

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

99512

YARATICI DÜŞÜNMENİN
HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDE
İNCELENMESİ

Hatice ŞEN

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI
HEMŞİRELİK ESASLARI BÖLÜMÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman Öğretim Üyesi
Doç.Dr.Günsel BAŞER

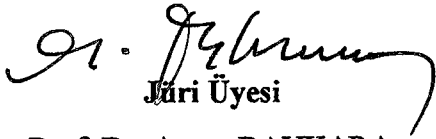
İZMİR-1999

“Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi” isimli bu tez 14.06.1999 tarihinde tarafımızdan değerlendirilerek başarılı bulunmuştur.



Jüri Başkanı

Doç. Dr. Günsel BAŞER



Jüri Üyesi

Prof. Dr. Aysen BAYKARA



Jüri Üyesi

Prof. Dr. Zuhul BAHAR

ÖNSÖZ

Araştırma konumun belirlenmesinde danışmanlığımı yapan, çalışmalarım sırasında destek veren değerli hocam Sayın Doç. Dr. Günsel BAŞER'e, istatistiki analizlerde önerilerini aldığım Sayın Prof. Dr. Gülseren KOCAMAN ve Sayın Prof. Dr. Zuhâl BAHAR'a, bilgileri ve deneyimleriyle rehberlik eden, Sayın Prof. Dr. Nuray SUNGUR, Sayın Hilal SARI ve Sayın Erdoğan TEZCİ'ye, istatistik çalışmalarımda bilgilerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Ali Rıza FİRUZAN, Sayın Yard. Doç. Dr. Timur KÖSE ve kardeşim Halil ŞEN'e, testin puanlama aşamasında yardımını aldığım değerli arkadaşım Şeyda SEREN'e, tezimde kullandığım testin uygulamasına katılan sevgili öğrencilere, maddi ve manevi katkılarıyla her an yanımda olan, bana güven veren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hatice ŞEN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İçindekiler.....	i
Tablolar Dizini.....	iii
Özet.....	iv
İngilizce Özet.....	v
1. GİRİŞ ve AMAÇ.....	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Soruları.....	3
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Yaratıcı Düşünce İle İlgili Kuramsal Bilgiler.....	4
2.1.1. Yaratıcılığa Genel Bakış.....	4
2.1.2. Düşünceye Genel Bakış.....	6
2.1.3. Düşüncenin Çeşitleri.....	7
2.1.4. Sorun Çözme.....	9
2.1.5. Yaratıcılık.....	11
2.1.6. Yaratıcılığın Süreci.....	12
2.1.7. Yaratıcı Ürünün Özellikleri.....	13
2.1.8. Yaratıcı Bireyin Özellikleri.....	15
2.2. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	16
2.3. Eğitim Sisteminde Yaratıcı Düşünme.....	24
2.4. Hemşirelik Eğitimi Ve Yaratıcılık.....	27
3. GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	30
3.1. Araştırmanın Türü.....	30
3.2. Araştırmanın Yeri.....	30
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	30

3.4. Veri Toplama Araçlarının Tanıtılması.....	31
3.4.1. Öğrenci Tanıtım Formu.....	31
3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	31
3.4.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	33
3.4.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Puanlanması.....	34
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi.....	35
4. BULGULAR.....	36
4.1. Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler.....	36
4.2. Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Puan Ortalamaları.....	40
4.3. Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Puanlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenesi.....	41
5. TARTIŞMA.....	51
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	59
6.1. Sonuç.....	59
6.2. Öneriler.....	62
KAYNAKÇA.....	64
EKLER	
EK-I	
EK-II	
EK-III	

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo -1: Öğrencilere ilişkin Tanıtıcı Bilgiler.....	36
Tablo-2: Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Puanları.....	40
Tablo -3: : Öğrencilerin Yaşlarına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	41
Tablo -4: Öğrencilerin Buldukları Sınıfa Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	42
Tablo -5: Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	43
Tablo -6 Ekonomik Duruma Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	44
Tablo-7: Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	45
Tablo-8: Anne Eğitim Düzeyine Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	46
Tablo -9: Baba Eğitim Düzeyine Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	47
Tablo-10: Öğrencilerin ÖYS Puanına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları...	48
Tablo -11: Öğrencilerin Akademik Başarı Puanına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları.....	49
Tablo -12: Aşamalı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	50

ÖZET
YARATICI DÜŞÜNCENİN
HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDE
İNCELENMESİ

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinde yaratıcı düşünceyi etkileyen bazı etmenleri incelemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 1997-1998 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören 170 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel-A Formu kullanılmıştır.

Bu çalışmada testin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile öğrencilerin yaş, sınıf, en uzun süre yaşanan yer, ekonomik durum, ailede yaşayan birey sayısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi, öğrenci yerleştirme sınavı hemşirelik yüksekokuluna giriş puanı, akademik başarı puanı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Elde edilen veriler, yüzde, ortalama hesaplamaları, tek yönlü varyans analizi, duncan ve scheffe testleri, stepwise çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin akıcılık boyutu puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Bunu sırasıyla özgünlük ve esneklik puan ortalamaları izlemektedir. Öğrencilerin sınıf, ekonomik düzeyleri, baba eğitim düzeyi arttıkça akıcılık/ esneklik/ özgünlük boyutları puan ortalamaları artmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda hemşirelik eğitimi, eğitimcisi ve araştırmacılarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcılık, yaratıcı düşünme, yanal düşünme, iraksak düşünme, yakınsak düşünme, akıcılık, esneklik, özgünlük, zekanın yapısı, sorun çözme, yaratıcı sorun çözme süreci.

SUMMARY

EXAMINING OF THE CREATIVE THINKING OVER THE STUDENTS OF NURSING SCHOOL

This research has been done as the descriptive by the aim of examining some elements which affect the creative thinking of the students at University of Dokuz Eylül Nursing School.

Sampling of this research has been set by the 170 students who are educating with University of Dokuz Eylül Nursing School during the academic year 1997-1998. Torrance Test of Creative Thinking Verbal A Form was used as the data collecting tool.

During this research, the relation between fluency, flexibility and originality dimensions of the test and the age, level of class, the place at which having lived longest period, economical situation, number of individuals of the family, education level of mother and education level of the father, the notes for entering in the Nursing School from the Student Settlement Examination of the students, class notes were reviewed.

The obtained data were evaluated by the result of percentage, average calculations, one-way anova, duncan and scheffe tests, stepwise multi regression analysis.

In general, the average notes of the fluency dimension of the students were found high. Then, this was consequently followed by the average notes of the originality and of the flexibility. As the levels of class, economic situation and the education levels of father rise, their fluency/ originality/ flexibility average notes have been rising. Parallel to these findings, some suggestions were given regarding to nursing training, nursing trainers and researchers.

Key words : Creativeness, Creative thinking, lateral thinking, divergent thinking, convergent thinking, fluency, flexibility, originality, structure of intelligence, problem solving, creative problem solving process.

BÖLÜM-I

1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Günümüz dünyasında toplumlar düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara gereksinim duyduğu için birçok ülke eğitim sistemini sorgulamaktadır. Çünkü, toplumlar var olan bilginin öğrenciye hazır olarak verildiği ve aynen istendiği eğitim sistemlerinin yaratıcılığı, üretmeyi ve sorun çözmeyi ne derecede geliştirici olduğu konusunda kuşku duymaktadırlar. Bu eğitim sisteminde öğrenci yaratıcılıkla taban tabana zıt olan ezberle itilmektedir. Yaratıcılıkta sorgulama varken, ezberde kişi duruma göre soru soramaz. Özünde yaratıcılığın olduğu sorun çözme ise bir anlamda doğru soru sorabilme becerisidir. Ezber sorun çözme becerisini yok etmekte, dolayısıyla ezberci kişi kolay yönetilebilmektedir (1,2). Öğrencinin pasif kaldığı, ya da sırada oturup, yalnızca dinlemek ve öğretmenin sorularına doğru yanıt vermek, ara sıra da verilenlerden sınav olmakla yükümlü olduğu sınıf ortamında düşünce açıları geniş olan, alternatifleri düşünebilen, yaratıcı gençlerin yetişme olasılığı yoktur. Öğrencinin yargılanacağından çekinmesi, düşüncelerine gülmeyeceğini düşünmesi, öğretmenin yalnızca doğru yanıt beklediğine inandırılmış olması onun yaratıcılık özelliğini engelleyen etmenlerden yalnızca birkaç tanesidir. Ayrıca yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesine fırsat vermeyen ortamlar, yaratıcılıkta vazgeçilmez olan ve özellikle çocukluk çağının en önemli özelliklerinden “merak” duygusunu köreltmektedir.

Geçmişte eğitimin amacı, bireye bilgi ve beceri kazandırmak bireyi topluma hazırlamaktı. Bugün ise eğitimin amacı, gereksinim duyduğu bilgi ve beceriyi nerede nasıl kazanabileceğini bireye öğretmek, sürekli değişen toplum koşullarına uyum sağlayabilecek, her türlü soruna çözüm getirebilecek bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle ezberle dayalı eğitimin yerini aktif eğitim almalıdır. Bu eğitim sisteminde amaç; öğrencinin öğrenim sürecine aktif olarak katılmasını sağlayarak, usunu ve yaratıcı gizil gücünü olabildiğince geliştirmesi, karşılaştığı çeşitli problemleri doğru algılayarak çözümü için gerekli bilgi ve becerilerini etkili biçimde kullanıp çağdaş bir toplumun özgür ve üretici üyesi olmasıdır (3,4).

Hızla gelişen ve değişen dünyada çağdaş toplumun özgün, yaratıcı bireyleri yetiştirilerek gelişme sağlanabilir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her alanı etkilemektedir (5). Bu bağlamda son yıllarda sağlık sisteminde olan hızlı gelişmelere uygun olarak hemşireliğin rolü değişmiş, kapsamı genişlemiştir. Hemşireliğin değişen rolü alışkın olunan modelden farklı bir modeli gündeme getirmektedir. Bu modelin taşınması gereken özelliklerden biri de problemi bulması, tanınması ve çözümlemesidir. Hemşirelik bakımında hemşirelik süreci (problem çözme süreci) olarak ele alınan bu yön ve karar verme zorunluluğunun olması kritik, bağımsız ve yaratıcı düşünme ile sağlanır. Hemşirelik süreci hemşirenin yaratıcı düşünme becerisini ve yaratıcı stratejileri kullanmasında aynı zamanda bir araçtır.

Çağdaş hemşirelik uygulamalarını özgünleştirecek becerilerin bağımsız, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri olduğu ve bu sözcüklerin hemşirelikte meslekleşme kavramına açıklık getireceği düşünülmektedir. Meslek olmanın temel özellikleri olarak özelleştirilmiş eğitim, özelleşmiş beceri, topluma hizmet, kendini yönetim gibi pek çok özelliklerin içinde yaratıcı ve eleştirel düşünme önemli bir özellik olarak ele alınmaktadır (6,7).

Bilgi patlamasının olduğu, alternatif çözüm üretmenin gerekliliğini zorunlu kılan çağımızda, eğitim kurumlarının yaratıcı düşünmeyi kullanma, geliştirme konusunda yetersiz kaldığını vurgulayan eleştiriler yaratıcılığı incelenmesi gereken güncel bir konu olarak karşımıza koymaktadır.

Günümüzde önemi anlaşılan ve uygulamaya başlanan yaratıcı düşünmenin, hemşirelik eğitiminde de önemli ve ilerleyici, çağdaş hemşireler yetiştirmeye yönelik etkiler ortaya çıkaracağı düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Hemşirelik eğitiminde uygulanmakta olan m¼fredat programının yaratıcı d¼ř¼nmeyi geliştirip geliştirmediği tartışma konusudur. Dokuz Eyl¼l niversitesi Hemşirelik Y¼ksekokulu ğrencilerinin yaratıcı d¼ř¼nmelerine, uygulanan eğitim s¼recinin etkisi konusunda bilgi gereksinimi vardır. Bu nedenle m¼fredat programı değişikliği sırasında ışık tutacağı gr¼ř¼nden yola çıkararak Dokuz Eyl¼l niversitesi Hemşirelik Y¼ksekokulu ğrencilerinin yaratıcı d¼ř¼nmelerini incelemek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Soruları

Öğrencilerin akıcılık, esneklik, zg¼nl¼k puanları;

1. yaşlarına,
2. sınıflarına,
3. en uzun s¼re yaşadıkları yere,
4. ekonomik d¼zeylerine,
5. ailede yaşayan birey sayısına,
6. anne eğitim d¼zeyine,
7. baba eğitim d¼zeyine,
8. Öğrenci yerleştirme sınavı (YS DE-HYO Giriş Puanı) puanlarına,
9. akademik başarı puanlarına göre farklılık gösteriyor mu?

BÖLÜM-II

1. GENEL BİLGİLER

2.1. Yaratıcı Düşünce İle İlgili Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Yaratıcılığa Genel Bakış

Yaratıcılık insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın özellikle son beş yüzyılda hemen yalnız güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş; üstelik çoğunlukla bir “deha” ya da tanrısal ve olağanüstü güçlerle açıklanmaya çalışılarak, mistik bir çerçevede değerlendirilmiştir. Güzel sanatlara ilişkin çalışmaların yanında yaratıcılık denildiğinde ilk akla gelen bilim, felsefe ve edebiyat alanlarında olan çalışmalardır (8). Bazı insanlara göre yaratıcılık, büyük ölçüde doğuştan gelen yeteneklere dayalıdır. Olaya bu açıdan bakıldığında; Pascal, Einstein, Newton, Archimedes, Beethoven, Mozart, Van Gogh, Picasso gibi bilim adamları ve sanatçılar yaratıcı insanların örnekleridir, ancak yaratıcılık dahilerle sınırlı değildir. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır (9). Yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp; insan yaşamının ve evriminin tüm yönlerinde yer alan bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık bir temel öge olarak bulunmaktadır. Yaratıcı düşünceye yalnızca sanat eserlerinde, bilim kitaplarında değil, günlük yaşantı içinde gereksinim duyulur. Yaratıcılık sanat ürünleri için ne kadar geçerliyse, bir takım yaşam durumları ya da kişiler arası ilişkiler için de geçerli olmaktadır. İnsan bir bütün olarak ele alındığında kendini gerçekleştirilmeye doğru giden yolda her alanda etkili düşünebilme becerisine gereksinim vardır (11). Bono yaratıcılığın herkesin düşünme faaliyetinin normal ve vazgeçilmez bir parçası olduğunu savunmaktadır (12).

Günümüzde artık sanattaki yaratıcılık kadar, bilim ve teknikteki yaratıcılıktan da söz edilmektedir. Ancak hala, yaygınca sanılmaktadır ki, bilim ve teknikteki yaratıcılıkta, sanatsal yaratıcılıkta olduğundan daha başka yeti ve yetenekler rol oynamaktadır (13). Bazılarına göre, insanın doğuştan getirdiği eğilimleri vardır. Bu eğilimler eğitimle geliştirilerek topluma yaratıcı insanlar kazandırılabilir. Eğer yaratıcılık, eğilimlerin geliştirilmesi ise eğitimcilerin bireyin eğilimlerini zenginleştirecek uygun eğitim ortamının nasıl olabileceğini belirlemeleri

gerekir (10). Yaratıcılık, eğitimde son yirmi- yirmi beş yıldır üzerinde çokça durulan, dikkat çeken konulardan biri olmuştur. Okullar bir yandan yaratıcılığı öldürmekle suçlanırken, diğer yandan okulun yaratıcılığı geliştirme işlevi önem kazanmış ve bu doğrultudaki arayışlar hızlanmıştır (14).



2.1.2. Düşünceye Genel Bakış

Yaratıcılık en iyi düşünme sanatıdır, beyni en iyi kullanmanın yoludur. O halde öncelikle düşüncenin tanınması önemlidir.

Düşünce gözlemlerle başlar. Gözlem dünya ile kurulan ilk köprüdür. Çevrede bulunan ses, ışık, koku, olaylar, nesnelere gözlem sırasındaki uyaranlardır. Eksik ya da yanlış algılanan bir uyaran etkin düşünmeyi olumsuz yönde etkiler. Böyle bakıldığında uyarının seçimi çok önemlidir ve düşüncenin temelini oluşturur (15). Uyarı alınırken bireyin inançları, o anki durumu deneyimleri, uyarının zihinde biçimlenmesini, dolayısıyla oluşacak düşüncenin biçimini belirler (8). Aynı olayı, aynı anda gözleyen farklı bireylerin bu olay hakkındaki düşünceleri birbiriyle benzerlik göstermez. Bu nedenle birincil kaynaktan olan gözlem en doğru olanıdır. Herhangi bir konuda bilgi edinme ve düşünce geliştirmede her zaman doğrudan gözlem yapma şansının olmadığı bilinmektedir (15). Yaratıcı düşünmede doğru düşünmeyi bilmek, zihni bu yönde kullanmak başarıyı artırır (16).

Düşünme etkinliği bellek fonksiyonlarının başarılı şekilde yerine getirilmesiyle ilgilidir. Bellek, elde edilen bilgileri uygun şekilde saklama, tekrar kullanım için belli sistemlerden yararlanma esasıyla çalışır. Bellek iç ve dış uyaranların algılanması, depolanması, geri kazanılması fonksiyonlarını yerine getirir. Bu üç aşamanın başarılı olması düşünme etkinliğini direkt olarak etkiler. Beyin zamanında uygun kullanılmak üzere uyarıları sınıflandırır. Sınıflandırma ne kadar net ise bilgi o kadar kolay kullanılır. Sınıflandırma ne kadar çok yönlü ise, bilgi diğer alanlara o kadar kolay yansıtılır. Depolama sırasında sağ ve sol beyin işbirliği yapar. Bir konu her iki yarımküreyi de ilgilendiriyorsa beyinde daha geniş ilişkiler ağı oluşturulur. Daha uzun süre bellekte kalır ve daha kolay hatırlanır (15). O halde bir öğrenme konusu ne kadar çok yeteneğin ve zihinsel etkinliğin kullanılmasıyla edinilirse, çok yönlü kullanılacak biçimde depolanması ve geriye kazanımı da o derecede iyi olur denilebilir.

2.1.3. Düşüncenin Çeşitleri

Düşünce, mantıksal düşünce ve yaratıcı düşünce olarak iki ana başlıkta ele alınmaktadır (15).

Mantıksal ve yaratıcı düşüncenin birbirinden farklı olan temel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (15,16).

Yaratıcı Düşünce	Mantıksal Düşünce
Düşünme sürecinin ilk aşamasında yer alır.	Düşünce sürecinin ikinci aşamasını temsil eder.
Yenidir (Orjinal, bilinmeyen).	Bilgi birikimine dayanır.
Değişimin kaynağıdır.	Deneyimleri kullanır.
Fikir üretir.	Yaratıcı düşünceyi değerlendirir.
Kabul edilmesi güçtür, zaman alır.	Kısa zamanda kabul edilir.
Var olanı geliştirir.	Var olanın üzerine kuruludur, var olanı korur.
Geleceğe uzanır.	Geçmişin uzantısıdır.
Alışılmış düşünüş tarzlarını kullanmaz.	İyi-kötü, doğru-yanlış gibi nitelendirmeleri vardır.
Yaklaşım söz konusudur.	Nedensel ya da mantıksal bağlantılar vardır.
Duygular, değer, tutum, sezgi ve varsayımları içerir.	Mantık kuralları vardır.
Yetenekler kullanılır.	Matematiksel ve bilimsel düşünceye uygundur.
Yanal düşünce biçimidir.*	Düz çizgili, dikey düşünme biçimidir.

* Sayfa 8'de tanımlanmıştır.

Herhangi bir sorunu çözmeye mantıksal ve yaratıcı düşünme biçimlerinden biri ya da ikisi birden kullanılır.

Mantıksal Düşünce: Gözlemler, deneyimler, duygular, çevrede olup biten, yapılan her şey belli kural ve yöntemlerle değerlendirilir. Elde edilen sonuçlar iyi-kötü, doğru-yanlış, acı-sevinç gibi nitelendirmelere dayanır. Bu nitelendirmelerle diğer olaylar arasında ilişkiler kurularak sonuçlar çıkarılır. Günlük yaşamda kullanılan bu kural ve yöntemlere kısaca mantık kuralları denir (15). Mantık kuralları mutlaka doğru olmayacağı gibi herkese göre doğruluğu da değişir. Her türlü kural ve sınırlara dayanan düşünce akılcı olsun ya da olmasın bu kapsama girmektedir (17). Mantıksal düşünce, düşüncenin hareket noktasından çözüm bulmaya doğru giderken bir yol seçer. Bu seçtiği yol düşüncenin başladığı noktadan tek doğru yanıt bulmaya doğru giden yoldur. Geleneksel eğitimde de yıllar yılı mantıksal düşünme biçimi desteklenmiştir (16).

Yaratıcı Düşünce: Yenilik getirme söz konusu olduğunda farklı bir düşünme biçimi ile karşılaşmaktadır. Yenilik yaratıcı düşünce ile ortaya konur. Kişilere kurallar varolan eğitim sistemi, aile ve çevre tarafından öğretilir. Kurallar nasıl öğreniliyorsa yaratıcı düşüncede esas olan yaklaşımlar da öğrenilir ve zamanla geliştirilir (15). Mantıksal düşünce yaratıcı düşüncenin oluşumunu engelleyebilir. Çünkü yaratıcı düşünce oluşuktan sonra mantıksal düşünce tarafından değerlendirilir. Yaratıcı düşünce değişik bir düşünsel model olduğu için her zaman kolay kabullenilememektedir. Bu nedenle yaratıcı düşünceyi ortaya atan kişi bu düşünceyi kabul ettirebilmek için onu savunmak zorunda kalacaktır (18,15).

Yaratıcı düşünce ile ilgili kaynakların bazıları yanal düşünceyi yaratıcı düşüncenin bir özelliği; bazıları da yaratıcı düşünce yerine kullanılan bir terim olarak ele almaktadır (12,16,18,19,20). **Yanal Düşünme (Lateral Thinking)** terimini 1967 yılında bulan Edward De Bono, yaratıcı kelimesi çok geniş kapsamlı olduğu için onun yerine yanal düşünme terimini kullanmaktadır (12). Her iki kullanım biçiminde de yanal düşünce için aşağıda sayılan özellikler benzerdir. Yanal düşünme özünde **değişimi** barındırır. Daha açık bir ifadeyle kavramların, algıların ve zaman içinde belirlenmiş deneyim kalıplarının değiştirilmesine işaret eder (19). Yanal düşünce, düşüncenin hareket noktasından alternatif çözümlere doğru bir yelpaze gibi açılır. Yanal düşünmede çok yönlü düşünme ve çözüm

arama vardır (16). Beyinde depolanmış olan farklı bilgi gruplarının birinden diğerine atlama özelliğine sahiptir. Bu durum fikir üretmede düşünmenin esnekliğini gösterir (12).

2.1.4. Sorun Çözme

Her yaratıcı eylem aynı zamanda bir sorun çözmedir. 1960'lı yıllardan bu yana yaratıcılık, yaratıcı düşünce, sorun çözme kavramları özdeş kavramlar olarak kullanılmaktadır (18).

Sungur, yaratıcılığı, bilimsel araştırmayı, çatışma çözmeyi ve öğrenmeyi birer sorun çözme süreci olarak ele almıştır (18).

İnsan yaşamı boyunca hep değişikliklerle karşı karşıya kalma durumundadır. Yaşamın sürdüğünün, insana özgü oluşunun göstergesi olan sorunlar ve çözümü hep olacaktır. Hemen günümüze baktığımızda tedavisi için çözüm arayışları süren kanser ve AIDS ile ilgili bilimsel çalışmalar, hükümet sorunlarının çözümü için arayışlar, uzayda yaşam olup olmadığına ilişkin çalışmalar gibi verebileceğimiz pek çok örneğin her biri problem çözme uğraşlarıdır.

Ancak günlük yaşam içinde bireyler böylesi büyük problemlere çözüm getirmek durumunda değildirlere. Bunun yerine kendilerine özgü sorunları yukarıdaki sorunlar kadar önemlidir. Hamilton, yapılan pek çok araştırma sonucunda sorunların birbirine benzeyen yanları olduğunu, bu nedenle sorun çözmenin öğrenilecek bir beceri olarak ortaya konulduğunu söylemektedir.(21).

Sorun çözme, bilgi ve becerilerle öğrenilebilen kapsamlı bir yetenektir, çok yönlü olduğu için yaratıcı düşünmeyi gerektirir. Sorun çözme sürekli geliştirilmelidir (18). Karmaşık sorunlar karşısında, yeni fikirler üretmede yardımcı olan teknikler bireyleri yeni fikirlere pencereler açmaya cesaretlendirir (22). Sorun çözme ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren pek çok teknik vardır. Bunlardan en bilineni beyin fırtınasıdır. Belli başlı diğer yöntemler ise şunlardır (16,23):

- Sineklik (Benzetme tekniği)
- Morfolojik analiz

- Soru-yanıt
- Yanal düşünme
- Kontrol listeleri yöntemi
- Beyin haritası (düşünme ve çözüm bulmada izlenen yolların beyin haritasının çıkarılması).

Hamilton, Rubinstein'dan sorun çözmeye dikkate alınması gereken yönleri şöyle aktarmıştır (21).

- Ayrıntılara aldırış etmeden önce bütün tabloya birden bakın.
- Değişik çözümlerin sonuçlarını birbiriyle karşılaştırın.
- Çabuk karar vermeyin. Bütün seçenekleri iyice incelemeyen önce kendinizi bir girişim için zorlamayın.
- Şüphe etmekten çekinmeyin.
- Başarı olasılığınız az bile olsa, değişik doğrultuları denemeye çalışın.
- Eski sorunları çözerken, yeni bilgilerden yararlanmaya bakın.
- Sorunlarınızı iyice anlamak için modellerden yararlanın, soru sorun.
- İlk çözümünüzden memnun olmayın.
- Sorunu bir türlü çözemiyorsanız, onu başkalarıyla tartışın.
- Duygularınızın farkında olun.
- Unutmayın ki her insan yaşama başka değerler açısından bakar. Sorunu çözerken ona verdiğiniz değeri göz önünde tutun.

Wallas, 1926'da sorun çözmeye için dört aşama belirlemiştir (18,24,25).

Hazırlık (preparation)

Kuluçka (incubation)

Kavrayış ya da aydınlanma (insight or illumination)

Değerlendirme ve düzeltme (evaluation and revision).

Birçok kaynakta farklı kuramcılarının sorun çözmeye sürecini değişik aşamalara ayırdığını görmek mümkündür (18,21,24,). Ancak temelde izlenen sıra birbirine benzemektedir. Öncelikle sorunun farkına varabilmek için, bireylerin bir şeylerin yanlış gittiğini kabul etmeleri ve çözüm için kararlı olarak adım atmaları gerekmektedir.

2.1.5. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı “ Kreativitaet, creativity ” dir. Latince “creare” sözcüğünden gelir. Bu sözcük , “doğurmak , yaratmak , meydana getirmek” anlamında olduğu için dinamik bir süreç olma niteliğini de taşır (8).

Yaratıcılığın karmaşık bir zihinsel **sürecin ürünü** olması nedeniyle tanımlanması oldukça güçtür. Bu nedenle yaratıcılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde karmaşık oldukları göze çarpmaktadır.

Yaratıcılığın incelenmesi ve eğitime yansması batı ülkelerinde 1950'lerde Guilford'ın araştırmaları ile gündeme gelmiştir (26). Guilford ve Torrance, yaratıcılığı akıcılık, esneklik, özgünlük içeren bir süreç olarak ele almaktadırlar (27,28). Yaratıcı insanlar akıcı, esnek, özgün düşünürler ve bu özellikler, sorun çözmeye, yeni çözümler bulmada, yaratıcı yaklaşımlarda temel özelliklerdir (29).

Sarı, Torrance'ın yaratıcılık için yaptığı tanımı şöyle aktarmaktadır. Torrance yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak düşünmüş, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama sonra da sonucu ortaya koyma olarak tanımlamıştır (30).

San, Bartlett'in yaratıcılığın denemeye açık olma farklılık ve kalıpların dışında olma özelliklerine değindiğinden söz etmektedir (8).

Getzels ise düşünmenin yakınsak ve ıraksak yönlerine değinmiştir. Sezgi ve hayal kurmanın birlikteliği ile yaratıcılığın ortaya çıktığından söz etmiştir (8).

Yaratıcılık, görme ve yanıt verme yeteneğidir. Sorunlar karşısında zihni en iyi kullanma sanatıdır (31). Bu tanımlamadan yola çıkarak yaratıcı düşünmenin öğretilabilir bir beceri olduğu sonucu çıkarılabilir. Yaratıcı düşünme becerisinin öğretilmesi eğitim kurumlarında üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2.1.6. Yaratıcılığın Süreci

Yaratıcı düşünme sürecinde çok sayıda fikir üretme ve çözüm bulma olduğundan, yaratıcılığın süreci fikir üretme süreci olarak da adlandırılmaktadır.

Yaratıcılığın süreci dört aşamada incelenmektedir (32,15,9). Bu aşamalar;

Hazırlık

Kuluçka

Fikrin Doğması

Fikrin Geliştirilmesi olarak adlandırılmaktadır.

Hazırlık Aşaması: Yaratıcı düşünceyi tetikleyen bir unsurla başlar. Bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analiz etme, yorumlama, değişik biçimlerde sentez yapma, değerlendirme ve yeniden yorumlama biçiminde sürdürülen etkinliktir. Yaratıcı kişi bu aşamada kendini tam olarak soruna adanmış ve onu tüm açılardan incelemektedir.

Kuluçka Aşaması: Yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu aşamadır. Bilinç düzeyinde algılanmamakla beraber, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evredir. Diğer bir deyişle problemin mayalanma, pişme aşamasıdır.

Fikrin Doğması Aşaması: Beyinde şimşegin çaktığı andır. Hazırlık döneminde tohumu atılan, kuluçka evresinde farkına varmadan yeşeren yaratıcılık, bu evrede somutlaşmakta ve düşünce bilinç altından, bilince sıçramaktadır.

Fikrin Geliştirilmesi Aşaması: Sürecin bu bölümünde, yaratıcılık ürünü yararlanılabilir hale getirilmekte ve değeri arttırılmaktadır. Yaratıcı düşünce özgün ürün olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda özetlenen aşamalar, birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaz. Biri bitmeden diğeri başlayabilir. Bu aşamaların kesişmesi, örtüşmesi ve iç içe geçmesi söz konusu olabilir. Bazen aşamaların sırası ya da süresi değişebilir (32). Örneğin; yaratıcı ürünler, matematik alanında erken yaşlarda, felsefe edebiyat gibi alanlarda ise daha ileri yaşlarda ortaya çıkabilmektedir (33).

Yaratıcılık sürecinde önceden kazanılmış bilgiler kullanılsa da eski deneylere yenilerinin birleşmesi de söz konusudur. Yaratıcılık süreci sonucunda ortaya çıkan özgün ürün yenidir ve değişim 'i ortaya koyar (15).

2.1.7. Yaratıcı Ürünün Özellikleri

İster düşünsel alanda ister sanatsal alanda olsun ortaya atılan her yeni ürün, yaratıcılık ürünü olma özelliğini taşımayabilir. Yaratıcı ürünün genelde kabul edilen özellikleri aşağıda sıralanmıştır (8,10,14).

- Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır .
- Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.
- İş , duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli bir ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey amacı doğrultusunda işine yoğunlaşabilmelidir.
- Birey hayal kurmamalı, ama işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.

•Yaratıcı düşünce ne zaman ortaya çıkacağı kestirilemez, bireye bol gereç , istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir.

Açıkgöz, Mackinnon'ın bir davranışın yaratıcı olabilmesi için ortaya koyduğu özellikleri ürünün yeni, özgün, yapıcı olması ve bir amaca yardım etmesi olarak sıralamaktadır (14): Örneğin, kapının zeminden bir metre yüksekte olması değişiktir, ancak kullanım amacına yardım etmeyeceği için yaratıcılık ürünü sayılamamaktadır. Bir yazarın yazdığı roman, bir bilim adamının geliştirdiği özgün kuram ya da buluş, çeşitli sanat dallarında ortaya konan eserler, yukarıdaki koşulları yerine getirebildikleri ölçüde yaratıcılık ürünüdürler (30,14).



**Yaratıcı olan kişi; ister yazar, ister bilim adamı,
ister sanatçı olsun, güneşin altında
bir şey bulmaya çalışır.**

Morgan

2.1.8. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcı düşünebilen ve düşünemeyen insanlar arasındaki tek fark, yaratıcı düşünebilen insanların buna inanmalarıdır. Genelde insanlar yaratıcılığın kişilik ve yetenekle ilgili olduğunu hemen kabul etmekte, böyle bir özelliğe sahip olmadıklarını düşündüklerinde yaratıcılığı başkalarına bırakmaktadırlar (12,34).

Farklı kaynaklarda yaratıcı bireye ilişkin çok değişik özellikler sıralanmıştır. Bu konuda çok uzun listelere rastlamak mümkündür (8,12,18,36,38). Ancak bu bölümde bireyin yaratıcı olmasını destekleyen ve engelleyen bazı temel özelliklere değinilecektir.

Yaratıcı kişilik denildiğinde ilk akla gelenler; merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme (hayal kurma), deney ve araştırmalara açık olma, sentezci yargılara varma, iç görü gibi özelliklerdir (8,36).

San, Guilford'ın, öğrenmeye hazır olma, ilgili olmayı, yaratıcı bir kişideki en önemli özelliklerden biri olarak belirttiğini söylemektedir. Bu özelliğe dilde, yani sözcük kullanımında, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcılık özelliğini ısrarla katmaktadır (8). Düşüncede esneklik ve özgünlük, sorunlara karşı duyarlık yanında Guilford, yakınsak ve iraksak düşünme biçimlerinden de söz etmektedir (28,35).

Yaratıcılığı engelleyen kişilik özellikleri olarak; bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü, içsel özgürlükten yoksun olma, çalıştığı konu ya da alan hakkında yeterli bilgi sahibi olmama, korku, kuşku ve belirsizliklerin hayatın yönlendiricileri olması, yanlış yapmaktan, yenilgiye uğramaktan, alay edilmekten korkma, hırsı olumlu yönde kullanamama,

belli bir otoriteye bağımlı olma, aşırı mükemmelci olma, tüm öğretim ve eğitiminde akıl ve mantıktan ağırlıklı bir sistemden geçmiş olma sayılabilmektedir (8,36,37,38,12).

Kişinin yaşama bakışı ve yaşamı algılama biçimi yaratıcı düşünebilmesini etkiler. Bireyin düşüncelerine koyduğu sınırlamaları, kuralları yumuşatabilmesi, bütün hayat sürecini yeniden doğma süreci olarak görmesi ve hayatın hiçbir dönemini son olarak kabul etmemesi düşünmede rahatlığı sağlar (39).

2.2. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişki her zaman psikolojinin önemli bir konusu olmuştur.

Zeka, birçok olgu arasında, akıl yürütme ya da mantıklı düşünme yeteneği, plan yapma, sorun çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasitedir. Bu yetenek sadece kitaptan öğrenme, dar anlamda akademik bir beceri veya testten alınan yüksek puan anlamında değildir. Daha çok, çevredekileri anlama, varlıkları izleme, anlamlandırma, yapılacak şeyi akılda biçimlendirme yetenekleri ile ilgili, geniş ve derin bir kapasiteyi yansıtır (40).

Guilford, zekayı kavramsal, ürünsel ve işlevsel olarak üç bölümde incelemiştir. Her üç bölümü kendi içinde bölümlere ayırmış ve zekanın 150 özelliğini tanımlamıştır. İşlevsellik bölümü içinde yakınsak ve iraksak düşünme bölümlerini almıştır (35,27).

Yakınsak düşünme, beklenen, belirlenmiş, uylaşımıcı ve olağan yanıtlara yöneliktir. Bireylerin karşısına çözülmesi için önceden belirlenmiş, kalıplaşmış yöntemlerden yararlanabilecek türden sorunlar çıkınca etkinlik kazanır. Bu düşünmede verimli sonuçlara, özgün sentezlere varılabilir ama yaratıcılığın asıl dayandığı düşünme biçimi iraksak düşünmedir (18).

Iraksak Düşünme, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu, türlü doğrultularda özgürce yol alan düşünmedir. Çözülecek sorunu keşfederek çözüme varmak için hangi yollardan geçeceğini, hangi adımları atacağını önceden bilmeden, yeni ve özgün düşünceleri, çözümü ortaya koyar (18). Örneğin, aşağıdaki sözcüklerden hangisinin diğerlerinin oluşturduğu bir gruba girmediği sorusuna verilen yanıtlar yakınsak ya da iraksak düşünmeye

göre farklılık göstermektedir. Çimen-gül-kurbağa-yaprak-üzüm sözcüklerinden hangisinin farklı olduğu sorulduğunda, ilk anda verilecek yanıt sıklıkla kurbağa sözcüğüdür. Oysa, kurbağanın da çimen, yaprak, üzüm gibi yeşil olduğunu düşünen kişi gül sözcüğünü seçebilir (8).

Gardner zekayı; yaratıcı düşünce, hızlı düşünce, sözel düşünce, sayısal düşünce, figüral düşünce, bellek gücü, kapasite gücü ve genel zeka olarak sekiz bölüme ayırmıştır (41). Bu sınıflandırmada yaratıcılık zekanın bir bölümü olarak görülmektedir.

Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları birbirine göre farklılık göstermektedir (10,25,42,43,44).

Getzels ve Jacson, Ülgen'in belirttiğine göre, Wallach ve Kogan, farklı örneklem gruplarına yaptıkları araştırmalar sonucunda yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğu görüşüne varmışlardır. Ancak yaratıcılık için zeka düzeyinin en az 120 olması gerektiğini söylemektedirler (42,10).

Gönen, Ömeroğlu'nun araştırması sonucunda zeka ve yaratıcılık düzeyi arasında pozitif ancak kuvvetli olmayan bir ilişki bulunduğundan söz etmektedir (43).

Hem yüksek düzeyde yaratıcı hem de çok zeki bireyler olduğu bilinmekte fakat bu durum her birey için genellenememektedir (44). Ülgen, Torrance'ın geliştirdiği zeka testi sonuçlarının da zeka ve yaratıcılığın birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koyduğunu söylemektedir (10).

Yaş ile yaratıcılık arasındaki etkileşime bakıldığında, yaratıcılık gibi öznel bir konuda kesin bir yaş sınırı koymak güçtür (18).

Yontar, yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sonucunda, çocukta yaratıcılık gelişiminin dikkati çekecek biçimde bir eğri çizdiğinden, yaşamın ilk yıllarında özellikle çocuğun oyun etkinliğinde bulunduğu dönemlerde kendini göstermeye başladığından ve diğer alanlara kademeli biçimde yayıldığından söz etmektedir (45).

Ataman, en yoğun yaratıcı ürünlerin sergilendiği tepe döneminin 13-14 yaşlar arası olduğunu ve bu dönemden sonra yaratıcılığın, ya belli bir düzeyde devam ettiğini ya da düşüş

gösterdiğini belirtmektedir (26). Ancak yaratıcılığın gelişiminde en tepe döneme ulaşmada bireysel farklılıklar vardır (33).

Yontar, Urban'ın yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasından aktardığı verilere göre, 6 yaş dışında yaş arttıkça yaratıcılık puan ortalamasında bir artış gözlemlendiğini söylemektedir (45). Yine Yontar'ın Torrance'dan aktardığına göre; yaratıcılığın gelişimindeki en kritik dönem 5 ve 6. yaşlar olarak ortaya çıkmıştır. 5. ve 6. yaşlarda okula başlama nedeni ile çocuk otoriteyi, kuralları tanımaya başladığı için yaratıcılığı duraksamaktadır (45). Kültürler arası farklılık nedeniyle yaratıcılığı geliştiren ya da baskılayan etmenlerle bireylerin karşılaştıkları dönemler ve karşılaşma biçimi farklı olduğundan, Türk kültüründe özellikle okul öncesi dönemde yaratıcılığı izleyen çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Ataman, belli yaş dönemlerinde yaratıcılığın gelişimini etkileyen nedenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır: (26).

Çete dönemi diyebileceğimiz 8-10 yaş arasında, çete üyelerince benimsenmek için çocukların yaratıcı yanlarını göstermemeyi gerektiren faaliyetleri ön plana çıkmaktadır.

Ergenliğe giriş, karşı cins tarafından benimsenme, ergen davranışlarını taklit etme gibi davranışlar 13-15 yaş arasında yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir.

Meslek seçimi, üniversiteye giriş gibi nedenlerle 17-19 yaş arasında yaratıcılık gerileyebilmektedir (26).

Yontar, çocuklarda yaratıcılığın gelişimini konu alan çalışmasını öğrenciler ilkökul 5. sınıftayken başlatmış, lise son sınıftayken sonlandırmıştır. 7 yıllık süre içinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Resim A Formu'nu üç kez kullanarak ölçümlerini gerçekleştirmiştir. Resim formunun akıcılık ve esneklik boyutlarında 11. sınıflar aleyhine bir farklılık gözlenirken, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarında bir farka rastlanmamıştır (45).

Abra ise, yaşın ilerlemesiyle birlikte kişisel özelliklerde değişme olduğu için yaratıcılıkta da değişme olduğunu söylemektedir (33). Yaşın ilerlemesiyle birlikte sorunlara çözüm bulma, risk alma, bilgi süreci hızı azalmaktadır .

Cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler daha çok kültürel değişkene bağlıdır. Doğan, cinsiyet ve yaratıcı düşünce arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda farklı örnekleme ve testlerin kullanılmasının ortaya çıkan sonuçları değiştirdiğinden söz etmektedir (46).

Sarı'nın lise yöneticileri Aslan'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık puanları kadınlarda daha yüksek bulunmuştur (30).

Sarı, Aslan'nın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, yaratıcılık puanlarının kadınlarda daha yüksek bulunduğunu belirtmektedir (30).

Sandwith ve Süzen'in araştırma sonuçlarına göre ise, yaratıcılık ve cinsiyet arasında bir ilişkiye rastlanamamıştır (46,47).

Sosyo-Kültürel Ve Ekonomik Durumun yaratıcılığın geliştirilmesine uygun olmasının önemi çok büyüktür. Yaratıcılığı etkileyen bu ortamlar aile, çevre ve ekonomik durum başlıklarıyla incelenecektir. **Ailede** yaratıcı tutum ve buna bağlı olarak gelişen davranış biçimlerinin kazanılmasında ana- babanın rolü büyüktür (48). Singer, Tower'ın okul öncesi çocuklar üzerinde yaptığı çalışmasında yetenekli annelerin çocuklarının da yaratıcı ve yetenekli olduklarını aktarmaktadır (49).

Çocukluk dönemindeki pek çok etmenin çocuğun yaratıcılığına etkisi incelenmiştir. Çocuğun oyunları, ana-babanın tutumu, çocuk-ana-baba arkadaşlığı, ebeveynlerin kişilikleri, evde televizyon izleme oranı, disiplin yöntemleri, tek ebeveynle yaşama, çocuk sayısı, ailenin hastalık, kaza gibi yaşam olayları, annenin çalışması, ailenin günlük yaşam rutinleri ile ilgili bilgiler (akşam yemeği zamanı, uyuma saati, günlük işler), kültürel aktiviteler (müze, kütüphane ziyareti, müzik dersleri), ailenin spor ve dışarıda yaptığı aktiviteler, çocukların konuşma yetenekleri gibi bilgiler değişik yöntemlerle araştırılmıştır (49). Yaratıcı olan çocukların ebeveynlerinin de hayalci, yaratıcı, maceracı olduğu görülmüştür. Bu ebeveynler aynı zamanda çocuklarını fiziksel olarak cezalandırma, katı kurallarla disiplin uygulama yerine, öğretici yöntemlerle disiplini sağlamaktadırlar. Ek olarak yaratıcı ebeveynlerin günlük işleri düzenli yaptığı, kültürel aktivitelerde bulunduğu görülmüştür (49).

Annenin eğitim düzeyi çocuğa yaklaşımını etkiler. Sarı'nın araştırmasında belirttiğine göre, sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenler ve yaratıcılık puanları incelendiğinde annenin

öğrenim durumu ile yaratıcılık arasında ilişki saptanmıştır (30). Sungur'un Davaslıgil'den aktardığına göre, ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının TYDT'nden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının puanlarından anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir (18). Singer, O'Connell ve Bretherton'ın, "Anneler aktif öğretmenlerdir ancak yöntemleri çocuğun düzeyine inmekten çok yol gösterici niteliktedir" sözlerini aktararak, annelerin çocuk yetiştirmede izledikleri tutuma önemli bir yönüyle eleştirel açıdan bakmaktadır (49). Anne ve babanın eğitiminin çocuk yetiştirme tutumlarına yansımaları olduğu bilgisinden yola çıkarak bu araştırmada anne ve baba eğitiminin yaratıcılık puanlarını etkileyip etkilemediğine bakılacaktır. Ayrıca ailede yaşayan birey sayısı da değerlendirilecektir.

Çocuğun yaratıcılığını ana baba tutumlarının önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Yaratıcılığı geliştiren olumlu ana baba tutumları şöyle sıralanabilir: (50,51).

- Aileler çocuğa özgürce düşünebileceği, konuşabileceği, davranabileceği ve duygusal deneyimler kazanabileceği bir ortam hazırlamalıdır.
- Çocuk istediği araçlarla dilediği gibi ilgilenebilmeli, derinliğine incelemeler yapabilmelidir.
- Çocuğun farklılığına ve bağımsızlığına saygı duyulmalıdır.
- Çocuğun üzerinde kurulan disiplin sıcak destekle, şımartmama arasında olmalıdır.
- Ailede oyunlara izin verilmelidir.
- Çocuğun olumlu davranışları vurgulanmalıdır. Bu davranışlar çocuğun içindeki yaratıcı potansiyeli açığa çıkarır.
- Güven yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli bir özelliktir. Ceza, korkutma, tehdit çocuğun kendine olan güvenini azalttığı için disiplin aracı olarak kullanılmamalıdır.
- Çocuk aile desteğinin farkında olmalı, ailenin sevgisinden şüphe etmemelidir.

- Çocuğun gücünü sınamasına ve hatalarını öğrenmesine fırsat verilmelidir.
- Geleneksel cinsiyet rolleri vurgulanmamalıdır.
- Aile kültürel farklılığa açık olmalıdır.
- Çocuğa erken yaşlarda yaratıcı örnekler verilmelidir.

Bireylerin okulda gösterdikleri başarı ile yaratıcılık arasında paralellik aramak yanlış sonuçların çıkarılmasına neden olabilir. Çünkü uygulanan eğitim sisteminde öğrencinin başarılı olması için, düzenli olarak ders çalışması, bugün sorgulanan değerlendirme yönteminden yüksek puanlar alması, kurallara uyması, sorumlu olması, öğrencinin ileride yaratıcı olacağını düşündürmemelidir (51). Yaratıcılığın gelişiminde bireylerin buldukları ortamların ve etkileşimde buldukları kişilerin tutumlarının yaratıcılığı geliştirecek nitelikte olmasının önemi büyüktür. Bu nedenle bir öğrenci katı disiplin içinde okulda başarılı olabilir ancak yaratıcılığın gelişmesini baskılayıcı çevre tutumları, hoşgörüsüzlük gibi nedenlerle yaratıcılığı baskılanabilir. Bu verilen örneğin tam tersini düşünmek de olasıdır.

Aile tutumları demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu olarak sınıflandırıldığında yaratıcılığı geliştirmeye en uygununun demokratik aile tutumunu olduğu görülmektedir (50). Demokratik ana baba tutumunu sergileyen, dengeli ailelerin çocukları diğer ailelerin çocuklarına göre yaratıcı olmaya daha yatkındırlar. Demokratik ailelerde çocuklar özgür düşünme ve düşüncelerini özgürce dile getirme hakkına sahip bulunmaktadır. Dolayısıyla yeni şeyler ürettiğinde teşvik görmekte, destek olunmaktadır. Yaptığı faaliyetlerde çocuğa destek ve güven verilmektedir. Çocuğun aldığı destek ve güven yaratıcılığı geliştirmektedir.

Otoriter ailelerde ise, çocuğun fikir ve düşüncelerinin pek o kadar önemi yoktur. Karar evdeki büyükler tarafından alındığı için çocuğun fazla düşünmeye ve yeni şeyler üretmeye gereksinimi yoktur (50). Küçük çocukların yaratıcılığında ebeveyn tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada, küçük çocukların yaratıcılığında bu tutumların belirgin etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır (43). Okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada ise, çocukların yaratıcılık puanları ile otoriter tutum arasında, negatif yönde bir ilişki görülmüştür (43). Ebeveyn otoriterlik ölçüsü puanları yükseldikçe, çocukların yaratıcılık puanlarında düşme ortaya çıkmaktadır. Ana babaların otoritesi çocukta yaratıcılığı değil, koşulsuz uymayı geliştirir. Ödül ve ceza ortamında yetişen çocuklar, yaratıcılık için gerekli olan özgürlüğü,

daha kabul edici ortamda yetişen çocuklar kadar hissedemezler. Güç korku üretir ve korku yaratıcılığı dondurur, uymayı yerleştirir. Çocuk ödül almak için uygun davranış neyse ona uyar, ceza tehlikesi nedeniyle alışılmışın dışındaki davranışları yapmaktan çekinir (50,52).

Aşırı koruyucu aile çocuklarının da yaratıcı olma şansları daha azdır. Her isteği ailesi tarafından karşılanan, her şeyin önceden hazırlanmış olduğu bir ortamda yetişen çocukların yeni bir şey yaratmaya gereksinimi yoktur (50).

Razon'nun Davaslıgil'den aktardığına göre, araştırma bulguları bağımsızlık ve otonominin geliştirilmediği okullardan gelen çocukların yaratıcı düşüncelerinin düşük düzeyde olduğunu söylemektedir (3). Kısıtlayıcı ana-baba tutumlarının çocukların bağımsızlığını dolayısıyla yaratıcılığını engellediğini, katı bir disiplin içinde büyüyen çocukların yaratıcı olmadığını ileri sürmektedir. Buna karşılık Razon, bağımsızlığı geliştiren, çocuğa deneme yanılma yoluyla öğrenme olanağı tanıyan, hoşgörülü bir tutumun yaratıcılığın gelişmesinde katkısı olduğunu söylemektedir (3).

En uzun süre yaşanan çevrenin yaratıcılığın gelişmesinde etkisi olduğu bilinmektedir. Sungur, çalışmasında yer verdiği Ojeikutu'nun araştırma sonucuna göre, çevre koşullarının (kırsal-kentsel) bireyin yaratıcılığını etkilediğine değinmektedir (53). Ancak aradaki ilişkinin yönünden söz edilmemektedir. Farklı çevrelerin farklı dil özellikleri, kültürel kalıpları, rol beklentileri bu değişkenlerin etkili olmasını sağlamaktadır. Sungur da araştırmasında kırsal ya da kentsel çevre yaşamının yaratıcı düşünce üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda TYDT Sözel B Formu özgünlük boyutu kırsal ve kentsel gruplarda farklı çıkmıştır (53).

Ekonomik durumun yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişiminde etkisi olduğu bilinmektedir. Bireyin yaşantısına giren farklı ve zengin uyarıcılar yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (47).

Sarı, çalışmasında bir araştırma sonucuna göre, bireylerin net gelirinin yaratıcılıkla bir ilişkisi olmadığından söz etmektedir (30). Sungur ise çalışmasında, yaratıcı olan bireylerin orta ve ortanın üstünde ekonomik düzeye sahip olduklarına değinmektedir (53). Ekonomik düzeyin iyi olması bireye sunulan olanakların, uyaranların çokluğu anlamına gelmekte ve dolayısıyla bireyin yaratıcılığını geliştirmesine uygun bir ortamı oluşturmak kolaylaşmaktadır. Ancak uyaranların sunulma biçimi, bireyin bu olanaklardan yararlanma biçimi ve düzeyi ayrıca önemlidir. Bu sorun karşısında da yine ana baba tutumu etkili olmaktadır.



2.3. Eğitim Sisteminde Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılığı geliştiren tutum ve ortam özellikleri düşünüldüğü zaman Türk Eğitim Sistemi bu yönden eleştirilecek bir yapıya sahiptir. Yaratıcılık ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi eğitim biçimi oluşturur. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun eğitimin mantıksal düşünceye dayalı verilmesi yaratıcılığı bastırır. Daha da olumsuz olanı mantıksal düşüncenin ezberle dayandırılarak öğretilmesidir. Formal eğitim aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirmektedir. Mantık yeni, saçma, rahatsız edici, özgün düşünceleri bastırmaktadır, düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır Okul yaşamı boyunca öğrenciler müfredat programının kalıpları içine sokulmaktadır (15).

Geleneksel eğitim sistemi yakınsak düşünmeyi geliştirmeye özen göstermektedir. Bunun sonucunda ıraksak düşünme ve yaratıcı yeti körelmektedir. Hemen tüm sınav ve testler yakınsak düşünmeye göre düzenlenmekte, ezber ve bilgi depolanmasına önem verilmektedir (8,54). Sorulan sorulara tek doğru yanıt istenerek öğrencinin yaratıcılığı baskı altına alınmaktadır. Oysa yaşamda sorular karşısında birden fazla yanıt vardır (16,12). Kullanılabilirliği tartışılan müfredat programındaki bilgi yığınlarının çoğu zaman öğretmen ve öğrencinin zamanını almaktan öteye gitmediği görülmektedir. Eğitim süreci sorgulama ve eleştiriden fakirdir. Tek düzeliği ve kalıplaşmış yanlarıyla bireylerin yaratıcılığını da köreltmektedir. Eğitim sistemi, bir önceki kuşaklara benzeyen kuşaklar yetiştirme tutkusuyula sürdürülmektedir. Ancak yaşanan çıkmazların nedenini çözmeleri, değişim ajanı olmaları yine bu kuşaktan istenmektedir. Sonuç olarak, yürütülen eğitim sisteminin hedeflere ulaşamadığı görülmektedir.

İpşiroğlu, ilkokuldan üniversiteye değin olan eğitim sürecinde yaşanan çıkmazlardan sorumlu olan nedenleri, otoriter toplum yapısına ve eğitim sistemine sahip olmak, çağdaş yaşam biçimiyle çatışan geleneklere bağlı olmak, bugünkü eğitim sistemi içinde eleştirel ve özgür düşünme anlayışından uzak kalmak, olarak ele almaktadır (55).

Aristo, günümüzden 2400 yıl önceleri "Politika" adlı eserinde şöyle demektedir: "Eğitimin konusu ve durumu; kimlere, nelerin, hangi amaçla, nasıl öğretileceği, her çağda yeni baştan ele alınıp yanıtlanması gereken temel sorundur" (56). Aristo bu sözleriyle, kişilere ve çağa göre eğitimin her zaman sorgulanmasının gerekliliğine değinmektedir.

Bu özden hareketle günümüzde öğrencide geliştirilmesi istenen temel davranışlar (4,57,2);

- önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme,
- eldeki verileri kullanarak yepyeni bir şeyler ortaya koyabilme,
- yaratıcı düşünme yeteneğine sahip,
- yaratıcı süreçte olması gereken tutumu edinebilme,
- çevresine gören gözlerle bakabilme,
- olaylara karşı duyarlı olabilme,
- araştırmacı ve serüvenci bir ruha sahip olabilme,
- çok yönlü düşünme yeteneğine sahip olabilme,
- bilgilerini, becerilerini ve hayal gücünü bir arada kullanabilme,
- kendine güvenme, kararlarını bağımsızca verebilme özellikleri olarak belirlenmektedir.

Bu davranışlar, ancak uygun ortamlarda, iyi yetişmiş yaratıcı öğretmenler tarafından geliştirilecek uygun tekniklerle kazandırılır. Öğretmenin en önemli rollerinden biri, öğrenciye düşünme sürecini öğretmek, bu süreci harekete geçirmesini sağlamak ve bu sürece rehberlik etmektir (2). Örneğin, “Ölü Ozanlar Derneği” filminde otoriter sisteme karşı, şiir yoluyla, şiir okuyarak ve yazarak çocuklara özgürlük ruhu aşıl原因an öğretmen modeli görülmektedir. Yaratıcılık yalnızca doğuştan sahip olunan bir özellik değildir, eğitimle geliştirilebilir.

Açıkgöz , sınıf içindeki ve dışındaki etkinliklerin seçimi, öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması sırasında yaratıcılığı geliştirici önlemlerin alınması gerektiğini söylemektedir (14).

Sönmez, öğrencilerin problemin farkına varması, onu anlayıp sınırlaması, denenceler kurması ve diğer kişilerle birlikte çalışmasına olanak sağlayacak eğitim ortamının düzenlenmesinden söz etmektedir. Aynı zamanda yeni düşünceler, kuramlar, sistemler

retmesini engelleyen kültürel değişkenlerin ortadan kaldırılmasını; ğrenci özgün, yeni ve tutarlı ürün ortaya koyduğunda pekiştirilmesini önermektedir (58).



2.4. Hemşirelik Eğitimi Ve Yaratıcılık

Uygulanmakta olan eğitim sistemine yönelik yapılan eleştiriler hemşirelik eğitimi için de geçerlidir. Bu bağlamda hemşirelik müfredatı incelenmelidir.

Hemşirelik eğitimi kuramsal ve uygulamaya dayalı eğitim süreçlerinden oluşur. Uygulama süreci, kuramsal eğitimde alınan bilgi, ilke ve yöntemlere dayalı olarak hemşire eğitimcilerin rehberliğinde yürütülür. İnsan sağlığının geliştirilmesi için, hemşirelik bakımının verilmesi sürecinde yaratıcı fikirlere duyulan gereksinim büyüktür. Ayrıca henüz meslek olma uğraşı veren hemşireliğin bilim ve sanat profesyonu olarak gelişmesi ve vizyonunu oluşturması için yaratıcı fikirlere gereksinim vardır. Bu nedenle kuramsal ve klinik eğitim ortamlarının yaratıcı düşünmenin gelişmesine uygun düzenlenmesi önem kazanmaktadır. Hemşirelik eğitiminde yaratıcılığın önemi anlaşılmalı ve hemşirelikte yaratıcılığı destekleme süreci incelenmelidir (59).

Giro, makalesinde lisans hemşirelik programlarının eleştirel düşünme uygulamalarını sağlayacak özgür ortamlardan yoksun olduğuna değinmektedir. Öğrencilerin bağımsız uygulama ortamlarından yoksun olmaları, iş dünyasına girdiklerinde bir karışıklık yaşamalarına neden olmaktadır. Giro, yine aynı makalesinde Amerika'da çok sayıda yapılan çalışma sonucunda hemşirelik yüksek öğrenim programlarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmediğini öne sürmektedir. Bireylerin ilerdeki bilişsel, zihinsel yönlerinin anlaşılmasında yaratıcı düşünce yaklaşım olarak ele alındığında, bağımsız alanlarda bulunan bireylerin, bağımlı alanlarda bulunan bireylerden daha yaratıcı oldukları çıkmıştır (60).

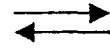
Bugünün dünyasında artan sorunlar karşısında gereksinim duyulan yeni çözüm yolları bulmada yeni yöntem olarak sorun çözme ve yaratıcı düşünme görülmektedir (61). Klasik hemşirelik eğitim programına bakıldığında hemşirelik bakım planlarının yaratıcı düşünmeyi kullanmaya katkısı olduğu görülmektedir. Bu planlar ıraksak düşünmeyi sağlayarak varolan soruna değişik yollarla yaklaşmayı, sorgulamayı, araştırmayı gündeme getirir. Hemşirelik bakım planları, uygulama alanlarında yaratıcı düşünmeyi kullanarak çalışmada birer bilimsel sorun çözme araçlarıdır. Yalnız tek başına yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için yeterli değildir. Uygulanan klasik eğitim müfredatının yaratıcılığın gelişimine uygun öğrenme ortamları oluşturamadığı söylenebilir. Avrupa Hemşirelik Konferansı'ndan çıkan bir öneride; hemşirelik

eğitiminin bütün temel programları yeniden yapılanmalı, yönlendirilmeli ve güçlendirilmeli denilmektedir (62).

Klasik eğitim sistemine yapılan eleştirilerin ardından Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ile yürütülen eğitimin yapısı incelendiğinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygun öğrenme ortamının oluşturulduğu görülmektedir (63,64,65,66). Klasik eğitim sistemi ve PDÖ ile yürütülen eğitim sisteminin karşılaştırılması genel sistem teorisinden esinlenerek aşağıdaki gibi şematize edilebilir.

Klasik Eğitim

GİRDİLER



ÇIKTILAR

Öğretmen merkezli eğitim

Otokratik tutum

Otoriter öğrenme ortamı

Ö Lidere bağımlı

Kalabalık grupla eğitim

Ğ Merak duygusu körelmiş

Bilgi yığınları var

R Soru sorma becerisi zayıf

Bilgilerin entegrasyonu yok

E Bilgilerin ömrü kısa

Ezbere dayalı öğretim

N Araştırma ve sorgulamadan uzak

Öğrenci pasif konumda

C Sorun çözme becerisi zayıf

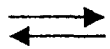
Öğrenci dinleyici konumunda

İ Yaratıcı fikir üretme becerisi zayıf

Yanıtlar tek doğruya dayalı

Değişim gücü zayıf

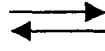
Araştırmaya dayanmayan eğitim



Ekip anlayışına uzak

Probleme Dayalı Öğrenme

GİRDİLER



ÇIKTILAR

Öğrenci merkezli eğitim		Demokratik tutuma sahip
Eğitimci yönlendirici, rehber konumunda		Bilgiyi arama, bulma, kullanma
Küçük gruplarla eğitim	Ö	Bilgiyi sorun çözümü için kullanma
Bağımsız çalışma	Ğ	Bilgi uzun ömürlü
Özgür öğrenme ortamı	R	Şüpheli
Bilgiyi nasıl bulacağını öğrenme	E	Meraklı
Araştırmaya dayalı eğitim	N	Özgür ve üretici bir toplum üyesi
Hatalarını öğrenmeye fırsat verme	C	Değişim ajanı
Kütüphane kullanımı	İ	Yaratıcı ürün var
Sorun çözme		Eleştirel düşünme yeteneği gelişmiş
Beyin fırtınası		Ekip çalışması var
Soru-yanıt		Sosyo-kültürel-mesleki gelişim var

Öğrencilerin güvenli, yetkili, yetenekli ve becerileri tam hemşireler olarak eğitilebilmeleri için yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır.

Frost'un araştırma sonucuna göre, PDÖ ile öğrenim gören öğrencilerin bilgileri uzun ömürlü olmakta, bu öğrenciler klinik bilimlerdeki bilgilerini uygulamaya daha iyi aktarabilmekte ve yaşam boyu öğrenme motivasyonuna sahip olmaktadır (67).

BÖLÜM-III

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

3.1. Araştırmanın Türü

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinde yaratıcı düşünceyi incelemek amacıyla tanımlayıcı olarak planlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Yeri

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda yapılmıştır.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümü (218) oluşturmaktadır. Tüm okul mevcudu olan 218 öğrenciden, istatistiki analiz yapılamayacağı için 7 erkek öğrenci, testlerindeki eksiklikler nedeniyle puanlaması yapılmayan 15 öğrenci, testin uygulandığı gün okulda bulunmayan 26 öğrenci örnekleme alınmamıştır. Böylece araştırmanın örneklemini, 1. sınıf 58 öğrenciden 45, 2. sınıf 53 öğrenciden 49, 3. sınıf 51 öğrenciden 31, 4. sınıf 49 öğrenciden 45 olmak üzere toplam 170 öğrenci oluşturmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), 1997-1998 Öğretim Yılı, 12-05-1998 Tarihinde uygulanmış; öğrencilere 45 dakika süre verilmiştir (68).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Tanıtılması

3.4.1. Öğrenci Tanıtım Formu

Ek-II'de sunulan Öğrenci Tanıtım Formu, araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. Bu formda sıralanan bağımsız değişkenler, literatürde yaratıcılığı etkileyen etmenler olarak geçen bilgilerin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Bu araştırmada öğrencilere TYDT Sözel A Formu uygulanmıştır, Ek-III'te sunulmuştur (30).

Günümüzde çok sayıda yaratıcılık testi vardır. Fakat yalnızca birkaç tanesinin önemli psikometrik desteği vardır ve genellikle bu testler araştırmacılara önerilir. Torrance, Slosson, Williams ve Wallach - Kogan'ın testleri bunlara örnektir. TYDT'nin resim formu daha kullanışlı görünmektedir ve iraksak düşünmeyi daha iyi değerlendirebilir niteliktedir. Wallach - Kogan'ın testleri de iraksak düşünmeyi ölçmede başarılıdır. Ancak eleştirilere bakıldığında TYDT sözel formu problem çözümünde yaratıcılığın ölçümü için daha iyidir (69).

TYDT, ilk kez 1966 yılında yayımlanmış ve 35 ayrı kültürde kullanılmıştır. Test iki ayrı paralel form biçiminde sözel ve resim alt testlerinden oluşmaktadır. Her iki test formunun da ana okulundan üniversite son sınıflara kadar uygulanma olanağı ve normu vardır. Ek bir çalışmayı gerektirmeyen kağıt kalem testinden ibaret bu testlerin sözel formu yedi ayrı etkinlikten oluşmaktadır. Resim formu ise üç ayrı etkinlikte yapılandırılmıştır (53).

TYDT'nin alt kriterleri şu boyutları ölçmektedir (18,53,30,69,70,71):

Sözel Akıcılık (Verbal Fluency): Bireyin sözcüklerle çok sayıda düşün üretmesini gösterir. Yaratıcılık testlerinde, tepkilerin sayısı akıcılığı vermektedir.

Sözel Esneklik (Verbal Flexibility): Bireyin bir yaklaşımdan diğerine geçebilme esnekliğini gösteren bu puan, onun aynı zamanda farklı stratejileri kullanıp kullanmadığını da açıklar. Çok düşük esneklik düzeyi gösteren bir bireyin katı bir düşünce kalıbına sahip olduğunu göstermektedir. Sınırlı bir zihinsel motivasyonu temsil eder. Aşırı esneklik ise, bir

yaklaşımından ötekine atlayan, herhangi bir düşünme tarzı üzerinde onu geliştirecek kadar yoğunlaşmayan bireyi tanımlar.

Sözel Özgünlük (Verbal Originality): Bilinenin, basitin ve anonim olanın ötesindeki düşünceyi ifade eder. Bu boyutta yüksek puan alan birey yüksek düzeyde zihinsel enerjiye sahiptir ve sonuç elde etmede “zihinsel sıçrama” yöntemini kullanabilir. Aslında özgün yanıtlar ortaya koyabilme, anlık gereksinimleri ve doyumunu ertelemeyi bilinenden, gelenekselden düşük kaliteli olandan uzaklaşmayı gerektirir.

Sözel Zenginleştirme (Verbal Elaboration): Düşünceleri geliştirmeye çalışma, süsleyip başka düşüncelerle destekleme yeteneğidir. Yaratıcılık testlerinde zenginleştirme boyutu, bir uyarıcının ne denli detaylı ve incelikle ele alındığı ve işlendiği ile ilgilidir. Ancak zenginleştirme boyutunun puanlama ilkeleri kesinlik kazanmadığı için bu araştırmada değerlendirmesi yapılmayacaktır.

TYDT toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır. Her etkinlik aşağıda kısaca açıklanmıştır (53,30).

Etkinlik 1-2-3 Soru Sor ve Tahmin Et

1., 2. ve 3. etkinliklerde Ek-III'de yer alan TYDT'nin A Formu'nun 2. sayfasında verilen resme bakarak sorular sorulması (Etkinlik:1), resimde geçen olayların nedenlerinin tahmin edilmesi (Etkinlik:2), sonuçlara ilişkin tahminlerde bulunulması (Etkinlik:3) istenmektedir. Puanlanabilir yanıtların sayısı düşüncede akıcılığı belirler. Sorunların, neden ve sonuçlarının yer aldığı alan ya da kategorilerin sayısı ise düşüncede esnekliği gösterir. Bu sorunlar, nedenler ve sonuçların yanıt olarak, zihinsel bir sıçramayı gerektirmesi; bilinen ve öğrenilenin dışında olması da düşüncede özgünlüğün ölçüsüdür. Denencelere ve yanıtlara eşlik eden ayrıntı ve özellikler de zenginleştirme puanını belirlemektedir.

Etkinlik 4: Ürün Geliştirme

4. etkinlikte deneğe kullanabileceği bir nesne sağlanmakta, denekteki yaratıcı yeteneğin bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmaya yardımcı olunmaktadır. Bu etkinlik daha ciddi bir oyunda yapılamayacak fikirlerle oynama zevkini vermektedir.

Etkinlik 5: Alışılmamış Kullanımlar

Denekten bilinen bir nesneye ilişkin alışılmamış kullanım biçimlerini sıralaması istenir.

Önceden ayrıntılı biçimde yapılanmış insan zihnini özgürleştirmek amacıyla düşünülen bir etkinliktir. Iraksak güç olarak belirlenebilecek üretici spontanlığı ölçmeye yönelik olan bu bölüm, denegin belli nesnelere kullanımında düşünsel katılığını aşmasına yardımcı olur.

Etkinlik 6: Alışılmamış Sorular

Denekten bilinen bir nesneye ilişkin alışılmamış, özgün sorular sorması istenir.

Etkinlik 7: Sadece Düşünün ve Varsayın ki....

Bu testte denek alışılmamış bir olay ya da durumla karşılaşarak olası sonuçları ve bilinmeyen yeni çıktıları üretir. Bu etkinlikte denek olay ile oynayabilmeli ve sonuçta neler olup biteceğini tahmin edebilmelidir.

3.4.2.1. Torrance Yarattıcı Düşünme Testi (TYDT) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik: Sungur'un araştırmasında belirttiği gibi; Torrance, test-tekrar test yöntemi ile testin güvenilirlik çalışmasını yapmış, iki hafta ara ile yaptığı uygulamalar sonucunda .50 ile .93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıllık arayla yaptığı çalışmalarda .35 ile .73 arasında değişen bir korelasyon bulmuştur (53). Bir başka TYDT güvenilirlik çalışmasında, puanlama konusunda deneyimli ve deneyimsiz sınıf öğretmenlerine 25 adet test değerlendirilmiştir. TYDT puanlama işlemi, yalnızca test puanlama yönergesini okuyarak yapmışlardır. Sungur'un Torrance'dan aktardığına göre, deneyimli deneyimsiz araştırmacıların, testi puanlarken verdikleri değerler arasındaki fark anlamlı değildir. Şekilsel formun güvenilirlik katsayısı özgünlük için .68 akıcılık için .96 arasında değişen sonuçlar elde edilmiştir. Sözel kısımdan elde edilen güvenilirlik katsayısı özgünlük için .94 akıcılık için .99 olarak bulunmuştur (53).

Sarı'nın, Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı'nı belirleyen araştırmasında; testin güvenilirliğine bakmak için SPSS paket programında güvenilirlik analizi

için, Reliability Analysis yapılmış ve Cronbach's Alpha Değeri 0.88 bulunmuştur (30). Bu araştırmanın SPSS'de yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha Değeri 0.86 bulunmuştur.

Geçerlik: Sarı, Torrance ve Hansen'in yaptığı bir çalışmada, yüksek ve düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin aralarından seçilip bir yarıyıl boyunca derslerinde gözlem yapılan öğretmenlere ilişkin elde ettikleri puanların geçerli olduğunu ortaya koyduklarını belirtmektedir. Bu çalışmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin yinelenmesini içeren %76.1 oranında olgusal sorular sorarken, yaratıcı olanlar bu tip soruları %36.7 oranında kullanmışlardır. Yaratıcı öğretmenlerin sorduğu %10.9 iraksak düşünce gerektiren sorulara karşın daha az yaratıcı öğretmenler bu türden soruları %8 daha az sormuşlardır (30).

Sungur, "Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği, Eğitim Yönetimi Ve Teftişi Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme" adlı çalışmasının sonuçlarına göre; TYDT Türk kültüründe de kullanılabilir demektedir (53).

3.4.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Puanlanması

TYDT Resim A ve B bölümü daha çok ilkokullarda kullanıldığından bu çalışmada kullanılmamıştır. TYDT Sözel A bölümünde, yazarın yeni geliştirdiği ve henüz puanlama ilkelerinde kesinlik kazanmamış olan "Zenginleştirme" (Eloboration) puanına da bakılmamıştır (53).

Ek -III'te sunulan TYDT Sözel-A Formuna öğrencilerin verdiği yanıtların akıcılık, esneklik, özgünlük boyutları, TYDT Sözel-A Formu Yönerge ve Değerlendirme Kitapçığı'ndaki ilkeler ışığında araştırmacının kendisi tarafından puanlanmıştır. Tezci, Torrance'ın puanlamada yaratıcı güç ilkesine uyulması gerektiğinden söz ettiğini belirtmektedir. Puanlamada yaratıcı güç ilkesine uyulmuştur (72).

Öğrencilerin yanıtlarındaki akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarını değerlendirebilmek için TYDT Sözel A Formu'na verilen yanıtların her biri ayrı maddeler halinde 7x10 cm'lik kartlara yazılmıştır. Benzer yanıtlar bir araya getirilerek yanıtların frekansı hesaplanmıştır. Frekansı hesaplanan yanıtlar her bir etkinliğin özgünlük boyutu puanlama ilkelerini yerine getirirken kullanılmıştır. Yanıtlar puanlama yönergesi

doğrultusunda değerlendirilirken aynı zamanda ilkeler ışığında Türk Kültürü için ayrı puanlama kitapçığı oluşturulmuştur.

3.5.Verilerin Değerlendirilmesi

Elde edilen verilerin değerlendirmesi araştırmacı tarafından SPSS ve EXCEL istatistik programları kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın sorularını sınavabilmek için verilerin istatistiksel analizlerinde öğrencilerin TYDT'nin alt boyutları, aynı zamanda **bağımlı değişkenler olan**; akıcılık, esneklik, özgünlük boyutlarından aldıkları puanlar her denek için ayrı ayrı hesaplanmış; **Ortalama ve Standart Sapmalarına** bakılmıştır (73). Grupların homojenliğini saptayabilmek için **Levene for Homogeneity Testi** yapılmış, sonuçlara bakıldığında bütün grupların homojen olduğu görülmüştür (74).

Akıcılık, esneklik, özgünlük puanları ile araştırmanın **bağımsız değişkenleri olan**; öğrencilerin yaşları, sınıfları, en uzun süre yaşadıkları yer, ekonomik durumları, ailede yaşayan birey sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri ÖYS puanları ve akademik başarı puanları arasında fark olup olmadığına **Tek Yönlü Varyans Analizi** ile bakılmıştır (74,75,76). Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması üzerine, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için **Scheffe ve Duncan Testleri** yapılmıştır (74). Öncelikle scheffe testi sonuçları kullanılmıştır. Çünkü çoklu değişkenlerin olduğu gruplarda scheffe testi daha güvenilir sonuçlar vermektedir (74). Scheffe testinin sonuç vermeyip, duncan testinin sonuç verdiği durumlarda duncan testi sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler tarafından etkilenme oranlarını belirlemek amacıyla **Adım Adım/Aşamalı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi** yapılmıştır (74,77,78,79).

BÖLÜM-IV

4.BULGULAR

4.1. Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Tablo -1: Öğrencilere ilişkin Tanıtıcı Bilgiler

Yaş Grupları	Sayı	%
17-19	65	38.20
20-22	94	55.30
23-25	11	6.50
Toplam	170	100.0

Sınıf	Sayı	%
1. Sınıf	45	26.50
2. Sınıf	49	28.80
3. Sınıf	31	18.20
4. Sınıf	45	26.50
Toplam	170	100.0

En Uzun Süre Yaşadığı Yer		
Köy+Kasaba	9	5.30
İlçe	47	27.60
İl	52	30.60
Büyük Şehir	62	36.50
Toplam	170	100.0

Ekonomik Durum		
Kötü	12	7.10
Orta	131	77.10
İyi	27	15.90
Toplam	170	100.0

Ailede Yaşayan	Sayı	%
Birey Sayısı		
Üç Kişi	10	5.90
Dört Kişi	58	34.10
Beş Kişi	48	28.20
Altı Kişi	27	15.90
Yedi Kişi Ve	27	15.90
Daha Üstü		
Toplam	170	100.0
Anne Eğitim		
Düzeyi		
Okur Yazar	32	18.80
Değil		
İlkokul	97	57.10
Ortaokul	12	7.10
Lise	19	11.20
Üniversite	10	5.90
Toplam	170	100.0
Baba Eğitim		
Düzeyi		
Okur Yazar	4	2.40
Değil		
İlkokul	75	44.10
Ortaokul	26	15.30
Lise	32	18.80
Üniversite	33	19.40
Toplam	170	100.0

ÖYS Puanı		
391-400	28	16.50
401-410	19	11.20
411-420	23	13.50
421-430	67	39.40
431-440	25	14.70
441-450	5	2.90
451-460	3	1.80
Toplam	170	100.0

Akademik Başarı Puanı		
50-60	12	7.10
61-70	50	29.40
71-80	86	50.60
81-90	22	12.90
91-100	-	-
Toplam	170	100.0

Tablo 1’de deneklere ilişkin tanıtıcı bilgiler sayı ve yüzdelikle değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımında çoğunluk %55.30 oranında 20-22 yaş grubundadır.

Deneklerin %26.50’si 1. Sınıf, %28.80’i 2. Sınıf, %18.20’si 3. Sınıf, % 26.50’si 4. Sınıf öğrencisidir.

Son 10 yıl içinde öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yerlere bakıldığında çoğunluğun % 36.50 oranında büyük şehirde yaşadığı görülmüştür. Bunu sırasıyla İl (%30.60), İlçe (% 27.60), Köy-Kasaba (% 05.30) izlemektedir.

Öğrencilerin %77.10’unun orta ekonomik düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailesinin %34.10 oranı ile 4 kişilik, % 28.20 oranı ile 5 kişilik olduğu görülmektedir.

Annelerinin eğitim düzeyi İlkokul olan öğrenciler %57.10, babalarının eğitim düzeyi ilkokul olanlar %44.10 oranı ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyi ilkokul düzeyinde yoğunlaşmaktadır.

HYO ÖYS Giriş Puanlarına bakıldığında öğrencilerin 421-430 puan aralığında % 39.40 oranında yoğunlaştığı, 451-460 puan aralığında ise % 1.80 oranında en düşük yoğunlukta bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin TYDT' nin uygulandığı öğretim yılı içindeki Akademik Başarı Puanlarına göre dağılımında % 50.60'ının 71-80 puan aralığında yoğunlaştığı, %7.10'unun ise 50-60 puan aralığında en düşük oranla bulunduğu görülmektedir.



4.2. Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Puan Ortalamaları

Tablo-2: Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Puanları

	X	SS	Minimum	Maksimum
Akıcılık	69.92	27.06	24	166
Esneklik	34.22	11.07	13	72
Özgünlük	59.56	27.69	13	146

Tablo 2’de öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük puan ortalamaları görülmektedir. Öğrencilerin akıcılık puan ortalaması 69.92, esneklik puan ortalaması 34.22, özgünlük puan ortalaması 59.56 olarak bulunmuştur.

4.3. Öğrencilerin Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Puanlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi

Tablo -3: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		17-19 Yaş	20-22 Yaş	23-25 Yaş	Toplam	F	p
Akıcılık	X	67.69	71.92	65.90	69.91	0.59	0.55
	SS	28.11	27.19	18.79	27.06		
Esneklik	X	31.43	35.68	38.18	34.21	3.69	0.02
	SS	10.63	11.12	10.42	11.07		
Özgünlük	X	62.93	58.05	52.45	59.55	0.98	0.37
	SS	29.41	26.82	24.07	27.69		

Tablo 3'te TYDT'nin akıcılık, esneklik ve özgünlük ile öğrencilerin yaşları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; akıcılık boyutu ile yaş ($p=0.55$; $p>0.05$), özgünlük boyutu ile yaş ($p=0.37$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak esneklik boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0.02$; $p<0.05$). Duncan testi sonucuna göre 20-22 yaş grubunun esneklik puan ortalaması (35.68), 17-19 yaş grubunun esneklik puan ortalaması (31.43)'ndan farklıdır. Diğer bir deyişle öğrencilerin yaşları arttıkça esneklik puanları da artmaktadır.

Tablo -4: Öğrencilerin Buldukları Sınıfa Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		I. Sınıf	II. Sınıf	III.Sınıf	IV.Sınıf	Toplam	F	p
Akıcılık	X	70.91	59.14	72.58	78.82	69.91	4.61	0.00
	SS	28.71	22.81	27.97	25.90	27.06		
Esneklik	X	31.57	30.08	34.96	40.84	34.21	9.90	0.00
	SS	10.10	8.95	11.09	11.21	11.07		
Özgünlük	X	68.48	56.00	60.38	61.31	61.51	1.60	0.18
	SS	32.01	24.17	27.96	26.74	27.92		

Tablo 4'te TYDT'nin akıcılık, esneklik, özgünlük boyutları ile öğrencilerin sınıfları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ile sınıf ($p=0.00$; $p<0.05$) ve esneklik boyutu ile sınıf ($p=0.00$; $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testi sonucuna göre, 4. sınıfın akıcılık puan ortalaması (78.82), 2. sınıfın akıcılık puan ortalaması (59.14)'ndan farklıdır. Esneklik boyutuna uygulanan scheffe testi sonucuna göre 4. sınıfın esneklik puan ortalaması (40.84), 2. sınıfın esneklik puan ortalaması (30.08) ve 1. sınıfın esneklik puan ortalaması (31.57)'ndan farklıdır.

TYDT'nin özgünlük boyutu ile sınıf arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0.18$; $p>0.05$).

Tablo-5:Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadıkları Yere Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		Köy+ Kasaba	İlçe	İl	Büyük Şehir	Toplam	F	p
Akıcılık	X	72.00	64.59	72.09	71.82	69.91	0.83	0.47
	SS	37.17	26.03	27.14	26.27	27.06		
Esneklik	X	32.44	33.51	33.84	35.32	34.21	0.36	0.78
	SS	14.08	12.00	9.94	10.95	11.07		
Özgünlük	X	69.00	54.36	62.05	60.03	59.55	1.04	0.37
	SS	38.78	29.86	26.79	24.79	27.69		

Tablo 5’de TYDT’nin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yer arasında bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, akıcılık ($p=0.47$; $p>0.05$), esneklik ($p=0.78$; $p>0.05$) ve özgünlük ($p=0.37$; $p>0.05$) boyutları ile öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo-6: Ekonomik Duruma Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		Kötü	Orta	İyi	Toplam	F	p
Akıcılık	X	48.33	70.19	78.18	69.91	5.34	0.00
	SS	26.46	25.09	32.09	27.06		
Esneklik	X	28.33	33.94	38.14	34.21	3.53	0.03
	SS	12.34	10.39	12.64	11.07		
Özgünlük	X	41.16	60.17	64.74	59.55	3.23	0.04
	SS	18.72	26.80	32.50	27.69		

Tablo 6’da TYDT’nin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile öğrencilerin ekonomik durumları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.00$; $p<0.05$). Scheffe testi sonucuna göre, ekonomik durumu iyi olan grubun akıcılık puan ortalaması (78.18), ekonomik durumu orta olan grubun akıcılık puan ortalaması (70.18) ve ekonomik durumu kötü olan grubun akıcılık puan ortalaması (48.33)’ndan farklıdır.

Esneklik boyutu ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.03$; $p<0.05$). Scheffe testi sonuca göre, ekonomik durumu iyi olan grubun esneklik puan ortalaması (38.14), ekonomik durumu kötü olan grubun esneklik puan ortalaması (28.33)’ndan farklıdır.

Özgünlük boyutu ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.04$; $p<0.05$). Scheffe testi sonuca göre, ekonomik durumu iyi olan grubun özgünlük puan ortalaması (64.74), ekonomik durumu kötü olan grubun özgünlük puan ortalaması (41.16)’ndan farklıdır.

Tablo -7: Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		Üç	Dört	Beş	Altı	Yedi ve Üstü	Toplam	F	p
Akıcılık	X	67.30	74.68	71.37	67.48	60.48	69.91	1.39	0.23
	SS	33.98	28.12	25.37	24.74	26.36	27.06		
Esneklik	X	34.00	35.89	35.10	34.51	28.81	34.21	2.07	0.08
	SS	15.34	10.36	10.78	12.38	8.83	11.07		
Özgünlük	X	62.50	60.06	58.47	59.14	59.70	59.55	0.05	0.99
	SS	32.77	28.31	25.75	24.65	32.27	27.69		

Tablo 7’de TYDT’nin akıcılık, esneklik, özgünlük boyutları ile ailede yaşayan birey sayısı arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ile ailede yaşayan birey sayısı ($p=0.23$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile ailede yaşayan birey sayısı ($p=0.08$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile ailede yaşayan birey sayısı ($p=0.99$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo-8: Anne Eğitim Düzeyine Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Toplam	F	p	
Akıcılık	X	68.03	68.09	81.16	64.73	90.00	69.91	2.28	0.06
	SS	28.19	23.84	36.32	24.36	37.83	27.06		
Esneklik	X	34.93	32.86	37.91	33.84	41.30	34.21	1.79	0.13
	SS	12.45	9.85	15.48	9.10	13.28	11.07		
Özgünlük	X	59.37	58.15	67.33	55.15	72.80	59.55	0.99	0.41
	SS	30.78	25.30	37.90	21.40	35.97	27.69		

Tablo 8’de TYDT’nin akıcılık, esneklik, özgünlük boyutları ile anne eğitim düzeyi arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ile anne eğitim düzeyi ($p=0.06$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile anne eğitim düzeyi ($p=0.13$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile anne eğitim düzeyi ($p=0.41$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir

Tablo -9: Baba Eğitim Düzeyine Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

	Okur- Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Toplam	F	p	
Akıcılık	X	78.25	67.30	68.96	69.09	76.39	69.91	0.75	0.55
	SS	30.11	25.96	24.77	25.77	32.11	27.06		
Esneklik	X	42.75	32.85	32.50	32.96	38.84	34.21	2.68	0.03
	SS	9.17	10.55	11.21	10.46	11.75	11.07		
Özgünlük	X	60.25	57.81	58.03	60.71	63.51	59.55	0.27	0.89
	SS	30.42	28.75	20.54	28.33	30.27	27.69		

Tablo 9’da TYDT’nin akıcılık, esneklik, özgünlük boyutları ile baba eğitim düzeyi arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ile baba eğitim düzeyi ($p=0.55$; $p>0.055$) ve özgünlük boyutu ile baba eğitim düzeyi ($p=0.89$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Esneklik boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.03$; $p<0.05$). Duncan testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi üniversite olan grubun esneklik puan ortalaması (38.84), baba eğitim düzeyi ortaokul (32.50), ilkokul (32.85) ve lise olan grubun esneklik puan ortalaması (32.96)’ndan farklıdır.

Tablo -10: Öğrencilerin ÖYS Puanına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		390- 400	401- 410	411- 420	421- 430	431- 440	441- 450	451- 460	Toplam	F	p
Akıcılık	X	69.46	70.94	77.21	69.59	63.76	67.80	73.66	69.91	0.50	0.80
	SS	28.83	28.85	26.80	27.61	26.00	14.53	20.84	27.06		
Esneklik	X	32.39	31.84	39.65	34.59	32.12	31.20	38.66	34.21	1.52	0.17
	SS	10.00	10.75	13.72	10.17	12.08	7.52	7.57	11.07		
Özgünlük	X	62.75	66.84	62.26	60.71	48.12	42.80	60.33	59.55	1.37	0.22
	SS	32.87	31.81	26.44	26.09	24.90	10.96	11.71	27.69		

Tablo 10’da TYDT’nin akıcılık, esneklik, özgünlük puanları ile öğrencilerin ÖYS puanları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.80$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.17$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.22$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo -11: Öğrencilerin Akademik Başarı Puanına Göre Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puanları

		50-60	61-70	71-80	81-90	Toplam	F	p
Akıcılık	X	66.58	61.98	74.77	70.77	69.91	2.49	0.06
	SS	32.50	24.19	26.56	29.38	27.06		
Esneklik	X	31.00	32.28	35.68	34.63	34.21	1.37	0.25
	SS	9.89	11.06	10.72	12.65	11.07		
Özgünlük	X	58.08	53.12	61.79	66.27	59.55	1.54	0.20
	SS	36.12	25.60	25.69	33.41	27.69		

Tablo 11’de TYDT’nin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Akıcılık boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.06$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.25$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.20$; $p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.4. Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Ortalamalarının Bağımsız Değişkenler Tarafından Etkilenme Yüzdeleri

Tablo -12: Aşamalı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Akıcılık			Esneklik			Özgünlük		
	R	Beta	T	R	Beta	T	R	Beta	T
Yaş		.99	.99		.42	.18		.99	.12
Sınıf		.97	.08	.11	.42			.97	.32
Yer		.99	.43		.34	.00		.99	.89
Mali Durum	.04	.22	.00	.14	.97	.83	.02	.99	.89
Birey Sayısı		.92	.22		.95	.34		.92	.71
Anne Eğitimi		.90	.46		.88	.51		.90	.84
Baba Eğitimi		.97	.44		.95	.31		.97	.54
ÖYS		.99	.74		.72	.06		.99	.11
Akademik Başarı		.99	.15		.97	.13		.99	.18
Constant			.00			.00			.00

TYDT'nin alt boyutları olan akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenleri tarafından etkilenme oranlarını belirlemek amacıyla aşamalı (stepwise) çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde akıcılık puanındaki değişmelerin yaklaşık %04'ünü, esneklik puanındaki değişmelerin yaklaşık %14'ünü, özgünlük puanındaki değişmelerin yaklaşık %02'sini mali durum değişkeni açıklayabilmektedir.

Ayrıca esneklik puanındaki değişimin yaklaşık %11'ini sınıf değişkeni açıklayabilmektedir. Ancak büyük oran olan mali durum değişkeni alınmıştır.

BÖLÜM-V

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinde yaratıcı düşünce incelenmiş ve bu bağlamda etkileyen bazı etmenlere bakılmıştır.

Tablo 1’de öğrencilerin çoğunluğunun %55.30 oranı ile 20-22 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %26.50’si 1. Sınıf, %28.80’i 2. Sınıf, %18.20’si 3. Sınıf, %26.50’si 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %36.50’sinin en uzun süre büyük şehirde yaşadıkları ve %77.10’unun orta ekonomik düzeyde olduğu saptanmıştır. Büyük çoğunluğun (%34.10) ailesinin 4 kişilik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi incelendiğinde, annelerin %57.10’unun, babaların %44.10’unun eğitimlerinin ilkökul düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Başer “Hemşirelik Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Özellikleri, Okulu Tercih Sıralamaları Ve Seçme Nedenleri” adlı makalesinde Hemşirelik Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin %56.0 oranı ile ilkökul düzeyinde yoğunlaştığını ve bunu %18.0 oranı ile okur yazar olmanın izlediğini; öğrencilerin babalarının ise, %57.4’ü ilkökul eğitilmiş olup, bunu lise (%14.6), ortaokul (%11.0) ve yüksekokul (%8.9) eğitiminin izlediğini belirtmektedir (80). Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin anne eğitim düzeyi Türkiye’deki sekiz Hemşirelik Yüksekokulu’ndaki öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile benzerlik göstermektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin baba eğitim düzeyinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir (80).

Öğrencilerin %39.40 gibi büyük bir çoğunluğunun Hemşirelik Yüksekokulu Öğrenci Yerleştirme Sınavı giriş puanı 421-430 puan aralığındadır. TYDT’ nin uygulandığı öğretim yılı içindeki akademik başarı puanlarına göre dağılımda, öğrencilerin %50.60’ı 71-80 puan aralığında yoğunlaşmaktadırlar.

Akıcılık, Esneklik Ve Özgünlük Puan Ortalamaları

Tablo 2’de öğrencilerin akıcılık puan ortalaması 69.92, esneklik puan ortalaması 34.22, özgünlük puan ortalaması 59.56 olarak görülmektedir. Öğrencilerin akıcılık puan ortalaması en yüksek bulunmuştur. Bunu ikinci sırada özgünlük ve en düşük ortalamayla esneklik izlemektedir.

Yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmalarda sonuçları incelendiğinde, elde edilen akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlarının ele alınan bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiş, her üç boyutun genel ortalamaları tartışılmamıştır (30,43,46,47,53,69).

Yaş

Tablo 3’te akıcılık boyutu ile yaş ($p=0.55$; $p>0.05$), özgünlük boyutu ile yaş ($p=0.37$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak esneklik boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.02$; $p<0.05$). Duncan testi sonucuna göre 20-22 yaş grubunun esneklik puan ortalaması (35.68), 17-19 yaş grubunun esneklik puan ortalaması (31.43)’ndan farklıdır. Diğer bir deyişle öğrencilerin yaşları arttıkça esneklik puanları da artmaktadır.

Yontar, makalesinde yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sonucunda, çocukta yaratıcılık gelişiminin dikkati çekecek biçimde bir eğri çizdiğinden, yaşamın ilk yıllarında özellikle çocuğun oyun etkinliğinde bulunduğu dönemlerde kendini göstermeye başladığından ve diğer alanlara kademeli biçimde yayıldığından söz etmektedir (45).

Ataman, en yoğun yaratıcı ürünlerin sergilendiği tepe dönemin 13-14 yaşlar arası olduğunu ve bu dönemden sonra yaratıcılığın, ya belli bir düzeyde devam ettiğini ya da düşüş gösterdiğini belirtmektedir (26). Ancak yaratıcılığın gelişiminde en tepe döneme ulaşmada bireysel farklılıklar vardır (33).

Yontar, Urban’ın yaş ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasından aktardığı verilere göre, 6 yaş dışında yaş arttıkça yaratıcılık puan ortalamasında bir artış gözlemlendiğini söylemektedir (45). Yontar’ın Torrance’dan aktardığına göre; yaratıcılığın

gelişimindeki en kritik dönem 5 ve 6. yaşlar olarak ortaya çıkmıştır. Okula başlama nedeni ile çocuk 5. ve 6. Yaşlarda otoriteyi, kuralları tanımaya başladığı için yaratıcılığı duraksamaktadır (45). Kültürler arası fark nedeniyle yaratıcılığı geliştiren ya da baskılayan etmenlerle bireyler farklı yaş dönemlerinde karşılaşmakta ve farklı şekilde etkilenmektedirler. Türk kültüründe özellikle okul öncesi dönemde yaratıcılığı izleyen çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Yontar, çocuklarda yaratıcılığın gelişimini konu alan çalışmasını öğrenciler ilkokul 5. sınıftayken başlatmış, lise son sınıftayken sonlandırmıştır. 7 yıllık süre içinde TYDT Resim A Formu'nu üç kez kullanarak ölçümlerini gerçekleştirmiştir. Resim formunun akıcılık ve esneklik boyutlarında 11. sınıflar aleyhine bir farklılık gözlenirken, özgünlük ve zenginleştirme boyutlarında bir farka rastlanmamıştır (45).

Yaşın ilerlemesiyle birlikte kişisel özelliklerin değişmesi yaratıcılık puanlarındaki değişmeyi ortaya çıkarabilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin yaş grupları birbirine oldukça yakındır. Elde edilen sonucu bu konuda yapılan araştırma sonuçları desteklemektedir.

Sınıf

Tablo 4'de akıcılık boyutu ile sınıf ($p=0.00$; $p<0.05$) ve esneklik boyutu ile sınıf ($p=0.00$; $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte ancak özgünlük boyutu ile sınıf ($p=0.18$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Scheffe testi sonucuna göre; 4. sınıfın akıcılık puan ortalaması (78.82) 2. sınıfın akıcılık puan ortalaması (59.14)'ndan farklıdır. Esneklik boyutuna uygulanan scheffe testi sonucuna göre 4. sınıfın esneklik puan ortalaması (40.84) 2. sınıfın esneklik puan ortalaması (30.08) ve 1. sınıfın esneklik puan ortalaması (31.57)'nden farklıdır.

Sınıf ilerledikçe akıcılık ve esneklik puan ortalamalarının yükselmesi, eğitimin etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, derslerin içerikleri, işleniş biçimi, öğretim yöntemleri, eğitim süresi boyunca eğitimci-öğrenci işbirliğinin yoğun olması, klinik uygulama alanlarında öğrencilerin fazla uyaranla karşılaşması gibi sayılan etkenlerin akıcı ve esnek düşünme süreçlerine katkısı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca Hemşirelik Yüksekokulu programında geniş uygulama alanına sahip olan, sorun çözme basamaklarıyla

işlenen hemşirelik sürecinin kullanılmasının, öğrencilerin akıcı ve esnek düşünebilmelerine katkısı olduğu da düşünülmektedir.

Üretilen düşüncenin ender rastlanan, anonim ve alışılan düşünceden farklı olması diye tanımlanan özgünlük boyutu ile sınıf arasında bir farklılığın görülmemesi eğitim sistemine yönelik yaratıcılığın gelişmesini engellediği düşünülen bazı etmenleri akla getirmektedir. Okulun bir kurum olarak otoriter yapıya sahip olması, öğretim biçiminin alışıldık ve bildik düşünme kalıplarıyla sürdürülmesi, değişik ve bilinenin dışındaki düşüncelerin yaşam bulamaması, sınıf içi etkileşimlerde farklılıkların akran baskısı nedeniyle gerilemesi, klinik uygulamalarda rutin işlemlerin etkisiyle değişik, farklı düşünme gereksiniminin duyulmaması, okulla birlikte uygulama alanı olarak kullanılan hastane ya da diğer kurumların baskısının hissedilmesi, önceleri eleştirel gözle bakılan olayların daha sonra kanıksanması ve sorgulanmaması gibi pek çok neden sıralanabilir.

Yaratıcılığın gelişiminde alınan eğitimin süresinden çok eğitimin biçimi ve içeriği önemlidir. Ancak öğrencilerin eğitim süreleri boyunca etkileşimde oldukları pek çok kontrol edilemeyen değişkenin de yaratıcılığı etkilediği düşünülmelidir. Bu etkenler, üniversite öğrencisi olmaları ve büyük şehirde bulunmaları nedeniyle yaratıcılığı geliştirmede uyaran olma niteliğini taşıyan sosyal etkinlikler, kitap okuma, sinema, tiyatro, konser ve gezilere katılma gibi etkenler olarak sayılabilir. Her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre sayılan etkenlerle karşılaşma sıklığı değişebilmektedir. Ailenin etki alanından uzak olma, aile otoritesini kaldırdığı için her öğrencinin daha bağımsız olmasını sağlayan bir etken niteliğini taşımaktadır.

Sungur'a göre eğitim düzeyi arttıkça, yaratıcılığın düzeyi de optimum bir noktaya kadar artmakta, daha sonra ilerideki bir formal eğitim başarı çizgisini düşürmektedir. Çünkü formal eğitim aklın ve mantığın egemenliğini güçlendirmekte, yaratıcı düşünmenin kısırlaşmasına yol açmaktadır. Dönüm noktası orta öğretim ve lise yıllarında ya da yüksek öğretime geçişte gözlenmektedir (18). Yıldırım ise kitabında, eğitim düzeyinin yaratıcılığı etkilemediğinden söz etmektedir (15).

Ancak literatürde sınıf ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına rastlanamamıştır.

En Uzun Süre Yaşanan Yer

Tablo 5’de akıcılık ($p=0.47$; $p>0.05$), esneklik ($p=0.78$; $p>0.05$) ve özgünlük ($p=0.37$; $p>0.05$) boyutları ile öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yaratıcılığın gelişimine katkısı olan etkenler göz önüne alındığı zaman bireyin yaşadığı çevrenin kırsal ya da kentsel olmasından öte, içinde yetiştiği çevrenin özelliklerinin etkisi düşünülmelidir. Yaşanan çevrenin kültürel özellikleri, rol beklentileri, dil özellikleri yaratıcılığı etkileyen etmenlerdir. Sungur çalışmasında yer verdiği Ojeikutu’nun araştırması sonucunda, çevre koşullarının (kırsal-kentsel) bireyin yaratıcılığını etkilediğini gösteren sonucun ortaya çıktığına değinmektedir (53). Sungur araştırmasında kırsal ya da kentsel çevre yaşamının yaratıcı düşünce üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda TYDT sözel (B) formu özgünlük boyutu kırsal ve kentsel gruplarda farklı çıkmıştır (53).

Bu çalışmada büyük şehir ve ilde yaşayan öğrencilerin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Büyük şehir ve illerin çok farklı kültürel yapıya sahip semtlerinin olması, bu yerleşim yerlerinde yaşayan tüm bireylerin yaratıcılığının aynı şekilde etkilenmediği sonucunu düşündürmektedir. Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yerin bulunduğu bölgenin sosyo-kültürel özellikleri, toplumsal davranış kalıplarının yaratıcılıklarını etkileyen önemli etmenler olduğu bilgisinden yola çıkarak sonuçlarda yaşanan yere ilişkin bir farklılık çıkmadığı düşünülmektedir.

Ekonomik Durum

Tablo 6’da akıcılık boyutu ile ekonomik durum ($p=0.00$; $p<0.05$), esneklik boyutu ile ekonomik durum ($p=0.03$; $p<0.05$) ve özgünlük boyutu ile ekonomik durum ($p=0.04$; $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Scheffe testi sonucuna göre ekonomik durumu iyi olan grubun akıcılık puan ortalaması (78.18), ekonomik durumu orta olan grubun akıcılık puan ortalaması (70.18) ve ekonomik durumu kötü olan grubun akıcılık puan ortalaması (48.33)’ndan farklıdır. Scheffe testi sonuca göre; ekonomik durumu iyi olan grubun esneklik puan ortalaması (38.14), ekonomik durumu kötü olan grubun esneklik puan ortalaması (28.33)’ndan farklıdır. Özgünlük boyutuna yapılan Scheffe testi sonuca göre; ekonomik

durumu iyi olan grubun özgünlük puan ortalaması (64.74), ekonomik durumu kötü olan grubun özgünlük puan ortalaması (41.16)'ndan farklıdır.

Tablo 12'de akıcılık puanındaki değişmelerin yaklaşık %04'ünü, esneklik puanındaki değişmelerin yaklaşık %14'ünü, özgünlük puanındaki değişmelerin yaklaşık % 02'sini mali durum değişkeni açıklayabilmektedir.

Sarı çalışmasında bir araştırma sonucuna göre bireylerin net gelirinin yaratıcılıkla ilişkisinin olmadığından söz etmektedir (30). Sungur ise, çalışmasında yaratıcı olan bireylerin orta ve ortanın üstünde ekonomik düzeye sahip olduklarına değinmektedir (53). Sungur'un sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 6 ve 12'nin sonuçları birlikte tartışıldığında ekonomik durum iyileştikçe bireyin daha fazla uyararla karşılaşmasının yaratıcılığın gelişiminde olumlu etkisi olduğu sanılmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrenciye sunulan olanakların sayısının artırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Ailede Yaşayan Birey Sayısı

Tablo 7'de akıcılık boyutu ($p=0.23$; $p>0.05$), esneklik boyutu ($p=0.08$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ($p=0.99$; $p>0.05$) ile ailede yaşayan birey sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Literatürde ailede yaşayan birey sayısı ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara ve bu konudaki bilgiye rastlanamamıştır.

Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 8'de akıcılık ($p=0.06$; $p>0.05$), esneklik ($p=0.13$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ($p=0.41$; $p>0.05$) ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Anne eğitim düzeyi, annenin çocuğa karşı tutumunu belirlemede etkilidir. Eğitim düzeyinin yükselmesiyle ailede çocuğa karşı demokratik tutumun olması yaratıcılığın gelişmesini desteklemektedir. Singer, Tower'ın okul öncesi çocuklar üzerinde yaptığı çalışmasında yetenekli annelerin çocuklarının da yaratıcı ve yetenekli olduklarını aktarmaktadır (49).

Sungur'un Davaslıgil'den aktardığına göre, ailenin tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının TYDT'nden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının puanlarından anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir (18).

Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu araştırmada öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu olması ve okur yazar olmamasının ortaya çıkan sonuçları etkilediği düşünülebilir.

Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 9'da akıcılık ($p=0.55$; $p>0.05$) ve özgünlük ($p=0.89$; $p>0.05$) boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Esneklik boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.03$; $p<0.05$). Duncan testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi üniversite olan grubun esneklik puan ortalaması (38.84), baba eğitim düzeyi ortaokul (32.50), ilkokul (32.85) ve lise olan grubun esneklik puan ortalaması (32.96)'ndan farklıdır.

Demokratik aile tutumu çocuğa özgür düşünme ve davranma ortamı sağlamaktadır. Çocuk yapmadıklarıyla değil, yaptıklarıyla destek görmekte ve güven kazanmaktadır. Literatürde özellikle demokratik aile tutumundan, yaratıcılığın gelişmesini destekleyen ebeveyn tutumu olarak söz edilmektedir. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğa olan etkili yaklaşımların daha da arttığı düşünülmektedir (48).

Ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe yaratıcılığı geliştirici tutumların sergilenebildiğini ileri süren görüşlere dayanarak, eğitimde bağımsız öğrenme ortamlarının oluşturulmasının yaratıcılığı geliştireceği düşünülmektedir.

ÖYS Puanı

Tablo 10'da akıcılık boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.80$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.17$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.22$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

ÖYS puanı klasik eğitimde öğrencinin akademik başarı puanı ile bezerlik göstermektedir. Öğrencilerin zeka testlerinden aldıkları puan ile ÖYS puanı arasında ilişki vardır (18). ÖYS puanı ile yaratıcı düşünme puanları arasındaki doğrudan ilişkiyi gösteren bir araştırmaya rastlanamamıştır. Türkiye'de üniversite sınavına hazırlık uzun ve zorlu bir süreci kapsamaktadır. Üniversiteye girme, meslek seçme kaygısının arttığı, zamanın büyük çoğunluğunun sınav soruları çözmekle geçirildiği bu dönem, yaratıcı düşünmeyi baskılayıcı olabilmektedir. Ayrıca sorular ıraksak değil, yakınsak düşünmeyi gerektiren sorulardır.

Akademik Başarı Puanı

Tablo 11'de akıcılık boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.06$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.25$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.20$; $p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Literatürde akademik başarı puanı ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanamamıştır.

Okul başarısı yüksek olan öğrenciler gelecekte birer akademik mesleği seçerken, başarı listelerinin sonunda yer alan öğrenciler ise, daha yaratıcı olabilmektedirler. Okul döneminde başarılı, sorumluluk alan, düzenli öğrenciler kuralların sınırları dışına çıkmayı denemedikleri ve düşünmede özgürlüğü tanıyamadıkları için yaratıcı düşünceleri baskılanabilmektedir (18,51). Ancak, bu bilgilerin yanında öğrencinin içinde bulunduğu eğitim sisteminin yaratıcılığı geliştirici ya da baskılayıcı olmasının etkisi büyüktür. Öğrencinin yaratıcı olmasını başarılı ya da başarısız olmasından öte okul ortamındaki demokratik tutumların daha çok etkilediği düşünülmektedir.

BÖLÜM-VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımında çoğunluk %55.30 oranında 20-22 yaş grubundadır.

Deneklerin %26.50'si 1. sınıf, %28.80'i 2. sınıf, %18.20'si 3. sınıf, % 26.50'si 4. sınıf öğrencisidir.

Son 10 yıl içinde öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yer, % 36.50 oranında büyük şehir, %30.60 il, % 27.60 ilçe, % 05.30 köy-kasaba olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin %77.10'unun orta ekonomik düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailesinin %34.10 oranı ile 4 kişilik, % 28.20 oranı ile 5 kişilik olduğu görülmektedir.

Annelerinin eğitim düzeyi İlkokul olan öğrenciler %57.10, babalarının eğitim düzeyi ilkokul olanlar %44.10 oranı ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyi ilkokul düzeyinde yoğunlaşmaktadır.

Öğrencilerin HYO ÖYS Giriş Puanları 421-430 puan aralığında % 39.40 oranında yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler 451-460 puan aralığında % 1.80 oranında en düşük yoğunlukta bulunmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre dağılımında % 50.60'ının 71-80 puan aralığında yoğunlaştığı, %7.10'unun ise 50-60 puan aralığında en düşük oranla bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akıcılık puan ortalaması 69.92, esneklik puan ortalaması 34.22, özgünlük puan ortalaması 59.56 olarak bulunmuştur (Tablo-2).

Akıcılık boyutu ile yaş ($p=0.55$; $p>0.05$), özgünlük boyutu ile yaş ($p=0.37$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak esneklik boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0.02$; $p<0.05$). Duncan testi sonucuna göre 20-22 yaş grubunun esneklik puan ortalaması (35.68), 17-19 yaş grubunun esneklik puan ortalaması (31.43)'ndan farklıdır. Diğer bir deyişle öğrencilerin yaşları arttıkça esneklik puanları da artmaktadır (Tablo-3).

Akıcılık boyutu ile sınıf ($p=0.00$; $p<0.05$) ve esneklik boyutu ile sınıf ($p=0.00$; $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testi sonuçlarına göre; 4. sınıfın akıcılık puan ortalaması (78.82) 2. sınıfın esneklik puan ortalaması (59.14)'ndan farklıdır. Yine 4. sınıfın esneklik puan ortalaması (40.84) 2. sınıfın esneklik puan ortalaması (30.08) ve 1. sınıfın esneklik puan ortalaması (31.57)'nden farklıdır. TYDT'nin özgünlük boyutu ile sınıf ($p=0.18$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo-4).

Akıcılık ($p=0.47$; $p>0.05$), esneklik ($p=0.78$; $p>0.05$) ve özgünlük ($p=0.37$; $p>0.05$) boyutları ile öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo-5).

Akıcılık boyutu ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.00$; $p<0.05$). Scheffe testi sonuca göre, ekonomik durumu iyi olan grubun akıcılık puan ortalaması (78.18), ekonomik durumu orta olan grubun akıcılık puan ortalaması (70.18) ve ekonomik durumu kötü olan grubun akıcılık puan ortalaması (48.33)'nden farklıdır. Esneklik boyutu ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.03$; $p<0.05$). Scheffe testi sonuca göre, ekonomik durumu iyi olan grubun esneklik puan ortalaması (38.14), ekonomik durumu kötü olan grubun esneklik puan ortalaması (28.33)'nden farklıdır. Özgünlük boyutu ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0.04$; $p<0.05$). Scheffe testi sonuca göre, ekonomik durumu iyi olan grubun özgünlük puan ortalaması (64.74), ekonomik durumu kötü olan grubun özgünlük puan ortalaması (41.16)'nden farklıdır (Tablo-6).

Akıcılık boyutu ile ailede yaşayan birey sayısı ($p=0.23$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile ailede yaşayan birey sayısı ($p=0.08$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile ailede yaşayan birey sayısı ($p=0.99$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo-7).

Akıcılık boyutu ile anne eğitim düzeyi ($p=0.06$; $p>0.05$) esneklik boyutu ile anne eğitim düzeyi ($p=0.13$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile anne eğitim düzeyi ($p=0.41$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo-8).

Akıcılık boyutu ile baba eğitim düzeyi ($p=0.55$; $p>0.055$) ve özgünlük boyutu ile baba eğitim düzeyi ($p=0.89$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Esneklik boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.03$; $p<0.05$). Duncan testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi üniversite olan grubun esneklik puan ortalaması (38.84), baba eğitim düzeyi ortaokul (32.50), ilkokul (32.85) ve lise olan grubun esneklik puan ortalaması (32.96)'ndan farklıdır (Tablo-9).

Akıcılık boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.80$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.17$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile ÖYS puanı ($p=0.22$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo-10).

Akıcılık boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.06$; $p>0.05$), esneklik boyutu ile akademik başarı puanı ($p=0.25$; $p>0.05$) ve özgünlük boyutu ile akademik başarı puanı arasında ($p=0.20$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo-11).

Akıcılık puanındaki değişmelerin yaklaşık %04'ünü, esneklik puanındaki değişmelerin yaklaşık %14'ünü, özgünlük puanındaki değişmelerin yaklaşık % 02'sini mali durum değişkeni açıklayabilmektedir (Tablo-12).

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinin sınıf, ekonomik düzey ve baba eğitimi arttıkça akıcılık / esneklik / özgünlük puanlarının arttığı saptanmıştır. Bu sonuçlar hemşirelik eğitiminde önemli olup, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesi amacı ile aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Hemşirelik Eğitime ve Eğitimcilerine İlişkin Öneriler

- a. Eğitimci- öğrenci etkileşiminin daha yoğun olması.
- b. Eğitimin tüm aşamalarında öğrencilerin düşünceleri ve düşüncelerini söylemeleri için olanaklar sağlanması, öğrencilerin düşüncelerinden dolayı yargılanması ve engellenmemesi.
- c. Bir problem çözme süreci olan hemşirelik sürecinin ya da hemşirelik bakım planlarının yaratıcı düşünceleri geliştirecek biçimde sürdürülmesine önem verilmesi.
- d. Hemşirelik bakım planlarının planlama aşamasında çok sayıda, farklı bilgi alanlarından, özgün fikir üretilmesine ve üretilen fikirlerden kullanıma en uygun olan fikirlerin seçilmesine önem verilmesi.
- e. Eğitim ortamının sosyal , kültürel, sanatsal etkinlikler eğitim materyalleri ve kaynakları yönünden zenginleştirilmesi.
- f. Öğrencilerin bağımsız olarak bireysel ve grup çalışmaları yapmalarına fırsat verilmesi.
- g. Eğitim sisteminde, öğrencide sorun çözme sürecini, araştırmayı, sorgulamayı, yaratıcılığı, işbirlikli öğrenmeyi, otonomiye, bağımsızlığı geliştiren Probleme Dayalı Öğrenme müfredatına geçilmesi.

2. Araştırmacılara Sunulan Öneriler

- a. Bu araştırma HYO öğrencilerinde yaratıcı düşünmeyi inceleyen tek araştırmadır. Elde edilen bulgular ile Türkiyede'ki HYO öğrenci popülasyonun yaratıcı düşünmeleri konusunda bir bilgi edinilememektedir. Bu nedenle diğer HYO öğrencilerinde aynı araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- b. Probleme dayalı öğrenmenin (PDÖ) bilimsel sorun çözme sürecine dayalı olduğu, bağımsızlığı, otonomiye, grup iletişimini ve eğitimci- öğrenci işbirliğini geliştirdiği bilinmektedir. PDÖ'nün bu özellikleri nedeniyle yaratıcılığı geliştirdiği düşünölmektedir. PDÖ eğitimi alacak öğrencilerin de yaratıcı düşünmelerinin incelenmesi önerilmektedir.
- c. Eğitimcilere TYDT uygulanması ve ortaya çıkan sonuçların öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- 1-Özer Z . Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. Bilim Ve Teknik 1996; 348; 50-53.
- 2-Özer Z . Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme. Bilim Ve Teknik 1997; 355; 52-57.
- 3-Razon N. Yaratıcılığı Geliştirici Oyunla Eğitim. Çağdaş Eğitim. Üçüncü Baskı. Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları 1; Cem Yayınevi;1993: 213-221.
- 4-Sancar M. ve Ark. Okul Yöneticisinin Öğretimi Geliştirme Rolü. Eğitim Sempozyumu, Nasıl Bir Eğitim Sistemi 10-12 Nisan 1997; DEÜ Sabancı Kültür Sarayı; İzmir, Birinci Basım, Bilsa Bilgisayar Yayınları 1998;1: 441-450.
- 5-Lumsdaine E. Lumsdain, M. Creative Problem Solving Thinking Skills For A Changing World. Mc Graw-Hill Inc; 1995: 198-201.
- 6-Uyer G. Hemşireliğe Genel Bakış. Ankara: 1992: 111-112, 133-137.
- 7-Başer G. Hemşirelikte Yüksek Öğretim. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 1994; 1: 15-18.
- 8-San İ. Sanat Ve Eğitim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları; 1985: 9-17.
- 9-Rıza E. T. Eğitim Teknolojisi Ve Yaratıcılık. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Simpozyumu 16-25 Eylül 1997.
- 10-Ülgen G. Yaratıcılık Ve Eğitim. Yaşadıkça Eğitim 1990; 13: 11-16.
- 11-Laborit H. (Çeviren: Bertan Onaran) Yaratıcı İnsan. İstanbul: Birinci Basım. Payel Yayınları; 1996: 19-29.
- 12-De Bono E. (Çeviren: Ercan Tuzcular) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği. İstanbul: Birinci Basım. Remzi Kitabevi; 1997: 132-164.
- 13-May R. Yaratma Cesareti. İstanbul: Altıncı Basım. Metis Yayınları; 1998: 61-65.

- 14-**Açıkgöz K.** Etkili Öğrenme Ve Öğretme. İzmir: Birinci Baskı. Kanyılmaz Matbaası; 1996: 47-51.
- 15-**Yıldırım R.** Yaratıcılık ve Yenilik. İstanbul: Birinci Basım. Sistem Yayıncılık; 1998: 3-25, 40-45, 118-119.
- 16-**Rawlinson J.G.** (Çeviren: Doğan Şahiner) Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası. Birinci Baskı. Rota Yayın Tanıtım; 1995: 13-19, 35-37, 44-47.
- 17-**Turgut İ.** Kaostaki Eğitim. İzmir: Birinci Basım. Anadolu Matbaacılık; 1998: 61-68.
- 18-**Sungur N.** Yaratıcı Düşünme. İkinci Baskı. Evrim Yayınevi; 1997: 11-34, 46, 54-55, 126-137, 255-267.
- 19-**Edward De Bono talks on lateral thinking**
<http://www.bath.ac.uk/Admin/Topics/topics24/edward.htm>
- 20-**Atalayer F.** Temel Sanat (Tasarım), Kuram, Yaratıcılık. İzmir Üniversiteleri Öğretim Elemanları Derneği, İZÜNİDER, 3. Üniversite Kurultayı Bildiriler 1996; 47-53.
- 21-**Hamilton Andrew** Problem çöz. 12 yolu, <http://www.kho.edu.tr/btym/yonetim/a2.txt>
- 22-**Yaratıcı Sorun Çözmeye Giriş**, <http://www.thoughtp.com/cpsO2.htm>
- 23-**Problem Çözümünde Kullanılan Teknikler**
<http://members.tripod.com/adm/popup/roadmap.shtml>
- 24-**Creative Thinking Strategies**
<http://www.uwm.edu/People/marti/strat.htm>
- 25-**Rouquette M. L .** Yaratıcılık. İletişim Yayınları; 1992:16-32, 57-58.
- 26-**Ataman A.** Eğitim Sürecinde Yaratıcılık . Ataman Ayşegül (Yayıma Hazırlayan). Yaratıcılık Ve Eğitim Ankara TED Eğitim Dizisi 1993; 17: 107-129.

27-Bell K. Creativity: A Mode of Thinking

<http://www.bju.edu/press/resource/tips/25sep94.html>

28-Multiple Intelligence, The Structure Of Intellect: Model Of Human Intelligence

<http://www.intellequest.com/multipleintelligence.htm>

29-Creativity

<http://www.hcs.derby.ac.uk/tip/create.htm>

30-Sarı H. Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. 1998.

31-Fromm E. Creative Attitude. Creativity And Its Cultivation. New York: Harper & Brothers Publishers;1959: 44-54.

32-Üstel İ. Yaratıcı Düşünce Üzerine Çeşitlemeler. Bilim Ve Teknik 1996; 348: 52.

33-Abra J. Changes In Creativity With Age: Data, Explanations, And Further Predictions. Int’L. J. Aging And Human Development 1989; 28(2): 105-126.

34-Bentley T. Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık. İstanbul: Hayat Yayıncılık; 1999: 42-43.

35-Guilford J.P. Structure of Intellect

<http://www.hcs.derby.ac.uk/tip/guilford.htm>

36-Dinçer Ç. Yaratıcı Olmak. Yaşadıkça Eğitim 1996; 46: 24-27.

37-Dökmen Ü. İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Altıncı Basım. Sistem Yayıncılık;1997: 233.

38-Varoğlu A.K. Yaratıcı Düşüncenin Sınırları.

<http://www.kho.edu.tr/btym/yonetim/a1.txt>

39-Weis P.H. Problem Çözümünde Yaratıcılık. (Çeviren: Doğan Şahiner) Birinci Baskı. Rota Yayın Tanıtım;1993.

- 40-Çıkrıkçı-Demirtaşlı N. Zekanın Anlamı ve Ölçülmesi, Sosyal Politikadaki Doğurguları © 1998 Türk Psikologlar Derneği Son Güncelleme: 25 Mayıs 1998.
- 41-Gardner H. Howard Gardner Topics Menu.
<http://www.ed.psu.edu/insys/ESD/Gardner/menu.html>
- 42-Getzels J. W.- Jackson P. W. The Problem: Varieties of Giftedness In Children. Creativity and Intelligence. John Wiley & Sons, Inc. London and New York; 1962. 1-12.
- 43-Gönen M. ve Ark. Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. Eğitim Bilim Dergisi 1991;15: 64-71.
- 44-İlkbahar Ş. Yahya-Tezel S. Yaratıcılık Nedir? Yaşadıkça Eğitim 1992; 25: 8-13.
- 45-Yontar A. İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi. Ataman Ayşegül (Yayıma Hazırlayan). Yaratıcılık Ve Eğitim 1993; Ankara TED Eğitim Dizisi; 17: 17-27.
- 46-Doğan Sandwith N. The Effect Of Training For Creativity On The Divergent Thinking Abilities Of A Sample Of Turkish Ninth Graders. Department of Education School of Arts and Sciences Boğaziçi University. 1978.
- 47-Süzen D. İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. 1987.
- 48-Fındıkçı İ. Çocuk Ve Yaratıcılık. Yaşadıkça Eğitim 1988; 3: 13-15.
- 49-Singer D. G.- Singer J. L. Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi. (Çeviren: Nurdan Cihanşümül) İstanbul: Birinci Basım. Gendaş A.Ş; 1998: 206-228, 283-289, 340-341, 354-356
- 50-Tuzcuoğlu N. Çocukta Yaratıcılık. Yaşadıkça Eğitim 1994; 33: 25-27.
- 51-Baltaş A. Eğitimin Başarısını Yükseltmede, Sağlıklı ve Mutlu İnsanlar Yetiştirmede Ailenin Rolü. Ana-Baba Okulu. İstanbul: Beşinci Basım. Remzi Kitabevi; 1995:

- 52-Gordon T. Etkili Ana Baba Eğitimi, Aile İletişim Dili. (Çeviren: Emel Aksay) İstanbul: Üçüncü Basım. Sistem Yayıncılık; 1997: 161-167.
- 53-Sungur N. Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği Eğitim Yönetimi Teftişi Bölümü Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. 1988.
- 54-San İ. Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi Ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1979; 1-4: 177-190. TRT Çocuk Yayınları Semineri 26-28 Ekim 1980; 47-55.
- 55-İpşiroğlu Zehra. Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık. Ataman Ayşegül (Yayıma Hazırlayan). Yaratıcılık Ve Eğitim 1993; Ankara TED Eğitim Dizisi; 17: 170-183.
- 56-Güvenç B. Kültür ve Eğitim. Birinci Basım. Gündoğan Yayınları; 1995: 138-152.
- 57-Tekin H. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Altıncı Baskı.Yargı Yayınları; 1991.
- 58-Sönmez V. Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık. Ataman Ayşegül (Yayıma Hazırlayan). Yaratıcılık Ve Eğitim 1993; Ankara TED Eğitim Dizisi; 17: 144-166.
- 59-Fuszard B. Innovative Teaching Strategies In Nursings. Creativity In Nursing. Gaithersburg, Maryland: Second Edition. An Aspen Publishers Inc.; 1995: 19-25.
- 60-Girot E. A. Preparing The Practitioner For Advanced Academic Study: The Development Critical Thinking. Journal of Advanced Nursing 1995; 21: 387-394.
- 61-Berg A.-Ulla W. Nurses Creativity, Tedium And Burnout During 1 Year Of Clinical Supervision And Implemantation Of Individually Planned Nursing Care. Journal Of Advanced Nursing 1994; 20:742-749.
- 62-Salvage J. (Editör: Ülker S.). Hemşirelikte Etkinliğe Doğru Eylem. Dünya Sağlık Örgütü; 1993: 112.
- 63-Andrews M.- Jones P. R. Problem-Based Learning In An Undergraduate Nursing Programme: A Case Study. Journal Of Advance Nursing 1996; 23: 357-365.

64-Problem Based Learning Background & Objectives

<http://cotf.edu/ETE/teacher:tprob/tprob.htm>

65-Gwele N.S. The Development of Staff Concerns During Implementation of Problem-Based Learning in a Nursing Programme. *Medical Teacher* 1997; 19/4: 275-284.

66-PBLP Description and Objectives

<http://www.med.ohio-state.edu/PBL/public/geninfo.html#tutorial-process>

67-Frost M. An Analysis of the Scope and Value of Problem-Based Learning in the Education of Health Care Professionals. *Journal of Advanced Nursing* 1996; 24: 1047-1053.

68-Gifted Education, The Verbal Torrance Test of Creative Thinking.

<http://www.ststesting.com/GIFTED.shtm>

69-Wakefield J. F. The Outlook For Creativity Tests *The Journal Of Creative Behavior* 1991; 25: 3: 184-193.

70-Poreh A. M.- Whitman R. D. Creative Cognitive Processes And Hemispheric Specialization. *The Journal Of Creative Behavior* 1991; 25: 2: 184-193.

71-Alan T. Creativity Test

<http://www.ncte.org/lists/nctetalk/dec97/msg01137.htm>

72-Tezci E. Öğrenme Paketleri İle Hazırlanan Çocuk Hikayelerinin, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık, Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. 1997.

73-Sümbüloğlu. K.- Sümbüloğlu V. *Bioistatistik* Ankara: 3. Baskı. Hatiboğlu Yayınları; 1992. 10-27, 75-84, 161-169.

74-Akgül A. *Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri.* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası; 1997: 128-136, 295-314, 459-467.

75-Hayran M. Özdemir O. *Bilgisayar İstatistik ve Tıp.* İkinci Baskı Hekimler Yayın Birliği Medikal Araştırma Grubu; 1996: 304-309, 401-424.

- 76-Holly Skodol W. Research in Nursing. California: Second Edition. Addison- Wesley Publishing Company, Health Sciences; 1989: 559-565.
- 77-Yaşın Dökmen Z. Çalışma, Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini ile Ev İşleri ve Depresyon İlişkisi. Türk Psikoloji Dergisi 1997; 12: 39: 39-53.
- 78-Püskülcü H. İkiz F. İstatistiğe Giriş. Üçüncü Basım. Bilgehan Basımevi; 1989: 240-243.
- 79-Dempsey A. P.- Dempsey D. A. Nursing Research With Basic Statistical Application. Boston: Third Edition. Jones And Bartlett Publishers; 1992:
- 80-Başer G. Hemşirelik Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Özellikleri, Okulu Tercih Sıralamaları ve Seçme Nedenleri. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 1995; 1: 11-20.



EK-I:YARARLANILAN DİĞER KAYNAKLAR

Skeet M. Thompson R. Creative Nursing: Processive Care And More. Journal Of Advanced Nursing 1985; 10: 15-24.

Spring J. Özgür Eğitim. İstanbul: (Çeviren: Ayşen Ekmekçi). İkinci Basım. Ayrıntı Yayınları; 1997.

Addington J. E. % 100 Düşünce Gücü. (Çeviren: Birol Çetinkaya). İstanbul: İkinci Basım. Akaşa Yayın Ve Dağıtım; 1997.

Goleman D. Duygusal Zeka. (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları A.Ş., Sekizinci Basım, İstanbul, 1998.

San İ. Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık. Ankara: Birinci Baskı. Türkiye İş Bankası Yayınları; 1977.

Cüceloğlu D. İnsan Ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi; 1991.

Greer M. Levine E. Enhancing Creative Performance In College Student. The Journal of Creative Behavior 1991; 25: 3: 250-255.

Aksu A. Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Öğretim Yönelimi ve Cinsiyetin Fen Başarısı, Mantıksal ve Yaratıcı Düşünme Yeteneğine Etkileri. Eğitim Bilim Dergisi 1988; 67: 37-45.

Intellegence.

<http://www.hcs.derby.ac.uk/tip/intell.htm>

Shlesinger B. E. Buluş Nasıl Yapılır?. Ankara :Dördüncü Basım. Tübitak; 1997.

Velioğlu P. Hemşireliğin Düşünsel Temelleri. İstanbul: Alaş Ofset Matbaası; 1994.

Perciful E.G.- Nester P. A. The Effects of an Innovative Clinical Teaching Method on Nursing Student' Knowledge and Critical Thinking Skills. *Journal of Nursing Education* 1996; 35:1: 23-27.

McAllister M. Educational Innovations. . *Journal of Nursing Education* 1995; 34: 5: 243-245.

Gross J. W. et. all. A Creative Clinical Education Model. *Nursing Outlook* 1993; 41: 4: 156-161.

Heliker D. Meeting the Challenge of the Curriculum Revolution: Problem Based Learning in Nursing Education. *Journal of Nursing Education* 1994; 33: 1: 45-47.

Tanilli S. Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? İstanbul: Dördüncü Basım. Amaç Yayıncılık;1989.

Kavrakoğlu İ. Değişim ve Yaratıcılık. İstanbul: KalDer Yayınları; 1998.

Keenan K. Sorun Çözme.İstanbul: Birinci Basım. Remzi Kitabevi; 1997.

MacGregor C. (Çeviren: Ersin Soylu). Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme. İstanbul: İkinci Basım. Papirus Yayınevi; 1997.

Dominowski R. L. Productive Problem Solving. The Creative Cognition Approach. Massachusetts Institute of Technology; 1995.

Stepp-Gilbert E. Wong Shirley O. Creativity in Clinical Nursing. *Journal Of Nursing Education* Vol. 1985; 24: 32-33.

Edwards C. P. Enhancing Creativity In A Graduate Class on Creativity : Entering the Time and Space of the Young Child. *The Journal Of Creative Behavior* 1991; 25: 4: 304-310.

Problem-Based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom <http://www.business1.com/IRI-SKY/ProbBased/pbli.htm>

Yıldırım C. Bilim Felsefesi. İstanbul: Üçüncü Basım. Remzi Kitabevi; 1991.

EK-II: ÖĞRENCİ TANITIM FORMU

Öğrencinin ; Yaşı:

Sınıfı:

En Uzun Süre Yaşadığı Yer:

Ekonomik Durum:

Ailede Yaşayan Birey Sayısı:

Anne Eğitim Durumu:

Baba Eğitim Durumu:

ÖYS Puanı (HYO Giriş Puanı):

Akademik Başarı Puanı:

**EK-III: TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ
(TYDT)**

TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

SÖZEL-A FORMU

E. PAUL TORRANCE

ETKİNLİK 1-3 SORU SOR VE TAHMİN ET

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki çizime (Resme) dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size, bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme şansı verecektir. Resme bakınız. Neler Oluyor ? Olanlar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmeniz için neleri bilmeniz gerek ?



ETKİNLİK : I- SORU SORMA

Bu sayfaya 2. sayfadaki resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İsteddiğiniz kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

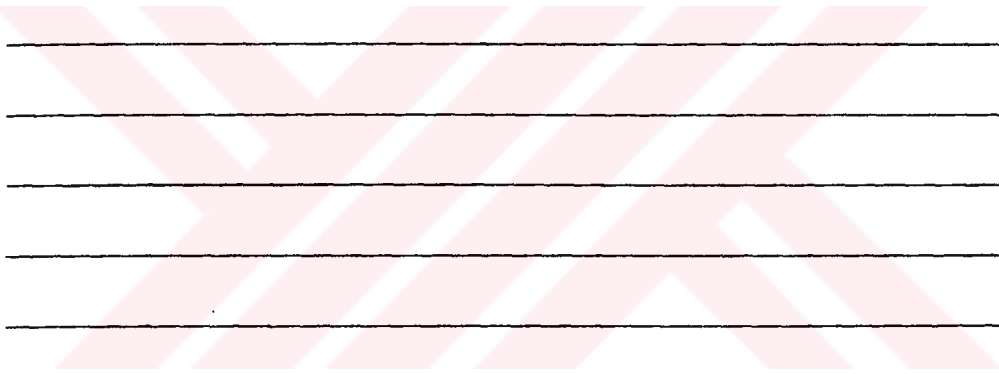
46

47

48

49

50



ETKİNLİK 2- NEDENLERİ TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara sayfa ikideki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

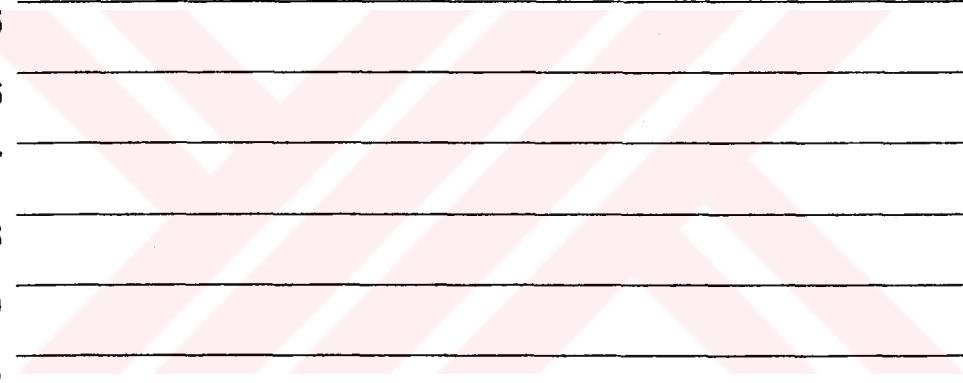
46

47

48

49

50



ETKİNLİK-3 SONUÇLARI TAHMİN ETME

Aşağıdaki boşluklara sayfa ikideki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulunun tahmin etmekten korkmayınız.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

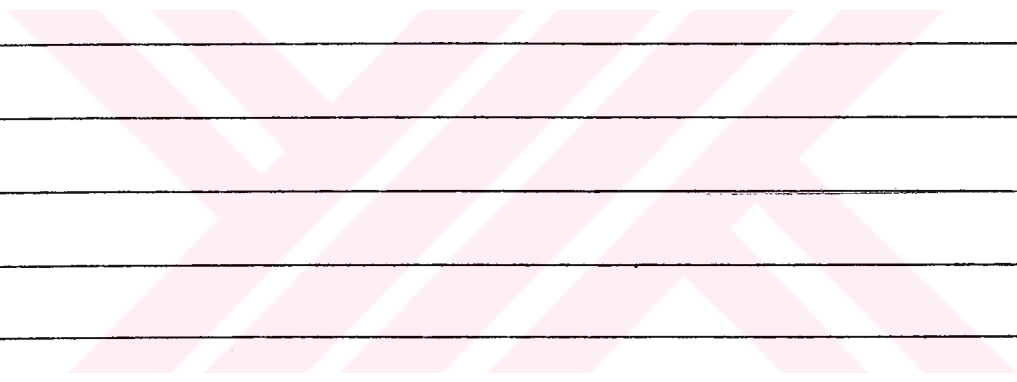
46

47

48

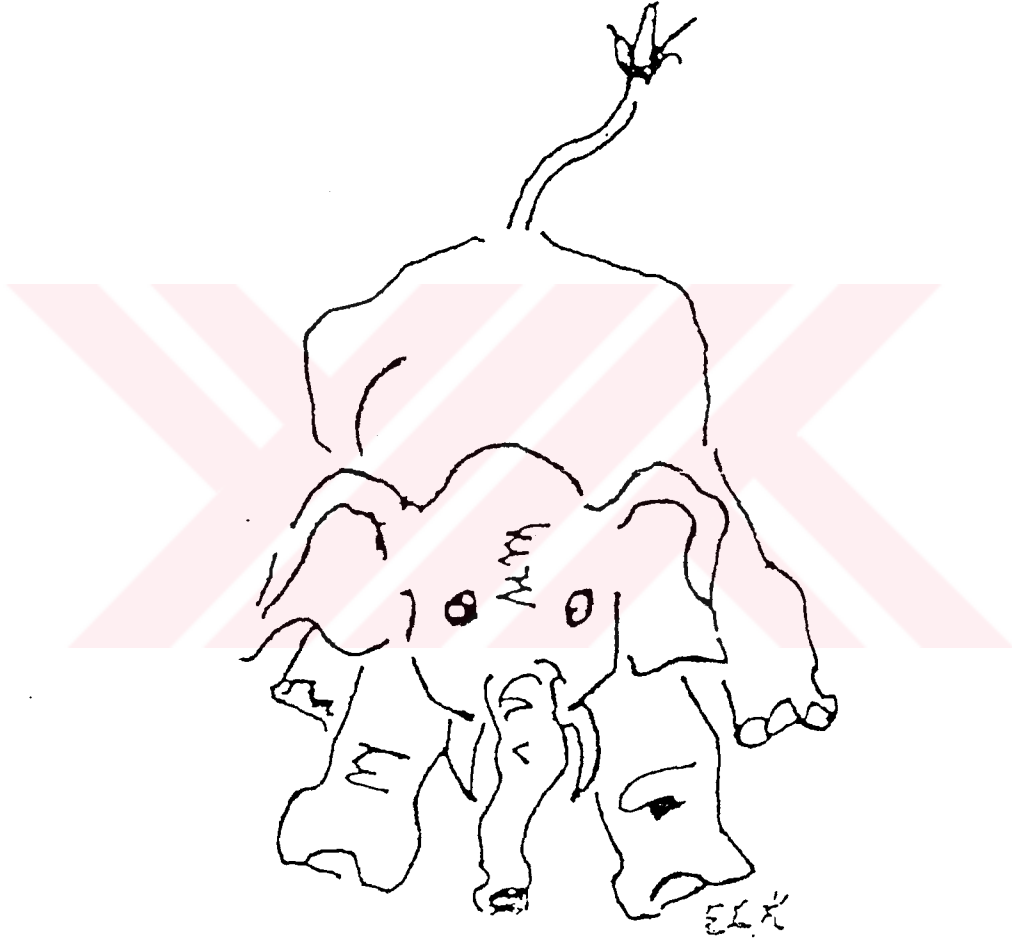
49

50



ETKİNLİK-4 ÜRÜN GELİŞTİRME

Sayfanın ortasında birçok mağazadan ucuz fiyatta alabileceğiniz 15 cm. boyunda 200 gr. ağırlığındaki oyuncak bir fil resmi görmektesiniz. Bu sayfanın altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fil'i değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin. Değişikliklerin kaçına mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

ETKİNLİK-5 ALIŞILMAMIŞ KULLANIMLAR

Çoğu insanlar karton kutuları, kaldırıp bir kenara atarlar, fakat aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa ve yan sayfaya düşünebildiğiniz kadar çok ilginç ve alışılmamış bu kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi her hangi bir boyuttaki kutu ile sınırlandırmayınız. İstedğiniz kadar çok sayıda kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi, gördüğünüz yada duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlandırmayınız; yapabildiğiniz kadar olası, yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.

ETKİNLİK- 6: ALIŞILMAMIŞ SORUNLAR

Bu bölümde, karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok sayıda soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Karton kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

8)

9)

10)

11)

12)

13)

14)

15)

16)

17)

18)

19)

20)

21)

22)

23)

24)

25)

ETKİNLİK-7: SADECE DÜŞÜNÜN VE VARSAYIN

Burada size bekli olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size eğer, bu hayali durum gerçekleşseydi bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma şansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum ortaya çıktı. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Diğer bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Tahmin edebildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkansız durum (hayali durum): SADECE VARSAYIN ki bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağıya doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçları doğurur? Düşüncelerinizi ve tahminlerinizi yan sayfaya listeleyiniz.

