analiz edildiğinde; özel okullara devam eden çocukların yaratıcılık düzeyinin devlet okullarına devam eden çocukların yaratıcılık düzeyinden anlamlı seviyede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların yaratıcılık seviyelerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmezken, anne ve babaların eğitim düzeyi değişkeni açısında ise ebeveynleri lisans ve lisansüstü olan çocukların yaratıcılık düzeyleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu da saptanmıştır.

Okutan (2012) yaptığı araştırmada karma ve izole yaş gruplarında okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerini ve yaratıcılık seviyelerini incelemiştir. Araştırmaya karma yaş grubu ile eğitim alan 84, izole grup (tek yaş grubu) ile eğitim alan 94 çocuk olmak üzere toplam 178 çocuk dâhil olmuştur. Veri toplama aracı olarak ' Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A ve B Formu' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ise karma yaş grubunda eğitim alan çocukların yaratıcılık düzeylerinin izole grupta eğitim alanlardan anlamlı düzeyde fazla olduğu görülmüş ve okul öncesi eğitim kurumlarında karma yaş grubu ile eğitim ortamı sağlanması amacıyla düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

Kaytez (2015) yapmış olduğu çalışmada 5 yaş grubu çocukların yaratıcılık seviyesine Scamper Eğitim Programı'nın etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bunun için Çankırı ilinde MEB'e bağlı anaokullarına devam eden 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubu 40 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere Scamper Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak 'Kişisel Bilgi formu', 'Yaratıcı Davranış ve Kişilik Özellikleri Ölçeği' ve 'Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi' kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde ise uygulanan programın çocukların yaratıcılık seviyelerinde anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Kuşçu (2017) Konya' da gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Orff-Schulwerk Pedagojisi Destekli Müzik Eğitim Programı'nın 5 yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda verilerin analizi neticesinde ise; uygulanan eğitim programının deneme grubunda yer alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarına (akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç) ait son test puan ortalamalarının, kontrol grubuna dâhil çocukların son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) ise sınıf ortamının çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Araştırmaya 357 çocuk ve onların 51 öğretmenini dâhil olmuştur. Veri toplamak için öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği’ uygulanmış, çocukların yaratıcılık seviyesi de ‘Hibrit Yaratıcılık Testi’ ile ölçölmüştür. Sonuçlara göre sınıf ortamının yaratıcılık düzeyi oldukça yüksek bulunurken araştırmacıların bunun öğretmenlerin sınıfı bu şekilde görme eğiliminden kaynaklanabileceğini söylemişlerdir. Çocukların yaratıcılık düzeyleri ise orta seviyede çıkmıştır. Sınıf ortamı ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında da çok düşük seviyede pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Karasulu Kavuncuoğlu (2019), 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Aynı zamanda cinsiyet, anne- baba öğrenim düzeyi ve okul öncesi eğitime devam etme süresi açılarında da yaratıcılık ve problem çözme becerisini açıklamaya çalışmıştır. Veri toplamak için ‘Genel Bilgi Formu’, ‘Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’ ve ‘Problem Çözme Becerisi Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise yaratıcılık ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür.

Çeliker (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yaratıcılıkları ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaratıcılık seviyesini ölçmek için ‘Resim Yoluyla Analiz Yaratıcı yetenek testi’ uygulanan araştırmada, sonuç olarak çocukların yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerinden etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaratıcılık ve sosyal problem çözme becerisi arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İnci Sezer, Yücel Dinç ve Doğan (2021) araştırmalarında 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerinde, resimli çocuk kitaplarının görselleri kullanarak ve kullanmayarak okumanın etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 60-72 aylık 54 çocuk dâhil olurken süreçte görsel açıdan zengin 2 adet de çocuk kitabı kullanılmıştır. Çocuklar 23 kontrol, 31 deney grubuna ayrılırken bu aşamada yaratıcılık düzeyleri de ‘Torrance Yaratıcılık Testi’ ile ölçölmüştür. Kitaplar belirtildiği gibi okunduktan sonra çocuklardan hakkında resim çizmeleri istenmiş ve bunlar da Lowenfeld’in çocuk resimlerini incelemede oluşturduğu ana başlıklar açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda okunan birinci kitabın deney ve kontrol grupları arasında fark görölmezken, ikinci kitabın ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunmuştur.

5-6 yaş çocuklarının öğrenme stilleri ile yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Çelik (2022), yaratıcılık seviyesini ayrıca cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babanın öğrenim düzeyleri değişkenleri açısından da irdelemiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak 'Torrance Yaratıcı Düşünce Testi' ve '5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ise görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri puanları ile yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erken kapamaya direnç alt boyutu haricinde yaratıcılığa ait tüm alt boyutları ile işitsel öğrenme stili arasında; orijinallik, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutları ile kinestetik öğrenme stili arasında da anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu da saptanmıştır. Diğer değişkenler açısından ise doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babaların öğrenim düzeylerinin çocukların yaratıcılık seviyelerinde anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadıkları da görülmüştür. Yalnızca cinsiyet değişkeni açısından yaratıcılık alt boyutlarından zenginleştirme alt boyutunda kız çocuklarının erkek çocuklarından daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

#### **2.14.4. Yaratıcılık ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar**

Lichtenwalner ve Maxwell (1969) farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin, okul öncesi eğitime devam eden 68 çocuğu ile bir araştırma yürütmüşlerdir ve bu araştırmada çocukların yaratıcılık seviyeleri ve doğum sıraları arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmışlardır. Bu amaçla yürütülen araştırmanın sonucunda ise tek çocuk olan ve ilk sırada doğan çocukların diğer çocuklara kıyasla daha yüksek yaratıcılık düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının da daha yaratıcı olduğu tespit edilmiştir.

Amabile ve Gitomer (1984) ise bir anaokuluna devam eden 2-6 yaş arası çocukların yaratıcılık seviyelerine materyal seçme hakkı verme ve vermeme durumunun etkisini araştırmışlardır. Görsel bir etkinlik için bir gruba materyal seçme hakkı verilirken, diğer gruba ise araştırmacılar tarafından seçilen materyalleri kullanma zorunluluğu getirilmiştir. Ortaya çıkan ürünler bir grup sanatçı tarafından değerlendirilmiş ve materyal seçme hakkına sahip olan çocukların ortaya koyduğu ürünlerin açıkça daha yaratıcı olduğu tespit edilmiştir. Yani herhangi bir görevde sınır koymamanın yaratıcılığı desteklerken, seçimlerin kısıtlanması da yaratıcılığı olumsuz etkilemiştir.

Taylor ve Rogers (2001) yaptıkları çalışmada 5-6 yaşlarındaki çocukların oyun oynama eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Gerekli verileri toplamak için 'Çocuk Davranış Envanteri' ve 'Yaratıcı Düşünme Çizim Üretim Testi-Çizim

Testi' ölçekleri kullanmış bunun yanında öğretmen görüşleri alınarak gözlemler de yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında ise çocukların oyun oynama eğilimleri ile nicel veri analiz sonuçları arasında ilişki bulunmazken, nitel analizlerde olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda etkisi olan faktörün ise, bazı çocukların oyun etkinliklerine katılmasalar da içsel bir hayal gücüne sahip olabilecekleri ihtimali olduğunu düşünmüşlerdir.

Lee (2005) de yaptığı araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme yetenekleri ve yaratıcı kişilikleri arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışmıştır. Araştırmaya toplam 176 çocuk dâhil olurken veri toplamak için de 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi' kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Prieto, Parra, Ferrando, Ferrandiz, Bermejo ve Sanchez (2006), 5-7 yaş arası 285 çocuk ile yaptıkları araştırmada çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi' kullanılırken, çocukların yaratıcılık seviyelerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri ile birlikte anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Chen ve Zhou (2010) yaptıkları araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların yazı yazma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 39 çocuk dâhil olurken, 105 yazı örneği incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ise çocukların yazı yazma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Garaigordobil ve Berrueco (2011), okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarında oyun programının etkisini araştırmışlardır. 5 ve 6 yaşlarındaki 86 katılımcı çocuğu 53'ü deney, 33'ü kontrol grubu olarak ayırıp; oyun programı uygulamadan önce ve uygulandıktan sonra değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçme aracı olarak 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi' ve 'Davranışlar ve Yaratıcı Kişilik Ölçeği' olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde ise oyun programının yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma boyutlarından alınan puanları arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca programın yaratıcı kişiliğin davranış ve özelliklerini de arttırdığı tespit edilmiştir. Araştırmanın ön test aşamasında kız ve erkek çocuklarının yaratıcılık düzeyleri arasında herhangi bir fark yokken, oyun programı uygulandıktan sonra belirgin bir fark oluştuğu da görülmüştür.

Lew ve Choe (2013) araştırmalarında 5-6 yaşlarındaki 127 çocuğun yaratıcılık düzeylerinin içsel-dışsal motivasyon düzeyleri ve yaratıcı ev ortamları arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Veri toplama araçları olarak ‘Entegre Yaratıcılık Testi’, ‘İçsel ve Dışsal Motivasyon Testi’ ve ‘Yaratıcı Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeği’ nin kullanıldığı çalışmanın sonucunda çocukların içsel motivasyon düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca yaratıcı ev ortamının da yaratıcılığı etkilediği sonucuna varılmıştır.

Alsrou ve Al-Ali (2014); Ürdün’ yaşayan, yaşları 3 ve 5 arasında değişen 482 çocuk ile yaptıkları araştırmada çocukların yaratıcılık seviyelerinin yaş, cinsiyet, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumun türü gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Veri toplamak amacıyla ‘ Yaratıcı Düşünce ve Hareket Testi’ kullanılırken sonuçlarında ise cinsiyet değişkeninin yaratıcılığı etkilemediği ancak 3 yaşında ki ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yaratıcılık puanlarının diğerlerinden daha çok olduğu görülmüştür.

Alfonso-Benlliure, Melendez ve Garcia-Ballesteros (2013) okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen yaratıcı eğitim programların çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmalarına dâhil ettikleri 60-71 aylık 44 çocuğa yaratıcılık eğitim programı uygulamışlardır. Sonuçta ise ıraksak düşünme becerisinin eğitiminden önce tespit edilen ıraksak düşünme becerisinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Aynı zamanda çocukların ortaya koyduğu ürünlerdeki yaratıcı özelliklerin de arttığını söylemişlerdir.

Holmes vd. (2015) ise yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık becerileri ile sosyal oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 109’ kız, 116’sı erkek toplam 225 çocuk dâhil edilmiştir. Veri toplamak için ‘Harris Draw a Person Yaratıcılık Ölçeği’, ‘Akran Oyun Ölçeği’ ve alıcı kelime hazinesini belirlenmek için de ‘Peabody Resim-Kelime Testi’ uygulanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ise belirli sosyal oyun türleri ile yaratıcılık seviyesi arasında açıkça bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örneğin; yalnız oynamayı, seyirci konumunda olmayı ve paralel oyunu daha çok tercih eden çocukların yaratıcılık seviyelerinin belirgin derecede düşük olduğu saptanmıştır. Yine paralel oyunu tercih eden çocukların alıcı dil puanlarının da düşük olduğu görülmüştür. Tüm verilerin analizleri sonucu değerlendirildiğinde ise dil becerisi, yaratıcılık ve oyun becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

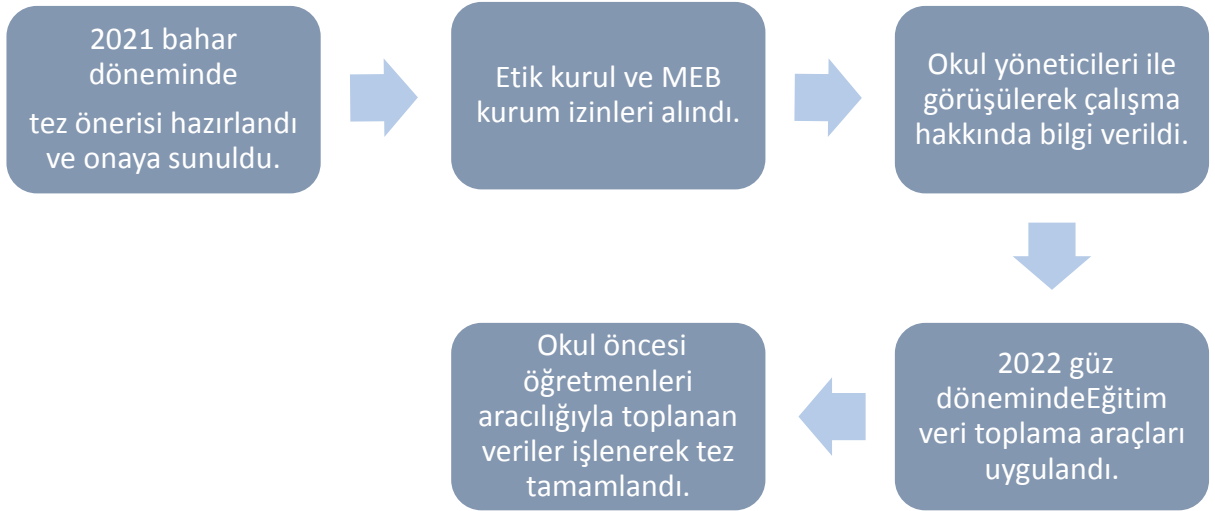
## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamızın modeli, çalışma grubun özellikleri, veri toplama araçları ve yöntemleri ile elde edilen verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma modelimiz de, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını, varsa ne yönde ve ne seviyede olduğunu saptamaya çalışan bir araştırma modelidir (Karasar, 2017). 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ve yaratıcılık seviyeleri araştırmamızın değişkenleridir. Bu değişkenlerin yanında çocukların mizaç ve yaratıcılıkları üstünde cinsiyet, kardeş sayısı ve anne babalarının eğitim düzeylerinin de etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Süreç içerisinde geçilen aşamalar Şekil 3.1.' de açıklanmıştır:



Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda Konya/Ereğli ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmî bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden, 60-72 aylık, 402 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna dâhil olacak öğrenciler basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem, seçilme ihtimalinin evrendeki tüm elemanlar için eşit olduğu örnekleme türüdür (Karasar, 2017). Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların demografik özellikleri Tablo 3.1’de açıklanmıştır.

**Tablo 3.1.** Çalışmaya dâhil edilen çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bulgular.

		<i>f</i>	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	205	51.0
	Erkek	197	49.0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	64	15.7
	1 Kardeş	207	52.0
	2 veya Daha Fazla Kardeş	131	33.3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	101	25.1
	Lise	107	26.6
	Üniversite	194	48.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	90	22.4
	Lise	121	30.1
	Üniversite	191	47.5

(*N* = 402)

Çalışmaya dâhil edilen çocukların demografik özelliklere ve bunların oranlarına bakıldığında şu sonuçlarla karşılaşmıştır: Çocukların tamamı, 402 (% 100)’si, 60-72 ay arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmada yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, çocukların 205 (%51)’nin kız, 197 (% 49)’nin ise erkek olduğu görülmektedir. Çocukların 64 (% 15.7)’ü tek çocuk, 207 (% 52)’si 1 kardeşe sahip ve 131 (% 33.3)’i de 2 veya daha fazla kardeşe sahiptir. Araştırmada yer alan çocuklarının annelerinin öğrenim düzeyi incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan 101 (% 25.1), lise mezunu olan 107 (% 26.6) ve üniversite mezunu olan 194 (% 48.3) çocuk olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise babası ilkokul mezunu olan 90 (% 22.4) çocuk, lise mezunu olan 121 (%30.1) çocuk ve üniversite mezunu olan 191 (% 47.5) çocuk olduğu saptanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla aşağıda belirtilen araçlar kullanılmıştır.

1. Genel Bilgi Formu
2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)
3. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)

### 3.3.1. Genel Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Literatür taraması sırasında değişkenlerimizi etkileyen bazı demografik özellikler olduğu görölmüş ve formda bu bilgiler istenmiştir. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve babasının öğrenim düzeylerine ilişkin soruları kapsamaktadır.

### 3.3.2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (İKMÖ)

Bu ölçek; Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocukların mizaç özelliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından, Avustralya’ da yaşayan 58 Türk çocuğun annelerine uygulanarak, eviri-geri eviri yolu ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık puanları her bir alt boyut için şu şekilde hesaplanmıştır; sıcakkanlılık: 80, tepkisellik: 77, sebatkârlık: 76, ritmiklik: 46.

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından İstanbul’da yaşayan 46-70 aylık, 145 Türk çocuğunun anneleri ile tekrar çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda ise ölçek güvenilirliğinin puanları her bir alt boyut için bu kez şu şekilde hesaplanmıştır; sıcakkanlılık: 75, tepkisellik: 69, sebatkârlık: 75, ritmiklik: 63.

3-6 yaş arası çocukların anne babaları tarafından doldurulabilen ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler mizacın 4 farklı alt boyutunu ölçen davranış özelliklerini kapsamakta ve her bir madde 6 seçenekle değerlendirilmektedir. Bu seçenekler; ‘*Hemen her zaman* (6 puan)’, ‘*Sık sık* (5 puan)’, ‘*Değişken genelde olur* (4 puan)’, ‘*Değişken genelde olmaz* (3 puan)’, ‘*Sık değil* (2 puan)’ ve ‘*Hemen hiç* (1 puan)’ şeklindedir. Mizaç özelliklerini tanımlayan alt boyutlar ve bunları temsil eden davranış özelliklerinin ölçekte bulunan maddeleri ise şu şekildedir:

**Tepkisellik:** Bu alt boyut 9 madde ile ölçölmüştür ve “Çocuğum bir şeye kızgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.” maddesi bunlardan biridir. Tüm madde numaraları ise 7, 8, 11, 16, 19, 20, 24, 25, 29’dur; 8 numaralı madde ise ters puanlanmaktadır. Buna göre bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 49, en düşük puan ise 14’tür.

**Sebatkârlık:** Toplam 7 madde ile ölölmeye çalışılmış bu boyutun ölçekteki madde numaraları ise; 2, 5, 10, 12, 23, 27 ve 30’dur. Burada da 23 numaralı madde ters puanlanmaktadır ve bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 37 iken en düşük puan ise

12'dir. "Çocuğum bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır." maddesi bahsedilen maddelerden biridir.

**Sıcakkanlılık-utangaçlık:** "Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır." maddesi gibi yeni tanışılan kişiler ya da yeni girilen ortamlara karşı gösterilen tavır ve tutumları özetleyen, toplam 7 madde ile ölçülen alt boyuttur. Ölçekteki madde numaraları ise; 1, 4, 13, 15, 18, 21 ve 28'dir. Burada 1, 4 ve 28. Olmak üzere 3 madde ters puanlanmaktadır. Buna göre bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 22'dir.

**Ritmiklik:** Çocuğun fiziksel ihtiyaçlarındaki düzenliliği temsil eden bu boyut da 7 madde ile ölçülmüştür ve madde numaraları şu şekildedir: 3, 6, 9, 14, 17, 22 ve 26. 14, 17 ve 22. maddeler ters puanlanırken; bu boyutun puan aralığı da 27-22 arasında değişmektedir. "Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister." maddesi bahsedilen maddelerden biridir (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'ni incelediğimizde ölçekte yer alan soruların öğretmenler tarafından da cevaplanabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Çalışmamızda da, ölçeğin uyarlayıcısından alınan izin doğrultusunda, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

### 3.3.3. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)

'Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)' Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009) tarafından geliştirilip Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından da Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunu elde etmek için yapılan araştırmada 12 farklı ilden (Antalya, Balıkesir, Bursa, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Konya, Malatya, Trabzon ve Şanlıurfa) oluşan bir örneklem belirlenmiş ve basit tesâdüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 60-83 aylık çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü ise, çalışma evreninin popülasyonuna dayalı örneklem formülü kullanılarak hesaplanmış ve çalışma 1750 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla ilgili demografik bilgileri elde etmek için kişisel bilgi formu kullanılırken, yaratıcılık düzeylerinin belirlemek için ise Türkiye standardizasyonu yapılacak olan Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan analizler sonucunda ise, Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)'nin Türk çocuklarıyla kullanmak için belirlenmiş normlara sahip, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)'nin uyum indekslerinin kabul edilebilir ve çok iyi uyum düzeyine çıktığı, maddelerin faktör yüklerinin 0.40'tan büyük, hata varyanslarının düşük olduğu, tüm maddeler için t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde analizleri incelendiğinde; ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.96 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30'dan yüksek (0.72 ile 0.83 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst % 27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ilk yarı (m1-m6) ve ikinci yarı (m7-m12) Cronbach Alpha katsayıları 0.91 ve 0.93 olarak bulunmuştur. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik sonuçları incelendiğinde, aynı grupta birinci ve ikinci test arasındaki Pearson korelasyonunun tüm maddeler ve toplam puan için 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Paralel form güvenilirliği için, aynı gruba dört hafta arayla uygulanan iki ölçeğin puanları arasındaki korelasyon katsayısının ( $r = 0.53$ ) anlamlı oldu da görülmüştür (Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral, 2020).

Toplam 12 maddeden oluşan Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği'nde toplam puan üzerinden analizler yapılmaktadır. Öğretmenler tarafından doldurulan bu ölçek yaratıcılık seviyesini tanımlamaya yarayan 12 maddenin 7 seçenek ile değerlendirilmesi şeklindedir. Bu seçenekler; 'Neredeyse her zaman' (7 puan), 'Çok sık' (6 puan), 'Sık' (5 puan), 'Bazen' (4 puan), 'Nadir' (3 puan), 'Çok nadir' (2 puan) ve 'Neredeyse hiçbir zaman' (1 puan) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 74 arasında değişmektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanma süreci Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu onayı doğrultusunda başlamıştır. Sonraki süreçte araştırmaya dâhil olacak okulların idareleri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenler aracılığı ile velilere 'Veli Onam Formu' gönderilmiş, onay alınan çocuklar için araştırmanın uygulaması başlatılmıştır. Bu kısımda da kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği aracılığı ile veriler toplanmıştır. Ölçekler öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS.26 paket programı kullanılmıştır. Hipotezler test edilirken öncesinde gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Normallik dağılımı için  $\pm 1.5$  değeri esas

alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Birinci ve ikinci hipotezlerin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA, üçüncü hipotezin test edilmesinde Pearson korelasyon testi ve dördüncü hipotezin testinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca, demografik değişkenlerin dağılımının analiz edilmesinde tanımlayıcı istatistik analizi yapılmıştır.

Verileri toplamak üzere kullanılan Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı incelenmek üzere Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Ölçeği geliştiren Yağmurlu ve Sanson (2009), madde 28'in yeterli faktör yükünü göstermediği zaman ölçekten çıkarılabileceğini ifade etmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde 28 nolu maddenin madde toplam korelasyon değerinin  $r = -0.12$  olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yeniden yapılan Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği tekrar değerlendirilmiştir. Yapılan analiz neticesinde Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt boyutlarının güvenilirlik puanları; sıcakkanlılık-utangalık için  $\alpha = .76$ , sebatkârlık için  $\alpha = .73$ , ritmiklik için  $\alpha = .61$  ve tepkisellik için  $\alpha = .79$  olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca verileri toplamak üzere Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısını incelenmek üzere de Cronbach's Alpha testi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .91$  olarak tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmamız dâhilindeki 60-72 aylık çocukların mizaç ve yaratıcılık puanları ile çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi özellikleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan değerlendirilmesine dair bulgular yer almaktadır. Ayrıca çocuğun mizaç özelliklerinin tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık, ritmiklik alt boyutlarıyla toplam yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı veri analizi sonuçlarıyla ortaya konmuş ve aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

#### 4.1. Çocukların Mizaç Özelliklerine Dair Bulgular

Mizaç özellikleri arasında yer alan tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik alt boyutlarının araştırmamızın değişkenlerine göre istatistiksel farkları aşağıda açıklandığı şekildedir.

##### 4.1.1. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulguları

Cinsiyet değişkenine göre Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt boyutları olan; sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik, tepkisellik boyutları açısından farklılık oluşup oluşmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; cinsiyet gruplarının her birisinde tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değeri  $\pm 1.5$  değerleri arasında bulunmuştur:

**Tablo 4.1.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Kız)	Çarpıklık (Erkek)	Basıklık (Kız)	Basıklık (Erkek)
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	1.08	.89	.75	.63
Sebatkârlık	.87	.96	.112	.96
Ritmiklik	.57	.63	.75	.87
Tepkisellik	.98	1.4	.87	.95

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Dolayısıyla söz konusu analiz için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

**Tablo 4.2.** Cinsiyet Değişkenleri ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Kız		Erkek		<i>t</i> (400)	<i>p</i>
	$\bar{X}$	<i>SS</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>		
Sıcakkanlılık	3.72	.80	3.80	.87	-.98	.33
Sebatkârlık	3.99	.89	3.76	.96	2.46	.01*
Ritmiklik	4.10	.79	4.09	.75	.10	.92
Tepkisellik	2.81	.93	2.83	.86	-.26	.79

\**p* < .01

Yapılan analiz sonucunda, sebatkârlık alt boyutu puan ortalamasında kızlar ( $\bar{X}$  = 3.99, *SS* = .89) ile erkekler ( $\bar{X}$  = 3.76, *SS* = .96) arasında anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Kız çocuklarının sebatkârlık puan ortalaması erkek çocukların sebatkârlık puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir {*t*(400) = 2.46, *p* < .01}. Bu sonuca göre; kız çocuklarının erkek çocuklarından daha sebatkâr oldukları söylenebilir. Diğer değişkenler açısından cinsiyet grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir.

#### 4.1.2. Kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma bulguları

Kardeş sayısı değişkenine göre Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt boyutları olan sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik, tepkisellik boyutları açısından farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; kardeş sayısı gruplarının her birisinde tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değeri  $\pm$  1.5 değerleri arasında bulunmuştur:

**Tablo 4.3.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Tek Çocuk)	Çarpıklık (1 kardeş)	Çarpıklık (2 veya daha fazla kardeş)	Basıklık (Tek Çocuk)	Basıklık (1 kardeş)	Basıklık (2 veya daha fazla kardeş)
Sıcakkanlılık-utangaçlık	.78	1.25	1.15	.92	.89	1.05
Sebatkârlık	.83	.97	1.28	.76	1.33	.96
Ritmiklik	-.79	.85	1.12	.84	.90	.87
Tepkisellik	.88	1.35	.89	.77	.85	1.28

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu analiz için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 4.4.** Kardeş Sayısı Grupları ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

	Tek Çocuk		1 Kardeş		2 veya Daha Fazla Kardeş		$F(2, 400)$	$p$	<i>Gruplar Arası Fark</i>
	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$			
Sıcakkanlılık	3.80	.83	3.74	.80	3.76	.89	.13	.88	
Sebatkârlık	3.67	.91	4.01	.95	3.77	.90	4.36	.01*	Tek Çocuk < 1 Kardeş; $p = .04$
Ritmiklik	4.22	.75	4.12	.75	3.97	.79	2.24	.11	
Tepkisellik	2.69	.85	2.84	.88	2.85	.93	.65	.52	

\*  $p < .05$

Yapılan analiz sonucunda; kardeş sayısı grupları arasında sebatkârlık alt boyutu puan ortalamalarında anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 4.36, p = .01\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre; tek çocuk olanlar ( $\bar{X} = 3.67, SS = .91$ ) ile 1 kardeşi olanlar arasında ( $\bar{X} = 4.01, SS = .95$ ) anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre; 1 kardeşi olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalaması, tek çocuk olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p = .04$ ). Diğer değişkenler açısından kardeş sayısı grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiştir.

#### 4.1.3. Annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları

Annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt boyutları olan sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik boyutları açısından farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; kardeş sayısı gruplarının her birisinde tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değeri  $\pm 1.5$  değerleri arasında bulunmuştur:

**Tablo 4.5.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Anne- İlkokul)	Çarpıklık (Anne- Lise)	Çarpıklık (Anne- Üniversite)	Basıklık (Anne- İlkokul)	Basıklık (Anne- Lise)	Basıklık (Anne- Üniversite)
Sıcakkanlılık- Utangaçlık	.86	.78	.75	1.07	1.11	.82
Sebatkârlık	.96	.89	.85	.88	-.76	1.28
Ritmiklik	.71	1.38	1.27	.73	.85	.84
Tepkisellik	1.26	.95	.93	.92	.93	.77

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Dolayısıyla söz konusu analiz için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 4.6.** Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

	İlkokul		Lise		Üniversite		$F(2, 400)$	$p$	Gruplar Arası Fark
	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$			
Sıcakkanlılık	3.65	.84	3.72	.81	3.84	.84	1.86	.16	
Sebatkârlık	3.69	.94	3.84	.96	4.00	.90	3.53	.03*	İlkokul < Üniversite; $p = .03$
Ritmiklik	3.82	.81	4.15	.70	4.21	.75	8.26	.00**	İlkokul < Lise; $p =$ .01, İlkokul < Üniversite; $p < .01$
Tepkisellik	2.87	.83	2.76	.94	2.83	.90	.36	.70	

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Annenin öğrenim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinin alt boyutları üstünde fark yaratıp yaratılmadığı analiz edildiğinde; annenin öğrenim düzeyi grupları arasında çocukların sebatkârlık alt boyutu puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 3.53, p = .03\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre; anneleri ilkokul mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.69, SS = .94$ ) ile annesi üniversite mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.00, SS = .90$ ) arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre; annesi üniversite mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan

ortalaması annesi ilkokul mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p = .03$ ).

Aynı zamanda, annenin öğrenim durumu grupları arasında mizaç özelliğinin alt boyutlarından olan ritmiklik boyutu puan ortalamaları açısından da anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 8.26, p < .01\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre; anneleri ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.82, SS = .81$ ) ile annesi üniversite mezunu olan çocukların ritmiklik puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.21, SS = .75$ ) arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir Buna göre; annesi üniversite mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması annesi ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p < .01$ ).

Bununla birlikte, anneleri ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.82, SS = .81$ ) ile annesi lise mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.15, SS = .70$ ) arasında da anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; annesi lise mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması annesi ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamasında anlamlı derecede yüksektir ( $p = .01$ ).

#### **4.1.4. Babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları**

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt boyutları olan; sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik, tepkisellik boyutları açısından farklılık oluşup oluşmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek üzere değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; kardeş sayısı gruplarının her birisinde tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değeri  $\pm 1.5$  değerleri arasında bulunmuştur:

**Tablo 4.7.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Baba- İlkokul)	Çarpıklık (Baba- Lise)	Çarpıklık (Baba- Üniversite)	Basıklık (Baba- İlkokul)	Basıklık (Baba- Lise)	Basıklık (Baba- Üniversite)
Sıcakkanlılık- Utangaçlık	.84	1.28	1.06	1.12	.97	1.25
Sebatkârlık	.83	.85	.94	1.37	.78	.92
Ritmiklik	.83	1.37	.86	.83	-.75	.96
Tepkisellik	.87	.72	1.25	.94	.87	.74

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla söz konusu analiz için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 4.8.** Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

	İlkokul		Lise		Üniversite		$F(2, 400)$	$p$	Gruplar Arası Fark
	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$			
Sıcakkanlılık	3.64	.79	3.74	.82	3.83	.86	1.49	.23	
Sebatkârlık	3.62	.94	3.83	.96	4.03	.89	5.79	.00*	İlkokul < Üniversite; $p < .01$
Ritmiklik	3.91	.84	4.06	.74	4.20	.73	4.15	.02**	İlkokul < Üniversite; $p = .02$
Tepkisellik	2.80	.90	2.88	.91	2.80	.88	.32	.73	

\*  $p < .01$  \*\*  $p < .05$

Babanın öğrenim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinin alt boyutları üstünde fark yaratıp yaratılmadığı analiz edildiğinde; babanın öğrenim düzeyi grupları arasında, çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 5.79, p < .01\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre; babaları ilkokul mezunu olan çocukların sebatkârlık puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.62, SS = .94$ ) ile babası üniversite mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.03, SS = .89$ ) arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre; babası üniversite mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalaması babası ilkokul mezunu olan çocukların sebatkârlık puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p < .01$ ).

Aynı zamanda, babanın öğrenim düzeyi grupları arasında çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamaları açısından da anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 4.15, p=.02\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre; babaları ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.91, SS = .84$ ) ile babası üniversite mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.20, SS = .73$ ) arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre; babası üniversite mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması babası ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p = .02$ ).

#### 4.2. Çocukların Yaratıcılık Düzeylerine Dair Bulgular

Bu kısımda, araştırmaya dâhil olan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği verileri doğrultusunda aldıkları yaratıcılık puanlarının değişkenlerimiz olan; cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının sonuçlarını açıklayacağız.

##### 4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşma bulguları

Cinsiyet değişkenine göre Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği toplam puan ortalamaları açısından farklılık oluşup oluşmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; cinsiyet gruplarının her birisinde Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamasının çarpıklık ve basıklık değerinin  $\pm 1.5$  değerleri arasında olduğu görülmüştür:

**Tablo 4.9.** Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Kız)	Çarpıklık (Erkek)	Basıklık (Kız)	Basıklık (Erkek)
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	.78	.83	1.32	1.23

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla söz konusu analiz için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

**Tablo 4.10.** Cinsiyet Değişkenleri ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Kız		Erkek		<i>t</i> (400)	<i>p</i>
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	4.83	1.00	5.02	1.18	1.61	.11

Yapılan analiz sonucunda, cinsiyet grupları arasında Erken Çocukluk yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir.

#### 4.2.2. Kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma bulguları

Kardeş sayısı değişkenine göre Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamasının değeri kardeş sayısının alt gruplarından 1 kardeşi olanlar grubunda çarpıklık ve basıklık değerleri  $- .92$  ve  $+1.85$  olarak tespit edilmiştir:

**Tablo 4.11.** Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Kardeş Sayısı Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Tek Çocuk)	Çarpıklık (1 kardeş)	Çarpıklık (2 veya daha fazla kardeş)	Basıklık (Tek Çocuk)	Basıklık (1 kardeş)	Basıklık (2 veya daha fazla kardeş)
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	.89	-.90	1.20	.97	1.08	.90

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uymadığı değerlendirilmektedir. Dolayısıyla söz konusu analiz için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.12.** Kardeş Sayısı Grupları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

	Tek Çocuk		1 Kardeş		2 veya Daha Fazla Kardeş		$H(2, 400)$	$p$
	<i>Ort.S.</i>	<i>Mdn</i>	<i>Ort.S.</i>	<i>Mdn</i>	<i>Ort.S.</i>	<i>Mdn</i>		
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	166.29	4.91	184.90	5.16	150.08	4.66	8.75	.01*

\*  $p < .05$

Yapılan analiz neticesinde, kardeş sayısı grupları arasında Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir  $\{H(2, 400) = 8.75, p = .01\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek üzere yapılan ikili test sonucuna göre 1 kardeşi olan çocuklar ( $ort.s. = 184.90, Mdn = 5.16$ ) ile 2 veya daha fazla kardeşi olan çocuklar ( $ort.s. = 150.08, Mdn = 4.66$ ) arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre; 1 kardeşe sahip çocukların yaratıcılık ölçeği puan ortalaması 2 veya daha fazla kardeşi olanların yaratıcılık ölçeği puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p = .01$ ).

#### 4.2.3. Annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları

Annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; annenin öğrenim düzeyi gruplarının her birisinde Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamasının çarpıklık ve basıklık değeri  $\pm 1.5$  değerleri arasında bulunmuştur:

**Tablo 4.13.** Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Anne-İlkokul)	Çarpıklık (Anne-Lise)	Çarpıklık Anne Üniversite	Basıklık (Anne-İlkokul)	Basıklık (Anne-Lise)	Basıklık (Anne-Üniversite)
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	.87	.83	-.90	1.14	.96	1.14

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla söz konusu analiz için bağımsız tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 4.14.** Annenin Öğrenim Düzeyi Grupları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

	İlkokul		Lise		Üniversite		$F(2, 400)$	$p$	Gruplar Arası Fark
	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$	$\bar{X}$	$SS$			
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	4.61	1.21	4.93	1.00	5.06	1.06	4.86	.01*	İlkokul < Üniversite; $p < .01$

\*  $p < .01$

Yapılan analiz neticesinde, annenin öğrenim düzeyi grupları arasında Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 4.86, p = .01\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre; anneleri ilkökul mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamaları ( $\bar{X} = 4.61, SS = 1.21$ ) ile annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamaları ( $\bar{X} = 5.06, SS = 1.06$ ) arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre; annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalaması annesi ilkökul mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p < .01$ ).

#### 4.2.4. Babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşma bulguları

Babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından farklılık olup oluşmadığını incelemek üzere yapılması gereken teste karar vermek için değerlerin basıklık ve çarpıklık boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; babanın öğrenim düzeyi gruplarının her birisinde Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalaması değerinin çarpıklık ve basıklık değeri  $\pm 1.5$  değerleri arasında bulunmuştur:

**Tablo 4.15.** Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamasının Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık (Baba-İlkokul)	Çarpıklık (Baba-Lise)	Çarpıklık (Baba-Üniversite)	Basıklık (Baba-İlkokul)	Basıklık (Baba-Lise)	Basıklık (Baba-Üniversite)
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	.88	.95	1.30	.73	1.25	.78

Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla söz konusu analiz için bağımsız tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 4.16.** Babanın Öğrenim Düzeyi Grupları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

	İlkokul		Lise		Üniversite		$F(2, 400)$	$p$	Gruplar Arası Fark
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	4.63	1.22	4.97	.97	5.02	1.10	3.20	.04*	İlkokul < Üniversite; $p < .01$

\*  $p < .05$

Yapılan analiz neticesinde, babanın öğrenim düzeyi grupları arasında Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir  $\{F(2, 400) = 3.20, p = .04\}$ . Hangi gruplar arasında fark olduğunu incelemek üzere yapılan post hoc bonferroni testine göre babaları ilkokul mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamaları ( $\bar{X} = 4.63, SS = 1.22$ ) ile babası üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamaları ( $\bar{X} = 5.02, SS = 1.10$ ) arasında anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; babası üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamaları babası ilkokul mezunu olan çocukların yaratıcılık puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ( $p = .04$ ).

#### 4.3. Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Söz konusu analizi yapmak üzere uygulanacak ilişki testine karar vermeden önce değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir. Yapılan analiz neticesinde, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği alt boyutlarının puanları ve Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği puanları çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.5$  değerleri arasında tespit edilmiştir.

**Tablo 4.17.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puanları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.

	Çarpıklık	Basıklık
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	1.11	.82
Sebatkârlık	.83	.91
Ritmiklik	.67	.78
Tepkisellik	.91	1.32
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	.79	.86

Dolayısıyla, söz konusu analiz için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.18.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puanları ile Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.

	$\bar{X}$	$SS$	1
1. Yaratıcılık	4.93	1.10	
2. Sıcakkanlılık	3.87	1.01	.40*
3. Sebatkârlık	3.88	.93	.40*
4. Ritmiklik	4.09	.77	.21*
5. Tepkisellik	2.82	.89	.02

\*  $p < .01$

Yapılan analiz neticesinde, çocukların sıcakkanlılık boyutu puan ortalaması ile ( $\bar{X} = 3.87$ ,  $SS = 1.01$ ) ile yaratıcılık ölçeği puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.93$ ,  $SS = 1.10$ ) arasında orta büyüklükte pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca, sebatkârlık boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.88$ ,  $SS = .93$ ) ile yaratıcılık ölçeği puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.93$ ,  $SS = 1.10$ ) arasında da orta büyüklükte pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ). Son olarak, ritmiklik boyutu puan ortalaması ile ( $\bar{X} = 4.09$ ,  $SS = .77$ ) ile yaratıcılık seviyesi puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.93$ ,  $SS = 1.10$ ) arasında düşük büyüklükte pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ). Tepkisellik boyutu puan ortalaması ile yaratıcılık ölçeği puan ortalaması arasında ise anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

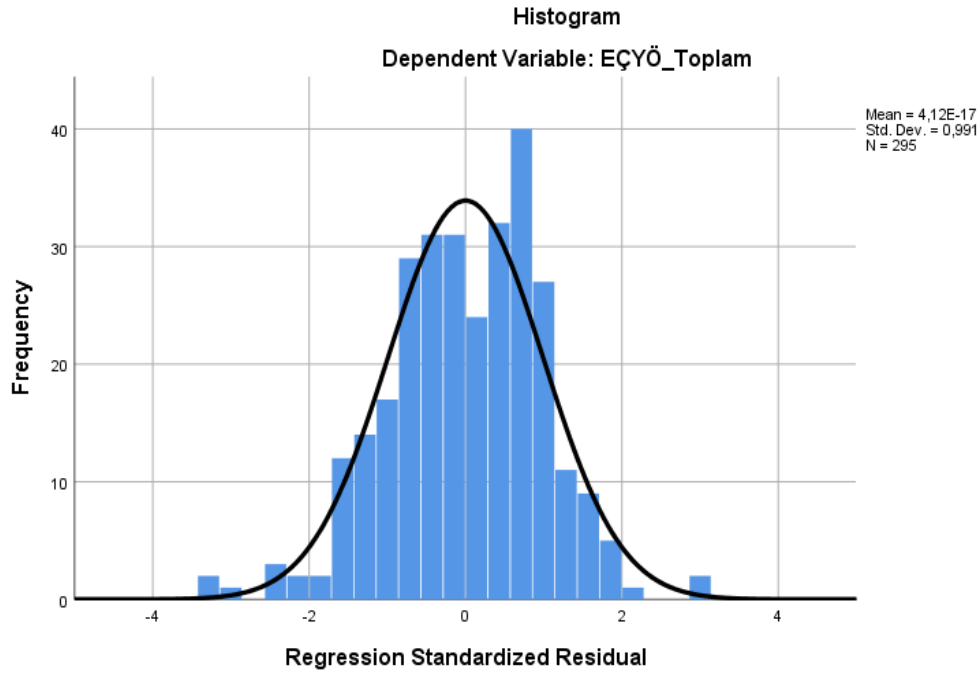
#### 4.3. Çocukların Mizaç Özelliklerinin Yaratıcılıkları Üstündeki Etkisine Dair Bulgular

Oluşturulan regresyon modelinin test edilmesinden önce varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle çoklu doğrusallık değerlerine bakılmıştır. VIF değerleri tüm bağımsız değişkenler için +2.5'in altındadır, dolayısıyla modelin çoklu doğrusallık varsayımını karşıladığı söylenebilir (Allison, 1999).

**Tablo 4.19.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlarına Ait VIF Değerleri Çoklu Doğrusallık Testi Sonuçları.

	VIF
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	1.11
Sebatkârlık	1.00
Ritmiklik	1.00
Tepkisellik	1.00

Ayrıca, uç değerler de kontrol edilmiştir. Cook's Distance değeri .10 olarak tespit edilmiştir, dolayısıyla oluşturulan modelde Cook's Distance değeri 1'in altında olduğu için uç değer sorunu olmadığı ifade edilebilir (Dennis & Weisberg, 1982). Hataların normal dağılıma uygunluğu aşağıda sunulan şekilde görülmektedir. Dolayısıyla bir varsayım daha karşılanmaktadır.



**Şekil 4.1.** Hataların Normal Dağıldığını Gösteren Hystoram Tablosu.

Oluşturulan regresyon modelini test etmek üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.20.** Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Puanları Üzerindeki Etkisinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.

Item	$R^2_{Dzlt}$	$F(4, 397)$	$p$	$\beta$	$t$	$p$
Sıcakkanlılık				.38	7.77	.00*
Sebatkârlık	.33	29.42	.00	.41	8.35	.00 *
Ritmiklik				.09	1.70	.09
Tepkisellik				.16	3.19	.00*

\*  $p < .01$

Yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde; anlamlı bir regresyon modeli  $F(4, 397) = 29.42$ ,  $p < .01$  ve bağımlı değişkendeki (yaratıcılık) varyansın %33'ünün ( $R^2_{Dzlt} = .33$ ) bağımsız değişkenler (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık ve tepkisellik) tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, sıcakkanlılık yaratıcılığı olumlu ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $\beta = .38$ ,  $t(397) = 7.77$ ,  $p < .01$ ) ve bağımlı değişkendeki varyansın % 17'sini açıklamaktadır ( $r_{kısmi} = .41$ ). Ayrıca sebatkârlık, yaratıcılığı olumlu ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $\beta = .41$ ,  $t(397) = 8.35$ ,  $p < .01$ ) ve bağımlı değişkendeki varyansın % 19'unu açıklamaktadır ( $r_{kısmi} = .44$ ). Son olarak, tepkisellik yaratıcılığı olumlu ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $\beta = .16$ ,  $t(397) = 3.19$ ,  $p < .01$ ) ve bağımlı değişkendeki varyansın % 3'ünü açıklamaktadır ( $r_{kısmi} = .18$ ). Ritmiklik boyutu ise yaratıcılık bağımlı değişkenini anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; veri analizleri ile ortaya koyulmuş bulgular doğrultusunda sonuçlara, bu sonuçların problem amaçlarımız doğrultusunda yorumlanmasına ve hitap edeceği farklı kişilere yönelik, yararlı olacağını düşündüğümüz önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Araştırmamızda okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ‘Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ aracılığıyla mizaç özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre mizaç özelliğinin sebatkârlık alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre, kız çocukları lehine farklılaştığı görülmüştür. Toplam dört farklı ölçülebilen boyutu olan mizacın, yalnızca bu boyutta farklılaşması beklenmeyen bir sonuç da değildir. Çünkü mizacın cinsiyetten çok fazla etkilendiği görüşünün çoğu zaman toplumsal bir algıdan ibaret olduğu düşünülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Berk (2013) ise cinsiyet kaynaklı mizaç özelliklerinin en belirgin olduğu dönemin bebeklik dönemi olduğunu söylemiştir. Bu durum bizlere, var olan farklılıkların zaman içinde çevresel ve kültürel etkiler ya da cinsiyet rolleri sebebiyle azaldığını düşündürmektedir. Burada etkin olan rol yine anne babaların çocuklarının cinsiyetine göre gösterdiği tavır ve tutum ya da beklentilerdir. Santrock (2015) da çocukların ebeveynleri tarafından oluşturularak pekiştirilen cinsiyet rollerine uygun davranışlar sergilediklerini söylemiştir.

Ülkemizde ya da yurt dışında yapılan bazı araştırmalar mizacın cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir (Güngör Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014; Walker ve Henderson, 2012). Bazılarında da tıpkı araştırmamızda da olduğu gibi yalnızca sebatkârlık boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür. Walker ve Henderson (2012), 1117 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların mizaç özelliklerini boylamsal olarak incelerken cinsiyet değişkeninin etkisini de ele almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyetlerinden etkilenmediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Çıkan farklı sonuçların ötesinde mizacın cinsiyetten en çok etkilenen alt boyutunun da, bizim araştırmamızda da olduğu gibi, sebatkârlık boyutu olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2009; Yağmurlu ve Altan, 2010; Walker, Berthersen ve Irwing, 2001; Arı Arat ve Özdemir Beceren, 2021). Aytemiz (2010) ise ebeveyn tutumları ve mizaç özelliklerini ele aldığı çalışmasında mizaç özelliklerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve yalnızca sebatkârlık boyutu ile cinsiyet değişkeni

arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çalışmamızda da sebatkârlık alt boyutu dışında diğer alt boyutların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu veriler de mizaç-cinsiyet arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmamızın başka bir değişkeni de kardeş sayısıdır ve sonuçlara bakıldığında özellikle 1 kardeşi olanlar ve tek çocuk olanlar arasında yine sebatkârlık boyutunda anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Sebatkârlık özetle çocuğun sabır ve azim becerisini gösteren bir alt boyuttur. Boyutun anlamı düşünüldüğünde kardeşi olmayan çocukların bu becerilerinin gelişmemiş olduğunu görmek şaşırtıcı değildir. Yapılan araştırmalarında ailedeki çocuk sayısının mizaç üstünde etkili olduğunu göstermektedir (Berk, 2013). Trawick-Smith (2014) mizacı etkileyen asıl olgunun kardeş sayısından ziyâde kardeş sahibi olup olmamak durumu olduğunu söylemiştir. Bu bilgi de bizim araştırma sonucumuzu da destekler niteliktedir. Zîra araştırma sonucumuza bakıldığında kardeş sayısını ifade eden üç farklı grup olmasına rağmen (tek çocuk, 1 kardeş, 2 veya daha fazla kardeş) sonuca kardeş sahibi olma veya olmama durumunun etki ettiğini görmekteyiz. Berk (2013) kardeş sahibi olma durumunun mizacı; hem kardeş etkileşimi ile doğrudan, hem de anne babaların tutum ve davranışlarına etkisi olacağından dolaylı yoldan da etkilediğini söylemiştir. Ancak mizacı kardeş sayısı kadar doğum sırası etkeninin de etkilediği bilinmektedir, çünkü kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen unsur büyük, küçük ya da ortanca çocuk olma durumudur (Santrock, 2015). Araştırmamız sonucunda 2 veya daha fazla kardeşi olanlarla 1 kardeşi olanlar arasında belirgin bir fark çıkmamasının sebebi de bu durum olabilir. Bunun doğruluğu kestirilememekle beraber öneriler kısmında mizacın doğum sırası değişkeni açısından da incelenmesi gerektiği araştırmacılara önerilmiştir. Çalışmamızın verileri doğrultusunda 1 kardeşi olan ve hiç kardeşi olmayan çocukların sebatkârlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının daha yüksek olması yönündedir. Crozier ve Birdsey (2003) kardeş sahibi olup olmama durumunun yalnızca mizaç özelliklerini değil, rekabet ortamı oluşturduğundan, tüm sosyal beceriler üstünde etkisi olduğu da söylemiştir.

Mizaç özelliklerinin çocukların annelerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediği sonucuna bakıldığında ise iki mizaç boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Sebatkârlık ve ritmiklik boyutunda annesi üniversite mezunu olan çocukların annesi ilköğretim mezunu olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Burada annenin öğrenim düzeyi ile birlikte artan bilgi birikimi ve farkındalık seviyesinin etkin olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca anne ile çocuk arasındaki ilişkini niteliğinin de mizacı etkilediği bilinmektedir (Rothbart, 2007). Çocukların bebeklik dönemi itibari ile fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının düzenli ve dengeli şekilde karşılanması mizaç özelliklerini etkilemektedir (Berk, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda; öğrenim düzeyi daha yüksek olan annelerin daha bilgili ve duyarlı olması sonucu çocuklarının olumlu bir mizaç özelliği olan sebatkârlık ve ritmiklik özelliğini desteklemiş olabileceği sonucuna varılabilir. Çocukların babalarının öğrenim düzeylerinin mizaç özelliklerine etkisine bakıldığında da yine sebatkârlık ve ritmiklik boyutlarında farklılaşmalar göze çarpmaktadır. Babası üniversite mezunu olan çocukların bu iki boyutta da aldığı puanlar babası ilköğretim mezunu olan çocukların aldığı puandan fazla olduğu görülmekte ve yukarıda değinilen ebeveyn özellikleri doğrultusunda bu iki boyutun desteklendiği sonucuna varılmaktadır.

Mizacın çevresel birçok etmenden etkilendiği bilirse de bunlardan en önemlisi anne ve babaların özellikleridir. Thomas ve Chess (1986) alandaki ilk kapsamlı çalışmalarında mizacın bu yönüne de vurgu yapmışlardır. ‘Uyuşma Düzeyi Teorisi’ ile anne babaların çocuklarının mizacı ile uyumlu olmaları durumunun önemine değinmişlerdir. Anne ve babalar çocuklarının mizaç özelliklerini bilir ve hem tutumlarını hem de koşullarını bununla uyuşturmaya çalışırlarsa çocuklarının olumlu mizaç özelliklerini desteklerken olumsuzları da zaman içinde söndürebilirler (Rothbart, 2007). Araştırmamızda üniversite mezunu anne babaların çocuklarında olumlu mizaç özelliklerinin (sebatkârlık, ritmiklik) daha yüksek olduğunu görülmüştür. Burada anne babaların aldıkları eğitim dolayısıyla çocuklarının bireysel farklılıklarına daha bilgili, duyarlı ve ilgili oldukları sonucu çıkartılabilir.

Araştırmamıza dâhil olan 60-72 aylık çocukların farklı değişkenler açısından yaratıcılık seviyeleri de incelenmiş ve burada da bazı anlamlı etkiler ortaya çıkmıştır. İlk olarak cinsiyet değişkenine bakılmış ancak çocuklarının cinsiyet farklılığının yaratıcılık seviyesine etki etmediğini görülmüştür. Yapılan araştırmalar bu konuda çok farklı sonuçlar ortaya koymuştur ve bunun sebebinin de kullanılan ölçeklerin ve örneklemelerin niteliği ya da kültürel özellikler olduğu düşünülmektedir (Sungur, 1997). Ancak ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin yaratıcılık seviyesini etkilediğine dair farklı sonuçlar da görülmüştür (Bozoklu, 1994; Erdinç, 2005; Atay, 2009; Prieto vd.,2016).

Kardeş sayısının yaratıcılık düzeyi üstünde fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında ise yine anlamlı bir sonucun ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre 1 kardeşi olanların 2 veya daha fazla kardeşi olan çocuklara göre yaratıcılık puanları anlamlı derecede yüksektir.

Yaratıcılığa etkisi olan etmenlere bakıldığında kardeş sayısının ‘aile özellikleri’ başlığı altında inceleyebiliriz. Bu konuda yapılan araştırmalar da farklı sonuçlar verirken kardeş sahibi olma durumunun çocuğun akran ilişkileri destekleyerek yaratıcılığına katkısı olabileceği gibi, iyi yönetilemeyen bir kardeş ilişkisinin de yetersizlik algısına sebep olup yaratıcılık için gerekli olan içsel motivasyonu kırabileceği de bir ihtimaldir. Çeliker (2019) yaptığı araştırmada kardeş sayısının yaratıcılığı etkilediği sonucuna varmıştır. Ayrıca yapılan farklı araştırma sonuçlarında kardeş sayısı ve yaratıcılık seviyesi arasında ilişki olmadığını gösteren sonuçlar da mevcuttur (Kiper, 2016).

Anne ve babanın öğrenim düzeyinin çocuklarının yaratıcılık seviyesine etki edilmediğine sonucuna bakıldığında ise benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık seviyesi annesi ilköğretim mezunu olan çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı sonuç babaların öğrenim düzeyi ve çocuklarının yaratıcılık seviyeleri arasında da ortaya çıkmıştır. Kemple ve Nissenberg (2000), ailelerin çocukların yaratıcılıklarını desteklemesi konusuna üç ana başlık altında vurgu yapmıştır ve bunları; çocuklara saygı, bağımsızlıklarına destek vermek ve zenginleştirilmiş ortam sağlamak şeklinde sıralamışlardır. Ailelerin öğrenim düzeylerinin arttıkça çocuklarının yaratıcılık seviyesinin de artması durumunu bu üç başlık altında açıklamak mümkündür. Ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin artması çocuklarına saygı ve bağımsızlıklarını desteklemek konusunda onların bilinç düzeyini artırmış olabilir. Ayrıca (bu incelenmemekle birlikte) üniversite mezunu annelerin iş hayatına dâhil olarak aile ekonomisine destek olduğu varsayılırsa çocukları için zengin uyarıcılarla düzenlenmiş bir ortam sağlama ihtimalleri de yüksek olacaktır. Sungur (1997) yaratıcılığa engel olan örgütsel engelleri anlatırken çocuğa karşı otoriter tutum sergilemenin ya da onları sürekli eleştirmenin etkisini vurgulamıştır. Aileleri tarafından sistemli olarak bu davranışlara maruz kalan çocukların yaratıcılık gelişimlerinin olumsuz etkileneceğini düşünüldüğünde araştırmamızın sonucunun bu durumdan da etkilendiği söylenebilir.

Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar da annenin öğrenim düzeyi ile çocuklarının yaratıcılık seviyeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan sonuçlar vardır (Gönen vd., 2011; Yuvacı, 2017; Arıcı, 2019; Çeliker, 2019). Bu araştırmalar bizim çalışmamızda da çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Ancak yine yapılan bazı araştırmalar sonucunda da annelerin öğrenim düzeyi ve çocuklarının yaratıcılık seviyeleri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmadığı da görülmüştür (Kiper, 2016; Karasulu Kavuncuoğlu,

2019). Birtakım araştırmalarda ise iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Bozoklu, 1994; Atay, 2009).

Ülkemizde babaların öğrenim düzeyi ile çocuklarının yaratıcılık seviyeleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu gösteren farklı araştırmalar da mevcuttur (Gönen vd., 2011; Yuvacı, 2017; Arıcı, 2019; Çeliker, 2019; Karasulu Kavuncuoğlu, 2019). Ancak yine ters yönde negatif anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Bozoklu, 1994; Atay, 2009).

Araştırmamızın ana amacı ise çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasında ilişki olup olmadığı sorusudur. Araştırmamızın sonuçlara incelendiğinde ise çocukların sebatkârlık ve sıcakkanlılık özellikleri ve yaratıcılık seviyeleri arasında çıkan orta düzeyde anlamlı ilişkiler, problem durumunda bahsedilen tezi destekler niteliktedir. Araştırmamız önceden öngörülen bu tezlerle paralel sonuçlar verse de tepkisellik boyutu ile yaratıcılık arasında ilişki çıkmaması beklenmiyordu. Çünkü tepkisellik boyutu direkt olarak çocuğun adaptasyon sürecine vurgu yapar ve yaratıcı bireylerin yeni şartlara kolay adapte oldukları bilinmektedir. Ancak her ne kadar yaratıcı bireylerin ortak özelliklerinden söz edilse de, Daniel ve Peters (2015) yaratıcılığın doğası gereği kişiye has ve özel, ayrıca her yaratıcı bireyin biricik ve emsalsiz olduğu gerçeğini de vurgulamışlardır. Yani bahsedilen bu yaratıcı birey özellikleri ‘yaratıcı’ olarak nitelendirilen her bireyde olmak zorunda değilken, bu özelliklere sahip olamayan kişilerin de ‘yaratıcı değildir’ şeklinde keskin bir ifade ile nitelendirilmeleri de doğru değildir. Araştırmamızın sonucunda tepkisellik ve yaratıcılık arasında ilişki çıkmaması durumunu da bu bağlamda; yaratıcı bireylerin kendilerine has yaratıcılık süreçlerinden geçmeleri ve yaratıcı birey özelliklerinin genellemelere uymayabildiği olasılığı ile açıklayabiliriz.

Araştırmamızda mizaç yaratıcılığı etkileyen kalıtsal bir faktör olarak ele alınmaktadır ve yaratıcılığın da kalıtım ile çevrenin etkileşimi sonucu şekil aldığı bilinmektedir. Yukarda cinsiyet gibi kalıtsal bir değişkenin yaratıcılık ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Bozoklu, 1994; Erdinç, 2005; Prieto vd., 2016). Kalıtsal yönü olan bir diğer değişkenimiz de zekâdır. Zekânın yaratıcılıkla direkt olarak bir ilişkisi olmadığı söylenirken, yaratıcı becerilerin ortaya konması için yine de eşik düzeyde bir zekâ seviyesinden de söz edilmektedir (Artut, 2002). Bu bilgiden yola çıkarak; her zeki insan yaratıcıdır diyemsek de, her yaratıcı insan belli bir zekâ seviyesine sahiptir şeklinde bir yorum yapabiliriz. Tüm bu

bilgiler kalıtsal temeli mizaç özelliklerinin de yaratıcılıkla ilişkisi olduğu yönündeki sonuçlarımızı desteklemektedir

Son olarak mizacın yaratıcılık üzerinde yordayıcı etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz neticesinde sıcakkanlılık, sebatkârlık ve tepkisellik boyutunun yaratıcılığı %33 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Aslında bu iki kavram yapısal olarak benzer özelliktedir. Her ikisi de biyolojik kökenli olmasında rağmen çevresel faktörlerde de etkilenen ve gelişimlerini bu şekilde sürdüren olgulardır. Bu benzerliğe rağmen mizacın yaratıcılığı şekillendirdiği yönündeki sonuç bizlere; mizaçta kalıtsal yönün daha baskın, yaratıcılıkta ise bu oranın daha düşük olduğu ihtimalini düşündürmüştür.

## 5.2. Sonuç

Araştırmamızda çocukların yaratıcılık seviyelerini belirlemek için Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009)'nin geliştirdiği, Yıldız Çiçekler, Alakoç ve Pirpir (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan '*Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)*' kullanılmıştır. Mizaç özelliklerini belirlemek için de Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilip Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından da uyarlama çalışması yapılan '*Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)*' ne başvurulmuştur. Çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla da 'Genel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Bu araçlar 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Konya/Ereğli ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmî bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden, 60-72 aylık 402 çocuğun öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu bilgiler ışığında çalışmamızın sonuçlarını ise şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Çocukların mizaç özellikleri alt boyutları arasında yer alan sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik boyutlarından aldıkları puan ortalaması; cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Cinsiyet değişkeninin çocukların mizaç özelliklerinde fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında; ölçeğinin alt boyutlarından sebatkârlık boyutun farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kız çocuklarının sebatkârlık boyutu puan ortalaması erkek çocuklarının sebatkârlık boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet değişkeni herhangi bir fark yaratmamıştır.
- Kardeş sayısı gruplarının sonuçlarına bakıldığında sebatkârlık boyutu puan ortalamasında farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre; kardeşi olmayan çocukların

sebatkârlık boyutu puan ortalaması, 1 kardeşi olan çocukların aldığı sebatkârlık puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşüktür.

- Annenin öğrenim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerini üstündeki etkisine bakıldığında çeşitli alt boyutların puan ortalamalarında farklılaşmalar görülmüştür:
  - Bunlardan biri sebatkârlık alt boyutudur. Sonuçlara bakıldığında annesi üniversite mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalamalarının annesi ilkokul mezunu olan çocukların sebatkârlık boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
  - Farklılık çıkan bir diğer alt boyut ise ritmiklik. Yine bu alt boyutta da annesi üniversite mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamalarının annesi ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bir diğer sonuçta ise yine annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ve annesi lise mezunu olan çocuklar arasındadır. Buna göre; annesi lise mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalaması annesi ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tüm bu bilgiler bizleri, annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların ritmiklik alt boyutu puan ortalaması da artıyor, sonucuna ulaştırmaktadır.

- Babanın öğrenim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerini farklılaştırıp farklılaştırmadığına bakıldığında ise yine çeşitli alt boyutlarda farklılaşmalar göze çarpmaktadır:
  - Bunlardan biri sebatkârlık alt boyutudur. Sonuçlara bakıldığında babası üniversite mezunu olan çocukların sebatkârlık puan ortalamasının babası ilkokul mezunu olan çocukların sebatkârlık puan ortalamasında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
  - Farklılık çıkan bir diğer alt boyut ise ritmiklik. Yine bu alt boyutta da babası üniversite mezunu olan çocukların ritmiklik puan ortalaması babası ilkokul mezunu olan çocukların ritmiklik puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

2. Çocukların yaratıcılık puan ortalamaları cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Çocukların aldıkları yaratıcılık puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Çocukların aldıkları yaratıcılık puan ortalamasının kardeş sayısı değişkeninin gruplarında farklılaştığı saptanmıştır. Bu fark 1 kardeşi olan ile 2 veya daha fazla kardeşi olan çocuklar grubunda oluşmuştur. Buna göre; 1 kardeşi olan çocukların, 2 veya daha fazla kardeşi olan çocuklara göre daha yaratıcılık puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksektir.
- Çocukların aldıkları yaratıcılık puan ortalamasının annenin öğrenim düzeyi değişkeninin gruplarına göre farklılaştığı da görülmüştür. Buna göre; annesi üniversite mezunu olan çocukların aldıkları yaratıcılık puan ortalaması annesi ilkokul mezunu olan çocukların aldığı puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- Çocukların aldıkları yaratıcılık puan ortalamasının babanın öğrenim düzeyi değişkeninin gruplarına göre farklılaşmıştır. Buna göre; babası üniversite mezunu olan çocukların aldıkları yaratıcılık puan ortalaması babası ilkokul mezunu olan çocukların aldığı puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

### 3. Çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasında ilişki var mıdır?

Çalışma sonucunda mizacın çeşitli alt boyutları ile yaratıcılık düzeyleri arasında orta ve düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

- Sonuçlara bakıldığında sebatkârlık alt boyutu puanı ile yaratıcılık puanı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; sebatkârlık düzeyi yüksek çocukların yaratıcılık seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna varmak mümkündür.
- Bir diğer anlamlı ilişki de mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık alt boyutunda gerçekleşmiştir. Sıcakkanlılık alt boyutundan alınan puan ile yaratıcılık puanı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Ritmiklik alt boyutu puanı ile yaratıcılık puanı arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

### 4. Çocukların mizaç özellikleri yaratıcılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde:

- Mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkârlık ve tepkisellik boyutlarının yaratıcılığı olumlu ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Buna göre mizaç özellikleri alt

boyutlarından sıcakkanlılık %17, sebatkârlık %19 ve ritmiklik %3 oranlarında yaratıcılık düzeyini yordamaktadır.

- Ritmiklik boyutunun ise yaratıcılığı etkilemediği saptanmıştır.

### **5.3. Öneriler**

Bu kısımda araştırma sonuçları dikkate alınarak araştırmacılar ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik bazı öneriler sıralanmıştır.

#### ***Araştırmacılara yönelik öneriler***

- Araştırmamıza Konya-Ereğli ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında (ilkokul bünyesindeki anasınıfı, bağımsız anaokulu...) eğitim gören 60-72 aylık çocuklar dâhil olmuştur. Okul türlerinin çeşitliliği çok farklı sosyoekonomik düzeyde ve eğitim seviyesinde ailelerin çocuklarına ulaşılmasını sağlasa da bu değişkenlerin daha benzer olduğu örneklem seçilip yaratıcılık ve mizaç kavramları tekrar çalışılabilir.
- Araştırmanın kısmen küçük bir ilçede gerçekleştirilmesi okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenini araştırmamıza dâhil etmemize engel olmuştur. Araştırmanın okul öncesi eğitimin daha küçük yaş gruplarına kadar indiği, büyük şehir merkezlerinde gerçekleştirilmesi ile birlikte; okul öncesi eğitimin mizaç özelliği ve yaratıcılık düzeyine etkisi incelenebilir.
- Araştırma sonucunda yaratıcılık seviyesinin hem anne hem de baba eğitim düzeyinden olumlu etkilendiği görülmüştür. Bu sonuca göre ailelere çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik eğitimler verilebilir.
- Mizaç ve yaratıcılık kavramları, bu araştırmada ele alınmayan başka değişkenler açısından başka araştırmalarla incelenebilir.

#### ***Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler***

- Araştırmamızda mizacın yaratıcılık üzerinde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler de çocukların mizaçlarına özelliklerine uygun ortamlar hazırlayarak çocukların yaratıcılık gelişimlerini destekleyebilirler.
- Anne babaların çocuklarının mizaçları üstünde etkisini büyüklüğü hakkında aileler ile görüşülüp destekleyici aile ortamının nasıl sağlanabileceği hakkında fikir alışverişi yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adak Özdemir, A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), 11-23.
- Aktan, Z. D. (2018). *Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Allison, P. D. (1999). *Mulltipler regresyon: A primer*. Fine Forge Press.
- Allport, G. W. (1927). Concepts of trait and personality. *Psychological bulletin* (s. 284-293). içinde
- Alper, I. T. (2021). *Yaratıcı hareket eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alsrouf, N. H., & Al-Ali, S. (2014). An investigation of the differences in creativity of preschool children according to gender, age and kindergarten type in Jordan. *Gifted and Talented International*, 29(1-2), 33-38.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's*. Unpublished master's thesis, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Amabile, T. M., & Gitomer, J. (1984). Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(2), 209-215. <https://doi.org/10.1177/0146167284102006>.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi* (3 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arı Arat, C., & Özdemir Beceren, B. (2021). Okul öncesi dönem 5 Yaş çocuklarının sosyal konumları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 112-132.
- Arıcı, S. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin otantiklik düzeyleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artut, K. (2002). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, A. E. (1994). *Yaratıcı düşünceli bireyin psikolojik ihtiyaçları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayden, C., & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 201-208.
- Aytemiz, T. (2010). *Ebeveynin kişiliği, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Gelişim ile ilgili temel kavramlar. A. Ulusoy (Dü.) içinde, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 1-17). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barron, A. P., & Earls, F. (1984). The relation of temperament and social factors to behavior problems in three- year- old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(1), 23-33.

- Bayındır, D., Balaban Dağal, A., & Ural, O. (2018). Mizaç özellikleri ve öz kontrol becerilerinin okul öncesi dönem çocuklardaki ego sağlamlık düzeyini yordayıcı rolü. *İlköğretim Online*, 17(4), 2124-2135.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bee, H. (2000). *The developing child*. New Jersey: Pearson Education Company.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bee, H., & Boyd, D. (2015). *Lifespan development* (7. b.). Boston: Pearson.
- Bellibaş, E., Büküşoğlu, N., & Erermiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Akademi.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. USA: Pearson.
- Bozoklu, F. (1994). *Okulöncesi çağıdaki dört-beş-altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brody, G. H., & Neubaum-Carlans, E. (2002). Siblings and sibling relationships. N. J. Salkind (Dü.) içinde, *Child development* (s. 363-365). New York: Macmillan.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik; Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. New Jersey, Hillsdale: Erlbaum.
- Carey, W. B. (2009). Normal individual differences in temperament and behavioral adjustment. W. B. Carey, A. C. Crocker, W. L. Coleman, E. R. Elias, & H. M. Feldman (Dü.) içinde, *Developmental-behavioral pediatrics* (s. 74-86). UK.

- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2016). Kişilik psikolojisi kuram ve araştırmalar. *Kişilik kuramı: Günlük gözlemlerden sistematik kuramlara* (s. 1-33). içinde Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chen, S., & Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 138-149.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1999). Temperament: A new paradigm for trait psychology. A. Pervin, & O. P. Jhon (Dü) içinde, *Handbook of personality* (s. 399-423). New York: NY, US, Guilford Press.
- Cloninger, C. R., & Svrakic, D. M. (1997). Integrative psychobiological approach to psychiatric assessment and treatment. *Psychiatry*, 60(2), 120-141.
- Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relationships. R. L. Shiner, & M. Zentner (Dü) içinde, *Handbook of temperament* (s. 442-261). New York, NY: Guilford.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143-154.
- Crozier, R., & Birdsey, N. (2003). Shyness, sensation seeking and birth-order position. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 127-134.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, A., & Geçmiş, H. H. (2018). *Çocukta sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
- Çelebi Öncü, E. (2015). Yaratıcılığa kavramsal bakış. E. Çelebi Öncü (Dü.) içinde, *Yaratıcılığın keşfi* (s. 11-21). Ankara: Hedef CS.
- Çelik, G. (2022). *5-6 yaş çocuklarının öğrenme stilleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çeliker, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Daniels, S., & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek, Reasing creative kids*. (Ü. Ogurlu, & F. Kaya, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- De Pauw, S. S., & Marvielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: a review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry Human Development*, 41, 313-329.
- Dennis, C. R., & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York: Champan & Hall.
- Eason, R., Giannangelo, D. M., & Franceschini III, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137.
- Erdoğan, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? R. Fisher, & M. Williams (Dü) içinde, *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (s. 6-20). New York: David Fulton Publishers.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child & Family Studies*, 23(5), 872-884.
- Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 196-205.

- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 336-344.
- Gökalp, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gönen, M., Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Arslan, A. Ç., & Baydemir, G. (2011). 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences, 6*(1), 1185-1195.
- Grist, C. L., & McCor, D. M. (2010). Individual differences in preschool children: Temperament or personality. *Child Development, 19*(3), 264-274.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioral Development, 21*(1), 71-90.
- Guilford, j. P. (1987). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1), 3-14.
- Güneş, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı mekânlar. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 15*(57), 37-56.
- Güngör Aytar, A., Aksoy, A. B., & Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 237-251.
- Gürsoy, F. (2001). Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. *Çocukta yaratıcılığın gelişimi*. içinde İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Helen L. Bee, D. R. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play and children's language abilities. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1180-1197.

- İnce Sezer, Ş., Yücel Dinç, F., & Doğan, N. (2021). Resimli çocuk kitaplarının görselini kullanarak ve kullanmayarak okunmasının 60-72 ay çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 422-436.
- Işıldak, R. S. (2008). Yaratmada ilk adım: İmge ve imgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 64-69.
- Janssen, J. A., Kolacz, J., Shanahan, L., Gangel, M. J., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Wideman, L. (2017). Childhood temperament predictors of adolescent physical activity. *BMC Public Health*, 17(8), 1-11.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. New York: Basic Books.
- Kagan, J., Reznick, J., & Snidman, N. (1985). Temperamental inhibition in early childhood. R. Plomin, & J. F. Dunn (Dü) içinde, *The study of temperament: Changes, continuities and challenges* (s. 53-65). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (32. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2019). *60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına "Scamper Eğitim Programı'nın" etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaytez, N., & Durulap, E. (2016). Annelerin kabul-red düzeylerinin çocuğun mizacı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 418-461.

- Keenan, K., Shaw, D., Delliquadri, E., Giovannelli, J., & Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: Application of a development model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 441-452.
- Kemple, K. M., & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. MD, Baltimore, US: Paul H. Brookes Publishing.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohen, E. (1989). *Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kristal, J. (2005). *The temperament perspective : working with children's behavioral styles*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Çelebi Öncü (Dü.) içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 2-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçüküran, A. G., & Keleş, S. (2018). Sosyal-duygusal gelişim. A. Köksal Aksoy (Dü.) içinde, *Erken çocukluk döneminde gelişim II* (s. 197-243). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194-199.

- Lew, K. H. (2015). The Effect of the home environment on adolescents creativity s. *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 81-85.
- Lintcenwalner, J. S., & Maxwell, J. W. (1969). Doğum sırası ve sosyoekonomik durumun okul öncesi çocukların yaratıcılığı ile ilişkisi. *Çocuk Gelişimi*, 40(4), 1241-1247.
- Mathewson, K. J., Miskovic, V., & Schmidt, L. (2012). Individual differences in temperament: Definition, measurement and outcomes. *Encyclopedia of human behavior* (s. 418-425). içinde UK: Elsevier.
- Mayesky, M. (2015). *Creative activities and curriculum for young children*. USA: Cengage Learning.
- McGuire, S. (2002). Temperament. N. J. Salkind içinde, *Child development* (s. 408-412). New York: Macmillan.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Noyanalpan, N. (1993). *Eğitimde yaratıcılığa genel bakış, Yaratıcılık ve eğitim*. Ankara: TED Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Osho. (2015). *Yaratıcılık*. (S. Mihlandız, Çev.) İstanbul: Ganj.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel ifadelerinin gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öncü, T. (1989). *Torrance Yaratici Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi aracılığıyla 7 –11 yaş çocuklarının yaratıcılığa ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, A. O. (2000). *Algıdan yoruma yaratıcı düşünce*. İstanbul: Avcıol.
- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünme üzerine ailenin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pala, M. (1999). *Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan 7-11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Partridge, T. (2003). Temperament: Developmental and ecological dimensions. *Human ecology: An encyclopedia of children, families, communities, and environments*. içinde Santa Barbara: CA: ABC-Clio.
- Polenski, T. A. (2001). *Child characteristics and relations in the family as predictors of peer relationships*. PhD Thesis, University of Pittsburg, USA.
- Prieto, M. D., Martinez, J. P., Ferrando, M., Ferrandiz, C., Bermejo, R., & Sanchez, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 277-290.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian temperament project 1983–2000*. Australian Institute of Family Studies, Melbourne.

- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. M. H. Bornstein (Dü.) içinde, *Handbook of parenting volume 1 children and parenting* (s. 255-277). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurts, K., & Oliver, P. (2005). Family conflict and children's behavior problems: The moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 12(2), 278-298.
- Reynolds, B. (2002). Personality development. N. J. Salkind (Dü.) içinde, *Child development* (s. 300-305). Farmington Hills,, MI: MacMillan Reference USA.
- Rissanen, C. (2010). *Factors that account for children's variability in social skills: Temperament and emotional intelligence*. USA: Doctoral thesis, The City University of New York.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaraticılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E. T. (2001). Yaraticılıkta neler aranır? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*(72), 8-15.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions In Psychological Science*, 16, 207-212.
- Rothbart, M. K., & Gartstein, M. A. (2008). Temperament. M. M. Haith, & J. B. Benson içinde, *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 318-332). UK: Elsevier.
- Rothbart, M. K., & Gartstein, M. A. (2009). Temperament. J. B. Benson, & M. M. Haith (Dü) içinde, *Social and emotional development in infancy and early childhood* (s. 480-495). San Diego, CA: Acedemic.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: the children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.
- Sakarya, S., & Pekdoğan, S. (2020). Mizaç özelliklerinin çocuğun zorba ve kurban davranışlarını yordama gücü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 311-324.

- Samurçay, M. (1981). Yaratıcılığı geliştirme yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(30), 14-26.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim* (2 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Sclafani, J. D. (2004). *The educated parent: Recent trends in raising children*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Selçuk, Z., & Yılmaz, E. D. (2018). *Ebeveyn benim: Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne göre ebeveyn-çocuk ilişkisi* (7 b.). Ankara: Mizmer Yayınları.
- Sönmez Ektem, I. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama okullarındaki etkinliklerin yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(26), 523-547.
- Sternberg, R. J. (2006). The development of creativity as a decision-making process. R. K. Sawyer (Dü.) içinde, *Creativity and Development* (s. 91-138). New York: Oxford University.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a habit. A.-G. Tan (Dü.) içinde, *Creativity a handbook for* (s. 3-25). Singapore: World Scientific. [https://books.google.com.tr/books?id=y\\_YUdmkgdm0C&printsec=frontcover&dq=creativity&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjs49zu2ZzrAhUSSxUIHVegD80Q6AEwAXoECAIQAg#v=onepage&q=conceptions%20of%20creativity&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=y_YUdmkgdm0C&printsec=frontcover&dq=creativity&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjs49zu2ZzrAhUSSxUIHVegD80Q6AEwAXoECAIQAg#v=onepage&q=conceptions%20of%20creativity&f=false) adresinden alınmıştır
- Stimpson, D. L. (2001). *Child temperament, social play, and early academic achievement in the kindergarten classroom*. Carleton University. Department of Psychology Master Dissertation.

- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Tanju Aslışen, E. H. (2020). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Dü.) içinde, *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (s. 15-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, I. S., & Rogers, C. S. (2001). The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood*, 33(1), 43-49.
- Teke, N., & Şen, M. (2022). Okul öncesi çocukların cinsiyetleri, sosyal davranışları, mizaç özellikleri ve yanlış inanç performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 11-25.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. R. Plomin, & J. Dunn (Dü) içinde, *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* (s. 39-52). NJ: Erlbaum.
- Tok, E. (2011). Okul öncesi çocuk ve düşünme becerileri. M. O. Uluğ, & G. Karadeniz (Dü) içinde, *Okul öncesi çocuk ve...* (s. 221-237). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12(4), 195-199.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development, Erken çocukluk döneminde gelişim*. (B. Akman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Tschann, J. M., Kaiser, P., Chesney, M. A., Alkon, A., & Boyce, T. W. (1996). Resilience and vulnerability among preschool children: Family functioning, temperament and behaviour problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 184-192.
- Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

- Vicente, A.-B., & Melendez, J. C. (2013). Evulation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*(10), 112-120.
- Wachs, T. D., & Bates, J. E. (2001). Temperament. G. Bremner, & A. Fogel içinde, *Blackwell handbook of infant development* (s. 465-501). Oxford, UK: Blackwell.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development, 31*(3), 761-779.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 31*(3), 177-192.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Yağmurlu, B., & Altan, Ö. (2009). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development, 19*, 275-296.
- Yağmurlu, B., & Kodalak, A. C. (2010). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde sosyal gelişim. T. Solmuş (Dü.) içinde, *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba çocuk ilişkileri* (s. 299-308). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temparement as predictors of prosocial behavior in Australian and Türkish Australian children. *Australian Journal of Psychology, 61*, 77-88.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcılığı anlamak. J. E. Fox, & R. Schirrmacher içinde, *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral, & G. Duman, Çev., 7 b., s. 4-19). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D., & Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *İlkoğretim Online*, 19(2), 817-830.
- Yıldız, F. Ü., & Şener, T. (2016). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, E. D., Aydemir, Ö., Kesebir, S., Örek, A., Gençer, A. G., Yılmaz, A., . . . Bilici, M. (2014). Dokuz Tip Mizaç Modeli'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 115-137.
- Yoleri, S. (2014). Çocuklar için mizaç değerlendirme bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formu'nun geçerlilik güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Human Sciences*, 11(2), 221-237.
- Yoleri, S. (2014). Yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 20-38.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitimi alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.