

**T.C**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ**  
**ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN**  
**YARATICILIK VE PROBLEM ÇÖZME DÜZEYLERİ**  
**ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**SİBEL ZEYTUN**

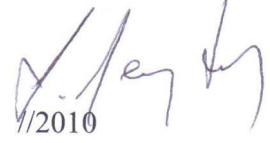
**Danışman:**

**Yrd. Doç. Dr. Metin MISIRLI**

**İzmir**  
**2010**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık Ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



Sibel ZEYTUN

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....  
.....  
..... Anabilim Dalı  
..... Bilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Günel Girgin  
Üye : Yrd. Doç. Dr. Vesile Yılmaz  
Üye : Yrd. Doç. Dr. P. Metin Misirli

Onay  
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. —

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY  
Enstitü Müdürü

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

<b>Referans No</b>	<b>383223</b>
Yazar Adı / Soyadı	SİBEL ZEYTUN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 53467180532
Telefon / Cep Telefonu	505 6751361
e-Posta	zeytunsibel@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Study Of The Relationship Between Creativity And Problem Solving Levels Of Preschool Teacher's Students
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2010
Sayfa	112
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Metin Mısırlı Günseli Girgin Vesile Yıldız
Dizin Terimleri	Okul öncesi eğitim=Preschool educationOkul öncesi öğretmenler=Preschool teachersYaratıcılık=CreativenessYaratıcılık=CreativityYaratıcı düşünce=Creative thinkingProblem envanteri=Problem inventoryProblem Çözme Envanteri=Problem Solving InventoryProblem çözme=Problem solvingProblem çözme becerisi=Problem solving ability
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarımız saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

28.09.2010  
İmza: 

Yazdır

## ÖNSÖZ

Eğitim bir toplumun temelini oluşturur. Temeli sağlam bir yapı tüm dış etkenlere karşı daima dik ve sağlam kalır. Öğretmenler bu yapının oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin bir toplumun geleceğini şekillendiren kutsal bir meslektir. Bu araştırma ile gelecek nesillerde çağdaş, aydın ve yenilikçi bireyler yetiştirecek olan öğretmenlerin yaratıcılık ve problem çözüme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Metin Mısırlı hocama anlayışı, desteği ve emeği için çok teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında benden yardım ve desteklerini esirgemeyen ve emeği geçene herkese sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamın temelini atan Dr. Duygu Çetingöz'e, verilerimi uygulamamda yardımlarını esirgemeyen bölüm hocalarıma, lisans öğrenimimden başlayarak yüksek lisans öğrenimim boyunca desteğini hep hissettiren Yrd. Doç Dr. Günseli Girgin hocama, bana her zaman yol gösteren ve içtenlikle yardımcı olan Arş. Gör. Deniz Ekinci Vural'a çok teşekkür ediyorum.

Doğduğum ilk andan bugüne kadar her zaman yanımda olan ve beni destekleyen ANNEME, aileme, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Sibel ZEYTUN

**İÇİNDEKİLER**

<b>YEMİN METNİ .....</b>	<b>ii</b>
<b>EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE.....</b>	<b>iii</b>
<b>YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>vii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xii</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>xii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xii</b>
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>Problem Durumu.....</b>	<b>1</b>
<b>Yaratıcılık.....</b>	<b>2</b>
<b>Yaratıcılığın Boyutları.....</b>	<b>4</b>
<b>Yaratıcılığın Aşamaları.....</b>	<b>5</b>
<b>Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler.....</b>	<b>7</b>
<b>Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler.....</b>	<b>8</b>
<b>Zeka.....</b>	<b>8</b>
<b>Kişilik.....</b>	<b>9</b>
<b>Cinsiyet.....</b>	<b>10</b>
<b>Yaş.....</b>	<b>11</b>

	vii
Aile.....	12
Eğitim.....	13
Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler.....	14
Problem Çözme.....	15
Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	17
Problem Çözme Modelleri.....	18
John Dewey'e Göre Problem Çözme Modeli.....	18
Gestalt Kuramına Göre Problem Çözme.....	19
Hermann-Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	20
Psikoloji Açısından Problem Çözme Modeli.....	20
Köhler İçgörü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme.....	20
Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler.....	21
Okul Öncesi Eğitiminin Önemi.....	23
Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri.....	25
Araştırmanın Amacı.....	26
Araştırmanın Önemi.....	26
Araştırmanın Problemi.....	27
Araştırmanın Alt Problemleri.....	27
Araştırmanın Sayıtları.....	28
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	29
Araştırmada Kullanılan Kavramlar.....	29
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>30</b>
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>30</b>
Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar.....	30
Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar.....	37

<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>42</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>42</b>
<b>Araştırmanın Yöntemi.....</b>	<b>42</b>
<b>Evren.....</b>	<b>42</b>
<b>Örnekleme.....</b>	<b>42</b>
<b>Araştırmanın Değişkenleri.....</b>	<b>44</b>
<b>Verilerin Toplanması.....</b>	<b>44</b>
<b>Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>45</b>
<b>Kişisel Bilgiler Formu:.....</b>	<b>45</b>
<b>Problem Çözme Envanteri.....</b>	<b>45</b>
<b>Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği.....</b>	<b>47</b>
<b>Veri Çözümleme Teknikleri.....</b>	<b>47</b>
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>48</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>48</b>
<b>Yaratıcılık Düzeyi Algısı.....</b>	<b>48</b>
<b>Cinsiyete Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>49</b>
<b>Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>50</b>
<b>Anne Eğitim Durumuna Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>53</b>
<b>Baba Eğitim Durumuna Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>55</b>
<b>Anne Mesleğine Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>56</b>
<b>Baba Mesleğine Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>57</b>
<b>Aylık Gelir Durumuna Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları.....</b>	<b>59</b>
<b>Problem Çözme Düzeyleri.....</b>	<b>60</b>
<b>Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerileri.....</b>	<b>61</b>



<b>Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri.....</b>	<b>62</b>
<b>Anne Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri.....</b>	<b>64</b>
<b>Baba Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri.....</b>	<b>66</b>
<b>Anne Mesleğine Göre Problem Çözme Becerisi.....</b>	<b>67</b>
<b>Baba Mesleğine Göre problem Çözme Becerileri.....</b>	<b>69</b>
<b>Aylık Gelir Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri.....</b>	<b>70</b>
<b>Yaratıcılık Düzeyi Algısı ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki....</b>	<b>72</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>73</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>74</b>
<b>Sonuç ve Tartışmalar.....</b>	<b>74</b>
<b>Öneriler.....</b>	<b>80</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>92</b>
<b>EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....</b>	<b>93</b>
<b>EK 2: Yaratıcılık Açısından Bireyi Kendini Değerlendirme Ölçeği.....</b>	<b>94</b>
<b>EK 3: Problem Çözme Envanteri.....</b>	<b>96</b>
<b>EK 4: Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanları Frekans Tablosu.....</b>	<b>98</b>
<b>EK 5: Problem Çözme Envanteri Puanları Frekans Tablosu.....</b>	<b>99</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklem Demografik Özellikleri.....	43
Tablo 2: YABKDÖ Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	48
Tablo 3: Cinsiyete Göre YABKDÖ Puanları.....	49
Tablo 4: YABKDÖ Puanları-Cinsiyet Mann Whitney-U Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 5: Sınıf Düzeyine Göre YABKDÖ Puanları.....	50
Tablo 6: YABKDÖ Puanları-Sınıf Kruskal Wallis Analiz Sonuçları.....	51
Tablo 7: 1. Sınıf – Diğer Sınıflar Mann Whitney-U Analiz Sonuçları .....	52
Tablo 8: 2. Sınıf – Diğer Sınıflar Mann Whitney-U Analiz Sonuçları .....	52
Tablo 9: 3. Sınıf – 4. Sınıf Mann Whitney-U Analiz Sonuçları .....	53
Tablo 10: Anne Eğitim Durumuna Göre YABKDÖ Puanları .....	53
Tablo 11: YABKDÖ Puanları-Anne Eğitim Durumu Kruskal Wallis Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 12: Baba Eğitim Durumuna Göre YABKDÖ Puanları.....	55
Tablo 13: YABKDÖ Puanları-Baba Eğitim Durumu Kruskal Wallis Analiz Sonuçları .....	56
Tablo 14: Anne Mesleğine Göre YABKDÖ Puanları.....	56
Tablo 15: YABKDÖ Puanları-Anne Mesleği Kruskal Wallis Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 16: Baba Mesleğine Göre YABKDÖ Puanları .....	58
Tablo 17: YABKDÖ Puanları-Baba Mesleği Kruskal Wallis Analiz Sonuçları .....	59
Tablo 18: Aylık Gelir Durumuna Göre YABKDÖ Puanları .....	59
Tablo 19: YABKDÖ Puanları-Aylık Gelir Kruskal Wallis Analiz Sonuçları .....	60
Tablo 20: PÇE Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	61
Tablo 21: Cinsiyete Göre PÇE Puanları .....	61
Tablo 22: PÇE Puanları-Cinsiyet t-testi Analiz Sonuçları .....	62
Tablo 23: Sınıf Düzeyine Göre PÇE Puanları .....	63
Tablo 24: PÇE Puanları-Sınıf Tek Yönlü Anova Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 25: PÇE Puanları-Sınıflar Arası Tukey Testi Analiz Sonuçları .....	64
Tablo 26: Anne Eğitim Durumuna Göre PÇE Puanları .....	65
Tablo 27: PÇE Puanları-Anne Eğitim Durumu Kruskal Wallis Analiz Sonuçları ...	66

	xi
Tablo 28: Baba Eğitim Durumuna Göre PÇE Puanları .....	66
Tablo 29: PÇE Puanları-Baba Eğitim Durumu Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 30: Anne Mesleğine Göre PÇE Puanları .....	68
Tablo 31: PÇE Puanları-Anne Mesleği Kruskal Wallis Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 32: Baba Mesleğine Göre PÇE Puanları.....	69
Tablo 33: PÇE Puanları-Baba Mesleği F-Testi Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 34: Aylık Gelir Durumuna Göre PÇE Puanları .....	71
Tablo 35: PÇE Puanları-Aylık Gelir Durumu F-Testi Analiz Sonuçları .....	72
Tablo 36: PÇE - YABKDÖ Puanları Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu Analiz Sonuçları .....	73

## ÖZET

Bu araştırma okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bu düzeylerle öğretmen adaylarının cinsiyetleri, buldukları sınıf düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 232 okulöncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve sosyo-ekonomik durumlarına göre yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmelerinde anlamlı fark bulunamazken, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha fazla yaratıcı kişiler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri konusunda kendilerini değerlendirmeleri arasında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılaşma olmazken, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha fazla problem çözme becerisine sahip kişiler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini yaratıcılık açısından değerlendirmeleri ile problem çözme açısından değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta derece bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öğretmen Adayları, Yaratıcılık Düzeyi, Problem Çözme Düzeyi.

**A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY  
AND PROBLEM SOLVING LEVELS OF PRESCHOOL  
TEACHER'S STUDENTS**

**SİBEL ZEYTUN**

**ABSTRACT**

Pre-school education teachers 'creativity levels and problem solving between the levels of the relationship and the level of teachers' gender, their grade level, parental occupation, parental education and socio-economic level, the relationship between the review with the aim of this study 232 teachers took part in.

In the course of research “Scale of self-evaluation in terms of Creativity” , “ Inventory of solving problem” and “ Personel form were used as a means of collecting data.

At the end of the research ,however there is no significant distiction in sexuality, educational status and profession of the parents and self-evaulation from the point of creativity in accordance with socio-economic factors of the teacher candidats, it was determined that second class students of primary school evaulated themselves as more creative than first and the third class students of primary school..However,there is no difference regarding skills of solving problem between self evaulation ,sexuality, educational status and profession of the parents and in accordance with socio-economic factors, it was determined that second class students of primary school evaulated themselves as more skillful problem solver than first and the third class students of primary school.It's proved that there is a middle relation in a positive way between self-evaulation of the teacher candidats in the way of creativity and evaulation regarding solving problem.

**Key words:** Preschool Teacher Candidates, Creativity Level, Level of Problem Solving.

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, problemi, alt problemleri, önemi, amacı, sınırlılıkları ve sayıtlılarına yer verilmiştir.

#### **Problem Durumu**

Dünya bilim ve teknolojinin tüm olanaklarını kullanmakta ve giderek daha fazla bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bilinmeyen, keşfedilmeyi bekleyen, çözümü aranan gizli kalmış birçok bilgi insanoğlunda merak ve heyecan duygusu yaratmıştır. Bilgiyi bulmanın yanında bilginin paylaşımı da insanlık için önemli olmuştur. Bilgi kendi başına değerli olmamakla birlikte onu değerli kılan paylaşılması ve kullanılmasıdır. Bilgiyi araştıran, bulan ve paylaşan toplumlar her zaman diğerlerinden birkaç adım önde olacaktır.

Küreselleşen ve değişen dünyada toplumlar arasında bir yarış vardır. Her toplum kendi payını her alanda arttırmayı, en yüksek refah düzeyine ulaşmayı hedefler. Bunun için toplumu oluşturan bireylerin bunu sağlayacak düzeyde olması gerekmektedir. Bilgiye ulaşacak, kendi toplumunun beklentisini karşılayacak ve karşılaştığı problemleri bilimin yardımıyla çözebilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bireylerin geleneksel yöntemle bu becerileri kazanmaları zordur.

Bireyler, mensubu buldukları toplumu refaha ulaştırıp, insanlığa katkıda bulunabilmesi için yaratıcı ve yenilikçi düşünebilmeli, olaylara eleştirel yaklaşabilmeli, bilgiyi hazır almak yerine bilgiye ulaşabilme yollarını ve bilgi üretmesini bilmelidir.

Toplumların böyle bireylere sahip olabilmesi, bireylerin doğru bir şekilde eğitilmesi ile mümkün olabilmektedir. Eğitim ailede başlar ve büyük kısmı eğitim kurumlarında devam eder. Eğitim sistemi bu açıdan çok önemlidir. Gelişim aşamalarının sağlıklı ve doğru bir biçimde tamamlanması doğru bir eğitim ile sağlanabilir. Eğitim yaşam boyu süren bir süreçtir.

Bireylerin toplumu refaha ulaştırabilecek özelliklere sahip olması için verilen eğitimin bu beklentilere cevap vermesi gerekmektedir. Klasik, çağın gerisinde kalmış eğitim sistemleri bireyin yaratıcı ve yenilikçi olmasını desteklemek yerine daha da geriye götürebilmektedir. Bu anlamda mevcut eğitim sisteminde yer alan her bireye büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde ne tür reformlar yapılırsa yapılsın öğretmenler iyi yetiştirilmediği sürece fayda sağlanamayabilir. Eğitim sisteminde bulunan bireylerden en üst düzeyde verimlilik ve yaratıcılık beklenmektedir (Sungur, 2001: 21). Bu beklenti doğrultusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin yaratıcılığın önemini benimsemeleri elzemdir. Yenilikleri ve değişiklikleri uygulayacak olan öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekmektedir. İstenilen eğitim amaçlarına ulaşmak öğretmenlere bağlıdır. Eğitim sisteminde ne kadar ideal ve yenilikçi değişiklikler yapılsa da öğretmenlerin gelişmelerin gerisinde kalması, alanında yeterli bilgiye sahip olmaması yapılan yeniliklerin yüzeysel kalması tehlikesini beraberinde getirebilir.

### **Yaratıcılık**

Her alanda, hızla küreselleşen dünyada insanların yeni ve farklı olana duydukları ihtiyacın giderek artmasıyla birlikte yaratma kavramına verilen önem de artmıştır. Yaratma kavramı kullanıldığı alan ve kişiler tarafından farklı biçimlerde algılanmış ve tanımlanmıştır. Bazı tanımların benzer noktaları olmasına rağmen bu kavramın ortak bir tanımı yoktur. Aşağıda yaratıcılık kavramı ile ilgili çeşitli düşünürlerin yaptıkları tanımlar verilmiştir.

Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı 'kreativitaet, creativity' dir. Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Bu sözcük, 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır (San ve Güteryüz, 2004: 1).

Yaratıcılık; ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vb. sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve yirminci yüzyıldan itibaren içinde bulunduğumuz yüzyıla değin tanımlanması en güç olan kavramlardan biri olmuştur (Üstündağ, 2002: 1).

Yaratıcılık denildiğinde akla karmaşık bir süreç gelmektedir. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerin ve her türlü çalışma ve uğraşın içersinde yer almaktadır. Birçok kişi tarafından doğru ya da yanlış olarak kullanılan bu kavramın kesin bir tanımının yapılması oldukça güçtür. Bu konuda hakkında uzun yıllardır yana çalışmalarını sürdüren araştırmacıların görüş birliğine vardığı ortak bir yaratıcılık tanımı yoktur. Ancak bu araştırmacıların yaptıkları farklı tanımların bazı temel noktaları ile birbirlerine yaklaştıkları gözlenmektedir (Kamaraj ve Aktan, 1998: 55–56).

Argun'a (2004: 2) göre, yaratıcılık hem duygusal hem de düşünsel yaşamı ifade eden bir kavramdır ve yaratıcılık etkinliği kendiliğinden oluşmayan, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile bir yaşam biçimi halini alan süreçtir.

Ülgen (1995: 46–47)'e göre, yaratıcılık kavramına tarihi bir süreç içinde farklı anlamlar yüklenmiştir. Çevresel yaklaşımda bir beceri, bilişsel yaklaşımda daha çok bir süreç olarak görülürken, psiko-analitik yaklaşımda ihtiyaç ve çatışma ile ilgili, hümanistik yaklaşımda ise doğuştan getirilen güçlerin geliştirilmesi ile ilgili bulunduğunu belirtmektedir.

Sungur (1997: 1), yaratıcılığı, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, geliştirilen bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır.



Tüm bu tanımlardan anlaşıldığı gibi yaratıcılık daha önce var olmayan bir ürün meydana getirilme ya da var olan bir ürünün farklı kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu süreçte bireylerin meydana getirdikleri ürünlerde farklılıkların görülmesi mümkündür. Bunun nedeni yaratıcılık kavramının farklı boyutlarının olmasıdır.

### **Yaratıcılığın Boyutları**

Guilford, yaratıcı düşünmenin, kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım akıcılığı, uyum esnekliği, yeniden tanımlama, kendiliğinden esneklik ve orijinallik olarak isimlendirilen sekiz niteliği bulunduğunu belirtmiştir.

1. Kelime Akıcılığı: Çocuğun gereksinimlerini karşılayacak kadar çok kelime yaratmasıdır.

2. Çağrışım Akıcılığı: Belli gereksinimleri karşılayacak anlamı taşıyan kelimeler bulabilmektir.

3. Fikir Akıcılığı: Sınırlı bir sürede ihtiyaçları karşılayacak fikirler yaratmaktır.

4. Anlatım Akıcılığı: Bir ihtiyacı dile getirecek kelime sıralamasını yapabilmektir.

5. Uyum Esnekliği: Bir problemin çözümü için değişik yollar bulabilmektir.

6. Yeniden Tanımlama: Bilinen nesnelere farklı şekilde kullanılabilmektir.

7. Kendiliğinden Esneklik: Bir konu ile ilgili değişik fikirler bulabilmektir.

8. Orijinallik: Kişinin çok değişik ve özgül tepkiler yaratabilmesidir (Akt. Argun, 2004: s. 7'deki alıntı)

Erlendsson (1999) ise yaratıcı düşünme becerisinin dört boyutu olduğunu söylemektedir. Torrance yaratıcı düşünme testleri de bu dört boyuta bağlı kalınarak puanlanmakta ve bireyin yaratıcılık gücünü ölçmektedir

1. Akıcılık: Bir durumla ilgili oluşturulan kabul edilebilecek fikir sayısıdır. Birey belli bir süre içerisinde başka kişilere göre ne kadar fazla kabul edilebilir düşünce üretebilirse akıcılık yönü o kadar yüksektir.

2. Esneklik: Esneklik bireyin verdiği cevapların kategorilendirilmesi ile ilgilidir. Bireyin bir olaya kaç farklı açıdan bakabildiği ile ilgilidir. Bireyin belli bir durum ile ilgili düşünceleri ne kadar farklı kategorilendirilebiliyorsa esneklik yönü o kadar yüksektir.

3. Orijinallik: Özgün düşünce üretme ile ilgilidir. Birey belli bir durum hakkında ne kadar fazla, diğer bireylerden farklı yanıt verebiliyorsa, orijinallik yönü o kadar kuvvetlidir.

4. Zenginleştirme: Verilen cevapların detaylandırılması ile ilgilidir. Birey belli bir sürede belli bir durum hakkında verdiği cevapları ne kadar detaylandırabiliyorsa, zenginleştirme yönü o kadar kuvvetlidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: sf. 96-97'deki alıntı).

### **Yaratıcılığın Aşamaları**

Yaratıcılık belirli aşamalar sonucu oluşan ve ortaya çıkan bir süreç olup, her basamağın sağlıklı bir şekilde atılması, ortaya çıkacak ürünün de istenilen nitelikte olmasını sağlayabilir.

Yaratıcılığın aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Hazırlık dönemi: Problem, ihtiyaç ya da gerçekleştirilmek istenen şeylerin saptandığı ve tanımlandığı aşamadır. Çözüm ve ihtiyaçlar için bilgi ve malzeme toplanır. Ardından bunlar çözümün geçerliliği ve işlerliği bakımından ölçütlere vurulur. Bu dönemde daha önceki yapılanların ve çözüm yollarının araştırıldığı, bu bakımdan bireyin yaratıcı güçlerinin ön planda olmadığı görülmektedir (Hermann 1988: 187-188).

2. Kuluçka aşaması: Sorundan çıkılıp geriye gidilerek sorunun zihnin incelemesine bırakıldığı aşamadır. Problemin çözümü için zihin işlemleri yeterli gelmediğinden kişi başka işlere döner ve problem bilinçaltına atılır (Rıza, 2004; 82). Bu dönemde kişinin yaşadıkları, karşına çıkan uyarılar, problemin çözümüne hizmet ediyorsa, kişi diğer aşamaya geçebilir. Bu dönem hazırlık aşamasında olduğu gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir.

3. Aydınlanma aşaması: Düşüncelerin yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere olduğu aşamadır. Kişinin yaşadıkları, karşılaştığı uyaranlar, bilinçaltına atılmış olan problemin çözümünü sağlayabilir ve insan bir aydınlanma yaşar. Rıza (2004: 83) bu aydınlanmanın nerede ve ne zaman gerçekleşeceğini bilinmediğini söylemektedir. Bu düşünceler sonuç ya da ürünün parçaları olabilmesinin yanında sonucun kendisi de olabilir. Her iki durumda da ilişkinin tüm boyutu birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlık olmak üzere müthiş bir iç görü zenginliği içerisinde gelişir. Birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir.

4. Gerçekleme-doğrulama aşaması: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinlikten oluşur. Bu aşamada beynin sol yarı küresi devrededir. Bazen aydınlanma aşaması sırasında oluşan düşünceler, fark edilen çözüm yolları, problemin çözümünü oluşturmayabilir. Bu durumda kişi kuluçka aşamasına dönerek yeni çözüm yolları geliştirme sürecine geri döner (Hermann 1988: 187–188).

## Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler

Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler şu şekilde özetlenebilmektedir:

1. İmge: Bu zihinsel süreç görsel algılamanın yaptığı bir seçme ve bir süper oluşturma yetisi olması ile diğer duyuşsal kanalların hepsinden daha üstün ve daha yetkin olma özelliğine sahiptir. Düşünme süreçlerinde görme olayı sonucunda oluşturulan birimler, imgeler çeşitli güçlüklerle doğmakta olup, her imge çok sayıda bilgi ve duyuşsal, nesnel ve simgesel pek çok izlenim taşımaktadır (San, 1979: 181).

2. Duygu: Duyuların, yaratıcılığın oluşmasında ve gelişmesinde önemi büyüktür. Yaratıcılık hem düşünsel, hem duyuşsal yaşamı birlikte ifade etmektedir. Bunun yanında duygu oluşumunda bilişsel süreç önemlidir. Duyuların oluşumu sırasında, duyguların gelişim yönü de bu oluşumdan etkilenmektedir. Duyguların yönü nasıl olursa olsun, duygular arasındaki çatışmalar ya da bireyin çevreye ve içyapısına uyumunu zorlaştıran duyuşsal oluşumlar yaratıcılığı etkilemektedir (Yıldız ve Şener, 2007: 5).

3. Simgeler: Bir olayı, duyguyu, düşünceyi, nesneyi somut nesne veya işaret gibi kısaltmalar kullanarak anlatma şeklidir. Simgeler, eşya veya olayın geçici olan temsilcileridir. Çocuklar, kültürleri yansıtan simgeleri öğrendikleri zaman birçok kelime yaratabilir, yok edebilir ya da tasarlayıp uygulamaya koyabilirler. Çocuğun yarattığı renkler, sesler, biçimler, doku ve örüntülerin tanıdık bir şeyler ifade ettiğini ayırt etmesinden sonra simgeler ortaya çıkmaktadır (Yıldız ve Şener, 2007: 6).

4. İmgelem (Hayal Zenginliği): İmgelerle düşünme çok eski bir düşünme tarzı olup usçu düşüncenin karşıtı bir düşüncedir. Araç olarak zihinsel resimleri yani imgeleri kullanan bu düşünce tarzında, bilgi de imgesel yolla alınmaktadır. Çizgisel olmayıp çok yönlü, çok anlamlı, çok boyutlu olup sonuçları yanlış doğru olarak değil, açık seçik ya da bulanık, karmaşık olarak değerlendirilir. İmgesel düşünme neden sonuç ilişkisine değil anlama ve sonuca yönelir (San, 1979: 185).

5. Mecaz: Goleman, çocukların yaşantılarına, anlatımlarına, duygularına anlam vermelerinde etkili olan çağrışımların yarattığı mecazın; ilginçlik, farklılık,

özgünlük, esneklik ve duyarlılığı bir araya getirdiğini savunur. İyi ruh halleri, esnek ve karmaşık düşünebilme yeteneğimizi güçlendirmekte rol oynar. Bu da zihinsel ya da kişiler arası sorunlara çözüm bulmayı kolaylaştırmaktadır. ( Yıldız ve Şener, 2007: s. 8'deki alıntı).

### **Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her kişide bulunabilir fakat yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Tekin ve Taşgın, 2008: 207). Kişiden kişiye farklılık göstermesinin nedenleri ise ilişkili olduğu kabul edilen etmenlerdir. Bu bölümde yaratıcılık ile ilişkili olan ve yaratıcılığın gelişmesini etkileyen faktörler sırasıyla verilmiştir.

#### **Zeka**

Yaratıcı insan, sadece üstün zekalı olandan çok, çok yönlü düşünme yetisine sahip olan insandır. Yaratıcılık kavramı çoğu zaman zeka kavramı ile karıştırılsa da iki kavram birbirinden farklıdır (Aktamış ve Ergin, 2006: 79).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar sonucunda, zeka ve yaratıcılığın farklı alanlarda, farklı işleyiş biçimleri, farklı yaklaşımları, farklı değerlendirmeleri ve sonuçlarının olduğu söylenebilmektedir ve yaratıcılık için zeka gerekli olsa da üstün zeka ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır (Kara, 2007: 26).

De Bono (1993)'nun bir benzetmesi şöyledir:

“Güç arabada her zaman var olmasına rağmen yine de arabanın performansı, şoförün becerilerine dayanmaktadır. Güçlü bir araba kötü kullanıldığı gibi kötü bir araba da iyi kullanılabilir. Düşünme becerilerini kazanmamış zeki bir kişi de düşüncesinden verimsiz olabilmektedir. Daha düşük zekâlı bir kişi de düşünce açısından verimlilik gösterebilmektedir.” (Akt. Rıza 2004: 30)

Cronbach (1970) yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi incelenmiş. Zeka testleri ile yaratıcılık testleri arasında (IQ 120' ye kadar) bir ilişki olduğu ve ilkökul aşamasında zeka testleri ile yaratıcılık arasında 0.50 gibi bir ilişki bulunduğunu

saptamıştır. Ergenlik çağında bu ilişki daha da yükselmektedir. (Vural, 2006: s. 80'deki alıntı)

Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki, incelenmiş ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmaların yanı sıra bu iki kavramın birbirinden bağımsız olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır.

### ***Kişilik***

Rıza (2004: 21)'nin aktardığına göre Engle ve Snellgrove (1979: 206) yaratıcı kişiyi; problemlere yeni çözümler veya sanatı için yeni yöntemler bulmaya çalışan ve hedeflere ulaşmak için yeni ve daha uygun yöntemler bulmaya çalışan insanlar olarak tanımlamaktadır. Bu kişilerin düşünceleri ve yaptıkları ile ortaya yeni şeyler koyabildiklerini söylemektedir.

Guilford (1954) yaratıcı kişi özelliklerini incelerken; yaratıcı kişinin problemlere karşı daha duyarlı olduğunu ve yaratıcı kişilerin düşünce sisteminin diğer insanlara göre daha fazla akışkanlık gösterdiğini ve bu akışkanlığın sözel ve çağrışımsal akıcılık olarak, öncelikle dile ilişkin olduğunu belirtmektedir. Akışkanlığın asıl önemli yönünün düşünceye ilişkin olması ve bunun da düşünce akışkanlığı olarak adlandırıldığını belirtmektedir. (Cebeci, 2004: 112-113'teki alıntı)

Karayağmurlar (2005: 25) yaratıcı kişileri algı farklılıklarından ya da yapıtlarındaki anlatım farklılıklarından yola çıkarak iki tip olarak ayırmış ve şu şekilde açıklamıştır:

1. Birleştirmeci Tip: Sanata karşı yatkınlığı ve içsel bağlılığı olan bu tip, çocukluk döneminde imgeyi korur ve sanatçı, bilim adamı ve değişik alanlarda yaratıcı olanlar bu gruba girer.

2. Ayrımcı Tip: Algılar ve kavramlar arasındaki ayrılığın gelişmesinden ortaya çıkan bu tip daha çok yetişkinlerde görülür.

Soru sorma davranışı yaratıcılığın başlangıcı olup, ilk sorulan sorulara verilen cevaplar ile daha üst seviyedeki soruların sorulmasına yol açacaktır (De Bono, 1997: 167-168). Yaratıcı kişilerin daha dışa dönük ve yeni deneyimlere açık olmaları da onları daha üretken yapar (Kaufman, 2009: 85–86 ).

### *Cinsiyet*

Süzen (1987)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre yaratıcılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Rıza (2004: 33), tarih boyunca bilim, sanat, felsefe gibi alanlarda kadın sayısının az olmasının sebebini, toplumların kadına verdiği statünün erkeğe verilen statüden daha düşük olması olarak yorumlamıştır.

Yaratıcılıkta cinsiyet etkeninde, toplumsal kültürün kız ve erkelere biçtiği rolün farklı olmasından dolayı yaratıcı düşünme becerilerinde de farklılaşma görülür (Çetingöz, 2002: 21). Cinsiyet, yaratıcılık düzeyini ve algısını, toplumun ve kültürün yapısına göre değiştirebilmekte ve yönlendirebilmektedir.

Özben ve Argun (2002) Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninde akıcılık ve esneklik yönünden yaratıcılıkta kızların erkelere göre üstün bulunduğu belirlenmiş, özgünlük boyutunda ise cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Maccoby ve Jacklin (1974), literatür incelemelerinde yaratıcı düşüncede cinsiyet farklılığı ile ilgili çok az bulgu olduğundan söz etmişler ve küçük yaşlarda dikkat çekecek düzeyde bir farklılığın olmadığını ancak ileriki yaşlarda erkeklerin genellikle niceliksel ve mekansal, kadınların da sözel yetenek gerektiren görevlerde üstün olabilecekleri savını tartışmışlardır. Maccoby ve Jacklin, bu tür savların araştırma bulgularıyla desteklenebileceğini ya da çürütülebileceğini, böylesi farklılıkların az olabileceğini veya olmayabileceğini ya da birbiriyle tutarlı olmayabileceğini söylemişlerdir. (Abra ve Valentine-French, 1991: s. 235-284'teki alıntı)

## **Yaş**

İleri yaştaki insanların yeni şeyler öğrenmesi daha uzun zaman alır şeklindeki görüş artık doğru olarak kabul edilmemekte ve genç ile ileri yaştaki insanlar karşılaştırıldığında ileri yaştaki insanların yeni şeyleri öğrenmede yavaş oldukları fakat bunun sebebinin motivasyon, öğrenme stili ve deneyimlerin eksik olmasından kaynaklandığı görülmüştür (Moody, 2006: 75 ).

Ayrıca Kağıtçıbaşı (1999: 209)'nın belirttiği gibi yaşla ikna olma arasındaki ilişkiye dair genel inanış, gençlerin ikna olmaya daha açık oldukları, bunun tersine yaşlıların düşüncelerinde daha ısrarlı oldukları ve yıllardır süregelen alışkanlıklarını kolay kolay değiştirmedikleri yönündedir.

Beard dünyada bulunan yaratıcı insanların %70 inin 45 yaş altı olduğunu savunmuş ve Lehman da Beard ile aynı sonuçları bulmuş, ek olarak da bilimde yaratıcı başarıların yirmilerin sonu otuzların başında olduğunu belirtmiştir (Stern ve Robinson, 1998: 43)

Birren ve Schaie (2001: 510)'nin aktardığına göre Belsky (1990), Horn (1994), Mc Crae, Arrenberg ve Costa (1987) yaptıkları araştırmalarda hızlı düşünme becerilerini kullanma, esneklik gibi akıcılık ögesinde de yaşa bağlı olarak bir düşüş görülmekte olduğunu belirtmekte ve bu becerilerin yeni durumların temelini oluşturmada kullanılmakta olduğu için yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadırlar.

Yapılan araştırmalara bakıldığında yaş ile yaratıcılığın ters orantılı olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe kişinin yaratıcılığı gerilemektedir. Bunu hızlı düşünme, yenilikleri çabuk kavrama ve adapte olma da zorluk yaşanmasından dolayı olduğu düşünülebilir. Bunu Erikson'un gelişim kuramıyla açıklayacak olursak 20-45 yaş arası bireylerin üretken olduğu dönemdir. Bundan sonraki dönemlerde sağlık



sorunları, yeni şeyler üretmekten çok geçmiş yaşantılarını düşünme, emeklilik gibi düşüncelerin hakim olması yaratıcılığı engelleyebilir.

### *Aile*

Aile tutumunun çocuğun yaratıcılığının gelişiminde etkisi büyüktür. Ancak ailenin çocuğa karşı aşırı koruyucu, disiplinli ve katı tutumları çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde bir engel teşkil edebilmektedir. Bunun yanında ailenin çocuğa sağladığı imkanlar ile ailenin eğitim düzeyinin, çocuğun yaratıcılığı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Günel (2006: 10), ailelerin sosyo- ekonomik koşulları göz önüne alındığında eşit koşullarda orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin yaratıcılık puanlarının, düşük sosyo ekonomik kültürden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olduğunu ve aralarındaki puan farkının 20'ye kadar çıkabildiğini söylemiştir. Hurlock ( Kandır, 2001: s. 39'daki alıntı), üst sosyo ekonomik düzeydeki bireylerin alt sosyo ekonomik düzeyde yetişen bireylere göre daha yaratıcı olduklarını ileri sürmekte ve bunun sebebinin üst sosyo ekonomik düzeydeki bireylerin eğitim konusunda daha bilinçli davranması, yeniliklere açık olması ve bağımsız davranışlar sergilemesi, bunların da bireyi yaratıcılığa sevk etmesi olduğunu söylemektedir.

Özben ve Argun (2002)'un Dokuz Eylül Üniversite Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şen (1999)'in Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmasında yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, baba eğitim durumunun üniversite olduğu öğrenci grubunda anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmektedir.

## *Eğitim*

Eğitim bireyin yaşantında her alanda 3nem taşımaktadır. Yaratıcılığın gelişiminde de eğitimin yeri 3nemlidir. Yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulu 3oğu kez eğitim olarak g3r3lmektedir (3eting3z, 2002: 23).

Sungur (1988) yaptığı bir araştırmada problem 33zme eğitimi alan ve almayan 3đrencileri karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı problem 33zme eğitimi alan 3đrencilerin almayan 3đrencilere g3re daha y3ksek yaratıcılık g3c3ne sahip olduğunu belirlemiştir.

Toplumda ayrıştırıcı, analiz yapan ve bilgi 3retebilecek bireylere ihtiya3 duyulmaktadır. Bu y3zden sadece sunuş yoluyla bilgi aktarımı ile yetiştirilen bireylerin yetersiz olduğu g3r3ld3đ3nden, eğitimde bilinmeyi keşfetmeye ve 3retmeye teşvik edici bir 3đretim y3ntemi kullanılması gerektiği vurgulanmakta ve doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılığın 3đrenilebilecek değil, bu y3ntemlerle geliştirilebilecek bir yeti olduğu savunulmaktadır (Vural, 2008: 3).

Eğitim ve 3đretimin baskıcı, sınırlayıcı ve katı olması bireylerin bıkkınlık ve isteksizlik gibi duygular yaşamasına sebep olur. Bunun i3in 3đrenciye okulu sevdirecek, 3đrencinin merakını uyandıracak, araştırmasını ve soru sorma davranışını kazandıracak y3ntemler kullanılmalıdır. Bu davranışlar yaratıcı d3ř3nme ve davranışın 3n koşuludur (Karakuş, 2003: 3).

Bireylerin yaratıcı g3c3n3n ortaya 3ıkarılması ve geliştirilmesi s3recinde verilen eğitimin yapısı b3y3k bir 3nem taşımaktadır. Araştırmaya, keşfetmeye, sorgulamaya y3nlendiren bir eğitim sisteminde yaratıcılık kavramının var olması beklenebilmektedirken, katı, tutucu ve kalıplaşmış bir eğitim sisteminde bireyde var olan yaratıcılığın da k3relmesi s3z konusu olabilir.

Yaratıcılık geliştirilen bir kavram olmasının yanında, engellenebilen ve gerileme g3sterebilen bir kavramdır. Aşağıda yaratıcılığın gelişimini engelleyen nedenler a3ıklanmaktadır.

## Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

Yaratıcılık, kişinin kendi düşünceleri ve çeşitli çevresel faktörlerden olumsuz yönden etkilenebilmektedir. Uyum sorunları, yanlış inançları, mantıksal düşünme şekli, kalıplar ve kuralları kabul etme (dogma), kendine güvensizlik gibi etkenler kişinin yaratıcılığına engel olabilmektedir.

Jones (1987) kişinin kendi yaratıcılığını etkileyen faktörleri dört kısma ayırmıştır.

1. Stratejik engeller: Tek cevabın doğruluğunun kabul edildiği esnek olmayan düşünce biçimidir. Geçmişte yaşanan deneyimlerine değişmez bir şekilde güvenme veya uygunluğunu kontrol etmeden kullandığı kendine özgü teknikler kişinin yaratıcılığını engeller. Kitaplar, sınavlar bunlara örnek gösterilebilir.

2. Değer engeli: Kişisel değerleri kapsar. Kişisel inançlar ve değerler, düşünceler dizinine koşulsuz bir şekilde inanırlar.

3. Algısal Faktörler: Dar bir alanda odaklanmak ve ilgilenmek ile ilgilidir. Bu faktör fiziksel düzeyde duyuların farkındalığından yoksun olmak ile ortaya çıkar.

4. Kendi Düşünce Faktörü: Düşüncelerin aktarılmasındaki korkuları ve ürkeklikleri yüzünden etkileyiciliklerin az olmasıdır. Bireyin kendi düşüncelerinde kedisine güvensiz olmasından kaynaklanır (Akt. Proctor, 2005: 29–30)

Rıza'nın (2004: 16), Coon'dan aktarımıyla (1983) yaratıcılığı engelleyen faktörler şunlardır:

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

b) Kültürel engeller: Toplumsal değerler kültürler arası değişim göstermektedir. Bazı toplumlar yaratıcılığı desteklerken bazıları da hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi gibi inançlarından dolayı yaratıcılığa engel olmaktadır.

c) Öğrenilen engeller: Bu engeller günlük yaşantıdaki kalıplaşmış inançları ve kuralları kapsar. Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenekler öğrenilen engelleri kapsamaktadır.

d) Algılama engelleri: Günlük yaşamda kullanılan etiketlendirmeler, sınıflandırmalar yaratıcı düşünceyi engelleyebilmektedir. Alışkanlık ve adetler problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.

e) Yüklü program engelleri: Konuların kalıplaşmış bir şekilde sunulması ve belirli bir süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir.

Yaratıcılığın önündeki önemli engellerden bir de yakınsak düşünce şeklidir. Yakınsak düşünce şeklinde birey sorunun karşısında sadece bir tek çözüm yolu görür ve diğer çözüm yollarını dikkate almaz (Üstündağ, 2002: 19).

Bireyin kişisel özellikleri ve çevresel faktörler yaratıcılığın gelişimin engelleyebilmektedir. Sağlıklı bir kişilik gelişimi ve olumlu bir çevre ile yaratıcılığın önündeki engeller kaldırılıp, var olan yaratıcılık da üst düzeylere getirilebilir.

## **Problem Çözme**

Güven (2001: 29), problemin birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan güçlük durumu olarak tanımlamaktadır.

Bingham (1998: 5) ise, bir problemde üç temel özelliğın bulunduğunu belirtmiştir. Öncelikle bireyin zihninde belirli bir amacının olması gerekir. Bireyin amacına giden yolunda önüne bir şekilde bir engelin çıkması ve son olarak da bireyin amacına ulaşması için içsel bir gerginlik hissetmesi gerekmektedir.

Öğülmüş (2006: 5)' e göre problem içeren bir durumda, mevcut durum ile olması gereken durum arasında bir fark olması, bireyin bu farkı görmesi ya da

algılaması ve bireyin farkı algıladığında gerginlik hissetmesi, bu gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunması ve bu girişimlerin engellenmesi gerekmektedir.

Arkonç (1998: 290) problem çözmeyi hedefe yönlendirme, alt neden ayrıştırması ve işlem seçimi şeklinde sıralamış ve problemin tamamının çözümünün bu işlemlerin art arda getirilerek ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Şahin (1989: 156) ise bir durumun problem olarak görülebilmesi için üç özelliğinin olması gerektiğini belirtmektedir. Bu özellikler şöyledir:

1. Kişinin çıkış noktasını oluşturacak obje, bilgi ve koşulların oluşması gerekir.
2. Kişinin varmak istediği bir hedefi olmalıdır.
3. Kişi kendisine verilenlerden hedefe ulaşmak için hangi dönüştürmeleri hangi sıralama ile yapacağını bilememekte ve kestirme bir çözüm yolu görememektedir.

Problem çözme, bir amaca ulaşmayı hedefleme, bu hedefin karşısına çıkan tüm engelleri yenmeyi kapsayan bir süreç olup kişi hissettiği gerginliği engelleri aşmak için uygun yollar bularak ortadan kaldırmaya çalışır.

Bir ihtiyaç gidermek isteği veya bir amaca ulaşmak arzusu ve bunlara ulaşmayı engelleyen güçlükler problemin temel koşullarını oluşturmaktadır (Türer, 1992; 288).

Bir problem çözüm aşamasında çeşitli süreçler sonucunda çözüme ulaşır. Aşağıda problemi çözme sürecindeki aşamalar açıklanmaktadır.

### **Problem Çözme Sürecinin Aşamaları**

Erdoğan (2000: 45) problemin çözümüne ulaşmak için problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Problemin kabullenilmesi ve çözmek için harekete geçmeye karar verilmesi.
2. Problemin tanımlanması

3. Alternatif çözüm yollarının araştırılması ve bulunan çözüm yollarının geliştirilmesi

4. Alternatif çözümler arasında en iyi çözüm ya da çözümlerin seçimini yapma

5. Seçilen çözümün uygulamaya koyulması

6. Çözümün değerlendirilmesi

Shapiro (1998: 134) ise problem çözmeye basamaklarını;

1. Problemi Tanımlama: Problemin ne olduğunun farkına varma,

2. Alternatif Çözümler Düşünme: Problemin tanımlanmasının ardından problem için çeşitli çözüm yolları arama,

3. Çözümleri Birbiri ile Karşılaştırma: Alternatif çözüm yollarını birbirleri ile karşılaştırma,

4. En İyi Çözümü Seçme: Karşılaştırılan çözüm yolları içerisinde en iyi çözüme karar verme,

5. Çözümün Nasıl Sonuç Verdiğini Anlatma: Seçilen çözümün verdiği sonucu anlatılması,

6. Gereken Değişiklikleri Tartışma: Çözümde eğer gerekli ise değişikliklerin tartışılması ve gerek görülüyorsa bu değişikliklerin çözüme uygulanması şeklinde sıralanmaktadır.

Gelbal (1991: 168) problem çözmeye bilimsel yöntemin kullanılmasında birbirini izleyen aşamaların olduğunu söylemektedir. Bu aşamalar; problemin farkında olma, problemin tanımlanması, çözüm için alternatif yolların bulunması, bulunan bu çözüm yollarını kullanarak sorunun ortadan kaldırılmasıdır.

Bir problemin çözümüne belirli aşamalardan geçerek ulaşılabilmektedir. Bu aşamaların sağlıklı bir şekilde geçilmesi bireyi istenilen sonuca ulaştırabilmektedir.

Problem çözümede kullanılan yöntem ve teknikler bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir. Aşağıda farklı problem çözme modelleri açıklanmaktadır.

### **Problem Çözme Modelleri**

Birçok düşünür, bireylerin karşılarına çıkan problemleri çözebilmeleri için kullandığı yollardan yola çıkarak problem çözme modelleri geliştirmişlerdir.

#### ***John Dewey'e Göre Problem Çözme Modeli***

Dewey problem çözme sürecinin her bir aşamasında “bilinenden bilinmeyene” doğru bir sıçrama olduğunu belirtmiştir. Bu süreç, kişinin, sahip olduğu kurulu düzenin ötesinde bir boşluk olup, kültür, tercih, arzu, ilgi ve o an içinde bulunduğu duygusal durumuna bağlıdır (Sungur,1992: s. 142'deki alıntı).

Dewey'e göre yaşamda asıl ve önemli olan husus, bilgi değil, herhangi bir işi yapma alışkanlığı kazanmış olmak ve bu iş için gereken materyali toplayabilecek beceriye sahip olmaktır. Dewey günümüz okullarının öğrencilere sadece bilgi vermemesi gerektiğini bunun yanında yeni problemlerle baş etme alışkanlığı ve gücünü de kazandırması gerektiği savunmuştur. Problem çözme sistemini, başka bir adıyla, iş ilkesini okulun temel ilkesi olarak görmektedir (Hesapçıoğlu, 1997: 124).

Dewey öğrencinin problem çözme sürecini beş aşamada açıklamıştır.

1. Birinci aşamada problemin çıkış noktası anlaşılmaya çalışılmaktadır. Sınıfta kişisel problemler yerine sınıfı ilgilendiren ortak problemlerin farkına varıldığı aşamadır.

2. İkinci aşamada problem herkesin anlayacağı bir şekilde tanımlanır. Problemin ana hatları bu aşamada açıkça belirlenir. Öğrencinin kişisel problemleri

engellenmişse de, kendince problemi tanır. Tüm öğrenciler problemin tanımlanmasında geniş bir görüş alanı ve nesnel bir yaklaşım kullanırlar.

3. Üçüncü aşama problemin çözümü için varsayımlar ortaya konulduğu aşamadır.

4. Dördüncü aşama son aşama olup uygulama aşamasıdır (Varış, 1994: 123).

Dewey problem çözme modelinde özellikle öğrenci ve eğitim üzerinde durmuştur. Verilen eğitim ile problem çözme becerisi kazandırmanın önemli olduğunu ve problem çözmeyi aşamalar şeklinde gerçekleştiğini açıklamıştır.

### ***Gestalt kuramına göre problem çözme***

Davranışçı yaklaşımın, davranışı, uyarıcı ve tepkilere bölmesine karşı çıkar. Bilişsel yaklaşımın başlangıcı sayılabilecek Gestalt yaklaşımı, problem çözmenin bütünün parçaları arasındaki ilişkilerin bir anda algılanmasıyla meydana geldiğini savunmaktadır. Bir anda meydana gelen bu algılamaya farkındalık denilmektedir. Dolayısıyla problem çözme farkındalık kazanmadır (Baume, 1986; Aydın, 2009: s. 14'teki alıntı).

### ***Hermann-Yaratıcı Problem Çözme Modeli***

Bu model, her bireyin genetik olarak öğrenme, düşünme, yetenek ve tercihleriyle doğduğunu savunmakla beraber beynin sürekli olarak belirli bir düşünme biçiminde kullanmasının, beyindeki kadranların gelişmesine olanak sağladığını ve kişi hangi alana ilgi gösteriyorsa o alanda problem çözme yeteneğini geliştirebileceğini savunulmaktadır (Lumsdaine, 1995, Sonmaz, 2002: s. 15'teki alıntı).



### ***Psikoloji Açısından Problem Çözme Modeli***

Psikolojik açıdan problem çözme modeli, rehberlik hizmetlerinden faydalanılarak içinde bulunan problem durumundan kurtulmadır. Birey, içinde bulunduğu olumsuz durumdan bir danışman sayesinde kurtulabilir. Burada problem çözme, birey ve danışman arasında yapılan ortak bir davranış olup, danışman bireyin (danışanın) problemi kabul etmesini ve ortak bir çözüm yolu bulmasını sağlar. Bu sürecin sonunda da problemin ne olduğunu daha iyi anlayan ve çözüm için ne yapacağını bilen birey (danışan) danışmayı bitirir (Sungur, 2001: 178-179).

Rehberlik hizmetlerinin amaçlarından biri de bireyin etkili problem çözme becerisinin gelişimini sağlamaktır. Rehberlik problem çözüme seçimler yapmada ve uyumda bir kişinin diğerine verdiği yardımdır. Birey rehberlik yardımı ile problem çözebilme, bağımsız olabilme ve içinde yaşadığı toplumun sorumlu üyesi olabilme vecerilerini kazanabilmektedir. (Kepçeoğlu, 1997: 79, Kuzgun, 1999: 2).

### ***Köhler İlgörü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme***

Köhler, şempanze ile yaptığı deneylerin sonucunda problem çözümünün basamaklandırılmış bir deneme-yanılma yoluyla değil aniden ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Şempanze, problemi bir kez çözdükten sonra aynı problemle karşılaştığında birkaç basit hareketle bu problemi çözerek, ani de olsa çözümün bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlarda uygulanabilmesinin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Köhler çalışması ile karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini söylemektedir.

Birinci aşamada problemin çözümü gerçekleştirilir. İkinci aşamada da benzer bir durumda bulunan çözüm geri çağırılır. Bu da karmaşık öğrenmenin hafıza ve düşünceyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Atkinson, 2002: 257).

Problem çözme becerisini, kişisel ve sosyal yapı, fiziksel özellik gibi çeşitli durumlar bu beceriyi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Aşağıda problem çözme becerisini etkileyen faktörler açıklanmaktadır.

## **Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler**

Bir problemin çözümü birçok değişkene bağlı olabilmektedir. Problemin kişinin yaşına uygun olması, çözüm için bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler problemin çözümünde etkili olabilmektedir (Gelbal, 1991: 169).

Bunun yanında çevresel ve biyolojik faktörlerde kişinin problem çözmesini etkiler. Aile, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey de problem çözme becerisi üzerinde etkili olabilmektedir

Problem çözmeyi etkileyen faktörler arasında kişinin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan çeşitli değişkenler bulunmaktadır (Aksan, 2006: 15).

Kişinin içsel olarak problemi çözmeye hazır olması gerekir. Bunun aksine kişinin problemin çözümü için yeterli istek ve kararlılığa sahip olmaması, problemi yanlış tanıması, sistemli çalışmaması, yeterli teknik ve yeteneklerin eksik olması, yanlış teknik kullanması gibi faktörler problem çözümsüz kalmasında etkili faktörlerdir (Stevens, 1998: 17).

Kişinin problem çözme yeterliliğine ulaşması açısından hazırbulunuşluk düzeyi etkili olabilmektedir. Problem çözme sürecinde bireyin yeterli donanıma sahip olması, istekli ve kararlı bir şekilde devam etmesi ile istenilen çözüme ulaşılabilir.

Kişinin ruh hali durumu problem çözümünde önemli bir etkendir. Kişi takdir edilmek ve başarılı olmak ister. Bunun aksi bir durum problem ile çakıştığında, uygun şekilde davranmak güçleşecektir. Böyle bir durumda alay edilme, hata yapma, endişeden kaçınma, risk alma ve yönlendirilme ihtiyacı kişinin problem çözme becerisini etkiler (Stevens, 1998: 23).

Bireyin problemi çözmek için güdülenmiş olması gerekmektedir. Güdülenmeyen bireyin düşünceleri amaçsız olacak ve çözüme ulaşamayabilir. Düşünmeyi yönlendiren güdüleme, problem çözmenin başlangıç ve son basamağı için önem taşımaktadır.

Aile, bireyin öğrenmeye ve sosyalleşmeye başladığı ilk kurumdur. Ailede bir üyenin etkinlikleri diğerlerinin etkinlikleri ile iç içe olup aile bireyleri birbirinden fayda ya da zarar görür. Aile de tek bir temsilci yoktur. Aileyi oluşturan her üye aynı zamanda ailenin temsilcisidir. Bu yüzden ailede problem çözme bireysel değil bir grup etkinliğidir. Ailede ortamının problemlere duyarlı hale getirilmesi büyük ölçüde ana- babaya aittir ve çocuk da anne babayı örnek alır. Problemlere karşı hoşnutsuzluk gösteren, gereksiz tepkiler veren ve çocuğu suçlayan ailelerin çocukları da sorunları gizleme eğiliminde olurlar (Ünlü, 2005: 132-134). Problem çözmeye temel olan problemi tanıma ve kabullenme aşamasında yukarıda belirtildiği gibi bir ortamda yetişen çocuk yetersiz kalabilmektedir.

Sistematik bir şekilde problem çözmeyi çocuk kendi başına kolayca öğrenemez. Bunun için çocuğa problemlerini kendi başına çözebileceği ortamlar düzenleyerek, fırsatlar yaratarak ve etkili problem çözme yöntemlerini destekleyen deneyimleri planlayarak yardımcı olunabilir (Kişisel ve Yıldırım, 1983).

Çocuğun gelişim aşamalarında anne- babanın tutumu çok önemlidir. Bu tutum çocuğun problem çözme becerisinin gelişiminde de etkili olmaktadır. Çocuk zorluklarla başa çıkmayı ve diğer insanlara karşı nasıl davranması gerektiğini öğrenmek zorundadır. Bunun için aile, uygun bir örnek oluşturması ve çocuğun toplumsal davranışına şekil verme sorumluluğunu taşımaktadır (Ekşi, 1990, Arı ve Seçer, 2003: s. 454'deki alıntı).

Ailenin tutumu çocuğun problem çözme becerisi üzerinde etkilidir. Çocuğa verilen destek ve sağlıklı bir ortam ile çocuk problem çözme becerisi kazanabilir ve ileriki dönemlerde sorunlarını çözmeye zorluk yaşamayabilir. Bağımlı ve katı tutumlar çocuğa bu fırsatın tanınmasını engelleyerek gelecek yaşantısında problemler ile başa çıkmakta zorluklar yaşamasına neden olabilir.

Terzi (2003: 227) yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında problem çözme becerisi yönünden herhangi bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Uludağ (1997)' da yaptığı bir araştırmada problem çözme becerisi ile yaş arasında doğru bir orantı bulmuştur. Ancak 35 yaşından sonra bu orantının yönü değişmiş, problem çözme becerisinin yaşın ilerlemesiyle düştüğü gözlemlenmiştir.

Dündar (2008: 84) polislerle yaptığı araştırmada yaş grubu en yüksek olan 41 ve üzeri yaşlardaki polislerin problem çözme becerilerinin daha düşük yaştaki polislerin problem çözme becerilerinden daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Şahin (2000: 461)'in yaptığı çalışma, 11-14 yaş grubu arasında ise problem çözme yeteneğinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Birey doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar. Özellikle okul öncesi dönemde gelişimin her alanı hız kazanır. Bu dönemin sağlıklı bir şekilde yaşanması çocuğun gelecek yaşantısında daha sağlıklı bir birey olmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem yaşamın en önemli evrelerinden biridir. Aşağıda bu dönemin önemi açıklanmaktadır.

### **Okul Öncesi Eğitiminin Önemi**

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş erken çocukluk dönemini kapsamaktadır. Bu dönem çocuğun en hızlı öğrendiği dönem olup, beyin gelişiminin üçte ikilik kısmı bu dönemde tamamlanmaktadır. Çocuğun sadece beyin gelişimi değil kişilik gelişiminin de önemli temelleri bu dönemde atılmaktadır. Gelecek yıllardaki akademik başarısına, sosyal ve duygusal ilişkilerine bu dönemin etkisi büyüktür. Kişilik yapısı ve beden sağlığının temellerinin atıldığı bu dönem, ileriki yaşlarda da bu alanlarda aynı yönde gelişimin devam etmesinde önemli rol oynar. Çocukluk çağındaki bedensel, zihinsel ve kişisel gelişim aynı yönde ileri yaşlarda da devam eder. Araştırmalar sonucunda da çocukluk yıllarında kazanılan davranış ve tutumların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin değer yargılarını, tutumunu, kişiliğini ve inançlarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (Mussen, Conger ve Kogan, 1963: 32-33).

Poyraz ve Dere (2000: 21), Okul öncesi eğitimi doğumdan ilkokulun başlangıç aşamasına olan çocukluk yıllarını kapsayan, bu yaş özelliklerine uygun zengin bir

uyarıcı ortam sunan, onların tüm gelişimlerini toplumun yapısına uygun olarak kültürel değerleri ve doğrultusunda en iyi bir şekilde yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlamaktadırlar.

Oktay (1993: 37) ise çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren dönemi okul öncesi, bu dönemde yapılan ve verilen eğitsel etkinliklerin tümünü de okul öncesi eğitim şeklinde tanımlamıştır.

Yaşamın en önemli dönemlerinden biri olan bu yaşlarda alınan doğru bir eğitim sağlıklı bir gelişimin büyük destekçisidir. Ailede başlayan bu eğitim daha profesyonel olarak okul öncesi eğitim kurumlarında devam etmektedir. Dünya da olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmaktadır.

Okul öncesi eğitim büyük ölçüde ailede gerçekleşse de toplumun değişen yapısı, annenin çalışma hayatına atılması ve eğitime daha fazla önem verilmesi gibi sebeplerden dolayı bu dönemde eğitim verecek kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu kurumlar hem çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlaması hem de ailenin ihtiyaçlarını karşılaması açısından önemli bir yere sahiptir (Oktay, 1993: 38).

Okul öncesi eğitimi ile gelecek kuşaklar için daha sağlıklı ve verimli bireyler yetiştirmek mümkün olabilmektedir. Bu da eğitimin sadece bireysel yarar sağlamadığı toplumsal olarak da büyük önem taşıdığını göstermektedir. Okul öncesi dönemden itibaren sağlam temeller üzerine kurularak verilen bir eğitim, topluma fayda sağlayacak bireylerin yetişmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Burada en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Aşağıda okulöncesi öğretmenin özellikleri anlatılmıştır.

### **Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri**

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özellikleri, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler hakkında ipucu verebilmektedir.

İnsan yaşamının temelini oluşturan, öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemi, yaşamın diğer dönemleri ile karşılaştırıldığında farklı gelişim dönemlerinin

birbirleri ile ilişkilerinin en fazla olduğu dönemdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu dönemdeki çocukların gelişim aşamalarını çok iyi bilmesi gerekmektedir (Arnas, 2007: 5).

Öğretmen öğrencilerini tanımalı onların ilgi, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar düzenleyerek uygulayabilmelidir. Bu da öğretmenin gerekirse sınıftaki öğrenci sayısı kadar etkinlik hazırlayacak düzeyde yaratıcı olması demektir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 98).

Yaratıcı birey yetiştirecek olan öğretmenin öncelikle kendisi de yaratıcı özelliklere sahip olmalıdır. Uygun sınıf ortamı hazırlama ve uygun bir tutum sergileme öğrencinin yaratıcılığının gelişmesinde önemlidir. Kendisinde bu özellik bulunmayan bir öğretmen uygun bir ortam sağlayamayacağından çocukta var olan yaratıcılığı da ortadan kaldıracaktır. Torrance, Minnesota Araştırmalarında yaratıcı öğretmen-yaratıcı öğrenci ilişkisinin çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur (San, 2004: 24).

Argun (2004: 59) 'a göre, öğretmen sınıf ortamında demokratik bir tutum takınmalıdır. Otoriter ve baskıcı bir sınıf ortamında duygu ve düşünceler rahat bir şekilde ifade edilemediği için sadece söylenen ve gösterilenin dışına çıkılmaz. Ancak yaratıcı bireyler yeni fikirler üretebilmeli ve düşündüğünü söyleyebilmelidir. Öğretmen, çocuğu etkinlik sırasında yapılan etkinliği belirleyen yönergelerin dışına çıkmak istediği zaman anlayışla karşılamalı ve cezalandırıcı, tenkit edici bir tutum içine girmemelidir.

Arık (1987: 73)'a göre eğitim süresinden kazanmak için tek bir çözüm yoluna odaklanan öğretmen öğrenciye de bu yönde model olacaktır. Öğretmen öğrencileri tek bir çözüm yolu değil birçok çözüm yolu bulmaya teşvik etmelidir. Öğretmenin bu davranışı, öğrenciyi daha çok yaratıcı problem çözmeye katkıda bulunan ıraksak düşünme biçimlerini öğrenme eğilimine yönlendirecektir

### **Araştırmanın Amacı**

Problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin temelleri okul öncesinde atılmaktadır. Bu dönemde hayal dünyası çok zengin olan, meraklı, araştırmaya ve bulmaya istekli olan çocukların bu becerileri daha sağlam ve doğru bir temelle kazanarak ileriki yıllara aktarabilmesinde öğretmenin çok önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin problem çözümede yaratıcılığı nasıl gerçekleştireceklerini ve yaratıcılık tekniklerini bilmeleri gerekir. Öğretmenlerin bu eğitimi alabilecekleri kurumlar eğitim fakülteleri olmalıdır. Problem çözümede yaratıcılık ancak problem çözümede yaratıcı düşüncenin önemli olduğu felsefesiyle yetişmiş öğretmenlerle sağlanabilir. Bu çalışma, “problem çözümede yaratıcılığın önemli olduğu felsefesini özümseyen ve bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması gerekliliğinin önemi bilen ve bunun içinde ileride bu eğitimi verecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla” problem çözümede yaratıcılığı çok yönlü ele alarak yaratıcılığın nasıl geliştirileceğini örneklerle gösteren programların geliştirilmesine kaynaklık etmesi için hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bu düzeylerin cinsiyetlerine, buldukları sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumlarına, anne-baba mesleklerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerde yaratıcılığı geliştirme ve problem çözme becerileri kazandırma çabaları küçük yaştan itibaren başlamalı ve süreklilik arz etmelidir. Bu bakımdan eğitimin en alt basamağında görev yapacak okul öncesi öğretmenlerinin de bu becerilere sahip olması ve öğrencilerindeki becerileri de geliştirmek için çaba harcaması gerekmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili yaratıcılık ve problem çözme algılarının hangi değişkenlere bağlı olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Elde edilecek sonuçlar,

okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik önlem almaya ve dolaylı olarak bu öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantıları süresince öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirebilecek düzeyde öğretmenler olması yönünde ışık tutacaktır.

### **Araştırmanın Problemi**

Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri;
  - a. cinsiyetlerine
  - b. sınıf düzeylerine
  - c. anne eğitim durumlarına
  - d. baba eğitim durumlarına
  - e. anne mesleklerine
  - f. baba mesleklerine
  - g. sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme düzeyleri;
  - a. cinsiyetlerine
  - b. sınıf düzeylerine



- c. anne eğitim durumlarına
  - d. baba eğitim durumlarına
  - e. anne mesleklerine
  - f. baba mesleklerine
  - g. sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mı?

#### **Araştırmanın Sayıtları**

1. Öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunda verdikleri cevapların objektif olduğu varsayılmıştır.
2. “Problem Çözme Becerisine” etki eden değişkenlerin “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile ölçülebildiği varsayılmıştır.
3. “Yaratıcılık Algı Düzeylerine” etki eden değişkenlerin “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile tespit edildiği varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği” ve “Problem Çözme Envateri”ne verilen yanıtlar ile katılımcıların gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrencilerden alınan bilgilerle sınırlıdır.

2. Bu araştırmada öğrencilerin problem çözüme beceri düzeyleri PÇE' deki maddelerle ölçülmeye çalışılmıştır.
3. Bu araştırmada öğrencilerin yaratıcılık algı düzeyleri YABKDÖ' deki maddelerle ölçülmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmada Kullanılan Kavramlar**

**Problem Çözme Envanteri:** Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan ve Bireyin problem çözme konusunda algılarını, yaklaşım biçimini değerlendirmesini içeren bir ölçektir (Serin ve Derin, 2008: 8).

**Problem Çözme Envanteri Puanı (PÇE Puanı):** Öğretmen adaylarının “Problem Çözme Envanteri” isimli ölçekten aldığı toplam puanlar.

**Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği:** Yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için Raudsepp (1979) tarafından geliştirilmiş “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinin Gülel (2006: 37) tarafından düzenlenmiş şeklidir.

**Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanı (YABKDÖ Puanı):** Öğretmen adaylarının “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği” isimli ölçekten aldıkları toplam puanlar.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bu konular hakkında daha önceden başka araştırmacılar tarafında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ve araştırma sonuçları açıklanacaktır.

#### Yaratıcılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

##### Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar Araştırmalar

Ömeroğlu (1988)' nun yaptığı çalışmada, anaokuluna devam eden 70 çocuk üzerinde, zekâ düzeyi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı araştırmada Torrance Şekillerle Yaratıcı Düşünce Testinin A Formu Şekilsel Testi ve Stanford Binet Zekâ Testi kullanılarak 5-6 yaş gruplarının zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 5-6 yaş gruplarının zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasında bulunan ilişki ( $r = .28$ ), güçlü değildir.

Aral (1999) yaptığı araştırmada sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılık boyutlarında sanat eğitimi alıp almamasının, cinsiyetin, devam ettikleri sınıfın ve sanat eğitimi dallarının etkilerinin olup olmadığının incelemiştir. Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarına devam eden 80 öğrenci ile Özel Arı Kolejine devam eden 111 ergen oluşturduğu 191 kişi bu çalışmaya katılmıştır. Araştırma verileri "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Genel Bilgi Formu" ile toplanmış ve sanat eğitimi alıp almamanın, sınıfın, sınıf-sanat eğitimi etkileşiminin ve uğraşılan sanat dalının yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu ( $p < 0.01$ ), cinsiyetin ise yaratıcılık boyutlarında önemli bir farklılık yaratmadığı ( $p > 0.05$ ) sonucuna ulaşmıştır.

Kenç'in (2001) anasını ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları arasındaki görüşlerini belirlemek

amacıyla yaptığı araştırmasında cinsiyet açısından öğretmenlerin yaratıcılık ile ilgili aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çetingöz (2002), okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini incelediği çalışmasında, veri toplamak için 1974 yılında Torrance' in geliştirmiş olduğu 'Yaratıcı Düşünce Testi - TYDT' nin A ve B formlarını kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre TYDT'nin akıcılık ve esneklik düzeylerinde önemli düzeyde bir farklılık bulunmazken; 17-20 yaş arasındaki öğrencilerin 21-24 ile 25 ve üstü yaş gruplarına göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Uzman (2003) okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yaratıcı düşünmenin düzeylerinden akıcılık boyutunda önemli farklılıklar gösterdiğini saptamıştır.

Yıldız, Özkal ve Çetingöz (2003) 7-8 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının yaratıcılık potansiyelleri (dönüştürme düzeyleri) üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik durumunu arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirleme ilköğretim okulunda 2. ve 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 900 öğrencinin oluşturduğu bir grup ile çalışmışlardır . Araştırmada veriler Pickard'ın (1988) geliştirdiği Şeklin Çocuklara Uygulanması ile toplanmış ve araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların orta ve alt düzeyde olanlara göre dönüştürme düzeylerinin dolayısı ile yaratıcılık potansiyellerinin anlamlı derecede farklı olduğu, çocukların cinsiyetlerine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varmışlardır.

Yaman ve Yalçın (2004) yaptıkları araştırmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünce düzeylerine etkilerini incelemişlerdir. Örneklem deneysel ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet ve mezun oldukları lise türlerine göre yaratıcı

düşünce düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünceyi geleneksel öğretime göre daha fazla geliştirdiği görülmüştür.

Erdoğdu (2006) “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” çalışmasında Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki İlköğretim okullarında seçkisiz olarak belirlenen beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesi onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğu ve öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Güler (2006), çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen katılmıştır. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmeye yaratıcı olduklarını göstermiş ve ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gülel (2006) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören 109 öğrenciden oluşan “How creative are you?- Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda kadın öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ilköğretim, ortaokul ve lise akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamadığı ancak üniversite akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, sınıf öğretmeni adaylarından enstrüman çalmayanların, çalanlara göre daha yaratıcı oldukları sonucuna varmıştır.

Kara (2007) 5-6 yas grubu çocuklarda yaratıcılığı geliştiren etkenler konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, yaratıcılığı etkileyen çevre, aile, okul, çocuğun kendisi ve görsel sanatlar olmak üzere beş gruba ayrılan etkenleri içeren ve 67 yargıdan oluşan bir anket formu hazırlamıştır. Araştırmaya Konya il merkezi ve yakın çevresindeki üç ilçede, bünyesinde okul öncesi eğitim programı bulunan devlet okulları ile özel anaokullarında görev yapan 121 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin çocuğa uygun oyun ortamı sağlanması, okul ile ilgili etkenin etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması, aile ile ilgili etkenin ailenin çocuğa karşı ilgili olması, çocuğun kendisi ile ilgili etkenin 'çocuğun kendisine güvenmesi', görsel sanatlarla ilgili etkenin renkleri kullanarak etkinlikler yapması olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğun yaratıcısını en az etkileyen etmen ise boyama kitaplarıdır.

Yenilmez ve Yolcu (2007) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini; Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmuş ve verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı" anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamaktadır.

Bacak (2008) araştırmasında, İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 18 deney ve 18 kontrol olmak üzere 36 öğrenci oluşturmaktadır. Ünite süresince deney grubu öğrencilerine Öykü Tabanlı

Öğrenme Yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanmıştır ve öykü arattırmacı tarafından Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı temel yazılmıştır. Çalışmada Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ve Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları arttığı gözlenmiştir.

Vural (2008) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için hangi tür etkinlikler yaptıklarının, hangi materyalleri kullandıklarının ve bu konuda karşılaştıkları sorunların tanımlanması ve ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırma; tarama modelinde, anket, görüşme ve gözlem tekniklerini içerecek şekilde tasarlanarak nicel ve nitel modeller bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ilinin merkezinde bulunan tüm beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Evrendeki 147 ilköğretim okulunun her biri küme olarak değerlendirilmiş, küme örnekleme yolu ile rastgele belirlenen 62 okuldaki 200 beşinci sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin sonucunda, daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla 20 öğretmenle görüşme yapılmış, on öğretmene ise gözlem tekniği uygulanmıştır. Sonuç olarak; beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 programında bulunan etkinlikleri uyguladıkları ve bu etkinliklerden en çok araştırma ödevleri, sen olsaydın, beyin fırtınası ve tartışma etkinlikleri kullanılmıştır. Sonuçlarda, öğretmenlerin bu etkinlikleri yapma düzeyi ile mezun oldukları okul türü, cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. 2005 programıyla birlikte, beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde uygulanan yaratıcı etkinliklerin, öğretmen algısına göre derse etkin katılımını sağlama açısından faydalı olduğu, derslerde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmesine katkı sağladığı, yaratıcı etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde sınıf ortamında öğretmen davranışları ile ilgili olarak anket ve görüşme sonuçlarına

bakıldığında, öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Özler (2009) anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi amaçladığı araştırmasında, toplam 25 okulda, 6 yaş grubu çocukların, pano ve sergi alanında sunulan görsel sanat etkinliklerinden yararlanmış. Araştırmanın verilerini, çocukların yaptıkları görsel sanat etkinlikleri, gözlemler ve yaratıcılığın değerlendirildiği kriter kağıtları oluşturmuştur ve araştırmaya; belirlenen anasınıflarında, eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılan, pano ve sergi alanlarında sergilenen görsel sanat etkinliklerinin fotoğraflanması ile başlamıştır. Çocuklar, görsel sanat etkinlikleri yaparken, ortam ve öğretmen davranışları da gözlemlenmiş ve belirlenen görsel sanat etkinlikleri, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nden 3 uzmanın onayladığı yaratıcılık kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarının gelişimi desteklemediği, kopya, şablon, taklit çalışmalarının çok fazla yaptırıldığını, bunun da yalnızca el becerisini geliştirmeye ve de çocukların boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik etkinlikler olduğu görülmüştür.

Ersükmen (2010) araştırmasında, Fen ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin yaratıcılık ve yaratıcılıkla ilgili uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında bulunan sınıf öğretmenleri ve fen ve teknoloji öğretmenlerinden oluşan basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş okullarda görevli olan 15 Sınıf ve 15 Fen ve Teknoloji bir grup katılmıştır. Görüşme formu kullanılarak yapılan araştırmada sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılık, yaratıcı birey ve özellikleri kavramına yabancı olmadıkları bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olduğu, öğretmenlerin yaratıcı eğitim için gerekli teknikleri bilmekte ve uygulamakta olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ders kitaplarının, ölçme tekniklerinin, sınıf ortamının, teknolojinin ve dereceli puanlama anahtarının yaratıcılığa etkisi



hakkında öğretmen görüşleri de incelenmiş ve öğretmenlerin olumlu ve olumsuz etkilerden birlikte bahsedildiği görülmüştür.

### **Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar Araştırmalar**

Runco ve Mraz (1992)' ın gerçekleştirdiği araştırma, yaratıcılık ile zeka arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile yapılmış olup, California Üniversitesi' nde üçü çocuk gelişimci ve biri psikolog dört gruptan gelen 30 öğrenci katılımcı olarak katılmıştır. Katılımcılara yaratıcılığı ve zekayı değerlendirme eğitimi verilmiştir. Araştırma matematik bilim programından 15 ve 17 yaşları arasında 24 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler öğrencilere farklı düşünme testleri (Birinci Test Kullanımlar Testi, İkinci Test Örnekler Testi) uygulanarak toplanarak aynı test cevapları yaratıcılık ve zeka için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda yaratıcılık ve zeka arasında yakın bir korelasyon saptanmıştır.

Stephen, Karens ve Whorton (2001) araştırmalarında yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amerikalı 3. ve 4. kademe öğrencilerinden oluşan 7- 12 yaş arası 165 öğrenciye Torrance testi uygulanmış. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin yaratıcılıkları erkek öğrencilere göre fazla çıkmıştır

Wang (2003) araştırmasında 476 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ile yapısal ve gelişimsel olarak ergenlerin yaratıcı kişiliklerini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı kişiliğin beş özellikten oluştuğunu görmüştür. Bunlar kendine güvenen, meraklı, araştırmacı, mücadeleci ve süreklilik sağlayan kişilerdir. Ayrıca araştırmanın diğer bir sonucu ise yedinci sınıftan sonra yaratıcılık düzeylerinin düşme eğiliminde olduğudur.

Dobbins (2009) araştırmasında buldukları eğitim sistemi içerisinde öğrenci yaratıcılığını geliştirmek için yapılabileceklerin öğretmenler tarafından bilinme durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 10 öğretmen katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaratıcılığı kullanma yeteneklerine sahip olduğunu ancak dersin hedefine ulaşma zorunluluğu ve zaman sıkıntısı nedeni ile yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yeterince kullanılmadığı sonucuna varmıştır.

Warner ve Myers (2010) araştırmalarında sınıf ortamında yapılan dekorasyon, sınıf ortamının aydınlatılması, rengi, sınıfta bulunan mobilyalar, kaynak çeşidi, duyu organlarına hitap eden değişkenler ve öğrenci sayısı etmenlerinin yaratıcılığın gelişmesini etkileyecek nedenler olduğunu söylemişlerdir.

## **Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar Araştırmalar**

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre Problem Çözme Envanteri puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Uzunöz (1990)'de depresif ve depresif olmayan kişilerin çözümlü ve çözümsüz problemleri çözme çabalarını incelemiş, depresif deneklerin çabasal yetersizliklerinin problemin güçlük derecesine göre değişmekte olduğunu bulmuştur.

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçta, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözümlenin "kişisel kontrol" alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve uyum yapamayan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ve anksiyete puanları karşılaştırıldığında, uyum yapanların lehine Problem Çözme Envanterinde "kişisel kontrol ve anksiyete" puanlarında farklılık

bulunmuştur. Ayrıca, anksiyete puanları dikkate alınarak uyum yapabilenlerin lehine olmak üzere tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Hisli, 1990 ).

İşmen (1999) yaptığı araştırmada İstanbul Üniversitesinde tezli ve tezsiz yüksek lisans yapan 225 öğrencinin duygusal zekaları ile algılanan problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâlarını belirlemek için EQ-NED (Ergin, İşmen, Özabacı, 1999), algılanan problem çözme becerilerini saptamak için ise Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Petersen 1982) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı, duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların 3 boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Bilge ve Arslan (2000), Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam eden, akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı 432 öğrencinin problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirleri arttıkça problem çözme becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri görülmektedir.

Saygılı (2000), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum, anne babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yerleri ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, anne- babaların öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Eroğlu (2001), araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişiminde, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ve eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda annenin eğitim seviyesi ve yaşı, babanın eğitim seviyesi ve yaşı, ailedeki çocuk sayısı çocuğun problem çözme beceri ve yeteneğine etkisi fazla iken, babanın mesleği ise düşük düzeyde etkilidir.

Katkat (2001), öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada problem çözme beceri puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde cinsiyet ve farklı sınıflar açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öner ve Çelebi (2004), birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın başka bir sonucunda yaş ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Güçlü (2003)'nün araştırmasında lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve yaş değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Güler (2006)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki ve duygusal zeka ile problem çözme becerisinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gültekin (2006) üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini tespit etmek için Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler 250 öğrenciden oluşan bir örneklem ile çalışmıştır. Problem çözme becerilerini tespit etmek amacıyla Sahin, Sahin ve Heppner tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmış ve cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve doğum yeri değişkenleriyle problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır

Kertil (2008), matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerin modelleme sürecinde incelenmesi konulu araştırmasında; öğretmen adayları

problemlerin çözümü sürecinde gerekli olan matematiksel bilgiye sahip olmalarına rağmen, bu bilgilerini çözüm sürecine yansıtamadıkları sonucuna varılmıştır.

Tekin ve Karasu (2008) çalışmalarında, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelemiştir. Araştırma grubunu; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan bilim ve sanat merkezlerine devam eden 4, 5 ve 6. sınıftan 73'ü erkek 48'i kız olmak üzere toplam 121 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken, problem çözme beceri düzeylerinde; cinsiyet değişkenine göre düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf değişkenine göre ise; (aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım) problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgül (2009) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının belirlenmesi ile okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan 96 okul öncesi öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem çözme Envanteri (PÇE)" ve öğretmenlik tutumlarını belirlemek için de Bilgin (1996) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; yaş, eğitim durumu, meslek kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki unvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

## **Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar Araştırmalar**

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme konusunda kendilerini başarılı ve başarısız olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını ortaya koymak amacıyla, iki gruptan oluşan kırk tane deneği bilişsel, davranışsal ve duyuşsal değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri P.Ç.E. envanteri kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin problem çözme süreçlerinin kız öğrencilere göre daha fazla farkında oldukları sonucuna varmıştır.

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Eğitim programında çalışmaya katılanların yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleri de verilmiştir. Problem çözme becerisi Problem Çözme Envanteri ile ölçülmüştür. Sonuçta, araştırmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür.

Murphy ve Ross (1987), ergenler üzerinde sosyal problem çözme ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları araştırmada kızların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna varmışlardır.

## BÖLÜM III

Bu bölümde, yapılan çalışmanın yöntemi, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve özellikleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın modeli, betimleyici, ilişkisel tarama modelidir. “İlişkisel tarama modelleri; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2004).

### Evren

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalında örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarını kapsamaktadır.

### Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Buna göre anket ve ölçekler Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 232 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yanıtlayıcıların yanıtlamadığı maddeler yüzünden kayıplar yaşanmıştır.

Örneklemin demografik özelliklere göre dağılımları Tablo. 1 de gösterilmektedir.

**Tablo 1: Örneklemin Demografik Özellikleri**

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	210	90,52
	Erkek	22	9,48
Sınıf	1. Sınıf	35	15,09
	2. Sınıf	37	15,95
	3. Sınıf	69	29,74
	4. Sınıf	91	39,22
Anne Eğitimi	Okur-yazar değil	9	3,87
	İlkokul	104	44,83
	Ortaokul	26	11,21
	Lise	56	24,14
	Üniversite	37	15,95
Baba Eğitimi	Okur-yazar değil	0	0,00
	İlkokul	58	25,01
	Ortaokul	32	13,79
	Lise	62	26,72
	Üniversite	80	34,48
Anne Mesleği	Memur	27	11,64
	İşçi	2	0,86
	Ev Hanımı	175	75,43
	Serbest Meslek	10	4,31
	Emekli	18	7,76
Baba Mesleği	Memur	52	22,41
	İşçi	13	5,60
	Serbest Meslek	93	40,09
	Emekli	74	31,90
Aylık Gelir	500 TL ve aşağısı	10	4,31
	500-1000 TL	62	26,72
	1000-1500 TL	62	26,72
	1500-2000 TL	56	24,14
	2000 TL ve yukarısı	42	18,11

Değerler incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sayıca oldukça fazla olduğu, örneklemin en büyük kısmını 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının, en küçük kısmını ise 1. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının annelerinin en yüksek



oranda ilkokul mezunu olduğu, en küçük grubu ise okur-yazar olmayan annelerin oluşturduğu, babalarının ise en az ilkokul mezunu olduğu ve okur-yazar olmayan babaya sahip öğretmen adayının bulunmadığı, öğretmen adaylarının babalarının en yüksek oranda üniversite mezunu ve en az oranda ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının annelerinin en küçük oranda işçi olduğu ve en büyük oranının ise ev hanımı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının ise en yüksek oranda serbest meslek sahibi olduğu, en düşük oranının ise işçi olduğu görülmektedir. Değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının aylık gelirlerinin en yüksek oranda 500-1000 TL ve 1000-1500 TL olduğu, en küçük oranı ise aylık geliri 500 TL ve aşağısında olanların oluşturduğu görülmektedir.

### **Araştırmanın Değişkenleri**

Araştırmaya ait değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

#### **Bağımsız Değişken**

Yapılan araştırmanın bağımsız değişkenleri kişilerin cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta okudukları, annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, annelerinin mesleği, babalarının mesleği ve aylık gelir durumlarıdır.

#### **Bağımlı Değişken**

Yapılan araştırmanın bağımlı değişkenleri ise Bireyin Yaratıcılık Düzeyi Algısı ve Problem Çözme Becerisidir.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle öğretmen adaylarına çalışmadan bahsedilmiş ve istekli olan öğretmen adaylarına Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği verilmiş ve kendilerine uygun bir biçimde yanıtlamaları istenmiştir. Bu üç ölçeğin yanıtlanması için süre kısıtlaması yapılmamıştır.

## Veri Toplama Araçları

Veriler, yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”, problem çözme becerisi için de “Problem Çözme Envanteri” ile toplanacak ve araştırmacı tarafından çeşitli demografik özellikleri belirlemek için geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” ile desteklenmiştir.

### **Kişisel Bilgiler Formu:**

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine yönelik bilgiler edinmek üzere geliştirilmiştir. Formda, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın meslekleri ve aylık gelir durumlarına ilişkin 7 soru bulunmaktadır.

### **Problem Çözme Envanteri**

Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş, Envanterin Türkçeye çevrilmesi Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır (Serin ve Derin, 2008: 8).

Bireyin problem çözme konusunda algılarını, yaklaşım biçimini değerlendirmesini içeren bir ölçektir (Serin ve Derin, 2008: 8). Ölçek, toplam 35 maddeden ve 6’lı Likert türünde hazırlanmıştır.

Ölçekte her madde için kişiye ne kadar sıklıkta belirtilen şekilde davrandığı sorulmaktadır. Cevaplayıcılar, kendi algılamalarına göre “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretleyecektir.

Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulurken 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 33 ve 35. maddeler için “Her zaman böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 6, “Çoğunlukla böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 5, “Sık sık böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 4, “Arada sırada böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 3, “Ender

olarak böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 2 ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçeneğini işaretleyen bireye 1 puan verilmiştir. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler için ise “Her zaman böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 1, “Çoğunlukla böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 2, “Sık sık böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 3, “Arada sırada böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 4, “Ender olarak böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 5 ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçeneğini işaretleyen bireye 6 puan verilmiştir.

Ölçekten 32-192 aralığında bir puan alınabilmektedir. Serin (2004: 3), ölçekten alınan toplam puanların yüksekliğinin, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstereceğini belirtmektedir.

Ölçeğin araştırma için yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir (Akça ve Yaman, 2009: 772). Elde edilen veriler ışığında ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

PÇE geçerlilik çalışması Heppner tarafından araştırılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerileri ve bu becerilerden sağladıkları doyumun düzeyini değerlendirmeleri ile toplam PÇE puanı ve üç alt ölçek puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Elde edilen korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Envanterin ayırt edici geçerlilik çalışmasında, problem çözme becerisi ile zeka ve sosyal beğenirlik arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yapı geçerliliği ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan birinde de PÇE ve Rotter İç ve Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılmış ve korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Gültekin 2006: 36)

Bu araştırmanın örnekleminde ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ise 0.83 olarak belirlenmiştir. Ölçek EK2’de verilmiştir.

## Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği

Yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için Raudsepp (1979, Gülel, 2006; sf. 37'deki alıntı) tarafından geliştirilmiş "Ne kadar yaratıcısınız?" ölçeği kullanılmıştır.

Gülel (2006; 37) ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği için yaptığı çalışma sonunda ölçeğin tek boyutlu olduğunu ortaya çıkarmış ve ölçeğin toplamı ile korelasyonu düşük olan 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 35, 38, 40, 43, 44, 45, 48. maddeleri ölçekten çıkartarak, 27 maddelik, Cronbach Alpha değeri .85 olan bir ölçek elde etmiştir.

Ölçek 5'li Likert türünde hazırlanmıştır ve ölçekten 27-135 aralığında bir puan alınabilmektedir.

Ölçeğin araştırmanın örnekleminde hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak belirlenmiştir. Ölçek EK 3' te verilmiştir.

## Veri Çözümleme Teknikleri

Veri çözümlerinin yapılabilmesi için öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar ve kişisel bilgi formunda kendileri için belirttikleri bilgiler SPSS programına aktarılmıştır. Elde edilen değerlerin her grubun normallik varsayımını yerine getirip getirmediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi, normal dağılım gösteren grupların varyansların homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için ise Levene testi yapılmıştır.

İki gruba ait değerlerin karşılaştırılmasında parametrik test varsayımları karşılanmışsa t-testi, karşılanmadığı durumlarda ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Üç ya da daha fazla gruba ait değerlerin karşılaştırılmasında ise parametrik test varsayımlarının karşılanması halinde One Way Anova, karşılanmadığı durumda ise Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. İki Puan arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise parametrik test varsayımları sağlanmadığı için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizlerine yer verilmiştir. Veri analizleri sunulurken alt problemlere göre bir sıra izlenmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

#### Yaratıcılık Düzeyi Algısı

Araştırmanın birinci alt problemi, okul öncesi öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının, kişisel bilgi formundan elde edilen değişkenlere göre değişip değişmediğinin incelenmesini içermektedir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının irdelenebilmesi için betimleyici analiz istatistiklerinden yararlanılarak ortalama değerleri hesaplanmış, öğretmen adaylarının aldıkları en yüksek puan ve en düşük puan belirlenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: YABKDÖ Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

	YABKDÖ Puanları
<b>n</b>	232
<b>Maksimum Puan</b>	127
<b>Minimum Puan</b>	32
<b>Aritmetik Ortalama</b>	101,21
<b>ss</b>	16,89

Elde edilen değerler incelendiğinde aritmetik ortalamasının beklenen ortalamadan oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanında yaratıcılık düzeyi algısı oldukça düşük olan öğretmen adaylarının bulunduğu da görülmektedir. Puan dağılımlarına ait EK 4’te verilen frekans tablosu

incelendiğinde 11 kişinin yani %4,7'lik bir grubun beklenen ortalamadan daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

### Cinsiyete Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları

Kişisel Bilgi formundan elde edilen ilk değişken cinsiyettir. Kadınlar ve erkeklerin yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3: Cinsiyete Göre YABKDÖ Puanları**

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
<b>Kadın</b>	210	101,37	16,56
<b>Erkek</b>	22	99,68	20,09

Kadın öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının erkek öğretmen adaylarından çok az farkla daha yüksek olduğu görülmektedir.

YABKDÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve puanlar normal dağılım göstermediği için iki grup arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4'te gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 4: YABKDÖ Puanları-Cinsiyet Mann Whitney-U Analiz Sonuçları**

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
<b>Kadın</b>	210	117,18	24608	2167,000	0,478	0.633
<b>Erkek</b>	22	110,00	2420			

Kadın öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesi algılarının ( $\bar{X}=101,37$ ) erkek öğretmen adaylarına ( $\bar{X}=99,68$ ) göre daha yüksek olmasına karşın aralarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Elde edilen değerler kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

#### **Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları**

Farklı sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5: Sınıf Düzeyine Göre YABKDÖ Puanları**

Sınıf	n	$\bar{X}$	ss
<b>1. Sınıf</b>	35	100,63	10,68
<b>2. Sınıf</b>	37	107,73	10,61
<b>3. Sınıf</b>	69	100,13	16,21
<b>4. Sınıf</b>	91	99,60	20,59

Değerler incelendiğinde en yüksek yaratıcılık düzeyi algısına 2. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük yaratıcılık düzeyi algısına ise 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YABKDÖ'nden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde 3. sınıfta ve 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmüştür. Puanlar normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 6'da gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

**Tablo 6: YABKDÖ Puanları-Sınıf Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

YABKDÖ Puanı	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
1. Sınıf	35	98,90	3	8,97	0.030*
2. Sınıf	37	143,23			
3. Sınıf	69	109,88			
4. Sınıf	91	117,42			

Elde edilen anlamlı sonucun hangi grup arasında olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için her grubun diğerleri ile olan farkı Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. 1. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının diğer sınıflarda okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.



**Tablo 7: 1. Sınıf – Diğer Sınıflar Mann Whitney-U Analiz Sonuçları**

Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
1. Sınıf	35	29,49	1032	402,000	2,768	0.006*
2. Sınıf	37	43,14	1596			
1. Sınıf	35	48,67	1703,50	1073,500	0,922	0.356
3. Sınıf	69	54,44	3756,50			
1. Sınıf	35	56,74	1986	1356,000	1,289	0.197
4. Sınıf	91	66,10	6015			

Elde edilen değerler 1. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algıları ile 2. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Ortalama değerler incelendiğinde ulaşılan farkın 2. Sınıfta okumakta olan öğretmen adayları lehine ( $\bar{X}_2 = 107,73 > \bar{X}_1 = 100,63$ ) olduğu görülmektedir.

1. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının diğer sınıflarda okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: 2. Sınıf – Diğer Sınıflar Mann Whitney-U Analiz Sonuçları**

Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
2. Sınıf	27	63,65	2355	901,000	2,491	0.013*
3. Sınıf	69	48,06	3316			
2. Sınıf	37	74,45	2754,50	1315,500	1,936	0.053
4. Sınıf	91	60,46	5501,50			

\*p<0.05

Elde edilen değerler 2. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algıları ile 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Ortalama değerler incelendiğinde ulaşılan farkın 2. Sınıfta okumakta olan öğretmen adayları lehine ( $\bar{X}_2 = 107,73 > \bar{X}_3 = 100,13$ ) olduğu görülmektedir.

3. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: 3. Sınıf – 4. Sınıf Mann Whitney-U Analiz Sonuçları**

Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
3. Sınıf	69	77,38	5339,50	2924,500	0,741	0.459
4. Sınıf	91	82,86	7540,50			

Elde edilen değerler 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

### **Anne Eğitim Durumuna Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları**

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10: Anne Eğitim Durumuna Göre YABKDÖ Puanları**

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss
Okur-yazar değil	9	97,33	14,43
İlkokul	104	100,34	19,42
Ortaokul	26	102,92	14,70
Lise	56	102,02	13,50
Üniversite	37	102,19	16,30

Değerler incelendiğinde en yüksek yaratıcılık düzeyi algısına annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük yaratıcılık düzeyi algısına ise annesi okur-yazar olmayan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YABKDÖ'nden aldıkları puanların, annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde anneleri okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Puanlar normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların, annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 11'de gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 11: YABKDÖ Puanları-Anne Eğitim Durumu Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Okur-yazar değil	9	91,17	4	1,681	0.794
İlkokul	104	118,84			
Ortaokul	26	115,85			
Lise	56	113,59			
Üniversite	37	120,96			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının annelerinin eğitim durumuna bağlı olmadığını göstermektedir.

### Baba Eğitim Durumuna Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12: Baba Eğitim Durumuna Göre YABKDÖ Puanları**

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss
İlkokul	58	99,48	20,78
Ortaokul	32	100,00	22,44
Lise	62	101,68	14,36
Üniversite	80	102,59	12,6

Değerler incelendiğinde en yüksek yaratıcılık düzeyi algısına babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük yaratıcılık düzeyi algısına ise babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YABKDÖ’nden aldıkları puanların, babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde babaları ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Puanlar normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 13’te gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 13: YABKDÖ Puanları-Baba Eğitim Durumu Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
İlkokul	58	109,75	3	1,225	0.747
Ortaokul	32	124,92			
Lise	62	115,24			
Üniversite	80	119,00			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının babalarının eğitim durumuna bağlı olmadığını göstermektedir.

#### **Anne Mesleğine Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları**

Öğretmen adaylarının annelerinin mesleğine göre yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 14'te gösterilmektedir.

**Tablo 14: Anne Mesleğine Göre YABKDÖ Puanları**

Anne Mesleği	n	$\bar{X}$	ss
Memur	27	103,26	14,71
İşçi	2	101,50	6,36
Ev Hanımı	175	100,67	17,74
Serbest Meslek	10	102,90	5,17
Emekli	18	102,44	17,09

Değerler incelendiğinde en yüksek yaratıcılık düzeyi algısına annesi memur olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük yaratıcılık düzeyi algısına ise annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YABKDÖ'nden aldıkları puanların, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarının YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Puanlar normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 15'te gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 15: YABKDÖ Puanları-Anne Mesleği Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Anne Mesleği	n	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P
Memur	27	121,46	4	1,096	0.895
İşçi	2	96,00			
Ev Hanımı	175	115,22			
Serbest Meslek	10	108,40			
Emekli	18	128,25			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının annelerinin mesleğine bağlı olmadığını göstermektedir.

### **Baba Mesleğine Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları**

Öğretmen adaylarının babalarının mesleğine göre yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 16'da gösterilmektedir.

**Tablo 16: Baba Mesleğine Göre YABKDÖ Puanları**

<b>Baba Mesleği</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>
<b>Memur</b>	54	96,69	20,57
<b>İşçi</b>	12	105,25	19,97
<b>Serbest Meslek</b>	91	102,10	17,18
<b>Emekli</b>	75	102,75	12,15

Değerler incelendiğinde en yüksek yaratıcılık düzeyi algısına babası işçi olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük yaratıcılık düzeyi algısına ise babası memur olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YABKDÖ'nden aldıkları puanların, babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde babası memur olan adaylarının YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Puanlar normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların, babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 17'de gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 17: YABKDÖ Puanları-Baba Mesleği Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Baba Mesleği	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Memur	54	101,32	3	5,652	0.130
İşçi	12	144,71			
Serbest Meslek	91	122,59			
Emekli	75	115,53			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının babalarının mesleğine bağlı olmadığını göstermektedir.

#### **Aylık Gelir Durumuna Göre Yaratıcılık Düzeyi Algıları**

Öğretmen adaylarının aylık gelir durumuna göre yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

**Tablo 18: Aylık Gelir Durumuna Göre YABKDÖ Puanları**

Aylık Gelir	n	$\bar{X}$	ss
500 TL ve aşağısı	10	97,10	21,23
500-1000 TL	62	101,08	17,95
1000-1500 TL	62	99,89	16,47
1500-2000 TL	56	100,75	16,24
2000 TL ve yukarısı	42	104,95	15,81

Değerler incelendiğinde en yüksek yaratıcılık düzeyi algısına aylık geliri 2000 TL ve yukarısında olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük yaratıcılık düzeyi algısına ise aylık geliri 500 TL ve aşağısında olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YABKDÖ’nden aldıkları puanların, aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi



Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Puanlar normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların, aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 19’da gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 19: YABKDÖ Puanları-Aylık Gelir Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
500 TL ve aşağısı	10	104,10	4	5,029	0.284
500-1000 TL	62	114,41			
1000-1500 TL	62	110,63			
1500-2000 TL	56	112,16			
2000 TL ve yukarısı	42	136,99			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının aylık gelirlerine bağlı olmadığını göstermektedir.

### **Problem Çözme Düzeyleri**

Araştırmanın ikinci alt problemi Okul Öncesi öğretmeni adaylarının problem çözme düzeylerinin, kişisel bilgi formundan elde edilen değişkenlere göre değişip değişmediğinin incelenmesini içermektedir.

Okul öncesi öğretmeni adaylarının problem çözme düzeylerinin irdelenebilmesi için betimleyici analiz istatistiklerinden yararlanılarak ortalama

değerleri hesaplanmış, öğretmen adaylarının aldıkları en yüksek puan ve en düşük puan belirlenmiş ve Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20: PÇE Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları**

	<b>PÇE Puanları</b>
<b>n</b>	232
<b>Maksimum Puan</b>	176
<b>Minimum Puan</b>	89
<b>Aritmetik Ortalama</b>	129,84
<b>ss</b>	15,27

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi problem çözme envanterinden alınan yüksek puanlar bireyin kendisini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Frekans tablosu EK 5’te gösterilmiştir. Ölçeğin beklenen ortalamasının 80 olması ve örneklemin aritmetik ortalamasının 129,84 ve alınan minimum puanın 89 olması, okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz hissettiğini göstermektedir.

### **Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerileri**

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

**Tablo 21: Cinsiyete Göre PÇE Puanları**

<b>PÇE Puanı</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>
<b>Kadın</b>	210	129,63	15,41
<b>Erkek</b>	22	131,91	14,12

Değerler incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının puanlarının kadın öğretmen adaylarından çok az farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarının problem çözme konusunda kendilerini erkek öğretmen adaylarından daha yeterli bulduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmış ve değerler incelendiğinde PÇE puanlarının normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmış ve homojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan PÇE puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonunda erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=131,91$ ), kadın öğretmen adaylarından ( $\bar{X}=129,63$ ) daha yüksek bir PÇE ortalamasına sahip olmasına karşın  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı sonuç elde edilememiştir.

**Tablo 22: PÇE Puanları-Cinsiyet t-testi Analiz Sonuçları**

PÇE Puanı	n	$\bar{X}$	ss	t	P
Kadın	210	129,63	15,41	0,665	0.506
Erkek	22	131,91	14,12		

Elde edilen değerlerden öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

### **Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri**

Farklı sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanlar Tablo 23'te gösterilmektedir.

**Tablo 23: Sınıf Düzeyine Göre PÇE Puanları**

<b>Sınıf</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>
<b>1. Sınıf</b>	35	123,40	14,03
<b>2. Sınıf</b>	37	135,68	14,98
<b>3. Sınıf</b>	69	130,38	12,90
<b>4. Sınıf</b>	91	129,55	16,69

Değerler incelendiğinde en yüksek puana 2. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının, en düşük puana ise 1. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durum 1. Sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre kendilerini problem çözme becerileri konusunda daha yeterli gördüğünü göstermektedir.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmıştır. Değerler incelendiğinde PÇE puanlarının normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve parametrik test varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Bu bakımdan PÇE puanlarının öğretmen adaylarının okumakta oldukları sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 24'te gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

**Tablo 24: PÇE Puanları-Sınıf Tek Yönlü Anova Analiz Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2739,175	3	913,058	4,070	0.008*
Gruplarıçi	51149,238	228	224,339		
<b>Toplam</b>	53888,414	231			

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25: PÇE Puanları-Sınıflar Arası Tukey Testi Analiz Sonuçları**

Sınıflar		Ortalama Farkı	ss	p
1. Sınıf	2. Sınıf	-12,28	3,53	0.003*
	3. Sınıf	-6,98	3,11	0.111
	4. Sınıf	-6,15	2,98	0.165
2. Sınıf	3. Sınıf	5,30	3,05	0.305
	4. Sınıf	6,13	2,92	0.154
3. Sınıf	4. Sınıf	0,83	2,39	0.986

Yapılan analiz sonunda 1. Sınıfta okumakta olan öğretmen adayları ( $\bar{X}=123,40$ ) ile 2. Sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=135,68$ ) ortalamaları arasına  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı sonuç elde edilmiştir.

### **Anne Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri**

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre problem çözme envanterinden aldıkları puanlar Tablo 26'da gösterilmektedir.

**Tablo 26: Anne Eğitim Durumuna Göre PÇE Puanları**

<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
<b>Okur-yazar değil</b>	9	131,78	12,37
<b>İlkokul</b>	104	131,50	13,99
<b>Ortaokul</b>	26	126,42	13,77
<b>Lise</b>	56	128,32	15,42
<b>Üniversite</b>	37	129,43	19,67

Değerler incelendiğinde en yüksek puana annesi okur-yazar olmayan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük puana ise annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durum annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının kendilerini problem çözme becerilerinde diğer öğretmen adaylarına göre daha yeterli gördüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmıştır. Değerler incelendiğinde anneleri okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının PÇE puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda grupların varyanslarının eşit olmadığı belirlenmiştir. Puanlar homojen dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 27'de gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 27: PÇE Puanları-Anne Eğitim Durumu Kruskal Wallis Analiz****Sonuçları**

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
Okur-yazar değil	9	129,11	4	4,613	0.329
İlkokul	104	125,15			
Ortaokul	26	99,37			
Lise	56	112,21			
Üniversite	37	107,66			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının PÇE puanlarının annelerinin eğitim durumuna bağlı olmadığını göstermektedir.

**Baba Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri**

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre problem çözme envanterinden aldıkları puanlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 28: Baba Eğitim Durumuna Göre PÇE Puanları**

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	58	131,19	16,81
Ortaokul	32	127,81	15,30
Lise	62	131,81	14,41
Üniversite	80	128,16	14,74

Değerler incelendiğinde en yüksek puana babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük puana ise babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durum babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının kendilerini problem çözme becerilerinde diğer öğretmen adaylarına göre daha yeterli gördüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmıştır. Değerler incelendiğinde PÇE puanlarının normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Değerler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve parametrik test varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Bu bakımdan PÇE puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanların, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 29'da gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arası anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 29: PÇE Puanları-Baba Eğitim Durumu Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	530,987	3	176,996	0,756	0.520
Gruplarıçi	53357,426	228	234,024		
<b>Toplam</b>	53888,414	231			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının PÇE puanlarının babalarının eğitim durumuna bağlı olmadığını göstermektedir.

### **Anne Mesleğine Göre Problem Çözme Becerisi**

Öğretmen adaylarının annelerinin mesleğine göre problem çözme envanterinden aldıkları puanlar Tablo 30'da gösterilmektedir.



**Tablo 30: Anne Mesleğine Göre PÇE Puanları**

<b>Anne Mesleği</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
<b>Memur</b>	27	129,07	20,58
<b>İşçi</b>	2	134,50	4,95
<b>Ev Hanımı</b>	175	129,97	14,05
<b>Serbest Meslek</b>	10	131,20	17,49
<b>Emekli</b>	18	128,50	18,18

Değerler incelendiğinde en yüksek puana annesi işçi olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük puana ise annesi emekli olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durum annesi emekli olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri yönünden kendilerini diğer öğretmen adaylarından daha yeterli gördüğünü göstermektedir.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi yapılmıştır. Değerler incelendiğinde puanların normal dağılıma uyduğu görülmüştür. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Puanların varyansı homojen olmadığından gruplar arasındaki farkı incelemek için parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanların, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 31'de gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arası anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 31: PÇE Puanları-Anne Mesleği Kruskal Wallis Analiz Sonuçları**

Anne Mesleği	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Memur	27	105,87	4	1,997	0.736
İşçi	2	145,00			
Ev Hanımı	175	118,11			
Serbest Meslek	10	130,20			
Emekli	18	106,00			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının PÇE puanlarının öğretmen adaylarının annelerinin mesleğine bağlı olmadığını göstermektedir.

#### **Baba Mesleğine Göre problem Çözme Becerileri**

Öğretmen adaylarının babalarının mesleğine göre problem çözme envanterinden aldıkları puanlar Tablo 32’de gösterilmektedir.

**Tablo 32: Baba Mesleğine Göre PÇE Puanları**

Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	Ss
Memur	54	130,43	16,37
İşçi	12	130,17	13,53
Serbest Meslek	91	131,05	16,28
Emekli	75	127,91	13,44

Değerler incelendiğinde en yüksek puana babası serbest meslek sahibi olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük puana ise babası emekli olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durum babası emekli olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri yönünden kendilerini diğer öğretmen adaylarından daha yeterli gördüğünü göstermektedir.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmıştır. Değerler incelendiğinde puan dağılımlarının normal dağılıma uyduğu görülmüştür. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Değerler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve parametrik test varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Bu bakımdan PÇE puanlarının öğretmen adaylarının babalarının mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır

Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanların, babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 33'te gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arası anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 33: PÇE Puanları-Baba Mesleği F-Testi Analiz Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	434,471	3	144,824	0,618	0.604
Gruplariçi	53453,942	228	234,447		
Toplam	53888,414	231			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının PÇE puanlarının babalarının mesleklerine bağlı olmadığını göstermektedir.

### **Aylık Gelir Durumuna Göre Problem Çözme Becerileri**

Öğretmen adaylarının aylık gelir durumuna göre problem çözme envanterinden aldıkları puanlar Tablo 34'te gösterilmektedir.

**Tablo 34: Aylık Gelir Durumuna Göre PÇE Puanları**

<b>Aylık Gelir</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
<b>500 TL ve aşağısı</b>	10	124,70	13,03
<b>500-1000 TL</b>	62	131,68	12,99
<b>1000-1500 TL</b>	62	128,65	14,21
<b>1500-2000 TL</b>	56	128,04	17,31
<b>2000 TL ve yukarısı</b>	42	132,55	17,26

Değerler incelendiğinde en yüksek puana aylık geliri 2000 TL ve yukarısında olan öğretmen adaylarının sahip olduğu, en düşük puana ise aylık geliri 500 TL ve aşağısında olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durum aylık geliri 500 TL ve aşağısında olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri konusunda kendisini diğer öğretmen adaylarından daha yeterli bulduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının PÇE'nden aldıkları puanların, aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmıştır. Değerler incelendiğinde adaylarının PÇE puanlarının normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Değerler incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı ve parametrik test varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Bu bakımdan PÇE puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanların, aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 35'te gösterilmektedir. Değerler incelendiğinde gruplar arası anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

**Tablo 35: PÇE Puanları-Aylık Gelir Durumu F-Testi Analiz Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1052,239	4	263,060	1,130	0.343
Gruplarıçi	52836,175	227	232,758		
<b>Toplam</b>	53888,414	231			

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının PÇE puanlarının aylık gelir durumuna bağlı olmadığını göstermektedir.

### **Yaratıcılık Düzeyi Algısı ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? “ şeklinde tanımlanmıştır.

İki puan arasındaki ilişkinin incelenmesi için uygun analiz türünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan normallik testi Kolmogorov-Smirnov Z ile yapılmıştır. Test sonucu incelendiğinde adaylarının YABKDÖ puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Puan dağılımları parametrik test varsayımlarını karşılamadığı için iki puan arasındaki ilişkinin incelenmesi için parametrik olmayan test tekniklerden Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı hesaplaması yapılacaktır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarını belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanlar ile problem çözme envanterinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları Tablo 36’da gösterilmiştir.

**Tablo 36: PÇE - YABKDÖ Puanları Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu Analiz Sonuçları**

Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu		YABKDÖ Puanı	PÇE Puanı
YABKDÖ Puanı	R	1,000	0,303
	P	0.000*	0.000*
	N	232	232
PÇE Puanı	R	0,303	1,000
	P	0.000*	0.000*
	N	232	232

Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ifadesinin karşısındaki R ile ifade edilen 0,303 – 1 ile + 1 arasında bir değer alır. Eksi değerler bir değişken artarken diğerinin azaldığı artı değerler ise değişkenlerin beraber artış ya da azalma gösterdiğini anlatır (Eymen, 2007). Değerler incelendiğinde yaratıcılık açısından bireyin kendini değerlendirme ölçeği ile Problem çözme envanterinden alınan puanlar arasında orta derecede pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

Bu bölümde araştırma analizi sonucu ortaya çıkan bulgular, yapılan yorumlar ve tartışma kısmına yer verilmiştir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bu düzeylerle öğretmen adaylarının cinsiyetleri, buldukları sınıf düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmaya 232 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### Sonuç ve Tartışmalar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesi algılarının cinsiyetlerine, okumakta oldukları sınıf düzeylerine, annelerinin eğitim durumlarına, babalarının eğitim durumlarına, annelerinin mesleğine, babalarının mesleğine ve aylık gelir durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır:

Kadın öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesi algılarının ( $\bar{X} = 101,37$ ) erkek öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 99,68$ ) göre daha yüksek olmasına karşın aralarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesi algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar da elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Hergraves (1977) 10 ve 11 yaş grubuna uyguladığı Torrance testi sonucunda, Raina (1980) 110 tane 9. sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmasında, Paguio ve Hollet (1991) 38 tane 3-4

yaş okul öncesi çocukları ile yaptıkları araştırmada, Gönen ve arkadaşlarının(1997), Yontar (1999)'ın, Kenç (2001)'in, Sonmaz (2002)'in, Biber (2006)'in, Yenilmez ve Yolcu (2007)'nin yaptıkları araştırmalarında da yaratıcılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Konak (2010) 'ın 6. sınıflar ile yaptığı araştırmasında, 6. sınıf öğrencilerinin Torrance testinde şekilsel yaratıcılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmamızda elde edilen bulgunun aksine Samurçay 1974-1975 yıllarında yaptığı çalışmada kız edebiyat grubu lehinde anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Lau ve Li (1996) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öztuğ (1999) da 5. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Yaratıcı düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar doğrultusunda cinsiyet ve yaratıcılık algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcılığın duyuşsal, düşünsel, bilişsel vb süreçleri kapsayan bir kavram olduğu düşünüldüğünde, kişinin bireysel özelliklerinin yaratıcılık algı düzeyinde daha etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesi algılarında, 1. sınıfta ( $\bar{X}=100,63$ ) ve 2. sınıfta ( $\bar{X}=107,73$ ) okumakta olan öğretmen adaylarının YABKDÖ'nden aldıkları puanlar ile 2. sınıfta ( $\bar{X}=107,73$ ) ve 3. sınıfta ( $\bar{X}=100,13$ ) okumakta olan öğretmen adaylarının YABKDÖ'nden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında 2. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları lehinde anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Kogan ve Pankove (1974) araştırmalarında yaratıcılığın beşinci-onuncu kademe (on iki –on beş yaş arası) yükselmeye başladığını bulmuşlardır. Bear (1996) da okulöncesi, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaratıcılığın yaşa bağlı olarak arttığı sonucuna ulaşırken, Smith ve Carlsson (1983) kendi oluşturdukları Algı-Genetik testinde İsveç örnekleminde yaratıcılığın yedi yaş civarında düştüğünü ve tekrar on ile on bir yaş arası artmaya başladığını bulmuşlardır. Çetingöz (2002 ) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı



araştırmasında 2. sınıf öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri diğer sınıflara oranla daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak yapmış olduğumuz çalışmamızda üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin düşük olması, 1. sınıfa yeni gelen öğrencinin okula, çevreye alışma sürecinden kaynaklandığı ve 2. sınıfta çevreye ve okula uyum ile birlikte yaratıcılık düzeyinde de artış görüldüğü düşünülebilir. 3. ve 4. sınıflarda yaratıcılık algı düzeylerinin düşmeye başlamasının nedeni olarak sınav stresi ve gelecek kaygısı olarak düşünülebilir. Çetingöz'ün yine Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada benzer sonuçlar bulması araştırmamızı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık seviyesi algılarında, aylık gelirlerine annelerinin ve babalarının mesleğine, eğitim durumlarına göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Aslan (1994) yılında yaptığı araştırmasında babaların eğitim durumu, Mangır ve Aral (1990) 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenleri incelediği çalışmalarında da anne-baba eğitim durumu, Atay (2009) okulöncesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada annenin eğitim durumu ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Çetingöz (2002), Özben ve Argun (2002), Atay (2009) yaptıkları araştırmalarında babanın mesleği ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Yapılan bu araştırmalar bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Kara (2007) yaptığı çalışmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun yaratıcılığını en az etkileyen etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaların bulguları çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bunun yanında bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öztunç (1999) ve Aslan (1994) yaptıkları araştırmalarında annenin eğitim durumu ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmalarında annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların da yaratıcılık düzeylerinin arttığı sonucuna varmışlardır. Özben ve Argun (2002) yaptıkları çalışmalarında esneklik ve akıcılık boyutlarında

anlamli bir farklılık bulmazken, özgünlük boyutunda emekli olmuş annelerin çocuklarının daha yaratıcı oldukları sonuçlarına varmışlardır.

Araştırmamızda, anne- babanın meslekleri, eğitim durumları ve ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak ailelerin tutum ve davranışlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin daha önemli olduğu kanısına varılabilir. Ailenin alanında iyi bir eğitim alması ebeveyn olarak da tam anlamıyla doğru davranışlar sergileyeceği anlamına gelmeyebilir. Çocuklar ile olan iletişim, geçirilen zamanın kalitesi, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının farkında olma gibi durumlar ailenin bu bilinci kazanması ile mümkün olabilir.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan analiz sonunda erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 131,91$ ), bayan öğretmen adaylarından ( $\bar{X} = 129,63$ ) daha yüksek bir PÇE ortalamasına sahip olmalarına karşın aralarında anlamlı sonuç elde edilmemiştir.

Elde edilen sonuçlar Taylan (1990)'ın, Katkat (2001)'in Arslan (2001)'in, Yerlikaya (2004)'nın, Pehlivan ve Konukman (2004)'in, Arın (2006)'in, Kayan (2008)'in, Ferreira ve Palhares (2008)'in, Polat (2008)'in ve Genç ve Kalafat (2010)'ın yaptıkları araştırmaların sonuçlarında da cinsiyet ve problem çözme becerisi ile ilgili anlamlı farklılık bulmamışlardır. Bu bulgular bizim araştırmamızı destekler niteliktedir.

Ancak yapılan başka araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Hisli (1990) ve Murp ve Ross (1987) araştırmalarında kızlar lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Tamres, Janicki, ve Helgeson (2002) yaptıkları araştırmada kızların, problemi çözmek için kullandıkları stratejilerin ve becerilerin erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda cinsiyet ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Problem çözme becerisinin bir takım zihinsel ve duyuşsal

yeterlikler gerektiren bir beceri olduğu düşünülürse cinsiyet değişkeninden çok kişinin bireysel özelliklerinden ve çevresinden kaynaklandığı düşülebilir. Kişiler aynı probleme farklı çözümler üretebilirler. Burada kişinin kadın ya da erkek olmasından ziyade kendi kişisel özelliklerine uygun çözümler ürettiği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algılarının, 2. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları ile 1.sınıfta okumakta olan öğretmen adayları arasında 1. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları lehinde anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat (2010) yaptıkları araştırmada problem çözme ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. 3. sınıf öğrencilerin problem çözme düzeyi 4.sınıf öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Öner ve Çelebi (2004) 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehinde anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Bunun yanında Taylan (1990) ve Katkat (2001) öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmamızda bu sonuçtan yola çıkılarak, 1.sınıf öğretmen adaylarının daha yüksek bir problem çözme becerisine sahip olmasının nedeni olarak, 1.sınıfta, çevreye, okula uyum, yeni ve farklı sorunlarla karşılaşma ve bunları kendisinin çözümlenmesi gibi durumlar da problem çözme becerilerinin daha üst düzeyde olmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algılarında, aylık gelirleri annelerinin ve babalarının eğitimi, meslekleri durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

Korkut (2002 ) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada anne- baba eğitim durumu ile problem çözme becerisi, Genç ve Kalafat (2010) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada problem çözme ve anne eğitim durumu arasında bir farklılık bulunmamışlardır. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Ancak yapılan bazı araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Saygılı (2000) araştırmasında anne-baba eğitim durumu ile problem çözüme düzeylerini karşılaştırmış, yükseköğrenim ve ilköğretim mezunları arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptıkları araştırmalarında babanın eğitim durumu ile problem çözüme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Araştırmalarında, gruplar arasındaki farkın okuryazar olmayan ile İlkokul, ortaokul ve lise mezunları arasında olduğu görölmektedir.

Araştırmamızda, öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerinde, aylık gelirleri, annelerinin ve babalarının eğitimi, meslekleri durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, çocuuğun büyüdüğü çevre ve aile ortamının problem çözüme becerisi üzerinde daha fazla etkisinin olduğu düşünölebilir. Çocuuğun problem çözüme becerisini geliştirmesi için, keşfedebileceği ve problemlerle başa çıkabileceği ortamlar hazırlanması, bağımsız ve özgüvenli yetiştirilmesi durumunun ailenin sahip olduğu ebeveynlik bilinci ile ilişkili olduğu söylenebilir. .

Öğretmen adaylarının Yaratıcılık Seviyeleri ile Problem Çözüme Becerileri arasında orta derecede pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Topaktaş (2001), araştırmasında Endüstri Meslek Liselerinin Makine Ressamlığı bölümünde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ve problem çözüme becerilerini incelemiş, ayrıca bu bölümde öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve tekniklerin bölüm öğrencilerinin yaratıcılıkları ve problem çözüme düzeyleriyle ilişki düzeyini bulmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre KAI yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğrenciler orta seviyede yaratıcılık grubunda yer almaktadırlar. Solmaz (2002), problem çözüme becerisiyle yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, problem çözüme becerisi ile yaratıcılığın (Torrance) şekilsel yaratıcı düşünçenin alt boyutları arasında ilişki olduğu ve gruplar arasında farklılıkların mevcut olduğu bulmuştur. Yüksek problem çözüme becerisine sahip öğrencilerin yaratıcılığın şekilsel alt boyutlarında diğer öğrencilerden anlamlı derece farklılık göstermişler. Yaman ve Yalçın (2005), çalışmalarında Fen Bilgisi Öğretimi'nde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre yaratıcı düşünme becerisine etkisini

inceledikleri çalışmalarında deney ve kontrol grubundan oluşan 202 2. sınıf öğrencisinden elde edilen sonuçlarda deney grubundaki probleme dayalı öğretim yaklaşımı ile eğitim alan öğrencilerin, düz anlatım yönetimi ile eğitim alan öğrencilere göre yaratıcılık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Aydın (2009) araştırmasında da problem çözme becerileri ile yaratıcılık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Bu çalışmada yaratıcılık algı düzeyi ile problem çözme becerilerinin değişkenlere bağlı sonuçları birbirine çok benzer çıkmıştır. Diğer çalışmalara da bakıldığında problem çözme becerisi ve yaratıcılık arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaratıcı kişinin keşfeden, yeni ürünler ortaya çıkaran ve farklı çözümler ortaya koyan birey olduğunu düşünürsek keşfetme aşamasında önüne çıkan problemleri de çözme becerisine sahip olması gerektiğini düşünebiliriz. Kişinin problem çözme becerisi ne kadar yüksek ise keşfetme sürecinde problemleri çözmesi de daha kolay olabilir. Bu da ortaya çıkan sorunların çözümüne ve yaratma sürecinin daha sağlıklı ve istenilen şekilde devam etmesine yardımcı olabilir. Birey karşılaştığı sorunları çözerek amacına ulaşmış ve ideallerini gerçekleştirmiş olur.

### **Öneriler**

Araştırmanın bulgularına göre şu öneriler getirilmiştir.

- 1- Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesinde okumakta olan okul öncesi öğretmen adayları ile yapıldığından tüm okul öncesi öğretmen adaylarına genellemesi yapılamamaktadır. Bu bakımdan diğer üniversitelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmeni adaylarının da yaratıcılığının ve problem çözme becerilerinin inceleyen çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.
- 2- Bu çalışmada okul öncesi öğretmeni adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerileri düzeyleri cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve aylık gelir durumu ile ilgili ilişkileri incelenmiştir. Yaratıcılık ve problem çözme becerisi düzeyinin bunlardan başka değişkenlerle de ilişkilerini inceleyen çalışmaların

yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

- 3- Okul öncesi öğretmeni adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerisi düzeylerinin saptanmasının yanında; yaratıcılık ve problem çözme becerisi düzeylerinin nasıl geliştirileceği, desteklenmesi için eğitim-öğretim ortamlarının ve etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği gibi konularda da araştırmalar yapılmalıdır.
- 4- Ailelerin doğru tutum ve davranışlar sergileyerek çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlamaları için seminer, kurs ana- baba okulu gibi etkinlikler yapılarak ailelerin eğitilmeleri faydalı olacaktır.
- 5- Zihinsel ve fiziksel yeterlilik birçok becerinin ve davranışın kazandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Eğitim ve aile ortamlarının bu yeterliliklerin sağlanmasını ve korunmasını destekler nitelikte olması birçok becerinin kazandırılacağı gibi yaratıcılık algı düzeyinin yüksek olmasını ve problem çözme becerisini kazandırmada da yararlı olacaktır.
- 6- Literatür taramaları ve araştırmamızın sonucunda elde edilen bulguların bazılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç da bu alanda daha fazla araştırmaya ve bilgiye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Yapılacak araştırmalar ve çalışmalar alandaki eksikliklerin giderilmesi konusunda yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abra, J. ve Valentine-French, S. (1991). Gender Differences in Creative Achievement: A Survey of Explanations. **Genetic, Social and General Psychology Monographs**. V: 117, N: 3. [235-284].
- Akça, F. ve Yaman, B. (2009). **Okul** Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:17, No:3. [767–780].
- Aksan, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 20. [77-83].
- Amaible, T. M., Hadley, C. N. ve Kramer S. J. (2003). **Zaman Baskısı Altında Yaratıcılık İçinde Yenilikçilik** (Çev. Kardan, A.). İstanbul: Mess Yayınları. Yayın No: 412.
- Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 15. [15–17].
- Argun, Y. (2004). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Arı, R. ve Seçer, Z., Ş. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı:10. [451-464].
- Arık, İ. A. (1987). **Yaratıcılık (Üç Derleme)**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Arkonaç, S. A. (1998). **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Alfa Basım.
- Arnas, A. Y. (2007). **Okul Öncesinde Fen Eğitimi**. Ankara: Kök yayıncılık.
- Atkinson, T.(2002). Social Inclusion and the European Union. **Journal of Common Market Studies** 40 (4). [625 – 644].

Bacak, S. (2008) İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı Ve Yaratıcılıklarına Etkisi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Bear, J. (1996). Does Artistic Creativity Decline During Elementary School?. **Psychological Reports**. Sayı 78. [927-930]

Biber, M. (2006) Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim II.Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi , İzmir.

Bilge, F. ve Arslan, A., (2000). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. V:2, Sayı:13. [7-18].

Bingham. A. (1998). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. (2. Bs.). (Çev: Oğuzkan, A. F.). Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Birren, J. E. ve Schaie, K. W. (2001). **Handbook of the Psychology of Aging**. (5.Bs.). USA: Academic Pres Published

Cebeci, O (2004). **Psikoanalitik Edebiyat Kuramı**. İstanbul: İthaki Yayınları.

Cohen, L. M. (1988). Developing Children's Creativity, Thinking, and Interests. Strategies for the District, School, and Classroom. **OSSC Bulletin**. V: 31 N: 7. [1-71].

Çetingöz, D. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

De Bono, E (1997). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dobbins, K.(2009). Teacher Creativity Within The Current Education System: A Case Study Of The Perceptions Of Primary Teachers. **Education** 3(13) Sayı: 37. N:2. [ 95–104]



- Dünder, S. (2008). Polislerin Umutsuzluk Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Polis Bilimleri Dergisi**. C: 10, Sayı: 3. [77-92]
- Erdoğan, İ. (2003). **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2006) Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) ISSN:1304-0278 C.5 S.17, 95-106 (11.03.2010)
- Eroğlu, E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersükmen, E. (2010) İlköğretim Fen Ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşleri Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Eymen, E. U. (2007). **SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri**. İstatistik Merkezi Yayınları [www.istatistikmerkezi.com/](http://www.istatistikmerkezi.com/) (13.09.2010)
- Ferreira, D. ve Palhares (2008) Chess and ProblemSolving Patterns **TMME** 5, [249-255]
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 6. [167-173].
- Genç, S., Z. ve Kalafat, T., (2010) Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri **Kuramsal Eğitimbilim Sayı:3(2)**,[135-147]
- Gordon, T. (1985) **Etkili öğretmenlik Eğitimi**. Çev. Aksay,. İstanbul: E. Sistem Yayıncılık
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm> (22.05.2010).

- Gülel, G. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin A., (2006). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güven, Y. (2001). **Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik**. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory . **Journal of Counseling Psychology**. V:29, N:1. [66-75].
- Hermann, N. (1988). **The Creative Brain**. New York: Lake Lure.
- Hesapçıoğlu, (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Ekonomisi**. (4. Bs). İstanbul: Beta Yayınları.
- Hisli, (1990). Almaya'dan Dönüş Yapan Öğrencilerden Uyum Yapan ve Yapamayanların Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Otomatik Olumsuz Düşünceler Ve Problem Çözme Yeterliliği Konusunda Kendilerini Algılayışları Açısından Farklılıklar. **V. Ulusal Psikoloji Kongresi,, Psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı**. [711-723].
- İşmen, E. A., (2001). Duygusal Zeka Ve Problem Çözme. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 13.[113-114]
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kamaraj,I. ve Aktan, E. (1998).. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem-Çözme Becerisi **Çağdaş Eğitim Yayınları**. S:244. [55-60].

- Kandır, (2001). **Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları
- Kara, A. (2007). Okul Öncesi Dönemde 5–6 Yas Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, M. (2000). Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Karayağmurlar, B (2005). **Okul Öncesi Resim Öğretimi**. (4. bs.). Eskişehir. Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Lisans Programı. T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Katkat (2001) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaufman, (2009). **Creativity 101 Springer**. New York: Publishing Company.
- Keleş, M. F. (2001). Anasınıfı ve İlköğretimin Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepçeoglu, (1997). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Başak Ofset.
- Kertil, M. (2008) “Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi” . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kessler, R (2000). **The Soul of Education: Helping Students Find Connection, Compassion and Character at School**. Association for Super Vision and Curriculum Development. Virginia, USA

- King, A. (1991). Effects Of Training İn Strategic Questioning On Children's Problem-Solving Performance. **Journal Of Educational Psychology** , 83 (3), 307-317.
- Kişisel, E. ve Yıldırım, S. M.(1983). **Bilişsel Etkinlikler**. İstanbul: MEB Basımevi.
- Kogan, N. & Pankove, E. (1974). Long Term Predictive Validity of Divergent-Thinking Tests. **Journal of Educational Psychology**. Sayı:66.[802-810].
- Korkut, F., (2002) Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 22, [177-184]
- Kramer, M. W. & Kuo, C. L. (1997). The Impact of Brainstorming Techniques on Subsequent Group Processes. **Small Group Research**. V: 28, N: 2. [218-242]
- Kuzgun, Y. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lau, S., ve Li, W. L. (1996). Peer Status And Perceived Creativity Of Chinese Children: Are Popular Children Viewed By Peers And Teachers As Creative? **Creativity Research Journal**. Sayı: 9, [347-352.]
- Mangır, A., ve Aral, N. (1990) Anaokulu Ve Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılığını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Ankara. **Bilimsel Araştırma ve İnceleme Ziraat Fakültesi Yayınları**. 1169. [35-43]
- Moody, H. R. (2006) **Aging Sage Publications Company Concepts And Controversies**. (5. Bs.). USA:Sage Publications
- Murhpy, L. O. & Ross, M. (1987). Gender Differences İn The Social Problem-Solving Performance Of Adolescents. **Springer Netherlands**. Sayı:16. [251-264]
- Mussen, P. H, Cogner J. ve J, Kagan, J. (1963) .Child Developmend and Personality, **Evanston and London, NewYork: Harper İnternational Edition**, [32-33].

- Oktay, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim. **Eğitim ve Toplum**. [37-40].
- Öğülmüş, (2006). **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**. (3.bs.). Ankara. Nobel Yayınları
- Ömeroğlu, E. (1988). Anaokulu 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zeka ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Okul Öncesi Çocuklarının Yaratıcı Yetenekleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. Sayı: 1. [1-14].
- Özgül, E. (2009). Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paguió, L. P., ve Hollett, N. (1991). Temperament And Creativity Of Preschoolers. **Journal Of Social Behavior And Personality**. Sayı: 6. [975-982].
- Pala, M. (1999). Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yasayan 7-11 Yas Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Pehlivan, Z., ve Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri İle Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. **Spormetre/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 2(2), [55-60]
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2000). **Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Proctor, T. (2005) **Creative Problem Solving for Managers**. (2.Bs). Canada: Routledge Published.
- Rıza, E. T. (2004). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. (3. bs.). İzmir: Birleşik Matbaa.
- Rouquette, M. L. (1992). **Yaratıcılık**. İstanbul: Şefik Matbaası.

- Runco, M ve Mraz, W. (1992). Scoring Divergent Thinking Tests Using Total Ideational Output And A Creativity Index. **Educational And Psychological Measurement**. Sayı: 52(1), [9-21].
- San, İ. (1979). Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C12 Sayı: 1-4. [117-190].
- San, İ. (2004). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. ve Güler yüz, H. (2004). **Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları**: Ankara. Artım Yayınları.
- Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, N., B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları Ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**. C: 5, Sayı: 1. [1-18]. [www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/296/263](http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/296/263) (22.05.2010).
- Serin, O. (2004). **Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum İle Başarıları Arasındaki İlişki**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.(6-9 Temmuz 2004). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Shapiro, L. E. (1998). **Yüksek EQ' lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. (Çev: Kartal, Ü.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Smith, G. J. & Carlsson, I. (1983). Creativity in Early and Middle School Years. **International Journal of Behavioral Development**. Sayı: 6. [167-195].
- Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stern, S. ve Robinson, A. G. (1998) **Cooperative Creativity**. Berrett Koehler Punlisher Inc.

- Stevens, (1998). **Sorun Çözümleme**. (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (2001). **Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, N. (1988). Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkinliği-EYP Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayın.
- Sungur, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. (2.bs). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, N., (2001).**Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Süzen, D. (1987). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, N. (1989). Problem Çözme Psikolojisi. Problem Çözme Yöntemi Sempozyumu. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Şen, H. (1999). Yaratıcı Düşünmenin Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taylan, S. (1990). Hepner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, M. ve Taşgın, Ö. (2008). Orta Öğretimde Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. C: 2, Sayı: 3. [206-214].
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. C: 1, Sayı: 2. [221-231].
- Uzman, E. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ülgen, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme**. İstanbul: Bilim Yayınları.
- Üstündağ, T. (2002). **Yaratıcılığa Yolculuk**. (2.Bs). İstanbul: PagemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme, “Teori ve Teknikler**. (6. Bs.). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Vural, T. C. (2008). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wang, X. (2003). A Study About Students’ Creative Tendency And Their Perception Of Teachers’ Classroom Behavior. Unpublished Master’s Thesis. Beijing Normal University, Beijing, China.
- Warner, S. A., Myers K. L. (2010) **The Creative Classroom: The Role of Space and Place Toward Facilitating Creativity** The Technology Teacher V:69 No: 4.[28-34]
- Yaman, S. ve Necati, Y. (2004) **Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi** 4 (1). [42-52] <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/v04s01m4.pdf>. (17.04.2010)
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. N:18. [95-105]. [http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manas\\_dergi/sbd/sbd18/sbd18.htm](http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manas_dergi/sbd/sbd18/sbd18.htm). (23.05.2010).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, V., Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2003) Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan 7-8 Yas Grubu Çocuklarda Yaratıcı Potansiyelin Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. N:13. [129-137]



**EKLER**

**EK 1: Kişisel Bilgi Formu**

Aşağıdaki soruları objektif bir şekilde size uygun olanını işaretleyerek cevaplandırınız.

Teşekkürler...

Cinsiyetiniz: .....

K ( )                      E ( )

Sınıf:

1 ( )              2 ( )                      3 ( )                      4 ( )

Anne eğitim durumu:

Okur-yazar değil ( )                      İlkokul ( )                      Ortaokul ( )  
Lise ( )                      Üniversite ( )

Baba eğitim durumu:

Okur- yazar değil ( )                      İlkokul ( )                      Ortaokul ( )  
Lise ( )                      Üniversite ( )

Anne meslek: .....

Baba meslek: .....

Aylık Gelir:

500 TL ve aşağı ( )                      500 TL -1000 TL ( )  
1000 TL – 1500 TL ( )                      1500 TL – 2000 TL ( )  
2000 TL ve yukarısı ( )

**EK 2: Yaratıcılık Açısından Bireyi Kendini Değerlendirme Ölçeği**

Sıra No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İnsanlık için yararlı ve özgün bir şeyler yapabileceğime inanıyorum					
2	Olaylar karşısında kendisinden emin olmayan insanlara karşı saygımı yitiririm					
3	Yeri geldiğinde bazı şeylere kendimi fazlasıyla kaptırırım					
4	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda ön sezilerime ve doğruluk yanlışlık hislerime güvenirim					
5	Bence başkalarının gösterdiği saygıdan çok insanın kendine olan saygısı önemlidir					
6	Beni etkileyici gösteren işleri severim					
7	Bir soruna belirli bir yaklaşım yarar sağlamayınca yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim					
8	Zaman zaman sorunlara çok çabuk çözümler bulabilirim					
9	Sık sık pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya özen gösteririm					
10	Yaşamın gizemi bana çekici gelmektedir					
11	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda emin olmaya çalışırım					
12	Sorun çözmede adım adım ve mantıklı aşamalarla ilerlemenin en iyi yöntem olduğuna inanırım					
13	Benim için doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yapmak başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir					
14	Güç sorunların çözümünüyle bir süre uğraşabilirim					
15	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle bir şeyle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir					

16	Sorun çözdüğüm zaman sorunun analiz aşamasında daha hızlı elde ettiğim bilgiyi sentez etme aşamasında ise daha yavaş çalışırım					
17	Hayal alemine dalmak bir çok önemli projemin ortaya çıkmasına etkindir					
18	Benimle aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek gurubunda olan insanlarla daha çabuk anlaşırım					
19	Kendimi yetersiz hissedeceğim durumlardan kaçınmaya çalışırım					
20	Eğlenceden önce iş kuralını uygulayan insanlar hoşuma gider					
21	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde bulunması benim için çok önemlidir					
22	Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim					
23	Bence bir sorunu çözememek zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir					
24	İyi bir gurup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir					
25	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir insanım					
26	Sık sık sorunların giderilmesi için çalışırım onları bir kenara atmam					
27	Bir üniversite profesörü olsaydım teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı dersler vermeyi tercih ederdim					

### EK 3: Problem Çözme Envanteri

Ne kadar böyle sıklıkla davranırsınız?	Hiçbir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
Bir problemi çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Zor bir problemle karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o problem ile başa çıkabileceğimden şüphe ederim	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözdükten sonra bu problemi çözerken neyin işe yaradığını ve yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözme konusunda genellikle yaratıcı etkili çözümler üretebilirim	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemimi çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemim olduğunda onu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemle karşılaştığımda problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problem aklıma karıştırdığında belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok problemi çözebilme yeteneğim vardır	H	E	A	S	Ç	HZ
Karşılaştığım problemlerin çoğunun çözümü bana çok zor gelir	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problem çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemle karşılaştığımda onu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir	H	E	A	S	Ç	HZ
Küçük yada büyük olsun problemlerimi çözmek için zaman ayırmam her şeyi olurlarına bırakırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözme yolları düşünürken tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam	H	E	A	S	Ç	HZ

Bir problemle karşılaştığım zaman ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözerken aklıma ilk gelen fikri uygulamam	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözmek için plan yaptığımda bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum	H	E	A	S	Ç	HZ
Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir probleme yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözmeye çalışırken sıklıkla baş vurduğum bir yol geçmişteki benzer problemleri düşünmektir	H	E	A	S	Ç	HZ
Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda karşılaştığım bütün problemleri çözebileceğime eminim	H	E	A	S	Ç	HZ
Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledebileceğimden eminim	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi çözmek için uğraşırken bazen körü körüne dolandığımı asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir sorunla karşılaştığımda ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum	H	E	A	S	Ç	HZ
Yeni ve zor problemleri çözmeye yeteneğime güvenirim	H	E	A	S	Ç	HZ
Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemle karşılaştığım zaman çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıda olduğunu nadiren düşünürüm	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemle karşılaştığım zaman genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toplamak ve durumu gözden geçirmektir	H	E	A	S	Ç	HZ
Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki belli bir problemi çözmeme yarayacak seçenekleri göremem	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problemle karşılaştığımda bunu çözebileceğimden pek emin olamam	H	E	A	S	Ç	HZ
Bir problem olduğunu fark ettiğimde yaptığım ilk şeylerden birisi problemin ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır	H	E	A	S	Ç	HZ

**EK 4: Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanları  
Frekans Tablosu**

<b>Puan</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Toplamlı yüzde</b>	<b>Puan</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Toplamlı yüzde</b>
<b>32</b>	1	0,4	0,4	<b>99</b>	6	2,6	34,1
<b>35</b>	1	0,4	0,9	<b>100</b>	11	4,7	38,8
<b>37</b>	1	0,4	1,3	<b>101</b>	7	3,0	41,8
<b>40</b>	1	0,4	1,7	<b>102</b>	11	4,7	46,6
<b>42</b>	1	0,4	2,2	<b>103</b>	3	1,3	47,8
<b>46</b>	1	0,4	2,6	<b>104</b>	7	3,0	50,9
<b>48</b>	2	0,9	3,4	<b>105</b>	7	3,0	53,9
<b>49</b>	2	0,9	4,3	<b>106</b>	9	3,9	57,8
<b>52</b>	1	0,4	4,7	<b>107</b>	6	2,6	60,3
<b>61</b>	1	0,4	5,2	<b>108</b>	7	3,0	63,4
<b>70</b>	1	0,4	5,6	<b>109</b>	17	7,3	70,7
<b>73</b>	1	0,4	6,0	<b>110</b>	10	4,3	75,0
<b>76</b>	2	0,9	6,9	<b>111</b>	5	2,2	77,2
<b>77</b>	2	0,9	7,8	<b>112</b>	6	2,6	79,7
<b>79</b>	1	0,4	8,2	<b>113</b>	5	2,2	81,9
<b>83</b>	1	0,4	8,6	<b>114</b>	4	1,7	83,6
<b>84</b>	1	0,4	9,1	<b>115</b>	7	3,0	86,6
<b>86</b>	1	0,4	9,5	<b>116</b>	3	1,3	87,9
<b>87</b>	3	1,3	10,8	<b>117</b>	4	1,7	89,7
<b>88</b>	1	0,4	11,2	<b>118</b>	1	0,4	90,1
<b>89</b>	5	2,2	13,4	<b>119</b>	9	3,9	94,0
<b>90</b>	1	0,4	13,8	<b>120</b>	2	0,9	94,8
<b>91</b>	3	1,3	15,1	<b>121</b>	4	1,7	96,6
<b>92</b>	7	3,0	18,1	<b>122</b>	1	0,4	97,0
<b>93</b>	2	0,9	19,0	<b>123</b>	1	0,4	97,4
<b>94</b>	4	1,7	20,7	<b>124</b>	2	0,9	98,3
<b>95</b>	5	2,2	22,8	<b>125</b>	1	0,4	98,7
<b>96</b>	4	1,7	24,6	<b>126</b>	1	0,4	99,1
<b>97</b>	9	3,9	28,4	<b>127</b>	2	0,9	<b>100,0</b>
<b>98</b>	7	3,0	31,5	<b>Toplam</b>	<b>232</b>	<b>100</b>	

**EK 5: Problem Çözme Envanteri Puanları Frekans Tablosu**

<b>Puan</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Toplamlı yüzde</b>	<b>Puan</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Toplamlı yüzde</b>
<b>89</b>	1	0,4	0,4	<b>132</b>	5	2,2	56,9
<b>95</b>	1	0,4	,9	<b>133</b>	3	1,3	58,2
<b>96</b>	2	0,9	1,7	<b>134</b>	6	2,6	60,8
<b>99</b>	1	0,4	2,2	<b>135</b>	11	4,7	65,5
<b>101</b>	1	0,4	2,6	<b>136</b>	3	1,3	66,8
<b>104</b>	3	1,3	3,9	<b>137</b>	6	2,6	69,4
<b>105</b>	3	1,3	5,2	<b>138</b>	8	3,4	72,8
<b>106</b>	1	0,4	5,6	<b>139</b>	3	1,3	74,1
<b>107</b>	2	0,9	6,5	<b>140</b>	5	2,2	76,3
<b>108</b>	2	0,9	7,3	<b>141</b>	5	2,2	78,4
<b>109</b>	3	1,3	8,6	<b>142</b>	2	0,9	79,3
<b>110</b>	4	1,7	10,3	<b>143</b>	7	3,0	82,3
<b>111</b>	3	1,3	11,6	<b>144</b>	6	2,6	84,9
<b>112</b>	3	1,3	12,9	<b>145</b>	4	1,7	86,6
<b>113</b>	2	0,9	13,8	<b>146</b>	6	2,6	89,2
<b>114</b>	5	2,2	15,9	<b>147</b>	2	0,9	90,1
<b>115</b>	6	2,6	18,5	<b>148</b>	2	0,9	90,9
<b>116</b>	2	0,9	19,4	<b>149</b>	1	0,4	91,4
<b>117</b>	6	2,6	22,0	<b>150</b>	2	0,9	92,2
<b>118</b>	7	3,0	25,0	<b>151</b>	2	0,9	93,1
<b>119</b>	6	2,6	27,6	<b>152</b>	2	0,9	94,0
<b>120</b>	3	1,3	28,9	<b>153</b>	2	0,9	94,8
<b>121</b>	4	1,7	30,6	<b>156</b>	1	0,4	95,3
<b>122</b>	3	1,3	31,9	<b>157</b>	1	0,4	95,7
<b>123</b>	4	1,7	33,6	<b>159</b>	1	0,4	96,1
<b>124</b>	5	2,2	35,8	<b>160</b>	2	0,9	97,0
<b>125</b>	4	1,7	37,5	<b>161</b>	1	0,4	97,4
<b>126</b>	8	3,4	40,9	<b>162</b>	2	0,9	98,3
<b>127</b>	7	3,0	44,0	<b>170</b>	1	0,4	98,7
<b>128</b>	5	2,2	46,1	<b>172</b>	1	0,4	99,1
<b>129</b>	5	2,2	48,3	<b>174</b>	1	0,4	99,6
<b>130</b>	9	3,9	52,2	<b>176</b>	1	0,4	100,0
<b>131</b>	6	2,6	54,7	<b>Total</b>	<b>232</b>	<b>100,0</b>	