



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETİMDE YARATICILIK ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK-GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN 48-72 AYLAR
ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARINI DESTEKLEME
DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mesude Merve YALÇIN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

Konya 2021

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olmaktan onur duyduğum, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, insani değerlerine gıpta ile baktığım, zamanını ve desteğini hiç esirgemeyen, yeni ufuklar açıp daha geniş çerçeveden bakmayı öğreten ve bu yolda sınırsız sabır ve anlayış gösteren, her an elini sırtımda hissettiğim, kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi ve deneyimlerini paylaşarak, değerli görüşleriyle eğitim hayatıma ışık tutan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Emel ARSLAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN'e yürekten teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde tanıştığım yorulduğumuz zamanlarda birbirimizi neşelendirdiğimiz yol arkadaşım, dostum Bedia DENLİ'ye

Anket uygulamalarımda yardımcı olan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma, kıymetli okul yöneticilerine ve öğretmenlere,

Hayatımın her anında arkamda duran, sevgisini, duasını hiç esirgemeyen, her düşüğümde elimden tutup kaldıran, maddi ve manevi desteğiyle bu günlere gelmemi sağlayan canım babam Ramazan OĞUL'a ve moralim bozuk olduğunda sıcacık gülümsemesi ile içimi ısıtan, uzakta olsa da her an yanımda hissettiren, her şeyin en güzelini bize layık gören, elimi hiç bırakmayan canım annem Nilüfer OĞUL'a, dualarını hiç esirgemeyen kayınvalidem Fadime HARMANKAYA'ya,

Kendileri uzakta olsa da sevgileri ve yardımları her an yanımda olan canım ablam Tuğba OĞUL GÜÇLÜ ve canım abim Ahmet Ziya GÜÇLÜ'ye, melek kardeşlerim Özlem Mine OĞUL, Elif Ela OĞUL ve Emine HARMANKAYA'ya,

Tez yazma sürecinde tanıştığım, beni hiç yalnız bırakmayan, her daim destekçim olan, benimle beraber sabahlayan, yorulmayayım diye üstüme titreyen, varlığına şükrettiğim biricik eşim Tuncay YALÇIN'a ve ismini saymadığım tüm sevdiklerime çok ama çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Mesude Merve YALÇIN

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER	III
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	V
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	VI
ÖZET	XI
ABSTRACT.....	XII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ.....	7
2.1. Yaratıcılığın Tanımı.....	7
2.2. Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler	11
2.2.1. İmge	11
2.2.2. Algı	11
2.2.3. İmgelem	12
2.2.4. Simgeler	13
2.3. Yaratıcılığın Boyutları	13
2.3.1. Akıcılık	13
2.3.2. Esneklik.....	14
2.3.3. Orijinallik (Özgünlük)	15
2.3.4. Detaylara Girme (Geliştirme)	15
2.4. Yaratıcı Düşünme	15
2.5. Yaratıcı Düşünme Sürecine Ait Modeller	17
2.5.1. Geleneksel Model	17
2.5.2. Kesişme Modeli.....	18
2.5.3. Bileşen Modeli.....	18
2.5.4. Geneplöre Modeli	19
2.6. Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları.....	19
2.6.1. Psikoanalitik Kuram.....	20
2.6.2. Bilişsel Kuram	21
2.6.3. İnsancıl Kuram.....	22
2.6.4. Gestalt Kuramı	22

2.6.5. Çağrışım Kuramı.....	23
2.6.6. Çoklu Zekâ Kuramı.....	24
2.6.7. Çevresel Yaklaşım	24
2.6.8. Algısal Yaklaşım.....	25
2.6.9. Faktöriyalist Yaklaşım	25
2.7. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi	25
2.8. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri	29
2.9. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler	31
2.9.1. Kalıtım ve Çevre	31
2.9.2. Yaratıcılık ve Zekâ.....	33
2.9.3. Yaratıcılık ve Aile	33
2.9.4. Yaratıcılık ve Eğitim.....	36
2.9.5. Yaratıcılık ve Yaş	40
2.9.6. Yaratıcılık ve Cinsiyet	40
2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40
2.10.1. Yaratıcılıkla İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar	40
2.10.2. Yaratıcılıkla İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar	49
3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. <i>Kişisel Bilgi Formu:</i>	57
3.3.2. <i>Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)</i>	57
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Verilerin Analizi	61
4. BULGULAR.....	63
4.1. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	63
4.1.1. <i>Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular</i>	64
4.1.2. <i>Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular</i>	80
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Tartışma	83
5.2. Sonuç.....	92
5.3. Öneriler	95
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	108
EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	108
EK-2. ÖĞRETİMDE YARATICILIK ÖLÇEĞİ.....	109

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin 48-72 Aylar Arasındaki Çocukların Yaratıcılıklarını Destekleme Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **101** sayfalık kısmına ilişkin, 31/05/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

1/06/2021

Mesude Merve YALÇIN

Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

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 kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

1/06/2021

Mesude Merve YALÇIN

KISALTMALAR

YD-ROT	: Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi
VSDEÇÖ	: Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği
ECCRS	: Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği
TCTT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi
YBÖ	:Yaratıcı Beceriler Ölçeği
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	:Açımlayıcı Faktör Analizi
GFI	:Uyum İyiliği İndeksi
AGFI	:Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
RMR	:Ortalama Hataların Karekökü
RMSEA	:Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SRMR	:Mükemmel Uyum İndeksi
CFI	:Karşılaştırmalı Uyum indeksi
GFI	:Uyum İyiliği İndeksi
NFI	:Normlaştırılmış Uyum İndeksi
İBBS	:İstatistik Bölge Birim Sınıflaması
EÇYÖ	: Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği

TABLolar

Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Edilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	56
Tablo 3.2. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği İle Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 4.1. Öğretmen Öz Yeterliği Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 4.2. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri.....	69
Tablo 4.3. Çevresel Teşvik Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular	69
Tablo 4.4. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri.....	70
Tablo 4.5. Toplumsal Değer Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular	71
Tablo 4.6. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri.....	72
Tablo 4.7. Çocuk Potansiyeli Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular	72
Tablo 4.8. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri.....	74
Tablo 4.9. Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri	74
Tablo 4.10. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Değerleri.....	75
Tablo 4.11. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları Sonuçları.....	76
Tablo 4.12. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4.13. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları Sonuçları.....	78
Tablo 4.14. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79

Tablo 4.15. Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	80
Tablo 4.16. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alfa Değerleri.....	81
Tablo 4.17. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Test-Tekrar Test Analizine İlişkin T-Testi Sonuçları	82

ŞEKİLLER

Şekil 4.1. Öğretmen Öz Yeterliği Alt Boyuta İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 4.2. Çevresel Teşvik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 4.3. Çevresel Teşvik Alt Boyutu Madde 2 Çıkarıldıktan Sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 4.4. Çevresel Teşvik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 4.5. Çocuk Potansiyeli Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 4.6. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

ÖZET

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETİMDE YARATICILIK ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN 48-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARINI DESTEKLEME DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mesude Merve YALÇIN

Bu araştırmanın amacı, “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin (Teaching For Creativity Scales)” Türkçe uyarlama çalışmasının yapılması ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarını desteklemelerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışma genel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu, ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 399 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Rubenstein, Mccoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilen “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)” kullanılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli olmak üzere dört alt boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin kapsam ve yapı geçerliği için ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin analizleri yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin güvenilirlik analizleri kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığı cronbach alfa korelasyon değeri hesaplama ve test-tekrar test yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin okul öncesi öğretmenleri için yüksek oranda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Okul Öncesi Öğretmeni, Geçerlik, Güvenirlilik, Uyarlama.

ABSTRACT

Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

THE TEST OF RELIABILITY AND VALIDITY OF THE SCALE OF CREATIVITY IN TEACHING AND AN ANALYSIS OF TEACHERS' SUPPORT FOR 48-72 MONTHS OLD CHILDREN'S CREATIVITY

Mesude Merve YALÇIN

The purpose of this study is to adapt work of "Teaching For Creativity Scales" to Turkish and to examine preschool teachers' support for children's creativity in terms of different variables. This study is in general scanning model. The study group of the research consists of 399 preschool teachers working in independent kindergartens and kindergartens within the body of primary school affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Konya (Karatay, Meram and Selçuklu) in the academic year 2020-2021. In the study, "Personal Information Form" , prepared by the researcher, was used as a data collection tool to obtain the demographic information of teachers and "Teaching for Creativity Scales", developed by Rubenstein, Mccoach and Siegle (2013), were used to evaluate the creativity levels of teachers. Teaching For Creativity Scales consists of 36 items and four sub-dimensions which are teacher self-efficacy, environmental incentive, social value and child potential. The correlation values between the sub-dimensions of the scale were analyzed for the content and construct validity of the Teaching For Creativity Scales. Within the scope of the reliability analysis of the, the internal consistency of the scale was evaluated cronbach alpha correlation value and the test-retest method. It was concluded that the Teaching For Creativity Scales is a highly valid and reliable scale for preschool teachers.

Keywords: Creativity, Preschool Teacher, Validity, Reliability, Adaptation.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Yaratıcılık yeteneği, insanlığın başlangıcından itibaren varlığını sürdürmektedir. İnsanların ilerleme gösterdikleri birçok konu, yaratıcılık ile elde edilmiştir. Yeni düşünceler üretme yeteneği, büyük ölçüde hayal gücüyle desteklenmektedir. Yaratıcılık, alışılmış olan şeylere yeniden göz gezdirerek onları tekrar düşünerek yeniden ele almaya istekli olmaktır. Yaratıcı düşünceler ve uygulamalar belli bir süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde yaratıcılık, büyük bir öneme sahiptir. Öğrenebilen ve geliştirilebilen bir yetenek olan yaratıcılık, çocuğun bütün gelişim alanlarını etkileyen bir faktördür. Çocuklar, duyuları aracılığıyla tecrübeler edinerek bilgi edinmektedirler. Bu yüzden erken çocukluk yıllarında olan çocuklara, uyaranlarla zenginleştirilmiş bir ortam sunulması, bilgiyi işleme ve tecrübe etme fırsatı elde etmeleri sağlanmalıdır. Çocukların yaratıcılıkları, doğdukları ev ortamından, içinde buldukları topluma bağlı olarak gelişmektedir. Öğretmenler, yaratıcı öğrenme süreçlerinde çocukların sahip olduğu bireysel yetenekleri birbirinden ayrı olarak değerlendirmelidir. Her çocuk için, çocukların üst düzeyde yararlanabileceği öğretim ortamları ve yöntemleri oluşturmalıdır (Koran, 2020; Memduhoğlu vd., 2020; Orhon, 2014; Yazgın, 2020).

Yaşanılan toplumlarda meydana gelen yeniliklere, değişikliğe ve hareketliliğe uyum sağlamanın tek yolu şüphesiz, yenilikçi ve yaratıcı anlayışla yetişen bireylerle mümkün olmaktadır. Eğitim sisteminde alan farkı olmaksızın, bütün bireyler göze alınarak yaratıcı bir anlayış benimsenmelidir. Yaratıcılık temele alınarak yapılan öğretim, toplumun geleceğini büyük oranda etkilemektedir. Daha kaliteli ve iyi bir hayatın anahtarı yaratıcı düşüncelerle şekil almaktadır. Bireylere yeni ufuklar açmasının yanı sıra, bireyi toplumda daha ileri düzeylere taşımaktadır (Artut, 2017; Çelebi Öncü, 2012).

1.1. Problem Durumu

İlk çağlardan itibaren insanoğlunun kat ettiği gelişmelerin ve ilerlemelerin asıl dayanağının yaratıcılık yeteneği olduğu bilinen bir gerçektir. Bireyler söz konusu olan yaratıcılık yeteneklerini dünyaya getirmelerinden bu zamana kadar farklı şekillerde ortaya koymuşlardır (Yılmaz Özalp, 2005).

İnsanlığın başlangıcına dayanan yaratıcılık, tüm bireylerin dikkatini en çok çeken konulardan biri olmuştur. Dünyada yaşamın başlaması ile hayatın her alanında yaratıcı fikirlerin belirtilerine rastlamak muhtemeldir. Yaşantımız için gerekli olan yeniliklerin bulunmasında, yeni coğrafi bölgelerin keşfedilmesinde ve hayatımızı kolaylaştıran buluşların elde edilmesinde insanları harekete geçiren güç, hiç şüphesiz ki yaratıcılıktır. İnsan hayatının ve gelişiminin bütün yönlerinin temelini yaratıcılık oluşturmaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2010; Kuru Turaşlı, 2012).

Yaratıcılık daha önce ortaya konmamış bir ürün oluşturma sürecidir. Yaratıcı düşüncenin veya ürünün özgün ve orijinal olması kadar, hayati ve yararlı olması da büyük önem taşımaktadır. Bireylerin, hayatta ulaşmayı hedefledikleri amaçlara ulaşabilmede kullandıkları bazı zihinsel beceriler olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir ifadeyle, yaratıcılık var olan şeylerden orijinal ürünler ortaya koyabilmek, diğerlerine benzemeyen bir birleşime ulaşmak, sorunlara bilinmeyen çözüm yolları elde etmek, kurulmamış ilişkiler kurmak ve böylelikle denenmemiş tecrübeleri, fikirleri ya da ürünleri ortaya çıkarmak olarak tanımlanabilmektedir. Yaratıcılık çoğunlukla, karşılaşılan sorunlara üretilen çözüm yolları ile birlikte incelenmektedir (Artut, 2017; Darıca, 2004; Kuru Turaşlı, 2012).

İnsanların sahip olduğu gelişim alanları, yaratıcılığın gelişiminden oldukça farklı ilerlemektedir. Bundan dolayı, çocukların yakın çevresinde bulunan ebeveynlerin ve eğitimlerinde yer alan bireylerin, yaş seviyelerine ve kişiye özgü durumlara göre farklılık gösteren, yaratıcı düşünme becerilerinin niteliklerini iyi bilmelidir. Eğitim alanında yaratıcılığın daha üst düzeylere ulaşması için kişilerin sahip olduğu yaratıcılık niteliklerinin iyi bilinmesi gereklidir. Buna bağlı olarak yaratıcılık düzeyleri yüksek olan bireylere gerekli uyarıların olduğu bir çevre sunulmalıdır. Yaratıcılık, her bireyin doğuştan sahip olduğu bir özelliktir. Fakat bireylerde var olma seviyesi, gelişimi ve sürekli olma durumu kişilere göre farklılık göstermektedir. Önemli olan noktalardan biri de bireyin kendini tanıması ve sahip olduğu yaratıcılığını geliştirebileceklerini bilmesidir. Çocukların yaratıcılıklarının desteklenip geliştirilmesi için her çocuğun farklı olduğu esasına dayanan ve fikirlerin özgürce sunulduğu öğrenme ortamlarının olması büyük öneme sahiptir (Kılıç vd., 2018; Turla, 2004).

İnsana ait bir kavram olan yaratıcılık, bireylerin aktif rol aldığı tüm etkinliklerde mevcuttur. Bu yüzden kişilerde var olan yaratıcılığın geliştirilmesi, eğitimle beslenmesi

gereklidir. Eğitim sonucunda var olan yaratıcılık yeteneğinin somut ve objektif olarak ölçülmesi, ölçme araçlarının geliştirilmesine, daha önceden geliştirilmiş olan ölçeğin uygulandığı grubun kültürel değerlerine karşı hassaslaştırılması söz konusu alanda çalışan araştırmacıların sorumluluğundadır. Yaratıcılık ister bir sorun karşısında üretilen yeni bir çözüm olsun, ister sanatsal bir ürün, yeni bir yöntem ya da cihaz meydana getirme olsun sonuç olarak yeni bir şey yapma becerisidir (Nami vd., 2014; Yılmaz Özalp, 2005).

Yaratıcılık, düşünülmemişi düşünmek, düşünölmüş olanı farklılaştırıp özgün bir ürün ortaya çıkarmak, kurulmamış bağlantı yolları kurmak, seri ve aktif bir şekilde fikir üretmek gibi becerileri kapsamaktadır. Mevcut olan problem durumuna üretilmemiş fikirlerle çözümler bulmak, özgün çalışma basamaklarından yararlanarak orijinal ürünler meydana getirmek yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır. Yaratıcı olarak dünyaya gelen çocuklar, kendilerine gösterilen tutumlarla, verilen eğitimlerle bu özelliklerini geliştirebilmektedirler. Burada çocuğun iletişim halinde olduğu ebeveynlerine ve öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Sabır ve sebat ile yenilikçi bakış açısı sergileyerek çocuklara saygı duymalıdır. Bir düşüncenin, ürünün ya da bireyin yaratıcı özelliklere sahip olup olmadığının anlaşılması için objektif, somut sonuçlar veren bir ölçme aracı ile ölçülmesi gerekmektedir. Bu objektif değerlendirmelerin sağlanması için yeni ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma ile daha verimli araştırmalar yapılması ve yaratıcılıkla ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutması için, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin (Teaching for Creativity Scales) Türkçe geçerlik güvenilirlik analizinin yapılması hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching For Creativity Scales)” ve alt boyutlarının Türkçe uyarlamasının geçerlik güvenilirlik çalışması nedir? sorusuna cevap aramaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin uzman görüşüne dayanan dilsel eş uyum çalışmalarında uzlaşma niteliğini karşılamakta mıdır?

2. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin dört alt boyutu için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin alt boyutları ile toplam test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerin yaşları ile öğretmen öz yeterliliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutu anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretmen öz yeterliliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ile çocuk potansiyeli alt boyutu anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçe formundan elde edilen iç tutarlılık katsayısı nedir?
7. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin test tekrar testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Doğuştan getirilen yaratıcılık yeteneği ile her birey sahip olduğu çevresel şartları daha iyi seviyelere ulaştırabilmektedir. Bunun mümkün olması için de çocuklara erken yaşlarda verilen eğitim büyük önem arz etmektedir. Çocukların en fazla iletişim halinde olduğu ebeveynler ve öğretmenlere burada büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ülkemizi daha ileri seviyelere götürecek olan geleceğimizin mimarı çocuklarımızın, üst düzey düşünme becerilerine sahip, konuları eleştirel bakış açısı ile ele alan, problem çözme becerisi gelişmiş, araştırmayı ve incelemeyi seven bireyler olabilmeleri için onlara yaratıcı düşünme becerilerini içeren eğitimler verilmelidir. Bunları sağlayacak olan öğretmenlerin de yaratıcılığa gereken önemi vermesi, yaratıcı eğitim için sahip olunması gereken özellikleri taşıyan eğitimciler olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarının saptanması, yaratıcılığa karşı olan düşüncelerinin ve çocuklara yaratıcılık ile ilgili neler kazandırabileceğinin belirlenmesi için çeşitli değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde temel olarak yer alan öğelerden biri olan öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin bakış açılarının incelenmesi için geliştirilen “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği” (Teaching For Creativity Scales) Türk kültürüne uyarlanarak, öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin bakış açılarının yaratıcılığın geliştirilmesindeki katkısını ortaya koymasından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama aracına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın örneklemini Konya ili merkez ilçeleri (Karatay, Selçuklu, Meram) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada yaratıcılığa ilişkin öğretmen görüşleri, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Yaratıcılık, bireyin kendini kendine özgü ifade etme kalitesine ya da gücüne sahip olması şeklinde tanımlanabilmektedir (Craith, 2009).

Okul Öncesi Eğitim: Bireyin doğduğu andan, temel eğitim olarak nitelendirilen ilkokula başlayıncaya kadar olan süreyi içeren, ileriki yıllardaki yaşantılarında büyük öneme sahip olan kişilik gelişimlerinin büyük oranda biçimlendiği fiziksel, bilişsel, psikomotor, duygusal, dil ve sosyal gelişimlerinin büyük miktarda tamamlandığı kurumlarda ve ailede verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Seven, 2016).

Geçerlik: Kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, toplanan verilerin ölçülmek istenen özelliği tam olarak yansıtması ve elde edilen verilerin amaca hizmet etmesidir (Şencan, 2005).

Kapsam Geçerliği: Geçerliğin içerik yönüdür. Ölçme aracının içeriği ölçülmek istenen yapıyı temsil etmelidir (Şencan, 2005).

Yapı Geçerliği: Bir araştırmacının somut bir kriter, standardın aksine belirli bir davranış alalına, belirli bir faktöre ya da kavramsal yapıya ilişkin sonuçlara ulaşmayı hedeflediğinde uygulanmaktadır. Ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen varsayımsal faktörlerle yüksek derecede ilişkili olması, faktörler arası ilişkilerin de teoriye uygun olmasıdır. İlişkili olduğu düşünülen çok sayıda değişkenin arka planındaki yapıyı ortaya çıkarmak için faktör analizi yapılmaktadır (Şencan, 2005). Bir ölçme aracının faktör yapısını ortaya çıkarırken açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrularken doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmaktadır.

Güvenirlik: Art arda yapılan denemeler sonucunda aynı bulguların elde edilmesi, benzer koşullarda bir özelliğin aynı ölçme aracıyla ölçülmesiyle tutarlı sonuçlar elde edilmesi güvenilirlik olarak adlandırılmaktadır (Özyürek, 2017).

Kuder-Richardson KR-20: Kuder-Richardson KR-20 yöntemi, evet/hayır şeklinde cevapları olan, (1) doğru ve (2) yanlış şeklinde puanlanan ölçme araçlarında kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

Cronbach Alfa Güvenirliği: Modellerin iç tutarlı olmasının bir ölçüsüdür. Ölçme aracındaki maddelerin homojen yapısının sorgulanması ve açıklanması için kullanılmaktadır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

Test-Tekrar Test Güvenirliği: İki uygulamaya dayalı bir güvenilirlik yöntemidir. Bir ölçme aracının bir gruba belirli zaman aralıklarında iki defa uygulanmasıdır (Gül ve Sözbilir, 2015).

Değerlendirmeciler Arası Tutarlılık: Ölçme işleminde yer alan birden fazla değerlendirme tarafından, ölçülen aynı özellik için verilen puanlar arasındaki tutarlılıktır (Güler, 2008).

BÖLÜM 2

2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde yaratıcılığın tanımı, yaratıcılığa ait zihinsel süreçler, yaratıcılığın boyutları, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme sürecine ait modeller, yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları, çocukta yaratıcılığın gelişimi, yaratıcı bireyin özellikleri, yaratıcılığı etkileyen etmenler, okul öncesi dönemde yaratıcı problem çözme alt başlıkları ve yaratıcılıkla ilgili yapılan bazı çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Yaratıcılığın Tanımı

Hayatın her alanında farklı kullanımlarda yer alan yaratıcılık kavramının tanımlanması oldukça güçtür. Yaratıcılık denildiğinde, kişilerin deney ve gözlemler sonucunda elde ettikleri tecrübeler ve bilgiler ışığında daha önce yapılmamış ürünler meydana getirilmesi akla gelmelidir. Birbirleriyle ilişkisi olmayan, farklı olan şeyler arasında bağlantı kurarak görülmemiş olanı görmek gerekir. Yaratıcılık, insanlık tarihi boyunca hayatın her bölümünde ve her aşamasında, insanların ürettiği ürünlerin temelinde yer alan bir ögedir. Normal zekâ gelişimi gösteren her birey, yaşamın her alanına ait yaratıcı ürünler ortaya koyabilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Kuru Turaşlı, 2012; Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yüzyıllar boyunca yaratıcılık kavramı, seçilmiş insanlara verilmiş ilahi bir güç olarak düşünülmüştür. Bu kavram, uzunca bir süre en çok güzel sanatlar alanında kullanılan anlamıyla düşünülmüştür. Günümüzde, teknoloji ve bilim alanındaki yaratıcılık yeteneğinin sanat alanındakinden farklı özelliklere sahip olduğu düşünülebilmektedir. Tarih boyunca farklı topluluklardaki bireyler, yaratıcı olma arzusuyla var olmuşlardır. Kültürel ve dini tasarımların ortaya çıkardığı efsaneler bu arzunun göstergesidir (Duffy, 2006; San, 1979).

Yaratıcılık ile ilgili en önemli konulardan biri de doğuştan mı gelen sonradan mı kazanılan bir yetenek olduğudur. Yaratıcılık her bireyde doğuştan getirdiği bir özellik olmasının yanı sıra erken çocukluk yıllarında desteklenip geliştirilebilecek potansiyel bir güçtür. Bu potansiyelin ortaya çıkması için çocuklara gerekli şartlar ve ortam sağlanmalıdır. Duygusal ve düşünsel yaşamın tümünü ifade eden yaratıcılık, her insanda mevcuttur ve çevre tarafından bu yaratıcılığın desteklenip geliştirilmesi gerekmektedir (Diğler, 2012; Turla, 2004; Üstün Vural, 2011).

Öğrenme ile ilgili süreçler tasarlanırken yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için çocukların iyi tanınması gereklidir. Çocuğun yaratıcı düşünce üretme sürecini geliştirebilmesi için eğitimciler, duyuları harekete geçirip destekleyen bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların hayal güçlerini, merakını ve kendinde doğal olarak bulunan yaratıcı potansiyelini sağlam temeller üzerine oluşturacağı bilgi, beceri ve rehberlik üzerine kurulmuş bir müfredat geliştirmek eğitimcilerin en önemli rollerindedir. Yaratıcı süreç içinde hayal gücünü aktif olarak kullanma, meraklı olma, olası hatalara karşı iyimser olma, başarısızlık karşısında yılmadan denemelere devam etme, buluşlar yapma, bilinenden bilinmeyi elde etme gibi nitelikler yer alır. Bu süreç sonucunda da orijinal ve üreten kişiye özgü ürünler elde edilmektedir. Konu fark etmeksizin ortaya çıkan ürünün tek olması esastır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Leggett, 2017).

Günümüzde, yaratıcılık kavramının, bilim insanlarınca kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Yaratıcılık, bireyin bir sorunla karşılaştığında, bu sorunun ortadan kalkmasında orijinal bir ürün ortaya koymasıyla ilişkilendirilmektedir. Yaratıcılığın daha önce denenmemiş ve alışılmışın dışında ürünler ortaya koyma ile ilgili olduğu fikri, pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir. Yani yaratıcılık, insana ve bireye has, daha önce denenmemiş bir anlatım türüdür. Yaratıcılığın, kişinin varmayı hedeflediği bir durak olarak değil, duraksız devam etmesi gereken bir yol olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Yaratıcılıkta yeni bir ürün oluşturma süreci, ortaya çıkan üründen daha değerlidir. Ürün oluşturma süreci bireylerin sınırsız düş gücünü ya da ulaşmayı istedikleri hayallerinden oluşmalıdır. Çocuklar doğuştan getirdikleri yaratıcılıkları ile yetişkinlerden farklıdırlar. Bu özellikleri içinde buldukları tüm faaliyetlerde hayat bulmaktadır. Yaratıcı süreç, derinlemesine incelemek, buluşlar elde etmek ve bireye özgü olan araştırmaları içermelidir. Herhangi bir olayın ya da olgunun daha önce denenmemiş ve değişik yollarla ele alınması yaratıcı süreçlerle alakalıdır. Hayatın tüm alanlarındaki değişimler ve farklı yol aramak adına yapılan yenilikler yaratıcılıkla ilgili durumlardır (Darıca, 2004; Kuru Turaşlı, 2012; Üstün Vural, 2011).

Birçok kişi tarafından kullanılan, ancak doğruluğu ve yanlışlığı tam olarak ayırt edilemeyen yaratıcılık kavramı, son zamanlarda günlük hayatımızda epeyce ifade edilen bir kavram haline gelmiştir. Bilim insanları, yaptıkları araştırmalar neticesinde ortak bir tanımda birleşmemişlerdir. Yapılan tanımların, bazı ortak noktalarda birleştiklerini görülmektedir. Yaratıcılığın tanımlanmasında pek çok farklı yol bulunmaktadır. Bunun

sonucunda yaratıcılık her bir birey için değişik bir şey ifade etmektedir. Bu sebepten dolayı yaratıcılık, yanlış anlamalara veya anlaşılmayan durumlara sebep olmaktadır. Yaratıcılık, farklı bakış açılarıyla bakabilme yetisi, var olan bilgilerin ilerisine geçebilme ve sınırları aşabilme, alışlagelmiş yollardan farklı yollarla düşünme, yapılmamış olanı yapma, yeni bir ürün ortaya çıkarmak için, ilgisiz olan şeyleri bir araya getirmektir. Yapılan tanımda ortak olan kavramlar, özgünlük, yeni ve ilk olmaktır. İçinde bu kavramları bulundurmeyen fikir ve ürünlerin yaratıcı olmasından söz edilemez. Bu tür ürün veya fikirler daha önce yapılanların tekrarlanmasıyla oluşmuş taklitlerdir. Yaratıcı olarak adlandırılan bireyler geçmişte tekrarlamayan, yeni ürünler ortaya koyabilen kişilerdir. Yaratıcılıkla ilgili tanımlar, yaklaşımlara ve ekollere göre farklılık göstermiş olsa da, tanımlarda ortak kavramlar yer almaktadır. En geniş anlamıyla ifade edilecek olursa, yaratıcılık, var olan duvarları yıkarak alışılmış olanların dışına çıkmak, başkalarının yaşayışlarına açık olmak, yeni yollar bularak farklı bakış açılarından bakmak, daha önceden edinilmiş fikirlerin çizgisini aşmak, yeni bir düşünce kapısı aralamak, bir problem karşısında farklı çeşitli çözüm yolları getirmek, bilinmeyen durumlara ilgi ve merakla yaklaşmak, başka durumlara yol açacak yeni bir şey üretmek, yeni bir fikir geliştirmek, bilinmeyen teknik veya yöntem geliştirmek veya eklemeler yapmaktır (Argun, 2004; Özerbaş, 2011; Üstün Vural, 2011; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Yaratıcılığı anlamının ve ifade etmenin birçok yolu vardır. Yaratıcılık, hem duygusal hayatı hem de düşünsel hayatı anlatmaktadır. Yaratıcı bir faaliyet uğraş sonucu meydana gelmektedir. Bu süreçte yüreklendirme ön plandadır. Yaratıcılık yol gösterme vasıtasıyla bir yaşam şekli halini almaktadır (Argun, 2004; Yıldız Bıçakçı, 2014).

Yaratıcılığın tanımı ne olursa olsun şüphesiz, yaratıcı düşünme bireylerin sahip olduğu en kıymetli yeteneklerden biridir. Yaratıcılığın ne olduğunun ve yaratıcı düşünme becerilerinin etkisinin anlamlı olarak bilincine varılması için, yaratıcılığın içeriğinin ve boyutlarının ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerekmektedir. Tanımlardan anlaşılacağı gibi yaratıcılık duygusal ve düşünsel yaşamı kapsamaktadır. Yaratıcılığın içinde özgünlük, sınırları aşma, farklılık, alışılmışın dışına çıkma, bilinen yola çıkıp bilinmeyene ulaşma gibi nitelikler vardır. Yaratıcılık sonradan kazanılacak bir özellik

değil, doğuştan her bireyde mevcut olup geliştirilebilecek doğal bir yatkınlıktır (Çağdaş vd., 2003; Kuru Turaşlı, 2012).

Bir toplumda yaşayan bireylerin yaratıcılığı, toplumun daha ileri gitmesinde ve gelişmesinde rolü büyüktür. Yaratıcılık icatlara dönüşerek teknoloji ve üretime entegre edilmektedir. Bu durum sayesinde ülkeler, iktisadi anlamda önemli gelişmeler kaydedip, ülkedeki fertlerin bolluk ve rahatlık içinde yaşamalarına olanak sağlamaktadır. Tam aksine yaratıcılıklarını geliştirmeye fırsatı bulamamış bireylerden oluşan toplumlarda, üretkenlik sınırlı olacağı için büyük sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Problem çözümede yaratıcı basamakların kullanılması oranının artması, demokrasiyi uygulamaya çalışan toplumlarda da önemli bir yere sahiptir. Toplumların geleceği için ileriye kestirebilmeleri sadece yaratıcı faaliyetlerle elde edilebilmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak kişileri yaşama hazırlayan ve topluma adapte eden eğitim kurumlarının yaratıcılığının niteliğinin ve niceliğinin saptanması ve geliştirilmesi, toplumsal refahın kesinlikle gerekli olan bir parçasıdır. Yaratıcılık sayesinde, toplumlar bugün ellerinde bulunan konum ve imkânlara sahip olmuşlardır. Bireyleri bir adım ileri taşıyan icatlar, keşifler ve yenilikler var olan beceri ve bilgilerin yaratıcılıkla yeniden yoğunlaşmasıyla elde edilmektedir (Argun, 2004; Üstün Vural, 2011).

Yaratıcılık, merak, imgelem, istek gibi unsurlardan meydana gelmekte ve yaratıcı faaliyetlerde bu unsurların kaynak olmasına olanak sağlamaktadır. Değişik olan durumları bulma gereksinimi duyan kişi, bakış açısını farklı yönler çevirmekte ve merak duygusunu her daim taze tutmaktadır. Farklı olanı keşfetme arzusu birey için önemli bir motif olmaktadır. Zaman geçtikçe bu motif, bireyi farklı orijinal bir ürün oluşturma ihtiyacını doyurmaya sevk etmektedir. Burada önemli olan nokta var olanlardan, daha önce denenmemiş yollar kullanılarak henüz elde edilmemiş olana yönelmek ve gelecekte meydana gelebilecek olabilene ulaşmaktır. Böylelikle mevcut olmayan şeyleri düşleyerek, belli alt yapıları da oluşturup yaratıcılığı daha ileri boyutlara taşımak mümkündür. Yaratıcı düşünme, birleştirici ve ayrıştırıcı mantık yürütme olarak ikiye ayrılmaktadır: Birleştirici düşünme, farklı düşüncelerin arasından akılcı bakış açısıyla en iyi fikrin benimsenmesi becerisidir. Ayrıştırıcı düşünme, birçok özgün, farklı ve karışık fikirlerin aynı anda ele alınmasını ifade etmektedir. Bunların ikisi de yaratıcı bir ürün oluşturmak için kaçınılmaz becerilerdir. Birçok şeyi bir anda düşünebilmek, yani ayrıştırıcı düşünme, ortaya çıkarılan ürünlerin orijinalliği için nasıl

gerekliyse, ürünün hedefe uygun olup olmaması açısından birleştirici düşünme de gereklidir. Yaratıcılık, yeniliklere açık olma, akıcılık, duyarlılık, bilinçli olma, esnek olma, kavrama becerisi ve sezgiler gibi birçok zihinsel ve bilişsel süreci içermektedir (Argun, 2004; Ulcay, 1985).

2.2.Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler

Yaratıcılık, bireylerin hayatlarının her alanında kullandıkları, insan yaşamında önemli bir yer tutan, insanların sahip oldukları doğal bir yatkınlıktır. Yaratıcılık, doğuştan gelmekte, doğru uyarıcı, destek ve ortam sunulduğunda gelişebilmektedir. Bu durum yaratıcılığın, öğrenilip geliştirilebildiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Çocuklara, hangi zeka seviyesinde olduklarına bakılmaksızın, sahip oldukları merak ve keşfetme arzuları yok edilmeden sorular sormaları teşvik edilmeli, araştırma ve keşfetme imkanları sunulmalıdır (Aral ve Yıldız Çiçekler, 2018). Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler; imge, algı, imgelem ve simgeler olmak üzere dört başlıkta ele alınmaktadır.

2.2.1. İmge

Herhangi bir uyarıcı olmadan, bireyin zihninde kendiliğinden oluşan duyumlar imge olarak adlandırılmaktadır. İmgeler içlerinde nesnel ve duyusal bilgiler içermektedir. Gündelik yaşantıda meydana gelen yaşantıları, nesnelere somutlaştıran görüntülerdir. Çocuklarda imge gelişimi iki yaşın sonlarından itibaren gerçekleşmektedir (Çakmak, 2005).

İmgeler, kendilerinden net bir şekilde haberli olunmadığında, zihinde sıg ya da derin bölgelerde saklanmaktadır. İmgeler büsbütün derine gittikleri zaman, bilinç ötesinde saklandıkları belirtilmektedir. Bu durumda imgelere yalnızca uyku halinde veya hipnoz yöntemi aracılığıyla direkt ulaşılabilir. Hayatın üçte birinin, yani önemli ölçüdeki kısmının uykuda geçirildiği kabul edilirse, farklı mekân ve vakitlerde geçirilen zaman içinde imgelerin oyunları ile donatılmış olan kişilerce kabul edilmelidir (San, 2004). İmgeler, algıyı oluşturan yapı taşlarından biridir.

2.2.2.Algı

Algı, duyu organlarının biri veya birden çoğunun beyinde kaydettiği uyarıcının açıklanması olarak ifade edilmektedir. Göz önünde bulunan nesnelere, beş duyu organı aracılığıyla alınarak izlenme ve yorumlanmasıdır. Algının asıl amacı, duyumlar yoluyla elde edilen uyarıcıların zihinsel öğelerle birleştirilerek, evrende meydana gelen olayların

neden veya sonuçlarının yorumlanmasıdır. Zihinsel ve ruhsal hayatımızın temelinde yer alan algılama eyleminde, bir nesne ve bir özne mevcut halde bulunmaktadır. Söz konusu nesne, genel bir ifadeyle öznenen bağımsız bir şeydir. Ancak zihinle ilgili de olabilmektedir. Bir durumu algılayan organizma, duyuları içeri veya dışarı iletebilmektedir. Bu durum duyuların içeride bulunan bir imgeye ya da bir duyuma (nesneye) veya kendinden dışarıda bulunan bir nesneye ilişkin olmasıyla ilgilidir. Birbirlerine zıt yönelişte olan bu durumlar, içeri doğru öznel dışarı doğru nesnel olarak isimlendirilmektedir. Her bireyde doğal olarak bu yönelişler mevcut bulunmaktadır. Bunlardan birinin baskın olması kişinin nesnel veya öznel algılayıcı şeklinde tanımlanmasında rol oynamaktadır. Duyularla algılayabilme becerisinin öğrenme ve bilme yeteneklerine büyük katkısı vardır. Bu yüzden çocuklara duyu eğitimi verilmesi yaratıcılık ve eğitim açısından büyük öneme sahiptir (Çakmak, 2005; Eratay, 1993; San, 2004).

2.2.3.İmgelem

İmgelem, geçmişte yaşanan durumların yeniden şekillendirilerek örgütlenmesiyle, farklı, özgün tasarımlar meydana getirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Zihnin en kompleks yapılarından olan imgelem, özgün ve yeni ürünlerin meydana getirilmesinde büyük rol oynamaktadır. İmgeler arasında kurulabilen ya da var olan bağlantıların oluşturulabilmesi yeteneğine imgelem adı verilmektedir. İmgelem, hem düşünmeyle alakalı hem de duygusal süreçlerde imgelerden farklı çeşitlerde düzenlemeler kurabilmektedir. İmgeler çoğu zaman, hem imgelemimizde hem de belleğimizde varlıklarını koruyan nesnel görüntülerdir. İmgeleminde yeniden canlandırılmış imgelerin olması, imgelemi algılamadan farklılaştıran en önemli özelliktir (Çakmak, 2005; San, 2004).

İmgelem, yalnızca yaratıcı unsurlarla desteklendiğinde aklın denetiminde kurucu ve yapıcı bir güç haline dönüşebilmektedir. İmgelemin varlığının kanıtlanmasında imgelerin bilinç haline getirilmesi yeterli olmamaktadır. Bellek ve algı, yaratıcılıkta sadece hazırlık aşamasında görev almakla kalmayıp yaratıcı olarak nitelendirilebilen özellikler de ortaya koyabilmektedirler. İnsanda bilinç gelişimi, kişinin kendi gelişimine; bilinçdışının gelişimi ise çevreden farkında olmadan edinilen algılar ve rüyalarda mevcut olan imgelemler sonucunda oluşmaktadır. Çocuğun zihninde bulunan

bazı imgeler ve simgeleri canlandırma yeteneği imgeleme başlamaktadır (Eratay, 1993; Kara ve Şençiçek, 2015; San, 2004).

2.2.4.Simgeler

Simgeler, çocukların duyuları (görme, işitme, tatma, dokunma) yoluyla elde ettikleri, düşündükleri, bildikleri ve üzerinde konuştuklarını yaratıcılık sürecinde kullandıkları işaretlerdir. Düşünme süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadırlar. Çünkü simgeler çocukların iç dünyasını doğrudan ve yalın bir biçimde temsil etmektedirler. Çocuklar yer aldıkları etkinliklerde, oyunlarda kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler. Sanat etkinliklerinde kullanılan simgeler çocukların algıladıklarından oluşan yaşantı imgeleridir. Etkili bir fikir üretme sürecinde, imgeler kullanmak yerine bazı simgeler kullanılmaktadır. İmgeler özünde olan, kaynaktaki hallerinden farklılaşarak orijinal şekillerini kaybetmektedirler. Bu noktada imgelerin yerine kullanılan simgeler, gördüğümüz objelerden farklılaşarak, sadeleşip, yeniden biçimlendirilip, akıl tarafından sorgulanıp soyut hale getirilerek, fikir üretme sisteminin en aktif, etkili unsurları haline gelmektedir. Aktif olarak kullanılan dilin, sadece imgelerle ifade edilemeyen, karışık ve fazla soyut olan durumları ifade edilmesinde kullanılan imgelerden oluşan bir araç olduğu hatırlanması gereken bir noktadır. Kısacası simgeler, imge şeklinde algılayıp belleğe depo edilen şeklinden fikir üretme sisteminde kullanmak için biçimlendirilen kavramsal işaretler ve formlardır (Çakmak, 2005; San, 2004).

2.3.Yaratıcılığın Boyutları

Zekânın işlemler boyutunda yer alan düşünme biçimlerinde yer alan yakınsak düşünmede, doğru olan cevap aranmaktadır. İraksak düşünme biçiminde, dört farklı boyuttan söz edilmektedir (Yıldırım, 2006). Yaratıcılık, akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük) ve detaylara girme olmak üzere toplam dört boyutta incelenmektedir.

2.3.1.Akıcılık

Bir soruna karşı çözümler üretmede ve problemleri sonuçlandırmada birbirinin ardınca fikir üretebilme becerisidir. Bir çocuğun akıcılık özelliğine sahip olduğu birden fazla olabilirlik tespit etmesinden anlaşılabilir. Sözlü ya da sözsüz olan problemlere, sorulara; yine sözlü ya da sözsüz pek çok fikir üretme yeteneğidir. Akıcılık, sözlü ifade ya da sessiz şekilde meydana gelebilmektedir. Yaratıcı kişi, herhangi bir problem karşısında çeşitli çözüm yolları ve teknikleri kullanmaktadır.

Akıcı düşünebilen bir kişi, genellikle ikiden fazla çözüm yolu üretebilmektedir. Kısacası, kişinin daha önce karşılaşmadığı bir durumla yüz yüze geldiğinde bu duruma uygun ne kadar çok sayıda ve farklı fikir ortaya koyabilmesi, o bireyin yaratıcı düşünme becerisinin akıcılık boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Çocuklar ise, resim yaparken karalamalarında, çizgilerine verdiği yönlerde, fırçaya uyguladığı darbelerde, müzikle dans ederken bedenini istediği şekilde hareket ettirmesinde yaratıcı düşünmesinin akıcılığını gösterir. Akıcılık zihinde depo edilen bilgilerin, gerektiği zaman bir amaç dâhilinde hızlı ve akıcı bir şekilde kullanılmasıdır. Ayrıca akıcılık, problemlere hemen çözüm üretme ve çok sayıda fikir geliştirme olarak açıklanabilir (Argun, 2004; Diğler, 2012; Jaarsveldt, 2011; Yeşilyurt, 2020).

2.3.2.Esneklik

Esneklik, bireyin farklı bir şekilde düşünebilme ya da durumlar arasında alışılmışın dışında yön değiştirebilme yeteneğidir. Farklı düşünme şekillerine odaklanarak alışılmış olmayan şekilde düşünme yeteneği olarak görülmektedir. Fakat bu yetenek esnek bir bakış açısı ile düzenlenebilmektedir. Bir bireyin ansızın meydana gelen değişimleri fark edebilmesi, farklı boyutlarda fikirler üretebilmesi o bireyin ne derece esnek düşünmeye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin farklı olaylara, problemlere ve koşullara uyma hızı yaratıcılığın esneklik boyutuyla ilgilidir. Esneklik, bir sorun çözülürken değişik yöntemler ve yaklaşımlar kullanabilme becerisidir. Esnek olarak adlandırılacak bir birey, problemler karşısında telaş etmeden ve şaşkınlığa düşmeden söz konusu durumla ilgili değişiklikler yapabilir. Esneklik özelliği artan bir birey yeni oluşan durumlara daha çabuk adapte olabilmektedir. Bireyin tekdüzelikten uzak düşünüp, düşüncelerini farklılaştırabilmesidir. Kişiyne meydana gelen durumlara ve içinde bulunduğu ortama çabucak uyum sağlayabilmesinde, farklı şekillerde düşünüp, böylelikle düşüncelerini genişletmesinde gözlemlenir. Kaza sonucu damlayan bir parça boyanın resme entegre edilmesi, bir materyalin birbiriyle alakası olmayan iki farklı durumda kullanılması esnekliğin göstergesidir. Olası bir problem durumunda, kişinin zihninde mevcut bulunan kuralların dışına çıkarak, özgür düşünceyle çözüm üretmesidir. Yaratıcı olarak nitelendirilen davranışların daha önce görülmemiş şekilde ortaya konulması, herhangi bir vazife yerine getirilirken kullanılan yol ve yöntemlerin değiştirilmesidir (Argun, 2004; Diğler, 2012; Isbell ve Raines, 2003; Jaarsveldt, 2011; Yeşilyurt, 2020).

2.3.3.Orijinallik (Özgünlük)

Bir sorun karşısında alışılmışın dışında, özgün, çeşitli, farklı çözümler üretebilme becerisidir. Alışılmamış yöntem ve teknikleri, değişik olanı, enteresan olanı üretebilme yeteneğidir. Bütün yaratıcı uğraşlarda, orijinallik, farklılık desteklenerek geliştirilmelidir. Çocuklara kendi özgün ürünlerini oluşturmaları noktasında fırsat verilmeli, öğretmenin yaptığının birebir aynı ürünü oluşturmaları engellenmelidir. Orijinal nitelikte becerilere sahip olan çocuklar özgün, benzeri olmayan, düşünülmemiş fikirler üretirler. Karşılaşılan bir probleme alışılmışın dışında ve farklı çözümler bulabilmektir. Bir konu veya durumla ilgili özgün, çeşitli ve farklı davranışlar ortaya koymaktır. Herhangi bir durumla uzaktan ilişkisi olan ve aynı zamanda alışkın olunmayan tepki oluşturma becerisidir. Orijinallik, çeşitli düşünce testlerinde, zekice düşünülmüş, değişik, birbiriyle uzak ilişkili cevaplar olarak tanımlanmaktadır (Argun, 2004; Diğler, 2012; Isbell ve Raines, 2003; Yeşilyurt, 2020).

2.3.4.Detaylara Girme (Geliştirme)

Boyutların dördüncüsü olan detaylandırma, bir fikri ele alıp, bu fikri daha ilgi çekici duruma getirmek, daha karmaşık şekilde ele alıp genişletmek anlamına gelmektedir. Detaylara girme, bireyin bir durumu birçok yönüyle düşünüp değerlendirmesi, farklı noktalardan bakabilmesi, eş duyu kurabilmesi, düşüncelerini tersine çevirebilmesi, fikirlerine üçüncü boyutu ekleyebilmesi ve buna benzeyen, etkileşim gösteren farklı becerilerin başarımı ile ilgilidir. Yaratıcı ürünler ortaya çıkabilmesi için herhangi bir problem durumunun derinlemesine incelenip, farklı boyutlarda ele alınarak derinleştirilmesi gerekmektedir. Fikirleri genişletme, detaylandırma, düşünceleri toplama ve derinleştirmedir. Bir nesnenin, durumun, bilginin ve olayın büyük bir incelikle araştırılmasını ve değerlendirilmesini ifade etmektedir. Herhangi bir şeyin benzer ve farklı noktalarının tespit edilerek sıralandırılması ve gruplandırılmasını yaparak, ona bir güzellik ve konum kazandırmaktır (Isbell ve Raines, 2013; Kuru Turaşlı, 2012; Yeşilyurt, 2020).

2.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık hayatın içinden gelen bir kavramdır. Gündelik yaşantıda her saniye yaratıcı fikirlerden esintiler görülmektedir. Kullandığımız eşyaların tasarımında, yediğimiz yemeklerin lezzetinde, okuduğumuz bir metinde, bir çocuğun yaptığı resimde ya da bunlara benzer insanların emeklerinden meydana gelen her üründe yaratıcı

düşüncenin izlerine rastlanmaktadır. Yaratıcı bir fikir parçalar halinde gelmekte ve zamanla gelişmektedir. Birey kurduğu farklı birleşimlerle, kendini içinde bulunduğu zamandan soyutlamak için hayal kurar, algılarını ve becerilerini içselleştirerek farklı ihtimalleri sezinler. Gerçeklik ve hayal gücü arasında dört temel bağlantı olduğu saptanmıştır. Bu bağlantılar; hayal yoluyla ortaya çıkan ürün ve birtakım gerçekler arasında kompleks ilişkiler olması, hayalle üretilen şeylerin esasında gerçeklerle bir bağının olması ve bireyin tecrübeleriyle ilişkili olması, hayal ile meydana gelen ürünün temelde büsbütün yeni olan, muadili olmayan bir şeyi simgelemesidir. Yaratıcı düşünceler ve bu düşünceleri hayata geçirme durumu bir anda ortaya çıkmamaktadır. Yaratıcılık, bireyin bir problem durumunu ele almasıyla, yeni bir bakış açısı ve kavramsallaştırma yolu aramasıyla veya güzel bir soru sormasıyla başlayan bir süreçtir (Dağlıoğlu, 2012; Kuru Turaşlı, 2012; Memduhoğlu vd., 2020; Sternberg, 2007).

Yaşantımızın her alanında bulunan her tür meslek grubu yaratıcı düşüncenin ürünü olan fikirleri ya da ürünleri ortaya koymaktadır. Yaratıcılık bir toplumun gelişmesinde en çok rolü üstlenen unsurlardan biridir. Yani toplumların gelişmişlik seviyeleri ve yaratıcılığı desteklemeleri arasında paralel bir ilişki vardır. Gerek bireysel gerekse toplumsal kalkınmanın temelinde yaratıcılık vardır. Bundan dolayı yaşamımızın her alanına sindirilmiş olan yaratıcılığı anlamlandırmak ve yaratıcılığın ne olduğunu anlamak büyük önem taşımaktadır. Bireyler sahip oldukları zekâyı, düşünerek harekete geçirmektedirler. Bundan dolayı burada düşünme kavramı ön plana çıkmaktadır. Farklı düşünme biçimleri son zamanlarda önem kazanmaktadır. Bu farklı tür düşünme becerilerinin (eleştirel, lateral, analitik, yansıtıcı) gelişmesinde yaratıcı düşünme becerisi büyük bir role sahiptir (Kuru Turaşlı, 2012; Yenilmez ve Çalışkan, 2011).

Orijinallik, özgünlük, yeni icat ve buluşların var olduğu yaratıcılıkta, tüm zihin alanları, muhakeme becerileri, düşünme süreçleri ve duygular aktif olarak etkileşim halindedir. Bu sayede yaratıcılık, zihindeki becerilerin gelişmesinde öneme sahiptir. Var olan sorunlara yeni çözümler üretilirken ve orijinal fikirler ortaya çıkarılırken yaratıcı düşünme etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme süreci dinamik, bağımsız ve üretkendir. Geniş perspektiften bakmak, birden çok yol içeren çözümler üretmek gerekmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007)

Gelecekte dünyaya yön verecek olan gençler ve çocukların, her an gelişim içinde olan hayata adapte olabilmeleri ve ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm yolları

üretebilmeleri için yaratıcı düşünme becerisini kazanmış bireyler olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanması için yaratıcı düşünme ve yaratıcılık üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi desteklemesi de yaratıcı düşünmenin gelişmesinde büyük öneme sahiptir (Kılıç, 2017).

2.5. Yaratıcı Düşünme Sürecine Ait Modeller

Yaratıcı düşünme, hızla tüm dünyanın ortak amacı haline gelmektedir. Yaratıcı bir davranışın esas olan özelliği, duyuşsal, kişisel ve bilişsel boyutların birlikte var olmasıdır. Bu gelişim boyutlarının bir ya da birkaçında iyi olan kişilerden yaratıcı ürün oluşturması beklenmektedir. Yetişkinlerde mevcut olan tahmini yaratıcı süreçlerle çocuklardaki yaratıcı süreçler aynıdır. Kuşkusuz ki çocuklar, az bilgi birikimine sahip olduğu için yaratıcı bir katkıda bulunamamaktadırlar. Durum böyle olsa da çocuklar, kendi akranları göz önüne alındığında iyi ürünler ile özgün ve yeni düşüncelere sahiptirler. Çocuk bir durumu kendi içinde bulunduğu duruma göre yorumlayarak durumu ifade ederken ses tonu, hareketler, mimikler, çizgiler ve düşünceler aracılığı ile kendi ruh halini yansıtır. Yaratıcı düşünme esnasında çocuğun beş duyu organı aktiftir. Duyu organlarının yeterliliğince çocuklar, çevresini görür, hisseder, algılar ve duyarlar. Yaratıcı düşünme işlevseldir ve bir bütünlük oluşturmaktadır (Argun, 2004; Russ, 1996; Strom ve Strom, 2002).

Russ (1993), duyuş ve yaratıcılık modelini ortaya çıkarmıştır ve bu modelde bilişsel, duyuşsal ve kişilik süreçlerinin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymuş, duyuşsal sürecin yaratıcılıktaki rolünü açıklamıştır. Duyuş ve yaratıcılık modeli: Bu modelde yaratıcı süreçte orijinal ve önemli olan bilişsel beceriler belirli kişisel özellikler ve duyuşsal beceri süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Buna ek olarak kişisel özellikler ve duyuşsal süreçler bilişsel yeteneklere destek olmaktadır. Bu modeldeki tüm süreçler (bilişsel, duyuşsal, kişilik) yetişkinlerde yaratıcılıkla ilişkilidir. Birçok süreç de çocuklardaki yaratıcılıkta önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklardaki bu beceri ve özellikleri geliştirmelerine yardım etmek, gelecekte onları yaratıcı bireyler olarak görmeye olanak sağlayacaktır (Russ, 1996). Yaratıcılık süreci için birden çok model önerilmiştir (Sternberg, 2005).

2.5.1. Geleneksel Model

Yaratıcı düşünme süreciyle ilgili ilk düzenleme, 1923 yılında Graham Wallas tarafından yapılmıştır. Wallas bu sürecin dört aşamada meydana geldiğini

savunmaktadır. İlk aşama hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada birey problemi tanımlamakta ve problemle ilgili bilgi toplamaktadır. İkinci aşama olan kuluçka aşamasında, bilinçli olarak yapılan bilgi toplama etkinlikleriyle oluşmaya başlayan düşüncelerin bilinç dışında yeniden düzenlendiği süreçtir. Ne kadar süreceği belli değildir. Bu süreç günleri, ayları ve hatta yılları bile kapsayabilmektedir. Üçüncü aşama, aydınlanma aşamasıdır. Burası mevcut olan problemle veya üzerinde çalışılan durumla ilgili çözüm yollarının veya fikirlerin ortaya çıktığı aşamadır. Dördüncü ve son aşama olan doğrulama aşamasında, fikir ya da çözüm uygulanıp test edilmektedir. Hazırlık aşaması, bireyin zihnini ve bilinçaltını gelecekteki durumlara karşı hazırlaması açısından önemlidir. Kuluçka aşaması, toplanan bilgilerin sindirildiği aşamadır. Bu aşamada problem ile ilgili yeni bir durum veya çözüm yolu bulunursa uygulanmaktadır. Aydınlanma aşamasında üretilen düşünceler yaratıcılığın temelini oluşturmak için zihinde doğmaktadır. Problemin çözümünde kullanılacak olan düşünce, bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Doğrulama aşamasında ise üretilen tüm fikirler ele alınarak analiz edilmekte ve olası sonuçlara ulaşmak için değerlendirilmektedir. Bu kullanılan adımlar araştırmacılar tarafından bir bilimsel çalışmada kullanılan basamaklara benzer olduğu unutulmamalıdır. Bir bilim insanı öncelikle problemi tanımlar, sonra bir süre hipotez oluşturmaktadır. Daha sonra bu hipotezler test edilip uygulanmaktadır. Yaratıcılığın en çok aydınlanma aşaması göze çarpsa da, yaratıcılık aslında pek çok ciddi uğraşın ortak sonucu olarak meydana gelmektedir. Bu da bir kişinin ürünü olabileceği gibi bir grubun ortak başarısı da olabilmektedir. Dünyada pek çok yenilik, tek bir kişinin değil, birbirini tamamlayan bir grubun ortaklaşa çalışması sonucu elde edilmiştir (Isbell ve Raines, 2013; Memduhoğlu vd., 2020; Mentor, 2010; Özaşkın ve Bacanak, 2016).

2.5.2. Kesişme Modeli

Bu model yaratıcılığın oluşabilmesi için birçok ögenin bir araya gelmesi gerektiğini savunmaktadır (Csikszentmihalyi, 1988). Sternberg ve Lubart'ın (Lubart, 1999) kesişme modelinde çoklu bileşenler, yetenekler, bilgi, kişilik özellikleri, düşünme şekilleri, çevre ve motivasyondur.

2.5.3. Bileşen Modeli

Bileşen modeli Urban tarafından 1995 yılında tasarlanmıştır. Yaratıcılığın bileşen modeli, yaratıcı süreçte bilişsel ve kişisel bileşenlerin karmaşık bir yapıda

beraber çalıştığını ileri sürmektedir. Aşağıda sunulan ilk üç bileşen, bilişsel bileşenleri, son üç bileşen ise kişisel bileşenleri ifade etmektedir.

1. Iraksak düşünme ve hareket etme
2. Genel bilgi ve düşünce tabanı
3. Özel bilgi ve alana özgü beceriler
4. Odaklanma ve görev dağılımı
5. Motivasyon ve güdülenme
6. Açıklık ve belirsizliğe karşı tolerans (Urban, 2002).

2.5.4. Geneplore Modeli

Geneplore modeline göre yaratıcı düşünce oluşturma aşamalarında iki ana işlem vardır. Bunlar üretkenlik aşaması ve keşif aşamasıdır. Üretken aşamada birey, yaratıcı keşifmeleri teşvik edici özelliklere sahip olan önleyici yapılar olarak tanımlanan zihinsel simgeleri kurmaktadır. Keşif aşamasında ise bu özellikler yaratıcı fikirler geliştirmek için yaratıcı düşünürler tarafından kullanılmaktadır (Sternberg, 2005).

2.6. Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları

Yaratıcı düşünme, yenilikçi, var olan sorunlara denenmemiş çözüm yolları üretebilen keşifçi ve kişinin kendine has düşünme biçimi olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık kavramı, içinde birden çok bileşeni bulunduran hareketli bir yapıdır. Yaratıcılık kuramlarına genel olarak bakıldığında, geçmişten bugüne ortaya atılan tüm kuramlarda yaratıcılığın, farklı bileşenlerle sorgulanmakta olduğu görülmektedir. Bu da kuramların yaratıcılıkta mevcut olan farklı bileşenler baz alınarak oluşturulduğu anlamına gelebilmektedir. Her kuram kendi içinde çelişmeyen ifadelerin yer aldığı bir bütündür. Yaratıcılığın farklı bileşenlerini ele alan kuramlar, bu bileşenleri anlamlandıran faktörlerle de çeşitlenmiştir. Yaratıcılık sanatsal, bilişsel, beceri ve yeteneklere dayalı, sübjektif sorgulamaya ve sosyal yapıya dayalı bağlamlar içermektedir. Bu yaratıcı kuramlar, çok yönlü bir görüşle ve bütünsel sorgulamaya dayalı bir bakış açısıyla ele alınmalıdır (Argun, 2004; Erol, 2019).

2.6.1.Psikoanalitik Kuram

Yaratıcılık kuramları içinde en çok tartışılan kuram, belki de psikoanalitik kuramdır. Bireylerin davranışlarının yalnızca bilinçli anlardan ibaret olmadığını savunmaktadır. Psikoloji biliminin insanların bilinçaltını da incelemesi gerektiğini doğru bulmaktadır. Bu kuram yaratıcılığı, kişinin bilinçdışına gönderdiği ve eksikliğini hissettiği duygularının birdenbire çıkmasıyla meydana gelen, her şeyden bağımsız olan bir esinlenme süreci olarak tanımlar. Bu yönüyle yaratıcı düşünme literatürüne farklı bir kapı aralamaktadır. Psikoanalitik yaklaşımı kabul eden psikologlar, yaratıcılığın insanda bulunan olumsuz durumlardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Yaratıcılık onlara göre, kişinin iç dünyasındaki çatışmalarının ve saldırganlık dürtülerin toplum tarafından kabul edilen davranışlara dönüşmesidir. Yaratıcılık, esinlenme ve detaylandırma olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Yaratıcı düşünce, beklenmedik bir anda akla gelen ilk düşüncedir. Bu düşünce ansızın, dürtülerin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Darıca, 2004; Kris, 1953; Onur, 2018).

Freud, içinde bulunulan toplumun şartlarının, bilinç ötesinin, cinsel dürtülerin ve saldırganlığın organizmayı yönlendirdiğini savunmaktadır. Toplumun bastırması ve mutluluğu arayan birey arasında bir tezatlık olduğunu düşünmektedir. Bu sebepten, hayat boyunca memnuniyetsizliği kaçınılmaz hale getirmektedir. Kişiler bu iki zıt kutup arasında bir orta yol bulmak için mücadele vermektedir. Bunun mümkün olabilmesi için Freud, savunma mekanizmalarının kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Savunma mekanizmalarının doğru kullanılması, toplumca kabul görecektir orta yolların bulunmasına hizmet edecektir. Freud'a göre yaratıcılık, bireyin yer aldığı topluma zarar vermesine neden olan libido enerjisine karşı, yaşantısının erken yıllarında bilinç ötesindeki çatışmalarına yönelik oluşturduğu savunmadır. Psikoanalitik kuram, yaratıcılığın nevrozlarla aynı temele dayandığını savunmaktadır. Ancak yaratıcı bireyler, egonun kontrolünü yumuşatarak bilinçdışında bulunan uyarıcılarını yaratıcı davranışlara dönüştürebilmektedirler. Yaratıcı olarak adlandırılan bireyler bilinçdışı ile bağlantı kuracak kadar esnek olarak nevrozlu bireylerden ayrılmaktadırlar (Argun, 2004; Diğler, 2012; Vexliard, 1996).

Freud (1930), yüceltme savunma mekanizmasını kullanan bir sanatçının bilinçli olarak verilen bir uyarana karşı gösterdiği tepkilerden en üst düzeyde yararlanabileceğini açıklamaktadır. Bütün savunma mekanizmaları, anlaşma için

yolların bulunmasına hizmet etmektedir. Bu sayede birey, sahip olabileceği en büyük mutluluğu yakalamış olmaktadır. Yaratıcı birey, bilinç ötesinde bulunan doymamış enerjilerine bir çıkış kapısı aralamak için, içinde bulunduğu gerçek yaşamdan kısmen ayrılarak düşleme sığınmaktadır. Freud, yaratıcılığın çocuklukta hayat bulan oyunun devam eden şekli olduğunu düşünmektedir. Çocuklar, sahip oldukları saldırganlık ve cinsel dürtülerine hoşgörü geliştirerek, zengin yaratıcı düş gücüyle sosyal çevreleri tarafından kabul edilmektedirler. Buna karşın, başarılı olmayan savunma mekanizmaları, bilinç ötesinden gelen güdülerini gizli tutarak bireyi ruhsal bozukluklara sevk etmektedir. Olumlu olmayan savunmalar, kişinin gerçek hayatla olan bağını kopararak toplumun tepkilerine aldırış etmeden bilinç ötesi dürtülerine yol verirler. Freud ayrıca, savunma mekanizmalarının farklı olmasına rağmen yaratıcılık ile psikolojik problemler arasında bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Bireyin toplumda kabul görmeyen saldırganlık ve cinsellik gibi isteklerinin, toplum tarafından kabul görülecek hale getirilerek yansıtılması şeklinde özetlenebilmektedir (Argun, 2004; Karadeniz, 2020).

2.6.2.Bilişsel Kuram

David Feldman, Piaget'nin zihinsel gelişmeler ile başarılı yaratıcılığı ifade eden bir eylem ve fikir alanının yeniden gruplaşmaları arasında bir devamlılık olduğunu savunmuştur. Piaget'nin aşamalı çalışmaları ve başarılı yaratıcılık arasında dört benzerlik olduğunu saptamıştır.

1. Çözüm bir kere başarılı olduğunda, çoğu kez anlaşılır ve açık olduğu görünmektedir.
2. Çözüme gelen tepki, çoğu kez sürprizlerden biri olmaktadır.
3. Çözüme bir kez ulaşıldığında önemsizleşmektedir.
4. Problemlerle ilgili çalışıldığında, genellikle çözüme yönelik çalışma duygusu oluşmaktadır (Tanju, 2012).

Bilişsel kuram, yaratıcılık kavramına esnek, hareketli ve bağlantılı problem çözme süreci olarak yaklaşmaktadır. Bu sürecin sonunda orijinal, farklı bir ürün çıkarılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu kuram yaratıcı ürünün geçmişte elde

edilmiş tecrübeler ve kişinin yakın çevresinin etkileşimi ile bilişsel öğrenmeler sonucu elde edilmektedir (Onur, 2018).

2.6.3. İnsancıl Kuram

İnsancıl yaklaşım, yaratıcı düşüncenin insanın bilinçli davranışlarının yokluğunda oluştuğunu reddetmektedir. Kişinin sahip olduğu kişilik özelliklerine ve bir problem durumunda, çözüm sürecinde bilinçli olarak gerçekleştirdiği kişisel davranışlarının önemini vurgulamaktadır. Rogers, yaratıcı süreçleri, bir yandan bireyin tek olmasının dışında meydana gelen bir karmaşık ilişkiden çıkan ürünün meydana gelişi, bir diğer taraftan ise olayların, nesnelere, fertlerin veya kendi yaşantısının şartlarının ortaya çıkışı olarak adlandırmaktadır. Rogers'a göre kişide mevcut olan yaşantılara açıklık, değerlendirme boyutunun elemanları ve içsel dokusu gibi bazı şartlar yaratıcılıkla birlikte bulunur. O, yaratıcılığın şartlara uyumu ya da faydaları ile ilgilenmemiştir. İnsancıl düşünceyi savunanlar, yaratıcı becerilerin benliğin tüm yönlerinin uyumlu ve ahenkli bir şekilde gelişmesiyle mümkün olacağını anlatmaktadır. Onlara göre, bireyin seçimleri daha fazla belirginleşmekte ve kesinleşmektedir. Bu sayede kişi, yapabildiklerinin bilincinde olmakta, hayatından memnun kalmakta ve mutlu olduğunu daha çok hissetmektedir (Argun, 2004; Craft, 2001).

Bu yaklaşımı kabul edip savunan eğitim psikologları ise, yaratıcılığı kişilerin olumlu yanlarıyla alakalı ifade etmektedirler. Bu eğitim psikologları, insanların doğuştan anlamlı bir oranla yaratıcı olarak doğduğunu ve uygun çevre koşullarında bu yaratıcılığın tam olarak geliştiğini savunmaktadırlar. İnsancıl kuram, kişilerin mutlu olmasına ve bireysel yaşantılarının kaliteli olmasına önem vermekte, geçmişte edindikleri tecrübeler yerine bugünkü düşünce ve deneyimlerini ele almaktadır. Yaratıcılığın, bireylerin sahip oldukları yeteneklerini bilinçleri dahilinde belli bir hedef doğrultusunda kullandığı zaman oluştuğunu savunmakta, bilinç dışı davranışları ile meydana geldiğini ve benlik kontrolü olmaksızın gerçekleştiğini reddetmektedir (Darıca, 2004; Onur, 2018).

2.6.4. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramını benimseyenler bütün olanın parçadan daha önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu kuramcılar (Max Werheimer, Kurt Koffka ve Wolfgang Köhler), yaratıcılık kavramı yerine, daha çok "sorun çözme" ve "üretken düşünme" kavramlarını kullanmaktadırlar. Problemi bir bütün olarak görmekte ve çözüme bu şekilde

ulaşmaktadır. Çözülecek bir problem, bir zorluk durumlarında önceden sorulmuş soruları çözmeyi değil yeni sorular sormayı savunmaktadırlar. Bu kurama göre üç tür düşünce vardır. Bunlar, yarı üretken, amacı net bir şekilde belli olmayan; gelişigüzel davranışlardan oluşan ve yeni çözümler üreten yaratıcı üretken düşüncelerdir. Wertheimer, yaratıcı düşüncenin, problemi yeniden yapılandırması gerektiğini ifade etmektedir. Bu problemin ihtiyaçları ve yapısal yönü, kişide gerginlik ve strese neden olmaktadır. Max Wertheimer yaratıcı düşüncenin aşağıda verilen ilkeler tarafından yönetildiğini ifade etmektedir: Zorluk ve problem bölgeleri, açıklıklar ve rahatsızlıklar incelenmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır. Problemi çözen kişi, rahatsızlıkların neyle alakalı olduğunu parça parça ve bütün olarak düşünmelidir. Yapısal kümeleştirmenin, merkezileştirmenin ve bütünleştirmenin probleme indirgenmesi gerekmektedir. Problemin temeli ve önemsiz tarafları, çevresel özellikleri ele alınıp ayrıştırılmalıdır. Bütünsel doğruluk, parça doğruluktan daha çok önemseniş aranmalıdır (Argun, 2004; Aydın, 2009; Busse ve Mansfield, 1980; Vexliard, 1966).

Gestalt kuramı, yaratıcı süreçte görsel algılamada ve yaratıcı düşünceye sağladığı katlılarla büyük bir öneme sahiptir. Bu kuram, çözülmesi gereken problemin parçalara ayrılarak, yeniden bir bütün şekline getirilip, problemin yeniden yapılandırılması olarak yaratıcı süreci şekillendirmektedir. Bu kuramı savunan psikologlar, görme yetisini bir düzenleme aracı olarak düşünmektedirler. Görme sürecinde öncelikle görsel parçalar toplanmaktadır. Daha sonra toplanan bu parçalar birleştirilerek tamamlanmış, görülebilir bir nesne şekline dönüşmektedir. Görmenin, sürecin en başından düzenlenen bir düzenleme olduğunu savunmaktadırlar. Gestaltçılar üç tür düşünceden bahsetmektedirler. “A” tipi düşünce, yaratıcı, üretken, bir işi gereken biçimde yürütebilen, gruplama yeteneğine sahip, temel faktörleri bilip buna göre yeni çözüm üretebilen düşünme şeklidir. “Y” tipi düşünce, burada kişi söz konusu alan ve bu alana ait elemanlar hakkında gelişigüzel davranışlar sergilemektedir. Amacı belli olmayan düşünme biçimidir. “B” tipi düşünce ise, yarı yaratıcı, yarı üretken düşünme şeklidir (Onur, 2018; Yıldırım, 2006).

2.6.5. Çağrışım Kuramı

Bu kuramın temellerine göre Hume ve Mill, fikirler arası çağrışımın, düşüncenin temeline şekil verdiğini savunmaktadır. Yaratıcılık da bu çağrışımın adedine ve daha önce denenmemiş olmasına bağlılık gösterir. Bu kuram yaratıcılığı,

bilimi ve sanatı çağrışımlarla açıklamaktadır. Gereken çağrışım öğelerinin en anlamlı yakınlığa ulaştırılması yaratıcı çözüm üretme ihtimalini artırmaktır. Daha önce elde edilmiş olan bilgilerin zihinde yeniden şekillendirilmesi yaratıcılık sürecini meydana getirmektedir. Bu kurama göre yaratıcılık sürecinde yalnızca yeni bir şey oluşturulmaz, aynı zamanda bilinen bir durumla eşleştirilemeyen, eski bir durumla bağdaştırılmayan bir durum meydana getirilir. Bireyler bu yaklaşıma göre, ileriye dönük tahminler yürüteceğinde çağrışım öğelerine ihtiyaç duymaktadır. Çağrışım için gerekli öğeler bireyde mevcut değilse, bireyin yaratıcı çözüme ulaşması zorlaşmaktadır. Yaratıcılık süreci, önceden kazanılmış düşüncelerin zihinde düzenlenmesi olarak düşünülmektedir (Argun, 2004; Diğler, 2012; Tanju, 2012; Vexliard, 1996).

Bilimde, sanatta veya yaratıcı düşüncelerde mevcut bulunan çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturmaktadırlar. Yaratıcılık ise bu çağrışımların alışılmışın dışında ve çok sayıda olmasına bağlıdır. Yaratıcı süreç, bir anlam ifade eden ya da belirli şartları sağlayan çağrışım unsurlarının yaklaştırılarak yeni bağlantılar kurulması şeklinde ifade edilmektedir. Bu çağrışıma göre yaratıcılık olumlu rastlantı, benzerlik ve aracılık ile oluşmaktadır. Olumlu rastlantı, istenen çağrışım elemanlarının bir rastlantı sonucunda yan yana gelerek yaratıcı süreç oluşturulmasıdır. Benzerlik, çağrışım öğelerinin veya uyaranların benzerliklerinden gereken çağrışım elemanlarının ortaya çıkmasıdır. Aracılık ise ortak öğeler vasıtasıyla gereken çağrışım elemanlarının akla getirilmesinin sağlanmasıdır. Benzerlik, gereken çağrışım elemanlarının ya da uyarıcıların benzerliğinden meydana gelmektedir (Çakmak, 2005; Yıldırım, 2006).

2.6.6. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner, bu kuramda, zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve bu zeka alanlarının zamanla gelişebileceğini insanlara göstermeyi amaçlamıştır. Gardner, bilişsel bilim, nörobilim, gelişimsel psikoloji alanlarından yararlanarak, her bireyde en az sekiz zeka alanının var olduğunu, zeka düzeyinin farklı yeteneklerden oluştuğunu savunmaktadır. Söz konusu zeka alanları, mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, kişisel-içsel, kişilerarası-sosyal, doğacı-doğal zekadır (Altan, 2011; Çakmak, 2005).

2.6.7. Çevresel Yaklaşım

Bu yaklaşımı savunan psikologlara göre yaratıcılık, işe yarayan deneyimlerle edinilmiş davranışlar bütünüdür. Deneyimler esnasında kendiliğinden gelişen

yaratıcılık, söz konusu davranışların desteklenmesiyle ve kişinin yaratıcı olması için bir sizi eğitim almasıyla gerçekleşmektedir. Kişinin içinde bulunduğu ailenin eğitime bakış açısı, muhatap olduğu öğretmenlerinin tavır ve tutumları yaratıcılığı etkileyen unsurlardandır. Yaratıcılığın temellerinin atıldığı okulöncesi ve ilköğretim yıllarında çocuklarla ilgilenen ebeveynlerin ve öğretmenlerin gereken önemi vermesi, yaratıcı bireylerin yetişmesi için en önemli unsurlardandır (Darıca, 2004).

2.6.8. Algısal Yaklaşım

Yaratıcılık, bir nesneye farklı bakış açılarından bakabilmeye imkân veren algısal bir boşluktan meydana gelmektedir. Kişinin ait olduğu kültürün değerleri, istekleri, ilgisi, duyarlılığı sorunun algıda seçicilik olarak tanımlanmasında önemli etkenler bulunmaktadır. Bundan dolayı kişinin, algılama kapasitesini geliştirdiği oranda yeni kavramlara ve bilgi formlarına dayalı sorunları anlamasını ve adlandırmasını mümkün kılmaktadır (Tanju, 2012).

2.6.9. Faktöriyalist Yaklaşım

Bu yaklaşım J.P. Guilford tarafından, yaptığı faktör analizi çalışmalarında elde ettiği zekayı oluşturan özelliklerin temel faktörlere indirgeyerek insan zekasının yapı modelini ortaya koymasıyla meydana gelmiştir. Guilford, zekanın işlemler, ürünler ve içerik olmak üzere toplam üç boyutu olduğunu ileri sürmüştür. İşlemler boyutunda, kişinin zihinsel etkinliklerini yürütürken nasıl bir yol izlediğini içeren süreçler (bellek, yakınsak-ıraksak düşünme, biliş, değerlendirme) yer almaktadır. Bu boyutta yer alan yakınsak düşünme kavramı verimli olsa da, yaratıcılık daha çok ıraksak düşünme boyutuna temellenmiştir. İçerik boyutunda, zihinsel işlemler uygulanırken nasıl materyaller (şekil, sembol, davranış, anlam) kullandığı ele alınmıştır. Ürünler boyutunda ise, kişinin ne tür cevaplar verdiği ve bilgiyi nasıl kavradığı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (Çakmak, 2005; Yıldırım, 2006).

2.7. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Çocuklar birer doğal yaratıcılardır. Dünyayı taze ve yepyeni gözlerle algılayıp, gördüklerini özgün şekilde kullanmaktadırlar. Çocuklarla çalışmanın en güzel taraflarından biri de çocukların yaratıcılıklarını sergilemelerini izleme şansının olmasıdır. Yaratıcılık, hayata başlanılan ilk yıllardan itibaren, çocuğun birinci dereceden yakını olan bireylerle oynadığı oyunlarda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple yaratıcılığın desteklenip geliştirilmesinde en büyük görev bu kişilere düşmektedir.

Çocukların doğuştan getirdiği yaratıcılık yeteneği, onlara sunulan verimli bir eğitim programı ve yeterli eğitim almış öğretmenlerle birlikte daha ileri boyutlara taşınabilmektedir (Craith, 2009; Turla, 2004).

Erken çocukluk dönemi, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, olumlu bir benlik algısıyla yetiştiği ve karakter özelliklerinin temelini atıldığı bir dönem olarak bilinmektedir. Birçok araştırmacı, insanların doğuştan yaratıcılık gücüyle dünyaya geldiklerini savunmaktadır. 0-3 yaş dönemi, beyin gelişiminin en hızlı olduğu en hızlı olduğu dönemdir. Bu yaşlarda çocuklar kendilerine yöneltilen her şeyi çok hızlı öğrenebilmektedir. Yaparak yaşayarak, hissederek, dokunarak kısacası çocukların kendileri deneyimleyerek bilgi edinmeye çalıştıkları hayati önem taşıyan bu dönemde, yaratıcılıklarının desteklenmesi gerekmektedir. Yaratıcılık ilk olarak, çocuk oyunlarında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren, hayal güçlerini kullanarak kendilerini ifade etmekte, içinde buldukları dünyayı tanımakta ve hayata uyum sağlamaktadırlar. Çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmesi, onların özgüvenlerinin artmasına, keşfetme arzusuyla yeni arayışlara girmelerine ve yaratıcılıklarının gelişmesine olanak sağlamaktadır (Aral ve Yıldız Çiçekler, 2018; Çetin, 2012).

Hayatın ilk yıllarında çocuklar çevresinde bulunan eşyaların, nesnelerin ne olduğunu merak eder, adlarını sorar, yeni kelimeler öğrenir, hissetmek ister, denemeye isteklidir. Ailelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmeleri, oyunlar oynamaları ailelere önerilmektedir. Tüm gelişim alanlarını kapsayan yaratıcılık, çocukların sergiledikleri performanslar, algılama becerileri ve sorunlar karşısında buldukları orijinal çözüm yollarını da kapsamaktadır. Bütün çocuklar öğrenmeyi ister ve yeni olan her bilgiyi edinmeye heveslidir. Çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde, önce ailesi olmak üzere, okulunda bulunan kişiler ve toplumu oluşturan yetişkinler büyük sorumluluğa sahiptir. Bunun sağlıklı olması için de ailenin ve eğitimcilerin çocukların gelişim özelliklerine vakıf olmaları gerekmektedir. Çocukta mevcut olan hayal gücü ve yaratıcı davranışlar, tekdüze fikir üretmek veya tek bir şeyle uğraşılması yerine çok yönlü düşünme fırsatı ve birden fazla yollu yaratıcılık denemelerine olanak sağlanmasıyla daha aktif hale gelmektedir. Çevrede bulunan yetişkinlere çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde büyük görevler düşmektedir. Çocukların yaratıcılığının gelişmesinde, onların yaratıcı düşüncelerini desteklemek, yeteneklerinin farkında olmak, hayal

güçlerini ortaya koymalarına fırsat sunmak ve gerekli olan bilgi ile çevreyi sağlamak önemli bir yere sahiptir (Çetin, 2012; Darıca, 2004; Duffy, 2006).

Her çocuk dünyaya yaratıcılık yeteneğine sahip olarak gelmektedir. Ancak çocukların yaratıcılığı desteklenmezse ve çocuklar yaratıcılığa teşvik edilmezse bu yetenek körelmektedir. Küçük çocuklar doğaları gereği meraklıdırlar. İçinde buldukları çevreyi, insanları ve dünyayı merak etmekte ve sorgulamaktadırlar. Okul öncesi dönemde, sorgulama, araştırma, deneme yanılma ve oyun yöntemleriyle pek çok bilgi edinmektedirler. Çocuklara deneyim kazanmaları ve durumları daha iyi gözlemlmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Çocuklara, yaratıcı fikir üretmeleri için uygun zaman verilmelidir. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk anlarda nesnelere tanımlayarak, bu tanımlarla olaylar arasındaki durumları ayırabilmektedir. İlk başta genel düşünceye sahip olan çocuklar somut dünyaya bağlanamazlar. Nesnelere yeni anlamlar verebilirler. Çocukların doğuştan sahip oldukları keşfetme, merak etme duyguları söndürülmemelidir, yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, onları motive edecek mekânlar ve bilgiler dâhil oldukları eğitim sisteminde çocuklara verilmelidir. Yaratıcılığın gelişimi her çocukta farklılık gösterse de, çocuğun yakın çevresinde bulunan bireylere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerden bazıları, çocuklara özgür hareket edebilecekleri bir çevre oluşturulması, çocukların ilgi alanları belirlenerek o alana yönelmesinin sağlanması, çocuğun mutlu olacağı şekilde özgürce hayal kurmasına izin verilmesidir. Tüm bunlar çocuklara sunulduğunda, çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi mümkün olmaktadır (Aral ve Yıldız Çiçekler, 2018; Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Craith, 2009; Duffy, 2006).

Yaratıcı düşüncelerin ve davranışların meydana çıkıp gelişmesinde, bebeğin annesi veya onun yerini tutan bireyle olan iletişimi büyük rol oynamaktadır. Çünkü hayatın ilk senelerinde çocuk, oyunları sırasında çevresindeki bireylerle oynadığı oyunlar esnasında yaratıcılığını ortaya koymaktadır. Aileleri tarafından olumlu tutum sergilenen çocukların yaratıcılık düzeyleri yüksektir. Çocuklarla yapılacak olan faaliyetlerde, onların yaratıcı bireyler oldukları unutulmamalı ve bu yönleri desteklenmelidir. Her çocuğun birbirinden farklı olduğu unutulmadan, hiçbir çocuk yaratıcılık yönüyle diğer çocuklarla kıyaslanmamalıdır (Diğler, 2012; Popescu vd., 2015; Turla, 2004).

Çocukların karakterlerinin temellerinin atıldığı; duygusal, zihinsel, sanatsal, sosyal ve fiziksel alanlarının hız kazanarak geliştiği dönem okul öncesi dönemidir. Bu gelişim alanları arasında yaratıcılık da büyük bir yer tutmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların saklı güçlerinin ortaya çıkarılması, yeteneklerinin keşfedilmesi ve desteklenerek artırılması bilinçli olarak verilen eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitime erken yıllarda başlanması, verimliliğin artması ve yaratıcılığın değerlendirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Çocukların yaratıcı birer birey olması için onları teşvik etmek çok önemlidir. Bunun mümkün olabilmesi için öğretmenlerin yeteri kadar çaba göstermeleri gerekmektedir. Çocuklarda bulunan keşfetme, araştırma ve bir şeyi öğrenmeye ilgi duyma isteğinin çok kıymetli olduğu, onlara açıkça anlatılmalıdır. Çocuklar dört ve altı yaşları arasında, ilk defa planlama becerilerini öğrenmektedirler. Daha önce öğrenmiş olduğu işleri ve oyunları bir plan dâhilinde yapmaktan hoşlanmaktadırlar. Çocukların meraklı oluşları onlara gerçeği ve doğruyu araştırıp bulmasında önderlik etmektedir (Argun, 2004; Darıca, 2004; Özerbaş, 2011; Yıldırım, 2006).

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında, bireyler ileri görüşlü, etkin, benlik algısı yüksek, ifade gücü fazla, teknolojiyi ve elindeki imkânları maksimum şekilde kullanabilen, özgün kombinasyonlar yapabilen yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelidir. Çünkü yaratıcılık, toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında büyük bir rol oynamaktadır. Yaşadığımız zamanın gerektirdiği gelişmelere, teknolojiye uyum sağlamak için yaratıcılık gücü yüksek, yapıcı, sorunlara ivedi bir şekilde çözümler bulan bireylere ihtiyaç oldukça yüksektir. Böyle bireylerin yetişmesi için okul öncesi dönemi de içine alan erken çocukluk döneminde, çocukların yaratıcılıkları desteklenip geliştirilmelidir. Bu sayede çocuklar çevreye ve eksik bilgiden kaynaklanan sorunlara duyarlı, problemlere hızlı çözüm üreten bireyler olacaktır (Argun, 2004; Çağdaş vd., 2003; Özerbaş, 2011).

Yaratıcı olarak adlandırılan çocuklar, düş gücü yüksek çocuklardır, bir konu üzerinde yoğunlaşma güçleri ve ilgileri uzun süre tutabilirler. İncelemeye, keşfetmeye ve deney yapmaya meyillidirler, merak duyguları yüksektir, soru sormayı, keşfetmeyi ve gelecekteki bir olayı kestirebilme güçleri yüksektir, ellerine geçen fırsatları değerlendirmeyi bilirler, karşılıklarına çıkan zorlukların üstesinden gelmek için orijinal çözümler üretmektedirler. Farklı ve özgün ürünler meydana getirmektedirler, özgün ve

farklı oyunlar ortaya koymaktan ve oyun oynamaktan büyük haz duymaktadırlar, ayrıntılar onlar için önemlidir ve değişiklikleri ve noksanlıkları hemen fark etmektedir. Çocukların kişilik özelliklerini, zekâsını ve sahip oldukları yakın çevrenin niteliklerini temsil eden, psikolojik ve gelişimsel yönden tanınmalarını sağlayan yollardan en önemlileri oyun ve resimdir. Çocukların her biri, belirli kas gelişimine ulaştıklarında, kâğıt üzerinde bazı denemeler yapmaktadır. Kalıtımla getirilen bazı özelliklerden başka çocuğun gündelik hayatta edindiği tecrübeleri ve çevresiyle olan iletişimi, çocuğu diğer çocuklardan farklı kılmaktadır. Çocuklar iç dünyalarında ya da bilinç ötelinde yer alan duyguları resim yoluyla dışa vurmaktadırlar. Bu sayede iç dünyası ile dış dünya arasında bir bağ ve etkileşim kurmakta, olaylarla ilgili hislerini, fikirlerinin ve bakış açılarını ifade etmektedirler. Yaratıcılık sayesinde çocuklar, kendilerine güvenir, propler karşısında farklı çözüm yolları geliştirir, yeni beceriler edinerek potansiyel düşünürler ve farklı olmaktan keyif almaktadırlar (Argun, 2004; Artut, 2017; Tanju, 2012).

2.8. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

İlk insandan bugüne yaratıcılık, mevcut olan, düş gücü, zeka, gerçeklik ve hayal ile yakın ilişkisi olan ve her bireyde var olan bir beceridir. Yaratıcı düşünme gücüyle bireyler, çeşitli sanat alanlarında ve birçok yeni teknolojik aracın üretilmesinde etkin şekilde rol almaktadırlar. Yaratıcılığın ne olduğu konusunda fikir yürütmenin yollarından biri de yaratıcı olarak nitelendirilen bireyleri incelemektir. Yaratıcılık düzeyi yüksek olan bireylerin, daha az yaratıcı sayılan bireylerden farklılaşmasını sağlayan özellikler belirlenerek yaratıcılık hakkında düşünce oluşturulabilmektedir. Buna göre de yaratıcı kişilerin diğer bireylerden daha aktif şekilde muhakeme edebildikleri görülmektedir. Yaratıcı birey, yaratıcı fikirler üreten ya da yaratıcı ürünler oluşturan bireyler olarak tanımlanabilmektedir. Yaratıcılıkla ilgili savunulan yanlış düşüncelerden biri yaratıcılığın sadece bazı kişilere mahsus olması düşüncesidir. Farklı yollarla düşünmek ve risk almaya gönüllü olmak elbette yaratıcılığı olumlu yönde etkileyen kavramlardır. Fakat bu durum, yaratıcılığın sadece risk alabilen ve farklı şekillerle bağlantı kuran kişilerde gerçekleşeceğini düşündürmemelidir (Dağlıoğlu, 2012; Mentor, 2010; Sak, 2016).

Yaratıcılığın belirlenmesi için kişiliğin önemli bir rolü olduğu bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bazı araştırmalarda, yaratıcı davranışın oluşumunda güdülemenin yeri ve önemi incelenmiştir. Buna göre yaratıcı olarak nitelendirilen

bireylerin yaşayış şekillerine özgü özellikler ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşiminde tüm gücünün ve becerilerinin meydana gelmesini sağlayan oluşum olması, diğeri de yaratıcı davranışın engellenmiş veya kişinin reddettiği tepkilerin tesirinden oluşan bir benzer ürün olması fikridir. Yaratıcılık, insan davranışları boyutundan ele alınırsa, tekrar etme ve kombinasyonel aktivitelerle yakından ilişkilidir. Yaratıcılıkla ilgili tanımlara göz atıldığında ise yaratıcılığın, yüksek düzeyde yaratıcı olan bireylerde herkesi içine alan günlük yaşamdaki yeteneklere uzanan geniş bir yelpazede incelendiği saptanmıştır. Yaratıcılık ve hayal gücü birbiriyle çok ilişkili olan iki kavramdır. Bu ilişkiye rağmen birbirlerinin yerine kullanılamazlar. Yaratıcılığın içinde hayal gücü mevcuttur (Argun, 2004; Dağlıoğlu, 2012).

Yaratıcı olarak adlandırılan kişiler birçok özelliği kendinde bulundurmaktadır. Yaratıcı kişiler değişik fikirlere sahiptir ve özgün fikirler ortaya çıkarmaktadırlar. Sıra dışı fikirler oluşturmak, basmakalıp fikirlerin dışına çıkmak anlamına gelmektedir. Fikir kalıplarından dışarı çıkmak, hem bireye hem de çevresinde iletişim kurduğu kişilere önemli yararlar sağlamaktadır. Yaratıcılıkla ortaya çıkan fikirler, kişiye ve içinde bulunduğu topluma duyarlı, esnek ve orijinal olma fırsatı vermektedir. Böylelikle demokrasi gelişmekte ve kültür de bu doğrultuda şekillenmektedir. Çocuklar doğuştan yaratıcı özelliklere sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Yaratıcı kişilik özellikleri çocuğun kişiliğinin gelişimiyle yakından ilgilidir. Ebeveynler ve eğitimciler çocukları iyi bir şekilde gözlemleyerek kişilik özelliklerini belirleyebilmekte ve bunu gelişmesinde destek olabilmektedirler. Güçlü bir yaratıcılık yeteneğine sahip olan bireyler merak duyguları aktif, problemlere karşı duyarlı, dinamik, mizah anlayışları gelişmiş ve özgür bir kişiliktir. Yüksek yaratıcılık yeteneğine sahip olan bilim insanları ile daha düşük yaratıcılık yeteneğine sahip bilim insanları karşılaştırıldığında, yüksek yaratıcı olan kişilerin bağımsız, kendine güvenen ve deneyimlere açık olan bireyler olduğu görülmektedir (Argun, 2004; Lubart ve Mouchiroud, 2003; Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yaratıcılıkla ilgili bilişsel olasılıklara ek olarak yapılan bazı çalışmalar (Sternberg, 1997; Noppe, 1996) bir stilden başka bir stile kolayca geçebilen, çalışırken güçlü stil tercihleri olmayan bireylerin en yaratıcı bireyler olabileceklerini ortaya koymaktadır (Lubart ve Mouchiroud, 2003).

Yaratıcı düşüncenin tüm belirtilerinde ortak olan ilk özellik, bireylerin sahip olduğu öznel deneyimlerdir. Yaratıcılık, amaç yönelimi gerektiren bir süreç olduğu için yetenekle pek ilgisi yoktur. Bir grubu daha yaratıcı hale getirmek, grupta yaratıcı karakter özelliklerine sahip kişilere yer verip bu kişilerin orijinal, alışılmamış fikirler üretmesini beklemek değildir. Her bireyin farklı yetenekleri olduğunu bilerek, tecrübe ve uzmanlık seviyelerini üst düzeylere çıkarmak amacıyla iş birliğine dayalı bir yol izlenmelidir. Yaratıcı sürecin amacı, bir ihtiyacın karşılanması, bir amaca ulaşılması veya bir problemin çözülmesidir (Kris, 1953; Mentor, 2010).

Yaratıcılığı yüksek olan çocuklar mutluluğu duygusal olgu olarak tanımlarlar. Düşük yaratıcılığa sahip olan çocuklar mutluluğu, maddi ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilişkilendirmektedir. Onların mutluluk imajı, somuttur ve çevresindeki bireylerle daha az ilişkilidir. Gelişmekte olan bir toplum için gelişmeye, yeniliklere açık ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilen kişilere gereksinim duyulmaktadır. Kişilerin yaratıcı olarak nitelendirilebilmeleri için, nesnelere, durumlara ve olgulara yönelik merak duygusu beslemesi, sorular yönelmesi, içinde bulundurduğu duyguları düşünceleriyle dünya arasında etkileşim kurması gerekmektedir. Yalnızca gerekli desteği almış olan bireyler yaratıcı gücünü fark edip, meydana çıkarıp geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Kuru Turaşlı, 2012; Vinichuk ve Dolgova, 2016).

2.9. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Yaratıcı düşünme, kişilerin farklı durumlara uyum göstermelerine ve birbirleriyle olan iletişimlerini güçlendirmelerine katkıda bulunur. Yaratıcılık doğuştan her bireyde var olsa da çevre, zekâ, aile, yetenek ve eğitim gibi faktörlerin etkisiyle geliştirilebileceği düşünülmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

2.9.1. Kalıtım ve Çevre

Anne babadan çocuğa aktarılan genlerin içinde yaratıcılık da yer almaktadır. Yani yaratıcılık doğuştan getirilip, içinde bulunulan çevreyle geliştirilmektedir. Kalıtım içsel, çevre ise kişiyi etkileyen dışsal faktörlerin tümüdür. Çevre ve kalıtım bir araya geldiğinde hem birbirini hem de yaratıcılığı etkilemektedir. Yaratıcılıkta çevre, kişilerin yaratıcılığına destek olacağı gibi engel de olabilmektedir. Bundan dolayı kişilerde var olan yaratıcılık yeteneği gelişmeyeceği gibi, gelişse bile yaratıcı bir ürün olarak ortaya çıkmayabilmektedir (Çakmak, 2010; Yuvacı, 2017).

Üst düzey düşünme yeteneğini kazandırma noktasından bakıldığında, yaratıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi mutlaka uygulanması gereken konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür ortamları verimli olarak düzenleyip kullanan öğretmenler, çocukların metabilşsel düşünme yeteneğine sahip bireyler olmalarında büyük bir yer tutacaklardır. Bu yüzden öğretmenlerin yaratıcı ortam hazırlayıp bunu etkili şekilde kullanmaları, çocukların üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarında doğrudan bir etkiye sahiptir. Bilimde yer alan her bilgi, uygulamaya koyulurken kendine özgü özelliklerle bezenmiş ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Örnek verilecek olursa, yaparak yaşayarak deneyimler elde ederek öğrenilmesi gereken fen bilimleri gibi bir derste bu tür faaliyetlerden yoksun olunması kalıcı olmayan bir öğrenmeye ve yeni yollar aramaktan uzak, yaratıcılıktan yoksun davranışlara neden olmaktadır. Fakat tüm bunların sağlanacağı laboratuvar ortamı, çocukların yeni buluşlar, deneyler yapmalarına ve problemlere özgün çözümler üretmelerine destek olmaktadır. Aynı şekilde görsel sanatlar dersi için de çocukların yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri için gereken materyallerle desteklenmiş ve çeşitli araç gereçlerle zenginleştirilmiş resim atölyelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kılıç vd., 2018; Yolcu, 2004).

Yaratıcılık, uyarıcılarla zenginleştirilmiş çocukların özgür hareket edebileceği destekleyici ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Uyarıcılarla zenginleştirilmiş ortamlar, çocukları keşfetmeye yönlendiren, karar verme ve seçme fırsatı sunan, aktif bireyler olmalarını sağlayan, yaratıcılıklarını destekleyip gelişmesini sağlayan ortamlardır. İnsancıl yaklaşım, insanların yaşantılarında gelişim sürecinin bir kısmında denetlenmiş bir çevreye ihtiyacı olduğu savunulmaktadır. Buldukları ortamların, çocukların stres ve tasadan uzak bir şekilde çalışmalarına fırsat veren rahatlamalarını sağlayacak ortamlar olması sağlanmalıdır. Her insan dünyaya yaratıcılık yeteneğine sahip olarak gelmektedir. Ancak insanın içinde bulunduğu durumlardan dolayı yaratıcılığı geliştirememekte ya da tam tersi gerileyebilmektedir. Bazı psikologlar, farklı noktalardan bakabilme, farklı açılardan düşünebilme yaşantılara ve yeniliklere açık olabilme gibi pek çok zihinsel unsurun yaratıcılıkla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Sosyal psikoloji çalışmaları, çevrenin yaratıcılık üzerinde önemli derecede bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Argun, 2004; Darıca, 2004; Diğler, 2012; Kuru Turaşlı, 2012) .

2.9.2. Yaratıcılık ve Zekâ

Çağdaş anlayışa göre yaratıcılık insanlarda doğuştan gelen, bilimsel çalışmalardan günlük yaşama hayatın her alanında mevcut bulunan tutum, davranışlar ve süreçler bütünüdür. Yaratıcılıkla ilgili yanlış düşünülen bazı kanılar bulunmaktadır. Bunlardan biri zeka düzeyi arttıkça yaratıcılığın artacağına olan düşüncedir. Zeka ve yaratıcılık arasında belli bir noktaya kadar ilişki vardır. Normal zeka seviyesine sahip bireyler, yaratıcı niteliklere sahip davranış sergileyebilirler (Mentor, 2010; San, 1979).

Zekânın yaratıcılıkla ilişkisi son dönemde 40-50 yıllık geçmişe dayanan bir konudur. Zekâ ve yaratıcılık arasında zayıf ila orta derecede ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca eşik etkisinden de bahsedilmektedir. Yani yaratıcı olabilmek için minimum olarak normal gelişim gösteren zekâyâ sahip olunması gerektiği yapılan çalışmalarla ileri sürülmektedir. Zekâyla yaratıcılık arasında ilişki olduğunu açıklayan pek çok teori ortaya atılmıştır. Bunlar yaratıcılığın alt bileşeni olarak zekâyı, zekânın alt bileşeni olarak da yaratıcılığı incelemektedirler. Zekâ ile yaratıcılık arasında, ilk bakışta, güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaratıcı olarak nitelendirilen bir bireyin belirli bir sınırdaki zekâ seviyesine sahip olması söz konusu olabilir, ancak yüksek bir yaratıcılık yeteneğine sahip olmanın yüksek bir zekâ seviyesini gerektirmemektedir. Zekâ gibi yaratıcılık da bireyin doğduğu andan itibaren bulundurduğu bir yetenektir. Ancak bu yeteneğin fark edilmesi ve geliştirilmesi için uygun ortamların sağlanması gerekmektedir. Yaratıcılık hayatın her alanında, çeşitli çabanın, işin ve çalışmanın içinde ayrıca da bütün zihinsel ve duygusal faaliyetlerin merkezinde yer almaktadır. Bireyin yaşantısının ve gelişiminin bütününe temelini yaratıcılık meydana getirmektedir (Argun, 2004; Dağlıoğlu, 2012; Eratay, 1993).

2.9.3. Yaratıcılık ve Aile

Her bireyde doğuştan gelen yaratıcılık, fark edilip geliştirilmezse günden güne sönecek bir yetenektir. Yaratıcı düşünmenin ilk izleri, bebeklikte yapılan karalamalarda görülür. Yaşamın ilk yıllarında yaratıcılık yeteneği en üst düzeylere çıkar. Bunun korunup geliştirilmesinde aileye büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynlere bağımlı olunan okul öncesi döneminde, çocuklarla anne babaları arasında kurulan etkileşim ve iletişim çocuğun yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Çocuklara bağımsızlık hakkı ve kendi olma, iradesini ortaya koyma fırsatı verildiğinde; çocuklar akranlarıyla iş birliği kurabilecek ve yeni yol arayışlarına girerek yaratıcı düşünme

sürecine dâhil olabileceklerdir. Aileleri tarafından sahip oldukları niteliklerin kabul edilmesi, çocukların kendine özgü birer kişi olma hızlarını artıracaktır. Çocuklara istek ve ilgi alanlarına uygun fikirler ve ürünler üretmeleri noktasında fırsat verilmelidir (Argun, 2004; Darıca, 2004; Kara ve Şençiçek, 2015).

Demokratik tutum sergilenen ve sosyoekonomik durumu iyi olarak nitelendirilen bazı ailelerdeki çocuklar, bu özellikleri taşımayan ailelerdeki çocuklara göre daha yaratıcı olma eğilimi göstermektedirler. Annelerin deneyimlere açık olmaları, çocukların yaratıcı potansiyelini destekleyen iklimin her boyutu ile ilişkili olduğu için özellikle önemlidir. Çocuklarının yaratıcı düşünce üreterek bunları uygulayan bireyler olmalarını isteyen ebeveynler, etkinlik yaparken ya da fikir üretirken çocukların bağımsız olmalarına imkân sunmalıdırlar. Çocuklara hayal etme, fikir üretme, düşünmeleri için fırsatlar ve yaratıcı örnekler verilmelidir. Düşüncelerini oluştururlarken çocuklar yüreklendirilmelidirler. Çocukların oluşturdukları ürünlere saygı gösterilmelidir. Kendilerine ait eşyaları kendileri düzenlemesi ve kendi istekleri doğrultusunda dizayn etmesi istenerek çocuklar yaratıcı düşünmeye yönlendirilmelidir. Bir pasta yapıldığında süslemesini ya da yarım kalan hikâyeyi tamamlaması gibi etkinliklerde çocuğun yardımına başvurularak hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanması sağlanabilmelidir (Argun, 2004; Artut, 2017; Kwaśniewska vd., 2018).

Aileler okul öncesi dönem çocuklarının merak içeren sorularına sabırla, usanmadan ve onların anlayabilecekleri şekilde cevaplar vermelidirler. Ebeveynler, bir çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde ona sağlanan ev ortamının önemi gibi, çocuğun akranlarıyla birlikte zaman geçirmesinin gerekliliğini bilmeli ve vakti geldiğinde onu bir okul öncesi kuruma göndermelilerdir. Çocukların yaratıcılığını köreltecek sorular yerine içine hayal güçlerini de katabildikleri cevaplardan oluşan sorular sorulmalıdır. Cevabı tek olan kapalı uçlu sorular yerine, kişisel deneyimlerini ve duygularını katabilecekleri açık uçlu sorularla çocukların yaratıcılıkları desteklenmelidir. Çocukların yöneltilen sorulara cevap vermesi noktasında acele edilmemeli, düşünmeleri için zaman tanınmalı ve birden çok cevap vermelerine fırsat verilmelidir. Çocukların doğuştan getirdiği zengin yaratıcılıklarını geliştirmeleri için onlara imkânlar sağlanır, alışılmamış fikirlerine saygıyla bakılırsa bu uğurda onların yeni yollar açmalarına temel atılmış olunmaktadır. Tek cevaplı, kapalı uçlu sorular yerine çocukları düşünmeye yönlendiren sorular sorarak, onların deneyimlerini kullanarak yeni fikirler oluşturmaları

için eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Çocukların bu yollar izlenerek yaratıcı fikir üretme macerasına yönlendirilmeleri önem taşımaktadır (Argun, 2004; Darıca, 2004; Turla, 2004).

Çocukların içinde bulunduğu, vakit geçirdiği, oyun oynayıp çalıştığı ortamlar çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı gibi cesaretlerini de kırabilmektedir. Yaratıcılığı destekleyen bir aile ortamında üç bileşen bulunmaktadır. Bunlar, çocuklara saygı duyulması, bağımsız davranışlarını desteklemek ve uyanıklarla zenginleştirilmiş ev ortamının sağlanmasıdır. Ebeveynler ve öğretmenler çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesinde iş birliği içinde hareket etmelidirler (Kemple ve Nissenberg, 2000).

Çocuğun yaratıcılığı için mevcut olan aile ortamı denildiğinde, genel olarak ebeveynlerin davranış modeli anlaşılmaktadır. Bu ortamda çocuk, yaratıcılık için gerekli olan zihniyeti, tutumları, kişisel nitelikleri ve becerileri kazanır. Ebeveynler, tutumları, katılımları, davranışları, aile kuralları ve rutinleri ile çocukların entelektüel, duygusal, sosyal kalkınma ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunurlar (Kwaśniewska vd., 2018). Yaratıcılığın geliştirilmesinde ailenin görev ve sorumluluklarından bazıları Kara ve Şençiçek (2015) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Çocuklar üzerinde baskı kurulmamalı, otoriter davranışlardan kaçınılmalıdır. Şaşırtıcı ve orijinal fikirlerine değer verilip, çocuklar cesaretlendirilmelidir.
- Sorgulayan, merak eden çocuklar olarak yetişmelerine özen gösterilmeli, sorgulamadan her şeyi kabul eden çocuk yetiştirmekten kaçınılmalıdır.
- Yaratıcılığı engellediği için çocuklara sahip oldukları cinsiyetlerden dolayı roller yüklemekten kaçınılmalıdır.
- Oynanan oyunlarda serbest fikir üretmeleri ve davranışları desteklenmeli, hayalleri sınırlandırılmamalıdır.
- Üretilen fikirler sorgulanmalı, irdelenmeli, analiz edilip açık uçlu sorularla, hata yapmaktan korkmamasını sağlayarak yaratıcılık desteklenmelidir.
- Çocuklara mutlaka kulak verilmeli, sorulara verdikleri cevaplar doğru olmasa dahi değer verilmelidir.
- Aile içinde verilen görevlerle çocuğun kendine olan güveninin artması sağlanmalıdır.

2.9.4. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılık doğuştan her insanda mevcut bulunan bir beceri olmasıyla beraber, anlaşılması ve geliştirilmesi adına, her şeyden önce erken yaşlardan itibaren birtakım fırsatların ve imkânların sunulması gerekmektedir. Toplumların yenilenmesi, sosyal değişimlere ve dinamikliklere uyum sağlamanın tek yolu şüphesiz, yaratıcı ve yenilikçi düşünebilen bireylerin yetişmesini ve gelişmesini sağlamakla mümkündür. İnsanın gelecekteki hayatı, bireylerin sahip olduğu yaratıcılık yeteneklerine ve bu yeteneklerin geliştirilmesi için verilen eğitime bağlıdır. Sahip olunan üstün ve özgün eserler yaratıcı düşünceyle oluşturulmuş eserlerdir. Eğitim süreci genel olarak değerlendirildiğinde, bilişsel olarak başarılı sayılan öğrenciler desteklenip ödüllendirilirken, yaratıcı becerilerine gereken önem verilmemektedir. Okul öncesi kurumları yaratıcılığın desteklenip gelişmesinde büyük sorumluluk ve görev sahibidir. Bu kurumlardaki öğretmen ve uygulanan programlar, fiziki ortam şartları yaratıcılık açısından çok önemlidir (Artut, 2017; Çakmak, 2010; Dağlıoğlu, 2012; Turla, 2004). Cho vd. (2017) yaptıkları çalışmada katılımcıların birçoğu öğretmenler arasında yapılan işbirliğinin eğitimde yaratıcılığı besleyebileceğine ilişkin görüş ortaya koymuşlardır. Okul öncesi kurumlarının en önemli amaçlarından biri, çocukta var olan yaratıcı fikir üretme becerisini geliştirmek, yani çocukların yaratıcı düşünceler ortaya atabilmesini sağlamaktır. Bunun olabilmesi için de vazgeçilemeyecek olan temel şart, bu kurumlarda eğitim alan çocukların fikirlerini ve duygularını hür bir şekilde ifade edebilecekleri, herhangi bir zorbalıktan ve bağımlılıktan yoksun bir ortam sağlanmasıdır (Ulcay, 1985).

Çocukların yaratıcı düşünme becerisine sahip üretken bireyler olmaları için ev ve okul ortamında kendilerini açıklamalarına fırsat verilmesi, bu ortamlarda resimler ve boyamalar yapmaları, legolarla ya da bloklarla düşündüklerini ortaya koymaları ve müzikle etkinlikler yapmaları büyük önem arz etmektedir. Duygularını rahat bir şekilde ifade edecekleri, oyunlarını farklılaştıracak ve geliştirecek, becerilerini ve yeteneklerini sergileyebilecekleri kostümler ve kıyafetler çocuklara verilerek yaratıcılığın desteklenmesi sağlanabilmektedir. Bunun için de bir kostüm/kıyafet sepeti çocuklarla beraber hazırlanmalıdır (Dağlıoğlu, 2012; Turla, 2004).

Guilford (1956), bir bireyin potansiyeline ulaşmakta, yaratıcılığın önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmaların yeteri miktarda

olmadığını ve yaratıcılığın ayrı bir yere konularak incelenmesi gerektiğini önermiştir. Bilgi, yaratıcı insanlarla yaratıcı üretkenlik üzerine çalışılarak elde edilebilmektedir.

Çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü destekleyerek ortaya çıkaran yollarla onlara eğitim vermek toplumsal bir amaç olarak uygulanmalıdır. Dahası çocukların üretken düşüncelerini sağlamak noktasında, yaratıcı ve üretkenlikleri ile göz önüne çıkanların hayatlarını araştırıp incelemek, yaratıcı becerilerin geliştirilmesi adına çocuklara verilebilecek olan yaratıcı drama etkinliklerinin önemini bilmesi gerekmektedir. Bu sayede çocukların üretken ve yaratıcı bireyler olmalarına imkân verilmektedir (Dağlıoğlu, 2012; Duffy, 2006).

Çocuk tüm duyu organlarını aktif tuttuğunda, içten ve dıştan gelen uyarıcılara açık olması, kısacası hayatındaki her saniyenin dolu dolu geçirilmesi yaratıcılık gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Böylece çocuklar kendini, var olan değerlerini, yapısını anlamlandırmaya çalışır ve dış dünyadaki olayları neden sonuç ilişkisi kurarak tek başına ortaya çıkarır. Tüm bunları yaparak tek yönlü düşünmenin duvarlarını yıkarak, çok yönlü çözüm yolları bulmaya ve yaratıcı düşünceler üretmeye başlar. Bu basamaklarda hayal kurmanın ve sezgilerin önemini ayırt eder. Eğitim programları çocukların yaratıcı olarak yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Gelişen teknolojiyle beraber gelen değişimler eğitim programlarına yansyarak eğitim programlarında da değişimler oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerine değer veren, merak, buluş, üretme ve gözlem yeteneklerini geliştirme amacı taşıyan kısaca çocuğu merkeze alan çağdaş eğitim yaratıcılığı desteklemektedir. Geleneksel eğitimin temelinde yer alan ezbercilik birebir kopya edilerek uygulanması, deney ve gözlemden yana eksik olması nedenlerinden dolayı yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Kişilerde eğitim seviyesi yükseldikçe yaratıcılık seviyesi de yükselmektedir. Fakat belli bir plan ve çerçeve dâhilinde verilen eğitimler, bireylerin yaratıcılıklarına olumsuz etki bırakabilmektedir (Argun, 2004; Kara ve Şençiçek, 2015; Ulcay, 1985).

Yaratıcılık eğitiminde, eğitimin niteliği kadar öğretmenin tutumu da oldukça önemlidir. Öğretmenler, hata yapmaktan korkmamalı, çevreye karşı daha duyarlı olmalı ve sürekli soru sormalıdır. Yaratıcılığa ulaşmak için alınan yolların pürüzsüz olmadığını bilmelidir. Kendi yaratıcı özelliklerinin farkında olmalıdır. Derslerinde dikkat çeken, yaratıcılığı destekleyen yöntem ve teknikler (beyin fırtınası, gezi, gözlem, araştırma,

deney, örnek olay, soru sorma, eleştirel düşünme vb.) kullanılmalıdır. Bütün çocuklarda var olan yaratıcılık yeteneğini geliştirmek için ilk başta çocukların duyularının eğitilmesi gerekmektedir. Yaratıcı fikir üretme süreci için en başta yüksek bir algı gücü ve çok yüksek bir duyarlılık gerekmektedir. Bu yüzden çocuklara eğitim veren öğretmenin en önemli vazifelerinden biri, çocuklara çok güçlü bir duyarlılıkla anlamasını, gözlem yapmasını, irdelemesini ve gözlem sonuçlarını değerlendirmesini kazandırmaktır. Öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında sergiledikleri tutum ve davranışlar çocukların yaratıcılıkları üzerinde oldukça etkilidir. Çocukların hevesini kırma, onları cesaretlendirmeme, çocuklara karşı acımasız eleştirilerde bulunma, tutarsız davranışlar sergileme, heyecan ve istek eksikliği, ilgi alanlarının darlığı, katı ve otoriter tutumlar ortaya koyma, ders işlenirken kullanılan öğretim teknik ve yöntemlerindeki başarısızlık, ekonomik koşul yetersizliğinden kaynaklanan olumsuzluklar gibi durumlar yaratıcılığı negatif yönde etkileyen öğretmen özelliklerindedir (Kara ve Şençiçek, 2015; Ulcay, 1985; Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların kendi problemlerini çözmeyi ve ürünlerini oluşturmayı sağlayacak yaratıcı süreçlere teşvik edebilmelidir. Yetişkinler çocuklara kompozisyon veya sunumlar hazırlarken kendi istedikleri konuları, sorunları çözerken kendi yöntemlerini seçmelerini sağlamalıdır. Bazen seçimler yanlış olduğunda tekrar düşünmeleri sağlanarak yaratıcı düşünmeye teşvik edilmelidir (Sternberg, 2007).

Okul öncesi eğitiminde bulunan çalışmalarda yaratıcı sanat etkinlikleri büyük bir yere sahiptir. Yaratıcı sanat etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken çocukların yaratıcılık gücünün maksimum seviyeye çıkarılması hedeflenmelidir. Bu amaçla, eğitimciler etkinlikleri planlarken çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, yer aldıkları grubun gelişim seviyesine uygun olmasına dikkat etmelidirler. Burada öğretmen duyuları keskinleştirerek, çocuklarla bir problem durumu üzerinde tartışmalı ve sohbet ortamı geliştirerek çocukların hayal kurma becerilerini yükseltmelidir. Tüm bunlar için birçok yöntem ve yol bulunmaktadır (Argun, 2004; Ulcay, 1985).

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılığını arttırmak için yaratıcı eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra, drama, oyun ve erken okuryazarlık etkinliklerinin de yaratıcılığı geliştirdiği ifade edilebilir. Eğitimde kullanılan yaratıcılığı destekleyen materyaller, öğrenmeye olumlu yönde etki etmektedir. Bu yüzden

çocuklara yapacakları etkinliklerde kullanmaları için çeşitli materyaller sağlanmalıdır. Etkinlikten önce, etkinliğin yapılacağı konuyla ilgili olarak çocuğun, araştırma, inceleme yapması, bunların sonucunda da akıl yürütmesi, duygu ve düşüncelerini aktarması için ortam oluşturulmalıdır. Tüm bu adımlar çocuğun yaratıcılığını geliştirmesine büyük katkılar sağlamaktadır (Argun, 2004; Dere, 2019).

Öğretmenler, çocukların yaratıcı performansını ortaya çıkarabilmesi için, onları neyin heyecanlandığını bulmalarına yardım etmelidirler. Öncelikle çocukların faaliyete ilişkin bilgisi pekiştirilerek, araştırma için ayrılan vakti kullanmasına imkân verilmelidir. Daha sonrasında, sanat etkinliğine başlarken, konuyla alakalı beyin fırtınasının yapılması ve böylece de çocukların aktif bir şekilde düşünme güçlerini kullanmaları sağlanmalıdır. Etkinlik için hazırlanan ortamlar, çocuklar için güven verici, duygularını ve fikirlerini özgürce ifade edecekleri nitelikte olmalıdır. Sanat etkinliği için cesaretlendirilen çocuklar, kullanacakları gereçleri malzemelerin bulunduğu merkezden kendi dilediklerince özgürce almaları konusunda desteklenmelidir. Çocukların etkinlikler boyunca malzemeleri özgür seçebilmesi konusunda verilen destek, etkinlik esnasında öğretmenin çocukları daha iyi tanınması imkanını da ortaya koyabilmektedir. Çünkü böyle hazırlanan bir ortamda çocuklar kendilerine ait fikirler ve faaliyetler üretip, kendi benliklerini sergileyebilmektedirler (Argun, 2004; Sternberg, 2007).

Bireyler, merak duyguları aktif olduğunda ve heyecanlı olduklarında ortaya çıkan doğal öğrenme süreci yaratıcı öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar, kendilerine öğretmenleri ve anne babaları tarafından sunulan bilgileri doğrudan alıp ezberlemek yerine farklı yollar kullanarak öğrenmeyi tercih edebilirler. Bu yolla bilgiler, daha hızlı ve daha kolay edinilebilmektedir. Ayrıca çocukların merak duygularını etkin kılarak birbirlerine sorular sorabilecekleri ve birbirlerinden bilgi aktarımı yapacakları ortamlar oluşturulmalıdır (Argun, 2004; Craith, 2009).

Yaratıcı olarak nitelendirilen çocuklar, farklılıkları, etkin olmaları, mevcut düzene karşı çıkmaları, ilginç girişimlerde bulunmaları gibi özellikleriyle dikkat çekmektedirler. Okullarda bulunan öğretmenlerin ve yöneticilerin yaratıcı çocukların özelliklerini bilmeleri ve bunun gelişmesi için gereken davranışları sergileyebilecekleri olumlu öğrenme ortamlarını sağlamaları gerekmektedir (Argun, 2004). Dere (2019) tarafından okul öncesi eğitimin çocukların gelişimini olumlu yönde geliştirdiği ifade

edilmiştir. Yaratıcılık eğitimi ile ilgili şunları ekleyebiliriz: Okul öncesi dönemde aile ile beraber devam ettirilen yaratıcılık eğitimi ile çocukların ileri görüşlü, daha yaratıcı, etrafında olan durumları ve çevresini kendi hedeflerine uygun biçimde yönlendirebilen bağımsız birer birey olmalarına büyük fayda sağlanacaktır (Turla, 2004).

2.9.5. Yaratıcılık ve Yaş

Çocuklarda doğuştan var olan yaratıcılık, hayal gücü ile olumlu bir yönde gelişim göstermektedir. Bu yüzden hayal gücü yaratıcılıkta büyük önem taşımaktadır. Hayal gücü ile desteklenip geliştirilen yaratıcılık, yaş ilerledikçe yaratıcı özelliklerin daha çok meydana gelmesini sağlamaktadır (Argun, 2004). Çeliköz (2017) yaptığı çalışmada yaş faktörünün yaratıcı düşünce üretme becerilerinde büyük derecede bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaş, yaratıcılık potansiyeline sahip olmada ayırt edici bir unsur değildir (Mentor, 2010). Ancak yaratıcılık, çocuklukta ve yetişkinlikte, her şeyden önce, psikolojik mekanizmaların karmaşıklığı açısından farklılık göstermektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır: çocuklar bilişsel açıdan tamamen olgunlaşmamıştır, sınırlı yaşam deneyimleri vardır ve ilgi alanları oldukça geniştir (Alfonso-Benlliure vd., 2013).

2.9.6. Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki farklılıklar, çevresel ve sosyokültürel etkenlere bağlanmaktadır. Bununla ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet ve yaratıcılığın doğrudan bir bağlantı olduğu saptanmamıştır (Argun, 2004). Kız ve erkek çocuklarına verilen etkili uyarıcılarla, onların kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda çeşitli alanlarda yaratıcılıklarını aktif bir şekilde ortaya koydukları söylenebilmektedir (Çeliköz, 2017). Mangır ve Aral (1991) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılıkla doğum sırası ve cinsiyet kavramları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Aral (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada cinsiyetin yaratıcılık boyutunda önemli bir farklılık ortaya koymadığı sonucu elde edilmiştir.

2.10.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.10.1.Yaratıcılıkla İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar

Bu bölümde yaratıcılıkla ilgili yurtiçinde yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik sıralamaya göre düzenlenmiştir.

Gönen vd. (1993) tarafından yapılan çalışmada, çocukların yaratıcılıkları yaş ve cinsiyet faktörleri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunu, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu 15 kız-15 erkek; 6 yaş grubu 15 kız-15 erkek olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmaya göre çocukların yaş ve cinsiyet faktörlerinde yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Toplam puanlar göz önüne alınarak, esneklik, orijinallik, akıcılık ve zenginleştirme boyutlarında karşılaştırmalar yapılmıştır. Akıcılık boyutunda erkeklerin kızlara nazaran; orijinallik, esneklik, zenginleştirme boyutlarında kızların erkeklere nazaran yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Yaş grubu olarak incelendiğinde ise, 6 yaş grubunda yer alan çocukların esneklik, akıcılık, zenginleştirme ve orijinallik boyutlarında aldıkları puanların 5 yaş grubu çocuklarından daha yüksek puanlar olduğu görülmüştür.

Mangır ve Çağatay Aral (1991) tarafından yapılan çalışmada, sosyoekonomik düzeyin çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisi incelenmişlerdir. Çalışma grubunu, ilkokul 3. sınıfa devam eden 9 yaş grubundan 90 kız ve 90 erkekten oluşan 180 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada sosyoekonomik düzeyleri alt ve üst seviyede olan 9 yaş çocuklarının yaratıcılıklarının belirlenmesi, doğum sırasının, cinsiyetin, annenin çalışma durumunun, kardeş sayısının, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin, babaların mesleklerinin çocuğun yaratıcılığına etkisinin, sosyoekonomik seviyelerinde farklılık olan çocukların yaratıcılıkları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanması için Torrance Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara göre daha yüksek puan elde ettikleri saptanmıştır. Çalışma sonucunda, zenginleştirme alt boyutunda farklılığın anlamlı bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve doğum sırasının yaratıcılık üzerinde anlamlı ölçüde bir farkı olmadığı saptanmıştır.

Aslan vd. (1997) tarafından yapılan çalışmada, çocuklara verilen anaokulu eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisi ve yaratıcılık yeteneği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma grubunu 1996-1997 yılında İstanbul ilinde anaokullarına devam eden 247 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Şekilsel Formu kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, çocuklara verilen anaokulu eğitiminin çocukların yaratıcılıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Problem çözme becerileri ve yaratıcılık arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öncü (2000) tarafından yapılan çalışmada, 6 yaş gurubundan anasınıfına devam eden çocukların şekilsel yaratıcılıklarını, cinsiyet faktörü açısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 60 kız ve 60 erkek olmak üzere, anasınıfına devam eden toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A Formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerde elde edilen puanlar, zenginleştirme, akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyetin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yıldız (2000) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcılık eğitim programının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 4-5 yaş grubundan 24 çocukla çalışılmıştır. 12 çocuk deney, 12 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Yaratıcı eğitim programının çocukların bilişsel gelişimine etkisinin belirlenmesi için Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi, sosyal gelişimine ve iş birliğine etkilerinin belirlenmesi için Davranış Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında deney grubu lehine manidar farklar olduğu bulunmuştur.

Öncü (2003) tarafından yapılan çalışmada, 12-14 yaşlarındaki çocukların cinsiyet ve yaşlarına göre şekilsel yaratıcılığın karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada 90 çocuğa Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A Formu uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlarla; akıcılık, orijinallik, esneklik ve zenginleştirme alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, ele alınan dört boyutun, 14 yaş grubunda yer alan çocuklarda 12 ve 13 yaş grubu çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. 13 yaş grubu erkek çocukların ortalamaları göz önüne alındığında, esneklik boyutunda, aynı yaş grubu kızlardan anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür.

Akçum (2005) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ve öğrenime hazır oluş durumlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde artırdığı ve bu sayede çocukların öğrenime hazır bulunuşluklarını arttırdığı elde edilmiştir.

Çakmak (2005) tarafından yapılan çalışmada, köyde ve kentte yaşayan 6 yaş grubu çocukların yaratıcılıkları arasında fark olup olmadığı ve farklı değişkenlerin

yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu, kent merkezindeki ilköğretim okullarında bulunan anasınıflarına devam eden 105 çocuk ile kent merkezine bağlı köylerde anasınıfına devam eden 105 çocuk olmak üzere toplam 210 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için “Genel Bilgi Formu” ve çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu” bilgi toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgularla varılan sonuçlara göre kentte yaşayan çocuklarla köyde yaşayan çocukların yaratıcılıkları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kız çocuklarının yaratıcılık indeksi ve zenginleştirme alt boyutunda aldıkları puanlar erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kardeş sayısı, ailedeki doğum sırası, anne babanın yaşı, aile özellikleri, çocuğun bir günde izlediği televizyon süresi ve okuldan arta kalan zamanlardaki keyif aldığı oyun türünün çocuğun yaratıcılığı üzerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir.

Aral vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada, Orff öğretisinin beş-altı yaş grubunda yer alan çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu Çukurova Üniversitesi Anaokulunda eğitim gören 40 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada 40 çocuk basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Veriler "Genel Bilgi Formu" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A" testi kullanılarak toplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar normal okul öncesi eğitimine devam ederken deney grubunda yer alan çocuklara ek olarak orff öğretilerine dayalı eğitimler verilmiştir. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir fark gözlenemezken, her iki grubun da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Atay (2009) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaş grubunda yer alan çocukların cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumlarının çocukların yaratıcılığına etkisinin ve yaratıcılığın dört boyutu olan akıcılık, zenginleştirme, esneklik ve orijinallik arasında bir bağın var olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'nın Ereğli ilçesinde bulunan anaokuluna ve anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan oluşan 76 çocuk oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Form A Testi ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın

sonucuna göre esneklik, akıcılık ve zenginleştirme boyutlarında alınan puanlara göre kızlar için anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Can Yaşar ve Aral (2010), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden, gelişim düzeyleri normal olan, okul öncesi eğitimi daha önce almamış ve almış olan altı yaş grubundan oluşan 210 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada eğitim alma durumlarının etkisinin belirlenmesi için Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen Can-Yaşar (2009) tarafından altı yaş grubunda Türkiye’de geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) ve cinsiyetle ilişkinin belirlenmesi için de Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet faktörünün önemli bir etkisi olmadığı gözlenirken, okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2011) tarafından yapılan çalışmada altı yaş grubunda yer alan çocukların ebeveynlerin eğitim seviyelerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, çalışma grubuna Ankara ili merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeyden sekiz ilköğretim okulunun anasınıfında eğitim gören, gelişimleri normal olan 300 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların yaratıcı düşünme seviyelerini belirlemek için Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen Can-Yaşar (2009) tarafından altı yaş Türkiye’de geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin eğitim durumu ile sosyo-ekonomik düzeyleri çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu saptanmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Ayrıca drama eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında fark olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın evrenini okul öncesi eğitime devam eden 6 yaşındaki çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubuna Ankara ilinde orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim okullarına devam eden 5-6 yaşlarından oluşan (40 deney, 40 kontrol) 80 çocuk dahil edilmiştir. Yaratıcılığın belirlenmesinde Yaratıcı Düşünme- Resim

Oluşturma Testi (The Test for Creative Thinking-Drawing Production) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda drama eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinden elde ettikleri puanların, drama eğitimi almayan çocukların puanlarından yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylık çocukların göstermiş olduğu sosyal duygusal davranışların anne eğitim seviyesi ve yaşı, çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası ve cinsiyeti faktörleri açısından etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 45 deney ve 45 kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuktan oluşmuştur. Deney grubundaki çocuklara, araştırmacılar tarafından sosyal davranışlara yönelik hazırlanan yaratıcı drama eğitimi haftada iki kez 45 dakikalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Sosyal duygusal davranışların belirlenmesinde, Sparrow ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen, Ceylan ve Ömeroğlu'nun (2008) Türkçe'ye uyarladığı "Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde yaratıcı drama eğitiminde yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal davranışları annelerinin eğitim seviyesine, çocukların kardeş sayılarına ve doğum sıralarına göre anlamlı farklılık göstermedikleri, fakat annelerin yaşının söz konusu davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Köse, Ercoşkun ve Balcı (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarında okuyan öğretmen adaylarının problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde okuyan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında 1. ve 4. sınıflarda eğitim gören 409 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının ölçülmesi için, Whetton ve Cameron'un (2002) geliştirdiği ve Aksoy'un (2004) Türkçe geçerlik güvenilirliğini yaptığı "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği; problem çözme becerilerinin ölçülmesi içinse Heppner ve Petersen'in (1982) geliştirdiği Taylan'ın (1990) Türkçe'ye uyarladığı "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüm, sınıf seviyesi ve mezun olunan lise türü ile cinsiyet değişkenlerince anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Problem çözme boyutunda ise yalnızca cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının problem

çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Yıldız Çiçekler (2016) tarafından yapılan çalışmada, Yaratıcı Beceriler Ölçeğinin-YBÖ (Profile of Creative Abilities-PCA)” Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada örneklem grup, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya’da normal gelişim özelliklerine sahip anaokulu, ilkokul ve ortaokula devam eden 5-14 yaş arası 219 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çocuklar ve annelerine Genel Bilgi Formu, öğretmenlerine Öğretmen Bilgi Formu, çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ) kullanılmıştır. YBÖ, resim çizme, kategoriler, ev değerlendirme ve çocuk değerlendirme olmak üzere, dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği için korelasyon analizleri; güvenilirliği için YBÖ’nün iç tutarlılığı, test-tekrar test ve değerlendirmeciler arası güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, YBÖ 5.0-14.11 yaş çocukları için yüksek oranda güvenilir ve geçerli bir test olarak bulunmuştur.

Erten Tatlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 11-14 arasında olan çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okullardaki psikolojik danışmanların farkındalıklarını incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla psikolojik danışmanlara bir eğitim programı geliştirilmiş, çocuklara “Yaratıcı Eğitim Bataryası” ölçeği geliştirilerek yaratıcılığı sanat-spor faaliyetleri, sınıf seviyesi ve cinsiyet faktörleri açısından incelenmiştir. Çalışma Ankara ili merkez ilçelerinde ortaokul eğitimi veren altı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 672 çocuk, 637 ebeveyn ve öğretmen ve 16 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi geliştirilen “Yaratıcı Eğitim Bataryası” ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmiştir. Uygulanan eğitim programına yönelik yapılan ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlarda artış olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerileri ile sanat spor faaliyetleri, sınıf seviyesi ve cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Koyuncuoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden duyu eğitimi almış ve öğretmen yönlendirilmesi olmaksızın duyu materyalleriyle zengin bir ortamda duyu becerisi almamış olan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma grubu Sinop ilinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden, öncesinde sistemli duyu eğitimi almayan çocuklardan

oluşmaktadır. Çocuklara verilen duyu eğitiminin onların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemek için ön test- son test, kontrol gruplu kalıcılık testli deneysel desen uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilip revize edilen “Bütünleşik Yaratıcılık Testi-Okul Öncesi (BYT-OÖ)-Yaratıcı Düşünme Becerisi Bölümü” ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması yapılarak kullanılmıştır. Ayrıca Torrance (1981) tarafından geliştirilen “Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (EHYDT)” kullanılmıştır. Çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Birinci deney grubundaki çocuklara sistemli bir duyu eğitimi hazırlanarak 8 hafta boyunca uygulanmıştır. İkinci deney grubuna duyu materyalleri sunulurken eğitimci yönlendirmesi olmadan tesadüfi incelemeye dayalı olarak haftalık olarak sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda her iki ölçme aracından elde edilen yaratıcılık puanlarının birinci deney grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Çeliköz (2017) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaş grubunda yer alan çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi ve farklı değişkenlerle yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Ankara ve Konya'nın merkez ilçelerine bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 175 kız ve 201 erkek çocuk olmak üzere toplam 376 çocuktan oluşmuştur. Veriler ECCRS Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, yaş, kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların yaratıcılıkları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulunurken; annenin çalışma durumu, eğitim seviyesi, babanın mesleği ve sosyo-ekonomik düzeyin yaratıcılık üzerinde etkili faktörler olduğu bulunmuştur.

Karaca ve Aral (2017) tarafından yapılan çalışmada, anaokulu eğitimine devam eden çocukların istekleri, ilgileri ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan yaratıcı rahatlatma eğitim programının hazırlanarak, bu eğitimin yaratıcı motor becerilerinde ve benlik kavramı üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu, Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, gelişimleri normal olan 61-72 aylık çocuklardan oluşmuştur. 24 çocuktan oluşan deney grubu, 22 çocuktan oluşan kontrol grubu olmak üzere toplam 46 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada Villa ve Auzmendi'nin (1992) beş-altı yaş çocukları için geliştirmiş oldukları Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçeği ve motor yaratıcılığının değerlendirilmesi için Torrance'nin (1981) üç-sekiz yaş

çocukları için geliştirmiş olduğu Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ön test ve son testte aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı, deney grubunun son test puanlarında bu grup lehine anlamlı bir fark olduğuna, ayrıca aynı gruptaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Uçar ve Dağlı (2017) tarafından yapılan çalışmada, devlet ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, müdürlerinin göstermiş olduğu dağıtımçı liderlik davranışlarına göre motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmaya 1000 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Motivasyon Ölçeği”, “Öğretmen Yaratıcılık Ölçeği” ve “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokul müdürlerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları ve yaratıcılık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, altı yaş grubunda yer alan çocuklara eğitim verilen ortamlarla çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan 51 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören 357 çocuktan oluşmuştur. Verilerin toplanması için “Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği” ve "Hibrit Yaratıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların sahip olduğu yaratıcılık düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğretmen görüşlerine göre sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeyinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ortam yaratıcılığı konusundaki görüşlerinin yapay olumluluk katılarak ifade edildiği düşünülmektedir. Buna ek olarak çocukların yaratıcılığı ile eğitim verilen sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeyi arasında düşük oranda fakat pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Saptanan durum, öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri faaliyetlere yer veremediğini veya sınıf ortamını çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yaratıcı özellikler içermeyen şekilde düzenlediklerini düşündürmüştür.

Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarını yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu 60-72 ay aralığında 47 kız, 45 erkek olmak üzere toplam 92 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Torrance

Yaratıcı Düşünce Testi ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların sahip olduğu yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldız Çiçekler vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği'nin (EÇBÖ) Türk kültürüne uyarlanmış versiyonunun elde edilmesi, Türkçe geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi ve Türk kültürü için uygun normlarının oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışma grubu, İBBS 1 (İstatistik Bölge Birim Sınıflaması) doğrultusunda belirlenen 12 farklı ilden (Antalya, Balıkesir, Bursa, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Konya, Malatya, Trabzon ve Şanlıurfa) rastgele seçilen 60-83 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çocukların demografik bilgilerini elde edebilmek için kişisel bilgi formu, 63-80 ay arasındaki çocukların yaratıcılık seviyelerini belirlemek amacıyla Türkiye'de standardizasyonu yapılacak olan Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği'nin (EÇBÖ) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği'nin (EÇBÖ) Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu elde edilmiş ve norm değerleri belirlenmiştir.

2.10.2.Yaratıcılıkla İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Lichtenwalner ve Maxwell (1969) tarafından yapılan çalışmada, alt ve orta dereceli sosyoekonomik düzeyli ailelerden gelen okul öncesi eğitim çağındaki çocukların sosyal statüleri ve doğum sıraları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu, 30 ilk doğan ya da kardeşi olmayan çocuk ve 38 sonradan doğan çocuk olmak üzere toplam 68 çocuktan oluşmaktadır. Verilerin toplanması için Starkweather'in geliştirdiği Objeye Tanımlama Yaratıcılık Testi (Originality Test) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kardeşi olmayan ya da ilk doğan çocukların, sonradan doğan çocuklara oranla anlamlı ölçüde daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Bashaw ve White (1971) tarafından yapılan çalışmada, ekonomik açıdan yoksun olmanın okul öncesi dönem çocuklarının yakınsak düşünme ile biçimsel yaratıcılık arasındaki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu Amerika'nın güneyinde bulunan, ekonomik anlamda yoksun olan, anaokuluna devam eden 277 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmaya 15 sınıf dahil edilmiştir. Guilford'un ıraksak düşünme faktörleri açısından, yaratıcılığın dört boyutu (akıcılık, esneklik, detaylandırma ve orijinallik) değerlendirilerek puanlama yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak

Metropolitan Hazırlık Testi ve Torrance Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların genel performansı değerlendirildiğinde, hazırbulunuşluk testinde düşük sonuçlar elde edilmiştir. Ancak olumsuz şartlardan, yoksulluktan etkilenmeyen bazı biçimsel yaratıcılık becerilerinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Amabile ve Gitomer (1984) tarafından yapılan çalışmada okul öncesine devam eden 2-6 yaş arası çocukların kolaj çalışması yaparken kullanacakları malzemeleri kendilerinin seçmesi durumunun yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çocukların yarısına malzemeleri kendilerinin seçmesine izin verilmiş, diğer yarısına ise malzemeler araştırmacı tarafından verilmiştir. Çalışmanın sonucunda bir grup sanatçı tarafından incelenen çocukların eserleri, malzemeleri kendileri seçen çocuklar tarafından yapılan kolajların, malzemeleri araştırmacı tarafından verilen çocukların kolaj çalışmalarından yaratıcılık açısından oldukça yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Michel ve Dudek (1991) tarafından yapılan çalışmada, çocuklar ve anneleri arasındaki ilişkinin yaratıcılığa olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 31 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, çocukların yaratıcılık düzeylerini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TTCT), annelere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çocukların anneleriyle olan ilişkilerini incelemek için Aile İlişkileri Testi (Family Relations Test-FRT) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, yüksek yaratıcı becerilere sahip çocukların annelerinde aşırı koruma içgüdüsünün ve çocuklarıyla duygusal ilişkilerinin diğer annelere oranla daha az olduğu saptanmıştır. Ayrıca aşırı korumacı ve otoriter annelerin çocuğun yaratıcılığında bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hook ve Tegano (2002) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları yaratıcılık ve sosyal yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu okul öncesi eğitime devam eden 20 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 45 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için "Çok Boyutlu Uyarıcı Akıcılık Ölçeği", sosyal yeterliklerin ölçülmesi için "Steweather Sosyal Yeterlilik Testi" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, düşük sosyal yeterlik gösteren çocukların yüksek yaratıcılık becerileri sergiledikleri saptanmıştır.

Lee (2005) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sahip olduğu yaratıcı kişilik ile yaratıcı düşünme yeteneği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu okul öncesi dönemki 4-5 yaş gurubu 1000 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Entegre Yaratıcılık Testi" geliştirilerek uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaratıcı kişilik ile yaratıcı düşünme becerisi arasında yüksek derecede bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca beş yaş çocuklarının daha yaratıcı olduğu ve yaş ile yaratıcı kişilik arasında manidar bir fark olduğu, kız çocuklarının çizim, dil ve toplam yaratıcı düşünme testinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu, yaratıcı kişilik ile yaratıcı düşünme becerisi arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu (2007) tarafından yapılan çalışmada ilkokul üçüncü sınıfa devam eden çocuklarda çizim yeteneği ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu Çin'de ilkokul 3. sınıfta eğitim gören 427 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak "The Milne-Kasen Story Pictures (A Test for Creativity)" "Milne-Kasen Hikaye Resimleri Yaratıcılık Testi" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda kızların erkeklere oranla zenginleştirme, öz imaj ve orijinallik alt boyutlarında, anlamlı ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca yalnızca akıcılık alt boyutunda dokuz buçuk yaş grubunda yer alan çocuklarda diğer çocuklara oranla yüksek puan görülmüştür. Onları sırayla on yaş ve dokuz yaş grubu çocukları izlemiştir.

Dababneh vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, Ürdün'de anaokullarında çalışan öğretmenlerin sınıfta yapmış oldukları uygulamaların ve sınıf ortamının çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 215 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak 50 madde ve beş alt boyuttan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise, sınıf ortamının ve materyallerin çocukların yaratıcılıklarını destekleyici yönde olduğu saptanırken, öğretmenlerin sınıflarında yaratıcılık bilinciyle ortam hazırlama konusunda eksik oldukları bulunmuştur.

Zahra vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların eğitiminde kullanılan eğitim yöntem ve tekniklerinin, çocukların yaratıcılıklarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu Malezya'da rastgele seçilmiş, okul öncesi eğitime devam eden 60 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada iki deney ve iki

kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki deney grubuna yaratıcılık eğitimi verilmiş, kontrol gruplarına verilmemiştir. Deney grubundaki çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için “Torrance Eğitim Yaratıcılık Testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son testler uygulanmıştır. Çalışma boyunca beyin fırtınası, rol oynama, kontrol listesi, hikaye oluşturma, yaratıcı düşünme, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak yaratıcılık eğitimi uygulanmıştır. Kullanılan yöntemlerin etkisini ve yöntemlerden hangisinin daha fazla olumlu etkiye sahip olduğunun saptanması için kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney gruplarında ön test ve son test arasında anlamlı farklılıklar gözlenirken, kontrol gruplarında anlamlı bir fark gözlenememiştir. Mevcut çalışma okul öncesi çocuklarda yaratıcılığı artırmak noktasında olumlu etki göstermiştir. Bakanlık, bulgular sonucunda okul idarelerinin eğitimde yaratıcı etkinliklere daha fazla yer vermesini önermiştir.

Popescu vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim dönemindeki bir çocuğun ailesinin tutumunun, çocuğun yaratıcılık gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, Romanya’da bağımsız iki anaokulundan, okullara bağlı iki anasınıfından 32 tane 5 yaş ve 32 tane 6 yaş çocuk olmak üzere toplam 64 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak yaratıcılığı ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu kullanılmıştır: Resim tamamlama, öykü oluşturma (öyküye uygun başlık bulma), paralel çizgilerden oluşan formdan özgün resim oluşturma. Ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumlarını ölçmek için ise ‘Barnet Liking of Children Scale’ ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveyn tutumları ile çocukların yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katı kurallar olmaksızın uyarıcı bir çevreye sahip ortamda yetişen çocuklarda yaratıcılık indeksinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Chatzopoulos vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı dansın öz duyum, ritim ve statik denge üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Çalışmanın deney grubu anaokuluna devam eden 32 çocuktan, kontrol grubu ise anaokuluna devam eden 30 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubu iki ay boyunca (haftada iki kez) yaratıcı dans programına, deney grubu yapılandırılmamış serbest oyun etkinliğine katılmıştır. Programdan önce ve sonra çocuklara öz duyum için Aktif Reprodüksiyon Testi, tek ayak üzerinde denge ve ritim açısından değerlendirmek için K-Ritim Testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubunun öz duyum ve ritim testi ölçümleri

sonrasında, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha iyi performans sergilediği gözlemlenmiştir. Statik denge için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcı dansın okul öncesi çocuklarda öz duyum ve ritmik senkronizasyonu olumlu yönde etkileyebileceği sonucu elde edilmiştir. Bu faktörlerin çocukların motor gelişimi için önemi düşünüldüğünde, yaratıcı dansın erken çocukluk müfredatına dahil edilmesi önerilmektedir.

Bai vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda yaratıcılığı teşvik etmeye yönelik Düşünmeyi Öğren Okul Öncesi Programı ve potansiyel faydaları gözden geçirilmiştir. Düşünmeyi Öğren, daha büyük çocuklar için başarılı olan çocuklara yönelik tasarlanmıştır. Her iki program da Çin eğitim sistemine uyumlu olacak şekilde geliştirilmiştir. Düşünmeyi Öğren eğitim programının potansiyel faydalarını değerlendirmek için Çin'in kuzeybatısındaki kentsel bir bölgedeki bir anaokuluna devam eden 68 orta, 87 üst düzey çocukla çalışılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Çizgiler ve Daireler alt testleri ön test ile son test olarak, çocukların yaratıcılıklarının gelişimini akıcılık, özgünlük ve detaylandırma boyutlarında incelemek için kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Düşünmeyi Öğren programının küçük çocukları yaratıcılığa teşvik etme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle yaratıcı düşünmenin özgünlük ve detaylandırma yönlerine teşvik etmektedir. Akıcılık boyutunda sonuçlarda farklılaşma görülmemiştir.

Leikin ve Tovli (2019) tarafından yapılan çalışmada, çocukların gelişimsel dil bozukluğu ve yaratıcı yetenekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla Spesifik Dil Bozukluğu (SLI) olan okul öncesi dönem çocuklarının genel ve matematiksel yaratıcılık testlerinden elde ettikleri puanlar ile normal gelişim gösteren çocukların genel ve matematiksel yaratıcılık testlerinden elde ettikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, SLI'li çocukların kendilerinden daha büyük çocuklara kıyasla genel yaratıcılık becerilerinde neredeyse aynı performans gösterdiği görülmüştür. Genellikle de küçük yaş grubundaki çocuklardan daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte, matematiksel yaratıcılık alanında daha küçük çocuklardan anlamlı ölçüde iyi puanlar aldıkları, daha büyük yaşlardaki kontrol grubundaki çocuklardan daha kötü puanlar aldıkları gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, SLI'li çocuklarda yaratıcılığın, normal gelişim gösteren akranları gibi ancak daha yavaş bir hızda geliştiği görülmüştür.

Biasutti ve Habe (2020) tarafından yapılan çalışmada, dans doğaçlamasının öğretilmesi ile ilgili faktörlerin analiz edilerek çocuklarda motor yaratıcılığa odaklanması amaçlanmıştır. Eğitimcilerin dans doğaçlamalarının öğretilmesi uygulamasında kullandıkları kavramları toplamak için niteliksel bir metodoloji belirlenmiştir. Katılımcılara kavramlar konusunda, çocukların doğaçlama dans eğitiminde kullanılan motor ve zihinsel beceriler, motor yaratıcılığın gelişimi, temel egzersizler ve tipik bir ders organize edilirken kullanılan fikirler ile ilgili soruları içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi kullanarak incelenmiştir ve yaratıcılık, hareket, bütünsel gelişim ve bütünsel eğitim gibi makro alanların göze çarptığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların doğaçlama dans ve yaratıcılıklarının gelişimi hakkında fikirlerini ortaya koymuştur. Katılımcılar doğaçlama dans uygulamalarının çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde faydalı olduğu konusunda farkındalık göstermişlerdir. Çalışmada, eğitimde doğaçlama dans kullanımının çocukların yaratıcılık teorilerine katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kasirer ve Shnitzer-Meirovich (2021) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin sahip oldukları yaratıcılık algıları ve yaratıcılık potansiyelleri arasındaki farklılıkların araştırması amaçlanmıştır. Çalışma grubu 58 genel eğitim öğretmeni ve 59 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin yakınsak gelişim alanlarını ölçmek için Uzak Ortaklar Testi (The remote associates test-RAT) ve öğretmenlerin uzaksak gelişim alanlarını ölçmek için Tel-Aviv Yaratıcılık Testi (Tel-Aviv creativity test-TACT) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, hem genel eğitim öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini yüksek bir yaratıcılık düzeyine sahip olarak algıladıkları, yaratıcılığı en önemli eğitim amacı olarak gördükleri ancak buna rağmen öğrencileri arasında daha az yaratıcı özellikleri tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin arka planda yer alan özelliklerinin ve sahip oldukları yaratıcılık düzeylerinin aksine müfredatın bilgi ve becerilerine hâkim olarak isteği sonucunda yaratıcı olmayan özellikleri daha güçlü bir şekilde tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

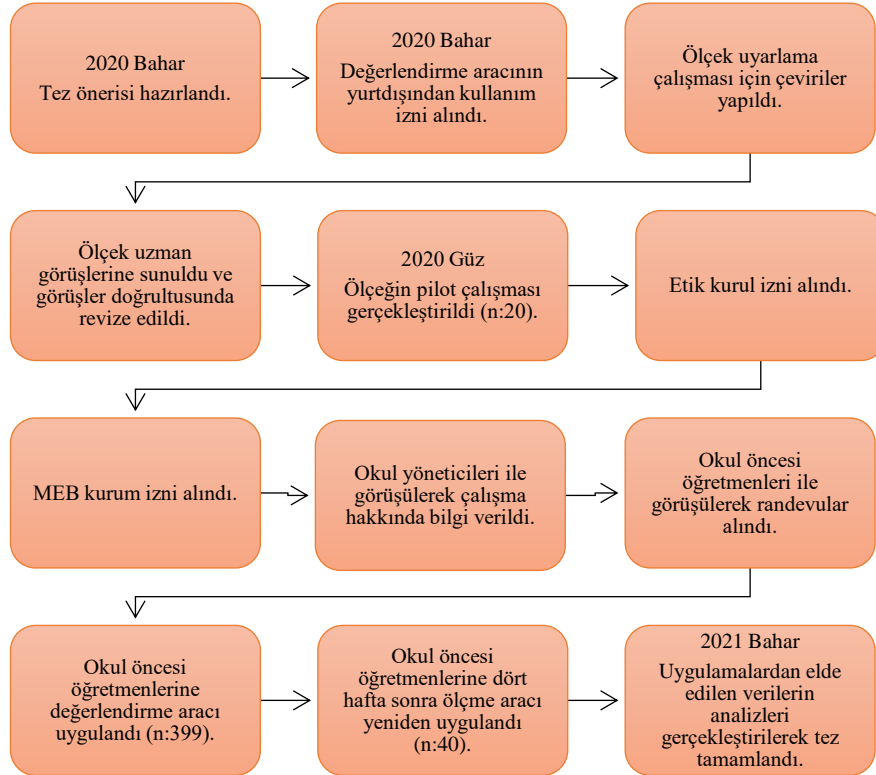
BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasını ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaratıcılık hakkındaki durumları ile bu durumlar ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1995) tarafından genel tarama modelleri ile tekil veya ilişkisel tarama yapılabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha fazla sayıda değişken arasında meydana gelen değişikliğin derecesi tespit edilmektedir (Karasar, 1995). Tez çalışmasında gerçekleştirilen aşamaların şekilsel gösterimi Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile resmi anasınıflarında görev yapmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Karasar, 1995) ile belirlenen okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	384	96.2
	Erkek	15	3.8
	Toplam	399	100
Yaş	25-30	106	26.6
	31-35	102	25.6
	36-40	92	23.1
	41-45	59	14.8
	46 ve üzeri	40	10
	Toplam	399	100
Göreve Başlama Yılı	1980-1990	7	1.8
	1991-2000	55	13.8
	2001-2010	187	46.9
	2011-2020	150	37.6
	Toplam	399	100
Mesleki Kıdem	1-5	86	21.6
	6-10	98	24.6
	11-15	113	28.3
	16-20	49	12.3
	21 ve üzeri	53	13.3
	Toplam	399	100
Öğrenim Durumu	Lisans	360	90.2
	Ön lisans	9	2.3
	Yüksek lisans	28	7.0
	Doktora	2	.05
	Toplam	399	100

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 384 (%96.2)'ünün kadın olduğu, 15 (%3.8)'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 106 (%26.6)'sı 25-30 yaş aralığında, 102 (%25.6)'si 31-35 yaş aralığında, 92 (%23.1)'si 36-40 yaş aralığında, 59 (%14.8)'u 41-45 yaş aralığında, 40 (%10)'si 46 ve üzeri yaş aralığındadır. Okul öncesi öğretmenlerin 7 (%1.8)'i 1980-1990 yıllarında, 55 (%13.8)'i 1991-2000 yıllarında, 187 (%46.9)'u 2001-2010 yıllarında, 150 (%37.6)'si 2011-2020 yıllarında göreve başlamışlardır. Öğretmenlerin 86 (%21.6)'sı 1-5 yıl, 98 (%24.6)'sı 6-10 yıl, 113 (%28.3)'ü 11-15 yıl, 49 (%12.3)'u 16-20 yıl, 53 (%13.3)'ü 21 ve üzeri yıl arasında mesleki deneyime sahiptirler. Öğretmenlerin 360 (%90.2)'i lisans, 9 (%2.3)'ü önlisans, 28 (%7.0)'i yüksek lisans, 2 (%0.5)'si doktora eğitime sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel bilgi formu, araştırma kapsamına alınan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb. durumlarına ilişkin demografik bilgilerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-1).

3.3.2. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales), Rubenstein, McCoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yedili likert tipi bir ölçek olup, “7-kesinlikle katılıyorum”, “6-katılmıyorum”, “5-biraz katılmıyorum”, “4-kararsızım”, “3-biraz katılıyorum”, “2-katılıyorum” ve “1-kesinlikle katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 252, minimum puan ise 36’dır. Ölçekten alınan puanın artması okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algılarının olumlu yönde arttığı anlamına gelmektedir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır (*faktör 1:öğretmen öz-yeterliği, faktör 2:çevresel teşvik, faktör 3:toplumsal değer ve faktör 4:çocuk potansiyeli*). Öğretmen öz yeterliği alt boyutu, öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirme konusunda sahip oldukları yeteneği ifade etmektedir. Çocukların daha yaratıcı olmalarına ilişkin gerçekleştirilebileceklerine olan inançlarını ölçmektedir. “Öğretmen öz yeterliği” alt boyutunda yüksek puanlar elde edilmesi, öğretmenlerin çocukların daha yaratıcı olabilmeleri konusunda kendilerini çok etkili hissettiklerini; düşük puanlar elde edilmesi ise, çocukların yaratıcılığını artırmaları durumunda kendilerini yetenekli hissetmediklerini ifade etmektedir. *Öğretmen öz yeterliği* alt boyutu 13 maddeden (1, 5, 7, 11, 12, 15, 19, 22, 25, 26, 29, 32, 42R) oluşmaktadır. “Çevresel teşvik” alt boyutunda, öğretmenlerin yaratıcılık konusunda içinde buldukları çevreleri nasıl algıladıklarına ilişkin maddeleri içermektedir. Bu alt boyut öğretmenlerin çevreye ilişkin algılarını, yönetimin desteğini ve çevrenin özgürlüğüne ilişkin soru maddelerini içermektedir. Bu alt boyutta elde edilen yüksek puanlar yaratıcılık için olumlu bir ortamın varlığını, düşük puanlar ise yaratıcılığın gelişimini desteklemeyen bir ortamın varlığını ifade etmektedir. *Çevresel teşvik* alt boyutu 7 maddeden (2, 6R, 9R, 16, 20R, 27R, 33) oluşmaktadır. “*Toplumsal değer*” alt boyutu, öğretmenlerin yaratıcılığın toplum için değerli olup-olmadığına ilişkin inançlarını belirlemektedir. Bu alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin nezdinde yaratıcılığın toplum için yararlı ve değerli olduğunu, düşük puanlar ise öğretmenler için

yaratıcılığın toplum için değerli olmadığını ifade etmektedir. *Toplumsal değer* alt boyutu 10 maddeden (10, 13, 17, 21, 23, 28, 30, 34, 37, 40) oluşmaktadır. “*Çocuk potansiyeli*” alt boyutu, öğretmenlerin çocukların daha yaratıcı olabilme potansiyellerine ilişkin algılarını belirlemektedir. Bu alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin çocukların daha yaratıcı hale gelebileceklerine olan inanışlarını, elde edilen düşük puanlar ise çocukların daha yaratıcı olamayacaklarına olan düşüncelerini ifade etmektedir. *Çocuk potansiyeli* alt boyutu 6 maddeden (4, 14R, 24, 31, 38, 43) oluşmaktadır (EK-2). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nde ters kodlanan maddeler “R” ile belirtilmiştir (6R, 9R, 14R, 20R, 27R, 42R). Ölçekte “*kesinlikle katılıyorum*”:1 ile “*kesinlikle katılmıyorum*”:7 şeklinde puanlanmıştır (Rubenstein vd., 2013). Ölçeğin 36 olan madde sayısı, geçerlik-güvenirlilik analizleri sonucunda çevresel teşvik alt boyutundaki 2.ci maddenin değerlendirilme aracından çıkarılması sonucunda ölçeğin analizleri 35 madde olarak sonlandırılmıştır. Böylece ölçekten alınabilecek maksimum puan 245 iken, minimum puan ise 35’dir.

3.3.3.1. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Orijinal Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin orijinal formunda geçerlilik ve güvenirlilik analizleri kapsamında öncelikle açımlayıcı faktör analizi, madde analizi çalışmaları ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri iki farklı örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin orijinal formunda açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemi Amerika Birleşik Devletleri’nde dört eyalette bulunan 308 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcıların % 81’i kadındır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 47 maddeden oluşan ölçek, çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulama sonuçları incelendiğinde, 47 maddelik ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucu elde edilmiştir ve ölçekten dört madde çıkarılarak ölçek madde sayısı 43 olmuştur. Ölçeğin alt boyutlarda maddeler arası korelasyon değerlerinin uygun düzeylerde olduğu görülmüştür. Öğretmen öz yeterliği alt boyutunun diğer üç alt boyutla anlamlı derecede ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada en çok öğretmen özyeterliğinin çocuk potansiyeli alt boyutu ile toplumsal değer alt boyutları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Genel olarak

öğretmen öz yeterliği alt boyutunun en az ilişkili olduğu alt boyut çevresel teşvik alt boyutu olduğu görülmüştür (Rubenstein vd., 2013).

Çalışmanın ikinci uygulaması Amerika'nın farklı yerlerinden belirlenen iki farklı eyalette gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 366 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin % 90'ı kadın iken öğretmenlerin % 88'i işlerini severek yaptığını belirtmiştir. Açımlayıcı faktör analize dayalı revizyon sonucunda oluşan 43 maddelik ölçek öğretmenlere çevrimiçi uygulanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin faktöriyel geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle yapılmıştır. Tüm analizleri tamamlamak için Amos 17.0 kullanılmıştır. Ölçeğin 43 maddeden oluşmakta ancak model uyumu düşük elde edilmiştir (CMIN/df=2.252, CFI=.856, TLI rho2=.848, RMSEA=.066). Bu nedenle en büyük değişiklik endeksine sahip maddelerin model uyumu üzerindeki etkilerini belirlemek için sistematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 6 soru maddesi (35, 18, 41, 8, 39, 36) daha ölçekten çıkarılmıştır. Bu soruların her birinin kaldırılması ile ölçek değerleri uygun hale gelmiştir. Kalan maddelerle ölçeğin uyumunun yeterli düzeylerde olduğu (CMIN/df=1.815, CFI=.919, TLI rho2=.913, RMSEA=.053) görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizine dayanarak alt boyutlar oluşturulmuş ve ardından alt boyutların güvenilirlikleri analiz edilmiştir. Toplumsal değer alt boyutunda olan 3. soru maddesi de ölçekten çıkarılarak güvenilirlik katsayısı 0,871'den 0,897'ye yükselmiştir. Madde 3'ün çıkarılması ile ölçeğin model uyumu (CMIN/df=1.819, CFI=.923, TLI rho=.917, RMSEA=.053) şeklinde sonuçlanmıştır. Öğretmen öz yeterliği, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülürken, çevresel teşvik alt boyutunun her iki örnekleme de diğer alt boyutlarla düşük korelasyon değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucunda, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin “*öğretmen öz yeterliği*” alt boyutunun Cronbach's alpha değerinin α . 929, “*çevresel teşvik*” alt boyutunun Cronbach's alpha değerinin α .906, “*toplumsal değer*” alt boyutunun Cronbach's alpha değerinin α . 897 ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutunun Cronbach's alpha değerinin α .805 olduğu tespit edilmiştir (Rubenstein vd., 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği” (Teaching for Creativity Scales) ve alt boyutlarının Türkçe uyarlamasının geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, maddelerin kaynak dilden hedef dile

çevrilmesi önemli bir işlemdir. Orijinal ölçekte yer alan maddelerin birebir aktarılamaması ölçme aracının puanlarında hataya (varyasyon) sebep olabilmektedir. Anlam kaymalarından kaynaklanan ölçme aracının farklılaşmasının önüne geçebilmek için analizlere başlamadan önce madde çeviri işlemlerinin doğru yapılması gerekmektedir (Orçan, 2018). Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin ilk aşamada dilsel olarak eş uyumu sağlamak için Türkçe çevirisi yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçe'ye kazandırılması için orijinal dile (İngilizce) ve çevrilmesi hedeflenen dile (Türkçe) hakim bir dil uzmanı ile iki çocuk gelişimi uzmanından oluşan üç kişilik bir çalışma ekibi tarafından test Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra geri çevir tekniği kullanılarak testin maddeleri uzmanlar tarafından yeniden İngilizce'ye çevrilmiştir. İngilizce maddelerle iç tutarlılığı kontrol edilmiştir. İngilizce'den Türkçe'ye ve tekrar İngilizce'ye çevrilen maddelerin tutarlı olduğu görülmüştür. Türkçe'ye çevrilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, maddelerde yer alan ifadelerin anlaşılır olması açısından bir Türkçe uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Eş değeriği sağlanarak Türkçe'ye çevrilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin örneklem belirlemesi gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:08.10.2020/Sayı:E.58044). Daha sonra Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yapılacağı okullar için gerekli izin alınmıştır (Tarih:11.09.2020/Sayı:48178250-E.14657). Konya ili merkez ilçelerindeki ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, okul öncesi öğretmenlerinin uygun olduğu gün belirlenerek çalışmanın amacı ve çalışmada neler yapılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmanın değerlendirilmesi amacıyla öncelikle 20 okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin uygulama sürecinde herhangi bir sorun yaşanmaması üzerine değerlendirme aracı örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 2020-2021 öğretim döneminde Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Selçuklu, Meram) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen okul öncesi öğretmenleri ile veri toplama çalışmaları yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler öncelikle SPSS 23.0 paket programı ve LISREL (ver.8.80) programları kullanılmıştır. Çalışmada, “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin geçerlik çalışması kapsamında, kapsam ve yapı geçerliğine yönelik analizler yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin güvenilirlik analizi kapsamında ise, iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemi ile ilgili güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları ve ölçeğin toplamı arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem durumlarına göre ölçme aracına ait öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarından elde ettikleri yaratıcılık puanları ile ölçme aracının tümünden elde ettikleri yaratıcılık puanının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin güvenilirlik analizi kapsamında test-tekrar test yöntemi puanlayıcı güvenilirliği ve Cronbach alfa katsayısının hesaplanması yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı test-tekrar test yönteminin güvenilirliğinin belirlenmesi için ilk uygulamadan dört hafta sonra tekrar test uygulaması yapılmıştır. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları için test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ile ilgili analizler bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Çalışmada Öğretimde Yaratıcılar Ölçeği’nin iç tutarlılık güvenilirliği en çok kullanılan yöntemlerden biri olan Cronbach alfa katsayısı (Alpar, 2012) ile hesaplanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ile elde edilen verilerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği İle Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Öğretmen Öz Yeterliği	399	78.96	9.00	.122	.244
Çevresel Teşvik	399	37.40	8.13	.122	.244
Toplumsal Değer	399	65.01	5.57	.122	.244
Çocuk Potansiyeli	399	35.88	5.19	.122	.244
Öğretimde Yaratıcılık Toplam	399	217.27	20.29	.122	.244

Araştırmada ilk olarak Mahalanobis Distance, Cooks, Leverage değerlerine bakılarak uç veriler ayıklanmıştır. Uç verileri saptamada Mahalanobis Distance, Cooks,

Leverage değerleri kullanılmaktadır (Kannan ve Manoj, 2015). Ardından verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakmak için arpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.2’de görüldüğü üzere ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlarının arpıklık basıklık katsayısının ± 1.0 aralığında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1.0 aralığında yer alıyorsa normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilebilir (George ve Mallery, 2019). Bu durumda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular iki bölüm halinde sunulmuştur.

4.1. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme işlemi belli bir amaç için yapılmaktadır. Ölçmenin amacı ise, ölçülmek istenen özellik açısından bireyler, nesnelere ya da olaylar ile ilgili değerlendirmeler yaparak elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre kararlar vermektir. Verilen kararların uygun ve doğru olması, kararların dayanağı olan değerlendirme sonuçlarına, değerlendirme yapılırken kullanılan ölçüm sonuçlarına ve ölçütün uygun olmasına dayanmaktadır. Bunun için de ölçeğin standardize olması gerekmektedir. Standardize olmuş bir ölçeğin uygun bilgiler üretebilmesi için, “geçerli” ve “güvenilir” niteliklerini taşıması gerekmektedir (Ercan ve Kan, 2004).

Bir ölçeğin güvenilir ve geçerli olması için, ölçek geliştirme ve kullanma aşamalarında uyulması gereken birçok kriter ve standart bulunmaktadır. Araştırmacılar bu standartlara ve kriterlere uygun çalışarak yorum yapmalıdır. Aksi takdirde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği düşer, ülke ve uluslararası düzeylerde kullanıldığında hatalar ve taraf tutmalara yol açmaktadır (Karakoç ve Dönmez, 2014).

Bir bilgi üretilirken bilimsel bir nitelik kazanması, bilginin doğru olmasına, yapılan gözlem ve deneylerin her tekrarında kanıtlanmasına bağlıdır. Belli bir varsayımı test eden, değişkenleri arasında nedensellik ilişkisi kurulan araştırma verileri, geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dayalı olarak yapıyorsa güven vermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmayan herhangi bir araştırmanın verilerinin tablollaştırılması, araştırmayla ilgili yorumlar yapılması, bir hipotezin reddi veya kabulü doğru değildir (Şencan, 2005).

Güvenilirlik, belli bir amaca hizmet eden test ya da ölçeğin, şekilsel ya da sözel içeriğine değil verilerine ait özelliktir. Güvenilirlik sadece test edilen gruba ait verilerle ilgilidir (Şencan, 2005).

Bir ölçme aracında ölçülmek istenen bir özelliğin, başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğünün ifade edilmesi geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Hovardaoğlu, 2007; Büyüköztürk, 2018). Bir ölçme aracının yüksek geçerliğe sahip olması aşamasında tüm teknikler kullanılarak değerlendirme yapılması idealdir. Ancak uygulamadaki olanakların mümkün olmaması durumunda herhangi bir teknik kullanılarak da geçerliğin saptanması kabul edilebilmektedir (Hovardaoğlu, 2007). Bu çalışmada, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları yapılırken, kapsam ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık ölçeği ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bir ölçme aracında yapı geçerliği hesaplanırken, ölçme aracını oluşturan alt boyutlar arası korelasyon hesaplaması yöntemiyle de incelenebilmektedir (Şencan, 2005). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin yapı geçerliğini kanıtlamak için alt boyutlardan elde edilen puanlar arası korelasyonlar incelenerek hesaplanmıştır.

4.1.1. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin geçerliğine ilişkin bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular: Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin sağlanması için öncelikle ölçeğin dil geçerliği sağlanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin İngilizce dilindeki ifadelerin hedef dil olan Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Dilin eş uyumu sağlandığında, ölçeğin son hali üzerinden alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır.

Kapsam geçerliliği çalışması ile değerli bilgiler edinilebilmektedir. Kapsam geçerliği çalışması madde ve faktör geçerliğinin bir ön analizi ile her bir maddenin temsili ve netliği hakkında bilgi sağlayabilmektedir (McGartland vd, 2003). Bu araştırmada kapsam geçerliğinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın yapıldığı alanda uzman görüşlerinin alınmasıdır (Özgülven, 2011). Dil eş uyumu yapılan ölçek, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden toplam sekiz öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin orijinal formu Türkçe formu ile uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliği için Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'ndeki maddelerin çalışmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilir olması açısından "Uygun", "Kararsızım", "Uygun Değil" olmak üzere üçlü derecelendirme ölçeği kullanılarak

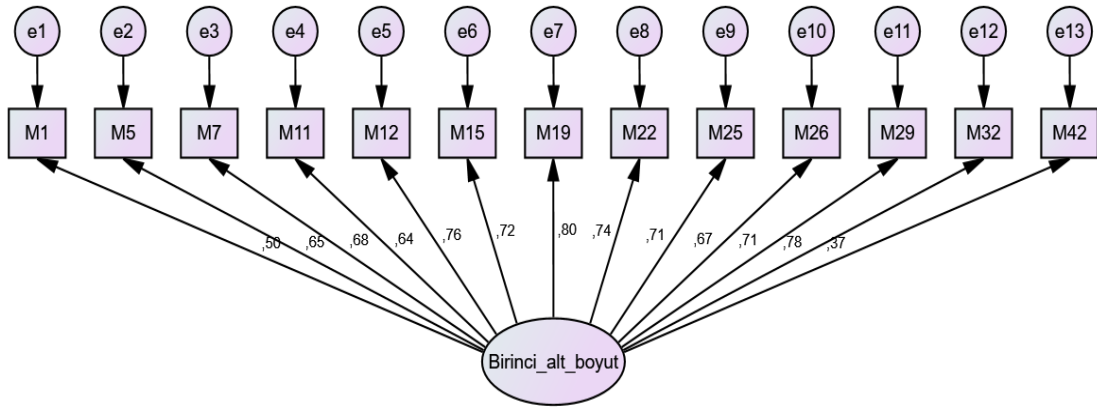
maddeleri değerlendirmeleri ve geliştirmek için eleştiride bulunmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesi yapılırken, her madde için kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Daha sonra KGO ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda tüm maddelerin uzmanlarca kabul gördüğü ve 1.00 KGO oranında olduğu belirlenmiştir. Ortalama alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular: Yapı, parçaları, öğeleri birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen, öğeler arası ilişkilerde oluşan bir bütündür. Bir ölçme aracında yapı geçerliğini sağlanması süreciyle, bilimsel kuram geliştirme süreci aynıdır (Tekin, 1997). Bu araştırmada yapı geçerliğine kanıt olarak, kullanılan ölçeğin daha önce oluşturulan özgün yapısının Türk kültürüne uygun olduğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirlenmiştir. Bu kapsamda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutları faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçme modelinin geliştirilmesinde en sık başvurulan, önemli ölçüde kolaylık sağlayan bir analiz çeşididir. DFA genelde ölçme aracı geliştirmede ve geçerlik analizlerinde ya da daha önceden belirlenen bir yapının geçerliğinin doğrulanmasında kullanılmaktadır (Yaşaroğlu, 2017). Doğrulayıcı faktör analizinde ölçme aracının faktöriyel yapısının geçerliğinin değerlendirilmesinde birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunların başında, iyilik uyum indeksi (GFI), ki-kare uyum testi, düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), hata ortalamalarının karekökü (RMS ya da RMR) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) dır. İlgili alan yazın tarandığında, modelin gerçek verilerle uyumunun göstergesi olarak, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması görülmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumunda, RMSEA değerinin .05'e eşit ya da 0.5'ten küçük olması, RMR, 0 ile 1 aralığında değerler alması, GFI'nin 0.85'ten yüksek çıkması, AGFI'nin 0.80'den yüksek çıkması iyi uyumun göstergesidir (Kaplan, 2000; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin dört alt boyutu bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan bu ölçek, öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen öz yeterliği,

çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarına ait ölçme modelinin toplanan verilerle hangi ölçüde uyumlu olduğunun değerlendirilmesi ve yapı geçerliğinin sağlanmasına ilişkin kanıtlar elde edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarının faktör yapısı LISREL (ver.8.80) ile analiz edilmiştir.

Öğretmen öz yeterliği alt boyutuna ait modelin toplanan verilerle ne derecede uyumlu olduğunu değerlendirmek ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar bulmak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. “Öğretmen öz yeterliği” alt boyutuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 4.1.’de verilmiştir.



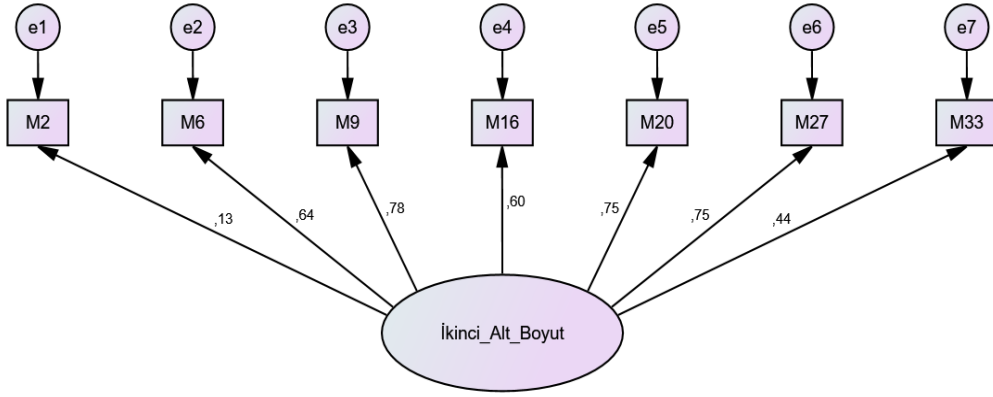
Şekil 4.1 “Öğretmen Öz Yeterliği” Alt Boyutuna İlişkin Yol Diyagramı

Tablo 4.1. Öğretmen Öz Yeterliği Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Uyum Değerleri				
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	2.960	$0 < \chi^2/sd < 5$	$0 < \chi^2/sd < 3$	Mükemmel Uyum

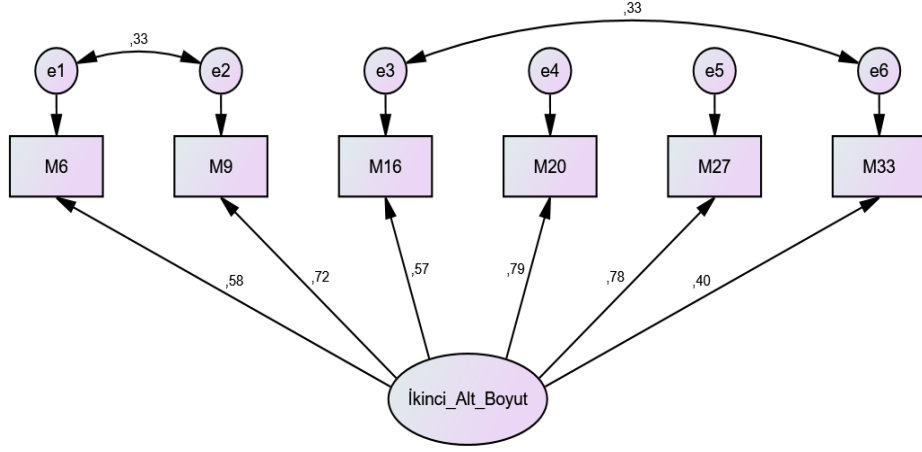
RMSEA	.070	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.039	$0.06 \leq RMR \leq 0.08$	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	Mükemmel Uyum
SRMR	.0392	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR < 0.05$	Mükemmel Uyum
NFI	.924	$0.90 \leq NFI \leq 1.0$	$0.95 \leq NFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.948	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	$0.95 \leq CFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.928	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	$0.95 \leq GFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.899	$0.85 \leq AGFI \leq 1.0$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	.937	$0.90 \leq TLI \leq 1.0$	$0.95 \leq TLI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum

Ölçeğin “*Öğretmen Öz Yeterliği*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .37 ile .80 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=2.960$, RMR=.039, SRMR=.0392 mükemmel uyuma, RMSEA=.070, NFI=.924, CFI=.948, GFI=.928, AGFI=.899, TLI=.937 kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değeri anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2/sd=2.960$, $p < .000$). Ki-kare değerinin anlamlı çıktığı durumlarda da eğer ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği ifade edilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ve model mükemmel uyum indeksine sahiptir ($\chi^2/sd=2.960$). Sözü edilen gerekçelerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. “Çevresel Teşvik” Alt Boyutuna İlişkin Yol Diyagramı

Ölçeğin “çevresel teşvik” alt boyutuna ait modelin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .13 ile .75 arasında değerler aldığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ise, 2. maddenin faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmektedir. Maddenin faktör yükü değerinin .30’un üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Madde 2 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 4.3. “Çevresel teşvik” Alt Boyutu Madde 2 Çıkarıldıktan Sonraki Yol Diyagramı

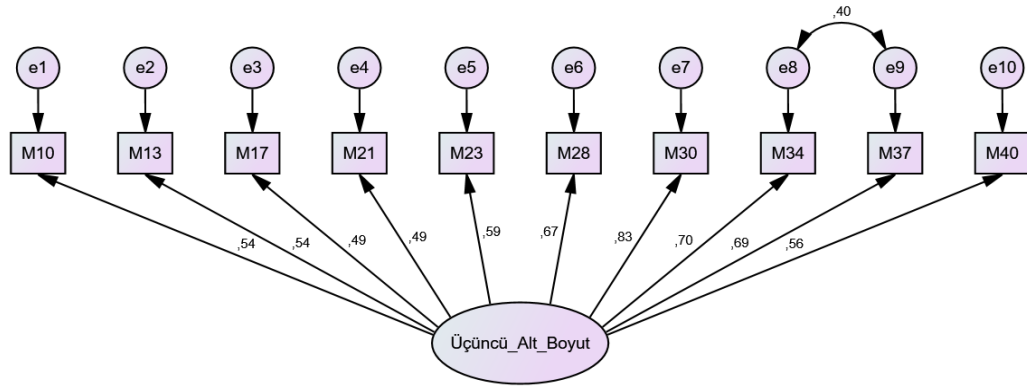
Tablo 4.2. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	9.598	.000	.147	.171	.0635	.897	.906	.931	.840	.843
Sonrası	1.899	.065	.048	.067	.0228	.984	.992	.989	.967	.984

Tablo 4.3. Çevresel Teşvik Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Uyum Değerleri				
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
x ² /sd	1.899	0 < X ² /sd < 5	0 < X ² /sd < 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	.048	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	Mükemmel Uyum
RMR	.067	0.06 ≤ RMR ≤ 0.08	0.00 ≤ RMR ≤ 0.05	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	.0228	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10	0 ≤ SRMR < 0.05	Mükemmel Uyum
NFI	.984	0.90 ≤ NFI ≤ 1.0	0.95 ≤ NFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
CFI	.992	0.90 ≤ CFI ≤ 1.0	0.95 ≤ CFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
GFI	.989	0.85 ≤ GFI ≤ 1.0	0.95 ≤ GFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
AGFI	.967	0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0	0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
TLI	.984	0.90 ≤ TLI ≤ 1.0	0.95 ≤ TLI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum

Çevresel teşvik alt boyutu faktör yapısında ilişkin modelde madde 2 analizden çıkartıldıktan sonra faktör yük değerlerinin .40 ile .79 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=1.899$, RMSEA=.048, SRMR=.0228, NFI=.984, CFI=.992, GFI=.989, AGFI=.967, TLI=.984 mükemmel uyuma, RMR=.067 kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde (Meydan ve Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu modelde ki-kare p değeri anlamlı değildir ($\chi^2/sd=1.899$, $p>.05$). Sözü edilen gerekçelerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 4.4. “Toplumsal Değer” Alt Boyutuna İlişkin Yol Diyagramı

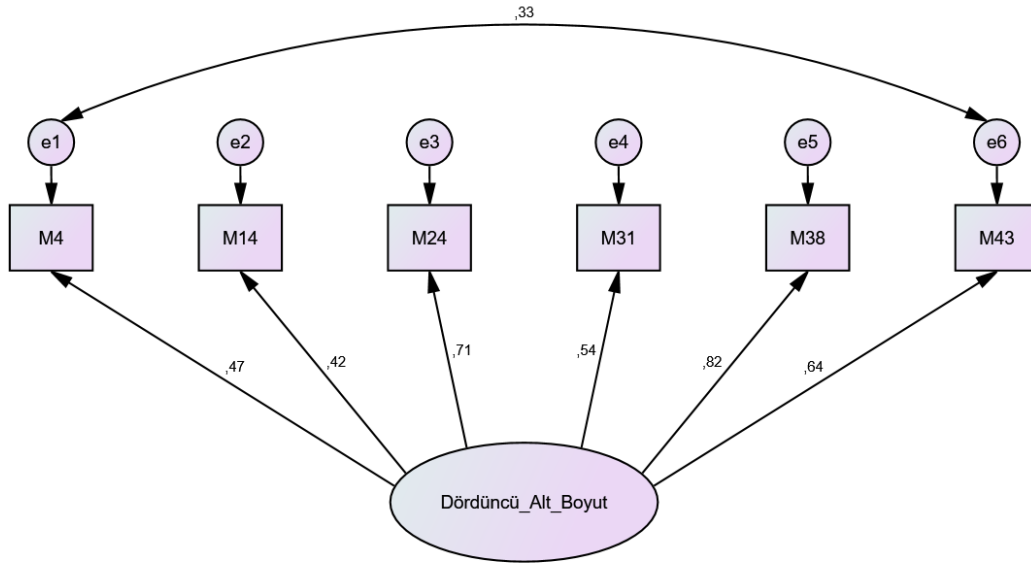
Tablo 4.4. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

Modifikasyon	χ^2/df	p	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	5.295	.000	.104	.045	.0554	.870	.891	.913	.864	.860
Sonrası	3.994	.000	.087	.039	.0507	.905	.926	.935	.896	.902

Tablo 4.5. *Toplumsal Değer* Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Uyum Değerleri				
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	3.994	$0 < \chi^2/sd < 5$	$0 < \chi^2/sd < 3$	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	.087	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.039	$0.06 \leq RMR \leq 0.08$	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	Mükemmel Uyum
SRMR	.0507	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR < 0.05$	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	.905	$0.90 \leq NFI \leq 1.0$	$0.95 \leq NFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.926	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	$0.95 \leq CFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.935	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	$0.95 \leq GFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.896	$0.85 \leq AGFI \leq 1.0$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	.902	$0.90 \leq TLI \leq 1.0$	$0.95 \leq TLI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin toplumsal değer alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=3.994$, $RMSEA=.087$, $SRMR=.0507$, $NFI=.905$, $CFI=.926$, $GFI=.935$, $AGFI=.896$, $TLI=.902$ kabul edilebilir uyum, $RMR=.039$ mükemmel uyum sınırları içerisinde (Meydan ve Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değeri anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2/sd=3.994$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı çıktığı durumlarda da eğer ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında bulunmuştur ($\chi^2/sd=3.994$). Sözü edilen gerekçelerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 4.5. “Çocuk Potansiyeli” Alt Boyutuna İlişkin Yol Diyagramı

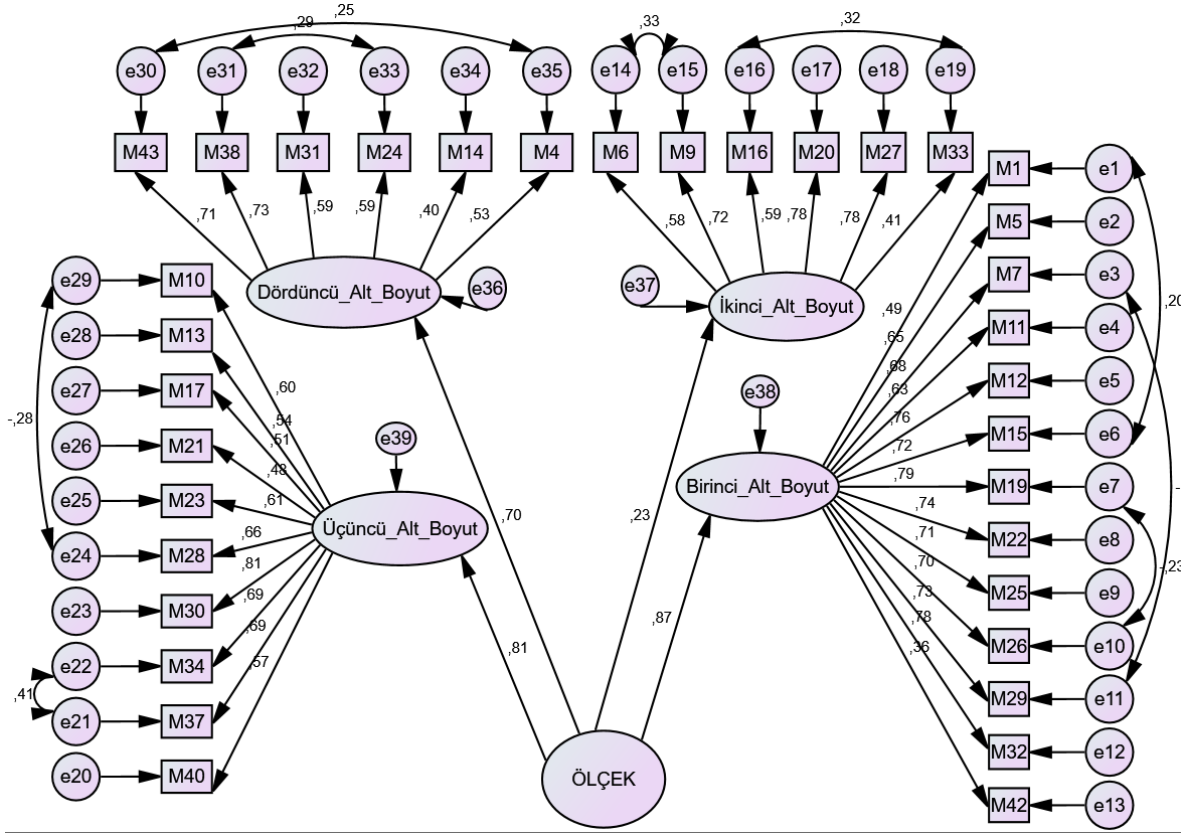
Tablo 4.6. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI	TLI
Öncesi	6.029	.000	.112	.062	.0480	.915	.927	.956	.897	.879
Sonrası	2.408	.014	.059	.055	.0307	.970	.982	.984	.959	.966

Tablo 4.7. Çocuk Potansiyeli Alt Boyutundan Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Uyum Değerleri				
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
x ² /sd	2.408	0 < X ² /sd < 5	0 < X ² /sd < 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	.059	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	Mükemmel Uyum
RMR	.055	0.06 ≤ RMR ≤ 0.08	0.00 ≤ RMR ≤ 0.05	Mükemmel Uyum
SRMR	.0307	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10	0 ≤ SRMR < 0.05	Mükemmel Uyum
NFI	.970	0.90 ≤ NFI ≤ 1.0	0.95 ≤ NFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
CFI	.982	0.90 ≤ CFI ≤ 1.0	0.95 ≤ CFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
GFI	.984	0.85 ≤ GFI ≤ 1.0	0.95 ≤ GFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
AGFI	.959	0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0	0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum
TLI	.966	0.90 ≤ TLI ≤ 1.0	0.95 ≤ TLI ≤ 1.0	Mükemmel Uyum

Ölçeğin “çocuk potansiyeli” alt boyutu modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .42 ile .82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=2.408$, RMSEA=.059, RMR=.055, SRMR=.0307, NFI=.970, CFI=.982, GFI=.984, AGFI=.956, TLI=.966 mükemmel uyum sınırları içerisinde (Meydan ve Şeşen, 2015). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değeri anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2/sd=2.408$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı çıktığı durumlarda da eğer ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği ifade edilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ve model mükemmel uyum indeksine sahiptir ($\chi^2/sd=2.408$). Sözü edilen gerekçelerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 4.6. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 4.8. Test Edilen Modele İlişkin Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Elde Edilen Uyum Değerleri

Modifikasyon	χ^2/df	p	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI	TLI	PNFI	PGFI
Öncesi	2.846	.000	.068	.115	.0720	.770	.838	.806	.780	.879	.720	.712
Sonrası	2.425	.014	.060	.113	.0693	.805	.875	.837	.812	.966	.740	.727

Tablo 4.9. Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

Uyum Değerleri				
Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	2.425	$0 < \chi^2/sd < 5$	$0 < \chi^2/sd < 3$	Mükemmel Uyum
RMSEA	.060	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	.0693	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR < 0.05$	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.812	$0.85 \leq AGFI \leq 1.0$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.0$	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI	.740	$.50 \leq PNFI \leq .95$	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	.727	$.50 \leq PNFI \leq .95$	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	Kabul Edilebilir Uyum

Ölçeğin modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele

ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=2.425$ mükemmel uyum, RMSEA=.060, SRMR=.0693, AGFI=.812, PNFI=.740, PGFI=.727 kabul edilebilir sınırlar içerisindedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000). Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değeri anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2/sd=2.425$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı çıktığı durumlarda da eğer ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği ifade edilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasındadır ve model mükemmel uyum indeksine sahiptir ($\chi^2/sd=2.425$). Sözü edilen gerekçelerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'ne Ait Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar: Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği alt boyutları olan *öğretmen öz yeterliği* alt boyutu, *“çevresel teşvik”* alt boyutu, *“toplumsal değer”* alt boyutu ve *“çocuk potansiyeli”* alt boyutları arasında ilişki ait sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Değerleri (n=399)

Alt Boyutlar	Öğretmen Öz Yeterliği	Çevresel Teşvik	Toplumsal Değer	Çocuk Potansiyeli
Öğretmen Öz Yeterliği	-	.242**	.634**	.432**
Çevresel Teşvik		-	.166**	.354**
Toplumsal Değer			-	.387**
Çocuk Potansiyeli				-

* $p<.05$, ** $p<.01$

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda *“öğretmen öz yeterliği”* alt boyutu ile *“çevresel teşvik”* alt boyutu ($r=.242$, $p<.01$), *“toplumsal değer”* alt boyutu ($r=.634$, $p<.01$) ve *“çocuk potansiyeli”* alt boyutu ($r=.432$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. *“Çevresel teşvik”* alt boyutu ile *“toplumsal değer”* alt boyutu ($r=.166$, $p<.01$) ve *“çocuk potansiyeli”* alt boyutu ($r=.354$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

“Toplumsal değer” alt boyutu ile “çocuk potansiyeli” alt boyutu arasında ($r=.387$, $p<.01$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Tablo 4.11. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları Sonuçları

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği	Yaş	n	\bar{X}	SS
Öğretmen Öz Yeterliği	25-30	106	78.16	9.44
	31-35	102	79.41	7.91
	36-40	92	78.29	9.05
	41-45	59	79.88	9.05
	46 ve üzeri	40	80.15	10.27
	Toplam	399	78.96	9.00
Çevresel Teşvik	25-30	106	30.05	7.74
	31-35	102	31.55	8.30
	36-40	92	31.86	7.46
	41-45	59	30.37	8.13
	46 ve üzeri	40	33.62	7.23
	Toplam	399	31.26	7.87
Toplumsal Değer	25-30	106	63.10	6.34
	31-35	102	65.00	5.26
	36-40	92	65.15	4.99
	41-45	59	67.30	3.59
	46 ve üzeri	40	66.40	6.32
	Toplam	399	65.01	5.57
Öğrenci Potansiyeli	25-30	106	36.03	4.35
	31-35	102	36.13	5.19
	36-40	92	36.45	4.12
	41-45	59	35.15	6.73
	46 ve üzeri	40	34.62	6.60
	Toplam	399	35.88	5.19
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam	25-30	106	207.36	20.60
	31-35	102	212.10	18.47
	36-40	92	211.77	18.20
	41-45	59	212.71	19.86
	46 ve üzeri	40	214.80	23.33
	Toplam	399	211.13	19.77

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları incelendiğinde en yüksek puanı 46 yaş ve üzeri ($\bar{X}=214.80$) okul öncesi öğretmenlerinin aldığı, ardından 41-45 ($\bar{X}=212.71$), 31-35 ($\bar{X}=212.10$), 36-40 ($\bar{X}=211.77$) ve 25-30 ($\bar{X}=207.36$) yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin geldiği görülmektedir. Öğretmen öz yeterliği alt boyutunda en yüksek puanı 46 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerinin aldığı ($\bar{X}=80.15$) ardından 41-45 ($\bar{X}=79.88$), 31-35 ($\bar{X}=79.41$), 36-40 ($\bar{X}=78.29$) ve 25-30 ($\bar{X}=78.16$) yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerin geldiği görülmektedir. Çevresel teşvik alt boyutunda en yüksek puanı 46 yaş üstü okul öncesi öğretmenlerinin aldığı ($\bar{X}=33.62$) ardından 36-40 ($\bar{X}=31.86$), 31-35 ($\bar{X}=31.55$), 41-45 ($\bar{X}=30.37$) ve 25-30 ($\bar{X}=30.05$) yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin geldiği görülmektedir. Toplumsal değer alt

boyutunda en yüksek puanı 41-45 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aldığı (\bar{X} =67.30) ardından 46 yaş ve üstü (\bar{X} =66.40), 36-40 (\bar{X} =65.15), 31-35 (\bar{X} =65.00) ve 25-30 (\bar{X} =63.10) yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin geldiği görülmektedir. Çocuk potansiyeli alt boyutunda en yüksek puanı 36-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aldığı (\bar{X} =36.45) ardından 31-35 (\bar{X} =36.13), 25-30 (\bar{X} =36.03), 41-45 (\bar{X} =35.15) yaş arası ve 46 yaş üzeri (\bar{X} =34.62) okul öncesi öğretmenlerinin geldiği görülmektedir. Çalışmada gruplar arası ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığı “tek yönlü varyans analizi” ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.12. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Öz Yeterliği	Gruplar arası	234.995	4				
	Gruplar içi	32032.347	394	58.749	.723	.577	-
	Toplam	32267.342	398	81.300			
Çevresel Teşvik	Gruplar arası	466.955	4				
	Gruplar içi	24214.414	394	116.739	1.899	.110	-
	Toplam	24681.368	398	61.458			
Toplumsal Değer	Gruplar arası	774.218	4				4-1
	Gruplar içi	11600.965	394	193.555	6.574	.000*	4-2
	Toplam	12375.184	398	29.444			4-3
Çocuk Potansiyeli	Gruplar arası	134.169	4				
	Gruplar içi	10589.756	394	33.542	1.248	.290	-
	Toplam	10723.925	398	26.878			
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam	Gruplar arası	2322.853	4				
	Gruplar içi	153324.192	394	580.713	1.492	.204	-
	Toplam	155647.045	398	389.148			

*p<.05, 1=25-30, 2=31-35, 3=36-40, 4=41-45, 5=46 ve üzeri

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{4,364}=1.492$, $p>.05$). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği alt boyutlarından öğretmen öz yeterliği alt boyutu ($F_{4,364}=.723$, $p>.05$), çevresel teşvik alt boyutu ($F_{4,364}=1.899$, $p>.05$) ve çocuk potansiyeli alt boyutu ($F_{4,364}=1.248$, $p>.05$) puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Toplumsal değer alt boyutu puanları yaş göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{4,364}=6.574$, $p<.05$). Toplumsal değer alt boyutunda varyans homojen olarak dağılmadığı için farklılaşmanın kaynağına bakmak için Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan Tamhane testi sonuçlarına göre toplumsal değer alt boyutunda 41-45 yaş arası bireylerin puan ortalamalarının 25-30, 31-35 ve 36-40 yaş arası bireylerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Tablo 4.13. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları Sonuçları

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
Öğretmen Öz Yeterliği	1-5	86	77.77	8.93
	6-10	98	80.13	8.79
	11-15	113	77.96	8.73
	16-20	49	79.69	9.65
	21 ve üzeri	53	80.18	9.29
	Toplam	399	78.96	9.00
Çevresel Teşvik	1-5	86	31.01	7.41
	6-10	98	30.13	7.82
	11-15	113	32.55	7.78
	16-20	49	30.08	8.81
	21 ve üzeri	53	32.09	7.76
	Toplam	399	31.26	7.87
Toplumsal Değer	1-5	86	63.69	5.89
	6-10	98	64.54	6.27
	11-15	113	64.84	4.75
	16-20	49	67.08	4.49
	21 ve üzeri	53	66.47	5.53
	Toplam	399	65.01	5.57
Çocuk Potansiyeli	1-5	86	35.87	4.08
	6-10	98	36.59	4.60
	11-15	113	35.92	5.06
	16-20	49	34.44	6.95
	21 ve üzeri	53	35.86	6.04
	Toplam	399	35.88	5.19
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam	1-5	86	208.36	19.08
	6-10	98	211.40	19.64
	11-15	113	211.28	18.17
	16-20	49	211.30	21.74
	21 ve üzeri	53	214.62	20.47
	Toplam	399		

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=214.62$), en düşük puan ortalamasına ise 1-5 ($\bar{X}=208.36$) yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. *Öğretmen öz yeterliği* alt boyutun en yüksek puan ortalamasına 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=80.18$) en düşük puan ortalamasına ise 1-5 ($\bar{X}=77.77$) yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. *Çevresel teşvik* alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına 11-15 yıl arası ($\bar{X}=32.09$) mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, en düşük puan ortalamasına 16-20 ($\bar{X}=30.08$) yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. *Toplumsal değer* alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=67.08$), en düşük puan ortalamasına 1-5 ($\bar{X}=63.69$) yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi

öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. *Çocuk potansiyeli* alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}=36.59$) okul öncesi öğretmenlerine ait iken, en düşük puan ortalaması 16-20 ($\bar{X}=34.44$) yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Öz Yeterliği	Gruplar arası	474.579	4	118.645	1.470	.210	-
	Gruplar içi	31792.763	394	80.692			
	Toplam	32267.342	398				
Çevresel Teşvik	Gruplar arası	425.027	4	106.257	1.726	.143	-
	Gruplar içi	24256.342	394	61.564			
	Toplam	24681.368	398				
Toplumsal Değer	Gruplar arası	496.039	4	124.010	4.113	.003*	1-4
	Gruplar içi	11879.145	394	30.150			
	Toplam	12375.184	398				
Çocuk Potansiyeli	Gruplar arası	150.177	4	37.544	1.399	.234	-
	Gruplar içi	10573.748	394	26.837			
	Toplam	10723.925	398				
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam	Gruplar arası	1317.943	4	329.486	.841	.500	-
	Gruplar içi	154329.102	394	391.698			
	Toplam	155647.045	398				

*p<.05, 1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 yıl ve üzeri

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{4,394}=.841$, $p>.05$). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği alt boyutlarından öğretmen öz yeterliği alt boyutu ($F_{4, 394}=1.470$, $p>.05$), çevresel teşvik alt boyutu ($F_{4, 394}=1.726$, $p>.05$) ve çocuk potansiyeli alt boyutu ($F_{4, 394}=1.399$, $p>.05$) puanları mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Toplumsal değer alt boyutu puanları mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{4, 394}=4.113$, $p<.05$). Toplumsal değer alt boyutunda varyans homojen olarak dağılmadığı için farklılaşmanın kaynağına bakmak için Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan Tamhane testi sonuçlarına göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin puanları 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Tablo 4.15. Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde Sayısı	Madde Toplam Korelasyonları
M1	.449
M5	.478
M7	.540
M11	.506
M12	.572

M15	.631
M19	.604
M22	.594
M25	.545
M26	.625
M29	.597
M32	.601
M42	.340
M6	.316
M9	.419
M16	.498
M20	.319
M27	.365
M33	.316
M10	.419
M13	.498
M17	.420
M21	.302
M23	.444
M28	.424
M30	.563
M34	.517
M37	.557
M40	.457
M4	.450
M14	.266
M24	.350
M31	.481
M38	.485
M43	.558

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarında 34 maddenin .30 ile .63 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzeri olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği (Büyüköztürk, 2018) göz önüne alınırsa madde toplam korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir. Madde 14 ün madde toplam korelasyon değeri .26'dır. .20 ve .29 arasında olan maddeler ayırt edicilik açısından düşüktür (Büyüköztürk, 2018) madde düzenlenerek ölçeğe dahil edilmiştir.

4.1.2. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Cronbach Alfa katsayısı ile Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin iç tutarlık anlamına gelen güvenilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Sonuçta bulunan iç tutarlık anlamındaki mükemmel yakın güvenilirlik katsayısı, ölçekteki maddelerin birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Yaşar, 2014).

İç Tutarlık Katsayısı: Alfa katsayısı ölçekte yer alan maddelerden alınan puanların toplam puanla olan tutarlılığının incelenmesi anlamına gelmektedir. Madde puanlarının toplam varyansa bölünmesi ile elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Öğretimde Yaratıcılık ölçeğinin Cronbach alfa değerlerine ilişkin veriler Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin ve Alt Boyutlarının Cronbach’s Alfa Değerleri

	Cronbach’s Alpha (α)
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam	.89
Öğretmen Öz Yeterliği Alt Boyutu	.90
Çevresel Teşvik Alt Boyutu	.82
Toplumsal Değer Alt Boyutu	.84
Çocuk Potansiyeli Alt Boyutu	.75

Ölçeğin toplam Cronbach’s alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. “Öğretmen öz yeterliği” alt boyutunun Cronbach’s alfa değeri .90, “çevresel teşvik” alt boyutunun .82, “toplumsal değer” alt boyutunun .84 ve “çocuk potansiyeli” alt boyutunun .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği için Cronbach’s alfa değerinin .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Test Tekrar Test Yöntemi İle Kestirilen Güvenirlik: Bu yöntemde, test maddeleri aynı çalışma grubuna iki kez uygulanır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen puanlar arasında korelasyon değerleri hesaplanarak gözlenen korelasyon değerleri güvenilirlik kestirilmesinde kullanılır (Baykul, 2021). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine uygulanan ölçek puanlarının zamanla değişip-değişmediğini incelemek amacıyla test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine dört hafta sonra ölçek yeniden uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Test-Tekrar Test Analizine İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği	Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	P
Öğretmen Yeterliği	İlk Test	40	80.34	8.40	39	2.299	.143
	İkinci Test	40	74.55	11.71			
Çevresel Teşvik	İlk Test	40	29.75	8.24	39	-1.584	.383
	İkinci Test	40	32.25	4.57			
Toplumsal Değer	İlk Test	40	68.30	8.17	39	10.076	.711
	İkinci Test	40	54.36	7.47			
Çocuk Potansiyeli	İlk Test	40	35.90	7.47	39	1.486	.654
	İkinci Test	40	33.80	4.31			
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam	İlk Test	40	214.29	18.83	39	3.740	.171

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutları puanlarını için farklı zamanlarda yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen puan ortalamaları arasındaki farklılık incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yapılan ilişkili örneklem için t testi sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, ölçme aracının farklı zamanlarda uygulanması sonucunda da benzer bulgular elde edildiğini ifade etmektedir. Ölçeğin toplam puan ve alt boyutlarını puanının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmada, “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)” Türkçe uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla hayata geçirilen aşamalarda neler yapıldığı, gerçekleştirilen uygulamaların nedenleri ve sonuçları aşamalar halinde açıklanmıştır.

Çalışmanın ilk basamağında, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin (Teaching For Creativity Scales) Türkçe uyarlanması süreci gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, bir dil uzmanı tarafından kaynak dil olan İngilizce’den hedef dil Türkçe’ye çevrilmiştir. Yapılan çeviri daha sonra kaynak ve hedef dile hâkim olan başka bir uzman tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan ölçme aracının her iki formu, her iki dile hâkim olan başka bir uzman tarafından incelenerek ölçeğin orijinal formundaki ifadelerle karşılaştırılarak herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Türkçe çevirisi yapılan Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği bir Türkçe uzmanı tarafından incelenmiş, görüşleri alınmıştır. Uzmanların verdiği öneriler doğrultusunda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği yeniden düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından, ölçek düzenlenerek son halini almıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin geçerlik çalışması amacıyla yapılan içerik ve yapı geçerliğine ilişkin bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Ölçekte yer alan ölçme maddelerinin anlaşılır olması, uygulanacak kitleye uygun olması, ön çalışmalarda uzmanların görüşlerinin uyumu/uyumsuzluğu gibi faktörler ölçeğin geçerliği için önemli noktalardır. Aynı zamanda ölçeğin içerik ve yapı geçerliği için bit tahmin niteliğini taşımaktadır (Yurdugül, 2005). İçerik geçerliği bir ölçme aracında yer alan maddelerin aynı içeriği hangi oranda içerdiğini ve içerik materyalinin içeriği ne derecede örneklediğini değerlendirmekte. İçerik geçerliği mantıksal geçerlik ve biçim geçerliği şeklinde karakterize edilmektedir. Biçim geçerliği, ölçme aracının geçerli olduğunu belirtmektedir. İçerik geçerliğini değerlendirmede mantıksal geçerlik, bir ölçeğin geçerliğini değerlendirmede uzmanlardan oluşan bir paneli kullanmak gibi, daha titiz bir süreçtir (McGartland vd., 2003).

Ölçme aracında yer alan maddelerin, ölçülmesi hedeflenen niteliği kapsamı (kapsam geçerliği) veya ilgili niteliği yorumlama gücünün belirlenmesi için ön çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (McGartland vd., 2003). Ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde, pilot (deneme) uygulamaların gerçekleştirmediği durumlarda ölçmenin konusu olan özellik kapsamında uzmanların görüşüne başvurulmaktadır. Uzman görüşüne dayalı çalışmalar nitel çalışmalardır. Nitel olan uzman görüşlerine dayalı çalışmalar, kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) ile istatistiksel nicel çalışmalar haline getirmek için kullanılan bir yöntemdir (Yurdugül, 2005). Bu bilgilere dayanarak, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçe çevirisi yapıldıktan sonra, ölçme aracında bulunan maddelerin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uyumu için Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden 8 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Türkçe'ye çevrilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, bireysel uygulama yönergesi, ölçeğin orijinal kopyası ve değerlendirme ölçütleri ile uzman değerlendirme formu uzmanlara verilmiştir. Uzmanların değerlendirme ölçütlerinin ve ölçek yönergelerinin hedefe uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini, "Uygun", "Kararsızım" ve "Uygun Değil" şeklinde değerlendirmesi ve yönergelerde yer alan maddelerin geliştirilmesine yönelik öneri ve açıklamalarda bulunması istenmiştir. Farklı üniversitelerden öğretim elemanlarından oluşan sekiz uzmanın görüşleri toplandıktan sonra ölçekte yer alan her madde için uzman görüşleri tek formda birleştirilerek değerlendirilmiştir. Her bir maddeye ilişkin değerlendirmede her madde için kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Hesaplanan kapsam geçerliği oranlarının ortalaması alınıp kapsam geçerliği indeksi bulunmuştur. Uzman görüşü değerlendirmesi 8 uzmandan oluşması nedeniyle 0.78'den büyük olan kapsam geçerliği oranına (KGO) sahip maddelerin kapsam geçerliğini sağladığı belirtilmektedir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliği oranları değerlerinin hesaplanması sonucu, ölçme aracındaki tüm maddelerin 1.00 kapsam geçerliği oranına sahip olduğu, maddelerin bütün uzmanlarca kabul edildiği görülmüştür. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler sonucunda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini değerlendirmek için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizi ile belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi daha önce belirlenen faktör yapısını doğrulamak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Suhr, 2006). Ölçme aracının

puanlama sürecinden sonra çalışmanın geçerlik analizi için yapı geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliği, ölçme aracından elde edilen sonucun ne olduğunu ve nelerle bağlantılı olduğunu açıklanmasını sağlamaktadır. Ölçme aracı için hazırlanan maddelerin belirlenen özellikleri hangi derecede doğru ölçtüğünü incelemektedir (Akyüz, 2018). Bu nedenle çalışmada yapı geçerliği kapsamında Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarının (öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer, çocuk potansiyeli) faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir.

Ölçme aracındaki “*öğretmen öz yeterliği*” alt boyutunun modelinin, toplanmış olan verilerle hangi derecede uyum gösterdiğinin incelenmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. Analiz sonucu, faktörler ile gözlenen değişiklikler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .37 ile .80 arasında değerler aldığını ortaya koymaktadır. Modelin genel uyumu ki-kare testi ile değerlendirilmiştir. Ki-kare testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Ki-kare testi anlamlı çıktığında, ki-kare testi serbestlik derecesine bölüldüğünde 0 ile 3 arasında bir değer alıyorsa modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu ifade etmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü $x^2/sd=2.960$ olarak bulunmuştur. Bu nedenlerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“*Çevresel teşvik*” alt boyutunun modelinin, toplanan verilerle ne derecede uyumlu olduğunu incelemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu, faktörler ile gözlenen değişiklikler arasındaki faktör yük değerlerinin .13 ile .75 arasında değerler aldığını ortaya koymaktadır. DFA ile hesaplanan uyum istatistiklerine bakıldığında, 2. maddenin faktör yükünün .30’un altında değer aldığı görülmektedir. Maddenin faktör yükünün .30 üzerinde bir değer alması gerekmektedir (Seçer, 2015). Madde 2 çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Madde 2 çıkarıldıktan sonra faktör yük değerleri .40 ile .79 arasında olduğu bulunmuştur. Oluşturulan modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi $RMR=.067$ olarak bulunmuştur ve kabul edilebilir uyum sınırları içindedir. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Ki-kare p değeri anlamlı çıkmamıştır. Sözü edilen nedenlerle modelin verilerle uyumlu olduğu görülmektedir.

“*Toplumsal değer*” alt boyutunun toplanan verilerle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu, faktörler ile gözlenen değişkenler arasındaki faktör yük değerinin .49 ile .83 arasında değerler aldığı ortaya koymaktadır. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilmesi için elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu araştırma sonucunda ki-kare testi p değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü .5 değerinin altında çıkmıştır. Bu nedenle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“*Çocuk potansiyeli*” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derecede uyumlu olduğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu faktörler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .42 ile .82 arasında değerler aldığı göstermektedir. Ki-kare testi anlamlı çıkmıştır. Bu nedenle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermekte ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlı olarak görülmektedir. Ki-kare değerinin anlamlı çıktığı durumlarda ise ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği belirtilmiştir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015).

Çalışmada, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bir ölçme aracının yapı geçerliği, o ölçme aracını oluşturan alt boyutlar arasındaki korelasyonların hesaplanmasıyla da incelenebilmektedir (Şencan, 2005). Bu nedenle Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri analiz edilmiştir. Alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen “*öz yeterliği*” alt boyutu ile “*çevresel teşvik*” alt boyutu, “*toplumsal değer*” alt boyutu ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. “*Çevresel teşvik*” alt boyutu ile “*toplumsal değer*” alt boyutu ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı

bir ilişki elde edilmiştir. “*Toplumsal değer*” alt boyutu ile “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çocuklarda var olan yaratıcılık potansiyelinin yeşerebilmesi, çocuğun ailesiyle gerçekleştirdiği etkinliklerle doğrudan ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde çocukların içinde bulunduğu ortamlar çevresel uyaranlarla zenginleştirilmelidir. Yaratıcılık süreci, bireyin kendinden şüphe duymasıyla, çaresizlik ve kaygı durumlarından oluşmasına rağmen bireyin sahip olduğu dünya görüşünü ve benlik algısını değiştiren, neşeli vakit geçirilen deneyimlerden oluşmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların kendi düşüncelerine olan güven duygusu kırılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların yaratıcı fikirlerini desteklemesi gerekir. Böylelikle çocuklar, ilgi duydukları alanlarla ilgili araştırmalar yapmak için ihtiyaç duydukları öz yeterlik duygusunu kazanabilmektedirler. İnsanların sahip olduğu yaratıcılık yeteneği yoktan var olmamaktadır. Bu yüzden zengin çevresel uyarılar yoluyla elde edilen tecrübeler ve bu deneyimlerin ürüne dönüşmesi çocuklarda mevcut bulunan yaratıcılık potansiyelini güçlendirmektedir. Yaratıcılık yalnızca çocukların serbest ve özgür bırakılmasıyla meydana gelebilecek bir süreç değildir. Var olan yaratıcılık potansiyelinin gelişmesi, çocuklara uygun destek verilmesiyle mümkündür (E. Yazgın, 2020). Toplumu oluşturan tüm bireyler ve meslek gruplarının geliştirilmesi için toplumda, ilerlemeci, keşfetmeye karşı ilgisi olan, yaratıcı bir yaşam biçimi benimsemiş, deneme yanılma yollarını kabul edebilen, yenilikçi bireylere ihtiyaç vardır (Y. Yazgın, 2020). Bireylerde doğuştan getirilen yaratıcılık yeteneğinin gelişimi, bireyin kendinde bulunan yaratıcılık yeteneğine olan inancı, içinde bulunduğu çevre, yaratıcılığın toplum için önemi ve toplumdaki değeri ile çocukların sahip olduğu yaratıcılık potansiyeli faktörleriyle doğrudan ilişkilidir. Yaratıcılık kendi kendine gelişebilecek bir yetenek değildir. Değişim ve gelişim göstermesi, kişinin kendine inanması, yaratıcılığın toplum için önemini bilmesi ve çevre ile desteklenmesi faktörlerinin sağlanması ile mümkün olmaktadır. Yaratıcılık için, bu faktörler ayrı ayrı önemlerinin olmasına rağmen, yaratıcılık konusunda tam anlamıyla bir başarı sağlanması için tüm faktörlerin olması gereklidir. Bu nedenlerle öğretmen öz yeterliliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve öğrenci potansiyeli alt boyutlarının anlamlı ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları *yaşa* göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek

yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik ve çocuk potansiyeli alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal değer alt boyutunda varyans homojen olarak dağılmadığı için farklılaşmanın kaynağına bakmak için Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan Tamhane testi sonuçlarına göre toplumsal değer alt boyutunda 41-45 yaş arası bireylerin puan ortalamalarının 25-30, 31-35 ve 36-40 yaş arası bireylerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Zembat vd. (2018) yaptıkları çalışmada yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. 36 ve üzeri yaşlardaki okul öncesi öğretmenlerinin aldığı yaratıcılık puanları, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Çoban (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe yaratıcılık düzeylerinin arttığı, bunun sonucunda da yaratıcılık puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Fakat 40-44 yaştan sonra alınan yaratıcılık puanlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2006) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık seviyelerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Gelişim ve değişim sürekli etkileşim içinde olup, birbirini tamamlayan olgulardır ve yaratıcı düşünce ile etkinlikleri de etkilemektedir (Artut, 2017). Yaratıcılık için net bir yaş sınırının ortaya konulmasının güç olduğu, fakat yaratıcı düşünme yeteneğine sahip bireylerin orta yaş döneminde bu yetilerini en üst seviyede kullandıkları (Artut, 2017; Demirel, 2020) ifade edilmiştir. Toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim süreçleri bu değişimlere bağlı olarak güncellenmektedir (Özdemir, 2011). Eğitim, bir toplumun sahip olduğu kültürel değerleri, yazılı ve yazısız kuralları bireylere aktarır, bireylerin yenilikçi olmalarına olanak sağlayarak yaratıcılıklarını toplum içinde kullanmalarına yön vermektedir. Bilginin hızla gelişip değiştiği bu çağda, toplum, bu gelişim ve değişime uyum sağlayabilecek, aktif düşünme becerisine sahip, problem çözme becerisi olan, yaratıcı ve kendini yenileyebilme yeteneği olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyulan bu bireylerin yetişebilmesi, yaratıcılığın nasıl gelişebileceğine yönelik eğitim programlarının hazırlanıp sunulması ile sağlanabilmektedir (Karakuş, 2001). İçinde bulunduğumuz toplumda yenilik oluşturmaya, meydana gelen yeniliklere uyum sağlamaya eğitim ile ulaşılabilir. Bir toplumu oluşturan en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin toplumsal hayatta yaratıcılığın öneminin farkında

oldukları düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ilerleyen yaşlarda toplumsal hayatta daha etkin rol almaları, yaratıcılığın toplum üzerindeki etkisi ve önemine inanmaları ve eğitim sürecinde yaratıcılığın öneminin bilincinde olarak uygulamalarını gerçekleştirmelerinin elde edilen sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanları incelendiğinde *mesleki kıdeme* göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği alt boyutlarından olan “*öğretmen öz yeterliği*”, “*çevresel teşvik*” ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. “*Toplumsal değer*” alt boyutunda alınan puanlar ise mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Varyans homojen olarak dağılmadığı için farklılığın kaynağına bakmak amacıyla Tamhane testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin puanları 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Alanyazın tarandığında mesleki kıdemin öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkisinde olumlu sonuçlar elde edilen çalışmalar olduğu gibi, olumlu etkisi olmadığı ifade edildiği çalışmalar da bulunmaktadır.

Polat ve Konaş, (2017)’a göre, öğretmenlerin sahip oldukları kıdem arttıkça, yaratıcılık seviyelerinde bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin elde ettiği deneyimler sonucunda, mesleklerini idame ettirirken karşılaştıkları eksikliklere ve problemlere yaratıcı çözüm oluşturma olanaklarını elde etmeleri de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mesleki kıdem ve ileri yaşlarda olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucu elde edilmiştir. Demirtaş (2018), tarafından yapılan çalışmada, yaratıcılık becerilerinin 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Polat (2017) tarafından yapılan çalışmada da, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin sahip oldukları mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ayan (2017) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı ölçüde yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Yıldırım (2006) ve Yuvacı (2017) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki

kıdemın yaratıcılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Şahin (2010), Kurnaz (2011) ve Çağ Adıgüzel (2016) ise yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki kıdem değişkeninin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bir toplumun ileri düzeylere gelebilmesi, söz konusu toplumda yer alan öğretmen ve çocukların sahip olduğu yaratıcılık düzeylerini önemseme ve geliştirebilme çalışmaları ile doğrudan ilişkilidir. Yaratıcılık, yeni icatlara, icatlar ise teknoloji ve üretime dönüşmektedir. Bunun sonucunda toplumun genel refah düzeyi artmakta, ekonomik anlamda kalkınma sağlanmaktadır. Yaratıcılık düzeyleri belirlenmeyen, üreticilikleri değerlendirilmeyen bireylerden oluşan toplumlarda gelişme zor olmaktadır (Şahin, 2003). Gelişmiş toplumlar göz önüne alındığında görülen beş toplumdan birinin, kendi yaratıcılık ve iradeleri ile değişim gösteren toplumlar olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2007). Yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin toplumsal hayatta daha fazla zaman geçirmeleri, yaratıcılığın toplum içinde büyük bir önemi olduğunu düşünmelerine sebep olmaktadır. Yaratıcılık düzeyinin gelişiminde, bireylerin sahip olduğu yaştan ziyade meslekte aktif olarak çalıştığı yaşın, yani mesleki kıdemın etkili olduğu söylenebileceği ifade edilmektedir. Kısacası yaratıcı üretkenlikte, bireyin kaç yaşında olduğundan çok meslekte aktif olarak kaç yıl çalıştığı önemlidir (Sak, 2016). Meslekte daha uzun süre çalışan okul öncesi öğretmenleri, daha az çalışanlara oranla, toplumsal yaşamda ve toplum için önemli olan konularda daha fazla bilgi sahibidirler. Çocukları sadece ilköğretime değil topluma da hazırlayan, toplumsal değerleri bilen okul öncesi öğretmenleri, yaratıcılığın toplum için ne kadar önemli olduğunun bilincindedirler. Bu bilinç dâhilinde elde edilen sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı, toplumu ileri seviyeler götürecek bir yetenek olarak algılamaları, yaşın ilerlemesi ile mesleki deneyimin artması sonucu farkındalık düzeylerinde olumlu etkilerin olduğu, gelecek nesillerde fark yaratmak adına eğitim sürecinde yaratıcılığın önemine ilişkin uygulamalara daha fazla önem vermeleri ile açıklanabilir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin *madde ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde analizi* yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinde 34 maddenin .30 ile .63 arasında değerler aldığı görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin yorumlanmasında .30 ve üzeri değer alan maddelerin ölçülecek niteliği ayırt etmede yeterli olduğu kabul

edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Madde 14'ün korelasyon değeri .26 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon değeri .20 ile.29 arasında olan maddelerin ayırt edicilikleri düşüktür (Büyüköztürk, 2018). Bu yüzden madde düzenlenerek Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğine dâhil edilmiştir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) ve test tekrar test yöntemleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Klasik ölçüm kuramında güvenilirlikle dört farklı durum anlatılmak istenmektedir: 1. Bir ölçme aracındaki maddelerin aynı yapıyı hatasız bir şekilde ölçmesi, 2. Farklı zamanlarda yapılan ölçme işlemlerinin sonuçlarının aynı çıkması, 3. Bir ölçme aracıyla ölçülen bir kavramsal yapıya ait sonuçların, aynı kavramsal yapıyı ölçen farklı ölçme araçlarının sonuçlarıyla benzer olması, 4. Farklı değerlendirmeciler tarafından puanlanan ölçme sonuçlarının aynı olmasıdır (Şencan, 2005). Ölçümlerde güvenilirliğin yüksek olması, ölçümlerde yapılan tesadüfi hataların az olması anlamına gelmektedir. Ölçümler gerçeği yansıtma seviyesi arttıkça ya da ölçme hatası az olduğu sürece ölçümlerdeki güvenilirlik yüksek olmaktadır (Tan, 2008). Ölçümlerin güvenilir olup olmadığını kestirmek için kullanılan farklı yöntemler biri de Cronbach'ın alfa katsayısı yöntemidir (Bademci, 2006). Cronbach alfa, ölçme aracındaki maddelerin varyans değerlerini dikkate almaktadır. Güvenirliğin tek bir yönünü, iç tutarlığını hesaplamaktadır (Şencan, 2005). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, “*öğretmen öz yeterliği*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .90, “*çevresel teşvik*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .82, “*toplumsal değer*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .84, “*çocuk potansiyeli*” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği genel Cronbach alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının ve genel toplam güvenilirlik katsayısının yüksek olması nedeniyle bu ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin güvenilirliğinde test-tekrar test yöntemi de kullanılmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle bir gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanması sonucu elde edilen puanlar arasındaki ilişki bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nden dört hafta sonra, kırk okul öncesi öğretmenine test tekrar uygulanmıştır. Ölçme aracının zamana bağlı kararlı ölçümler vermesi durumunu değerlendirmek için öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik,

toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları için farklı zamanlarda yapılan uygulamalar sonucu elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklılık incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda yapılan ilişkili örneklemeler için öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin farklı zamanlarda uygulanması sonucunda benzer bulgular elde edildiğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin ve alt boyutlarının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2. Sonuç

Araştırmada Rubenstein, McCoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin (Teaching for Creativity Scales) Türkçe uyarlamasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 399 okul öncesi öğretmenine Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışmanın geçerlik analizi için gerçekleştirilen analiz sonuçları:

- ✓ Çalışmanın kapsam geçerliği analizinde sekiz uzman görüşünün değerlendirilmesi için, her bir maddenin kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği oranı hesaplandıktan sonra, kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGI) hesaplanmıştır. Hesaplanma sonucu tüm maddelerin 1.00 kapsam geçerliği ortalamasına (KGO) sahip olduğu, ölçme aracında yer alan tüm maddelerin uzmanlar tarafından kabul edilmiş olduğu belirlenmiştir. Değerlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan bu değerler, kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Ölçme aracında yer alan tüm maddeler, uzmanlar tarafından uygun görüldüğü için kabul edilmiştir.
- ✓ "Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği" nin yapı geçerliği analizinde öğretmen öz yeterliği alt boyutunun faktör analizi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerlerin uyumunun iyi olduğu ve modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir.

- ✓ “Çevresel teşvik” alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bu alt boyutta yer alan 2. maddeye ait faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmesi sonucu, madde 2’nin analizden çıkarılmasıyla tekrar yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri .40 ile .79 arasında değer almıştır. Modelin genel uyumu ki-kare testi ile değerlendirilmiştir. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi sonucu elde edilen veriler ile modelin uyumlu olduğunu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir ve bu modelde ki-kare p değeri anlamlı değildir. Bu nedenle modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir.
- ✓ “Toplumsal değer” alt boyutuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında değerler aldığı görülmüştür. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare p değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında bulunduğu için modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir.
- ✓ “Çocuk potansiyeli” alt boyuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, faktörler ile değişkenler arası ilişkiyi ifade eden faktör yük değerleri .42 ile .82 arasında değer aldığı görülmüştür. Modelin genel uyumuna ilişkin ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0-3 değerinin arasındadır. Bu nedenle modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ile alt boyutlar arası korelasyon değerleri incelendiğinde, bütün alt boyutlar arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterliği alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen öz yeterliği alt boyutu ile çevresel teşvik, toplumsal değer, çocuk potansiyeli alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çevresel teşvik alt boyutu ile toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir.

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin *yaşlarına* göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde, ölçek toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik ve çocuk potansiyeli alt boyutu puanları, okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır. Toplumsal değer alt boyutu puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 41-45 yaş arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 25-30, 31-35, 36-40 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin *mesleki kıdemlerine* göre Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde, ölçek toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik ve çocuk potansiyeli alt boyutu puanları, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmamaktadır. Toplumsal değer alt boyutunun puanlarının ise, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanlarının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
- ✓ Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin madde ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinde 34 maddenin .30 ile .63 arasında değerler aldığı belirlenmiştir.

Çalışmanın güvenilirlik analizleri doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçları:

- ✓ Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliği alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .90, çevresel teşvik alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .82, toplumsal değer alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .84, çocuk potansiyeli alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği genel toplam Cronbach alfa değeri .89 elde edilmiştir.

- ✓ Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarının farklı zamanlarda yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonuçlarına göre puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak araştırma sonuçlarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda;

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- ✓ Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin farklı branşlarda öğretmenlerle standardizasyon çalışması yapılarak, Türk öğretmenlere uygun normlar oluşturulabilir.
- ✓ Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Konya dışındaki farklı illerde de uygulanarak ölçeği iç tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliğin sınanmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığına ilişkin yapılacak olan çalışmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- ✓ Ülkemizdeki öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin algılarının değerlendirilebileceği yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği örnek alınabilir.
- ✓ Öğretmenlere yaratıcılığı değerlendiren farklı değerlendirme araçları uygulanarak farklı değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine öneriler:

- ✓ Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinliklerde yaratıcı süreçler içeren faaliyetlerin sayısı artırılabilir.
- ✓ Yurt dışında ve yurt içinde uygulanan ve eğitimde yaratıcılığı destekleyen güncel eğitim programları ve uygulamalar incelenerek, bu tür faaliyetlere katılım sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C. & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120.
- Alpar, R. (2012). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayınları.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4,53-57.
- 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.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Aral, N. & Yıldız Çicekler, C. (2018). *Yaratıcılığın rehberi: Gelişimsel ve eğitimsel alanlarda yaratıcılık*. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler ve yaratıcılığın gelişimi içinde*. Ankara: Hedef CS Yayıncılık, 36-58.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aral, N., Köksal Akyol, A. & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E., Aktan, E. & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- 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)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Ayan, B. E. (2017). *Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin yaratıcılık performansları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bademci, V. (2006). Tartışmayı sonlandırmak: Cronbach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 438-446.
- Bai, H., Duan, H., Kroesbergen, E., Leseman, P. & Hu, W. (2019). The benefits of the learn to think program for preschoolers' creativity: An explorative study. *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 1-12.
- Bashaw, W. L., & White, W. F. (1971). Figural creativity and convergent thinking among culturally deprived kindergarten children. *American Educational Research Association Convention in New York City*, 9, 4-7.
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Biasutti M., & Habe, K. (2020). The findings are discussed in the framework of general theories of creativity, highlighting the implications of using improvisation in education. *Creativity Research Journal*, 1-16.
- Busse, T. V. & Mansfield, R. S. (1980). Theories of the creative process: A review and a perspective. *The Journal of Creative Behavior*, 14(2), 91-132.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne babanın öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 137-145.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children. *US-China Education Review*, 6, 568- 577.

- Ceylan, Ş. & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Chatzopoulos, D., Doganis, G. & Kollias, I. (2018). Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1-11.
- Cho, H., Pemberton, C. L. & Ray, B. (2017). An exploration of the existence, value and importance of creativity education. *Current Issues in Education*, 20(1), 1-20.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf. Erişim Tarihi: 02.01.2021.
- Craith, D. N. (2009). *Discussion document and proceedings of the consultative conference on education*. Creativity and the Arts in the Primary School. Irish National Teacher's Organisation.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-176.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Çağdaş, A., Albayrak, H. & Cantekinler, S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çakmak, A. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*, 1-11.
- Çelebi Öncü, E. (2012). Bireysel yaratıcılığı geliştirici etkinlikler ve okul öncesinde yaratıcı uygulamalar. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi içinde*, (2.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.

- Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 82-94.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak: Dumlupınar Üniversitesi.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F. M. & Al Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165-1184.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi. E. Çelebi Öncü (Ed.) *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 48-76.
- Darıca, N. (2004). *Yaratıcı etkinlikler uygulama kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık fenomenine duyarlılığı ile matematiksel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Dere, Z. (2019). Investigating the creativity of children in early childhood education institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 652-658.
- Diğler, M. (2012). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. New York: Open University Press.
- Eratay, E. (1993). *7 ve 11 yaş çocuklarının yaratıcılıkları ile psikososyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Bilim uzmanlığı tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erol, S. E. (2019). *Sanatsal yaratıcılık ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Freud.S. (1930). *Civilization and its Discontent. Standart Edition*. London: Hogart Pres.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N. & Özdemir, N. (1993). Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(89), 64-71.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293.
- Gül, Ş. & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*. 40 (178), 85-102.
- Güler, N. (2008). *Klasik test kuramı genellenabilirlik kuramı ve Rasch modeli üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güven, Y. & Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.
- Hook V. & Tegano, D. W. (2002). The relationship between creativity and conformity among preschool children. *Journal of Creative Behavior*, 36(1), 1- 16.
- Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri* (2.Baskı). Ankara, Hatipoğlu Yayınevi.
- Isbell, R. T. & Raines, S. C. (2013). *Creativity and the arts with young children*. USA: Cengage Learning.
- Jaarsveldt, N. V. (2011). *Creativity as a crucial process in the development of the young child*, Masters of education. Psychology of Education University of South Africa, Pretoria.
- Kannan, K. S. & Manoj, K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*, 9(47), 2317-2324.
- Kaplan, D. (2000). Structural equation modeling: A multidisciplinary journal, *Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences Series*, 10(2), 323-331.
- Kara, Ş. & Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.
- Karaca, N. H. & Aral, N. (2017). Investigation of the effect of creative relaxation exercises on preschoolers' self-concept and motor creativity. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(1), 146-169.

- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce kuramları. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakoç, F. Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3-7.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Kasirer, A. & Shnitzer-Meirovich, S. (2021). The perception of creativity and creative abilities among general education and special education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1-13.
- Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal* 28(1). 67-71.
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.7(1), 87-115.
- Kılıç, F., Yavuz Konokman, G. & Yanpar Yelken, T. (2018). Yaratıcı öğrenme ortamı değerlendirme ölçeği geliştirme: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1359-1370.
- Koran, N. (2020). Çocukta yaratıcılığı gelişimi. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed). *Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Köse, E., Çelik Ercoşkun, N., & Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 153-170.
- Kris, E. (1953). Psychoanalysis and the study of creative imagination. *New York Psychoanalytic Society and Institute*, 334-351.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Kuru Turaşlı, N. (2012). *Yaraticılıkta temel kavramlar ve yaraticılığın doğasını anlamak*. E. Çelebi Öncü (Ed.) *Erken çocukluk döneminde yaraticılık ve geliştirilmesi içinde*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 2-14.
- Kwaśniewska, J. M., Gralewski, J., Witkowska E. M., Kostrzewska, M. & Lebuda, I. (2018). Mothers' personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 13-24.
- Lee, K. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194-199.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853.
- Leikin, M. & Tovli, E. (2019). Examination of creative abilities of preschool children with and without specific language impairment (SLI). *Psychology*, 41(1), 22-33.
- Lichtenwalner, J. S. & Maxwell, J. W. (1969). The relationship of birth order and socioeconomic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, 40(4), 1241-1247.
- Liu, L. (2007). The relationships between creativity, drawing ability, and visual/spatial intelligence: A study of Taiwan's third-grade children. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 343-352.
- Lubart, T. I. & Mouchiroud, C. (2003). Creativity: A source of difficulty in problem solving. J. E. Davidson ve R. J. (Ed.) içinde, *The Psychology of Problem Solving*, Cambridge University Press. 127-148.
- Lubart, T. I. (1999). Componential models. *Encyclopedia of Creativity*, London: Academic Press. 1, 295-300.
- Mangır, M. & Aral, N. (1991). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş çocuklarının yaraticılıklarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 15(79), 10-20.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- McGartland, D. R., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. & Uçar, H. İ. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaraticılık yaratici okul yaratici öğretmen* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mentor, P. (2010). *Fostering creativity*. Harvard Business Press.

- Meydan, C. H. & Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Michel, M. & Dudek, S. Z. (1991). Mother-child relationships and creativity. *Creativity Research Journal*, 4(3), 281-286.
- Nami, Y., Marsooli, H. & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 36-39.
- Noppe, L. D. (1996). Progression in the service of the ego, cognitive styles, and creative thinking. *Creativity Research Journal*, 9(4), 369-383.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40(1-2), 25-34.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *DTCF Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Özaşkın, A. G. & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 212-226.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik “Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği” ve “Anne-Baba Tutum Ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2, 26-38.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi.

- Polat, M., & Kondaş, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721.
- Popescu, M. I., Moraru, A., & Sava, N. I. (2015). Familial barriers in the development of creativity in preschoolers, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 601- 606.
- Rubenstein, L. D., McCoach, B. & Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334.
- Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. *New Directions for Child Development*, 72, 31-42.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(4), 177-190.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003), Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, (2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2016). *Okul öncesi eğitime giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sternberg R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human Computer Studies*, 63, 370–382.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a habit (Editör: Ai-Girl Tan). *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore, 3-25.
- Strom, R. D. & Strom, P. S. (2002). Changing the rules: Education for creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 36(3), 183–200.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis. *Publisher: SAS Institute Cary*, 1-17.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahin, Ç. (2003). Değişen dünyada sınıf öğretmenlerinin değişen toplumsal ve yaratıcılık rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,1(1), 35-42.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanju, E. H. (2012). Yaratıcı düşünme kuram ve yaklaşımları. E. Çelebi Öncü (Ed.) *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde, Ankara: Pegem Akademi, 21-44.
- Tekin, H. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Turla, A. (2004).Çocuğun yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Çocuk ve Yaratıcılık "Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 13-31.
- Uçar, R. & Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Ulçay, S. (1985). Okul öncesi kuruluşlarında yaratıcılık. YA-PA 2-3. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, s. 99-106, İstanbul: YA- PA Yayınları.
- Urban, K. K. (2002). From creativity to responsible createlligence as future competence. *Journal of Educational Sciences*, 2(2), 169-200.
- Üstün Vural, D. (2011). Sanat yoluyla öğrenme ve yaratıcılık. A. O. Alakuş ve L. Mercin (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde, Ankara: Pegem Akademi, 171-180.
- Vexliard, A. (1996). Yaratıcılık teorileri ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.
- Vinichuk N. V. & Dolgova, M. V. (2016). The image of happiness among children with different levels of creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 481-485.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109-129.

- Yaşaroğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazgın, E. (2020). Yaratıcılığın gelişiminde aile, öğretmen ve okul. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* içinde, (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgın, Y. (2020). Sanat alanları özgünlük ve yaratıcılık ilişkisi. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* içinde, (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yenilmez, K. & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 15 (25), 3874-3915.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 109-120.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcılığı anlamak. N. Aral ve G. Duman (Çev. Ed.). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* içinde, Ankara: Nobel Yayınevi, 4-19.
- Yıldız Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D. & Aral, N. (2020). Turkish standardization of Early Childhood Creativity Scale. *Ilkogretim Online*, 19(2), 817-830.
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yıldız, F. Ü. (2000). *DeneySEL yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Yılmaz Özalp, E. (2005). *Yaratıcı Düşünme Testi-Resim Üretme Türkçe versiyonu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28–30 Eylül Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Denizli.
- 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.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Zahra, P., Yusooff, F. & Hasim, M. S. (2013). Effectiveness of training creativity on preschool students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 643- 647.
- Zembat, R., İlçi Küsmüş, G. & Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. *Değişen dünyada eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu	
İlk Göreve Başlama Tarihi	:
En Son Mezun Olduğu Okul ve Bölüm:	
Cinsiyet	: Kadın (...) Erkek (...)
Yaş	: 25-30 yaş (...) 31-35 yaş (...) 36-40 yaş (...) 41-45 yaş (...) 46 yaş ve üzeri (...)
Mesleki Kıdem	: 1-5 yıl (...) 6-10 yıl (...) 11-15 yıl (...) 16-20 yıl (...) 21 yıl ve üzeri (...)

EK-2. ÖĞRETİMDE YARATICILIK ÖLÇEĞİ

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği

1. Öğrencilerin düşüncelerinde daha esnek olmaları konusunda onlara yardımcı olabilirim.
4. Tüm öğrenciler özgün fikirler geliştirebilirler.
5. Öğrencilerimin anlamlı akademik risk alma becerilerini zenginleştirebilirim.
6. Yaratıcı düşünceyi öğretmek okulum tarafından onaylanmayabilirdi.
7. Sınıftaki öğrencileri yaratıcı problem çözümleri için teşvik edebiliyorum.
9. Okulumun öncelikleri, öğrencilerin yaratıcı şekilde düşünmelerini öğretmeyi içermiyor.
10. Bireyler sorunlara farklı yöntemlerle yaklaştığında, insanlığın dünya hakkındaki bilgisine katkı sağlarlar.
11. Yaratıcı düşünceyi öğretmek güçlü yanlarımdan biridir.
12. Öğrencilerimin özgün çözümler oluşturma yeteneklerini artırabilirim.
13. Herhangi bir çalışma alanında gelişebilmek için özgün düşünceler gereklidir.