T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DİLARA BEGÜM BÜYÜKYILMAZ
18706011

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI
Dr. BANU USLU

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DİLARA BEGÜM BÜYÜKYILMAZ
18706011
ORCID NO: 0000-0003-1625-6636

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI
Dr. BANU USLU

İSTANBUL
2022

ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: (OÖDYDÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dilara Begüm Büyükyılmaz
Şubat, 2022

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Ölçek madde havuzunun oluşturulması için ilgili literatür taranmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan 50 maddelik taslak ölçek 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında öğrenim gören 230 okul öncesi öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında görünüş, kapsam ve yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Görünüş ve kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testi sonucunda; KMO örneklem uygunluk katsayısı ,95 ve Bartlett's Küresellik Testi sonucu (X^2_{200}=6810,900; p<0,01) olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinde öncelikle temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis), sonrasında dik döndürme (Varimax Rotation) yapılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarına göre ölçeğin nihai hali; toplam varyansın %75,39'unu açıklamakta ve 4 faktör altında toplanan 20 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen bu sonuçların test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) başvurulmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizinden elde edilen sonuçların, ölçüm modeline ilişkin uyum endekslerinin temel parametre öngörüleriyle uyum içersinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA soncunda elde edilen değerler şu şekildedir; RMSEA, 0,07; $\chi 2/df$=2,05; RMR=0,05; NFI=0,91; GFI=0,87; CFI=0,95. Taslak ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlılığına ve yüksek-düşük öğrencileri ayırt edebilme gücüne bakılmıştır. Bu kapsamda Cronbach Alpha, madde analizi ve alt-üst grup madde analizi yöntemleri uygulanmıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. %27'lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi sonucunda %27'lik üst grup lehine anlamlı farklılık görülmüştür (p<.01). Yapılan analizler sonucunda "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)" nin gerekli psikometrik özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yaratıcılık, Yaratıcı Düşünme, Okul Öncesi Dönem, Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği Geliştirme*

ABSTRACT

CREATIVITY ASSESSMENT SCALE IN PRESCHOOL PERIOD (CASPP): VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Dilara Begüm Büyükyılmaz
February, 2022

This study aims to develop a valid and reliable scale that can be used to determine the creativity levels of 60-72 months old preschool period children. In order to create the scale item pool, the relevant literature was searched and expert opinions were consulted. The 50-item draft scale was applied to 230 pre-school students studying in educational institutions affiliated to the MoNE in Istanbul in the 2020-2021 academic year. Within the scope of the validity studies of the scale, aspect, content and construct validity analyzes were performed. Expert opinions were consulted for face and content validity, and Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to examine construct validity. The KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) and Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) tests were conducted to determine the conformity of data to factor analysis. The KMO value was calculated as ,95 and the Bartlett's Sphericity test's result was calculated as X^2_{200}=6810,900; p<0,01. In the factor analysis, first of all, principal components analysis (Principal Component Analysis) and then vertical rotation (Varimax Rotation) were performed. According to the results of the EFA, the final version of the scale explains 75.39% of the total variance and consists of 20 items gathered under 4 factors. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test these results obtained as a result of EFA. It was concluded that the results obtained from the CFA were in agreement with the basic parameter predictions of the fit indices of the measurement model. The values obtained as a result of CFA were as follows; RMSEA, 0,07; $\chi 2/df$=2,05; RMR=0,05; NFI=0,91; GFI=0,87; CFI=0,95. Within the scope of the reliability analysis of the draft scale, its internal consistency and its power to distinguish between high and low students were examined. In this context, Cronbach Alpha, item analysis and sub-supergroup item analysis methods were applied. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient obtained from the overall scale was calculated as 0.96. There was a significant difference in favor of the upper group of 27% in the t-test result of the lower-upper independent groups of 27% (p<.01). As the conclusion of the conducted analyses, it was determined that the "Creativity Assessment Scale in Preschool Period (CASPP)" had the necessary psychometric properties.

Key Words: *Creativity, Creative Thinking, Preschool Period, Developing Creativity Assessment Scale*

ÖN SÖZ

21. Yüzyılda yaşanan değişiklikler dünyanın ve aynı zamanda insanlığın geleceğinde büyük rol oynakmaktadır. Bu çağa ayak uydurmayı başarabilenler ise; kendisini devamlı güncel tutan, yeniliklere açık, düşünen ve üreten yaratıcı bireylerdir. Yaratıcılığın bu denli önemli olduğu bir dünyada ise bu becerinin küçük yaşlardan itibaren fark edilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıya benim de bu çalışmaya başlamaktaki amacım günümüz dünyasında son derece önemli bir beceri olarak görülen yaratıcılığın en küçük yaşlardan itibaren fark edilmesine yönelik bir çalışma yapmaktı. Yaptığım çalışmamın tüm eğitimcilere ve bilim insanlarına katkı sağlamasını umut ediyorum.

Öncelikle araştırma sürecim boyunca bana her konuda yardımcı olan ve bilgilerini benimle paylaşan değerli tez danışmanlarım Prof Dr. Yavuz Erişen ve Dr. Banu Uslu'ya teşekkürlerimi sunarım. Bana verdikleri her türlü destekten dolayı onlara minnettarlığımı belirtmek isterim. Ayrıca gerek ders sürecinde gerekse tez çalışma sürecimde değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Nadir Çeliköz ve Doç. Dr. Bülent Alcı'ya çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bana her daim güç veren, güvenen ve her türlü destekleriyle yanımda olan sevgili annem ve babama teşekkür ederim.

Tez çalışması boyunca her türlü desteğiyle yanımda olan sevgili hayat arkadaşım, eşim Kemal Sercan Büyükyılmaz'a teşekkür ederim.

İstanbul; Şubat, 2022 Dilara Begüm Büyükyılmaz

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **ix**
KISALTMALAR ..... **x**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Alt Amaçlar 7
1.4. Araştırmanın Önemi 7
1.5. Araştırmanın Varsayımları 9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 10
1.7. Araştırmanın Tanımları 10

2. KURAMSAL TEMELLER **12**
2.1. Yaratıcılığa Kavramsal Bakış 12
2.2. Yaratıcı Düşünme 14
2.2.1. Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları 18
2.2.1.1. Hazırlık Aşaması 18
2.2.1.2. Kuluçka Aşaması 19
2.2.1.3. Aydınlanma Aşaması 19
2.2.1.4. Gerçekleşme-Doğrulama Aşaması 19
2.2.2. Yaratıcı Düşünmenin Boyutları 19
2.2.2.1. Akıcılık 20
2.2.2.2. Esneklik 20
2.2.2.3. Orjinallik (Özgünlük) 21
2.2.2.4. Ayrıntılama (Zenginleştirme) 21
2.2.3. Yaratıcılığı Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar 21
2.2.3.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı 22
2.2.3.2. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı 23
2.2.3.3. Hümanist (insancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı 24
2.2.3.4. Çağrışımsal Yaklaşım 25
2.2.3.5. Çoklu Zekâ Kuramı 25
2.2.3.6. Algısal Yaklaşım 26
2.2.3.7. Bilişsel- Gelişimsel Yaklaşım 27
2.2.4. Yaratıcı Düşünmenin Gelişimini Etkileyen Faktörler 27
2.2.4.1. Zekâ 27
2.2.4.2. Kişilik 28
2.2.4.3. Yaş 29
2.2.4.4. Cinsiyet 30
2.2.4.5. Aile 30

2.2.4.6. Sosyo-Ekonomik Düzey ... 32
2.2.4.7. Çevre ... 32
2.2.4.8. Oyun ... 33
2.2.4.9. Eğitim ... 33
2.2.5. Yaratıcılığın Ölçülmesine Yönelik Veri Toplama Yöntemleri ... 35
2.3. Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim ve Önemi ... 37
2.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ... 39
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitimi ... 41
2.4. İlgili Araştırmalar ... 42

3. YÖNTEM ... 53
3.1. Araştırmanın Modeli ... 53
3.2. Evren ve Örneklem ... 54
3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi ... 55
3.3.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğini (OÖDYDÖ) Geliştirme Süreci ... 56
3.3.1.1. Alan Yazın Taraması ... 56
3.3.1.2. Ölçek Formatının Belirlenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması ... 57
3.3.1.3. Uzman Görüşlerine Başvurulması ... 58
3.3.1.4. Ön Deneme Uygulaması ... 59
3.3.1.5. Taslak Halindeki Ölçeğin Örnekleme Uygulanması ... 59
3.3.1.6. OÖDYDÖ Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri ... 60
3.4. Verilerin Analizi ... 60
3.4.1. Geçerlik Analizi ... 60
3.4.2. Güvenirlik Analizi ... 62

4. BULGULAR ... 63
4.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular ... 63
4.1.1. Kapsam Geçerliği ... 63
4.1.2. Görünüş Geçerliği ... 64
4.1.3. Yapı Geçerliği ... 64
4.1.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi ... 65
4.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi ... 73
4.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ... 76
4.2.1. İç Tutarlılık Katsayısı ... 76
4.2.2. Madde Analizi ... 77
4.2.3. Ölçeğin Yüksek ve Düşük Öğrencileri Ayırt Etme Gücü ... 78
4.3. Nihai Ölçeği Oluşturan Faktörler ve Maddeler ... 79

5. SONUÇ VE ÖNERİLER ... 82
5.1. Sonuçlar ... 82
5.2. Öneriler ... 85

KAYNAKÇA ... 87
EKLER ... 98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Kurum ve Kuruluşlar Tarafından Oluşturulan 21. Yüzyıl Becerileri 2
Tablo 2: Araştırma Süreci 53
T**ablo 3:** Örneklem grubunu oluşturan çocukların cinsiyet ve yaşlara göre dağılımı 55
Tablo 4: OÖDYDÖ'de Yer Alan Maddelerin Betimsel İstatistikleri..... 65
Tablo 5: OÖDYDÖ Öz Değer-Varyans Değerleri..... 68
Tablo 6: Anti İmaj Korelasyon- Ortak Varyans Değerleri..... 70
Tablo 7: OÖDYDÖ Öz Değer-Varyans Değerleri..... 70
Tablo 8: OÖDYDÖ Madde ve Faktör Yükleri..... 72
Tablo 9: Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen uyum endeksleri 75
Tablo 10: Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları..... 77
Tablo 11: Madde-Toplam Puan Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları .. 78
Tablo 12: Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 78
Tablo 13: Nihai Ölçeği Oluşturan Faktörler ve Maddeler 80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yamaç-Birikinti Grafiği 68
Şekil 2: Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği Ölçüm Modeli...74

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OÖEP : Okul Öncesi Eğitim Programı

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

AMOS : Analysis of Moment Structures

OÖDYDÖ : Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmacının amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küresel dünyada kendisine bir yer edinmek isteyen günümüz modern toplumları gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek adına kendilerini devamlı aktif tutmak durumundadırlar. Küresel dünyada aktif olmanın gereği ise; endüstri 4.0'ı yakından takip eden, teknolojik gelişmeleri çabuk kavrayıp özümseyebilen, problemlere kolayca ve kalıcı çözümler üretebilen insanlar yetiştirmekten geçmektedir. Uluslararası, ekonomik, politik ve çevresel zorluklar ve aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimlerle karşılaşan bireylerden beklenen temel bilgi ve beceriler de artık 21. yüzyılda değişmektedir (Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2005, Zajda, 2015, Griffin, Care ve McGaw, 2012). Okuma, yazma, aritmetik gibi temel beceriler 21. yüzyılda artık yeterli görülmemektedir. Yoğun bir dönüşüm noktası olarak tanımlanan 21. yüzyılda birey iyi bir işe, iyi bir yaşama sahip olabilmek ve yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için çağın gerektirdiği becerilere sahip olmak durumundadır (Ananiadou ve Claro 2009). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerileri tanımlamaya yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu becerilerin tanımlanmasına yönelik çalışmalar yapan kurumlar; Partnership for 21st Century Skills (P21), International Society for Technology in Education (ISTE), North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), Assessment and Teaching of 21 Century Skills (ATCS) tarafından belirlenen 21. Yüzyıl becerileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Kurum ve Kuruluşlar Tarafından Oluşturulan 21. Yüzyıl Becerileri

P21 (Partnership for 21st Century Skills)	NCREL en Gauge (North Central Regional Educational Laboratory)	ATCS (Assessment and Teaching of 21 Century Skills)	NETS/ISTE (National Educational Technology Standards)
Öğrenme ve Yenilik Becerileri 1. Eleştirel düşünme ve problem çözme 2. Yaratıcılık becerisi 3. Güçlü iletişim ve işbirlikçi olmaya yatkınlık 4. Yeniliklere açık olma **Medya ve Teknoloji Becerileri** Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı **Kariyer ve Yaşam Becerileri** 1. Bilişsel esneklik ve Uyum sağlama becerisi 2. Girişimci olma ve Özyönetim becerisi 3. Sosyal davranış becerileri 4. Üretim odaklılık 5. Liderliklik becerileri ve Sorumluluk bilinci	**Keşfedici Düşünme** 1. Uyumlu olma, kaos yönetimi ve özyönetim becerisi 2. Çevreye karşı duyarlı olma ve yaratıcı düşünme, 3. Olay ve durumlara geniş açılardan bakabilme ve rasyonel düşünme 4. Risk alma becerisi **Etkili İletişim** 1.İşbirliğine açık olma ve sosyal beceriler; 2. Kişisel ve sosyal sorumluluk, yurttaşlık sorumluğu 3.İnteraktif iletişim **Dijital Çağ Okuryazarlık** 1.Bilimsel, ekonomik ve kültür okuryazarlığı 2. Bilgi okuryazarlığı 3. Dış dünyaya karşı farkındalık 4. Teknoloji okuryazarlığı **Yüksek Üretkenlik** 1. Yönetim, planlama ve işleri öncelik sırasına koyma becerisi 2. Günlük yaşam araçlarının etkili kullanımı 3. Üretken olma, kaliteli ürün odaklılık	**Düşünme Yolları** 1. Yaratıcı düşünme ve yenilikleri klayca benimseyebilme 2. Eleştirel yaklaşım, problem çözme becerisi, hızlı karar verme 3. Liderlik ve üst biliş becerisi **Çalışma Yolları** 1.Kişilerarası kuvvetli iletişim 2.İşbirliğine açık olma **Çalışma Araçları** 1. Medya ve bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) okuryazarlığı **Dünyada Yaşam** 1. Yerel ve küresel vatandaşlık bilinci 2. Yaşam ve kariyer odaklılık 3. Bireysel ve kişilerarası sorumluluk	**Yaratıcılık ve Yenilik** 1.Yaratıcılık , bilgi üretimi, ürün geliştirme ve teknoloji kullanma süreçleri 2.Eleştirel yaklaşım, problem çözme becerisi ve hızlı karar verme **İletişim ve İşbirliği** Dijital medya ve teknoloji ortamlarını etkili kullanma becerisi **Teknoloji işlemleri ve Kavramları** Teknoloji kavramlarını, sistemlerini tanıma, işlemlerini anlama **Araştırma ve Bilgi Akışı** Teknolojik araçlar yardımıyla bilgi toplama ve bu bilgilerin kullanımı, değerlendirilmesi **Dijital Vatandaşlık** Teknolojinin getirdiği toplumsal ve kültürel sorunların farkında olma ve bu sorunlara çözüm üretebilme

Koçin ve Tuğluk. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. ss. 636–637, (2020), 49.

Tablo 1 genel olarak incelendiğinde bu kurumlarca belirlenen temel 21. yüzyıl becerilerinin; öğrenme ve yenilik becerileri, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, keşfedici düşünme, iletişim ve işbirliği, düşünme yolları, çalışma yolları, çalışma araçları, yaratıcılık ve yenilik, dijital vatandaşlık olduğu söylenebilir.

Olaylara geniş bir açıdan bakabilme, kendi kendine öğrenme, esneklik, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı düşünme 21. Yüzyıl bireyinde aranan genel özelliklerdendir (Bayrak, 2014). Her yeni duruma uyum sağlayıp, bu yeni durumları kendisi için faydaya dönüştürebilecek bireyler çağın aranan kişileri konumundadır. Bunlar için de

bireyin yaratıcı düşünmesi, farklılık yaratabilmesi gerekmektedir. Torrance, çok boyutlu bir kavram olan ve birçok tanımı bulunan yaratıcılık kavramına en etkili ve geçerli tanımlamayı getirmiştir. Ona göre yaratıcılık; problemlere, eksikliklere, bilgi yetersizliğine, uyumsuz durumlara karşı duyarlı olmayı gerektirirken aynı zamanda bireyin karşılaştığı güçlüklerin farkına varma, bu güçlüklere çözüm arama ve bunlarla ilgili hipotezler üretip hipotezlerini test etme ve ortaya çıkanları açıklama süreçlerini içermektedir (Çetingöz, 2002).

Yaratıcılık, eğitimin kazandırmış olduğu bir beceri olarak değil, bireyde mevcut olan potansiyelin eğitimle ortaya çıkarıldığı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Her çocuk yaratıcıdır; fakat önemli olan çocuğun bu yaratıcılık becerisini ortaya çıkarabilmek, geliştirebilmek, kendisi ve toplum için faydalı olabilecek konuma getirmektir. İnsanın doğuştan getirdiği bir yetenek olan bu beceri, her insanda farklı düzeylerde ve her koşulda doğrusal olmayan birtakım etkileşimlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. (Sternberg ve Lubart 1991'den aktaran Şahin ve Danışman, 2017). Birçok farklı tanımı bulunan yaratcılığı; farklı bir ürün ortaya koyma, bilgileri sentezleyebilme, problemlere farklı açılardan yaklaşabilme veya var olan nesnelerin farklı yönlerine dikkat ederek bunları asıl görevlerinin dışında kullanabilme gibi kavramlarla açıklamak mümkündür (Adıgüzel, 2016). Sınırları olmayan ve geliştirilebilen bir eylem olan yaratıcılık, öğrenilmez fakat uygun koşullar sağlandığı takdirde geliştirilebilir (Dilek, 2013). Geleceğin yaratıcı bireylerini yetiştirmek için, okul öncesi dönemden itibaren öğrencilerin yaratıcı yönünü geliştirici etkinliklere ve çalışmalara önem verilmelidir (Çetingöz, 2002). Gerek günlük yaşamın kalitesini artırmak, gerekse topluma katkı sağlayacak bilimsel çalışmaların niteliğini kuvvetlendirmek için tüm bireylerin yaratıcı düşünme becerisine sahip olması beklenir. Çok boyutlu düşünen bir aklın ürünü olan yaratıcılığın farklı alanlardaki yoğunluğu kişiden kişiye değişmektedir (Çeliköz, 2017).

Alanyazında yaratıcı düşünme yeteneğinin akılcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma şeklinde dört yönü olduğundan bahsedilmiştir (Torrance 1962, Wakefield 1991, Baer 1995, Fisher 1995, Sungur 1997, Rıza 2001). Davis ve Joseph (1971)'e göre, yaratıcılık becerilerinin farklılaşması kişinin karakter ve kişilik özelliklerine bağlıdır. Başarılı ve yaratıcı kişilerin daha olumlu düşünen, daha az endişeli, dışa bağımlı olmayan, özgüvenli ve daha sosyal olduklarına; hayatta başarısız olarak görülen kişilerin ise sosyal beceriler konusunda daha pasif, özgüveni düşük,

hayata karşı daha endişeli olduklarına dair kanıtlanmış yargılar bulunmaktadır. Yaratıcı insanlar, daha üreticidir ve daha karmaşık görevleri üstlenme eğilimleri vardır (Gülhan ve Karsak, 2016). Yaratıcı düşünme süreci ise ıraksak düşüme ve hayâl etmenin bir bütünü olarak ele alınmaktadır.

Iraksak düşünme: Problemleri çözüme kavuşturmak adına cevapların doğru veya yanlış, uygun ve uygunsuz olup olmadığını sorgulamadan çeşitli ve farklı düşünceler üretebilmektir.

Hayal etme: Bilinen objelerle, materyaller ve fikirlerle zihinsel bir ortam ya da olgu tasarlamaktır (Bayrak, 2014).

Yaratıcılık üzerine yaptıkları uzun süreli araştırma ve gözlemler sonucunda Barron ve Harrington (1981) yaratıcılık becerisine sahip bireyleri şu şekilde tanımlamaktadırlar: "İçsel motivasyona ve iyi derecede estetik algısına sahip, enerjisi yüksek, risk almayı seven, bağımsız karar verebilen, yüksek ögüvene sahip, sorgulayan ve olaylara farklı açılardan bakıp yorumlayabilen bireylerdir" (aktaran Şahin ve Danışman, 2017, s.749).

Çocukların potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bireyleri olabilmelerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, çevresel uyarıcılara en açık olunan dönemdir (MEB, 2013). Çocuktaki varolan yaratıcı potansiyeli geliştirmek için, yaratıcılığı destekleyici bir eğitim ortamı ve öğretmen gerekmektedir. Eğitim durumu çocuğun her yönünü destekleyici olmalı ve tüm duyularına hitap etmelidir, çünkü yaratıcılığın boyutları ve sınırları kişiden kişeye değişmektedir. Varolan potansiyeli ortaya çıkarmak için çocuğun bu yönünü destekleyici uyarıcılara gereksinim vardır. Öğretmenler ise bu uyarıcıları, çocuğun gelişim dönemlerine uygun bir şekilde kullanıp yol göstererek bu yaratıcılığı geliştirme sürecinde çocuğa rehberlik etmelidirler. Çocuktaki yaratıcılığın gelişim süreci önce aile ortamında daha sonra eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi kurumlarında başlamaktadır. Araştırmacılar, bu becerinin eğitim ile gelişebileceğini ve öğrenilebileceğini savunmaktadırlar. Bununla ilgili olarak Hallman (1967) kişinin doğuştan getirdiği fakat genellikle kendisinin bile farkına varamadığı bu becerinin, ancak eğitim sayesinde ortaya çıkabileceğini savunmuştur. Özgür bir öğrenme ortamı, davranışlar, hisler, güven, yaratıcı atmosfer ve destekleyici öğretmen unsurları çocuğun doğuştan getirdiği bu yeteneğini geliştirmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedirler. Torrance (1962)

okul öncesi dönemin yaratıcılığın gelişimi açısından önem teşkil ettiğini belirtmiştir (aktaran Yıldız, 2016). Bu dönemde çocuğun yaratıcılığı daha özgürdür ve yaratıcı etkinliklerde daha çevreden etkilenmeden kendilerine özgün ürünler ortaya çıkarırlar. Çocuğun kendi kendine yarattığı öykülerinde, sembolik oyunlarında, çizdiği resimlerinde yaratıcılığın izlerine rastlanır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuğunun çevresinde onu iyi gözlemleyip, yorum yapabilecek ve doğru şekilde yönlendirecek ebeveynler ve öğretmenlere ihtiyaç vardır (Argun 2011, Ömeroğlu ve Tuğla 2001, Çağatay-Aral 1991, Öncü 1989). Okul öncesi programlarının içinde yedirilmiş yaratıcılık eğitim programları, çocuğun daha ileri yaşlardaki akademik gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Bu nedenle okul öncesi eğitim programının içerisinde yer alan boyama, yoğurma, kolaj veya kağıt çalışmaları gibi çeşitli sanatsal etkinlikler; ritim tutma, sesleri keşfetme, müzik dinleme, şarkı söyleme, müzik aleti kullanma gibi çeşitli müzik etkinlikleri veya tekerleme dinleme-söyleme, şiir okuma, yaratıcı drama, dramatik oyun gibi etkinlikler; çocuğun yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmak veya geliştirmek için yaşamsal önem taşımaktadır (Çeliköz, 2017). Etkinliklerin çeşitliliğinin yanısıra, bu etkinliklerin uygulanması esnasında çocuğa kendini rahat hissedebileceği ortamların oluşturulması da yaratıcılık potansiyelinin desteklenmesini sağlamaktadır. Yaratıcılığa saygı duyup, bu uğurda çaba gösterecek, öğrencilerin farklı fikirlerini hoşgörüyle karşılayıp onlara yol gösterecek olan öğretmenlerin üzerine bu anlamda oldukça önemli bir sorumluluk düşmektedir (Yıldırım, 2006).

Okul öncesi dönemin yaratıcılık becerisinin gelişimindeki önemi artık tüm araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından bilinmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde üzerinde durulması gereken bir beceri olarak kabul edilen yaratıcılığın nasıl ölçülebileceğine dair pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar bu becerinin gerek çocuğu çeşitli testlere tabii tutularak ölçülmesi ile gerekse gözlem yapılarak ölçülmesi ile ilgilidir. 1960'lardan günümüze kadar, yaratıcı düşüme becerilerinin ölçümü için geliştirilen ölçekler alanyazına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda geliştirilen ölçeklerden en yaygın şekilde kullanılanı Torrance tarafından geliştirilen, 'Torrance Yaratıcı Düşünce Testi' dir. Geçmişten günümüze yaratıcılığın ne olduğu, yaratıcılığı yüksek olan bireylerin taşıdığı kişilik ve karakteristik özellikler, bu becerinin doğuştan mı geldiği yoksa bireyin çevresinin etkisiyle mi gelişeceği ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve buna bağlı olarak da pek çok farklı görüş ortaya

çıkmıştır. Düşünme testleri, tutum ve ilgi envanterleri, kişilik envanterleri, biyografik envanterler, öğretmen, ebeveyn ve arkadaş değerlendirmeleri yaratıcılığın değerlendirilmesine yönelik kriterler olarak bilinmektedir (Tatlı, 2017, ss. 25). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin algılarına göre çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmeyi hedefleyen "Williams Ölçeği", "Farklı Düşünme Testi" ve "Farklı Hissetme Testi" olarak iki farklı testten oluşmaktadır. Oh ve Choi (2006) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar için Yaratıcı Ev Ortamı Ölçeği", çocukların yaşadıkları ev ortamının onların yaratıcılıkları üzerine etkisi olup olmadığını, eğer varsa ev ortamı ve yaratıcılık becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmeyi hedeflemektedir. Yaratıcılığın orjinallik, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma boyutlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştiren Guilford (1967) çocuklardan nesneleri farklı şekillerde kullanmalarını istemiştir. Alanyazın incelemesi yapıldığında yaratıcılık alanında geliştirilen ölçeklerin genellikle yurtdışında olduğu görülmüştür. Türkiye'de de yaratıcılık alanında geliştirilen ölçekler veya daha önceden geliştirilmiş yabancı bir ölçeğin Türkçe'ye çevirisine dair örnekler mevcuttur. Bu çalışmalara örnekler şu şekildedir: Torrance'ın (1974) geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Aslan'ın (2001) yaptığı, "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi"; Raudsepp'in (1981) geliştirdiği, geçerlik ve güvenirliğini ise Gülel' in (2006) yaptığı "Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği" (How Creative Are You); Seng, Keung ve Cheng (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlamasını Dikici'nin (2011) yaptığı "Yaratıcılık Hakkında Ne Düşüyorsunuz Ölçeği", Kaufman'ın (2012) geliştirdiği, Türkçe uyarlamasını Şahin'in (2016) yaptığı "Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği"; Webster'in (1990) geliştirip, Çoraklı'nın (2011) Türkçe uyarlamasını yaptığı "Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği"; Kujawski' nin (1990) geliştirip Türkçe uyarlamasını Gündoğan' nın (2011) yaptığı "Yaratıcı Hayal Gücü Testi", Soh'un (2000) geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Dikici'nin (2013) yaptığı "Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi" eğitim bilimleri ve sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan ölçekler arasındadır.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle çeviriye yönlenildiği ve yabancı ölçeklerden uyarlama yapıldığı, Türkiye'deki araştırmacıların ise direkt olarak kendilerinin geliştirdiği ölçek çalışmalarının daha az olduğu göze çarpmaktadır. Mevcut çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık yaş grubunda yer alan çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı

geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçme aracı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki öğrencilere yönelik algılarına ilişkindir. Bu sebeple; öğretmenler ölçeği doldururken, sınıftaki her öğrencinin özelliklerini, sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını göz önünde bulundurmalıdırlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilmek istenen ölçeğin, 60-72 aylık yaş grubunda yer alan çocukların Türk kültürüne uygun yaratıcılık özelliklerinin öğretmen gözlemleri aracılığıyla belirlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Alt Amaçlar

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1- Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği' nin geçerliliği nasıldır?

a- Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği' nin kapsam, görünüş ve dil geçerliliği nasıldır?

b- Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği' nin yapı geçerliliği nasıldır?

2- Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği güvenilir midir?

a- Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği' nin iç tutarlık katsayısı nedir?

b- Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği' nin yüksek ve düşük öğrencileri ayırt etme gücü nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılığın doğuştan getirildiğine ve desteklenmeyle gelişebileceğine dair birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Herkesin doğuştan sahip olduğu bu becerinin ise tüm insanlarda farklı düzeylerde ve farklı şekillerde ortaya çıktığı bilinmektedir. Bireyin bulunduğu çevrede maruz kaldığı her türlü değişkenin bu beceriyi olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi mümkündür. Bireyin algılarının en geniş olduğu okul öncesi

dönem ise bu nedenle oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bununla ilgili olarak şu ifadeye yer verilmiştir: "Keşfetme ve öğrenme kapasitesi çocuğun aile, okul ve yakın çevresinde karşılaştığı kişilerin veya ürünlerin yaratıcılığı destekleyen olanaklar sunmasıyla ve aynı zamanda çocuğun önüne sunulan imkanlarla yani çocuğun bulunduğu çevreyle yakından ilişkilidir." (MEB, 2013, ss.12).

Birçok beceri okul öncesi dönemde gelişir. Bu becerilerden biri olan yaratıcılık becerisinin gelişimi de okul öncesi dönemde hız kazanmaktadır. Hatta yaratıcılığın gelişimini en fazla etkileyen dönemin okul öncesi dönem olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim, okulun fiziksel ve sosyal olanakları ve öğretmenler yaratıcılığın gelişiminde oldukça etkilidirler. Öğretmenler okul öncesi dönemde çocuğu en iyi tanıyan kişiler arasındadırlar. Bu dönemde öğretmenler, çocuğun her davranışını yakından takip etmeli ve her çocuğa yönelik gelişim tablosu tutmalıdırlar. Çocuğun hangi alanda daha yetenekli olduğunu, hangi alanda desteğe ihtiyacı olduğunu bilmeli ve bunları gerekli kişilere bildirmelidirler. Bu nedenle "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin öğretmenler tarafından doldurulması uygun görülmüştür. Öğretmenler ölçeği doldururken; öğrencinin özelliklerini, sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını göz önünde bulundurmalıdırlar.

Yaratıcılık veya yaratıcılık becerilerinin ölçülmesine yönelik araştırmaları konu edinen alan yazın taraması yapıldığında, genellike yurtdışında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarından uyarlama yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de yaratıcılık değerlendirme için kullanılan ölçme araçlarının ise gerek ulaşılabilir ve yagın olması açısından, gerekse süre ve değerlendirme sürecinde kullanılan araç gereçler bakımından ekonomik olmadıkları görülmektedir. Bunun nedeninin ise; Türkiye'de yaratıcılık becerisinin gelişimine gerekli önemin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak 21. Yüzyılda Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının benimsenmesiyle MEB eğitim programlarında yaratıcılığın öneminden bahsedilmiştir (MEB, 2013). Toplumun gelişmesi de yaratıcı düşünen ve yaratıcı becerilere sahip bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Aynı zamanda yaratıcılığı gelişmiş bir bireyin daha kolay öğrenebildiği, daha sosyal olduğu, problem çözme becerisinin daha gelişmiş olduğu bilinmektedir. Bu anlamda bakıldığında yaratıcılığın, bireyin hem toplumun gelişimine hem de kendi kişisel gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı

görülmektedir (Özkan, 2016). Yaratıcı niteliklere sahip bireyler yaşadığı toplumu daha ileriye taşırken, bilişsel ve sosyal anlamda kendi gelişimlerini de daha ileriye taşımış olurlar.

Okul öncesi eğitim süreci çocuğun tüm gelişim alanlarının tamamlandığı ve kişiliğin şekillendiği bir eğitim süreci olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğa kazandırılan her türlü beceri onun geleceğini şekillendirmektedir. Çocuğun gelişiminde en fazla katkısı olan kişiler başta aile daha sonra öğretmenlerdir. Çocuk çevresinde gördüğü herkesi taklit etme eğilimindedir. Bu nedenle çocuğun çevresindeki bireylerin çocuğa hem olumlu davranış özellikleri kazandıracak nitelikte olmaları hem de bu davranışları nasıl kazandıracaklarını bilmeleri gerekmektedir. Yaratıcılık becerisi okul öncesi eğitme devam eden çocukların kazanması gereken bir beceri olarak gösterildiği için öncelikle öğretmen, öğrencisinde bu becerinin var olup olmadığını veya hangi düzeyde var olduğunun bilincinde olmalıdır.

Bireyin bilişsel ve sosyal gelişimine olan katkısı, toplumsal gelişime olan katkısı ve eğitimsel anlamdaki olumlu çıktıları göz önünde bulundurulduğunda "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ)" nin; öğretmenlere, araştırmacılara, paydaşlara ve ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim günümüzde Milli Eğitim Temel Kanunda ve kalkınma planlarında sıkça; yetişen her bireyin yaratıcılık becerileriyle donanık olmasından bahsedilmektedir. Bu sebeple de geliştirilen ölçeğin; ülke kalkınmasına yardımcı olacak bireylerin erken yaşta belirlenmesi ve yetersiz görülen çocukların desteklenerek bu duruma erken müdahele edilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada,

1. Araştırmaya katılan öğrenciler normal zeka dağılımına sahiptirler.

2. Öğrencilerin yaratıcılıklarını derecelendirme ölçeğini dolduran öğretmenler, araştırma sürecince içtenlikle davranmışlar ve baskı altında kalmadan ölçeği doldurmuşlardır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden 60-72 aylık yaş grubu çocukları ile sınırlıdır.

2. Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin yaratıcı davranışlarına ve yaratıcılık becerilerine yönelik edinilen bilgiler, öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırlanan ölçek maddelerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)'nin yapı geçerliği analizi kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi pandemi döneminden kaynaklanan katılımcı bulmaktaki zorluklar nedeniyle aynı örneklem grubu üzerinde uygulanması ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Tanımları

Yaratıcılık: Kavramlar veya ögeler arasında ilişki kurabilme, boşlukları, rahatsız edici ögeleri veya eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüp varsayımlar kurabilme, yeni yaşantılar, özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Torrance 1962'den aktaran Tatlı, 2017).

Yaratıcı Düşünme: Torrance (1968) "yaratıcı düşünme" kavramını; bilgideki problemlerin, boşlukların veya çarpıklıkların farkına varma, bunlarla ilgili fikir yürütüp, hipotezler üretme ve üretilen bu hipotezlerin test etme, gözden geçirme, tekrar test etme süreci olarak tanımlamıştır (aktaran; Koyuncuoğlu, 2017).

Yaratıcılığın Boyutları: Rıza (2001), Sungur (1997), Fisher (1995), Baer (1995), Wakefield (1991), Torrance (1968) ve Guilford (1968) yaratıcılığın dört boyutundan bahsetmişlerdir. Torrance yaratıcı düşünme testleri de bu dört boyuta uygun şekilde puanlanmaktadır.

- **Akıcılık;** Bir problemin çözümü için üretilen fikir sayısını ifade etmektedir.
- **Esneklik;** Bireyin bir problemin çözümüne farklı bakış açılarından yaklaşabilmesi ile ilgilidir.
- **Orjinallik;** Bireyin bir probleme özgün çözümler üretebilmesi ile ilgilidir.
- **Zenginleştirme;** Problem çözümüne yönelik fikirlerin kısıtlı bir sürede detaylandırılması ile ilişkilidir.

Okul Öncesi Dönem: Çocuğun bilişsel, duygusal, motor, dil ve sosyal gelişiminin en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi bireyin yaşamının ilk altı yılını kapsar. Okul öncesi dönemde beyin çevresel etkilere oldukça açıktır bu dönemde çocuğun çevresindeki uyarıcıların çok ve çeşitli olması onun öğrenme ve keşfetme kapasitesini de daha üst seviyelere taşımaktadır (MEB, 2013).

2. KURAMSAL TEMELLER

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal bilgiler çerçevesinde okul öncesi eğitim, okul öncesine devam eden çocukların özellikleri, yaratıcılık kavramı, ve bu kavramı derinlemesine açıklamaya çalışan kuram ve yaklaşımlar ile yaratıcı düşünmenin okul öncesi eğitimde nasıl kazandırılacağına dair araştırmalara yer verilmiş; bunlarla beraber alanyazın taranarak yaratıcılığı ölçme yöntemleri ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır.

2.1. Yaratıcılığa Kavramsal Bakış

Latince "creare" sözcüğünden gelen ve batı dillerinde "kreativität", "creativity" gibi karşılıklar bulan yaratıcılık kavramı doğurmak, meydana getirmek, yaratmak anlamlarına gelmektedir. İnsanoğlu üretkenliğini yaratıclığına borçludur. Yaratıclık da gelişimi, dönüşümü ve değişimi beraberinde getirir. İlkçağlardan günümüze insanın ürettiği her bir üründe yaratıclığının etkilerini görmek mümkündür. Örneğin, ateşi kullanarak onunla yiyeceklerini pişirme düşüncesi dahi insanoğlunun doğada var olanı farklı şekilde kullanmasıyla yani onun yaratıcılığıyla açıklanabilir. Bununla ilgili olarak Fox ve Schirrmacher (2014) yaratıcılığı, sınırların ötesinde düşünebilme, alakasız görünen şeyleri birleştirerek yeni bir ürün ortaya çıkarma, ve olayları farklı bakış açılarıyla görebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Alanyazında yaratıcılık kavramı ile ilgili birçok tanımlama vardır, bazı araştırmacılar bir eylemin yaratıcılığın göstergesi olduğunu savunurken bazıları ise ortaya çıkan bir ürünün, kişinin yaratıcılığının bir göstergesi olduğunu savunmuşlardır. Yaratıcılıkla iligili çalışmaların en önemli isimlerinden biri olan Torrance (1968) yaratıcılığı şu şekilde tanımlamıştır: " Herhangi bir soruna, uyumsuzluğa veya bir eksikliğe karşı daha duyarlı olma, zorlukları algılama ve tanımla, problemlerin çözümüne yönelik öneriler getirme, bir olgu veya durumdaki noksanlara yönelik hipotezler üretme, bu hipotezleri değiştirme veya yeniden test etme ve tüm bunlardan yola çıkarak sonucu ortaya koyma kabiliyetidir". Barlett'e (1958) göre ise yaratıcılık; ana yoldan ayrılma, deneysel yaklaşımı benimseme ve kalıpların dışında düşünebilmeyi ifade etmektedir

(aktaran Çeliköz, 2017). Her iki tanımlamaya bakıldığında yaratıcı bireylerin toplumun kalıplarının ötesinde düşünebilme yetisine, sorgulama becerisine ve bilimsel yaklaşıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kalıpların ötesinde düşünen beyinler var olan şeyleri dönüştürüp geliştirerek gelişimin öncüsü olurlar. Bu nedenle bir toplumda yaratıcı bireylerin olması o toplumun küresel dünyada daha önlerde yerini alacağının bir göstergesidir.

Yaratıclığın estetik boyutunun da olduğunu savunan Vernon yaratıcılığı; sosyal, estetik ve bilimsel değeri olan görüşler, buluşlar veya sanatsal objeler üretme becerisi olarak tanımlamıştır (Aslan, Aktan, Kamaraj, 1997). Aynı şekilde Boden da yaratıclığın bilimsel, estetik, sosyal ve teknik değeri olan bir kavram olduğunu ve kişinin yeni fikirler, sezgiler, buluşlar veya ürünler ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlamıştır (Boden 1994'ten aktaran, Öncü, 2014, ss. 3). Önceleri "Yaratıcılık" denildiğinde akla ilk olarak estetik bir ürün gelirdi. Örneğin, Salvador Dali'nin "Belleğin Azmi (Eriyen Saatler) tablosu dünyada bililnen en yaratıcı tablolar arasındadır. Dali'nin bu eserine bakarak bile onun ne kadar yaratıcı bir kişi olduğunu söylemek mümkündür. Birçoğumuz için sadece saatin, günün, yılların geçmesinden ibaret olan zaman olgusunu ne kadar farklı bir gözle değerlendirmiştir. Günümüzde, özellikle yirminci yüzyılda yapılan çalışmalarla yaratıcı bir ürünü meydana getiren kişilerin bilişsel becerilerinin de toplumun geri kalanından daha farklı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu kişilerin yaşadığımız dünyayı daha ileriye taşıyabilme potansiyeline sahip olduğu konusunda artık herlesin bilinçli olduğunu söylemek mümkündür.

Rhodes ise yaratıcılığın; baskı (press), kişi (person), işlem (process), ürünün (product) biribiriyle kaynaşması sonucunda ortaya çıktığını savunmuş ve yaratıcılığın 4 P'si adını verdiği yeni bir terim ortaya koymuştur (Akar- Gençker, 2014). Buna göre yaratıcılığı etkileyen dört öge vardır ve bu ögelerin hepsi yaratıcılığın ortaya çıkmasını veya gelişmesini sağlamaktadır. Burada baskı yaratıcılığı ortaya çıkaran problem durumu ile ilişkilendirilebilir. Ortada geliştirilmesi gereken herhangi bir şey yoksa birey de doğal olarak yaratıcılığını kullanarak sorunun üstesinden gelmeyi de düşünmez.

Yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan bir beceri olan yaratıcılıkla ilgili sanat, bilim, teknoloji, psikoloji ve eğitim gibi farklı birçok alanda araştırmalara rastlanmaktadır. Craft (2003) yaratıcılığın sadece sanatla ilgili olmadığını, insan yaşamının her alanında yaratıcılığın örneklerinin görüldüğünü ifade etmiş ve yaratıcılığı "insanın kendini

ifade etme, zekâ ve hayal gücü kapasitesi" olarak tanımlamıştır (Yaşar, Aral, 2011). Geçmişte yaratıcılığın doğuştan üstün yetenekli insanlara özgü bir özellik olduğu düşünülürken günümüzde yapılan araştırmalar yaratıcılık ile zekâ arasında mutlak bir ilişki olmadığını ortaya çıkarmıştır. F. Paul Torrance, IQ testlerinden alınan puanlarla üstün yetenekli bireylere uygulanmış test sonuçları arasında çok fazla bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özerbaş, 2011 ss. 679 aktaran; Adıgüzel 2016). Araştırmaların sonuçları yorumlandığında normal zekâ hatta belki de normalin altında zekâ seviyesine sahip bireylerde bile yaratıcılığın izlerine rastlamanın mümkün olduğu söylenebilir. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra yapılan araştırmalarla da her insanın az veya fazla düzeyde bir yaratıcılık becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yeşilyurt, 2020).

Temelde herkes yaratıcıdır, kimi insanda bu beceri daha yüksektir, kiminde ise engellenmiştir, yaratıcılık herkeste bulunan gizli bir güçtür ve insanların yaratıcı yönlerini geliştirmeleri için eğitime ihtiyaçları vardır (Sungur, 1997'den aktaran; Tuncer, 2017ss. 24). Sosyal psikologlar alanda yaptıkları çalışmalar ile bireysel yaratıcılığın çevrenin etkisi ve katkısıyla gelişebileceğini veya körelebileceğini ortaya koymuşlardır. Çevrenin etkisi ile ifade edilmek istenen, bireyin yaşamında en çok maruz kaldığı gerek kişiler gerekse bireyin devamlı olarak bulunduğu ortamlardır. Okul çağındaki bir çocuğun yaratıcılığının gelişebilmesi için ise başta aile olmak üzere, öğretmenler, arkadaş çevresi, okulun koşulları, ülkenin koşulları, eğitim politikası, eğitim programı vb. gibi birçok değişken etkili olmaktadır. Tecimer (2010) bir toplumda yaratıcılığın sağlanabilmesinin ve sürdürülebilmesinin tüm koşulların oluşturulmasına bağlı olduğunu savunmuştur (Öncü, 2014). Bu nedenle yaratıcılığın gelişebilmesi adına öncelikle toplumsal bilinç oluşmalıdır.

2.2. Yaratıcı Düşünme

Alan yazında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları birbirinin yerine kullanılmasına rağmen farklı anlamlara gelmektedir. Yaratıcılığın yaratıcı düşünme sürecini kapsadığı söylenebilir. Can Yaşar (2011) yaratıcı düşünme becerisinin bilişsel etkinliklerle ilişkili olduğunu, yaratıcılığın ise hem bilişsel hem davranışsal etkinlikliklerle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

İnsanoğlunun yaşam deneyimleri endüstri 4.0'ın etkisiyle farklı bir yöne doğru evrilmeye başlamıştır. Artık fiziksel kuvvete verilen önem azalarak, yerini zihinsel

güçle yapılan işlere bırakmıştır. 18. Yüzyılın ikinci yılından sonra Sanayi devrimi ile başlayan makineleşme süreci, endüstri 4.0 ile beraber bir seviye daha atlayarak insanın fiziksel gücüne dayalı işlerin neredeyse tamamen yok olmasına neden olmuştur. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler neticesinde fiziksel gücünden ziyade zihinsel gücünü kullanan insana duyulan ihtiyaç artmıştır. Bununla berbaer düşünme, çalışma, yaşama biçimleri de değişmeye başlamıştır. Artık çoğu iş yeri, kişileri zihinsel becerilerine göre değerlendirmeye başlamıştır. Endüstri 4.0 beraberinde insanoğlunun sahip olması gereken temel becerilerin de değişmesine sebep olmuştur. Bu becerilerden en çok üzerinde durulan ve birçok diğer becerinin temelini oluşturanlar ise; eleştirel düşünme ve problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme becerileri olarak sıralanabilir. Günümüzde eğitimin ilk kademelerinden itibaren bu becerilerin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Bu beceriler arasında yer alan yaratıcı düşünmeyi üzerine çalışan kuramcılar her bireyin doğuştan bu beceriye sahip olduğunu, ancak bireysel farklılıklardan dolayı bu becerinin bazı insanda çok bazısında ise daha az düzeyde olabileceğini ifade etmişlerdir (Tegano vd. 1991; Mangır ve Aral, 1992; Isenberg ve Jalongo 1993; Aral, 1999'dan aktaran Can Yaşar, 2011). Bireyin yaratıcılığının gelişiminden düşünmenin yeri oldukça önemlidir. Birey çevresindeki uyarıcıları takip ederek durumu zihinsel olarak kavrar ve bu duruma bir çözüm yolu üretmeye çalışır. Bu süreç ise düşünmeyi gerektirir. Bu nedenle alan yazında yaratıcı düşünme kavramını açıklamadan önce düşünme kavramını açıkamaya öncelik verilmiştir.

Düşünme, kişinin bilişsel etkinlerinin bir sonucudur. Algılanan dışsal uyarıcıların birtakım zihinsel işlemler sonucunda işlenmesi ile oluşur. Fisher (1995) düşünmeyi; problemin farkına varma, tanımlama, probleme çözüm yolları üretme, bu çözüm yollarından en uygun seçeneğe karar verme gibi bilişsel etkinlikler olarak tanımlamış, ayrıca bilişin düşünme sürecinde eleştirel ve yaratıcı yönlerini de kullandığını belirtmiştir. Öztürk (2004) ise düşünmenin elemanlarından olan algılama ve gözlemin, yaratıcı düşünme sürecinde de etkili olduğunu savunmuştur. Birey çevresinden algılayıp ve gözlemlediklerini sentzeleyerek kendine özgü düşünceler üreterek yaratıcı düşünceyi oluşturur. Buna göre yaratıcı düşüncenin hali hazırda var olan nesneler ve düşüncelerden yola çıktığını söylemek mümkündür (Özkan, 2016).

Yaratıcı düşünme bilişsel beceriler ve yetenekler, kişilik faktörleri ve motivasyon, stiller, stratejiler ve üstbilişsel becerilerin karmaşık faaliyetlerini içerir (Leggett, N.

(2017). Torrance'e (1968) göre "yaratıcı düşünme"; bilgideki problemlerin, boşlukların veya çarpıklıkların farkına varma, bunlarla ilgidli fikir yürütüp, hipotezler üretme ve üretilen bu hipotezlerin test etme, gözden geçirme, tekrar test etme sürecidir (aktaran; Koyuncuoğlu, 2017).

Guilford (1968) ise yaratıcı düşünme kavramını bilişsel süreçlerle açıklamanın üzerinde durmuş ve biliş, bellek, yakınsak ve ıraksak düşünmenin yaratıcı düşünmenin oluşumunda önemli etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Yakınsak (analitik) düşünme, mantık yürüterek doğru yanıtları bulmaya odaklanır. Iraksak düşünme, birçok doğru yanıtı olan veya herhangi bir yanıtı olmayan sorulara olasılıklı yanıtlar üretebilme kabiliyeti ile ilgilidir. Iraksak düşünme daha esnek olmasıyla ve sorulara olasılıklı yanıtlar aramasıyla yaratıcı düşünmeyi daha iyi ifade etmektedir. Guilford (1968) ıraksak düşünen bireylerin akıcı, esnek, ayrıntıcı, özgün, meraklı, sentez yapabilen ve belirsizlikleri tolere edebilen kişisel özelliklere sahip olduğundan bahsetmiştir. Iraksak düşünce daha geniş kapsamlı düşünme sürecini gerektirmektedir, bu bakımdan yaratıcı düşüncelerin çoğunlukla ıraksak düşünmenin bir sonucu olduğundan bahsedilebilir. Alan yazında da ıraksak düşünme becerisi yüksek bireylerin yaratıcılık düzeylerinin de benzer yapıda olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır ve yaratıcı düşünme becerisi genelde ıraksak düşünmeyi ölçen testler kullanılarak değerlendirilmektedir (Erten Tatlı, 2017).

Yaratıcı düşünme sürecini açıklamaya yönelik çalışmalar genellikle ıraksak düşünmeyi yaratıcı düşünme ile ilişkilendirse de yaratıcı düşünmenin kapsamlı ve karmaşık bir süreç gerektirdiğini unutmamak gerekir. Bu durumda ıraksak düşünmenin yanı sıra yakınsak düşünmenin de yaratıcı düşünme sürecinde bir role sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Yaratıcı düşünmeyi bir süreç olarak

açıklamaya çalışan Ülgen (1995) bu sürecin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (aktaran; Erten Tatlı, 2017, s.6-7) :

- Yaratıcı düşünme sonucunda oluşan ürün özgün nitelikte olmalıdır,
- Düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık, olgular arasında ilişki kurabilme önemlidir,
- Bilim veya sanatın kendine özgü sembolleri özümsenmiş olmalıdır ve aktarım, sentez yapılabilmelidir,
- Yapılan etkinliklerde veya çevreye karşı devamlı merak gösterilmelidir,

- Hedefe ulaşma konusunda odaklı olunmalıdır,
- Yaratıcı düşünme sürecinde bireyin elinde yeterli süre dilimi ve araç gereç olmalıdır; çünkü yaratıcı ürünün ne zaman ortaya çıkacağını tahmin etmek zordur.
- Yaratıcı düşünme bireysel farklılıklardan, çevreden, duygusal ve kültürel ögelerden etkilenmektedir.

Yaratıcılık birdenbire ortaya çıkan bir olgu değildir. Yaratıcı bireyler yetiştirmek için birçok değişkeni işe koşmak gerekmektedir. Yaratıcılık kişilerin yaşamlarını bütünsel olarak etkilemektedir.

Günümüzde küçük yaşlardan itibaren çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine oldukça önem vermektedir. Zaten doğuştan var olan bu becerinin gelişmesiyle gerek birey gerek o bireyin yaşadığı toplum hatta daha geniş bir açıdan bakıldığında tüm insanlık olumlu bir yönde etkilenmektedir. Teknolojik, sosyolojik, toplumsal vb. alanlardaki gelişmelerin yaratıcılıkla bağlantılı olduğu ve yeni, düşünceler, ürünlerin ortaya çıkmasının ardında yaratıcı düşünen bireylerin olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda yaratıcı düşünce toplumsal sorunların çözümünde insanlara yol gösterici olma niteliği taşımaktadır. Bu nedenle eğitim öğrencilere sadece temel bilgileri öğretme amacı taşımamalıdır. Teknolojinin getirisi sayesinde bilginin devamlı olarak değiştiği 21. Yüzyılda insanoğlunun sahip olması gereken beceriler de değişmiştir. Sadece okuma, yazma ve aritmetik gibi geleneksel beceriler 21. Yüzyılda yeterli görülmemektedir. Bu nedenle temel becerilerin yanı sıra bireyler, topluma ayak uydurabilmek için karmaşık problemlere alternatif çözümler üretebilme, etkili iletişim kurabilme, yeni bilgi üretebilme ve bu bilgiyi yönetebilme, esneklik, takım çalışması gibi becerilere de ihtiyaç duymaktadırlar (Çetin, Çetin, 2021). Bu şekilde yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesinden ise başta eğitimciler olmak üzere herkes sorumludur. Örneğin Feldhusen ve Treffinger'in (1980) yaratıcı düşüncenin gelişimine katkı sağlayan sınıf ortamına yönelik önerileri şu şekildedir:

1. Öğrencinin farklı düşünceleri desteklenmelidir,

2. Hatalar eleştirilmemeli ancak öğrenci kendi hatalarını fark etmesi için teşvik edilmelidir,

3. Öğrencinin ilgi alanları ve düşüncelerine karşı ilgili davranılmalıdır,

4. Öğrencinin yaratıcı fikirlerini geliştirebilmesine imkan tanınmalıdır,

5. Öğrencilerin kendi aralarında veya öğretmenleriyle karşılıklı saygı çerçevesinde tartışabilecekleri sınıf ortamları yaratılmalıdır,

6. Sınıf ortamında sıcak ve teşvik edici bir atmosfer yaratılmalıdır,

7. Yaratıcılığın sadece sanatla bağlantılı olmadığı ve tüm derslerde öğrencinin yaratıcı fikirler üretebileceğine dair bilinçli olunmalıdır.

21. yüzyıl becerilerinin önem kazanmasıyla birlikte farklı zekâ türlerine de verilen önem artmıştır, artık eğtim programlarında öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine fırsat tanıyacak etkinliklere yer verilmektedir. Ancak halen okullarda genellikle analitik zekanın gelişimine öncelik verilmekte ve ölçme değerlendirmeler analitik zekayı ölçecek şekilde planlanmaktadır. Analitik zekâ odaklı bir eğitim anlayışı bireylerin yaratıcı olmalarını engellemekte ve bilgilerini gündelik yaşamda kullanamayan bireylerin hayatta başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Bu bağlamda hızla değişen yaşam koşullarına çabuk uyum sağlayan ve kendisini bu ortamda var etmeye çalışan, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde eğitimcilerin önemi oldukça büyüktür. Yaratıcı zekanın gelişitrilmesi ancak eğitim ortamlarında ve programlarında yapılacak olan değişiklik ve düzenlemelerle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı düşünmeye dair daha ayrıntılı bilgi edinmek gerekmektedir.

2.2.1. Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları

Yaratıcılık üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar yaratıcı düşünmenin hemen ortaya çıkmadığını, bireyin çevresel uyarıcıları birtakım zihinsel işlemler sonucunda işlemesiyle ortaya çıkan uzun bir süreç olduğunu iddia etmişlerdir. Bu süreçte zihin belirli adımlar izlemektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında zihnin izlediği bu adımlar; süreç hazırlık, kuluçka, düşüncenin aydınlanma aşaması ve düşüncenin doğrulanma aşaması olarak dört sınıfta incelenmiştir. Bu aşamalar ve aşamaların genel özelliklerine aşağıda detaylı olarak değinilmiştir (Yeşilyurt, 2020; Midilli, 2019; Yıldırım, 2003; Sünbül, 2000; Yavuzer, 1989).

2.2.1.1. Hazırlık Aşaması

Bu evrede birey problemi tanımaya çalışır, problem durumuna dair bilgi toplar, bu bilgileri amacı doğrultusunda sınıflar, problemin çözümüne dair hipotezler ortaya koyar, veriler toplar, materyalleri kontrol eder. Çözüm için gerekli olanları inceleyerek, problemin farklı boyutları ve daha önceli çözüm önerilerini inceler.

Yaratıcılık durumu bu aşamada bireyin tam olarak kendisini problem durumunu tüm ayrıntılarıyla incelemesiyle başlamasıyla, konuya odaklanmasıyla başlar.

2.2.1.2. Kuluçka Aşaması

Bu aşamada birey hazırlık evresinde topladığı bilgileri inceler. Bu bilgileri birleştirip çözümler üretir. Problemlerin çözümüne ilişkin orjinal ve yeni görüşlerin ortaya çıktığı bu aşama hazırlık aşamasına göre çok daha uzun sürebilir. Bazen problemlerin çözümü bilinç altında gerçekleşir. Bu aşamada derin düşünme, dalgın düşünme, bilinçaltı, görselleştirme ve duyumsal algılama yetileri çalışır.

2.2.1.3. Aydınlanma Aşaması

Karşılaşılan sorunun çözümüne yönelik düşüncenin, çözümün ani bir şekilde ortaya çıktığı aşamadır. Bu aşama genellikle anlık gerçekleşir, mükemmel bir iç görü zenginli ile gelişir, birkaç dakika veya saat sürmesi mümkündür. Birey bu aşamada problem ile ilgili olağanüstü keşif yapar veya yeni yaklaşımlarda bulunur, yeni fikirler, düşünceler, çözüm önerileri sunar.

2.2.1.4. Gerçekleşme-Doğrulama Aşaması

Gerçekleştirme veya doğrulama aşaması olarak bilinen bu aşamada ortaya çıkan fikirler, çözüm önerileri ve yaklaşımlar analiz edilip, test edilir ve bunları geçerlikleri sınandıktan sonra son düzeltmeleri yapılır. Bu evrede çözüme yönelik aksaklıklar veya eksiklikler varsa düzeltilir. Bu aşamada birey daha cesaretli ve özgüvenli olmalıdır.

2.2.2. Yaratıcı Düşünmenin Boyutları

Yaratıcılığın yapısı içinde farklı boyutları bulunduran karmaşık bir kavramdır. Yaratıcı düşüncenin akıcılık, esneklik, orjinallik, sezgi, genişletme, estetik düşünme, mantıksal düşünme, problemi tanıma, probleme karşı hassasiyet çıktıları öngörme, karmaşık sorunları algılama gibi pek çok alt boyutu vardır (Tardif ve Sternberg, 1988'den aktaran Özkan, 2016). Craft (2003) ise yaratıcı düşünmeyi incelerken; kişinin karakteristik özelliklerini, yaratıcı düşünme sürecini, yaratıcı ürünün meydana gelmesini ve yaratıcı davranışın gerçekleştiği sosyal bağlam boyutlarını göz önünde bulundurmuştur. Alan yazında en yaygın kullanılan ise Guilford (1968) ve Torrance (1967) tarafından yapılan psikometrik ölçümler sonucunda ortaya koyulan

yaratıcılığın *akıcılık, esneklik, orjinallik ve ayrıntılama* boyutlarıdır (Çelebi Öncü ,2014). Bu boyutları dair daha detaylı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.2.2.1. Akıcılık

Akıcılık bireyin karşılaştığı bir probleme dair ardı ardına ve çok sayıda düşünce veya olasılık üretebilme yeteneğidir. Akıcı düşünen birey çoğu zaman karşılaştığı bir probleme dair birçok hipotez üretebilir. Bu durumda bireyin ürettiği çözüm seçenekleri kadar akıcılık yeteneğine sahip olduğu düşünülür. Akıcı düşünen birey çok fazla düşünce üretmekle kalmaz aynı zamanda ürettiği bu düşüncelerden değerli olanı bulup, gereksiz olanları eleyebilme yeteneğine sahiptir. Yani bireyin karşılaştığı farklı durumlara uygun olacak şekilde ürettiği düşünce, fikir veya hipotezler bireyin yaratıcı düşünme becerisinin "akıcılık boyutu" ile ilgili performansına işaret etmektedir (Çelebi Öncü, 2014).

2.2.2.2. Esneklik

Esneklik boyutu, bireyin duruma uyum sağlayıp, düşüncelerini değiştirip kalıplarından kurtulma becerisi ile ilgilidir. Yaratıcı kişiler çok yönlü düşünüp, problemlerin çözümünde farklı yaklaşım ve strajeleri kullanabilirler. Yaratıcı düşünme becerisinin "esneklik boyutuna" sahip bir birey çok boyutlu düşünerek, çevresindeki kişilere, olaylara, olgulara ve bunlarla birlikte karşılaştığı yeni durumlara karşı duyarlı ve ilgili davranır. Esnelik bireyin bir problem durumu karşısında daha sakin kalarak, probleme mantıklı ve çözüm odaklı yaklaşmasını sağlar.

Yaratıcı kişi karşılaştığı duruma uyum sağlayarak, benimsediği yaklaşımdan başka bir yaklaşıma kolayca geçebilir (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999). Yaratıcı düşüncenin gelişimi okullarda desteklenir veya tam tersi okullar bireyin bu yeteneğinin körelmesine yol açar. Bu duruma şu şekilde bir örnek verilebilir: Bir grup çocuktan kuş resmi çizmeleri istenir. Bazı çocuklar resimlerinde kuşun tüylerini, gagasını detaylı bir çekilde çizerler. Daha sonra aynı grup çocuğa V şeklinde çizilmiş kuş resimleri verilerek, çocuklardan bu kuşları boyamaları beklenir. Birkaç hafta sonra aynı çocuklardan tekrar kendi kuş resimlerini çizmeleri istenir. Sonuç olarak sadece birkaç çocuğun kuş resimlerinin ayrıntılar içerdiği, diğer çocukların ise kendi yaratıcılıklarını kullanmadan basmakalıp V şeklini kullanarak kuş resmi çizdikleri gözlemlenir (Özkan, 2016).

Bu nedenle yaratıcı düşünmenin "esneklik boyutu" geliştirilebilen bir beceri olmakla beraber, bireyin şartlara ve olaylara uyum sağlama performansıyla ilişkilidir.

2.2.2.3. Orjinallik (Özgünlük)

Yaratıcılığın özünü oluşturan orjinallik boyutu, problemlere özgün, sıradan olmayan, farklı ve benzersiz çözümler üretebilme becerisidir. Yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalarda ölçme kriterleri belirlenirken genellikle özgünlük boyutu ile beceriler dikkate alınır. Özgün ürün benzersizdir, yaratıcı her üründe özgünlük vardır. Ancak özgün bir ürünün ortaya konabilmesi için öncelikle bireyin özgün düşünmesi gereklidir. Özgün düşünce, daha önce kimsenin aklına gelmeyen, keşfetmediği, üretmediği düşüncedir (Rıza, 2001).

2.2.2.4. Ayrıntılama (Zenginleştirme)

Yaratıcılığın bu boyutu bir fikre veya ürüne detaylar ekleyerek onu güzelleştirme, süsleme olarak nitelendirilebilir. Bu boyut yüzeyselliğin aksine ayrıntılarla ilgilidir. Birey bir problem durumu karşısında verdiği yanıtları ne kadar detaylı şekilde sunabiliyorsa ayrıntılama becerisi de o kadar kuvvetlidir. Bu boyutta sunulan bir ürün, üretilen bir fikir veya verilen bir cevap mümkün olduğu kadar detaylı, açıklamalı ve süslenmiş şekilde ortaya konmalıdır. Örneğin, yaratıcı bireyler sanat eserlerini renkler ile zenginleştirirler, konuşmalarını süslü bir dille ifade ederler.

2.2.3. Yaratıcılığı Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

Yaratıcılığın doğasını incelemek, yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasına sebep olan temel nedenlerin kaynağına erişebilmek amacıyla geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda ise belli başlı bazı kuram ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Yaratıcılığın temeline inmek isteyen her kuramcı bu beeriyi açıklarken farklı durumlara dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda yaratıcılık ile ilgili araştırmalar genelde üç kategoride incelenmiştir. Bazı kuramcılar yaratıcı kişinin özellikleri üzerine yoğunlaşarak, karakter, aile durumu, yaş, cinsiyet vb. değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki etkileri araştırmışlardır. Bazıları yaratıcılık süreci üzerine yoğunlaşarak yaratıcı ürünün ortaya çıkma sürecinde nelerden etkilendiğini incelemişlerdir. Bazıları ise; yaratıcı yaratıcılık sonunda ortaya

çıkan ürünle ilgilenmişlerdir. Bu çalışmalar yaratıcılığın farklı süreçleri ile ilgilenmiş olsalar bile bir fikri veya ürünü yaratıcı kılan nedenler üzerine çalışmaları bu araştrmaların ortak notkası olmuştur.

Çevresel yaklaşımlar yaratıcılığı bir beceri olarak; bilişsel yaklaşımlar bir süreç olarak; psikoanalitik yaklaşımlar bir ihtiyaç ve çatışma ile ilgili bir davranış kalıbı olarak; hümanist yaklaşımlar doğuştan var olan ve geliştirilebilen bir yetenek olarak ve sistem yaklaşımları bireyin çevre ile etkileşimi olarak tanımlamışlardır (Isenberg ve Jalongo, 1993; Starko, 2001; Üstündağ, 2003'ten aktaran Can Yaşar, 2011).

Yaratıcılığı açıklayan başlıca kuram ve yaklaşımlar aşağıda daha detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.2.3.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı

Freud'un öncülük ettiği psikoanalitik kuram biliçaltı (id), süper ego ve egodan oluşan zihinsel evrelere dayanmaktadır. Yaratıcı düşüncenin bilinçsiz olarak ortaya çıktığını söyleyen Freud, bireyin içsel çatışmalarının, çocukluk yaşantılarının yaratıcılık sürecinceki etkilerini oldukça önemsemiştir (Sungur, 1997; Sternberg ve Lubart, 1999; Can Yaşar, 2011; Argun, 2011; Isbell ve Raines, 2012; Erten Tatlı, 2017; Dülger, 2019). Freud'a göre yaratıcılık nevrozlarla aynı kökenden gelmektedir; fakat yaratıcı birey "ben" i daha serbest bırakarak bilinçaltı dürtülerini yaratıcılığa dönüştürebilmektedir (Özkan, 2016). Ona göre yaratıcılık çocuklukta başlamıştır ve oyunun bir devamı olma niteliği taşımaktadır.

Psikoanalitik yaklaşımın diğer temsilcileri de yaratıcılığın bilinçaltının dışa vurumundan kaynaklandığı konusunda hem fikirlerdir. Ernst Kris ise yaratıcılık sürecinin esinleme (inspirational) ve ayrıntılara girme (eleborational) şeklinde iki aşamadan oluştuğunu savunmuştur. Esinleme aşamasında kontrolsüz gerçkeleşen bilinç dışı süreçler etkili olmaktadır. Bu aşama aktif problem çözme durumunda, uykuda, kişi hayal kurduğunda ve kişinin ruhsal dengesizlik durumlarında ortaya çıkan ilham aşamasıdır. Ayrıntılama ise bilinçli egonun yönlendirdiği detaylandırma safhasıdır (Can Yaşar, 2011). Bu aşamada mantık ve rasyonel düşünme ön plandadır.

Lawrence Kubie de yaratıcı düşüncenin oluşumunda bilinç dışı süreçlerin etkili olduğunu savunmuştur. İçsel çelişkiler kişide sabitleşen ve tekrarlayan düşüncelere sebep olmakta ve yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Onlara göre korku,

suçluluk gibi nörotik kişilik özellikleri yaratıcılığın gelişimini yavaşlatmakta veya engellemektedir (Sungur, 1997; Argun, 2011).

Carl Jung ise yaratıcı düşüncenin oluşumunda psikolojik ve düşünsel olmak üzere iki sürecin önemine vurgu yapmıştır. Bireyin bilinç dışı alanında gerçekleşen durumlar psikolojik sürece dahildir. Örneğin, kişinin yaşantısında önemli yer tutan duygusal olaylar psikolojik süreci ifade eder. Düşünsel süreçte ise bilinçaltının derinliklerinden gelen durumlar etkilidir (Argun, 2011).

Adler' göre kişiliğin özünü her kişide olan "yaratıcı benlik" oluşturmaktadır. Freud'un ego kavramına karşı Adler; insanın doğuştan getirdiği karakter ve kişilik özellikleri ile çevrenin etkisini yaşantıları sonucunda kendine göre düzenleyip, sentezleyerek kendi kişiliğini oluşturduğunu savunmuştur (Öztunç, 1999; Özkan, 2016).

Günümüz psikoanalistçilerinden Miller (1990) ve Rothenberg (1990) travma ve nevrozun yaratıcılık üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yaratıcı bireylerin çocukluklarını inceleyen Miller, bu çocukların yaratıcılıklarının gelişmesini etkileyecek bastırılmış çocukluk travmalarını araştırmıştır. Rothenberg yaratıcı süreci; kendi alanlarında çeşitli ödüllere sahip şair, yazar, sanatçı ve bilim adamları ile psikiyatrik görüşmeler yaparak bu kişilerin kullandığı düşünce süreçlerini belirlemiştir. Rothenberg yaratıcı kişinin bir şey üretme eğiliminde olduğunu ve duyguları ile mantığını birbirinden ayırabildiğini ifade etmiştir. Bu kişinin duygusal enerjisi nevrozun aksine kendisine yönelik değildir, bu enerjisini gerçeği geliştirmek ve bilinçli olarak yaratmak için kullanır (Can Yaşar, 2011).

2.2.3.2. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı

Yaratıcılık kavramını kullanmak yerine "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanmayı tercih eden Gestalt kuramcıları, bireyin bütünü parçalara ayrıştırarak değil, bütünlük içinde algıladığını savunmuşlar ve sorunların çözümüne adım adım ulaşılmayacağını, sorunun ancak bir bütünün içinde görülerek çözüme kavuşacağını iddia etmişlerdir (Kara, 2007; Özkan, 2016). Bu kuramda soruna bir bütün olarak bakılırken aynı zamanda farklı değerler kazandırma ve yaratıcı edinimin yeniden yapılandırması sağlanır.

Gestalt kuramının temsilcileri Wertheimer, Koffka ve Kohler kişinin problem durumuyla karşılaştığında problemin yapısını bir bir bütün içinde algıladığını ve yapının parçalarını yeni bir organik bütün ortaya koyarak kavradığını iddia etmişlerdir.

Wertheimer yaratıcı düşünme kuramını açıklarken üç düşünce biçiminden söz etmiştir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Yaratıcı üretken düşünme biçimi: Gruplama, yeniden örgütleme ve temel faktörleri görüp bunlara yeni çözümler üretmeyi içermektedir.

Kör düşünme biçimi: Amacı belirsiz, mekanik, rastgele düşünme biçimidir.

Yarı üretken, yaratıcı, yarı meknaik kör düşünme biçimi: Yapısal gerçeklere yönelen, zihinsel yeteneklerin örgütlenip, yeni algılarla tekrar merkezleştirilmesine dayanan düşünme biçimidir (Kara, 2007).

2.2.3.3. Hümanist (insancıl) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Hümanist (insancıl) kuram insanın potansiyeline değer verir ve bireyin kendi yaşantısını kendisinin yönetebileceğini savunur. Hümanist kurama göre birey doğuştan yaratıcıdır ve bu becerinin ortaya çıkması için bireyin temel gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Bireyin hem kendisi hem çevresi ile barışık olması, insana insan olduğu için değer vermesi onun yaratıcılık özelliklerini destekler (Yavuzer, 1989). Ancak fiziksel ve psikolojik açıdan güvende hissetmeyen bireylerin yaratıcı özellikleri geri planda kalmaktadır.

Kuramın öncülerinden olan Maslow'a göre yaratıcı insan kendini gerçekleştirmiş insandır. İnsan yaratıcılığı bir ürün, fikir, tutum, eylem ve süreç olarak değerlendirilebilir (Maslow 1959'dan akataran Gedik, 2020). Ayrıca Maslow özel yetenek gerektiren yaratıcılığı kendini gerçekleştirme alanındaki yaratıcılıktan ayırmış ve kendini gerçekleştirme alanındaki yaratıcılığın doğal süreçte ortaya çıkttığını, özel yetenek gerektiren yaratıcılığın ise kalıtsal olarak doğuştan getirildiğini savunmuştur (Öztunç, 1999).

Hümanist görüşün öncülerinden Rogers ise "iyi" veya "kötü" yaratıcılığın olmadığını savunmuştur ona göre bazıları acıyı azaltmak, bazıları ise daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışmaktadır. Aslında her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, ancak toplumdaki algılanış biçimleri farklıdır (Öztunç, 1999).

Psikoanalitik kuramın aksine hümanist (insancıl) kuram yaratıcılığı daha olumlu açıdan değerlendirmekte ve yaratıcı davranış biçimine sahip bireyin duygusal ve ruhani açıdan daha sağlıklı olduğunu savunmaktadır (Öztunç, 1999; Özkan, 2016;

Gedik, 2020). Bu kurama göre birey doğuştan yaratıcı güce sahiptir, psikolojik olarak güvenli ortamlar bu gücün ortaya çıkmasını desteklemektedir.

2.2.3.4. Çağrışımsal Yaklaşım

Çağrışımsal yaklaşım düşünceler arasındaki çağrışımların düşünmenin temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Bu çağrışımların sayısına ve bilinenlerden farklı olmasına göre yaratıcılığı tanımlamak mümkündür.

Bu yaklaşımın öncülerinden olan Mednick Uzak Çğrışım Testi'ni geliştirmiş ve yaratıcılık kuramı için uygulamıştır (Argun, 2011). Mednick'e göre bireyin ne kadar yaratıcı olduğu onun düşüncelerindeki çağrışımsal hiyerarşiye dayanmaktadır. Yaratıcı kişiler ıraksal düşünmeye daha yatkındırlar. Her yeni yaşantı zihinde var olan düşüncelerin, duygusal izlenimlerin, kavramların zihinde yeniden örgütlenerek yenilerinin oluşmasına sebep olur.

Yaratıcı birey bir sorunun çözümünde çok sayıda çağrışım yapabilen kişidir. Birbirinden bağımsız düşünceleri bağdaştırabilen bir eğilim yaratıcı çözümü kolaylaştırır. Eğer bireyin dağarcığında çözüme ulaşması için gerekli ögeler yoksa yaratıcı çözüme ulaşması da zor olacaktır (Yavuzer, 1989). Bireyin çağrışımlarının örgütlenmesi yaratıcı çözümün olasılığını ve hızını etkileyecektir (Çelebi Öncü 2014, ss.31).

2.2.3.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı günümüzde eğitim bilimciler tarafından üzerinde en çok durulan kuramlar arasındadır. Howard Gardner "Frames of Mind" –Zihin Çerçeveleri- kitabında ilk defa kuramından bahsetmişti Zekâ, insanoğlunun değişen dünyaya uyum sağlamak amacıyla kullandığı beceriler ve yetenekler bütünüdür (Akar Gençer, 2014). Gardner'a göre tek bir zekâ türü değil birden fazla zekâ türü vardır ve kişi doğumundan itibaren tüm bu zekâ türlerine az veya çok seviyede sahiptir.

Gardner (1993) bu zekâ türlerini sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişilerarası-sosyal, kişisel-içsel, doğasal-varoluşçu olmak üzere sekiz alana ayrımıştır (aktaran Çelebi Öncü, 2014).

Sözel-dilsel zekâ; dile ait kavramları sözlü ya da yazılı şekilde etkili kullanabilme yeteneğidir (Çelebi Öncü 2014, ss.34). Sözel-dilsel zekâsı baskın olan kişiler sözlü

iletişimlerinde atasözü, deyim kullanmayı severler, yabancı dil öğrenmeye meraklıdırlar, yazılı ve sözlü uyarıcılara karşı duyarlıdırlar.

Mantıksal-matematiksel zekâ; sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, soyut düşünebilme, neden-sonuç ilişkisi yapabilme, eleştirel düşünme, mantıksal düşünebilme yeteneğidir.

Görsel-uzamsal zekâ; uzamsal akıl yürütme yeteneğidir. Bu zekâ türü baskın olan bireyler hayal kurmaktan, zihinlerinde tasarladıkarını gerçeğe dönüştürmekten keyif alırlar. Zaman, mekan, renk, çizgi, şekil ve desen gibi olgulara karşı ilgilidirler (Çelebi Öncü, 2014).

Bedensel-kinestetik zekâ; kendini ifade etmek için vücudunu kullanabilme yeteneğidir. Bu zekâ türü baskın olan bireyler spor faaliyetlerine katılmaktan hoşlanırlar. Konuşurken jest, mimik, el- kol hareketlerini sıklıkla kullanırlar.

Müziksel-ritmik zekâ; müzik formlarını, perdelerini, tonları ve ritimleri algılama, ayırt etme ve beste yapma, kendini müzikle ifade edebilme yeteneğidir (Çelebi Öncü, 2014).

Kişilerarası- sosyal zekâ; diğer bireylerin duygularını, istek ve ihtiyaçlarını algılama yeteneğidir. Bir kişiyi neyin motive ettiğini, duygularını anlamaya çalışırken etkin olarak kullanılar zekâ alanıdır (Sternberg 2003 aktaran Çelebi Öncü, 2014).

Kişisel-içsel zekâ; kendini tanıma ve kendisi hakkında gerçekçi olma yeteneğidir. Bu zekâ alanı baskın kişiler duygularını, düşüncelerini açık şekilde dile getirirler, öz güvenleri, öz disiplinleri, öz saygıları yüksektir.

Doğasal-varoluşçu zekâ; doğanın düzenini anlama, yaşayan tüm organizmalara karşı duyarlı olma, yaşayan canlıları belirli kategorilere göre sınıflandırma ve birbirlerinden ayırt edebilme yeteneğidir.

2.2.3.6. Algısal Yaklaşım

Algısal yaklaşıma göre bireyin ilgisi, dikkati, kültürel özellikleri, güdülenmesi, problemlere duyarlılığı yaratıcılığın gelişiminde önemli bir etkendir. Schachtel (1959) yaratıcılığın, güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurma gereksiniminde yattığını iddia etmiştir (aktaran Çelebi Öncü, 2014). Güdülenme ve dış dünya ile ilişkide olma gereksiniminin altında bir olguya farklı bakış açılarından bakabilmeye dayalı algısal bir açlık vardır (Özkan, 2016).

2.2.3.7. Bilişsel- Gelişimsel Yaklaşım

Bilişsel-gelişimsel yaklaşımın öncülerinden Feldman, Piaget'nin zihinsel gelişmeleri ile yaratıcı başarma arasında benzerliklere dikkat çekmiş ve yaratıcılığı; eş anlamlı-zıt anlamlı düşünmek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik, ortaya çıkan üründe özgünlük olarak tanımlamıştır. Feldman'a göre yaratıcı ürün geliştirebilme ancak yaratıcı düşünme ile gerçekleşmektedir (Erten Tatlı, 2017).

Bilişsel kuramcılardan olan Guilford (1968) ise; yaratıcılığın zekanın genel durumu olduğunu belirtmiş ve ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, eleştirel düşünmenin yaratıcılığa en fazla katkı sağlayan düşünme biçimleri olduğunu savunmuştur (aktaran Erten Tatlı, 2017).

2.2.4. Yaratıcı Düşünmenin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bireyin doğuştan getirdiği özelliklerden biri olan yaratıcılık, erken yaşlardan itibaren çocuklarda kendini göstermeye başlar. Çocuk bilgileri yaratıcı bir şekilde organize etmeye başlar, düşüncelerini yeniden düzenleyebilir ve özgün şekillerde anlamlar oluşturabilir (Can Yaşar ve Aral, 2011). Yaratıcılık bireyin kişilik özelliklerinde kendini göstermektedir. Bununla ilgili olarak Rowe (2004), yapılan araştırmalara dayanarak aşağıdaki kişilik özelliklerine sahip bireylerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir:

- Başarmaya yönelik güçlü bir inanca sahiptirler,
- Sürekli olarak yaratıcı fikirlere sahiptirler,
- Başarısızlığı bir sonraki başarıya giden adım olarak kabul ederler,
- İçsel motivasyonları yüksektir,
- Risk alma eğilimleri vardır, otoriteden daha az etkilenirler.

Yaratıcılığın her insanın doğuştan getirdiği bir yetenek olduğu bilinmesine rağmen bu becerinin hangi insanda ne derece kendini göstereceği, sürekliliği, ortaya çıkışı ise birçok değişkene bağlı olarak değişmektedir. Bu değişken aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.2.4.1. Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğuna dair güçlü bir inanış olsa da yapılan çalışmalar henüz ortak bir noktada birleşmiş değillerdir.

Kogan ve Wallach, ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirdikleri yaratıcılık testini uyguladıktan sonra çocukları yaratıcılık ve zekâ puanlarına göre dört gruba ayırmışlar ve bu gruplarda yer alan çocukların kişilik özelliklerini şu şekilde incelemişlerdir (Yeşilyurt, 2020):

Yaratıcılık ve zekâ düzeyi yüksek çocukların iç denetimlerinin yüksek olduğu ve aynı zamanda hem yaşıtlarına hem de yetişkenlere uygun davranış biçimlerine sahip oldukları görülmüştür.

Yaratıcılık ve zekâ düzeyi düşük çocukların öz güvenlerinin düşük olduğu, başarı arkadaşlarını taklit ettikleri, bazen saldırganlığa bazen de spora yöneldikleri görülmüştür.

Yaratıcılık düzeyi düşük, zekâ düzeyi yüksek çocukların içe kapanık olmaya eğilimli oldukları, enerjilerini akademik çalışmaya yönelttikleri, duygusal ve rahatsız edici davranışlardan uzak durdukları, başarısızlığı kabul edemedikleri görülmüştür.

Yaratıcılık düzeyi yüksek, zekâ düzeyi düşük çocukların endişeli ve tedbirli olmaya eğilimli oldukları, akademik başarıda yetersiz oldukları ve güven duygusundan yoksun oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda zekanın yaratıcılıkta tek belirleyici değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer araştırmalar belirli bir zekâ düzeyine kadar bu iki değişken arasında ilişki olduğunu ancak belirli bir düzeyden sonra bu ilişkinin kaybolduğunu ortaya koymuşlardır. "Eşik Kuramı" olarak adlandırılan bu seviyeyi Cronbach 120 IQ olarak belirtmiştir. Zekâ testleri ile yaratıcılık arasında 7-11 yaşları arasında .50 gibi bir ilişki bulunurken, ergenlik döneminde bu ilişkinin arttığı gözlemlenmiştir (Erten Tatlı, 2017). Sternberg ve Lubart'a (1999) göre zekâ, düşünme stilleri, motivasyon, kişilik, bilgi ve çevre yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

2.2.4.2. Kişilik

Yaratıcılığı etkileyen bir diğer değişkenin de kişilik olduğuna dair birçok araştırma vardır. Her bireyin kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Kardeşler bile aynı aile yetişmiş olmasına rağmen benzer kişilik özellikleri göstermezler. Bireylerin farklı kişilik özellikleri yaratıcılıklarında da farklılıklara yol açmaktadır. Kişilik ve yaratıcılığın birbirleriyle ilişkili olduğuna dair inanış vardır. Bu durum da uzmanları yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde düşünmeye ve bu alanda çalışmalar yapmaya sevk

etmiştir. Yaratıcılık ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yaratıcı kişilerin; bağımsız, esnek düşünebilen, yeniliklere açık, empati yapabilen, farklı düşünebilen, orjinal, özgüveni yüksek kişilik özelliklerine sahip olduklarını gözlemlemişlerdir (Kara, 2007).

Yaratıcı kişilik özelliklerini inceleyen Guilford (1954) yaratıcı kişilerin problemlere karşı duyarlılıklarının yüksek olduğunu, düşünce sistemlerinin sözel ve çağrışımsal olarak daha akıcı olduğunu belirtmiştir (aktaran Özkan, 2016).

Karayağmurlar (2005) yaratıcı kişileri "Birleştirmeci" ve "Ayrımcı" olarak iki tipe ayırmıştır. Ona göre Birleştirmeci tipe sahip bireyler sanata karşı yatkındırlar ve bu tip genelde çocuklarda görülür. Erişkin bireylerde daha fazla görülen "Ayrımcı Tip" ise kavramlar arasındaki ayrılıktan ortaya çıkmaktadır (aktaran Özkan 2016).

Pala (1999) ise yaratıcı kişilik özelliklerini *Deneyime Açık Olma*, *İç Değerlendirme, Eleman ve Kavramlarla Oynama Yeteneği* olarak üç tipte incelemiştir (aktaran Özkan 2016). Yaratıcı kişilik özelliklerine dair yapılan çalışmalar, bu özellikleri belirli gruplara veya tiplere ayırarak incelemişlerdir. Bu çalışmalar bireyin kişilik özelliklerinin yaratıcılıklarını da etkilediğine kanaat getirmişlerdir.

2.2.4.3. Yaş

Yaratıcılığı etkileyen bir diğer değişken ise yaş değişkenidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel, sanatsal, sosyal vb. birçok gelişim alanları çok hızlı bir şekilde gelişim gösterir. Ceylan, (2008) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerin bilişsel tempolarına göre yaratıcılık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, 6 yaş grubu çocukların yaratıcılığın tüm alt boyutlarındaki puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ceylan bu araştırmasına dayanarak, tecrübenin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediğini savunmuştur. Atay 5-6 yaş grubu öğrencilerinin yaratıcılık alt boyutlarının yaş, cinsiyet ve ebeveynlerinin eğitim durumlarından etkilenip etkilenmediklerini araştırdığı çalışmasında, 6 yaş grubunun zenginleştirme ve orjinallik alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır (2009). Ceylan ve Atay'ın yaptıkları çalışmalar yaş arttıkça yaratıcılığın olumlu yönde etkilendiğini savunmuşlardır.

Bogoyavlenskaya (2013) yaptığı boylamsal çalışmada, anasınıfına ve ilkokula devam eden öğrencilerin yaratıcılık skorlarındaki değişikliği incelemiş ve altı yaşındaki çocukları ilkokula başlamasıyla yaratıcılık skorlarında bir düşüş olduğunu

gözlemlemiştir (aktaran Yeşilyurt, 2020). Türkiye'de yapılan çalışmalar ise yaratıcılığın 2-5 yaşları arasında %90 oranında gelişme gösterdiği ancak 6-7 yaşlarından itibaren bu oranın %20 düzeyine kadar düştüğünü göstermiştir (Kara ve Şençiçek, 2015). Dünya genelinde de yaratıcılığın yaş ilerledikçe çevre, akademik beklentiler, otorite gibi faktörlerden etkileniğ düşüş gösterdiğine dair çalışmalara rastlanmaktadır.

Bireyi hayata hazırlayan, temel becerilerin öğrenildiği okul öncesi dönem, yaratıcılık becerilerinin kazandırılması açısından da önemli bir dönemdir. Ancak bu dönemde kazanılan becerinin ileriki yaşlarda da desteklenmesi gerekmektedir. Her birey yaratıcı özelliğe sahip olarak dünyaya gelir, bireye sağlanan imkanlar, çevre, tutumlar yaratıcılığı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

2.2.4.4. Cinsiyet

Sungur (1997) yaratıcılık ve cinsiyet ilişkisinin ölçme yöntem ve araçlarına göre farklılaşabileceğini belirtmiştir. Yaratıcılık ve cinsiyet arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı ancak kültürün yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi etkilediğini ortaya koyan araştırmalar vardır.

Yaratıcılığın cinsiyet ile ilişkisini inceleyen bir başka araştırmada ise; bir Amerikan firmasında yapılan 702 testte kadınların %25'inin erkeklerden daha yaratıcı olduğu bulunmuştur (Özkan 2016). Öncü'nün (1989) yaptığı çalışmada ise erkeklerin ayrıntılama puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğun, yaratıcılığın diğer boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (aktaran Erten Tatlı, 2017). Buna göre cinsiyetin yaratıcılık düzeyini doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

2.2.4.5. Aile

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen ilk ve en önemli faktör denilince akla ilk olarak aile gelmektedir. Bu nedenle ailenin yaratıcı çocuk yetiştirme konusunda bilinçli olması gerekir. Bireyin yaratıcılığının gelişebilmesi için yetiştiği ortamın destekleyici olması çok önemlidir. Aileye bu anlamda büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çocuğa doğumundan itibaren zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır ki çocuk kalıpların ötesinde düşünebilmeyi öğrenebilsin. Yaratıcılığın desteklendiği bir aile ortamı çocuğun yaratıcılığının gelişiminde olumlu etkiler yaratmaktadır ve bilinçli aileler

çocuğun gizil gücü olan yaratıcılığı ortaya çıkarabilmektedirler (Gardner ve Moran, 1990'dan aktaran Çeliköz (2017).

Aile çocuğun gözünü ilk açtığı andan itibaren hayatı boyunca ilişki içerisinde olacağı ilk sosyal ortamdır. Çocuğun her türlü düşüncesinin, yeteneklerinin, fikirlerinin şekillenmesinde ailenin rolü çok büyüktür, bu nedenle ailenin çocuk yetiştirmede benimsediği tutum önemlidir. Baskıcı tutum, demokratik tutum, aşırı hoşgörülü tutum ve aşırı koruyucu tutum çocukta yaratıcılık gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldız, 2016).

Ceylan (2008) yaratıcılığın gelişmesindeki en olumlu tutumun demokratik tutum olduğunu belirtmiştir. Aile içi demokratik ortamda çocuk düşüncelerini rahatça ifade edebilir ve bu düşüncelerini uygulamaya imkân bulabilir. Bu sayede çocuğun yaratıcılığı da olumlu şekilde etkilenir. Dökmen'e (1994) göre çocuklarını yaratıcı bireyler olarak yetişmesini isteyen ebeveynler, onların özgürce düşünmelerine imkân tanıyan ortamlar sunmalı, hayal kurmalarına izin vermeli ve düşüncelerine saygı duymalıdırlar.

Anne, babanın eğitim düzeyi de çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar anne ve babaları üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermektedir (Ergen ve Akyol, 2012; Yaşar ve Aral, 2011; Çakmak, 2005). Anne babanın eğitim düzeyinin çocuğun yaratıcılık düzeyini olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmaların yanı sıra bazı araştırmalar da ebeveynlerin eğitim düzeyi ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Ceylan 2008, Erbay ve Çağdaş, 2007; Sezgin, 2004).

Yapıcı (2002), çocukta yaratıcı düşünme becerisinin gelişebilmesi adına ebeveynlerin çocuklarını nasıl destekleyebileceğine dair birtakım görevler belirlemiş ve bu görevleri şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuğu bağımsız bir birey olarak görme,
- Çocuğun da farklı bir birey olduğunu ve farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunu kabul etme,
- Çocuğa karşı tutarlı davranışlar sergileme,
- Çocuğun oyunlarına eşlik etme,
- Çocuğun akranları ile sosyalleşmesine imkân tanıma,

- Çocuğa, gelişim düzeyine uygun olacak şekilde görevler verme,
- Katı kurallar yerine günlük yaşamdan somut örnekler vererek çocuğu düşünmeye sevk etme,
- Her istediğinin olmayacağını yaşamdan örnekler vererek anlatma.

Bu bağlamda yaratıcılığı destekleyen aile ortamında çocuk risk almaya teşvik edilir, cesaretlendirilir, çocuğun bağımsızlığı teşvik edilir ve çocuğa zenginleşmiş ögrenme ortamları sunulur (Can Yaşar ve Aral, 2011 ss.138).

2.2.4.6. Sosyo-Ekonomik Düzey

Çocuğun yaratıcılığının gelişimi için zengin uyaran içeren ortamların önemi bilinmektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı ailelerde baskıcı tutum daha fazla görülmektedir, bu durum da yaratıcılığın gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Gürsoy, 2001). Dünyada ne yazık ki her çocuk sosyo-ekonomik bakımdan zengin ortamlarda doğma, büyüme imkanına sahip olamamaktadır.

Simonton (1995), her yıl üstün yaratıcılık becerisine sahip binlerce bebeğin doğduğunu fakat sadece bu çocuklardan yüzde birinin yaratıcılık kapasitelerini ortaya çıkaracakları imkanlara sahip olduğunu belirtmiştir (aktaran Yıldız, 2016).

Yaşar ve Aral'ın (2011) 6 yaş grubu çocuklar ile yaptıkları çalışmada, en yüksek yaratıcılık puanına sahip çocukların sosyo-ekonomik bakımından üst seviyeden geldikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda çocuğun yetiştiği çevrede ekonomik koşullar ne kadar iyi olursa yaratıcılığı da olumlu şekilde etkileniyor. Buna örnek olarak, ekonomik koşulları iyi olan bir aile çocuğunu anaokulundan itibaren geniş imkanlar sunan bir anaokuluna gönderebiliyor. Bu sayede çocuğun algısı daha küçük yaşlarda yaşıtlarından daha ileride oluyor.

Araştırmaların da ortaya koyduğu gibi yaratıcılık desteklendiği sürece ortaya çıkan ve gelişen bir beceridir, çocuğa sunulan imkanlar bu beceriyi en üst düzeylere çıkarabilirken, imkân bakımından yoksun bir çevre ise bu becerinin hiç ortaya çıkmadan yok olmasına sebep olabilir.

2.2.4.7. Çevre

Bireyin yetenekleri ve davranışlarının şekillenmesinde çevrenin büyük önemi vardır. Çevre denilince akla genetik olmayan, bireyin içinde bulunduğu tüm koşullar gelmektedir. Toplumsal koşullar, kültür, bireyin bulunduğu coğrafya, aile, akrabalar,

okul, arkadaşlar, medya vb. kısacası bireyin doğumundan itibaren içinde bulunduğu tüm koşullar çevrenin bir elemanıdır. Bu koşullar insanların karakter, mizaç ve yeteneklerine yön vermektedir (Gürsoy, 2001; Çağatay Aral, 1991).

Yapılan araştırmalar çevre zenginliğinin, ırk faktörünün ve kırsal-kentsel çevre farkının çocukların yeteneklerini etkilediğini ortaya koymuştur. Kırsal koşullardan gelen çocukların yaratıcılık puanlarının kentte yetişen çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Kırsal çevrede otoriter eğitimin baskın olmasından dolayı çocuklar çevresel uyarıcılardan daha az yararlanabilmektedir (Kara, 2007; Pala, 1999).

Çocuğun doğduğu sosyal çevre yaratıcılığının gelişmesinde veya körelmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Yeniliği hoş gören toplumlarda yaratıcılık gelişebilirken, çok şiddetli sosyal baskılar veya farklı düşünceleri teşvik etmeyen toplumlar yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dülger, 2019; Can Yaşar, 2011).

2.2.4.8. Oyun

Oyun, çocuğun kendisini ifade etmesine olanak sağlayan bir araçtır, onun yaşadığı dünyaya uyum sağlayabilmesini ve yetişkinliğe sağlıklı bir adım atabilmesini sağlar. Çocuklar belirli yaşlara kadar oynadıkları oyunlarla toplumda kendi rollerini belirlerler. Çocuklar oyun oynarken hayal güçlerini kullanırlar, bu sayede çocuğun yaratıcılığı da gelişir. Bazen bir eşyayı kullanım amacının dışında, oyunun amacına yönelik şekilde kullanan çocuğun bu esnada yaratıcılığı devrededir.

Yaratıcılık, kalıpların dışında düşünebilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle ebeveynler çocuğa yapılandırılmış oyuncaklar yerine evde bulunan kapak, şişe gibi materyalleri sunarak, çocuğun bunlardan yeni ürünler çıkarmasını teşvik etmelidirler (Özer, Yıldırım Polat, 2019). Gülliksen'in (2018) çalışmasında Norveçli aileler, yapılandırılmamış oyunların, büyük ve güvenli oyun alanlarına kıyasla çocukların yaratıcılıklarını daha fazla geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

2.2.4.9. Eğitim

Yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulunun eğitim olduğuna inanılmaktadır (Öztürk, 2004). Yaratıcılık bireyin doğuştan getirdiği; fakat ortaya çıkmasına imkân tanıyan ortamda olduğu müddetçe kendini gösterebildiği bir beceri türüdür. Eğitim ise; bireyin potansiyelini en iyi şekilde kullanabilmesine fırsat sağlayan bir ortamdır. Eğitim sayesinde birey yaratıcılık potansiyelini kullanıp, geliştirebilme imkânı bulur.

Eğitim ortamları çocukları çeşitli öğrenme ortamları sunar. Bu çeşitli öğrenme ortamları uyaran zenginliğini ifade etmektedir. Yaratıcılığın gelişimi bakımından da uyaranlar büyük önem taşımaktadır. Oyun, resim, müzik, dans, drama gibi öğrenme ortamları sayesinde çocuk yaratıcılığının zirvesine ulaşmış olur (Edwards ve Springate 1995; Eliason ve Jenkins 1994; Edwards ve Nabors, 1993).

Eğitim dalının da yaratıcılık üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Müzik aleti çalmayı öğrenen çocuğun sanatsal yaratıcılığı gelişir, fen ve matematik alanındaki bilgi birikimiyle de çocuğun bilimsel yaratıcılığı desteklenmiş olur (Lubart 1994).

Yaratıcılığın desteklenmesinde eğitim programlarının da etkisi oldukça büyüktür. Günümüzde benimsenen çağdaş eğitim anlayışı sayesinde çocukların merak, gözlem, buluş ve yaratıcılık yetenekleri desteklenmektedir (Ömeroğlu ve Turla, 2001). Katı disipliner bir eğitim anlayışı, kalabalık eğitim ortamı, otoritenin hakim olduğu bir eğitim ortamı çocukta yaratıcılığı engellemektedir (Sawyer, 2003).

Yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesi bakımından öğretmen, önemli bir rol üstlenmektedir. Cropley'e (1997) göre öğretmenler yaratıcılığı desteklerken şu davranışları benimserler;

- İşbirlikçi öğrenme ortamlarını destekleyen öğretim stilini benimserler,
- Çocukları bağımsız öğrenmeyi öğrenmeleri için teşvik ederler,
- Iraksak düşünmeyi teşvik etmek için çocuğa gerekli somut temelleri verip, gerçeklere dayalu bilgiye erişmeleri konusunda onları motive ederler,
- Çocukları esnek düşünmeye sevk ederler,
- Çocukların öneri ve sorunlarına ciddiyetle yaklaşırlar,
- Çocukları öz değerlendirme yapabilmeleri için teşvik ederler,
- Çeşitli materyallerle öğrenme ortamlarını zenginleştirmeye çalışırlar,
- Çocuklara, öfke ve başarısızlıkla nasıl mücadele edileceğini öğretirler,
- Çocuklara esnek düşünmeyi öğretirler.

Çocuğun aileden sonra karşılaştığı diğer çevre okul ortamıdır, dolayısıyla öğretmenler de çocuğun hayatını önemli derecede etkilemektedirler. Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenler çocukların her türlü ihtiyaçlarını doyuracak nitelikte olmalıdır çünkü bu yaşta çocuklar kendilerini güvende hissetmeye ve çevrelerinde kabul görmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen, çocuğun yaratıcılığının en aktif olduğu dönemin okul öncesi olduğunun bilinciyle davranmalıdır. Örneğin çocuğa etkinliklerde

doğrudan müdahele etmemeli, ona yön gösterici olmalıdır. Çocuğun düşüncelerini dikkatle dinlemeli ve ona düşüncelerinin önemli olduğunu hissettirmelidir. Okul öncesi çocuğun gelişiminin her alanda en hızlı şekilde ilerlediği bir dönemdir. Çocuğun bilişsel ve psikomotor becerileri her sene değişir ve gelişim gösterir. Bu nedenle öğretmenin gelişim alanlarını çok iyi bilmesi ve bunlara uygun şekilde davranması gerekir.

Alan yazında okul öncesi eğitimin çocuğun yaratıcılık becerilerine etkisi ile ilgili araştırmalar vardır. Bunlara örnek olarak;

Yaşar ve Aral (2011) okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanları, okul öncesi eğitim almayan çocukların puanlarına kıyasla anlamlı derecede yüksektir.

Benzer şekilde Ergen ve Akyol'un (2012) anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışmada, 13-24 ay ve 25 aydan daha uzun bir süre anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının, 7-12 ay anaokuluna devam eden çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğunu görmüşlerdir.

Yaratıcılığın gelişiminde eğitimin önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Buradaki eğitim kavramı, öğretmen, sınıf ortamı, eğitim programı, kullanılan materyaller gibi birçok ögeyi de içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla tüm bu ögeler ne kadar iyi planlanırsa, çocuğun yaratıcılığına o kadar etkide bulunabilir.

2.2.5. Yaratıcılığın Ölçülmesine Yönelik Veri Toplama Yöntemleri

Alan yazında 1960'lardan günümüze kadar yaratıcı düşünme becerilerinin belirlenmesinde birçok ölçüt kullanılmakta ve her geçen gün yeni bir ölçüm aracı geliştirilmektedir. Rhodes (1961) tarafından geliştirilen 4P (product-person-process-press) çerçevesi, yaratıcılığı "ürün-kişi-süreç-çevre" olarak dört farklı boyutta incelemektedir. Yaratıcılığın ölçülmesine yönelik araştırmalar 4P'nin farklı boyutlarına odaklanmışlardır.

Hocevar (1981) yaratıcılık yeteneğini ölçmeye yönelik yöntemleri; farklı düşünme testleri, tutum ve ilgi envanterleri, kişilik envanterleri, biyografik envanterler, öğretmen, arkadaş ve ürün değerlendirmeleri olarak özetlemiştir. Büyük ölçekli

araştırmalarda genellikle üçüncü kişiler tarafından yaratıcılığın değerlendirildiği yöntemler ve biyografik analizler kullanılmaktadır.

Guilford ile Wallach ve Kogan davranışın veya performansın ölçülmesine yönelik ölçme araçları geliştirmişlerdir. Guilford'un (1968), yönteminde çocukların belirli bir zaman diliminde bir tuğla ya da gazete gibi nesnelerin farklı kullanımlarını listelemeleri istenerek; tepkiler orjinallik, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma olarak kategorilendirilen dört bileşene göre değerlendirilir. Wallach ve Kogan (1956) tarafından geliştirilen yöntemde ise iki sözel üç görsel olmak üzere beş farklı görev bulunmaktadır. Guilford'un görevlerinde olduğu gibi çocuklardan nesnelerin farklı kullanımlarını listemeleri beklenir ve tepkiler yine orjinallik, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma olarak kategorilendirilen dört bileşene göre değerlendirilir (Gedik, 2020).

Okullarda yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde en çok kullanılan öçlme aracı Mednick ve Mednick tarafından geliştirilen "Iraksak Çağrışımlar Testi"dir. Bu testte çocuklara, ıraksak kategorilerden oluşan kelime seti verilir. Çocuklardan beklenen ise; bu kelimelerden çağrışım yaparak yeni bir kelime üretmeleridir. Testin uygulama süresinin uzun olmasından ve iyi düzeyde dil becerisi gerektirmesinden dolayı okul öncesi dönemde kullanımı uygun görülmemektedir (Gedik, 2020).

Yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan yöntemlerden bir başkası ise; kişilerin kendi yaratıcılıklarını değerlendirdikleri yöntemlerdir. Williams (1980) "Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği", Hu ve Adey (2002), "Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği", Seng, Keung ve Cheng (2008), "Yaratıcılık Hakkında Ne Düşünüyorsunuz Ölçeği" bu ölçme araçlarındandır. Bu yöntem küçük yaş gruplarında tercih edilmemektedir.

Literatürde derecelendirme ölçekleri olarak bilinen yöntem; birden fazla değerlendiricinin yaratıcılığı puanlamasına dayanmaktadır. Yaratıcılık, hikaye ve çizim görevleri olarak genelde iki şekilde ölçülür. Hikaye görevinde çocuklara, bir hikaye üretme veya yarım bırakılan bir hikayeyi tamamlama görevleri verilerek çocukların ürettikleri hikayelerdeki ifadelerin ne kadar yaratıcı olduğu ölçülür. Çizim görevinde ise; çocuklardan hayali bir insan veya nesneler çizmeleri istenir ve çocukların bu çizimlerine bakılarak yaratıcılıkları puanlanır (Holmes ve ark 2015, Mottweiler ve Taylor 2014, Hoffmann ve Russ, 2012, Subbotsky ve ark. 2010). Bu

yöntemler genelde okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmede kullanılmaktadır.

Torrance (1966) tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, yaratıclığı ölçmede en yaygın kullanılan ölçme aracıdır. Testin sözel ve sözel olmayan şeklinde iki formu vardır. Sözel formda soru sorma, neden ve sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, farklı kullanımlar, alışılmadık sorular, varsayım etkinlikleri bulunmaktadır. Sözel olmayan formda ise; resim tamamlama, resim oluşturma, paralel çizgiler etkinlikleri bulunmaktadır (Gedik, 2020). Akıcılık, orjinallik ve bilişsel esneklik performanslarının değerlendirildiği bu test çocuklar için uygun görülmektedir.

Yaratıcılık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan tüm bu yöntemler, yararlı bilgiler sunmaktadır. Ancak bu yöntemlerden hangisinin tercih edileceğini belirlemenin en yi yolu testlerin geçerlik ve güvenirliklerinin incelenmesidir.

2.3. Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Doğumla başlayan ve ilköğretime kadar olan süreyi kapsayan okul öncesi eğitim döneminde birey hem formal hem informal öğrenme deneyimlerini edinerek gelişimiyle paralel olarak temel becerilerini geliştirir (Taşdelen ve Tuncer, 2017).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, çocuğun beyin gelişiminin en yoğun ve hızlı olduğu dönemin okul öncesi dönem olduğuna ve bu dönemde çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal eğilimleri olduğuna işaret edilmiştir (MEB, 2013). Bilişsel gelişimin hızla ilerlediği bu dönemde çevre, çocuğun öğrenme motivasyonunu da etkilemektedir. Bu bağlamda Jachman'ın (2001) da belirttiği gibi okul öncesi dönemde çocuğun anaokulu, kreş, ev, aile ortamı, toplum içi gibi yaşamın her alanında desteklenmesi gerekmektedir. Çocuk maruz kaldığı çevrenin etksiyle olumlu deneyimler edindiği kadar olumsuz deneyimler de edinebilir. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumları ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda, çocuğun gelişim alanlarına uygun şekilde hazırlanmış programlar ve bu alanda yetişmiş öğretmenler aracılığıyla çocukların olumlu yaşantılar edinmelerini ve gelişimlerine olumlu şekilde destek olmayı hedeflemektedir.

Çocuk haklarını temel alan okul öncesi eğitim sistemleri, çocuğun potansiyel gelişimini ve özgürlüğünü destekleyen öğrenme-öğretme yaşantıları oluşturmaktadır; bununla beraber okul öncesi eğitimdeki uygulamaların eğitim-öğretim süreci

planlanırken her çocuğun bireysel ve özgün ihtiyaçları da dikkate alınmaktadır (Banu, 2014). Okul öncesi dönemde edinilen temel beceriler çocukların ileriki yaşlarda kullanacakları çok daha karmaşık olan beceriler için temel oluşturur, bu nedenle gerek eğitim durumlarının, gerek öğretmenin, gerekse öğrenme ortamının çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir. Alanyazında erken çocukluk dönemi olarak geçen okul öncesi dönemdeki bu gelişim alanları bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim alanı olarak sınıflandırılmıştır (Senemoğlu, 2013). Bu gelişim alanlarını destekleyen okul öncesi eğitim programları özellikle akranlarına kıyasla daha elverişsiz koşullarda yetişen çocukların gelişimlerine ve olumlu kazanımlar edinmelerine katkı sağlamaktadır (Saçkes, 2013; Bronfenbrenner, 1974; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Alanyazında çocuğun tüm gelişim alanlarını dikkate alarak oluşturulan eğitim programlarının yetişkinlik döneminde de kişiyi olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak Schweinhart'ın okul öncesine yönelik bir çalışmasında, okul öncesi eğitime katılan çocukların ileriki yaşlarda çalışmaya katılmayan çocuklardan daha başarılı oldukları ve daha yüksek gelirli işlerde çalıştıklarına ulaşılmıştır (Schweinhart, 2000'den aktaran Saçkes, 2013).

Okul öncesinde alınan eğitimin bireyin hayatını önemli şekilde etkilediği yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi kurumlarda çocuklara zengin uyaran içeren bir çevre sunmanın gerekliliği de yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyaranlarla zenginleşitirilmiş bir çevrenin de yanı sıra ayrıca günümüzde 21. Yüzyıl becerileri olarak anılan öğrenmeyi öğrenme, keşfedici düşünme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, problem çözme gibi beceriler kazandırmayı hedefleyen okul öncesi eğitim kurumları çağın gerekliliklerini yerine getirmektedir. Okullar değişen dünya koşullarına kolaylıkla ayak uydurabilecek ve çağın gerektiği beceri ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmek adına uygun eğitim koşulları sağlamayı hedeflemektedir (Koçin, Tuğluk, 2020).

Bu bağlamda gelecekte daha başarılı, ülkenin gelişimine katkı sağlayacak, kişilik ve karakter gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirme sürecinde öğretmenlerin üzerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler de çocukların fikirlerini açıkça ifade etmelerini destekleyen, yeni fikirler ve sorular üretmeleri için onları teşvik eden, çocukların yeni öğrenme deneyimleri edinmeleri için onlara zengin uyarıcılar içeren ortamlar sağlayan, oyun yoluyla öğretimi

hedefleyen eğitimciler olmalıdırlar. Browne ve Gordon okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun ev ve okul arasında köprü oluşturduklarını ifade ederek bu dönemde çocuğun gelişiminde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin yanı sıra ailenin de son derece önemli olduğuna değinmişlerdir (Browne ve Gordon, 2000, 9 dan akataran Tuncer, 2017). Aileler de okul ile paralel olarak ev ortamında çocuğu desteklemelidirler. Çocuğu dinlemeye özen göstererek aile içi alınan kararlarda çocuğun da söz hakkı olması için teşvik edici bir tutum benimsemelidirler. Birçok boyutu olan gelişim alanı yalnızca tek bir taraftan desteklendiği sürece istenilen verimin alınamayacağı bilinmelidir. Bu nedenle topluma örnek olacak, aydın bireyler yetiştirme sürecinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde başta eğitim kurumları olmak üzere tüm paydaşların üzerine önemli görevler düşmektedir.

2.3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı

İnsan hayatı belirli gelişim dönemlerine ayrılmıştır. Bu dönemlerde birey bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim alanlarında gelişim göstermektedir ve bu dönemlerden bazıları kritik öneme sahiptir. Kişiliğin oluşmaya başladığı okul öncesi dönem ise bu kritik dönemlerdendir. Bu dönemde çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantısında desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitim programları çocuğun dil, motor, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin desteklenmesine büyük katkı sağlamaktadır (Güçhan ve Özgül, 2011).

Duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, öz denetimini sağlayabilen, kendi ve başkalarının haklarına saygılı, girişimci, kültürel değerleri özümsemiş, ruhsal ve bedensel anlamda sağlıklı bireyler yetiştirmek okul öncesi eğitimin önemsenmesiyle sağlanabilir. Çağdaş ve demokratik bir toplum olabilmek ancak bu özelliklere sahip bireylerin toplumda çoğunluk oluşturmasıyla mümkündür. Eğitimin tüm kademelerinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de eğitim sistematik ve planlı bir şekilde yürütülmelidir.

Her ülke, milli eğitim amaçlarına uygun şekilde kendi okul öncesi eğitim programlarını oluşturmaktadır. Türk Milli Eğitim Amaçlarına uygun şekilde oluşturulan Okul öncesi eğitime devam eden çocukların zengin öğrenme yaşantıları oluşturarak sağlıklı büyümeleri, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişmleri, öz bakım becerilerini kazanmaları ve ilkokula hazır hale

gelmeleri için hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013 Programın temel özellikleri şu şekildedir:

- Çocuğu merkeze alır.
- Esnek ve sarmal yapıdadır.
- Elektiktir.
- Program kendi içinde dengelidir.
- Oyunu önemser.
- Çocuğun keşfederek öğrenmesini hedefler.
- Çocukta yaratıcılık gelişimine önem verir.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.
- Temalar amaç olarak değil araç olarak benimser.
- Öğrenme merkezlerine oldukça önem verir.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile eğitimi ve katılımı teşvik eder.
- Değerlendirme süreçlerinde çok yönlülüğe önem verir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verir.
- Rehberlik hizmetlerini dikkate alır.

Bu program çocuğun sosyal, duygusal, motor, bilişsel ve dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte ele almaktadır. Bütüncül olarak gelişen çocuk çevresiyle daha uyumlu, özgüveni daha yüksek, kendini daha iyi ifade edebilen bir birey olarak yetişir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının amaçları incelendiğinde programın, çocuğun yaratıcılığının gelişimine de önem verdiği görülmektedir. Özellikle 21. Yüzyıl becerilerinin tüm dünyada fazlasıyla önemsenmeye başlamasıyla 2013 yılında güncelenen bu programın amaçlarına; yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinin ön planda olduğunu vurgulayan bir madde eklenmiştir. 21. Yüzyılda toplumsal, ekenomik, siyasi ve teknolojik alanlarda yaşanılan gelişmeler modern toplumların ihtiyaç duyacağı insan tipinde değişikliklere sebep olmuştur ve aralarında yaratıcı düşünme becerilerinin de olduğu 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeni beceriler ortaya çıkmıştır (Koçin ve Tuğluk, 2013). Çağdaş düzende kendine bir yer edinmek isteyen Türk toplumu ise eğitim sisteminde yaptığı güncellemelerle bu becerileri eğitim programlarının kazanımlarına eklemiştir.

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitimi

Yaratıcı düşünme becerisi çocuğun sadece günlük hayatındaki temel problemleri çözmek için başvurduğu bir yol değil, aynı zamanda kendisini daha iyi tanıyıp, mutlu olmayı başarabilmelerini sağlayan bir yoldur (Koyuncuoğlu, 2017).

Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirebilmek için çocuğu doğduğu andan itibaren çeşitli ve yoğun uyarıcıların bulunduğu ortamlarda eğitmek ve çok yönlü düşünmesini teşvik eden etkinlikler planlamak gerekmektedir (Özkan, 2016).

Torrance (1962) yaratıcı eğitimin ilkelerini şu başlıklar altında incelemiştir (Gökalp, 2016):

1. Yaratıcı düşünceye verilen önem
2. Sınıf içi yaratıcı iklime verilen önem
3. Alışılmış çalışmalardan kaçınma
4. Nesnelere ve düşüncelere karşı meraklı olmaya teşvik etme
5. Yaratıcı süreç konusunda velileri, öğrertmenleri, psikologları bilgilendirme
6. Yeni görüşlere karşı hoşgörülü olma
7. Öğrencinin kendi isteği ile başlattığı çalışmaları destekleme
8. Yaratıcı düşünce ihtiyacı oluşturma
9. Yaratıcı düşünceyi gerçekleştirecek ortamlar oluşturma
10. Yapıcı eleştiri geliştirme.

Yaratıcı eğitimin ilkeleri eğitimin tüm kademeleri için geçerlidir. Okul öncesi eğitim kurumları da çocuğun bu anlamdaki gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Bu dönemde yaratıcılığın gelişmesinde drama, öykü anlatımı, resim, plastik eşya ve heykel yapmanın, müziğin ve bu tarz yaratıcılığı gelişmini destekleyen benzer etkinliklerin büyük önemi vardır (Argun, 2011). Okul öncesi dönemde çocuk bilişsel gelişimini somut becerilerini kullanarak geliştirir. Bu da en çok oyun oynama davranışlarında gözlemlenir. Nesneleri oyunun amacına göre oyuncak olarak kullanma, oyundaki roller vb. gibi uygulamalar çocuğun yaratıcılığı hakkınd bilgi verebilir (Özkan, 2016).

Okul öncesi dönem öğrenme sürecinde analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren uygulamalar yaratıcılığın gelişimine temel oluşturmaktadır. Bu dönemde eğitim programları çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine göre değişebilen esnek programlar olmalıdır (Çetingöz, 2002).

Ulcay (1983) okul öncesi eğitim ortamının ne kadar zengin materyallere sahip olursa olsun öğretmen faktöründen yoksun olduğu takdirde yaratıcı düşünmenin gelişiminin sağlanamayacağını ifade etmiştir (aktaran Çetingöz, 2002). Öğretmenin hoşgörülü olması, farklı öğrenme ortamları sunması, yeniliğe açıklığı, sabrı, tarafsızlığı, çocuğa karşı tutumu ve çocukla iletişimi vb. özelliklere sahip olması okul öncesi eğitimde olumlu bir ortam oluşturarak çocuğun yaratıcılığının gelişimine de olumlu yansımaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde uygulayacağı bazı etkinlikler yaratıcılığın gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bunlar; sanatsal etkinlikler, müzik, dil ve oyun etkinlikleri, yaratıcı drama etkinlikleri, fen ve doğa etkinlikleri, oyun bahçesi etkinlikleri, kritik düşünme ve problem çözme becerisi etkinlikleri olarak örneklendirilebilir. Okul öncesi dönemde gerek programın gerek öğretmenin gerekse etkinliklerin ne derece önemli olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenin öğrencilerini tanıması gerektiğini, onların ilgi alanlarını ve gelişmi özelliklerini bilmesi gerektiğini ve tüm bunları gözeterek bireyselleştirilmiş programlar düzenlemesi gerektiğini savunmuşlardır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerileri üzerine uzun yıllardan beri yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar kısaca demografik değişkenler, yaratıcı düşünmenin öğretim programları ile ilişkisi, sosyal-duygusal özellikler, beyin işlevselliği, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne babanın eğitim durumu, anne baba tutumu, devam edilen okul gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalar olarak özetlenebilir (Karadayı, 2018; Tuncer, 2017; Sevgen, 2016; Can Yaşar, 2011; Karacan ve Aral, 2007; Makhmalbaf ve Yi-Luen Do, 2007; Lee, 2005; Yıldız, 2000; Oral, 1997; Crawford ve Deborah, 1993; Dinçer, 1993; Mohanty ve Hejmadi, 1992; Ömeroğlu, 1990). Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili araştırmalar aşağıda kronolojik sıra ile verilmiştir:

Barnett ve Kleiber (1982) normal zekâ düzeyindeki Avrupa kökenli 106 Amerikalı çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyunculuk ve ıraksak düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak oyunculuk için Lieberman'ın Oyunculuk Anketi, sözel zekâ için "Peabody Resim Kelime Testi (PPVT)", yaratıcılık ve çağrışımsal akıcılık için "Yeniyi Kullanım Testi" kullanılmıştır. Bu çalışmaya göre oyunculuğun önemli oranda zekâ ve yaratıcılıkla bağlantılı bir beceri olduğu saptanmıştır. Oyunculuk ve ıraksak düşünme ile cinsiyet değişkeni arasında kız çocukları için pozitif ilişki saptanmıştır.

Ömeroğlu (1990) beş altı yaş grubunda yer alan 80 çocukla yaptığı araştırmasında yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmasında veri toplama aracı olarak "Stanford-Binet Zekâ Testi", "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" ni kullanan Ömeroğlu çalışmasının sonucunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına Ömeroğlu zeka ile yaratıcılık boyutları arasonda kuvvetli olmayan bir ilişkiye rastlamış ve aynı zamanda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ise bu ilişkiyi etkilediğine dair bir bulguya rastlamamıştır.

Saracho (1992), araştırmasında bilişsel stil ve hayali oyun arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 300 öğrenci dahil edilmiştir. "Oyun Ölçme Ölçeği" ve "Okul Öncesi İç İçe Geçmiş Şekiller Testi" veri toplama aracı olarak kullanılarak; çocukların oyun davranışları ve yaratıcılıkları değerlendirilmiştir. Buna göre çalışmanın bulgularına dayalı olarak bilişsel stil ile oyun arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Alandan bağımsız çocuklar oyunlarla daha çok meşgul olmuş, alana bağımlı çocuklar da bilişsel esneklik konusunda ve iletişim becerileri açısından daha başarılı olmuşlardır.

Mohanty ve Hejmadi (1992), yaratıcılık ve öğrenme üzerine yaptıkları araştırmalarında 5-6 yaşlarındaki çocukların vücut bölümlerinin adlarını öğrenmeleri için çeşitli öğretim metotlarını incelemişlerdir. Bir kontrol ve üç deney grubunun kullanıldığı bu araştırmada resim yapısını ve tamamlanmasını içeren "Torrance Test of Creativity" ile çeşitli ölçümler yapmışlardır. Öncelikle çocuklara "Bir Çocuk Çiz Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" uygulanmış ve daha sonra deney grubunda yer alan çocuklara 20 günlük eğitim verilmiştir, eğitim sonrasında bu testler tekrar uygulanarak çocukların eğitim öncesi ve sonrası puanları kıyaslanmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol grupları arasında da testlerden aldıkları puanlara göre bir

farklılaşma olup olmadığına bakılmış ve çalışmanın sonucunda deney gruplarının puanlarının, kontrol gruplarının puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Crawford ve Deborah (1993) çalışmalarında yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık puanlarını etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubuna okul öncesi eğitime devam eden öğrencileri dahil etmişler ve iki deney ve bir kontrol grubu belirlemişlerdir. İlk deney grubu ile yönlendirilmiş etkinlik çalışmaları yapılmış, bu guruba dahil olan öğrencilerle tasarımlar yapılmış daha sonra öğrencilerin bu tasarımlara orjinal isimler vermeleri istenmiştir. İkinci deney grubu ile yönlendirilmemiş çalışma yapılmış, bu çalışmada öğrenciler müzik dinleyerek özgür çizimler yapmışlardır. Kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın verileri "Torrance Yaratıcı Düşünme Tesi Şekil A Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; gruplar arasında test puanları açısından bir farklılığa rastlanmamıştır.

Dinçer (1993) araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların ebeveyn tutumları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi", ebeveyn tutumlarını değerlendirmek için "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveyn tutumları ve yaratıcılık becerileri arasında çok kuvvetli bulgulara rastlanmamıştır. Babası üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaratıcılık puanları cinsiyet açısından incelendiğinde ise, kızların puanlarının yaratıcılığın zenginleştirme boyutunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oral, (1997) okul öncesine devam eden 5 yaş çocukları ile yaptığı araştırmasında etkinlik temelli spiral öğretim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 51 çocuk dahil edilmiş, bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklara 18 hafta boyunca spiral temelli öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Spiral temelli öğretim programının uygulandığı deney grubunun yaratıcılığında, anlamlı düzeyde bir gelişme olduğu saptanmıştır.

Singer ve Singer (1998) çalışmalarında çocukların tercih ettikleri oyunlar ve oyun oynarken gösterdikleri tutumlar ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştımanın çalışma grubu 3-4 yaşlarındaki 100 okul öncesi dönem çocuklarından

oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre yaratıcılık becerisi daha gelişmiş olan çocukların aynı zamanda sosyallik becerilerinin de gelişmiş olduğu ve sosyallik gerektiren oyunlarda daha fazla yer aldıkları, bireysel oyunları ise tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda yaratıcı çocukların lider özelliğine sahip oldukları, yalnız oynamaktan ve soyutlanmaktan hoşlanmadıkları saptanmıştır.

Yıldız (2000) çalışmasında, yaratıcılık eğitim programının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 4-5 yaşlarındaki 24 çocuk dahil edilmiş ve bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri; bilişsel boyut için Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi, iş birliği ve sosyal gelişim boyutu için Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol grubu arasında bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Lee (2005), yaratıcı düşünme ile yaratıcı kişilik arasındaki ilişkiyi incelemiş aynı zamanda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin bu ilişkiye etkisini incelemiştir. Lee araştırmasında 4-5 yaş grubuna dahil olan 1000 okul öncesi öğrencisi ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak "Birleşik Yaratıcılık Testi (The Integrated Creativity Test-ICT)" ni kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı kişilik arasında yüksek oranda bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kız çocuklarının dil, çizim ve toplam yaratıcı düşünme testi puanlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşa göre farklılıklara bakıldığında ise, 5 yaşındaki çocukların daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak'ın (2005) köy ve kentlerdeki anasınıflarına devam eden 6 yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmasına; Kırıkkale ili merkez ilçelerine bağlı köylerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 105 çocuk ile il merkezinde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 105 çocuk olmak üzere toplam 210 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil A Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocukların yaratıcılık puanlarının zenginleştirme, akıcılık, orijinallik alt boyutlarında kentteki çocuklar lehine anlamlı derecede farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, ebeveyn öğrenim durumu ve cinsiyetin çocukların yaratıcılık puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2006), ana sınıfı öğretmenleri ve ana sınıfına devam eden çocuklarla yürüttüğü çalışmasında; öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenin yaratıcılık düzeyine arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca çeşitli değişkenlerin çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcılık alt boyutlarında çocuklar ve ögretmenler arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının yaşa, mezun oldukları programa ve hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Makhmalbaf ve Yi-Luen Do (2007) dört-altı yaş grubu çocukların bulunduğu fiziksel çevrenin yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde etki ettiği rolü tespit etmeyi hedeflemişler ve çocuklara iki farklı ortamda sorular sorarak, resimler yapmalarını istemişlerdir. Öncelikle çocuklardan "Bingo" oyunu ile gösterilen kartlara değişik yollarla çözümler üretmeleri istenmiştir. Daha sonra problemler ile ilgili çizimler yapmaları istenmiş ve problemler ile ilgili yorum yapmaları beklenmiştir. Uygulama aşamasının ardından iki ortamdaki çizimler tek tek çözümlenmiştir. Buna göre araştırma sonucunda farklı ortamların çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde değişiklikler oluşturabileceği saptamıştır.

Kara (2007), 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılıklarını geliştiren etkenler hakkında öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında; çevre, aile, okul, çocuğun kendisi ve görsel sanatlar olmak üzere beş grup ve 67 yargıdan oluşan bir anket formu hazırlamıştır. Özel ve devlet anaokullarında görev yapan 121 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin oyun ortamı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda uygulanan etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması, ailenin çocuğa karşı ilgili olması, çocuğun kendisine güvenmesi, renkleri kullanarak etkinlikler yapması gibi etkenler de çocukta yaratıcılığın gelişimini sağlayan diğer etkenlerdendir. Boyama kitaplarının ise çocuktaki yaratıcılığı en az etkilediği tespit edilmiştir.

Özler (2009) devlet ve özel anaokullarında yaptığı çalışmasında, 6 yaş grubu çocukların görsel sanat etkinlikeri bakımından yaratıcılıklarını değerlendirmiştir. Veri toplama aracı olarak çocukların kendi yaptıkları görsel sanat etkinlikleri, sınıf içi gözlemler ve yaratıcılık kriterlerini içeren değerlendirme kağıtları kullanılmıştır. Bu yaratıcılık kriterleri 3 uzmana gösterilmiş ve uzmanların onayı alınmıştır. Pano ve sergi alanlarında sergilenen görsel sanat etkinlikleri fotoğraflanmış ve çocukların,

görsel sanat etkinlikleri sırasındaki ortam ve öğretmen davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda; çocuklara görsel sanat etkinlikleri olarak şablon, kopya ve taklit çalışmalarının daha fazla yaptırıldığı, bu çalışmaların çocukların yaratıcılıklarını desteklemediği, sadece el becerilerini geliştirdiği ve boş zaman doldurmaya yönelik etkinlikler olduğu saptanmıştır.

Atay (2009), çalışmasında anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcılık seviyelerini yaş, ebeveynin öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Toplamda 76 çocuğun dâhil edildiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil Form A" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ebeveyn öğrenim durumunun akıcılık ve zenginleştirme boyutları, çocukların cinsiyetinin akıcılık, esneklik ve zenginleştirme boyutları, yaşın ise orijinallik ve zenginleştirme boyutlarının çocuklardaki yaratıcılığı etkilediği belirlenmiştir.

Can Yaşar (2011), 80 (40'i deney 40'i kontrol grubunda) çocukla yürütttüğü araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeylerini değerlendirmiş, aynı zamanda drama eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasında farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Çalışmasında "Genel Bilgi Formu" ve "Yaratici Düsünme- Resim Olusturma Testi (YD-ROT)" ni veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubuna dahil olan çocukların ortalama yaratıcılık düzeyinin oldukça üstünde oldukları, kontrol grubuna dahil olan çocukların ise ortalama yaratıcılık düzeyinde yoğunlaştıkları saptanmıştır.

Aral (2010) okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla 6 yaş grubundaki 210 çocukla çalışmıştır. "Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) (The Test for Creative Thinking–Drawing Production TCT-DP)" ve bilgi formu kullanılarak verilerin toplandığı bu araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık puanlarının okul öncesi eğitim almayan çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenin ise yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari (2010) 215 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmalarında Ürdün'deki anaokullarına devam eden çocukların yaratıcılıklarını geliştiren ve engelleyen uygulamaları araştırmışladır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin, anasınıflarında yaratıcı ortamlara yer vermedikleri ve yaratıcı ortamlar oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aral ve Yasar (2011) sosyo ekonomik düzeyin ve ebeveynlerim öğrenim düzeylerinin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelediklerini çalışmalarında; farklı sosyo ekonomik düzeyden gelen 300 okul öncesi ögrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik çevrenin ve ebeveynlerinin ögrenim düzeylerinin çocukların yaratıcı düsünme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gönen ve arkadaşları (2011) farklı şerhirlerdeki özel ve resmi okul öncesi kurumlarındaki çocukların yaratıcılık düzeylerini incelemişlerdir. 96 özel, 69 resmi okul öncesi kurumlarından toplamda 165 çocuğun katıldığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Konya ve Kayseri ilinde bulunan özel okullara devam eden çocukların yaratıcılıklarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul türleri değişkenin açısından bakıldığında, özel okullarda bulunan çocukların yaratıcılık seviyeleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ergen ve Akyol (2012) Ankara ilinde okul öncesine devam eden 135 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında; okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil Form A" ve "Genel Bilgi Formu" kullanmıştır. Araştırma sonucunda; anne öğrenim durumu, okula devam süresi ve okula devam durumunun çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu cinsiyetin ise çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptamıştır.

Okutan (2012), karma ve izole yaş grup eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişimleri ve yaratıcılıklarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; çocukların karma ve izole yaş gruplarında eğitim alma durumları ile gelişimsel davranışları arasında ön test puanlarının paralellik gösterdiği, son test puanlarının ise karma ve izole yaş grubu lehine yükselişte olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık ve

yaratıcılık alt boyutlarında ön test ve son test puanlarında ise karma yaş grubundan eğitim alan çocukların lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Yaratıcılık ve yaratıcılık alt boyutları ile "Psikolojik Gözlem Formu" puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında, karma yaş grubunda eğitim alan çocukların olumlu davranışları ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İzole yaş grubunda eğitim alan çocukların negatif davranışları ile yaratıcılık puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözer Çapan (2014) Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre hazırlanan eğitim programının beş yaş çocuklarının yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında ön-test – son-test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır Buna göre 21 öğrenci deney grubuna dahil edilmiş ve 19 öğrenci ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına uygun şekilde hazırlanan okul öncesi eğitim programı 14 haftalık bir süre diliminde deney grubuna uygulanmıştır. Demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ve yaratıcılık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla TYDT Şekilsel form A ve B araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ancak deney grubu ön test ve son test puanları arasında, son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma sırasında uygulanan eğitim programının, deney grubu çocuklarının toplam yaratıcılık becerileri ve onun pek çok alt boyutunda fark yarattığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ancak deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine fark bulunmuştur. Bu bağlamda, Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre hazırlanan eğitim programının beş yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerinin gelişimini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Gençer (2014) 6 yaş grubundaki 18 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında, Reggio Emilia Yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada çocuklarla birlikte Reggio Emilia yaklaşımı temelli projeler geliştirilmiş ve ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme becerileri puanlarında sontest lehine farklılıklar görülmüştür. Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin yaratıcılığın; akıcılık, orjinallik, esneklik, uygunluk boyutlarına da önemli katkıları olduğu belirlenmiştir.

Özkan (2016) araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin çocukların yaratıcılık gelişimleri ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu" ve "Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılığın akıcılık ve ayrıntılama boyutlarında "iyi"; esneklik ve orijinallik boyutlarında "orta" seviyede oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yaratıcılığın gelişimini engelleyici ve geliştirici faktörler belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştirici faktörlerin; cinsiyet, öğretmen, özgürlük, aile, çevre ve uyaranlar olduğu tespit edilmiştir.

Pandit ve Neogi (2016) çalışmalarında çevresel faktörlerin küçük çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 20 farklı okul öncesi eğitim kurumundan 4-5 yaş grubundaki 225 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; çocukların yaratıcılık becerilerini tespit etmek için "Kişisel Bilgi Anketi" ve Baquer Mehdi'nin (1973) standartlaştırılmış "Yaratıcı Konuları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çevresel faktörlerin okul öncesi çocuklarının yaratıcılık becerileri üzerine önemli bir etkisinin olduğu ve öğretim yöntemlerinin yaratıcılığın en önemli belirleyicisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara keşfetme imkânı veren özgür ve yaratıcı ortamlar sağlandığında özgün ürünler ortaya çıkardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sevgen (2016), deney ve kontrol gruplarından oluşan toplamda 64 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında; yaratıcı drama aracılığı ile uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına ve sosyal gelişimlerine etkisini incelemiştir. Veriler "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekilsel formu" ve "Sosyal Beceri Ölçeği (4-6 yaş)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların yaratıcı davranışlarında ve sosyal becerilerinde olumlu farklılık olduğu, kontrol grubunda ise; ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tuncer (2017) 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile yaptığı çalışmasında okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri; görüşme formu, gözlem formu ve anketler kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yapılandırılmamış ve öğrenci merkezli etkinliklerin, soru sormanın, özgür düşünce

ortamları oluşturmanın düşünme becerilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Sınıf gözlem formu bulguları öğretmenlerin öğrencilerin soru sormalarını desteklemekte yetersiz olduklarını göstermiştir. Bireysel gözlem formu bulguları ise; öğrenciler farklı fikirler üretmekte veya alışılmışın dışında ürünler ortaya koymakta yetersiz olduklarını göstermiştir. Veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda ise; velilerin yaş ve gelir düzeyi, çocuklarıyla yaptıkları okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yuvacı'nın (2017) okul öncesi eğitime devam eden altı yaş 357 çocuk ve 51 öğretmen dâhil ettiği çalışmasında; sınıf ortamlarının çocuk ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerisiyle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Hibrit Yaratıcılık Testi" ve "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği, "Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların orta düzey yaratıcı olduğu tespit edilmiş ve ayrıca çocukların yaratıcı düşünme becerisine, ebeveynlerin öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alma süresi ve sınıf mevcudunun olumlu etki ettiği bulgusu elde edilmiştir.

Yüksel ve Ömeroğlu (2018) araştırmalarında; 20 kontrol, 20 deney grubu toplamda 40 okul öncesi öğrencisine uyguladıkları yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılıklarına ve işitsel muhakeme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak "Çocuk Aile Bilgi Formu", "Yaratıcılık Gözlem Formu" ve "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi" kullanılan bu araştırmanın bulgularına göre; "Yaratıcılık Eğitim Programı" nın çocukların yaratıcılıklarına ve işitsel muhakeme becerilerine olumlu düzeyde etki ettiği saptanmış, ayrıca bu eğitimin etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Karadayı (2018) çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için geliştirdiği eğitim programını uygulamış ve bu eğitimin benlik düzenleme boyutları olan yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenlemeye etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4 ve 5 yaşlarındaki toplam 80 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklara hayal gücünü geliştirmeye yönelik ve sembolik oyun etkinliklerine dayalı olan yaratıcılık eğitimi verilirken; kontrol grubuna eğitim uygulanmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak zihinsel işlevler boyutunda ön testte Gece-Gündüz Görevi ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (BDKE) Görevi, son testte Kar-Çimen Görevi ve Kafa-Ayaklar- Omuzlar-Dizler (KAOD) Görevi;

duygu düzenleme boyutunda ön-test ve son-testte Duygu Kavrama Testi (DKT) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre uygulanan yaratıcılık eğitiminden sonra çocukların yaratıcılıklarında olumlu yönde bir gelişme olduğu, zihinsel işlevler boyutunda BDKE ve KAOD puanlarında artış olduğu ve duygu düzenleme ölçümlerinden DKT puanlarında da artış olduğu tespit edilmiştir.

Gedik (2020) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte eğitim alan ve yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte eğitim almayan çocukların dil gelişimini ve yaratıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)" ve "Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5, (PLS-5))" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracının geliştirilme süreci ve toplanan verilerin analizinde uygulanan istatiksel analizlere yer verilmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olan bu araştırmada "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)" geliştirilerek bu ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Mevcut araştırma Tablo 2'de gösterildiği gibi özetlenmiştir.

Tablo 2: Araştırma Süreci

Çalışma	Araştırma Modeli	Örneklem Grubu	Ölçme Aracı	Verilerin Analizi
OÖDYDÖ'nün geliştirilmesi	Tarama Modeli	Öğrenci (n=230)	OÖDYDÖ Taslak Formu	AFA ve DFA Cronbach Alfa Madde Analizi

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeline göre desenlenen bu araştırma; okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Muijs'e (2004) göre nicel araştırma yaklaşımı, çalışmaların objektif olarak gözlemlenebilmesini, ölçülebilir ve sayısal verilerle ifade edilebilmesini sağlayan yöntemlerden biridir. Nicel araştırma yaklaşımı deneysel desen ve deneysel olmayan desen olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Deneysel desene göre tasarlanan araştırmalarda yapılan ölçümler ve uygulamalar arasındaki nedensel ilişkiyi inceleyip, tanımlamak esasken; deneysel olmayan desene göre tasarlanan araştırmalar fenomeni tanımlamayı hedeflerken nedensel ilişkiyi incelemeyi uygun görmez (Creswell, 2005).

Bu araştırma deneysel olmayan desen türlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli; bireylerin belli özelliklerini tespit etmek veya açıklamak amacıyla herhangi bir manipülasyon olmadan mevcut durumunu betimleyen araştırma

modelidir. Araştırmanın katılımcılarının bir konu veya olayla ilgili görüş, bilgi, beceri, ilgi veya tutumlarının ne şekilde dağıldığını belirlemek maksadıyla kullanır (Karasar, 2014; Büyüköztürk, Çakmak, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu bağlamda mevcut araştırma ile; çocukların yaratıcılık düzeyleri, mevcut durumlarına uygun şekilde ve herhangi bir müdahele olmadan ortaya konulmaya çalışılmıştır.

"Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)" nin geliştirildiği bu çalışmada objektifliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde elde edilen sayısal verilerle birtakım analizler yapılmıştır. Korelasyona dayalı madde analizi, AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi), alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplamaları mevcut ölçek geliştirme çalışmasında kullanılan analizlerdir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık yaş gurubunda yer alan çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise; seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme tekniği ile belirlenen beş farklı okul öncesi kurumunda öğrenim gören 60 ve 72 aylık yaş grubunda (*n=230*) yer alan okul öncesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Küme örnekleme tekniğinde tek tek bireylerle değil, olasılıklı olmayan yolla belirlenen gruplarla ilgilenilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmadan evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış; ancak Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştirilen bu araştırma sürecinde yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da yaşanılan aksaklıklardan dolayı (okulların kapalı olması, velilerin çocukları okula göndermemesi vb.) örneklem büyüklüğü 230 öğrenci ile sınırlanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları için madde sayısının 5 ile 10 katı örneklem büyüklüğü önerildiğinden mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken taslak ölçekte yer alan madde sayısının 5 katı dikkate alınmıştır (43x5=215) (MacCalum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999'dan akt. Erkuş, 2012). Buna göre 215 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün mevcut ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık yaş grubunda yer alan çocuklardan oluşan örneklem grubunun yaratıcılık düzeylerini ölçmeyi hedefleyen taslak ölçek, bu öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlere bu formları doldururken öğrencilerinin sınıf içerisindeki davranışlarını, karakter özelliklerini, becerilerini göz önünde bulurmaları gerektiğine dair bir ön bilgilendirme formu verilmiştir. Verilen ön bilgilendirme formunda ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti ve dahil olduğu yaş grubunu işaretleyecekleri kısa bir demografik bilgilendirme kısmı da yer almaktadır. Araştırma için dağıtılan formlardan 30 tanesinin üzerinde hiçbir şekilde işaretleme olmamasından kaynaklı bu veriler kayıp veri (missing value) olarak değerlendirilerek analiz dışı tutulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların yaş ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyet ve Yaşlara Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Yaş	60 ay	118	59.0
	72 ay	82	41.0
	Toplam	**200**	**100**
Cinsiyet	Kız	83	41.5
	Erkek	117	58.5
	Toplam	**200**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde 200 öğrenciden oluşan örneklemin 83'ünün (%41.5) kız, 117'sinin (%58.5) erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubu aralıklarına göre ise; 118'i (%59.0) 60 aylık yaş grubuna; 82'si (%41.0) 72 aylık yaş grubuna ait öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde, İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Uygulama yapılacak okulların okul yönetimi ile görüşülmüş ve uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ölçek formunun ön bilgilendirme kısmında belirtilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan desen kategorisinde yer alan bir ölçek geliştirme çalışması olan mevcut araştırma; ölçek geliştirme çalışmalarında

izlenmesi gereken belirli aşamalara göre ilerlemiştir. Buna göre ölçeğin geliştirilme ve verilerin toplanma süreci aşağıda alt başlıklarla ve kademeli şekilde detaylı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğini (OÖDYDÖ) Geliştirme Süreci

60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)" nin geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır:

1. Aşama: Alan Yazın Taraması

2. Aşama: Ölçek Formatının Belirlenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması

3. Aşama: Uzman Görüşlerine Başvurulması

4. Aşama: Ön Deneme Uygulaması

5. Aşama: Taslak Halindeki Ölçeğin Örnekleme Uygulanması

6. Aşama: OÖDYDÖ Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

3.3.1.1. Alan Yazın Taraması

"Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)" nin geliştirilebilmesi için öncelikle alan yazın taraması kapsamında; 'yaratıcılık, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme becerileri, yaratıcılık kuram ve yaklaşımları, yaratıcı bireyin özellikleri, yaratıcı düşünme süreç ve aşamaları, yaratıcı düşünmenin boyutları' kavramlarına ilişkin teorik dayanaklar incelenmiş, bu kavramların diğer alanlarla ilişkisine bakılmış ve bu alanda geliştirilen ölçekler incelenmiştir (Çiçekler, Pirpir ve Aral, 2020; Bulut, İpek ve Aygün, 2018; Karadayı, 2018; Şahin ve Danışman, 2017; Tuncer, 2017; Erten Tatlı ve Artar, 2017; Sevgen, 2016; Can Yaşar 2011; Karacan ve Aral, 2007; Makhmalbaf ve Yi-Luen Do, 2007; Lee, 2005; Yıldız, 2000; Oral, 1997; Crawford ve Deborah, 1993; Dinçer, 1993; Mohanty ve Hejmadi, 1992; Ömeroğlu, 1990). Alan yazın taraması sonucunda yaratıcılığın göstergesi olan davranış özellikleri belirlenmiş ve bu özellikleri tanımlayacak maddelerin madde havuzunda yer alması sağlanmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesinde günümüzde Türkiye'de uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) temel alınmıştır.

3.3.1.2. Ölçek Formatının Belirlenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Alan yazın incelemesi aşamasından sonra ölçüm şekli için format belirlenmiş ve buna göre madde havuzu oluşturma aşamasına geçilmiştir. Yaratıcılıkla ilgili ölçekler incelendiğinde bu ölçeklerin şu şekillerde sınıflandırıldığı görülmüştür:

- Farklı düşünme testleri
- Tutum, ilgi envanterleri
- Kişilik envanterleri
- Biyografi envanterleri
- Öğretmen, arkadaş, uzman değerlendirmeleri

Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun eğitim ortamında gerçekleştirilmesinden dolayı alan yazında öğretmen değerlendirmelerinin yaratıcılık kriteri olarak kullanıldığı görülmüştür (Hocevar ve Bachelor, 1981; Rimm ve Davis, 1980; Reis ve Renzulli, 1991). Buna göre mevcut araştırma için öğretmen değerlendirmelerinin esas alındığı bir ölçme yöntemine başvurulmuş ve öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını 1'den 5'e kadar derecelendirebilecekleri likert tipi ölçek formatı oluşturulmuştur. Bu ölçekte öğretmenler Hiç (1), Çok az (2), Ara sıra (3), Sıklıkla (4), Her zaman (5) seçeneklerinden birini seçerek öğrencilerin yaratıcı davranışlarını puanlayacaklardır. Sosyal bilimlerde sıklıkkla kullanılan likert tipi ölçeklerde genellikle madde sayısı fazla olan soru, ifade veya yargı listesi verilir. Katılımcının, bu maddelerde belirtilen ifadeye veya duruma yönelik tavrının ve davranışının nasıl olacağını belirtmesi istenir (Ekici, Kara, 2012).

Madde havuzu oluşturulurken daha önceden geliştirilen ölçekler incelenmiştir (Aslan, 2001; Gülel, 2006; Özgenel ve Çetin, 2017; Seng, Keung ve Cheng, 2008; Raudsepp, 1981; Torrance, 1974). Alanyazında Guilford (1968) ve Torrance (1962) yaratıcılığı; *akıcılık, esneklik, orjinallik ve zenginleştirme (ayrıntılama)* şeklinde dört alt boyutta incelemiştir. Buna göre "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ) için de "akıcılık", "esneklik", "orjinallik" ve "zenginleştirme" alt boyutları belirlenmiştir.

Ölçeğe ilişkin alt boyutlar belirlendikten sonra her alt yapıya uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler ve kuramsal bilgiler doğrultusunda 50 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemeyi hedefleyen mevcut ölçek 50 adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin "akıcılık",

“esneklik”, “özgünlük”, “ayrıntılandırma”, olarak belirlenen alt boyutları çocukların yaratıcılık düzeylerini ölçmektedir. Ayrıca alt boyut maddelerine verilen cevaplar toplanarak, alt boyut toplam puanları da elde edilmektedir. 50 maddeden oluşan ölçeğin seçenekleri, “Hiç”, “Çok Az”, “Ara Sıra”, “Sıklıkla”, “Her Zaman” olarak belirlenmiş ve öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini derecelendirmek amacıyla beş derece olacak şekilde seçeneklendirilmiştir. Oluşturulan taslak ölçekte yaratıcılık becerisine yönelik olumsuz ifadeler içeren ters kodlar da bulunmaktadır.

3.3.1.3. Uzman Görüşlerine Başvurulması

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından, kapsam, görünüş ve dil geçerliğinin sağlanması amacıyla bu maddeler Okul Öncesi alanından iki öğretim üyesi, Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir öğretim üyesi, iki okul öncesi öğretmeni, bir rehberlik uzmanı ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimi almış bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca dil geçerliğinin sağlanabilmesi için ölçek iki Türkçe öğretmeni ve bir dilbilim uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlarla birebir görüşmeler yapılmış, maddelerin şekli ve içerikleri, ifadelerin anlaşılırlığı, cümle formatları gibi konularda görüşleri alınmıştır. Öneriler doğrultusunda birbiri ile binişik olan ve yaratıcılık ile doğrudan bağlantılı olmayan maddeler havuzdan çıkarılmış ve dil bakımından belirsiz ifadeler taşıyan bazı cümlelerde değişiklik yapılmıştır. Okul Öncesi ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanlarında görev yapan öğretim üyeleri ve yaratıcılık eğitimi almış uzmanlar taslak ölçekte yer alan 5 maddenin yaratıcılık becerilerini ölçecek nitelikte olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu nedenle uzman görüşlerine dayanarak bu 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Taslak ölçeği dil geçerliği bakımından inceleyen Türkçe öğretmeni ve dilbilim uzmanı ise; 2 maddenin ölçekte yer alan diğer maddelerle çok benzer anlam taşıdığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Uzman görüşleri doğrultusunda belirtilen bu 2 madde de ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanlar bazı maddeler için de düzeltme önerileri vermişlerdir. Örneğin; ölçeğin 1. maddesinde yer alan “Karşılaştığı sorunları kendisi için faydaya dönüştürebilir” cümlesinin yüklemi kesin bir yargı ifadesi içermediğinden uzman görüşü doğrultusunda “dönüştürür” olarak düzeltilmiştir. Aynı şekilde ölçeğin 2. maddesindeki “Problemlere özgün çözümler üretebilir.” Cümlesindeki “üretebilir” yüklemi de “üretir” olarak değiştirilmiştir. Ölçekten maddeler atılırken ölçeğin kapsam geçerliliği de göz önünde bulundurulmuştur. Kapsam geçerliği, seçilen maddelerin ölçeğin içeriğini ne derece yansıttığı ile ilgilidir (DeVellis, 2014). Ölçek

maddelerini dil geçerliliği bakımından inceleyen uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddelerdeki yazım ve imla hataları düzeltilmiştir.

Bunlara ek olarak yaratıcı düşünme becerileri eğitimi almış uzman ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanında görev yapan bir öğretim üyesi ile birebir görüşmeler yapılarak ölçeğin alt boyutlarının uygunluğu hakkındaki fikirleri alınmıştır. Araştırmacının alan yazın taraması sonucunda belirlediği "akıcılık", "esneklik", "özgünlük", "ayrıntılandırma" alt boyutlarının yaratıcılığın boyutları olduğu uzmanlarca onaylanmıştır. Son şekliyle taslak ölçekten 7 madde çıkarılarak 43 maddeye yer verilmiş ve ölçek "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) olarak adlandırılmıştır.

3.3.1.4. Ön Deneme Uygulaması

Ön deneme uygulaması, yapılan çalışmaların hedefledikleri sonuca ulaşmalarına yardımcı olur ve gerçek uygulama için çalışmaya yön verir. Bu ön girişimler çalışmalarda gözden kaçan hataların giderilmesine ve eksiklerin tamamlanmasına fırsat sağlar. Hazırlanan 43 maddelik taslak ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde, İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda 20 öğrenciden oluşan bir gruba uygulanarak dil ve anlaşılırlık bakımından değerlendirilmiştir. Bu aşamada sınıf öğretmenine kendi öğrencilerini değerlendireceği ölçek verilmiş ve ölçek maddelerinin öğrenci düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenin görüşleri doğrultusunda tüm maddelerin çocukların düzeyine uygun olduğuna karar verilmiş ve ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

3.3.1.5. Taslak Halindeki Ölçeğin Örnekleme Uygulanması

Ön deneme uygulaması yapılan taslak halindeki ölçeğin örneklem grubuna uygulanması 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş farklı okul öncesi kurumunda gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçek uygulanmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu onayı ve ölçeğin uygulanacağı okulların okul yönetimlerinden gerekli izinler alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki her öğrenci için dolduracağı ölçek formunun ön sayfasına; öğrencilerin cinsiyetini ve yaş grubunu soran iki soru, ölçmek istenen durumu belirten bir ifade, etik kurallar çerçevesinde doldurulan ölçeklerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağına ve ölçeklerde yer alan bilgilerin kimse ile

paylaşılmayacağına dair bir açıklama, ölçeğin gönüllülük esasına dayandığını belirten bir söz, ölçekle ilgili akla takılan bir soru olduğunda araştırmacıya ulaşabilecekleri bir iletişim bilgisi ve de ölçeğin nasıl doldurulacağına ilişkin bir açıklama eklemiştir. 230 öğrenciye uygulanan ölçek formlarından 30 ölçek eksik veya boş olduğundan analiz dışı bırakılmıştır.

3.3.1.6. OÖDYDÖ Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Ölçek geliştirme sürecinin son aşaması olan bu aşamada, okul öncesine devam eden öğrencilerden oluşan 200 kişilik bir örneklem grubuna uygulanan taslak ölçekten elde edilen veriler, birtakım istatistiksel analizlere tabii tutulmuştur. Bu analizler kapsamında "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri ölçme araçlarının iki ana psikometrik özelliği olarak bilinmektedir ve araştırmalarda bilimselliği sağlamak maksadıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.4. Verilerin Analizi

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin (OÖDYDÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasında veriler, SPSS VE AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda değişkenlerin yapısına uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu istatistiksel analizler kapsamında madde analizi, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçekten alınan puanlar, cinsiyet ve yaş grubu açısından incelenmiştir.

3.4.1. Geçerlik Analizi

Geçerlik analizinin başında verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla normal dağılım analizi yapılmıştır. Bu analiz kapsamında; Shapiro-Wilk testi yapılmış, verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra ölçekte yer alması uygun maddeleri belirlemek amacıyla, maddelerin madde analizi ve madde-toplam korelasyonları ile ilgili analizler yapılmıştır.

Taslak ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında görünüş, kapsam, dil ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Görünüş, dil ve kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Balcı (2011) ve Öztürk (2010) bir ölçme aracının içeriğinin beklenen davranışları

ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek için kapsam geçerliğine bakılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi; verilerin analize uygun olup olmadığını değerlendirme, faktör elde etme, faktörlerin rotasyonu ve isimlendirilmesi şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Kalaycı, 2010). Kansız (2016) faktör analizinin, aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak daha az sayıda faktör ile açıklamayı hedefleyen bir istatistiksel bir teknik olduğunu ifade etmiştir. Bu şekilde aralarında yüksek korelasyon bulunan değişkenlerin bir araya getirilmesiyle ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkmaktadır (Kalaycı, 2010).

Faktör analizlerinin başında örneklem büyüklüğünü ve verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Küresellik (Bartlett's Test of Sphericity) testi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2012) göre KMO değerinin 0,60'tan büyük ve Bartlett's testi değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir. Hesaplanan KMO değerleri 0 ile 1 arasında değişim göstermektedir. Buna göre 1'e yakın değerler, değişkenlerin arasındaki korelasyonun fazla olduğunu gösterirken, 0'a yakın değerler korelasyonun zayıf olduğuna işaret etmektedir. Barlett Küresellik testi değişkenlerin birim matristen farklılığını inceler ve verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösterir (Field, 2009).

Yapılan analizler sonucunda KMO ve Barlett Küresellik testleri verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Taslak ölçeğin faktör analizi kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizinde SPSS paket programı, Doğrulayıcı Faktör Analizinde ise AMOS paket programı kullanılmıştır.

Kansız (2016) açımlayıcı faktör analizinde amacın, değişkenler arasındaki ilişkikerden yola çıkarak faktörle elde etmeye çalışmak olduğunu ifade etmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizinde öncelikle Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmış, sonrasında Varimax Dik Döndürme (Varimax Rotation) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ölçek maddelerinin belirlenmesinde bazı ölçütlere göre hareket edilmiştir. Bunlar, madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,20'nin üzerinde olması, faktör analizinde faktör yükünün 0,30'un üzerinde olması, tek faktörde diğer

faktör yapılarından en az .1 düzeyinde farklılık taşıyacak derecede yer alması ölçütleri olarak sıralanabilir. Maddelerin kararlı olup olmadığını belirlemede anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı Faktör Analizi ise, açımlayıcı faktör analizinin ardından değişkenler arasındaki ilişkiye dair hipotezin uygunluğunu desteklemek ve test etmek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). DFA sonucunda faktör yapısının uyumluluğu test edilmiş olur. Doğrulayıcı Faktör Analizi kapsamında uyum endekslerine bakılmış ve modelin χ2/sd, GFI, CFI, NFI, RMSEA ve RMR değerleri incelenmiştir.Araştırma Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştiği için Doğrulayıcı Faktör Analizi için farlı bir grup bulmak mümkün olmamıştır. Pandemi süresince toplumun her alanında olduğu gibi eğitimde de aksaklıklar meydana gelmiştir. Bunlardan en önemlisi öğrencilerin okullara devam sorunudur. Yüksek kademelerde öğrenciler çevrimiçi derslere devam edebilmişler ancak okul öncesi dönem için bu durum ne yazık ki çok da başarılı olmamıştır. Bu nedenle bazı veliler çocuklarını okula hiç göndermemeyi tercih etmişlerdir. Pandemi süresince yaşanan bu aksaklıklardan dolayı araştırmanın yapı geçerliği için DFA kapsamında yeterli sayıda ve farklı bir öğrenci grubuna ulaşılamamıştır.

3.4.2. Güvenirlik Analizi

Taslak ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık katsayısına göre belirlenmiştir. Ölçme aracında yer alan maddeler ya da alt boyut toplam puanları arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları iç tutarlılık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006'dan akt; Çeliköz, Neslitürk, 2015). "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin güvenirlik analizi kapsamında ölçeğin iç tutarlılığına ve yüksek-düşük öğrencileri ayırt edebilme gücüne bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0 ile +1 arasında bir değer almaktadır. Bu katsayının 1'e daha yakın olması güvenirliğin de aynı oranda yüksek olduğunu göstermektedir (Can, 2016). Sosyal bilimlerde güvenirlik katsayısı 0.70'ten yüksek olan ölçekler güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Mevcut ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında daha sonra madde analizi ve alt-üst grup madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve bu analizler sonunda ortaya çıkan bulguların tabloları ve detaylı açıklamalarına yer verilmiştir.

4.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Cronbach (1972) bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini görmek için birçok kanıta ihtiyacı olduğunu ve bu nedenle tek bir geçerlikten ziyade, geçerlik türlerine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir (aktaran; Kan 2006). Karasar (2006) ise bir testin kullanış ve geliştirme amacına bağlı olarak farklı geçerliklere sahip olabildiğini savunmuştur. Bir testin geçerliği istatistiksel olarak, o testten alınan puanlarla belirli ölçütler arasındaki ilişkilere göre belirlenir ve eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan testler için geçerlik türleri; kapsam geçerliği, yordama geçerliği, uyum geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliği olarak bilinmektedir (Akyol, 2011; Kan, 2006; Karasar, 2014; Küçükahmet, 2005; Tekin 2000).

Bu araştırmada "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin geçerlik analizleri kapsamında görünüş, dil, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği analizleri yapılmıştır.

4.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, ölçeği oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen davranışlar bütününü ne derecede temsil ettiği ile ilgilidir bu nedenle ölçeğin ölçülmek istenilen davranışı sorgulamada yeterli olması beklenmektedir. Buna göre kapsam geçerliğinde "Ölçek maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?" sorusuna cevap aranmaktadır (Çakır, 2019). Kapsam geçerliğini incelemek için kullanılan mantıksal yöntemlerden biri uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzmanlar, ölçeğin taslak formundaki maddeleri teker teker inceleyerek maddelerin ölçülmek istenilen

davranışı ölçmede yeterli olup olmadığını ve bu maddelerinin ölçülecek alanın kapsamına uygunluğunu değerlendirirler.

Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla ölçek maddeleri okul öncesi alanından iki öğretim üyesi, Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir öğretim üyesi, iki okul öncesi öğretmeni, bir rehberlik uzmanı ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimi almış bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Okul Öncesi ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanlarında görev yapan öğretim üyeleri ve yaratıcılık eğitimi almış uzmanlar taslak ölçekte yer alan 5 maddenin yaratıcılık becerilerini ölçecek nitelikte olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu nedenle uzman görüşlerine dayanarak bu 5 madde ölçekten çıkarılmıştır.

4.1.2. Görünüş ve Dil Geçerliği

Bir ölçeğin görünüş geçerliğine sahip olabilmesi için, ölçmeyi hedeflediği davranışı ölçüyor görünmesi gerekmetedir (Akyol, 2011; Küçükahmet, 2005; Tekin 2000). "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) ni görünüş ve dil geçerliği bakımından iki Türkçe öğretmeni ve bir dilbilim uzmanı incelemiştir. Uzmanlardan maddelerin şekli ve içerikleri, ifadelerin anlaşılırlığı, cümle formatları gibi konularda görüşler alınmıştır. Uzmanlar, 2 maddenin ölçekte yer alan diğer maddelerle çok benzer anlam taşıdığı konusunda hem fikir olmuşlardır ve belirtilen bu 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanlar bazı maddeler için de düzeltme önerileri vermişlerdir. Örneğin; ölçeğin 1. maddesinde yer alan "Karşılaştığı sorunları kendisi için faydaya dönüştürebilir" cümlesinin yüklemi kesin bir yargı ifadesi içermediğinden "dönüştürür" olarak düzeltilmiştir. Ölçeğin 2. maddesindeki "Problemlere özgün çözümler üretebilir." cümlesindeki "üretebilir" yüklemi de "üretir" olarak değiştirilmiştir.

4.1.3. Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin yapı geçerliği, testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanmaktadır. Bu analiz sonucunda ölçme aracının ölçülmesi hedeflenen kuramsal yapı ne derece ölçtüğü ortaya çıkmaktadır (Akyol 2011, Kan 2006, Tekin 2000). Bu araştırmada geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi genel olarak; bir testteki maddelerin temel bileşenlerini belirlemede, test maddelerini belirleyen gizli yapı veya değişkenleri tespit etmede veya faktörler arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılmaktadır. Bir ölçekteki

değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak yeni bir yapı ortaya konuyorsa bu tür faktör analizine "Açımlayıcı Faktör Analizi", daha önceden saptanmış bir hipotez veya kuramsal yapının uygunluğu test ediliyorsa da bu tür faktör analizine "Doğruyacı Faktör Analizi" denir (Çakır 2019).

"Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin yapı geçerliği analizi için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

4.1.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Erkuş (2012) bir ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını kontrol etmek maksadıyla madde analizlerinin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle OÖDYDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından önce verilerin normal dağılım ve madde analizleri yapılmıştır. Tüm veriler için yapılan bu analiz kapsamında; Kolmogorov-Smirnov testi değeri (p>.05) anlamsız çıktığından, çarpıklık (Skewness) -0.18 ve basıklık (Kurtosis) -0.26 değerleri +1.5 -1.5 sınırları içinde kaldığından ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 4 incelendiğinde her maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının, -,152 ile 0,855 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Büyüköztürk (2010) madde analizi ile madde-toplam korelasyon katsayısı 0,30 ve altındaki maddelerin ölçekten atılmasının uygun olduğunu ifade etmiştir. Buna göre madde-toplam korelasyon katsayısı 0,30'un altında olan sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler Tablo 4'te gösterildiği gibi m14, m15, m20, m26, m28, m34, m38, m42 olarak belirlenmiştir. Özellikleri yeterli olmayan maddelerin çıkartılmasından sonra geriye kalan 35 madde üzerinden analizler yeniden yapılmıştır. Bu analiz sonucunda madde-toplam korelasyon katsayısı 0,30'un altında olan madde çıkmamıştır.

Tablo 4: OÖDYDÖ'de Yer Alan Maddelerin Betimsel İstatistikleri

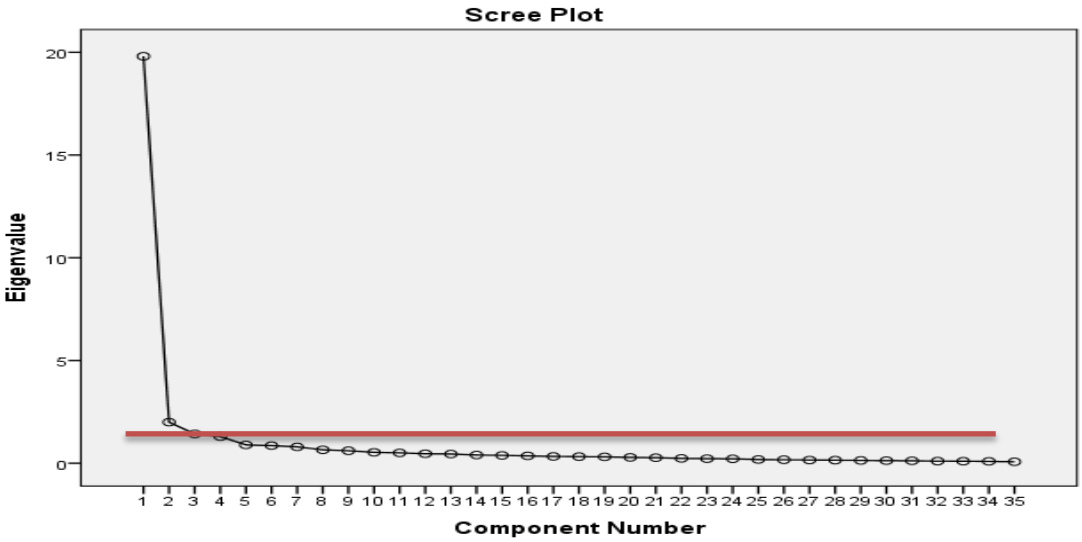
Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu
m1	200	3,06	,990	,655*
m2	200	3,12	,961	,755*
m3	200	3,14	1,022	,767*

m4	200	3,11	,939	,697*
m5	200	3,68	,887	,703*
m6	200	3,43	1,034	,818*
m7	200	3,55	,995	,802*
m8	200	3,40	1,022	,855*
m9	200	3,33	1,032	,805*
m10	200	3,39	1,021	,659*
m11	200	3,65	1,082	,696*
m12	200	3,52	1,050	,782*
m13	200	3,34	1,068	,753*
m14	200	3,67	,607	-,152*
m15	200	2,94	1,035	,039*
m16	200	3,16	1,006	,818*
m17	200	3,31	1,058	,703*
m18	200	3,83	,946	,667*
m19	200	3,82	,933	,661*
m20	200	3,82	,660	-,021*
m21	200	3,66	,925	,656*
m22	200	3,20	1,027	,803*
m23	200	3,41	1,047	,811*
m24	200	3,50	,961	,750*
m25	200	3,77	1,086	,705*
m26	200	3,94	,658	-,102*
m27	200	3,51	1,001	,733*
m28	200	3,82	,675	,121*
m29	200	3,30	,967	,742*
m30	200	3,64	1,097	,807*
m31	200	3,50	1,021	,803*
m32	200	3,40	1,051	,636*
m33	200	3,92	,893	,584*
m34	200	3,73	,677	-,095*
m35	200	3,38	1,059	,415*
m36	200	3,46	1,031	,755*
m37	200	3,34	1,113	,719*
m38	200	3,80	,692	-,071*

m39	200	3,61	,933	,600*
m40	200	3,69	,957	,713*
m41	200	3,38	1,086	,776*
m42	200	3,83	,728	,022*
m43	200	3,53	1,045	,753*

*p<0,001

Madde analizi yapıldıktan sonra taslak ölçeğin geçerliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizi ölçülen değişkenin geçerliğini sağlamak ve maddeler arasındaki korelasyonları inceleyeip kendi arasında yüksek korelasyona sahip olan grupları aynı alt boyutta toplamak ve diğer gruplarla düşük korelasyona sahip olan maddeleri farklı alt boyutlarda toplamak amacıyla gerçekleştirilir (Field, 2009). Faktör analizine geçilmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu ve örneklem büyüklüğünü tespit etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve çoklu normallik için Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2010) KMO değerinin 0,60'tan büyük ve Barlett Küresellik Testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerektiğini ifade etmiştir. Bu testler sonucunda; KMO örneklem uygunluk katsayısı 0,95 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu (X^2_{200}=6810,900; p<0,01) olarak bulunmuştur. Yapılan testler sonucunda ulaşılan bu değerler incelendiğinde verilerin analize uygun olduğu ve çoklu normallik gösterdiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Verilerin faktör analizine uygunluğu test edildikten sonra Açımlayıcı Faktör Analizi işlemi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizine Temel Bileşenler Analizi yapılarak başlanmıştır ve döndürme yöntemi olarak Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan dört faktör olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör sayısnı belirlemek amacıyla Şekil 1'de gösterildiği şekilde Yamaç- Birikinti grafiği incelenmiştir. Aşağıda verilen yamaç birikinti grafiğinde kesilme noktası işaretlenmiştir.



Şekil 1: Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1'deki Yamaç dağılım grafiği incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluşmasının uygun olduğu görülmektedir. Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda yaratıcılığın akıcılık, özgünlük, esneklik ve düzenleme olarak adlandırılan dört boyuttan oluştuğu bilinmektedir (Torrance 1962, Wakefield 1991, Baer 1995, Fisher 1995, Sungur 1997, Rıza 2001). Ancak Torrance ve Guilford bu boyutlara dayanan davranış özelliklerinin bir bütün olarak veya ayrı ayrı davranış özellikleri olarak bireylerde bulunabileceğini belirtmişlerdir (Yaşar 2009). Bu nedenle hem alanyazına dayanarak hem de yamaç dağılım grafiğinin de istatiksel olarak gerekli parametrik koşulları sağlamasıyla ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluşabileceği tespit edilmiştir. Yamaç dağılım grafiği incelendikten sonra maddelerin öz değer- varyans değerlerini incelemek için tablo 5 aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: OÖDYDÖ Öz Değer-Varyans Değerleri

Faktör	İlk Öz değerler			Yüklerin Kareleri Toplamının Döndürülmüş Hali		
	Öz değer	Varyans %	Birikimli %	Öz değer	Varyans%	Birikimli%
1	19,81	56,57	56,59	8,32	23,78	23,78
2	2,00	5,71	62,30	6,46	18,46	42,24
3	1,43	4,08	66,38	5,13	14,65	56,89
4	1,30	3,79	70,08	4,62	13,20	70,08

Tablo 5'te 35 maddelik ölçekte özdeğeri 1'in üzerinde olan dört faktörün açıkladıkları öz değer ve varyans oranları gösterilmiştir. Faktörlerin dik döndürm yapıldıktan sonraki öz değerlerinin 4,62 ile 8,32 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Öz değeri 1'den büyük dört faktörün açıkladıkları toplam varyans oranın ise %70,08 olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 5'e göre taslak ölçeğin birinci faktörünün öz değerinin ve açıkladığı varyans oranının diğer faktörlere kıyasla oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluşabileceği yorumu yapılabilir ancak; AFA sonucunda ölçeğin istatiksel olarak gerekli parametrik koşulları sağlamasıyla ve bununla beraber alan yazına bağlı kalmak amacıyla yaratıcılığın "*akıcılık, esneklik, orjinallik ve ayrıntılama"* boyutlarına uygun olarak ölçeğin dört faktörlü yapıdan oluşabileği sonucuna ulaşılmıştır (Rıza 2001, Sungur 1997, Fisher 1995, Baer 1995, Wakefield 1991, Torrance ve Guilford 1968). Sonuç olarak 35 maddelik ölçek üzerinden toplanan maddelere ilişkin Temel Bileşenler Analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluşmasına karar verilmiştir. Faktörlerin dik döndürme yapıldıktan sonraki öz değerlerinin ise 8,32 ile 4,62 arasında değiştiği gözlemlenmektedir.

Bir maddenin iki faktör altında aldığı yük değeri farkı 0,10'un altında ise maddenin ölçekten çıkartılması gerekmektedir. Ayrıca madde yük değeri 0,32'un altında olan maddelerin de ölçekten çıkarılması uygun görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ölçeğin 4 faktörlü analizleri aşamasında faktör yük değerleri 0,30'un altında olan maddeler tespit edilerek uygun olmayan maddeler ve binişik maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu analizler tekrar edilmiş ve uygun olmayan her madde aşamalı bir şekilde ölçekten çıkartılmıştır. 4 faktöre dayalı olarak yapılan AFA sonuçlarına göre; 15 maddenin (Madde 5, Madde 6, Madde 8, Madde 9, Madde10, Madde16, Madde17, Madde 22, Madde 23, Madde 24, Madde 29, Madde 31, Madde 33, Madde 39, Madde 43) iki faktör altında yüklendiği faktör yük değerleri arasında 0,10'dan daha küçük bir değer tespit edildiği için ölçekten çıkarılmasının uygun olduğu anlaşılmıştır. Böylece 15 madde uzman görüşlerinin de doğrultsunda ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekten çıkarılan 15 maddeden sonra 20 madde ile yapılan istatiksel işlemler sonucunda hesaplanan Anti-İmaj Korelasyon ve Ortak Varyans Değerler aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Anti İmaj Korelasyon- Ortak Varyans Değerleri

Madde Numarası	Anti-İmaj Korelasyonu	Ortak Varyans	Madde Numarası	Anti-İmaj Korelasyonu	Ortak Varyans
m1	,92[a]	,78	**m21**	,96[a]	,68
m2	,91[a]	,87	**m25**	,95[a]	,71
m3	,94[a]	,79	**m27**	,96[a]	,63
m4	,94[a]	,77	**m30**	,95[a]	,75
m7	,97[a]	,68	**m32**	,94[a]	,67
m11	,94[a]	,80	**m35**	,87[a]	,75
m12	,93[a]	,83	**m36**	,94[a]	,78
m13	,95[a]	,80	**m37**	,96[a]	,69
m18	,90[a]	,84	**m40**	,92[a]	,75
m19	,90[a]	,82	**m41**	,92[a]	,70

Tablo 6 incelendiğinde en düşük anti-imaj katsayısının 0,90[a], en yüksek anti-imaj katsayısının 0,97[a] olduğu ve ayrıca en düşük ortak varyans değerinin 0,63, en yüksek ortak varyans değerinin 0,84 olduğu tespit edilmiştir. Anti imaj korelasyon değerlerinin 0,50 üzerinde olması beklenmektedir. Bu neden anti imaj değerlerinin 0,50'in altında olması bu maddelerin ölçekten çıkartılması gerektiğini göstermektedir (Can, 2016). Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen anti-imaj değerlerin 0,50'den büyük olduğu ve ortak varyans değerlerinin 0,30'un üstünde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: OÖDYDÖ Öz Değer-Varyans Değerleri

Faktör	İlk Öz değerler			Yüklerin Kareleri Toplamının Döndürülmüş Hali		
	Öz değer	Varyans %	Birikimli %	Öz değer	Varyans%	Birikimli%
1	10,98	54,87	54,87	5,60	28,00	28,00
2	1,80	9,01	63,88	3,75	18,75	46,75
3	1,24	6,17	70,05	3,43	17,16	63,91
4	1,07	5,34	75,39	2,30	11,48	75,39

Tablo 7'de ölçeğin son haline ilişkin öz değer ve açıklanan varyans oranları verilmiştir. Elde edilen ölçeğin son hali 20 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler 4 faktör altında toplanmaktadır. Dört faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin dik döndürme işlemi yapıldıktan sonraki öz değerlerinin 5,60 ile 2,30 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Açıklanan varyans oranının ise toplam %75,39 olduğu tespit edilmiştir. Çok faktörlü ölçeklerde varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu dört faktör içerisinde en fazla madde sayısı ve en yüksek varyans değerine sahip olan birinci faktörün, toplam varyansın %28,00 ini açıkladığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Tablo 7'ye bakıldığında ikinci faktör toplam varyansın %18,75 ini, üçüncü faktör %17,16 sını, dördüncü faktörün ise toplam varyansın %11,48 ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucuna göre dört faktörlü bir yapıdan oluşmasına karar verilen taslak ölçeğin her bir faktöründeki maddeler eğitim bilimleri, istatistik ve yaratıcılık becerileri eğitmen eğitimi almış uzmanlarla ile birlikte teker teker incelenmiş ve ilgili alanyazın tekrar taranmıştır. Yamaç birkinti grafiği ve maddelerin öz değer-varyans değerleri grafiğinin istatistiksel olarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı yansıtmasının daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Ancak uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluşmasının da hem istatistiksel parametreleri karşılaması bakımından hem de alanyazınla paralel olması bakımından uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek madde havuzunu oluşturken uzmanlarla birlikte hazırlanan taslak ölçek, yaratıcılığın bu dört boyutuyla ilgili maddeler içermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda bu boyutlar altında toplanan maddeler alanyazına uygun olacak şekilde isimlendirilmiştir. Birinci faktör 9 maddeden oluşmaktadır bu faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve ölçtüğü davranış özellikleri yaratıcılığın esneklik boyutuyla ilgili olduğu için ilk faktör "Esneklik" olarak isimlendirilmiştir, ikinci faktör 4 maddeden oluşmaktadır bu faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve ölçtüğü davranış özellikleri yaratıcılığın detaylandırma boyutuyla ilgili olduğu için ikinci faktör "Detaylandırma" olarak isimlendirilmiştir, üçüncü faktör 4 maddeden oluşmaktadır ve bu faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve ölçtüğü davranış özellikleri yaratıcılığın akıcılık boyutuyla ilgili olduğu için üçüncü madde "Akıcılık" olarak isimlendirilmiştir ve son olarak dördüncü faktör 3 maddeden oluşmaktadır bu faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve ölçtüğü davranış özellikleri yaratıcılığın özgünlük boyutuyla ilgili olduğu için son madde "Özgünlük" olarak

isimlendirilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği” (OÖDYDÖ) faktörleri ve faktör yükleri ile ilgili bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: OÖDYDÖ Madde ve Faktör Yükleri

Madde	**Faktör 1: Esneklik**	Ortak Faktör Yükü	Madde Yükü
m11	Sorgulayıcıdır.	,80	,86
m12	Görsel figürlere birden fazla anlam yükleyebilir.	,83	,85
m13	Merak uyandıran hikayeler üretir.	,80	,83
m25	Herşeyi merak eder.	,71	,74
m37	Kanıtlanmış bir cevabı olmayan veya denenmemiş sorular sormaktan hoşlanır. (Örneğin; ışınlanabilseydik ne olurdu?)	,75	,73
m30	Hayal gücü geniştir.	,75	,68
m41	Problem çözme sürecinde farklı hipotezler üretir. (Ya şöyle olsaydı, ya böyle olsaydı..)	,70	,63
m7	İlgi alanları çeşitlidir.	,68	,60
m27	Bağımsız düşünebilir.	,63	,55
	Faktör 2: Detaylandırma		
m18	Eşleştirme, gruplama etkinliklerinde başarılıdır.	,84	,85
m19	Zıtlıkları kolaylıkla farkeder.	,82	,85
m40	Örüntü oluşturma konusunda yeteneklidir.	,75	,75
m21	Ayrıntılara dikkat eder ve çabuk farkeder.	,68	,66
	Faktör 3: Akıcılık		
m1	Karşılaştığı sorunları kendisi için faydaya dönüştürür.	,78	,80
m2	Problemlere özgün çözümler üretebilir.	,87	,80
m4	Karşılaştığı problem tanımlar ve alt problemlere ayırır.	,77	,77
m3	Problemlere çözüm üretirken kendinden emin davranır.	,80	,70
	Faktör 4: Özgünlük		
m35	Kuralların onu kısıtlamasından hoşlanmaz.	,75	,84

m32	Onun için doğru olduğu şeyi yapmak başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.	,67	,67
m36	Nesnelere normal kullanımlarından farklı olarak, kendi amacına uygun olan yeni anlamlar yükler.	,78	,65

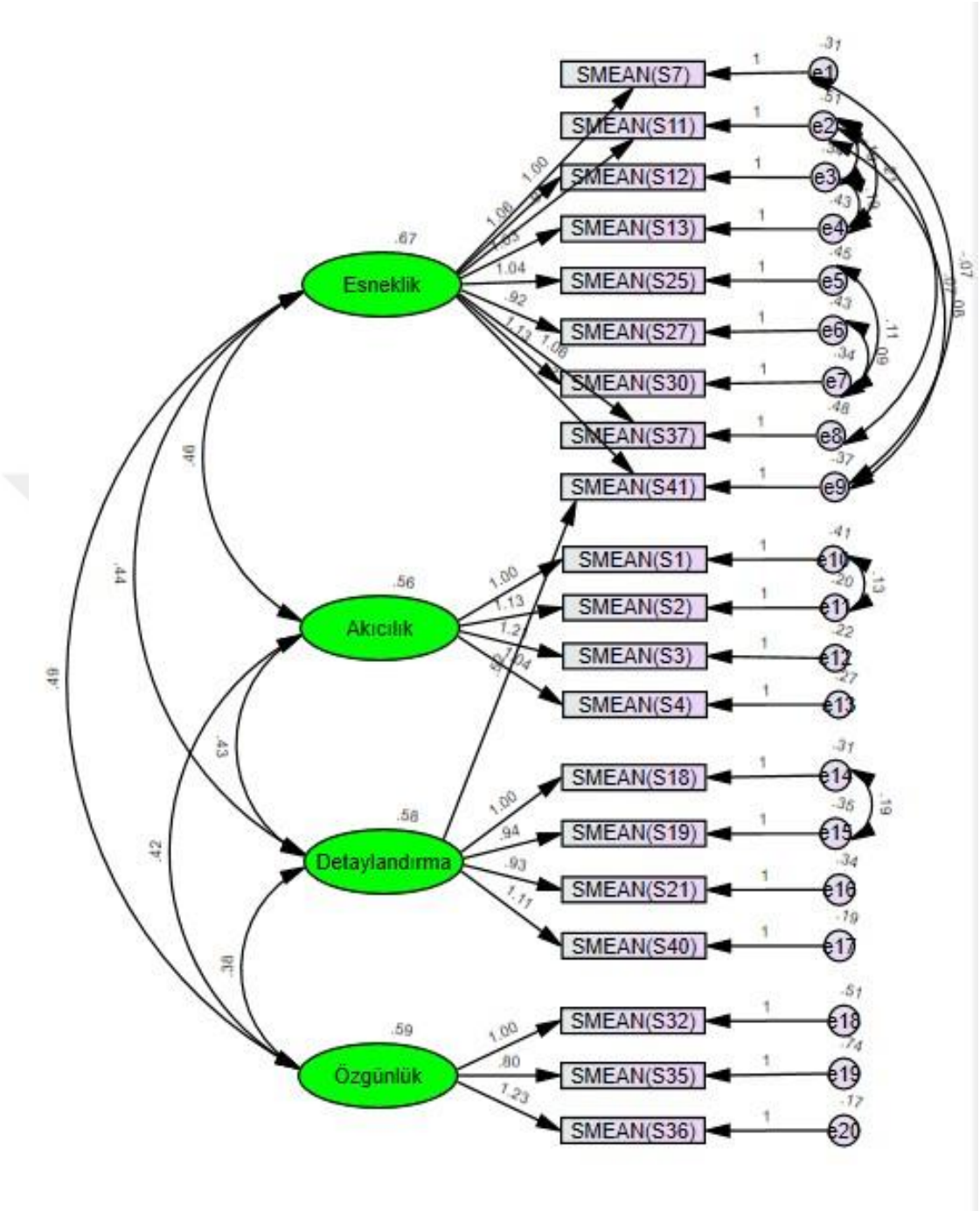
Tablo 8 incelendiğinde birinci faktörün "Esneklik" olarak adlandırıldığı ve bu faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,86 ile 0,55 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. "Detaylandırma" olarak adlandırılan ikinci faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,85 ile 0,66 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Üçüncü faktörün ise "Akıcılık" olarak isimlendirildiği ve bu faktöre ilişkin madde yük değerlerinin 0,70 ile 0,80 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Son olarak dördüncü faktöre ilişkin madde yük değerlerinin ise 0,65 ile 0,84 arasında değiştiği gözlemlenmektedir ve bu faktör "Özgünlük" olarak isimlendirilmiştir.

4.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

"Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) başvurulmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi AFA ile belirlenen faktörler arasındaki ilişkiyi, değişkenlerin faktörlerle ilişkisini, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadıklarını ve faktörlerin modeli açıklamadaki yeterliliğini test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Özdamar, 2004). DFA verilerinin test edilmesi için AMOS paket programı kullanılmıştır.

Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleşen bu çalışmada DFA için farlı bir grup bulmak mümkün olmamıştır. Bu durumun en önemli sebebi pandemi döneminde öğrencilerin okula devam sorunudur. Özellikle okul öncesi dönemde öğrencilerin çevrimiçi eğitimde kamera karşısında uzun süre oturmaması, çevrimiçi eğitimin okulöncesi öğrencileri için yetersiz olması vb. sebeplerden dolayı veliler çocuklarını okula göndermek istememişlerdir. Bu durum çalışmalarda örneklem bulma sorununa yol açmıştır. Pandemi süresince yaşanan bu aksaklıklardan dolayı araştırmanın yapı geçerliği için DFA kapsamında yeterli sayıda ve farklı bir öğrenci grubuna ulaşılamamıştır. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizi için 200 kişiden oluşan veri setine uygulanmıştır.

Şekil 2'de ölçek maddelerinin faktörlere göre modellemesi bulunmaktadır.



Şekil 2: Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği Ölçüm Modeli

DFA sonuçlarına göre ve ilgili alanyazına uygunluk göz önüne alındığında 4 madde arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir.

Bir hipotez testi olarak kabul edilen DFA'nın önceden belirlenen model ile uyumunu test etmek için belirlenen uyum endeksleri vardır. Bu uyum endeksleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Elde Edilen Uyum Endeksleri

İncelenen Uyum Endeksi	Uyum Kriterleri	DFA Uyum Endeksi
$\chi 2$/sd	≤ 2,5 mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 orta uyum	2,05
GFI	≥ 0,85, ≥0,90 mükemmel	0,87
CFI	≥0,90 iyi, ≥,95 mükemmel	0,95
NFI	≥0,90 iyi, ≥,95 mükemmel	0,91
RMSEA	≤0,05 mükemmel ≤0,06-0,08 iyi ≤0,10 zayıf uyum	0,07
RMR	≤0,08 iyi uyum	0,05

Tablo 9 incelendiğinde, $\chi 2$/sd (ki-kare/ serbestlik derecesi) değeri 2,05 olarak bulunmuştur. Buna göre $\chi 2$/sd değerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değeri 0'a ne kadar yaklaşırsa, uyumun da o derece yüksek olmaktadır. Bu değerin 3'ün altında çıkması mükemmel uyumun, 5'in altında çıkması ise iyi bir uyumun göstergesi demektir (Tabachnick ve Fidell, 2007). RMSEA değeri popülasyon kovaryanslarını tahmin etmek için kullanılmakta ve bu değerin de 0,05'ten küçük eşit olması mükemmel uyumu, 0,08'den küçük olması ise iyi bir uyumun göstergesi demektir. RMSEA değeri 0,07 olarak bulunan bu model iyilik uyum endeksine sahiptir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMR değeri evrene ait tahmini kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryansların ortalamasıdır. Mükemmel uyum için bu değerin 0,05'ten küçük eşit olması, iyi uyum için ise 0,08'den küçük eşit olması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada RMR değeri 0,05 olarak tespit edilmiş olup, bu durumda neredeyse mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi olarak bilinen CFI değerinin 0,90'dan küçük eşit olması iyi bir uyumu, 0,95'ten küçük eşit olması ise mükemmel bir uyumun göstergesi olarak bilinmektedir. Bu çalışmada CFI değeri 0,95 çıkmıştır, bu durum mükemmel bir uyumun var olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Düzenlenmiş iyilik uyum endeksi için belirlenen kritik değerler 0,85'ten küçük eşit olduğunda iyi bir uyumla, 0,90'dan küçük eşit olan değerler ise mükemmel bir uyumla ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada elde edilen GFI değerinin 0,87 olması, iyi bir uyumun göstergesidir. NFI endeksinin 0,90'dan küçük eşit olması iyi

bir uyumla, 0,95'ten küçük eşit olması ise mükemmel bir uyumla ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada NFI değeri 0,91 olarak tespit edilmiştir, bu durum iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen sonuçlara bütünlük içerisinde bakıldığında, ölçüm modeline ilişkin uyum endekslerinin temel parametre öngörüleriyle kabul edilebilir bir uyum içersinde olduğu söylenebilir. Bu bulguların, OÖDYDÖ'nün faktör yapısını doğrulayacak parametrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracında bulunması gereken bir diğer özellik ise ölçeğin güvenirliğidir. Güvenirlik bir ölçme aracının tutarlı olması beklenmektedir yani ölçme aracının aynı gruba birkaç kez uygulanmasından sonra aynı sonuçları vermesi gerekmektedir. Bu durum ölçümler arasındaki fark ne kadar az ise ölçme aracının da o kadar güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Kan 2006, Küçükahmet 2005, Tekin 2000).

Bu bölümde "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin güvenirliğini belirlemek için ölçeğin iç tutarlılığına ve yüksek-düşük öğrencileri ayırt edebilme gücüne bakılmıştır. Bu kapsamda Cronbach Alpha, madde analizi ve alt-üst grup madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

4.2.1. İç Tutarlılık Katsayısı

Ölçme araçlarında güvenirlik, güvenirlik katsayısı ile ifade edilmektedir. 0 ile +1 arasında bir değer alan güvenirlik katsayısı 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenirlik de aynı oranda artmaktadır. Ölçümlerde güvenirlik hesaplamalarıyla ilgili çeşitli yöntemler vardır. Bu çalışmada, ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla tüm alt boyutlar için Cronbach Alfa analizi ve üst %27 ve Alt %27'lik gruplar arasında Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştr. Tablo 10'da ölçeğin tüm alt boyutları ve tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri gösterilmiştir.

Tablo 10: Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (a)
Esneklik	9	0,94
Akıcılık	4	0,91
Detaylandırma	4	0,90
Özgünlük	3	0,79
Ölçeğin Tamamı	**20**	**0,96**

Cronbach Alpha (a) katsayısı için belirlenen değer aralıkları şu şekildedir:

- $0,00 \leq a \leq 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq a \leq 0,60$ ise ölçek güvenirliği düşüktür,
- $0,60 \leq a \leq 0,80$ ise ölçek güvenilirdir,
- $0,80 \leq a \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirliğe sahiptir (Kayış 2018'den aktaran; Çakır 2019, Baştürk 2010).

Tablo 10'da ölçekten elde edilen Cronbach Alpha değerleri bulunmaktadır ve bu değerler 0,79 ile 0,94 arasında değişmektedir. Elde edilen Cronbach Alpha değerlerinden en düşük değer 0,79 ile "Özgünlük" boyutuna aittir, en yüksek değer ise 0,94 "Esneklik" boyutuna aittir. "Detaylandırma" boyutu için elde edilen Cronbach Alpha değeri 0,90 iken; "Akıcılık" için elde edilen değer 0,91'dir. Ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach Alpha değeri ise 0,96'dır. Buna göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, ölçeğin tüm boyutları ve tamamı kapsamında incelendiğinde, ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Madde Analizi

Madde analizi bir ölçeğin güvenirliğini belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir. Bu çalışmada madde analizi kapsamında madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlarla testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Buna göre madde-toplam puan korelasyonunun yüksek olması testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk 2010). Tablo 11'de madde-toplam puan korelasyonuna dayalı madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11: Madde-Toplam Puan Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	**1**	**2**	**3**	**4**	**7**	**11**	**12**
r	0,658	0,654	0,651	0,657	0,650	0,652	0,649
Maddeler	**13**	**18**	**19**	**21**	**25**	**27**	**32**
r	0,650	0,658	0,659	0,660	0,651	0,653	0,656
Maddeler	**35**	**36**	**37**	**40**	**41**		
r	0,668	0,651	0,650	0,656	0,648		

Tablo 11 ‘de ölçekte bulunan maddelere ait madde-toplam puan korelasyon katsayılarının 0,648 ile 0,668 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Buna göre değeri 0,30’un altında herhangi bir madde bulunmadığı için ölçekte bulunan tüm maddelerin madde analizi ile ilgili ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Ölçeğin Yüksek ve Düşük Öğrencileri Ayırt Etme Gücü

Ölçeklerin güvenirliklerini tespit etmek adına yapılan çalışmalardan biriside uygulama yapılan çalışma grubunu kendi aralarında kıyaslamaktır. Üst %27 ve alt %27 grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek maksadıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ayrı ayrı tüm ölçek maddeleri için anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Güvenilir bir ölçme aracında tüm bireyler düşük veya tüm bireyler yüksek puan almamalıdırlar. Ölçekte hem düşük puan alanlar hem de yüksek puan alanlar bulunmalıdır aksi takdirde ölçeğin güvenilir bir ölçek olmadığı ortaya çıkar (Büyüköztürk 2010, Erkuş 2012).

Tablo 12: Üst %27 ve Alt %27’lik Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktör-Madde No	**X**	**Ss**	**t**	**P**
Faktör 1				
Madde 7	2,55	0,63	18,5	0,00
Madde 11	2,66	0,95	13,2	0,00
Madde 12	2,50	0,90	14,4	0,00
Madde 13	2,30	0,88	13,5	0,00
Madde 25	2,74	1,03	12,4	0,00
Madde 27	2,61	0,78	13,4	0,00

Madde 30	2,42	0,83	16,5	0,00
Madde 37	2,33	0,91	12,2	0,00
Madde 41	2,37	0,65	18,4	0,00
Faktör 2				
Madde 18	3,11	0,83	11,3	0,00
Madde 19	3,07	0,79	12,7	0,00
Madde 21	2,94	0,81	11,7	0,00
Madde 40	2,93	0,73	14,2	0,00
Faktör 3				
Madde 1	2,22	0,79	11,6	0,00
Madde 2	2,22	0,66	14,4	0,00
Madde 3	2,11	0,69	15,3	0,00
Madde 4	2,24	0,69	12,5	0,00
Faktör 4				
Madde 32	2,50	0,81	11,0	0,00
Madde 35	2,79	0,95	6,6	0,00
Madde 36	2,50	0,74	16,3	0,00

Tablo 12'de gösterilen "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini incelemek amacıyla %27'lik alt ve %27'lik üst grup arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde %27'lik alt ve %27'lik üst grup arasında ve toplam puan arasında 0,00 (p<,01) düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın üst %27'lik grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin ayırt edici geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Nihai Ölçeği Oluşturan Faktörler ve Maddeler

Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda üzerinde çalışılan 50 maddelik taslak ölçek formunda bulunan maddelerden 20 tanesinin, (1, 2, 34, 7, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 25, 27, 30, 32, 35, 36, 37, 40, 41) istatistiksel olarak geçerlik ve güvenirlik şartlarını sağlayacak parametrik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

Buna göre belirlenen bu maddelerin nihai ölçekte yer alması uygun görülmüştür. Nihai ölçekte yer alacak maddeler belirlendikten sonra bu maddelerde yeniden numaralandırma işlemi yapılmıştır. Nihai ölçekte yer alan maddeler ve bu maddelerin ait olduğu faktörler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Nihai Ölçeği Oluşturan Faktörler ve Maddeler

Madde No	Yeni Madde No	Faktörler ve İfadeler	Cronbach Alfa
		Faktör 1: Esneklik	**0,94**
m11	1	Sorgulayıcıdır.	
m12	2	Görsel figürlere birden fazla anlam yükleyebilir.	
m13	3	Merak uyandıran hikayeler üretir.	
m25	4	Herşeyi merak eder.	
m37	5	Kanıtlanmış bir cevabı olmayan veya denenmemiş sorular sormaktan hoşlanır. (Örneğin; ışınlanabilseydik ne olurdu?)	
m30	6	Hayal gücü geniştir.	
m41	7	Problem çözme sürecinde farklı hipotezler üretir. (Ya şöyle olsaydı, ya böyle olsaydı..)	
m7	8	İlgi alanları çeşitlidir.	
m27	9	Bağımsız düşünebilir.	
		Faktör 2: Detaylandırma	**0,90**
m18	10	Eşleştirme, gruplama etkinliklerinde başarılıdır.	
m19	11	Zıtlıkları kolaylıkla farkeder.	
m40	12	Örüntü oluşturma konusunda yeteneklidir.	
m21	13	Ayrıntılara dikkat eder ve çabuk farkeder.	
		Faktör 3: Akıcılık	**0,91**
m1	14	Karşılaştığı sorunları kendisi için faydaya dönüştürür.	
m2	15	Problemlere özgün çözümler üretebilir.	
m4	16	Karşılaştığı problem tanımlar ve alt problemlere ayırır.	
m3	17	Problemlere çözüm üretirken kendinden emin davranır.	

		Faktör 4: Özgünlük	**0,79**
m35	18	Kuralların onu kısıtlamasından hoşlanmaz.	
m32	19	Onun için doğru olduğu şeyi yapmak başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.	
m36	20	Nesnelere normal kullanımlarından farklı olarak, kendi amacına uygun olan yeni anlamlar yükler.	

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada 60-72 aylık yaş grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazın taraması neticesinde bu okul öncesi dönemde yaratıcılık becerilerini incelemeye yönelik ölçek çalışmalarının genellikle yurtdışında geliştirilen ölçeklerden yapılan uyarlama çalışmaları olduğu tespit edilmiştir (Ömeroğlu 1990, Dinçer 1993, Yıldız 2000, Çakmak 2005, Atay 2009, Can Yaşar 2009, Aral 2010, Ergen ve Akyol 2012, Gönen 2011, Sözer Çapan 2014, Gençer 20114, Özkan 2016, Sevgen 2016, Yuvacı 2017, Karadayı 2018, Gedik 2020). Türkiye'de bu alanda kullanılan ölçme araçlarının ise gerek ulaşılabilir ve yagın olması açısından, gerekse süre ve değerlendirme sürecinde kullanılan araç gereçler bakımından ekonomik olmadıkları tespit edilmiştir.

MEB Okul Öncesi Öğretim Programında yaratıcılık becerisinin öneminden ve çocuklara bu becerilerini geliştirmeye yönelik uygun bir çevre sağlanması ve aynı zamanda gelişimlerini destekleyici etkinlikler planlanmasının öneminden bahsedilmiştir (MEB 2013). Yaratıcılık becerisi birçok beceride olduğu gibi çocukluk döneminde gelişmeye başlayan ve özellikle okul öncesi dönemde çocuğun algılarının en açık olduğu dönemde üzerinde durulması gereken bir beceri olarak bilinmektedir. Yaratıcılık çocuğun diğer alanlardaki gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yaratıcı çocuk problemlere farklı ve alternatif çözümler üreterek topluma faydalı, çağı yakalayıp yaşadığı toplumu ileriye taşır. Bu nedenle yaratıcılık günümüzde her bireyde bulunması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma; "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ)" nin; öğretmenlere,

araştırmacılara, paydaşlara ve ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlaması bakımından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

- Kapsam geçerliği: Ölçek maddeleri okul öncesi alanından iki öğretim üyesi, Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir öğretim üyesi, iki okul öncesi öğretmeni, bir rehberlik uzmanı ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimi almış bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Okul Öncesi ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanlarında görev yapan öğretim üyeleri ve yaratıcılık eğitimi almış uzmanlar taslak ölçekte yer alan 5 maddenin yaratıcılık becerilerini ölçecek nitelikte olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu nedenle uzman görüşlerine dayanarak bu 5 madde ölçekten çıkarılmıştır.

- Görünüş ve dil geçerliği: Ölçeği dil geçerliği bakımından iki Türkçe öğretmeni ve bir dilbilim uzmanı incelemiştir. Uzmanlardan maddelerin şekli ve içerikleri, ifadelerin anlaşılırlığı, cümle formatları gibi konularda görüşler alınmıştır. Ölçekteki 2 maddenin çok benzer anlam taşımasından dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmış ve bazı cümlelerde değişiklikler yapılmıştır. Uzmanlar bazı maddeler için de düzeltme önerileri vermişlerdir. Örneğin; ölçeğin 1. maddesinde yer alan "Karşılaştığı sorunları kendisi için faydaya dönüştürebilir" cümlesinin yüklemi kesin bir yargı ifadesi içermediğinden "dönüştürür" olarak düzeltilmiştir. Ölçeğin 2. maddesindeki "Problemlere özgün çözümler üretebilir." cümlesindeki "üretebilir" yüklemi de "üretir" olarak değiştirilmiştir.

-Yapı Geçerliği: Açımlaycı Faktör Analiz sonucunda ölçeğin 20 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapıda oluşması uygun görülmüştür. İstatistiksel olarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı yansıttığı tespit edilmiş; ancak uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluşmasının da hem istatistiksel parametreleri karşılaması bakımından hem de alanyazınla paralel olması bakımından uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) nin 4 faktörden oluşmaktadır ve Torrance (1968) tarafından isimlendirilen yaratıcılığın "*akıcılık, esneklik, orjinallik ve ayrıntılama"* boyutlarına paralel olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin nihai hali 9 maddelik "Esneklik" boyutu, 4 maddelik "Akıcılık" boyutu, 4 maddelik "Detaylandırma" boyutu ve 3 maddelik "Özgünlük" boyutu olmak üzere 4 boyut altında toplanan 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu dört faktörlü yapısının toplam varyansı açıklama oranı 75,39'dur. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre 4 faktör altında toplanan maddelerin

açıkladığı varyans oranının istenilen varyans oranını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. AFA sonuçlarına göre maddelerin farklı faktörlerde yüklendikleri yük değerleri arasındaki farkın 0,10 üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda yapılan istatistiksel işlemler sonucunda madde yük değerlerinin uygun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekte bulunan madde yük değerleri ile ilgili literatürde farklı derecelendirmeler vardır. Büyüköztürk (2010) göre madde yük değerleri 0,30'un üzerinde, Tabachnick ve Fidell, (2007) ise madde yük değerlerinin 0,32'nin üzerinde olması gerektiğini söylemişlerdir (Çeliköz, Türkan, 2018). AFA sonucunda ölçeğe dair belirlenen yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır. Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleşen bu çalışmada DFA için farklı bir grup bulmak mümkün olmamıştır. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizi 200 kişiden oluşan veri setine uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre $\chi 2/sd$ (ki-kare/ serbestlik derecesi) değeri 2,05 olarak bulunmuş ve $\chi 2/sd$ değerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin RMSEA değeri 0,07; RMR değeri 0,05; CFI değeri ise 0,95; GFI değeri 0,87; NFI değeri 0,91 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen sonuçlar, ölçüm modeline ilişkin uyum endekslerinin temel parametre öngörüleriyle uyum içersinde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

-Güvenirlik: Ölçeğin güvenirlik boyutu kapsamında iç tutarlılığına ve yüksek-düşük öğrencileri ayırt edebilme gücü incelenmiştir. Bu kapsamda Cronbach Alpha, madde analizi ve alt-üst grup madde analizi yöntemleri uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin güvenirlik analizleri yapılırken Cronbach Alpha değerinin 0,70'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2010). Maddelerin ayırt ediciliklerini incelemek amacıyla %27'lik alt ve %27'lik üst grup arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelenmiş ve %27'lik alt - %27'lik üst grup arasında ve aynı zamanda toplam puanları arasında 0,00 ($p<,01$) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın üst %27'lik grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin ayırt edici geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.
Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde en düşük değerin 0,79 ile "Özgünlük" boyutuna ait olduğu, en yüksek değerin ise 0,94 "Esneklik" boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir. "Detaylandırma" boyutu için elde edilen Cronbach Alpha değeri 0,90 iken; "Akıcılık" için elde edilen değer 0,91'dir. Ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach Alpha değeri ise 0,96'dır. Buna göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, ölçeğin

tüm boyutları ve tamamı kapsamında incelendiğinde, ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine dair yapılan tüm analiz sonuçları ölçeğin gerekli psikometrik özelliklere sahip bir yapıyı yansıttığını göstermektedir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonunda ölçeğin faktör ve madde dağılımlarının son hali şu şekilde sırlanmıştır.

- **Esneklik:** 7,11,12,13,25,27,30,37,41
- **Akıcılık:** 1,2,3,4
- **Detaylandırma:** 18,19,21,40
- **Özgünlük:** 32,35,36

5.2. Öneriler

- Araştırma süresince yapılan alanyazın incelemesinde yaratıcılık ile ilgili yurt içinde geliştirilmiş çok az sayıda ölçek olduğu görülmüş ve genelde yabancı kaynaklardan çevrilen ölçeklere rastlanmıştır. 21. Yüzyıl bireylerinde bulunması beklenen becerilerden biri olan yaratıcılık becerisinin erken yaşlardan itibaren üzerinde durulması bakımından yurt içinde de yaratıcılıkla ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Covid-19 pandemisi sürecinde yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da yaşanılan aksaklıklardan dolayı (okulların kapalı olması, velilerin çocukları okula göndermemesi vb.) fazla sayıda öğrenciye ulaşılamadığı için çalışma İstanbul ilinde yaşayan 230 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu nedenle araştırma sonunda elde edilen ölçek daha sonra yapılacak olan çalışmalarda daha geniş bir örneklem grubuna uygulanabilir.
- "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" (OÖDYDÖ) yalnızca öğretmenler tarafından doldurulmuştur bu nedenle yalnızca öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıkları hakkındaki görüşlerine dayanmaktadır. Gelecek araştırmacılar bu ölçeği uygularken ebeveyn görüşlerine de başvurabilirler.
- Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için öğrencilerin yaratıcılıkları hakkındaki her türlü düşünce, bilgi ölçekten aldıkları nicel verilere dayanmaktadır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda nicel verilerle beraber nitel veriler de incelenebilir. Öğrencilerin ebeveynlerinden veya öğretmenlerden

alınan görüşler de nicel verileri desteklemesi bakımından araştırmaya dahil edilebilir.

- Gelecek araştırmalarda yaratıcılığın gelişmesini sağlayan deneysel bir çalışma yapılıp OÖDYDÖ ön-test ve son-test olarak uygulanabilir. Böylece deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencinin yaratıcılığı arasında fark olup olmadığına bakılabilir.
- Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştirilen bu çalışmada yeterli sayıda öğrenciye ulaşılamadığı için doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi yapılan örneklem grubu üzerinde uygulanmıştır. Daha sonraki araştırmacılar doğrulayıcı faktör analizini farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulayabilirler.
- Yaratıcılık becerileri ile ilgili daha sonra yapılacak olan çalışmalarda çalışma grubuna OÖDYDÖ uygulanıp kız öğrencilerle, erkek öğrencileri ayırt etme gücü veya çeşitli demografik özellikler bakımından ayırt ediciliği incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Duygu Çağ. 2016. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akar-Gençer, Arzu. 2014. Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Akyol, Cem. 2011. İlköğretim 1. Kademeye Yönelik Bilgisayar Destekli Çoklu Zeka Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ananiadou, Katerina, Claro, Magdalean. 2009. **21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries.** OECD Education Working Papers c. 41. Paris: OECD Publishing.

Aral, Neriman. 2010. **Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi**. s.3 c. 2: 201-209.

Aral, Neriman, Can-Yaşar Münevver. 2011. **Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi**. Kuramsal Egitimbilim. c.1 s.137-145.

Argun, Yasemin. 2011. **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, Esra. 2001. **Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu**. Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. c. 14 s: 19-40.

Aslan, Esra, Aktan, Ebru, Kamaraj, Işık. 1997. **Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi.** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. c. 9 s. 9 : 37-48.

Atay, Zeynep. 2009. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi: Ereğli Örneği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Baer, Jameson. 1995. **Creative Teachers, Creative Students**. London: Allynond Bacon.

Balcı, Ali. 2005. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banu, Mahmuda-Shalia. 2014. Teacher's Beliefs and Perceptions of Quality Preschool Education in Bangladesh: A Postcolonial Analysis. **Australian Journal of Early Childhood.** c. 39 s.4 : 37–44.

Baran-Bulut, Demet, İpek, Ali Sabri, Aygün, Berna. 2018. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanterini Türkçeye Uyarlama Çalışması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 18 s.3 : 1360-1377.

Barnett, Lynn A., Kleiber, Douglas A. 1982. Concomitants of Playfulness in Early Childhood Cognitive Abilities and Gender. **The Journal of Genetic Psychology**. c. 141 s. 1 : 115- 127.

Baştürk Ramazan. 2010. Bilimsel Araştırma Ödevlerinin Çok Yüzeyli Rasch Ölçme Modeli ile Değerlendirilmesi. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi.** c. 1 s. 1 : 51-57

Bayrak, Çağla. 2014. Cort 1 Düşünme Programının "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Browne, Kathryn Williams, Gordon, Ann Miles. 2000. **Beginings and Beyond.** 5.bs. USA: Delmar Thomson Learning

Bronfenbrenner, Urie. 1974. Is Early Intervention Effective?. **Day Care and Early Education**. c. 2 s. 2 : 14-18.

Büyüköztürk, Şener. 2010. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Şener, Kılıç, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz Şirin, Demirel, Funda. 2008. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, Abdullah. 2016. **SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, Elif. 2008. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5–6 Yas Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi : Konya.

Chu, Samuel. Kai. Wah, Reynolds, Rebecca. B, Tavares, Nicole. J., Notari, Michele, Lee, Celine. Wing. Yi. 2017. **21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning.** Singapore: Springer.

Craft, Anna. 2003. Creative Thinking in The Early Years of Education. Early Years, **An International Research Journal**. c. 23 s.2 : 143–54.

Crawford, S., Deborah, S. 1993. The Effects of Tasks Related Versus Non-Task Related Warm-Up Activities on Creativity Test Scores of Kindergarten Children. Doktora Tezi.

Cresswell, John. W. 2005. **Educational research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research**. 7. bs. Ohio: Pearson.

Cropley, Arthur .J. 1997. **Fostering Creativity In The Classroom: General Principles.** The Creativity Research Handbook. c. 1 s.84.114 s: 1-46.

Çağatay-Aral, Neriman, Mangır, Mine 1991. Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız Ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 15 s. 79.

Çakır, Yunus. 2019 . İlköğretim Matematik Derslerinde Mobil Öğrenmenin Kullanımına İlişkin Öğrenci Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakmak, Aygen. 2005. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy ve Kent Çocuklarının Yaratıcılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Kırıkkale örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

Çeliköz, Nadir, Türkan, Azmi. 2018. Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Özel Ders Eğilim Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi**. c. *3* s. 2 : 398-410.

Çeliköz, Nadir. 2017. Okulöncesi Dönem 5-6 Yaş Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **YILDIZ Journal of Educational Research**. c. 2 s.1 : 1-25.

Çeliköz, Nadir, Neslitürk, Seviye. 2015. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 24 : 19-42.

Çetin, Mustafa, Çetin, Güler. 2021. 21. Yüzyıl Becerileri Açısından MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Eleştirel Bir Bakış. **Yaşadıkça Eğitim** c. *35* s.1 : 235-255.

Çetingöz, Duygu. 2002. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir

Çiçekler, Canan Yıldız., Pirpir, Devlet Alakoç, Aral, Neriman. 2020. Turkish Standardization Of Early Childhood Creativity Scale. **Ilkogretim Online.** c. 19 s.2 :817-830.

Çoraklı, Ekin. 2011. Müzikte yaratıcı düşünme ölçeğinin Türkiye koşullarına uyarlanması ve müzikte yaratıcı düşünmeye yönelik bir eğitim programının sınanması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü : İstanbul.

Dababneh, Kholoud, Ihmeideh, Fathi. M., Al-Omari, Aieman. A. 2010. Promoting Kindergarten Children' s Creativity in the Classroom Environment in Jordan. **Early Child Development and Care**. c. 108 s.9 : 1165- 1184.

DeVellis, Robert, F. 2014. **Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar**. SAGE. Ankara.

Dikici, Ayhan. 2011. Yaratıcılığın Örtük Kuramları: Yaratıcılık Hakkında Ne Düşüyorsunuz Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlanması. **e-Journal Of New World Sciences Academy**. c. 6 s. 1 : 589-604.

Dilek, Ayşe Nur. 2013. Sosyo-Kültürel Özelliklerin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, Didem. 1993. Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocukların Anne-Baba Tutumları ile Yaratıcı Düşünmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, 81 s., İstanbul.

Dökmen, Üstün. 1994. **İletişim Çalışmaları ve Empati Sanatta ve Günlük Yaşamda.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dursun, Muhammet Ali, Ünüvar, Perihan. 2011. Okulöncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 1 s. 21 s: 110-133.

Dülger, Ayşen. 2019. Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarındaki İllüstrasyonların Çocukların Yaratıcılık ve Yaratıcı Düğünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edwards, Linda. C., Nabors, Martha, L., 1993. The Creative Arts Process: What it is and What it is Not. **Young Children**. c. 48 s. 3 : 77-81.

Edwards, Carolyn, Pope ve Springate, Kay, Wright. 1995. Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms. **Eric Digest**. c. 22 s.1 : 9-12.

Ekici, Erhan, Ekici, Fatma, Kara, İzzet. 2012. Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 31 s.1 : 53-65.

Eliason, Claudia, ve Jenkins, Loa 1994. A Practical Guide To Early Childhood Curriculum. **An Imprint of Macmillan College Publishing Company**, **Merril, USA.** : 289-294.

Englebright-Fox, Jill, Schirrmacher, Robert. 2012. **Art and Creative Development For Young Children.**USA: Wadsworth Cangage Learning.

Erbay, Filiz, Çağdaş, Aysel. 2007. Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 9 s.1 : 58-81.

Ergen, Zuhal Gizir, Akyol, Aysel, Köksal. 2012. Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.** c. *5* s.2 : 156-170.

Erkuş, Adnan. 2012. Var Olan Ölçek Geliştirme Yöntemleri Ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni bir öneri. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**. c. 3 s.2 : 279-290.

Erol, Songül Esin. 2016. ÜstünYetenekli Öğrencilerin Sanat Alanında Değerlendirilmesinde Dünya Genelinde Kullanılan Yöntemler. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 13 s. 1 : 85-94.

Ersoy,Esen, Başer, Neşe. 2009. İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri. **Uluslararası Sosyal AraştırmalarDergisi**. c. *2* s. 9 : 128-137.

Erten Tatlı, Cemre. 2017. Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Saptanması Ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Farkındalığının İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fetzer, Erin. A. 2000. TheGifted/ Learning –Disabled Child: A Guide for Teachers and Parents.**Gifted Child Today.** c. 23 s. 4 : 44–56.

Field, Andy. 2009. **Discovering statistics using SPSS**. Sage publications.

Fisher, Robert. 1995. **Teaching Children to Think Cheltenham**. 2. bs. UK: Nelson Thorne.

Fox, Jill, Englebright, Schirrmacher, Robert. 2014. **Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi** .Aral, Neriman, Duman,Gökhan .(Ed.), Ankara: Nobel.

Fraenkel, Jack, Wallen, Norman, Hyun, H.Helen. (2012). **How to Design And Evaluate Research in Education**. Boston: McGraw Hill.

Gardner, K.G., Moran, J.D. (1990). Family Adaptability, Cohesin, and Creativity. **Creativity Research Journal**, 3(4), 281-286.

Gedik, F. N. (2020). Anasiniflarinda yabanci uyruklu akranlariyla eğitim alan ve almayan çocuklarin dil gelişimi ve yaratici düşünme becerilerinin incelenmesi: Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Gökalp, Murat. 2016. Çocukta Yaratıcılık Ve Yaratıcı Çocuk Etkinliklerinin "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi" Dersinde Okul Öncesi Bölümü Öğrencilerine Olan Etkisi (Samsun eğitim fakültesi örneği). **Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. *5* s. 3 : 25-36.

Gönen, Mübeccel, Çiçekler Yıldız, Canan ,Akyüz, Elif, Arslan Çevik, Alev, Baydemir, Gözde. 2011. 5 Yaşındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. **e-Journal of New World Sciences Academy**. c. 6 s. 1 : 1185-1195.

Griffin, Patrick, Care, Esther, McGaw, Barry. 2012. The Changing Role of Education and Schools. **Assessment and teaching of 21st century skills**. Dordrecht: Springer.

Guilford, Joy, Paul. 1968. **Intelligence, Creativity And Their Educational Implications.** Robert R. Knapp. 1. bs.

Güçhan Özgül, Sinem. 2011. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Balıkesir.

Gülel, Gülözge. 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Denizli.

Gülhan, Hanife, Karsak, Orhan. 2016. İlköğretim Birinci Kademede Öğretmen Değiştiren ve Değiştirmeyen Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerinin İncelenmesi. **International Journal of Human Sciences**. c. 13 s. 1 : 551-568.

Gülliksen, Marte. S. 2018. Norwegian Parents' Perspective On Enviromental Factors That İnfluence Creativity- An Empirical Grounding For Future Studies. **International Journal of Educational Research**. c. 88 : 85-94.

Gündoğan, Aysun. 2011. Yaratıcı Hayal Gücü Testinin Türk Çocuklarına Uyarlanması Ve Dramanın Farklı Yaş Gruplarındaki Çocukların (10-13) Yaratıcı Hayal Güçleri Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü : Ankara.

Gürsoy, Figen. 2001. **Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi.** İstanbul: Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Hocevar, Dennis, Bachelor, Patricia. 1989. A Taxonomy and Critique of Measurements Used in the Study of Creativity. **Handbook of Creativity :**53-75.

Hocevar, Dennis. 1981. Measurement of Creativity: Review and Critique. **Journal of Personality Assessment** c. 45 s.5: 450-464.

Hoffmann, Jessica, Russ, Sandra. 2012. Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts.** c. 6 s. 2 : 175-184.

Hu, Weiping, Adey, Philip. 2002. A Scientific Creativity Test For Secondary School Students. **International Journal of Science Education**. c. 24 s. 4 : 389-403.

International Society for Technology in Education. 2007. The National Educational Technology Standards and Performance Indicators For Students. Eugene, OR: ISTE.

Jachman, Hilda. L. 2001. Early Education Curriculum: A Childs Connection to the World. (2. bs.) USA: **Delmar Thomson Learning**

Kağıtçıbaşı, Çiğdem, Sunar, Diane, Bekman, Sevda. 2001. Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish Low-Income Mothers And Children. **Journal of Applied Developmental Psychology**. c. 22 s.4 : 333-361.

Kalaycı, Şeref. 2010. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.

Kan, Adnan. 2006. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. (Editör: Hakan Atılgan). **Egitimde Ölçme ve Degerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık : 87-138.

Kanlı, Esra .(Ed.). 2019. **Yaratıcılık ve alan uygulaması.** Ankara: Nobel

Kara, Ayşegül. 2007. Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Konya.

Kara, Şükrü, Şençiçek, Sinan. 2015. Yaratıcı Çocuk Yetiştirmede Problemler ve Çözüm Önerileri. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 6 s. 2 : 90-97.

Karadayı, İmran. Şule 2018. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege University: İzmir.

Karasar, Niyazi. 2014. **Bilimsel araştırma yöntemi.** Ankara: Nobel.

Koçin, Berrin, Mehmet Nur, Tuğluk. 2020. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. **Ulakbilge** : 621–649.

Koyuncuoğlu, Binhan. 2017. Anasınıfına Devam Eden Dört Beş Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Duyu Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi : Ankara.

Küçükahmet, Leyla. 2005. **Ögretimde Planlama ve Degerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dagıtım.

Lee, Kyung-Hwa. 2005. The Relationship Between Creative Thinking Ability and Creative Personality of Preschoolers. **International Education Journal**. c. 6 s. 2 : 194-199.

Leggett, Nicole. 2017. Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. **Early Childhood Education Journal**. c. 45. s. 6 : 845-853.

Lubart, Todd, I. 1994. Creativity. In: Thinking and Problem Solving. Sternberg, R.J.(eds), Academic Press. A Harcourt Science and Technology Company : 290-314 : New York, USA.

Makhmalbaf, Atefe, Yi-Luen, Do Ellen. 2007. Physical Environment And Creativity: Comparing Children's Drawing Behavior at Home and at the Bookstore. **International Association of Societies of Design Research** The Honkong Polytechnıc University : 1-22.

MEB. 2013. **Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı okul öncesi eğitimi programı**. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

Mohanty Banamali. Hejmadi Ahalya. 1992. Effects of İntervention Training on Some Cognitive Abilities of Preschool Children. **Psychol Stud (Mysore)**. c. 37 s. 1 :31–7.

Mottweiler, Candice. M., Taylor, Marjorie. 2014. Elaborated Role Play and Creativity in Preschool Age Children. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, c. 8. s. 3 : 277-286

Muijs, Daniel. 2004. **Doing Quantitative Research in Education with SPSS**. Sage Publications. Great Britain.

North Central Regional Educational Laboratory. 2003. **21st Century Skills**.

Oğuzkan, Şükran. Demiral, Özgür. Tür, Gülseren. 2001. **Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri**. YA-PA Yayın. Istanbul.

Oh, Mee, H. Choi, Bo, G. 2006. Development of a Creative Home Environment Scale for Preschool Children. **Journal of the Korean Home Economics Association.** c. 44 s. 1 : 1-10.

Okutan, Nesrin, Ş. 2012. Karma ve İzole Yaş Gruplarında Verilen Okul Öncesi Eğitiminin 4-6 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Yaratıcılık Performanslarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley, May Miller-Ricci, Mike Rumble. 2011. Defining Twenty-First Century Skills. In Assessment and Teaching of 21 Century Skills. **Springer, Dordrecht,** s: 17-66.

Oral, Günseli. 1997. The Effect of the Activity Based Spiral Curriculum on Five Year-Old Children's Creativity and Behaviors as Perceived by Their Parents and Teachers. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Ömeroğlu, Esra. 1990. Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, s. 236. Ankara.

Ömeroğlu, Esra. Turla, Ayşe. 2001. Okulöncesi Eğitimde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 151 : 48-52.

Öncü, Çelebi, E. 2014. Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi. **Pegem Akademi.** Ankara.

Öncü, Türkan. 1989. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testleri Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi. Doktora Tezi (basılmamış). Ankara.

Özdamar, Kazim. 2004. Tabloların Oluşturulması, Güvenirlik ve Soru Analizi. **Paket Programlarla Istatistiksel Veri Analizi.** -1. 5.bs : 201-50. Kaan Kitabevi.

Özer, Merve. Polat, Yıldırım, A. 2019. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Ebeveyn Deneyimlerinin İncelenmesi. **Egitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.** c. 7 s. 3 : 1309-1327.

Özerbaş, Mehmet, A. 2011. Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 31 s. 3 : 675-705.

Özgenel, Mustafa. Çetin, Münevver. 2017. Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 46 : 113-132.

Özkan, Hediye. 2016. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi.

Özler, Husniye. 2009. Anaokulu Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Yaptırılan Görsel Sanat Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Öztunç, Mustafa. 1999. Yaratıcı Düşünme Üzerine Ailenin Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Öztürk, Şafak. 2004. Eğitimde Yaratıcı Düşünme. **On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2 s. 14 : 48-54 : Samsun.

Pala, Menekşe. 1999. Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Pandit, Nabanita. Neogi, Susmita. 2016. A Study on the Impact of Pre-school Factors on Creativity of Young Children. **Facilities**. c. 1 s. 30 : 271-231.

Partnership for 21st Century Skills 2010. Framework for 21st century learning. 15.05.2019'da http://www.battelleforkids.org' den alınmıştır.

Ralph, J. Hallman. (1967). The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity. **Journal of Humanistic Psychology.** c. 3 s.1 : 14-27.

Reis, S. M. Ve Renzulli, J. S. 1991. The Assesment of Creative Products in Programs for Gifted and Talented Students. Gifted Child Quarterly. (35), 128-134.

Rıza, Erdoğan, Tezci. 2001. Yaratıcılıkta Neler Aranır? **Yaşadıkça Eğitim**. c. 72 : 8-15.

Rimm, Sylvia. Davis, Gary, A. 1980. Five Years of International Research with GIFT: An Instrument for the Identification of Creativity. **Journal of Creative Behavior**. c. 14 s. 1 : 35-46.

Robert, Fisher. 1995. **Teaching Children to Think.** Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.

Rowe, Alan, J. 2004. Creative Intelligence: Discovering the Innovative Potential in Ourselves and Others. **Pearson Education Incorporated / Prentice Hall**.

Saçkes, Mesut. 2013. Erken Çocukluk Eğitiminde Önem Verilmesi Gereken Gelişimsel Alanlar: Anne-Baba ve Öğretmen Önceliklerinin Karşılaştırılması. **Educational Sciences: Theory and Practice.** c. 15 s. 3 : 1675-1690.

Saracho, Olivia, N. 1992. Preschool Children's Cognitive Style and Play and Implications for Creativity. **Creativity Research Journal**. c. 5 : 35-47.

Sawyer, Keith, R. 2003. **Creativity and Development.** New York: Oxford University.

Schermelleh-Engel, Karin, Moosbrugger, Helfried. 2003. Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. **Methods of Psychological Research Online**. c. 8 s. 2 : 23-74.

Schweinhart, Lawrence, J. 2000. The High/Scope Perry Preschool Study: A Case Study in Random Assignment. **Evaluation and Research in Education.** c. 14 s. 3-4 : 136-147.

Seng, Khiok, Q. Keung, Ho, K. Cheng, Soh, K. 2008. Implicit Theories of Creativity: A Comparison of Student-Teachers in Hong Kong and Singapore. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**. c. 38 s. 1 : 71-86

Sevgen, Mukaddes. 2016. Yaratıcı Drama Yoluyla Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.

Sezgin, Esra. 2004. Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.

Singer, Dorothy, G. Singer, Jerome, L. 1998. **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi**. Istanbul: Gendas Yayıncılık.

Sözer Çapan Aylin. 2014. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Bir Eğitim Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitusu.

Sternberg, Robert, J. Lubart, Todd, I. 1999. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. **Sternberg, R. J. (Ed.), Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University

Subbotsky, Eugene. Hysted, Claire. Jones, Nicola. 2010. Watching Films With Magical Content Facilitates Creativity in Children. **Perceptual and Motor Skills**. c. 111 s. 1 : 261-277.

Sungur, Nuray. 1997. **Yaratıcı Düşünce.** İstanbul: Evrim Yayınevi.

Sünbül, Ali Murat. 2000. Yaratıcılık Ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 10 : 82-94.

Şahin, F., & Danışman, Ş. 2017. Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 747-760.

Şahin, Feyzullah. 2016. Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. **Elementary Education Online**. c.15 s. 3 : 855-867.

Tabachnick, Barbara G. Fidell, Linda, S. 2013. **Using Multivariate Statistics** c. 6 Pearson, Boston.

Taşdelen, Vefa, Tuncer, Berna, 2017. Critical and Creative Thinking Levels of Pre-School Students. **Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.4 s.13: 591-604.

Tavşancıl, Ezel. 2005. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** 2. bs. Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin, Halil. 2000. **Egitimde Ölçme ve Degerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi.

Torrance, Ellis Paul. 1968. **Education and the Creative Potantial**. Mineapolis: The University of Minesota Press.

Torrance, Ellis. Paul. 1974. **Torrance Tests of Creative Thinking**: Norm Technical Manual. Princenton, NJ: Personal Pres/Ginn.

Wakefield, John, F. 1991. The Outlook for Creativity Tests. **The Journal of Creative Behavior.** c. 25. s. 3 : 184-193.

Williams, Frank Edwin. 1980. **Creativity Assessment Packet**. New York: D.O.K. Publishers.

Yapıcı, Mehmet. 2002. Sıfır-Beş Yaş Arası Çocukların Yaratıcılığının Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 4 s. 1 : 237-245.

Yaşar Can, Münevver, Aral, Neriman. 2011. Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyoekonomik Düzey Ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim**. c. 4 s. 1 : 137-145.

Yavuzer, Halide S. 1989. **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yenilmez, Kürşat, Yolcu, Belma. 2007. Öğretmen Davranşlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı**. Sosyal Bilimler Dergisi**. c.9 s.18.

Yeşilyurt, Etem. 2020. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. c. 15 s.25 : 3874-3915.

Yıldırım, Ramazan. 2003. **Yaratıcılık veYenilik**. İstanbul:Sistem.

Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 8. bs. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Binnur. 2006. Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara

Yıldız, Cansu. 2016. 60-66 Aylık Çocukların Bakış Açısı Alma ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Fatma Ülkü. 2000. Deneysel Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yuvacı, Züleyha. 2017. Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin Ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yuvacı, Züleyha, Dağlıoğlu, Hacer Elif. 2018. Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Ve Bulundukları Sınıf Ortamının Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**. c. 2 s.2 : 234-256.

Yüksel, Büşra, Ömeroğlu, Esra, 2018. Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Yaratıcılık Eğitim Programının Çocukların Yaratıcılık ve İşitsel Muhakeme Becerilerine Etkisi . **International Teaching, Learning and Educational Research Congress**. Amasya, Turkey

EKLER

Ek 1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği (OÖDYDÖ)

	Öğrencim:	**Hiç**	**Çok az**	**Ara sra**	**Sıklıkla**	**Her zaman**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Karşılaştığı sorunları kendisi için faydaya dönüştürür.					
2.	Problemlere özgün çözümler üretir.					
3.	Problemlere çözüm üretirken kendinden emin davranır.					
4.	Karşılaştığı bir problemi tanımlar ve alt problemlere ayırır.					
5.	İlgi alanları çeşitlidir.					
6.	Sorgulayıcıdır.					
7.	Görsel figürlere birden fazla anlam yükler.					
8.	Merak uyandıran hikayeler üretir.					
9.	Eşleştirme, gruplama etkinliklerinde başarılıdır.					
10.	Zıtlıkları kolaylıkla farkeder.					
11.	Ayrıntılara dikkat eder ve çabuk farkeder.					
12.	Herşeyi merak eder.					
13.	Bağımsız düşünebilir.					
14.	Hayal gücü geniştir.					
15.	Onun için doğru olduğuna inandığı şeyi yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
16.	Kuralların onu kısıtlamasından hoşlanmaz.					
17.	Nesnelere normal kullanımlarından farklı olarak, kendi amacına uygun olan yeni anlamlar yükler.					
18.	Kanıtlanmış bir cevabı olmayan veya denenmemiş sorular sormaktan hoşlanır. (Örn; ışınlanabilseydik ne olurdu?)					
19.	Örüntü oluşturma konusunda yeteneklidir.					
20.	Problem çözme sürecinde farklı hipotezler üretir.(Ya şöyle olsaydı, ya böye olsaydı..)					

Ek 2. Etik Kurul Onayı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 23.12.2021 **Toplantı No: 2021.12**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN danışmanlığında lisansüstü öğrencisi DİLARA BEGÜM ŞAHİN tarafından yapılacak olan "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği OÖDYDÖ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GOLBAŞI ŞIMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye