SANATSAL YARATICILIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Doktora Tezi

Songül Esin EROL

Eskişehir 2019

SANATSAL YARATICILIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Songül Esin EROL

DOKTORA TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ

İkinci Danışman: Prof. Dr. Yavuz AKBULUT

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Songül Esin EROL'un "Sanatsal Yaratıcılık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tezi 09.01.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. S.Duygu ERİŞTİ	
Üye	: Prof.Dr. Uğur SAK (olumsuz)	
Üye	: Prof.Dr. Ali TOMAK	
Üye	: Doç. A.Dilek KIRATLI	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Özlem AYVAZ TUNÇ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

SANATSAL YARATICILIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Songül Esin EROL

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2019
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ
(İkinci Danışman: Prof. Dr. Yavuz AKBULUT)

Bu çalışmanın temel amacı sanatsal yaratıcılık göstergelerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde genel ve sanatsal yaratıcılık düzeyini belirleyecek özgün bir ölçek geliştirilmiş, genel ve sanatsal yaratıcılık ile alt bileşenlerine ilişkin ortalamalar arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi ile genel ve sanatsal yaratıcılık göstergeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın amacına yönelik olarak; Genel yaratıcılık bağlamındaki akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarına ek olarak sanatsal yaratıcılık boyutu da dikkate alınmış ve toplam yaratıcılık puanları hesaplanmıştır. Alanda yapılan benzer çalışmalar da incelenerek hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının hazırlanması aşamasında yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları ile ilişkilendirilen farklı madde havuzları oluşturulmuş, madde havuzlarının uzman panellerinde görüşülmesi ve geliştirilmesi ile veri toplama aracına son hali verilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, genel yaratıcılığa ilişkin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları ile sanatsal yaratıcılığa ilişkin kompozisyon, oran-orantı, çizgi, perspektif ve özgünlük boyutları ile ele almaktadır. Yapılan çözümlemeler sonucunda genel yaratıcılık göstergeleri ile sanatsal yaratıcılık göstergelerinin anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, yaratıcılığa ilişkin tanılama ve sanatsal yaratıcılığın ölçümlenmesi bağlamında ayırt edicilik ortaya koyduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyinde yaratıcılık boyutları arasındaki bağıntıların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Genel yaratıcılık, Sanatsal yaratıcılık, Sanatsal yaratıcılık ölçeği, Ölçek geliştirme.

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A CREATİVİTY SCALE İN VISUAL ARTS

Songül Esin EROL

Fine Arts Education Department
Anadolu University, Graduate School of Educational Science, February 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ
(Co-Supervisor: Prof. Dr. Yavuz AKBULUT)

The aim of this study was to determine the indicators of artistic creativity. In this regard, an original scale was developed. Thanks to this scale, a measure to address the level of general and artistic creativity among primary school studentswas proposed, and the links across these types of creativity and their subcomponents were investigated. In addition to artistic creativity, fluency, flexibility and originality of general creativity were taken into consideration. Validity and reliability analyses of the scale were made through detailed investigations of the studies in the field. During data collection, different measurement pools adressing the fluency, flexibility and originality components of creativity were constructed. Then, the experts discussed and interpreted the results to obtain the final version. Thanks to this scale, it is possible to handle general creativity with fluency, flexibility and originality dimensions and artistic creativity with composition, rate–proportion, perspective and originality. Furthermore, the scale questions the connections between general and artistic creativity and their bond with developmental creativity. As a result of the analyses, it was clear that general creativity and artistic creativity had a reasonable relation and their measures both had discriminant validity. Finally, it was also obvious that the higher the class levels the more meaningful was the extent of creativity.

Keywords: Creativity, Artistic creativity, Artistic creativity scale, Scale improvement.

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile yaratıcılığın genel boyutu ile ilintili olarak sanatsal yaratıcılığa dair ölçümlemeler yapılmış ve sınıf düzeyinde sonuçlara ulaşılmıştır. Günümüzde yapılan sanatsal tanılamalarda ortaya çıkan sorunlar göz önüne alınmış ve bunların çözümü amacıyla objektif sonuçlar verecek bir ölçeğe gereksinim duyulduğu görülmüştür. Bu amaçla yola çıkarak, uzun ve yoğun bir çalışma süreci sonunda ortaya çıkan "Genel Yaratıcılık ve Sanatsal Yaratıcılık Göstergelerinin Belirlenmesine İlişkin Bir Ölçek Önerisi" başlıklı doktora tezimin sanatsal yaratıcılık alanında çalışacak olan tüm araştırmacılara kaynak oluşturmasını, yapacakları uygulamalarında ve araştırmalarında fikir vermesini temenni ederim.

Bu tezin tüm süreçlerinde değerli fikirlerini, ilgisini, desteğini ve güler yüzünü esirgemeyen değerli danışmanım Doç Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ'ye, tezimle ilgili her konuda her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen değerli eş danışmanım Prof. Dr. Yavuz AKBULUT'a, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Prof. Dr. Uğur SAK'a, tez izleme komitemde yer alan, yoğun çalışmaları arasında çalışmama zaman ayıran sayın hocam Doç. Ayşe Dilek KIRATLI'ya, tez savunma jürimde bulunmak için uzak yollardan gelen ve değerli fikirleriyle bana yol gösteren sayın hocalarım Prof. Dr. Ali TOMAK ve Yard. Doç Dr. Özlem AYVAZ TUNÇ'a teşekkürü borç bilirim. Yaşadığım her zorlukta yardımıma koşan değerli arkadaşım Dr. M. Bahadır AYAS'a, ölçeğin sanatsal boyutunun analizleri yapılırken bana destek olan alan uzmanı arkadaşlarım Gökhan BAYHAN, Nisa ETİZ ve Çağnur ARI'ya teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca yanımda olan ve maddi, manevi desteğini esirgemeyen annem Şengül KILIÇDOĞAN'a, babam Kazım KILIÇDOĞAN'a, ablam ve eşi Pınar-Umut TARHAN'a, kardeşim Ezgi KILIÇDOĞAN'a, sabrı ve teknik desteği için eşim Uğur Cemal EROL'a ve uslu durup erken uyuyarak beni yormayan minik kızım Elida EROL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Songül Esin EROL

Eskişehir 2019

19/02/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Songül Esin EROL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……..i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....vi

İÇİNDEKİLER.....vii

TABLOLAR DİZİNİ x

ŞEKİLLER DİZİNİ xii

KISALTMALAR DİZİNİ.....xiii

1.GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu……..……1

1.2.Yaratıcılık 3

1.3.Yaratıcı Düşünme Kuramları 9

1.3.1.Psiko-analitik Yaratıcı Düşünce Kuramı 10

1.3.2.Kişilik Yapısı Kuramı 12

1.3.3.Zihnin Yapı Kuramı.....16

1.3.4.İnsancıl Kuram.....19

1.3.5.Dört Evre Kuramı 22

1.3.6.Çağrışımsal Düşünme Kuramı 23

1.3.7. Janusyan Düşünce Kuramı 25

1.3.8. Sistemler Kuramı 27

1.4. Yaratıcılığın Boyutları.....30

1.4.1.Akıcılık 31

1.4.2.Esneklik 33

1.4.3.Orijinallik 34

1.5. Yaratıcılığa Etki Eden Etmenler.....36

1.5.1.Yaratıcılığa etki eden iç etmenler 40

1.5.2.Yaratıcılığa etki eden dış etmenler 46

1.6. Yaratıcılığın Bileşenleri.....50

Sayfa

1.7. Genel Yaratıcılık ve Sanatsal Yaratıcılık 53
1.8. Yaratıcılığın Geliştirilmesi 54
1.9. Yaratıcılığın Ölçülmesi.....58
1.10. İlgili Araştırmalar 65
1.10.1.Türkiye'de yapılmış çalışmalar 65
1.10.2.Yurtdışında yapılmış çalışmalar.....67
1.11. Amaç 70
1.12.Önem.....70
1.13. Sınırlılıklar.....72
1.14. Tanımlar 72
2.YÖNTEM.....73
2.1 Araştırma Modeli……..……73
2.2.Evren ve Örneklem.....74
2.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması……..……..…..…..75
2.3.1. Madde havuzu 96
2.3.2.Uzman görüşü 96
2.3.3.Pilot uygulama.....98
2.4.Verilerin Toplanması 98
2.5.Verilerin Çözümlenmesi.....98
3. BULGULAR.....102
3.1.Çalışma Grubu 102
3.2. Öğrencilerinin Genel Yaratıcılık Ortalamalarının İncelenmesi 104
3.2.1. Akıcılık boyutuna ait bulgular ve yorumlar.....104
3.2.2. Esneklik boyutuna ait bulgular ve yorumlar 106
3.2.3. Orijinallik boyutuna ait bulgular ve yorumlar 107
3.3.Genel Yaratıcılığa Ait Bulgular ve Yorumlar 108
3.4. Sanatsal Yaratıcılığa Ait Bulgular ve Yorumlar.....110
3.5. Genel Yaratıcılık ve Sanatsal Yaratıcılık Puanları 111
3.6. Toplam Yaratıcılık Puanı.....112
3.7. Ölçeğin geçerliliği…….113
3.8. Ölçeğin güvenirliği……114

Sayfa

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 113

4.1.Sonuç ve Tartışma 121

4.1.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç…… ..123

4.1.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç……..….123

4.2.Öneriler..... 124

4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler 124

4.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler 125

KAYNAKÇA..... 127

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Yaratıcı kişilik özellikleri ve göstergeleri……...7
Tablo 1.2. Zihnin yapı kuramları bileşenleri…..……18
Tablo 1.3. EPoC testi……..…….……..… 64
Tablo 2.1. Ölçek Geliştirme Süreci…….....73
Tablo 2.2. PCA- Orijinallik puanlama tablosu örneği……78
Tablo 2.3. PCA Puanlama ölçeği örneği……79
Tablo 2.4. Tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin verdiği yanıtlar……...84
Tablo 2.5. Orijinallik değerlendirme tablosu……100
Tablo 2.6. Sanatsal yaratıcılık değerlendirme tablosu…….....101
Tablo 2.7. Form 3 değerlendirme tablosu…….101
Tablo 2.8. Sanatsal yaratıcılık toplam puan tablosu……...……..101
Tablo 3.1. Katılımcı grubun özellikleri……..…..…….102
Tablo 3.2. Z puanlarının normal dağılım varsayımlarına ilişkin sonuçları.....102
Tablo 3.3.Sınıf düzeyine göre akıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler……105
Tablo 3.4. Sınıf düzeyine göre akıcılık puanları için ANOVA sonuçları…….105
Tablo 3.5. Akıcılık puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma……...105
Tablo 3.6.Sınıf düzeyine göre esneklik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler……..106
Tablo 3.7.Sınıf düzeyine göre esneklik puanları için ANOVA sonuçları…......106
Tablo 3.8. Esneklik puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma……..107
Tablo 3.9.Sınıf düzeyine göre orijinallik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler……107
Tablo 3.10. Sınıf düzeyine göre orijinallik puanları için ANOVA sonuçları…...……108
Tablo 3.11. Orijinallik puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma…….108
Tablo 3.12. Genel yaratıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler……..109
Tablo 3.13. Sınıf düzeyine göre genel yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları….109
Tablo 3.14. Genel yaratıcılık puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma…...109
Tablo 3.15. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler……..110
Tablo 3.16. Sanatsal yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları……..……..110
Tablo 3.17. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma...111
Tablo 3.18. Genel ve sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin korelasyon analizi……...111

Sayfa

Tablo 3.19. Toplam yaratıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler……...112
Tablo 3.20. Toplam yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları…….112
Tablo 3.21. Toplam yaratıcılık puanlarına ilişkin çoklu karşılaştırma…….113
Tablo 3.22. Ölçme aracında yer alan boyutlara ilişkin değerler ……..114
Tablo 3.23 Esneklik değerlendirilmesine ilişkin korelasyon analizi sonuçları…….116
Tablo 3.24. 1.değerlendiricinin değerlendirmeleri arasındaki ilişki…….117
Tablo 3.25.. 2. değerlendiricinin değerlendirmeleri arasındaki ilişki……...117
Tablo 3.26. 3. değerlendiricinin değerlendirmeleri arasındaki ilişki……117
Tablo 3.27. Form-3 1. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki……118
Tablo 3.28. Form-3 2. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki……118
Tablo 3.29 Form-3 3. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki…….118
Tablo 3.30 Form-3 4. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki…….119
Tablo 3.31. Sanatsal yaratıcılık puanlarının arasındaki ilişki……...119
Tablo 3.32. 6 ay ara ile yapılan değerlendirilme ilişkin korelasyon analizi…….120
Tablo 3.33. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin korelasyon analizi……..120
Tablo 3.34. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin t-test sonuçları ……..120

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. 1. Yaratıcılık tanımı ve yaratıcılık bileşenleri ilişkisi……3
Şekil 1. 2. Yaratıcı süreç……..…6
Şekil 1. 3. Psiko-analitik yaratıcı düşünce kuramına dayalı yaratıcı süreç……...11
Şekil 1. 4. Yaratıcılık, Bileşenleri ve Kişilik Özellikleri…….……..14
Şekil 1. 5. Guilford'un Zihnin Yapı Kuramı'nın boyutları …….……..……....17
Şekil 1. 6. Maslow İhtiyaçlar Piramidi …….……..21
Şekil 1. 7. İnsancıl Kurama Dayalı Yaratıcılık İlişkisi.…….....…21
Şekil 1. 8. Dört Evre Kuramının Aşamaları……..……..……23
Şekil 1. 9. Yaratıcılığı ortaya çıkaran etmenler……..……..…..…..24
Şekil 1. 10. Janusyan Düşünce Kuramı'na göre yaratıcı süreç……..….25
Şekil 1. 11. Yaratıcılıkta Sistemler Kuramı'nın bileşenleri…….....28
Şekil 1. 12. Yaratıcılığın Boyutları…….....30
Şekil 1. 13. Yaratıcılık Becerileri……...….35
Şekil 1. 14. Yaratıcılığa etki eden etmenler ve yaratıcılık ilişkisi……...…37
Şekil 1. 15. Yaratıcılık ve çevre ilişkisi……...…38
Şekil 1. 16. Yaratıcılığa etki eden dış ve karakteristik etkenler arası ilişki……....39
Şekil 1. 17. Yaratıcılığın ortaya çıkması, çevre ve birey etkileşimi noktaları.....40
Şekil 1. 18. Yaratıcılık ve Zeka arası etkileşim ……...……..41
Şekil 1. 19. Yaratıcılık ve Çevre……...…….47
Şekil 1. 20. Kültürün yaratıcılık üzerindeki etkisindeki bileşenler …….……..…49
Şekil 3. 1. Veri toplama araçlarının normal dağılım grafikleri ……...…….104

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

TDK :Türk Dil Kurumu

BİLSEM **:**Bilim ve Sanat Merkezi

SAYAD **:**Sanatsal Yaratıcılık Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

"Yaratıcı insanların ışıklarının önünde durmayın…"

John W. Gardner

"Çocuğumun resimlerini değerlendirerek gerçekten yetenekli olup olmadığı konusunda bilgi verebilir misiniz?", "İlkokula giden çocuğum çok güzel resimler yapıyor, nasıl ve nereden eğitim almalı?,", "Hangi kurumlarda sanat eğitimi verilmektedir?", "Sanat eğitimi alan öğrenciler nasıl seçilmektedir?" gibi sorular veliler tarafından sürekli sorulmakta ve verilen yanıtlar genellikle bir çok veliyi tatmin etmemektedir. Çünkü bu yanıtlar bireylere göre de farklılık gösterebilmektedir.

Çocuklar kalem tutabilecek kadar büyüdüğü andan itibaren resim yapmaya başlar. Kimi zaman duygularını ifade edebilmek için, kimi zaman odasını güzelleştirmek için, kimi zamansa sözle söyleyemediklerini anlatabilmek için resim yaparlar. Her bireyde belli oranda var olduğu düşünülen yaratıcılık bu resimlerle ortaya çıkmaya başlar. Bu yaratıcılık ve resim yapabilme becerisi eğitimle, aile ve çevre etkileşimi ile gelişebilir ya da azalabilir. Bu noktada yaratıcılığın ve sanatsal becerinin ne olduğunu irdelemek gerekir.

Yaratıcılık kavramı, çoğunlukla bir deha ya da olağanüstü yeti ve yeterliklerle farklı disiplinler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır (San, 2007). Yaratıcılık çok yönlülük bağlamında sanat, eğitim, psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi farklı disiplinler içerisinde farklı dinamiklerle ele alınmaktadır. Bilim ve teknikten sanata, ekonomiye kadar farklı alanlarda yaşamımızın her aşamasında ortaya ürün koyarken tartışılabilecek bir olgudur (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Yaratıcılık bir tür zihinsel etkinliktir ve özel insanların zihinlerinde bulunan bir içgüdüdür. Ancak bu varsayım tek başına yanıltıcı olabilir. Eğer yaratıcılık yalnızca yeni ve değerli bir fikir ya da eylem anlamına gelseydi bile o fikrin yeni olup olmadığını sosyal bağlam içerisinde değerlendirmek gerekirdi. Bu nedenle yaratıcılık bireyin zihninde oluşan bir fikirden öte düşünce ve sosyokültürel bağlam arasındaki ilişki olarak tanımlanabilir (Csikszentmihalyi, 2013).

Bireylerde yaratıcılık ile birlikte sanatsal yeteneklerin var olması etkili bir sanat eğitimi için önemlidir. Küçük yaşta başlayan etkili bir sanat eğitimi çocuğun estetik

beğenilerinin gelişmesini ve daha güzel bir yaşantıya sahip olmasını olanaklı kılar. Sanat alanına özgü öne çıkan beceriler; kompozisyon, oran-orantı, perspektif, ışık-gölge olarak sıralanmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Resim Yetenek Alanı bireysel değerlendirme ölçütleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği programına ön kayıt ve özel yetenek sınavıyla öğrenci alım kılavuzu, Düzce Üniversitesi Sanat, Tasarım Ve Mimarlık Fakültesi Heykel Bölümü ve Resim Bölümü özel yetenek sınavı kılavuzu vb. kaynaklar incelenmiş ve değerlendirmede bu başlıkların öne çıktığı görülmüştür.

Ancak sanatsal anlamda başarılı olarak nitelenebilecek bir çocuğun aynı zamanda yaratıcı düşünebilmesi; kısa sürede farklı ve çok sayıda fikir üretebilmesi beklenmektedir. Aksi durumda yalnızca sanatsal becerisi yüksek olan öğrenci sürekli aynı şeyleri çizerek kendini tekrar etmeye başlamaktadır.

Farklı fikirlere sahip olan, yeni fikirleri hızlıca üretebilen, akıcı düşünebilen sanat eğitimi öğrencisinin orijinal ürünler ortaya koyma olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle yaratıcılığın genel ve sanatsal olarak değerlendirilmesi ve iki yetenek türüne birden sahip olan öğrencilerin ayırt edilebilmesi önemlidir. Bu noktada velilerin sorduğu "Sanat eğitimi alan öğrenciler nasıl seçilmektedir?" sorusuna yanıt vermek gerekmektedir.

Ülkemizde yapılan sanatsal değerlendirmeler "uzman görüşü" alınarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle yapılan değerlendirmenin tutarlılığı olan, güvenilir bir araçla yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan değerlendirmelerde yalnızca sanatsal yetenek becerileri olan kompozisyon, oran-orantı, perspektif, ışık-gölge bağlamında değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirmelerde yaratıcılık göz önüne alınsa bile bu ancak yaratıcılığın özgünlük boyutunda değerlendirilmektedir. Oysaki yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutlarının değerlendirilmesi tam ve doğru bir sonuca ulaşılması bakımından oldukça önemlidir.

Dünya genelinde kullanılan yaratıcılık değerlendirmeleri; yaratıcılığın genel puanı hakkında bir bilgi verir. Genel yaratıcılık (akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarında) ve sanatsal beceri alanında değerlendirme yapacak bir ölçeğin gerekliliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sanatsal Yaratıcılık Ölçeği (SAYAD) yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik; görsel sanatlar alanının kompozisyon, oran-orantı, perspektif, ışık-gölge ve yaratıcılık(özgünlük) boyutlarında değerlendirme yapan bir araçtır. Alandaki bu durum problem durumu olarak göz önüne alınarak bu çalışma yapılmıştır.

1.2. Yaratıcılık

Alanyazında yaratıcılığa ilişkin farklı tanımlar yer almaktadır. Bu tanımların odaklandığı ortak noktalar göz önünde bulundurulduğunda yaratıcılık; düşüncelerin esnekliği, fikirlerin akıcılığı, yeni ve farklı fikirlere sahip olunması ya da diğer insanlardan farklı düşünme yeteneği olarak tanımlanabilir (Lowenfeld ve Brittain, 1987). Yaratıcılığın tanımlanması süreci yaratıcılıkla ilgili dinamiklerin göz önünde bulundurulmasına dayalı olarak değişmekte ve dönüşmektedir.

Amabile (1996: 1154) yaratıcılığı tanımlarken süreç ile ilintili özelliğine vurgu yapmaktadır. Süreç temelde yeni ve yararlı bir üretim süreci içermek koşulu ile yaratıcılığa dönüşebilir. Yani yaratıcılığın bileşenleri bağlamında yaratıcılığın alanı olarak beceri, yaratıcılığı ortaya çıkarma eğilimi olarak motivasyon, yaratıcılığı etkin bir biçimde işe koşmaya ilişkin farkındalık geliştirmek bağlamında deneyim ve yaratıcılığın süreç olarak sonlandırılması bağlamında ürün ortaya koymak kaçınılmazdır.



Şekil 1.1. Yaratıcılık tanımı ve yaratıcılık bileşenleri ilişkisi (Amabile, 1996'dan uyarlanmıştır, s. 43)

Yaratıcılık, bir problem durumuna çözüm önerisi olabilecek alternatif fikir üretme aralığı çerçevesinde öne çıkan beceri ve performanslara yönelik çok çeşitli çözüm önerileri üretme kapasitesi, çözüm üretme sürecinde düşünce yapısını değiştirme, dönüştürme ya da uyarlama becerisi, özgün bakış açısı ortaya koyma eğilimi, akılcılık

ve sıradışılığı etkili bir biçimde ilişkilendirebilme eğilimine dayalı olarak açıklanabilecek bir süreçtir (Vincent, Decker ve Mumford, 2002).

Torrance yaratıcılığı bireyi rahatsız eden boşluk duygusunu tamamlamak, eksik öğeleri sezgiler yolu ile sorgulamak, eksiklik ve boşlukları gidermeye dayalı olarak düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, varsayımları sorgulamalara dayalı olarak sınamak, sonuçları karşılaştırıp değiştirmek ve yeniden sınamak olarak sıralanabilecek bir süreç içerisinde tanımlamaktadır (akt. San, 2007). 1950'li yıllarda modern yaratıcılık araştırmalarını başlatan bilim insanı olan J.P. Guilford yaratıcılığı, fikirleri akıcı, esnek, ayrıntılı ve orijinal bir biçimde manipüle etme yeteneği olarak tanımlamıştır (akt. Sawyer, 2006). Guilford'un yaratıcılığı ağırlıklı olarak çok sonuca götüren düşünme olarak tanımlamasından dolayı, alanda çalışan bilim insanları yaratıcılığın genel bir yetenek olduğunu ve bir alanda yaratıcı potansiyel gösteren bireyin başka alanda da yaratıcı olduğunu savunmuştur (Kogan'dan akt Özyaprak ve diğ, 2014). Yaratıcı bireylerin farklı disiplinlerdeki yaratıcılık eğilimleri bütünsel olarak ve ayrıştırıcı sorgulama, esnek düşünme, ilişkilendirme, yeni bağlantılar kurma, yorumlama ve bu bağlamda sonuca ulaşma eğilimlerinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Ancak Gardner; bir alanda yaratıcı olan bireyin tüm alanlarda yaratıcı olduğunun düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır (Gardner, 2009). Her alanın kendine özgü yöntem ve teknikleri, kendine özgü becerileri olduğu göz önüne alınırsa; yaratıcı bir eğitim programının alana özgü bilgi ve becerileri kazandırmasının daha önemli olduğu düşünülmektedir. May'e (2003) göre yaratıcılık ise; bilinci yoğunlaşmış insanın kendi iç dünyasıyla karşılaşmasıdır. Bir başka deyişle May (2003) odaklanmaya ve bu çerçevede bireysel sorgulama yapılmasına vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede yaratıcı kişilikleri meraklı, buluş yapma yetisine sahip, serüvenci düşünen, hayal kuran, denemekten ve araştırmaktan çekinmeyen bireyler olarak tanımlamak olanaklıdır (San, 2010). Bütün bu bireysel eğilimler, bireysel sorgulamanın ve bu çerçevede odak alanı oluşturmanın da temelini oluşturmaktadır.

Sungur'a (1997) göre, yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama ve ortaya çıkan sonucu başkalarına iletmektir. Sungur yaratıcı insanın özelliklerini ise, yeniye karşı tutku duyan, kendisini çevreleyen

gerçeklikte huzur bulamadığından sınırını aşmak için çabalayan, dünyaya açık biçiminde tanımlamıştır.

San'a (2004) göre; yaratıcı kişilik; en başta merak, sabır, buluş yapma yetisine sahip olmalıdır. Deney ve araştırmalardan kaçınmamalı, sentezci yargılara varabilmelidir.

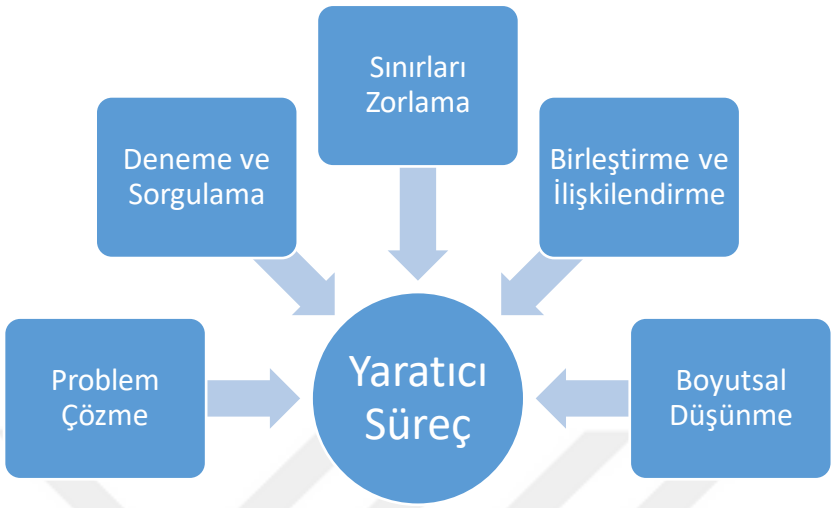
Yaratıcı bireylere ilişkin göstergeler ve eğilimler değişiklik göstermektedir. Ancak yaratıcılıkla ilintili karakter özellikleri, kişilikler ve farklılıklar gözlemlendiğinde oldukça sıra dışı yaklaşımlar öne çıkmaktadır (Gardner, 2006; Renzulli, 2005: Renzulli, 1997; Runco ve diğ, 2010; Torrance, 1995). Bu bağlamda yaratıcı bireyler;

- Birbiri ile ilişki kurulması olasılığı normal koşullarda olmayan birçok kavram, olay ve ortamı birbiri ile ilişkilendirebilir, farklı çağrışımlar ve bağlantılar ile yeniden yorumlayabilirler,
- Yeni fikir ve ürünler ortaya koyma konusunda isteklidirler ve çoğu zaman fikirleri yeniden düzenleyip yapılandırabilirler,
- Farklı fikirler ortaya koyarak çözüm önerileri getirmede oldukça sıra dışı yaklaşımlar sergileyebilirler,
- Hayal güçlerini etkili bir biçimde işe koşabilirler ve bu bağlamda sürekli fikirleri geliştirir, değiştirir ve dönüştürürler,
- Diğer bireylerin farkında olmadığı ya da sahip olmadığı bir bakış açısı ile olayları yorumlayıp sorgulayabilirler,
- Farklı sorular ile var olan koşulları sürekli sorgulayıp derinlemesine değerlendirme eğilimi gösterirler,
- Sıradan kalıplar ya da normlar dışına çıkma eğilimindedirler, hiçbir olası durumu salt gerçek olarak kabul etmezler ve bu bağlamda şüpheci yaklaşırlar.

Yaratıcı bireylerin sergiledikleri orijinal ve sıra dışı yaklaşımların temel özelliği orijinalliğin yaratıcılık içinde etkili bir biçimde işe koşulmasıdır (Runco ve Garret, 2012). Etkililik yaratıcılığın oluşturduğu değer ya da nitelik olarak ifade edilebilir.

Yaratıcılık, farklı koşullar ve ortamlarda uyarlanabilir eğilimler göstermeye ilişkin tüm yeterlikleri içermektedir (Sternberg, 2006; Vizioli ve Kaminski, 2017). Yaratıcılık yetenek, beceri, motivasyon, tutum ve eğilim bağlamlarının zenginleştirilmesi ile sınırlarını genişletmekte ve yaratıcı düşünmeye zemin hazırlamaktadır (Guilford ve Hoepfner, 1971). Bilişsel yaklaşıma dayalı olarak yaratıcı süreçleri sorgulayan bakış

açısı çerçevesinde farklı düşünme ya da farklı ilişkiler kurabilme yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır (Andreasen, 2005; Runco, 2007).



Şekil 1.2. Yaratıcı süreç (Sternberg ve Sternberg, 2011, s. 445'den uyarlanmıştır.)

Yaratıcı süreç yapılandırmaya ilişkin yaratıcı bireyin yaklaşımı (Stenberg Sternberg ve Sternberg, 2011, s. 480),:

- Problem konusuna yönelik çözüm önerisi ile var olan durumu daha iyi hale getirmek,
- Alternatif öneriler oluşturmak,
- Çözüm sürecine ilişkin stratejiler geliştirmek,
- Çözüm sürecine ilişkin stratejilere dayalı sıradışı ilişkiler kurmak,
- Farklı stratejilere dayalı sıra dışı fikirler üretmek,
- Çözüm önerilerine ilişkin sınırları ortadan kaldırma eğilimi göstermek,
- Sınırları genişletmek,
- Farklı perspektifler ortaya koyabilmek şeklinde sıralanabilecek eğilimler içermektedir.

Yaratıcılık çok sayıda, çok yönlü ve sıradışı bakış açısı ile problem durumunu ayrıntılandırmayı içermektedir. Ayrıca yaratıcılığı besleyen merak, hayal gücü, risk alma ve sorgulayıcı tepkiler gösterme de yaratıcı sürecin kaçınılmazları arasındadır. (Williams, 1980).

Yaratıcılık yeni fikirler ortaya koyma ve hayal gücü içermektedir ve bu hayal gücü bir amaca yöneliktir. Yaratıcılık aynı zamanda bir süreç içerir; çünkü süreç orijinal bir şeyler üretmek ve üretme deneyimi ile yeni bir yaratıcılık sürecine zemin

hazırlamakla ilişkilidir. Yaratıcı süreçte öne çıkan bir diğer nokta da yeni fikirler üretmenin yanında üretilen fikirleri değerlendirerek yaratıcılığın sürekliliğini sağlayacak koşulları sorgulamadır (Runco, 2007). Yaratıcı kişilik özellikleri de yaratıcılığa ilişkin fikir, hayal gücü ve sorgulamaya dayalı olarak öne çıkmakta ve gelişmektedir. Sak (2014), yaratıcı kişilerin ortak özelliklerinin bilinmesinin hem sürecin doğasının anlaşılması hem de yaratıcı yeteneğin geliştirilme uygulamalarına yol göstermesi açısından önemli olduğunu vurgulamış ve bu özelliklerin her zaman olumlu özellikler olarak düşünülmemesi gerektiğini belirtmiştir. Sak'a (2014) göre yaratıcı bireyde en sık görülen ve yaratıcılığı destekleyen başlıca özellikler orijinallik, yüksek zekâ, yaratıcılık farkındalığı, mantıksal düşünme, sıra dışı düşünme, sorgulayıcılık, bilgili ve tecrübeli yaklaşım, bağımsız karar verme eğilimi gösterme, risk alma, enerjiklik, meraklılık, espritüel yaklaşım, bilinmeyene karşı ilgi gösterme, hayal gücünü işe koşma, sanatsal eğilim gösterme, açık görüşlülük, yalnız olma eğilimi gösterme, sezgisellik, duygusallık ve etik yaklaşım olarak sıralanmaktadır. Bu özellikler ve göstergeleri şu biçimde ifade edilebilir (Tablo 1.1)

Tablo 1.1. *Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Göstergeleri (Sak, 2014, s.48-49)*

Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Göstergeler
Orijinallik	✓ *Özgün ve sıradışı fikir ortaya koyma* ✓ *Esnek düşünme Normları sorgulama* ✓ *Ketlerden sakınma Hayal Kurma* ✓ *Yeni bakış açıları geliştirme*
Yüksek Zeka	✓ *Normların üzerinde zihinsel kapasite*
Yaratıcılık Farkındalığı	✓ *Orijinalliğe değer verme* ✓ *Yaratıcılığın bilincinde olma* ✓ *Farklılık yaratma eğilimi gösterme*
Mantıksal düşünen	✓ *Akıcı düşünme* ✓ *Kanıta dayalı çıkarsamada bulunma* ✓ *Neden-sonuç ilişkisi kurma* ✓ *Nedene dayalı öngörü geliştirme*
Sıra dışı düşünen	✓ *Metaforik düşünme* ✓ *Çelişkisel düşünme* ✓ *Yenilikle başa çıkma*
Sorgulayıcı	✓ *Normları ve varsayımları sorgulama* ✓ *Zihinsel ketlere karşı koyma* ✓ *Tabuları yıkma*

Tablo 1.1.*(Devam) Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Göstergeleri (Sak, 2014, s.48-49)*

Bilgili/Tecrübeli	✓ *Derin bilgi birikimine sahip* ✓ *Yeni buluş ve bilgilere açık* ✓ *Kaosta düzen yaratan*
Bağımsız kararcı	✓ *Kendine güvenen* ✓ *Kendi kurallarını oluşturan* ✓ *Özdenetimci* ✓ *Statükoya karşı*
Risk alan	✓ *Cesaretli* ✓ *Yeni şeyleri denemekten korkmayan* ✓ *Farklılığa ilişkin olumsuzlukla başa çıkan* ✓ *Sınırları reddeden*
Enerjik	✓ *Maceracı* ✓ *Yüksek iç motivasyona sahip* ✓ *Azimli ve çalışkan* ✓ *Başarı odaklı mücadeleci*
Meraklı	✓ *Sorgulayan* ✓ *Soru soran* ✓ *İrrasyonel düşünceye açık* ✓ *İlgi alanı geniş*
Espritüel	✓ *Fikirlerle oynayan* ✓ *Geniş bir espri repertuvarı olan*
Bilinmeyene karşı ilgili	✓ *Bilinmeyene ve gizeme ilgi* ✓ *Asimetriğe ilgi* ✓ *Düzensizliğe karşı tolerans*
Hayal gücü	✓ *Zengin hayal gücü* ✓ *Hayal ve gerçeği etkili olarak ilişkilendirme* ✓ *Teatral yaklaşımlar*
Sanatsal	✓ *Estetik duyarlılık gösteren* ✓ *Sanata ilgili* ✓ *Tasarımsal bağlam ile sorgulama yapan*
Açık görüşlü	✓ *Yeni fikirlere açık ve kabul eden* ✓ *Düşüncelerinde liberal*
Yalnız olma ihtiyacı	✓ *Yalnız çalışmayı tercih eden* ✓ *İçedönük* ✓ *Yansıtıcı* ✓ *Kendi içinde meşgul*
Sezgisel	✓ Problem bulmaya duyarlı ✓ Probleme dayalı ilişkileri ortaya çıkaran ✓ Bütüncül yaklaşım sergileyen ✓ Ayrıntılara ve örüntülere yüksek duyarlılık sergileyen
Duygusal	✓ Duygusal iniş ve çıkış gösteren ✓ Övgüye ve desteğe gereksinim duyan ✓ Çekingen ✓ İçe kapanık ✓ Dalgın
Etik	✓ İdealist ✓ Empatik ✓ Demokrat düşünceli

1.3. Yaratıcı Düşünme Kuramları

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalar yapan kuramcılar yaratıcı bireyin bilgisel, eğitimsel, düşünsel (zekâ) kişiliği üzerinde yoğunlaşmışlardır (Artut, 2007). Bazı kuramcılar yaratıcı bireylerin özelliklerini, bazıları kullandıkları yaratıcı düşünme süreçlerini, bazıları yaratıcı ürünü, diğerleri ise yaratıcılığın oluştuğu ortamı ve kültürü kuramlarının temel çıkış noktası yapmışlardır (Sak, 2014).

Yaratıcı süreç üzerine odaklanan kuramlar, kişinin yaratıcı düşünme ya da yaratıcı etkinliklerle uğraştığı zaman ortaya çıkan zihinsel mekanizmaların doğasını anlama amacını taşımaktadır. Süreç kuramları tipik olarak farklı işlem aşamalarını ya da yaratıcı düşüncenin bileşenleri olan farklı mekanizmaları araştırmaktadır. Ürüne odaklanan kuramlar daha nesnel bir yaklaşıma sahiptir. Ürünlerin niceliksel değeri sayılabilir. Sanat eserleri, icatlar, yayınlar gibi eserlerin değerlendirilmesi daha kolay olduğu için yaratıcılıkla ilgili daha öznel sonuçlara ulaşılması mümkün olmaktadır. Yaratıcı kişi ve kişiliklere odaklanan kuramlar, kişilerin ortak özelliklerini araştırmışlardır. İlk olarak matematikçiler, mimarlar ve yazarlar üzerinde yoğunlaşılmış ve bu grupların arasında benzer olan özellikler incelenmiştir. Öne çıkan özellikler arasında deneyime açık olma, içsel motivasyon ve geniş ilgi alanlarına sahip olma, özerk olma özelliklerinin olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı kişinin yaşadığı iş ve ev ortamı, içinde bulunduğu çevre ile arasında olan etkileşim kişilik özelliklerine yansıyarak yaratıcılığı etkilemektedir. En geniş ve en ideal yaratıcılık kuramları yaratıcılığın; tek bir varlık olarak değil, etkileşimli alt bileşenlerle karmaşık bir sistemden oluştuğu görüşündedir (Kaufman ve Sternberg, 2010).

Yaratıcılık kuramlarını genel olarak ele aldığımızda, geçmişten günümüze kadar gelen tüm kuramların yaratıcılığın sorgulanmasında öne çıkan farklı bileşenleri olduğu görülmektedir. Bu noktada kuramların yaratıcılığın farklı bileşenlerinden yola çıktığı söylenebilir. Her yaratıcılık kuramı kendi içerisinde tutarlı bir yapı ortaya koymaktadır. Çünkü yaratıcılık kavramı dinamik ve çok bileşeni olan bir yapıdır. Yaratıcılık kuramlarına dayalı olarak yaratıcılığın her bir bileşenini tanımlayan etkenler de çeşitlenmektedir. Yaratıcılığın bilişsel bağlamı, sanatsal bağlamı, yetiler ve yeterliklere dayalı bağlamı, sosyal yapıya dayalı bağlamı, öznel sorgulamaya dayalı bağlamı gibi sıralanabilecek birçok bağlamı vardır ve bu bağlamları çoklu bir perspektifle bütünsel olarak sorgulayarak kuramları ele almak önem taşımaktadır.

1.3.1. Psiko-analitik yaratıcı düşünce kuramı

Yaratıcılık alanında, çağdaş yaklaşımlardan olan psikoanalitik görüş, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmalarıyla ve verimleriyle, en çok ilgilenilen görüştür (Yavuzer, 1996). Sigmund Freud, Ernst Kris ve Lawrence Kubie yaratıcılık sürecinin psikanalitik kuramcılarındandır.

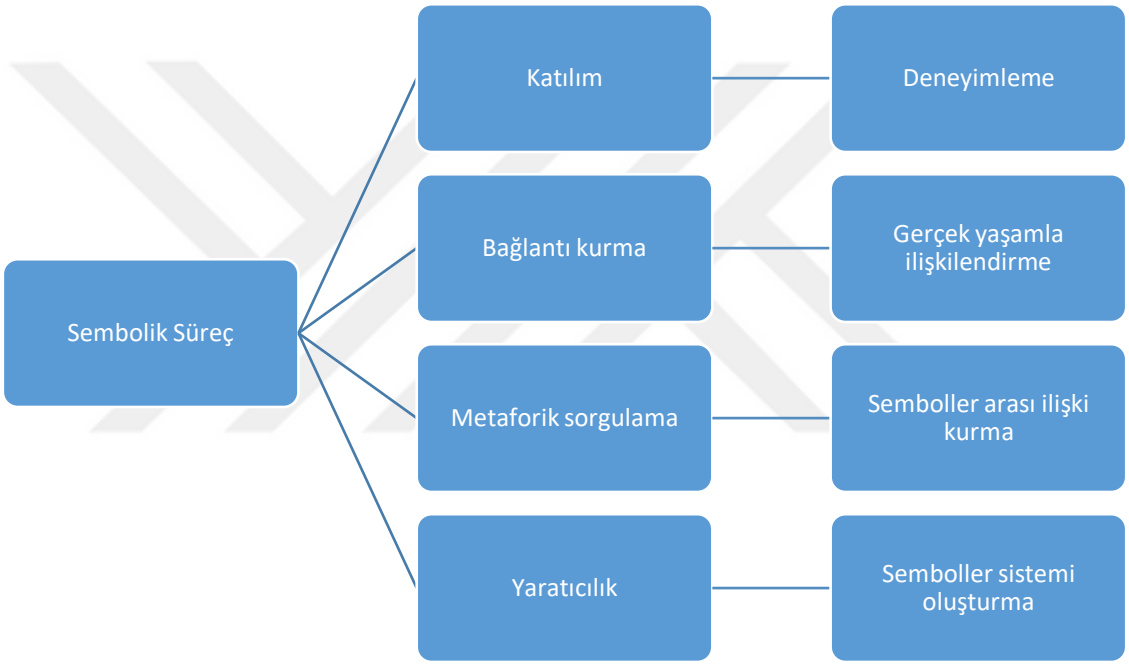
Freud'a göre yaratıcılık; tüm insanlarda az ya da çok bulunabilecek bir yetenekten öte zevk için üretilen bir güçtür (Yavuz, 1996). Başka bir deyişle; içgüdüsel dürtülerle üretilen, bilinçdışında yer alan çatışmaların savunmasıdır (Argun, 2011). Freud yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda kullanılan savunmaların ayrıcalık gösterdiğini savunmaktadır. Sanatçının kullandığı yüceltme savunmasından sonra izlenen yaratıcı davranış, cinsellik ve saldırganlık enerjilerinin, içinde yaşanılan kültürün onayladığı biçimde bilinçdışı olarak yönetildiği şeklinde açıklanmaktadır (Tanju, 2010).

Freud'a göre psiko-analitik yaratıcı düşünce kuramı çerçevesinde yaratıcılık bilinçdışı çatışmaya odaklanır. Freud, bireyin içgüdülerinin yaratıcı süreci yapılandırdığını öne sürer. Bireysel arayış, hedeflenen zevk ile bulduğu zevk arasındaki çatışma ya da gerilimin azalması ile yaratıcılığa dönüşmektedir. Bu bağlamda bilinçdışı yaratıcı çözümler ya da çatışmalar içgüdüsel dürtüler ile analiz edilmekte ve nevrotik bağlam ile çözümün oluşması tehdidi altında sonuca ulaşmaktadır (Yalof, 2015).

E. Kris'e göre yaratıcılık süreci, esinle ilgili, ayrıntılanmış aşama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Esinle ilgili aşamada sorunla ilgili düşünceler arasında işbirliği vardır ve bu düşünme anında oluşan tarafsız enerjinin serbest bırakılması, zevk vericidir. Bu "işlevsel zevk" yaratıcılığa götürür. Geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir. Çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engeller (Sungur,1997). Kris Freud'dan farklı olarak yaratıcı düşünme, problem çözme ve yaratıcılıktaki çocuksu durumun bilerek yaratıcı kişinin kontrolünde gerçekleşebileceğine inanmıştır (Starko, 2010).

Kubie ise; bilinç öncesinin yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Bilinç öncesinin değeri bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatmaktadır. Korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri, yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır (Sungur,1997). Kubie Freud'dan farklı olarak psikoanalitik kuramı iki ana başlıkta incelemiştir. Öncelikle yaratıcılığın köklerinin bilinçaltında değil bilinç öncesi bir sistemde bilinç ve bilinçaltı arasında var olduğunu iddia etmiştir. İkinci olarak nevrozun yaratıcılık üzerindeki rolü hakkında fikir

ayrılığına düşmüştür. Freud'a göre; güçlü bilinçaltı ve nevroz, yaratıcılığı etkinlikler aracılığıyla dışa vurulabilirken Kubie'ye göre nevroz yaratıcılığı engellemektedir (Starko, 2010). Toplumsal bağlamda bilinç öncesi sistem kültürel bağlar, anlamlar, çelişkiler ile çatışma içerisindedir. Bu çatışma, Kubie'ye göre yaratıcı süreçte yaratıcı bireyin anlamlandırma çabasını daha karmaşık hale getirmektedir. Bu karmaşa ise bireyi yaratıcı süreçten uzaklaştırmakta ve bir kaosa sürüklemektedir. Bu nedenle yaratıcı sürecin bireysel yeterlikler ve toplumsal kimlik arasındaki dengenin ne bağlamda kurulduğu ile orantılı olarak şekillenmekte olduğu söylenebilir.



Şekil 1.3. Psiko-analitik yaratıcı düşünce kuramı'na dayalı yaratıcı süreç (Kubie, 1977, s. 21-34)

Yaratıcı süreç psikolojik operasyonlar dizisidir. Bilinçaltı işlemlerin esnekliğine dayalı olarak gelişmektedir. Bilinçaltındaki içeriklerin yenilenmesi, algısal ve kavramsal bağlama dayalı olarak yorumlanması ve deneyimlenmesi ile yaratıcılığa yoğunlaşmak olanaklı hale gelir. Bu süreçte de bilinç devreye girer ve deneyimlere dayalı olarak semboller öne çıkar. Yani yaratıcı birey bilinçdışı ve bilinç arasındaki ilişkiyi kendisi dengeler ve bu dengeleme sürecinde bilinçaltına ulaşarak yaratıcı sürece ilişkin bilinçaltı sürece ulaşmakta, bağlantı kurmakta, metaforik bağlamlar ile sorgulamakta ve yaratıcı bileşenler bağlamında deneyime dayalı olarak gerçek yaşama aktararak semboller haline dönüştürmektedir. Bu noktada bilinç devreye girmekte; birey

bilinçli bir şekilde semboller arası ilişki kurarak yeni semboller sistemi oluşturmakta ve yaratıcılığı dışa vurmaktadır (Kubie, 1977 s. 34)

Psiko-analitik yaratıcı düşünce kuramına göre yaratıcı süreç, bu süreci besleyen bilinç öncesi ya da sembolik aşamayı bireyin nasıl yorumlayıp dışa aktardığı ile ilişkilidir. Yaratıcı süreç, bireyin yaratıcı sürece katılımı ve bu bağlamda yaratıcı sorgulamaya dayalı deneyim oluşturması; gerçek yaşama aktarılabilir bağlantılar kurması; bilinç öncesi sembolik süreci metaforik bağlamlar ve sıra dışı ilişkiler ile sorgulayarak yeni ve özgün bir bakış açısı ile açıklaması; sonuçta da yaratıcılığı ortaya çıkarma amaçlı bireye özgü yeni bir semboller dünyası ya da sistemi oluşturması ile sonlandığında yaratıcılık öne çıkmaktadır. Bu noktada yaratıcı süreci bastırmak ya da bilinç öncesini açığa çıkarmaya yönelik özgürlük alanı bırakmak arası çevresel etmenler, yaratıcılığı şekillendirmektedir.

1.3.2.Kişilik yapısı kuramı

Chen ve Ling'e (2010) göre; özgün bir düşünür, psikiyatrist, profesyonel terapist, akademisyen ve yazar olan Carl G. Jung, yaratıcılığa alışılmamış bir bakış açısından bakmaktadır. Yaratıcı içgüdü; açlık, cinsellik, eylem ve yansıtma içgüdü ile birlikte beş önemli içgüdüsel faktör grubundan biri olarak sınıflandırmıştır. Bu beş grup arasında, açlık ve cinsellik, kendi kendini korumanın temel dürtüleridir. Eylem ve yansıtma içgüdüleri, bedenimiz ve zihnimiz üzerindeki doğal eğilimimize yöneliktir. Öte yandan, yaratıcılık kendi başına bir sınıftır. Jung bunu kendi sözleriyle şu şekilde anlatır;

"Her ne kadar yüksek bir doğruluk derecesiyle onu sınıflandıramasak da, yaratıcı içgüdü özel bir sözü hak eder. "İçgüdünün" doğru kelime olup olmadığını bilmiyorum. "Yaratıcı içgüdü" terimini kullanıyoruz, çünkü bu faktör en azından dinamik olarak bir içgüdü gibi davranıyor. İçgüdü gibi zorlayıcıdır, fakat yaygın değildir ve sabit ve değişmez olarak miras kalan bir kuruluş değildir. Bu nedenle, yaratıcı dürtüyü doğada içgüdüye benzer bir psişik faktör olarak, içgüdülerle çok yakın bir ilişkiye sahip olmayı, ancak bunlardan herhangi biriyle özdeş olmadıklarını belirtmeyi tercih ederim (Jung 1936'dan akt. Chen ve Ling, 2010)."

Starko'ya (2010) göre; Carl Jung yaratıcı üretimde kişisel deneyimlerin ve bilinçaltının önemine inanmaktadır. Ancak önemli yaratıcı fikirlerin, tek bir bireyin zihninden daha büyük etkilerden geldiğine de inanmaktadır. Jung; zamanı ve kültürü aşan mitleri, hikâyeleri ve insan davranışlarını incelemiştir. Bu kalıpların "insanlığın

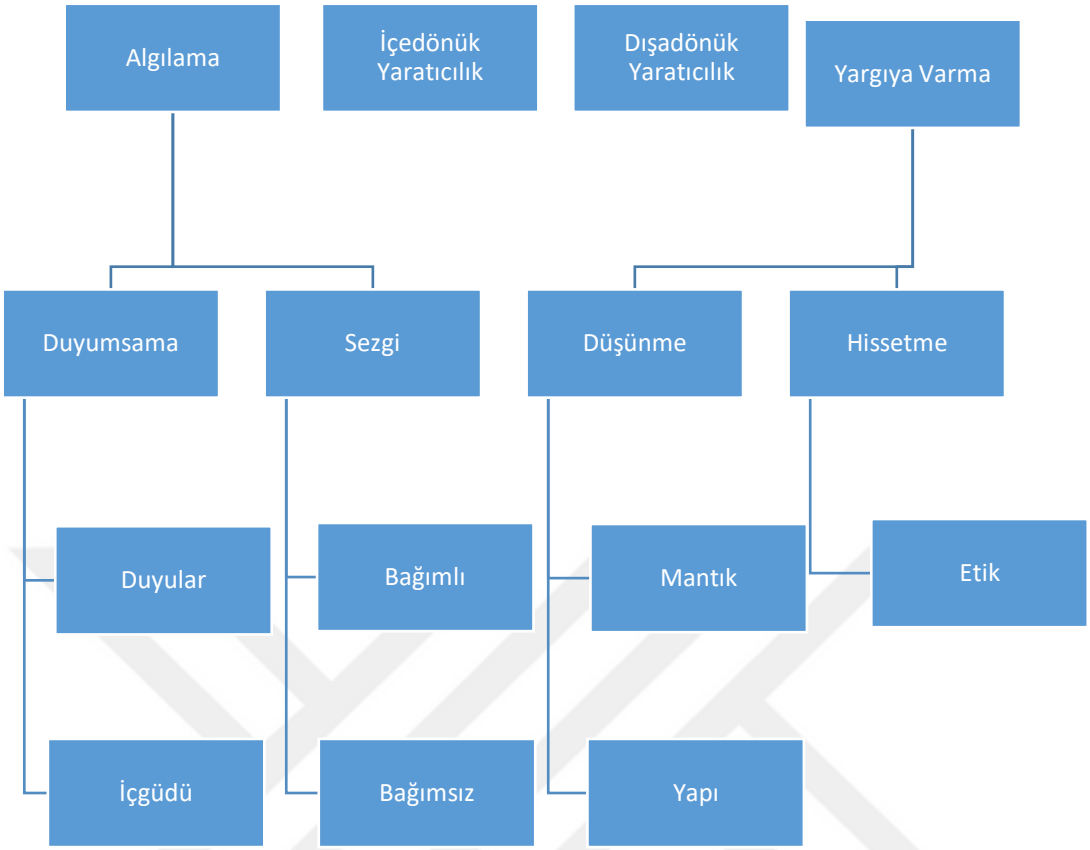
ortak mirası olan bilinçdışı bir mitoloji" iddiasıyla açıklanabileceğini savunmaktadır. Bu bilinçaltının, insanlık tarihi boyunca gelişen kalıtsal kalıpları olduğunu ve bireylerin belirli düşünce yapıları olmasına yol açtığını iddia etmektedir.

Jung'a göre yaratıcılığın kökeni ve itici gücü bilinçaltından gelmektedir. Yaratıcı süreci psikolojik ve düşsel olarak iki düzlemde ele almıştır. Psikolojik süreç, bilinçaltında türetilen öğelerle ilgilenir ve yaşantısında önemli yer tutan duygusal olay ve yaşam krizlerini içermektedir. Düşsel süreç ise kolektif bilinçaltının derinliklerinden çıkmakta ve içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerji ile beslenmektedir (Artut, 2007; Argun, 2011).

Jung'a göre sanatçı sıradan insandan farklı, kolektif insandır. Ruhsal yaşantısını sıradan insanlardan farklı olarak sürdürürken bilinçaltını biçimlendirir. Yaratıcı süreci psikolojik ve düşsel olarak iki düzlemde ele alır. Psikolojik süreç, kişinin yaşantısında önemli yer tutan duygusal olay ve yaşam krizlerini içerir. Bunlar bilinçaltında türetilen öğelerdir. Düşsel süreç ise, kişinin kolektif bilinçaltının derinliklerinde ortaya çıkar. Çok güçlü libido, içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerjiyle beslenir. Bu insan zihninin derinliklerinden gelen bir deneydir ve sanata, ruhsal, sosyal ve dinsel oluşumlara dönüşebilir (Adıgüzel, 2007).

Jung, yaratıcı süreci dinamik, sürekli hareket halinde ve kendi içinde bir sistem olgusu ile tanımlar. Yaratıcı süreç duyumsamaya dayalı olarak uyaranları tanımlama, tanımlamalar ile duygusal bağlam kurma yani hissetme, mantıksal çerçevede değerlendirme ve sezgisel olarak kavrayışı daha önce fark edilemeyen göstergelerle yorumlama ve bütünsel olarak yargıya varma ile tamamlanmaktadır. Jung'a göre yaratıcılığın öne çıkmasında içedönük ve dışadönük kişilik özellikleri belirleyicidir. İçedönük yaratıcı süreç, daha bireysel dinamizm odaklıdır. Dışadönük yaratıcı süreçte ise dış uyaranlar önem taşır ve yaratıcılık bu dış uyaranların etkisi ve yansıması ile şekillenir (Lawrence, 2007).

Bireyin bilgi edinme ve karar verme süreçlerindeki eğilimleri farklı zihinsel süreçler ile açığa çıkmaktadır. Bilgi edinme yolunda öne çıkan eğilimlerimiz bağlamında yaratıcı yaklaşım da şekillenmektedir. Bireylerin duyular yolu ile, sezgiler yolu ile ya da zihinsel bağlamlar çerçevesinde hissederek karar verme süreçleri söz konusudur (Şekil 1.4.). Bu süreçler birbiri ile etkileşim içerisindedir ve öne çıkma boyutları bireylerin tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir (Akdeniz ve Erişti, 2015; Jung, 1971).



Şekil 1. 4. Yaratıcılık, Bileşenleri ve Kişilik Özellikleri (Jung, 1971, s. 380-400).

Jung (1971: 380-400) bilişsel bağlamda düşünme ile ilişkili ve duyusal bağlamda duyularla ilgili olan boyutları çevre ile ilişkilendirerek dışadönük yaratıcılık özelliklerini tanımlamıştır. Sezgisel ve duygularla olan bağlamı ise içedönük yaratıcılık ile ilişkilendirmiştir.

Duyusal, sezgisel, düşünsel ve duygusal süreçler, öne çıkma durumlarına göre yaratıcı kişilik özelliklerini şekillendirmektedir. Ancak bu süreçlerin öne çıkma durumu kesin sınırlarla ayrılmamıştır. Farklı yaratıcılık göstergeleri farklı koşullarda farklı ilişkilerle ortaya çıkabilmektedir. Yani dışadönük yaratıcı kişilik göstergeleri farklı şekillerde ya da birbirini destekleyen ilişkiler içerisinde de ortaya çıkabilir.

Dışadönük yaratıcılık göstergeleri bağlamında aktif ve dış dünya ile yüksek etkileşime dayalı uyaranlara açık olma durumu söz konusudur. İçedönük yaratıcılık göstergeleri çerçevesinde ise, öze-dönük değerlendirmeler ve doğal ortamında kendiliğinden şekillenen, dış etkenlere dayalı olmayan tercihler öne çıkmaktadır. Dışadönüklük ve içedönüklük göstergelerini algılama, sezgi, düşünme ve duygu bağlamları ile ilişkilendirdiğimizde ortaya çıkan kişilik özelliklerine dayalı olarak

yaratıcılık süreçleri de değişkenlik göstermektedir (Myers ve Myers, 1997). Bu noktada Jung (1971)'a göre bu kişilik özellikleri ve yaratıcılık ilişkisi şu şekilde kurulmaktadır:

Dışadönük algılamaya dayalı kişilik özellikleri; bağlamı anında kurma ya da fiziksel göstergelere göre algıyı harekete geçirme odaklı bir tanımlama sürecidir. Aynı zamanda değişikliklerin, tepkilerin ve verilerin ne olduğunu yaratıcılık göstergeleri bağlamında anında tanımlama odaklı bir süreçtir.

İçedönük algılamaya dayalı kişilik özellikleri; bireyin kendi özüne dayalı olarak algılama sürecini yapılandırması odaklı uyaranları seçme ve tercih etmesini içerir. Bilinenlere dayalı bağlantılar aramak, geride kalmış ya da unutulmuş olanları öznel bağlamda geri çağırmak ve bu çerçevede bağlantılar kurmak odaklı bir süreçtir.

Dışadönük sezgiye dayalı kişilik özellikleri; dışadönük uyaranları yorumlamak ve dış verilere dayalı olarak söylenmeyeni sorgulamak ve farkına varmak, çoklu bağlamlar ile anlamları sorgulamak odaklı bir süreçtir.

İçedönük sezgiye dayalı kişilik özellikleri; dış veriler ve uyaranlar olmaksızın olası yansımaları ve etkileri içgüdüsel olarak sezmek, öngörmek, olası durumları görmenin öze-dönük yollarını kavramsallaştırmak odaklı bir süreçtir.

Dışadönük düşünmeye dayalı kişilik özellikleri; mantıksal olanı dışsal uyaranlara dayalı olarak fark etme, uygulama, etkililiğini ortaya koyma ve kontrol etme üzerine odaklanmaktadır.

İçedönük düşünmeye dayalı kişilik özellikleri; analiz etme, kategorize etme, öze-dönük ilkeler ve prensiplere göre mantıksal süreç ile değerlendirip karar verme üzerine odaklanmaktadır.

Dışadönük duyguya dayalı kişilik özellikleri; çevresel etmenleri göz önünde bulundurarak gereksinimleri karşılama, bağlanma, değer ve hisler odaklı hareket etme, uyum sağlama ve değer yargılarını öne çıkarıcı bağlamlar ile hareket etme gibi yaklaşımlar üzerine odaklanır.

İçedönük duyguya dayalı kişilik özellikleri; öze-dönük bağlamlar ile değerlendirme ve önem verme, bu değer ve önem durumlarını göz önünde bulundurarak karar verme üzerine odaklanmaktadır.

Kişilik Yapısı Kuramı yalnızca insan psikolojisi değil büyümenin doğası bağlamında dış dünya ve iç dinamiklerin etkileşimine dayalı olarak da yaratıcılığın değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bireyde iç ve dış etkenlere dayalı engellere rağmen ortaya çıkarılmaya çalışılan yaratıcılık, bilinçdışından temellenen ama

bilinçli ve rasyonel bakış açısı ile sorgulanabilen bir hal almaktadır. Yani bir başka deyişle birey bilinçdışından başlayıp bilinçli yaratıcı sürece yönelik dönüşüm ile süregelen bir bireyselleşme eğilimi ile yaratıcılığı deneyimlemektedir.

1.3.3.Zihnin yapı kuramı

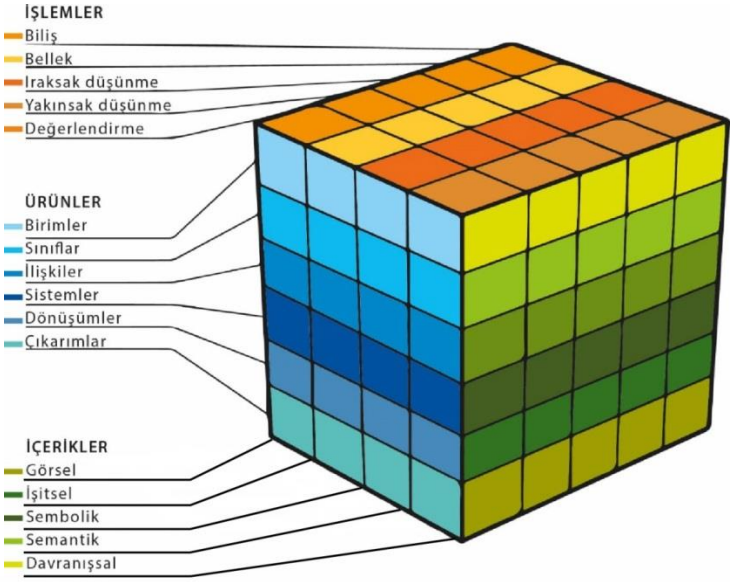
Guilford (1968); yaratıcılığı zihinsel bağlamda açıklayan bir model üzerinde çalışmış; zihinsel sorgulama ve bağlantılı görevler üzerine odaklanarak zihnin yapı kuramını öne sürmüştür. Zihinsel süreci görev tanımları bağlamında işlemsel, içeriksel ve ürün ortaya koymaya dayalı olarak sınıflandırmıştır. İşlemsel bağlam ile içerikleri yorumlama ve ürün ortaya koymaya yönelik farklı olasılıklara odaklanan Guilford, bu süreci çok sayıda ve birbirinden farklı zihinsel görev ile açıklamayı hedeflemiştir.

Bu hedeflerin temelinde farklı üretim ya da özgün üretim olarak tanımladığı işlemsel yapıyı yaratıcılığın en önemli göstergesi olarak açıklamıştır. Yaratıcılığı soyut değil somut göstergelere dayalı ve farklı kategorilerden oluşan bir kavram olarak sorgulamıştır. Bu noktada yaratıcı sürecin bir sonuç ile tamamlanması gerektiği görüşünü savunmuştur (Guilford, 1968; Flanagan ve Harrison, 2012).

Bu çerçevede yaratıcı süreç; yeni bir bilgiyi var olan problem durumuna uyarlama ya da yeni bilginin karşılık geleceği problem durumunu fark etme, önemli bir duruma yanıt verme ya da daha iyi bir yanıtın olabilirliğini sorgulama, çok yönlü ıraksak düşünme, seçenekleri fark etme ve bu bağlamda yeni bilgiyi özgür bağlamlar ile sınırları zorlayarak yorumlama ve bütün bu süreçlerin sonunda üretme, sonuçlandırma, sonlandırma aşamalarını içermektedir.

Guilford'a (1968) göre yaratıcı süreç içerisindeki bireyin nitelikleri aşağıdaki bağlamlar ile açıklanabilir:

- Problemlere duyarlılık gösterme eğilimi,
- Problem tanımlama yeteneği,
- Çok sayıda fikir üretme kapasitesi,
- Farklı fikirler üretme kapasitesi,
- İlişkilendirilmiş fikirler ortaya koyma kapasitesi,
- Ortaya konulan fikirleri organize etme yeteneği,
- Etkili bir şekilde işe koşma ve düzenleme yeterliği,
- Alternatif ve olasılık dışı koşullara göre değişen problem durumlarına uyarlanabilen çözüm üretme eğilimi



Şekil 1. 5. Guilford'un Zihnin Yapı Kuramı'nın boyutları (Guilford, 1967, s. 63; Guilford, ss. 1-4)

Guilford'a göre bireyin yaratıcılık performansı zihinsel yetenek ve zekâya kadar uzanan bir süreçtir ve bu süreç, çoklu entelektüel yetenekleri içermektedir. Bilginin anlaşılması, keşfedilmesi ve farkına varılmasına dayalı *biliş* süreci, bilgiyi kodlama, kategorize etme, saklama ve geri çağırmaya dayalı *bellek* ile ilişkili süreç, çoklu bağlam ile bir sorunu ele alıp sorgulamaya dayalı *ıraksak düşünme* süreci, soruna odaklanarak çözüm önerileri geliştirmeye dayalı odaklı çözümler üretme yeteneği bağlamında *yakınsak düşünme* süreci ve bilgilerin doğru, geçerli ve tutarlı olup olmadığını denetleyen *değerlendirme* süreci Guilford'a göre işlemler basamağını oluşturmaktadır (Guilford, 1982; Vincent, Decker ve Mumford, 2002).

Ürünler boyutu *birimler* olarak tanımlanan bilgi parçalarını, *sınıflar* olarak tanımlanan ve belirli bir takım ortak özellikleri paylaşan birimlere ait bilgi gruplarını, *ilişkiler* olarak tanımlanan zıt ya da ilişkili bağlamlar, diziler ve benzetmelere dayalı bağlantılı bilgi gruplarını, *sistemler* olarak tanımlanan birbiri ile çoklu ilişkiler kuran bilgi yapıları ve ağlarını, *dönüşümler* olarak tanımlanan bilgiye dayalı değişim dönüşüm ve yenilenme yapılarını, *çıkarımlar* olarak tanımlanan tahminler, sorgulamalar ve beklentilere dayalı yorumlama yapılarını içermektedir (Guilford, 1982).

İçerikler bağlamı ise görme yolu ile algılanan bilgi çerçevesinde *görsel* boyutu, duyma yolu ile algılanan bilgi çerçevesinde *işitsel* boyutu, kavramsal karşılığı olmayan semboller ve işaretlere dayalı algılama sürecine dayalı bilgi edinmeyi içeren *sembolik* boyutu, anlam ve fikirleri sorgulama ve yorumlamaya dayalı *semantik* boyutu ve bireyin

eylemlerine dayalı olarak algılanan bilgi bağlamında *davranışsal* boyutu içermektedir (Guilford, 1982; Mackintosh, 1998).

Guilford'a göre yaratıcılık akıcılık, esneklik ve özgünlük içeren bir süreçtir. Yaratıcılık; alternatifli düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri de içerdiğinden bir süreçler dizisi olarak düşünülmelidir (Runco, 2007). Guilford zihnin yapı kuramını 1960'larda ortaya atmış ve 1980'lere kadar üç kez yeniden düzenlemiştir. Çok karmaşık bir bilgi işlem modeli olan bu zekâ modeli 180 bileşenden oluşmaktadır (Guilford 1967,1988'den akt. Sak, 2014).

Tablo 1.2. Zihnin Yapı Kuramları Bileşenleri (Sak, 2014, s.35)

İÇERİKLER	
Birey tarafından algılanabilen bilgi türleridir.	
Görsel	*İmgeler şeklinde algılanan ve hatırlanan somut bilgiler*
İşitsel	*Ses gibi işitsel olarak algılanan bilgi*
Sembolik	*Kendi başlarına bir anlamı olmayan harfler, notalar ve reklamlar gibi sembol biçimindeki bilgi*
Semantik	*Anlam bilgisi, sözcüklere yüklenen anlamlar gibi*
Davranışsal	*İnsan ilişkilerinin yer aldığı etkileşimlerdeki daha çok sözel olmayan bilgi*
İŞLEMLER	
Başlıca zihinsel işlemler veya süreçlerdir. Bireyin bilgiyi işleme kanallarıdır.	
Biliş	*Keşfetme, fark etme, yeniden keşfetme, bilginin çeşitli biçimlerde kavranması ve anlama*
Bellek (uzun ve kısa süreli)	*Bilginin depolanması, bilginin depolandığı biçimde hatırlanması, kısa ve uzun süreli bellek*
Çoğul düşünme	*Var olan bilgiyi kullanarak çok çeşitli ve çok sayıda yeni bilgi üretmek*
Tekil düşünme	*Var olan bilgiyi kullanarak en doğru bilgiye ulaşmak*
Değerlendirme	*Belirli ölçüleri karşılayan bir karara veya yargıya ulaşmak*
ÜRÜNLER	
Bireyin bilgiyi işlemesi ile oluşan sonuçlardır.	
Birimler	*Göreceli olarak ayrıştırılmış bilgi parçaları*
Sınıflar	*Ortak özelliklerine göre kümelenen bilgiler hakkındaki kavramlar*
İlişkiler	*Bilgi parçaları arasındaki bağlantılar*
Sistemler	*Birbirleriyle ilişkili bilgi parçalarında yapılandırılmış oluşumlar*
Dönüşümler	*Var olan çeşitli bilgi türlerinin veya işlevlerinin değiştirilmesi*
Çıkarımlar	*Bilgiyi kullanarak öngörülerde, önerilerde veya çıkarımlarda bulunmak*

İşlemler basamağında yer alan çoğul düşünme ve tekil düşünme yetenekleri bu modelin en dikkat çekici noktasıdır (Sak, 2014). Bireyin doğru ve geleneksel bir yanıt verdiği yakınsak düşünmeden farklı olarak ıraksak düşünme, çok sayıda sonuca ulaştıran ve farklı tepkilere ulaşılmasını sağlayan bir yetenektir. Iraksak düşünme bir çeşit problem çözme yöntemi gibidir. Açık uçlu sorular ya da görevler verilmesi çocuğu ıraksak düşünmeye yönlendirebilir. Bir test olarak düşünüldüğünde akıcılık (fikir sayısı), orijinallik (sıra dışı veya benzersiz fikirlerin sayısı) ve esneklik (fikirler tarafından ima edilen farklı kategorilerin sayısı) arasında bireysel farklar bulunmaktadır (Runco, 2007). Guilford'un çoğul düşünme modeli, birçok yaratıcılık araştırmasının temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede yaratıcılığın akıcı düşünme, esnek düşünme ve orijinal düşünme boyutları öne çıkmaktadır (Sak, 2014, s.36). Yaratıcılık Guilford'a göre ıraksak düşüncenin bir türü olarak tanımlanabilir. Guilford tarafından geliştirilen yaratıcılık testi temelde farklı düşünme yetenekleri üzerine odaklanmaktadır ve bu bağlamda testte öne çıkan boyut zihinsel süreçlerin sonuçlarını sorgulamaktır (Dumas ve Dunbar, 2014).

1.3.4. İnsancıl kuram

Bu kuram Abraham Maslow ve Carl Rogers tarafından geliştirilmiştir. Klasik Freudcu kuram insancıl kuramın amaçlarına katkıda bulunmamakta hatta yer yer çelişmektedir. Bu kuram temelde, güdüsel itkilerin ve geçirdikleri değişimlerin ele alınmasına, yaratıcı id psikolojisine dayanmaktadır. Temel diyalektik, güdüler ve bunların karşıtı olan savunma mekanizmaları arasındadır. İnsancıl kurama göre ise yaratıcılığın kaynaklarının araştırılmasında, temelde istemsel değil bilişsel olan birincil süreçler, bastırılmış güdülerden daha büyük önem kazanmaktadır (Maslow, 2018). Rogers ve Maslow yaratıcılığın birçok birey tarafından ulaşılabilir olduğunu düşünmüştür. Rogers, yaratıcı olabilme yeteneğine her bireyin sahip olduğunu düşünüyor ancak bu yeteneği psikolojik koruma katmanları altına gömülmüş olarak görüyordu. Rogers ve Maslow'un çalışmaları, çocuğun gelişim sürecinde oldukça önemli olan psikolojik olarak güvenli çevre kavramına büyük katkı sağlar. Burası yaratıcı düşünülen ve zekice riskler alınan bir ortamdır. Böylece bir ortamda, bireyler koşulsuz olarak kabul edilir ve belirli ilgi alanlarını takip etmesine izin verilir.

Psikolojik olarak güvenli çevreler, küçük çocuklarla çalışan programlar için çok önemlidir. Erken çocukluk eğitimi sınıfları çocukların temel gereksinimlerine yanıt

verebilmelidir. Fikirlerini desteklemeli ve bireysel farklılıklara saygı göstermelidir. Bu ortam risk almaya ve yargılanma korkusu olmadan keşif yapmaya elverişli bir ortamdır. Bu psikolojik güvenlik hissi çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek en önemli özelliklerdendir (İsabel ve Raines; 2007).

Rogers, yaratıcı süreci bireyin tekliği, dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı ve olayların insanların yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Yaratıcı düşüncenin yararlılığı ya da uygunluğu önemlidir. Rogers'a göre iyi ya da kötü yaratıcılık yoktur. Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır ve bu durumların ikisi de yaratıcı eylemlerdir (Sungur, 1997).

Maslow, yaratıcılığı iki türde incelemiştir. Bunlardan biri "özel yetenek yaratıcılığı", diğeri ise "kendini gerçekleştiren yaratıcılık" olarak adlandırılır. Özel yetenek yaratıcılığı dehalarda görülür. İhtiyaçlar piramidindeki fizyolojik, güvenlik, aidiyet ve saygı gereksinimleri karşılanmasa da ortaya çıkabilir. Yani kişilik bozukluğu, ruhsal sorunları ve iyi olma hali gibi durumlarla ilişkili değildir. Bunun aksine kendini gerçekleştiren yaratıcılığı daha çok kişilikle ilişkilendirmiş ve kendini gerçekleştirme ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Bireyin kendini gerçekleştirebileceği bilim, sanat, ev veya mutfak gibi her alanda görülebileceğini ileri sürmüştür (Sak, 2014).

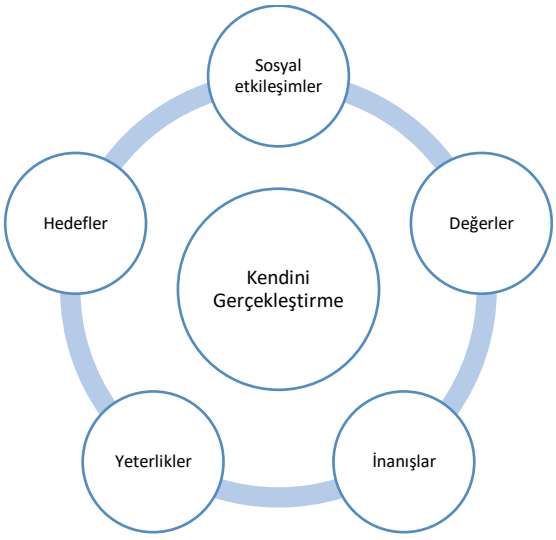
Maslow'a göre; bir ev kadını, bir sosyal çalışma elemanı, bir psikiyatrist, örgütlenme yeteneği olan bir yönetici, bir atlet yaratıcı bireylerdir. "Yaratıcı" sözcüğü bir ürün, bir karakter, bir etkinlik, bir süreç ve tutum olabilir (Sungur, 1997). Bir şiirin yaratıcı olmadığından söz edilebileceği gibi anneliğin ya da ev kadınlığının yaratıcılık içerebileceğini kabul etmek gerekir (Maslow, 2018).

Maslow'a göre yaratıcılık, bireyin kendini gerçekleştirmesi ile eş zamanlı bir süreç içerisinde yapılanmaktadır. Kendini gerçekleştirme süreci, yaşamsal koşulları sürdürebilmeye dayalı olarak toplumsal yapının bir parçasıdır. Bu yapı içerisinde sözü edilebilir bir başarı süreci yapılandırabilme, yaratıcılık sürecindeki kendini gerçekleştirebilme aşamasının ön koşuludur. Ancak, yaratıcılık içeren süreçlerin büyük bir çoğunluğunda bu gereksinimlerin karşılanması bir ön koşul olarak görülmemekte ve çoğu yaratıcılık süreci bireysel sorgulamayı öne çıkaran gereksinim yoksunluğu ile beslenmektedir.



Şekil 1. 6. Maslow İhtiyaçlar Piramidi (Maslow, 1954; s. 82)

İnsancıl kuram, yaratıcılığı bireyin özgünlüğü ve yeni ilişkiler kurma eğilimi çerçevesinde açıklar. Bireyin yaratıcı potansiyeli, gerçekleştirebileceği özgürlük ve özgünlük koşullarına dayalı olarak şekillenen yeni ilişkiler kurma eğilimi ile öne çıkar (Davis, 2004). Bu çerçevede bireyin kendi koşullarını kendini gerçekleştirmeye yönelik harekete geçirmesi, deneyimlere açık olması, sezgilere dayalı sorgulamaları öne çıkarıp sorunlara çözüm önerileri getirme eğilimleri, öze dönük değerlendirmeye dayalı sınırları zorlamaya yönelik kavramsal manipülasyon eğilimi yaratıcılık göstergeleri olarak ifade edilebilir. Bu nedenle yaratıcı birey için yaratıcılık süreci potansiyelini fark ettiğinde, bu farkındalık bağlamında özgürleşmesi ile başlar (Resnick, Warmoth ve Serlin, 2001).



Şekil 1.7. İnsancıl Kurama Dayalı Yaratıcılık İlişkisi

Yaratıcılık potansiyelini fark etme ise bireyin kendi yeterliklerini nasıl geliştirip, değiştireceğini ve ne bağlamda farklı dinamiklere dayalı olarak uyarlayabileceğini sorgulamasını olanaklı hale getirir.

1.3.5.Dört evre kuramı

Graham Wallas, 1926'da yayınlanan "Düşünce Sanatı" adlı eserinde yaratıcı sürecin ilk modellerinden birini 5 aşamadan oluşan bir süreçle açıklamıştır. Bu aşamalar;

- *Hazırlık aşaması*; kişinin aklını problem üzerinde odaklayan ve problemin boyutlarını araştıran bir hazırlık çalışması yapılır,
- *Kuluçka aşaması*; sorun bilinçdışı olarak zihinde içselleştirilir,
- *Yakınlaşma aşaması*; yaratıcı kişi, bir çözümün yolunda olduğu duygusunu hisseder,
- *Aydınlanma* ya da *iç görü aşaması*; yaratıcı düşünce bilinçaltından bilinçli farkındalığa doğru ilerler,
- *Doğrulama aşaması*; fikir bilinçli olarak doğrulanır, detaylandırılır ve uygulanır.

Yakınlaşma aşaması ve iç görü aşamalarının birbirine yakınlığı nedeniyle bu aşamalar 4 evre olarak belirtilmiştir (Sadler-Smith, 2015).

Wallas dört evre kuramında yaratıcı kişileri inceleyerek yaratıcı buluşları ardıl dört aşamada gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Bu aşamalar "Hazırlık", "Kuluçka", "Aydınlanma", "Doğrulama" olarak belirlemiştir. Problem üzerine yoğun ve sistematik bir biçimde çalışılan hazırlık evresinde istenilen sonuçlar elde edilemez ve kuluçka evresine geçilir. Bu aşamada problem üzerine bilinçli olarak düşünülmese de bilinç dışında problem ile uğraşılmaktadır. Aydınlanma evresinde çözüm veya fikir aniden zihinde belirmektedir. Doğrulama evresinde ortaya çıkan çözümün doğruluğu, uygunluğu veya etkililiği değerlendirilerek çözüm yeniden düzenlenir ve yaratıcı süreç tamamlanır (Sak, 2014).

Argun'a (2011) göre; bu aşamalar şu biçimde özetlenebilir;

<u>*Hazırlık aşaması;*</u> kişinin zihinsel eğitim sürecini kapsamaktadır. Alınan tüm formal eğitim, yaratıcılığa hazırlık için gereklidir. Bireyin ilgilendiği konuyla ilgili sahip olduğu bilginin çok olması ortaya çıkacak ürünün niteliğini arttırır. Bu aşamada; yaratıcı birey kendini probleme adar ve tüm açıları ile inceler.

Kuluçka aşaması; birey problemi çözmek için yeterli bilgiye sahip değildir ve problemi bilinçli olarak düşünmez. Kuluçka dönemi yaratıcı kişinin bilinçli bir kararla problemi düşünmemeye çalışması ve problem durumunun bilinçaltında ele alınması olarak iki yönü vardır. Bu yönler tamamlandıktan sonra, görevini yapmış olmanın güveni içinde bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığının bilincinde olarak başka işlere dönülür.

Aydınlanma aşaması; yaratıcı bireyin aklında bir anda çakan bir şimşek gibidir. İlgili olmayan düşünceler zihinden uzaklaştırılır. Problemin çözümüne dair düşünceler ve yeni ilişkiler keşfedilir. Yaratıcı kişi, sonuca yaklaştıkça düşünmekten ve çalışmaktan zevk duymaktadır.

Doğrulama aşaması; elde edilen çözümün denenerek yeterli ve geçerli olup olmadığının doğrulandığı aşamadır. Bu aşama aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağının, hazırlık aşamasında saptanan ölçütlere uyup uymayacağının anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan etkinliklerin ürünüdür.

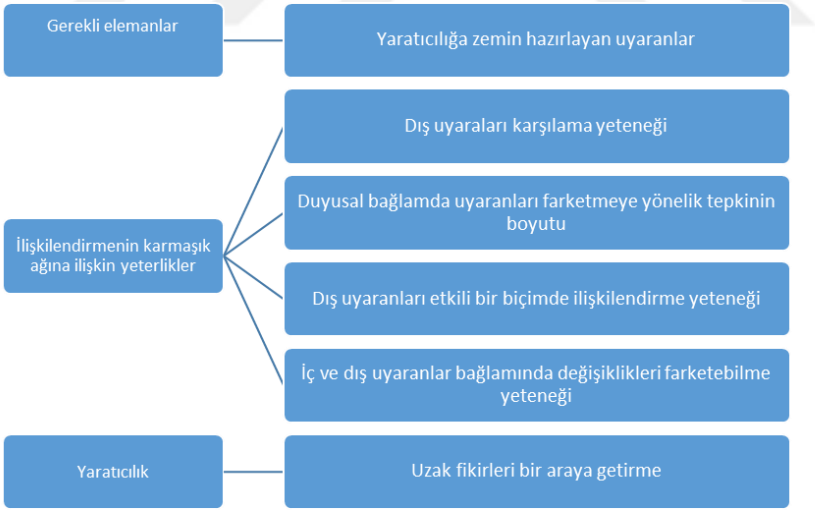


Şekil 1.8. Dört Evre Kuramının Aşamaları (Argun, 2011, s.23-24'ten uyarlanmıştır).

1.3.6.Çağrışımsal düşünme kuramı

Bu kuramın temelleri İngiliz ampiristler Hume ve J.S. Mill'e dek geriye gitmektedir. Temelde düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturur ve yaratıcılık bu çağrışımların sayısı ve alışılmış olmamasına bağlıdır. Sarnoff Mednick'e göre yaratıcı süreç, özgül gerekleri karşılayan ya da yeni kombinasyonlar içinde bulunan birleşik elementlerin göreli uzaklığının doğrudan bir işlevidir. Bireyin yaratıcılık düzeyi onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır. Yaratıcı kişiler ıraksak düşünceye daha fazla ulaşmaktadır (Argun, 2011).

Yaratıcı düşünme süreci, Mednick tarafından belirtilen unsurları karşılayan ya da bir şekilde yararlı olan yeni birleşimler oluşturulması olarak tanımlanmaktadır. Yeni birleşimin öğeleri ne kadar birbirinden uzak olursa, süreç ya da çözüm o kadar yaratıcıdır. Buna ek olarak, Mednick yaratıcılığın bir bireyin yardımcı hiyerarşisinin bir işlevi olduğunu öne sürmüştür. Bu hiyerarşi, bireylerin problemlere çözüm bulma amacıyla ilişki kurma şeklidir (Fasko,1999). Hiyerarşik süreç içerisinde bireyin yaratıcı uyaranlara gösterdiği tepki yaratıcılığını açığa çıkarma durumunu etkilemektedir. Bu çerçevede yaratıcılığa zemin hazırlayan uyaranların yaratıcı birey tarafından nasıl karşılandığı, uyaranlara yönelik nasıl tepki geliştirdiği, uyaranları farklı bağlamlarla ilişkilendirme sürecinde duyusal etkenlerin nasıl işe koşulduğu, illişkilendirme sürecinde uyarlama, değiştirme ve dönüştürme davranışlarını nasıl sergilediği önem kazanmaktadır. Bütün bu yaratıcılığı açığa çıkaran yaklaşımların sonucunda da uzak fikirleri bir araya getirme ve farklı bir bağlam ile süreci sonlandırma ya da geliştirmeye zemin hazırlayacak koşulları yaratma ile yaratıcılık süreci sonlanmaktadır (şekil,). Yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde ise ödül, uygulama ve yaratıcılığı besleyen öğretim önem kazanmaktadır.



Şekil 1.9. Yaratıcılığı ortaya çıkaran etmenler (Mednick, 1962; s. 223)

Mednick'e göre fikirlerin üretimi uyarıcıların ve tepkilerin sonucu olsa da yaratıcı fikirler uzak, ilgisiz fikirlerin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Sıklıkla uzak fikirleri bir araya getiren bireyler diğer bireylerden daha yaratıcıdır denilebilir. Ancak birbiriyle ilgisiz uzak fikirlerle sıra dışı çağrışımlar yapabilmenin olanaklı olması için konuya dair bilgi birikiminin olması önemlidir. Başka bir deyişle; tanıdık bir ortamda

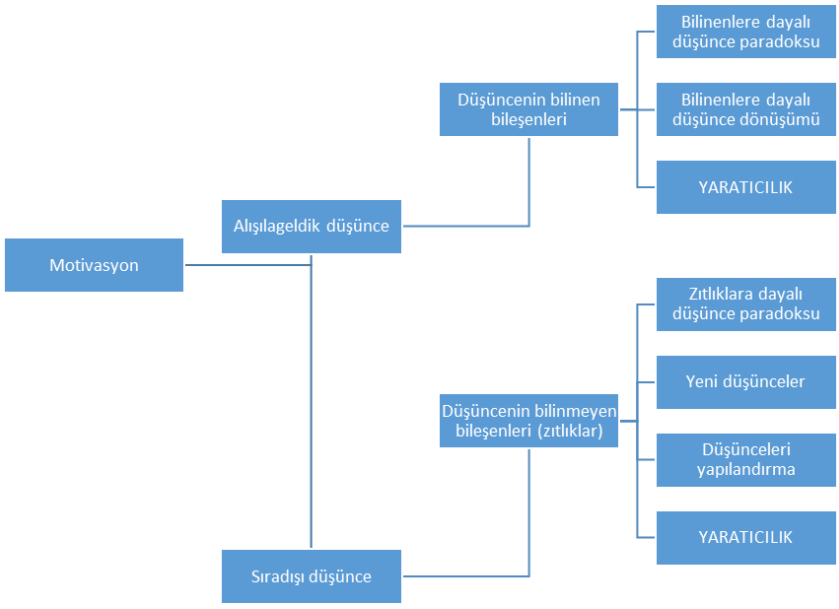
belirli bir uyaranla çok sayıda deneyime sahip olan bireyler bu uyaranla uzak ilişki kurmakta zorlanmazlar (Starko, 2010).

Fasko'ya (1999) göre; Mednick bireylerin yaratıcılıkta farklı oldukları fikrine dayanarak farklı denenceler geliştirmiştir. Yaratıcılığın bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirdiğini denenceleştirerek bir bireyin yaratıcılık düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür.

Sak'a (2014) göre; bireyin yeterince bilgiye sahip olması uzak çağrışımlar kurmasını kolaylaştırsa da bilginin bellekte karmaşık çağrışımsal ağlar şeklinde organize olması gereklidir. Başka bir deyişle çağrışımların zihinde organizasyonu, yaratıcı çözüm üretme hızını ve olasılığını etkiler. Bireyin çağrışımsal algılarının güçlü olması çok sayıda çağrışımlar kurma potansiyelini arttırır.

1.3.7.Janusyan düşünce kuramı

Albert Rothenberg yaratıcı buluşların birçoğunda zıt fikirlerin birleştirilerek çelişkisel teorilere dönüştürüldüğünü keşfetmiştir. Roma mitolojisinde bütün başlangıçların ve sonların, girişlerin, çıkışların ve bütün kapıların tanrısı olarak bilinen "Janus" tanrısının adı ile tanımlanmış bu kuram "Janusyan Düşünce Kuramı" olarak tanımlanmıştır. Janusyan düşünme fikir üretme sürecinde var olan ve doğruluğu kabul edilen fikirlerin zıtlarının da doğru olabileceği kabul edilmekte ve bu fikirlerin ve tezlerin zıtları amaçlı biçimde üretilmektedir (Sak, 2014).



Şekil 1.10. Janusyan Düşünce Kuramı'na göre yaratıcı süreç (Sak, 2014, s. 31-34)

Yaratıcı süreçte motivasyonun sağlanması ile alışılageldik düşünce ile alışılagelmişin dışına çıkan düşünce karşı karşıya gelmektedir. Bu karşılaşma sürecinde düşüncenin bilinen bileşenleri, var olanlara dayalı bir sorgulama çerçevesinde yaratıcılığa erişmektedir. Ancak süreç bilinenlerden ulaşılan sonuçla sonlanmamaktadır. Çünkü süreç içerisinde bilinmeyenler ile var olanları sorgulayan, zıtlıklar çerçevesinde alternatif düşünce paradoksları oluşturan ve yeni düşüncelere dayalı yapılandırma ile yaratıcılığın sınırlarını genişleten bir boyut daha vardır. Bu boyut yaratıcılığı daha farklı bir noktaya taşımaktadır. Yani bir başka deyişle düşüncenin zıt bağlamları yaratıcı süreçte karşı karşıya gelmekte ve bu noktada yaratıcı bireyin yönelimlerine dayalı olarak yaratma etkinliğine yansımaktadır (Sak, 2014).

Runco (2007); aynı anda iki yöne bakabilen bir tanrının adıyla özdeşleşen bu kuramı etkileyici bulduğunu dile getirmiştir. Rothenberg'in deneysel araştırmaları iki ilgili zıt sürecin açık yararları ve bu süreçlerin kapasitelerindeki bireysel farklılıkları ortaya koymaktadır. Rothenberg varoluşçu felsefenin (hayatın anlamsızlığına rağmen mutlu olma olasılığı) ve belirsizlik ilkesinin (bir parçacığın yeri ve hızının belirlenemez oluşu), çelişkileri ve zıtlıkları düşünmekten kaynaklandığını ifade etmiştir. Darwin'in uyum ve uyumsuzluk, hayatta kalma ve yok olma evrimini açıklayan doğal seleksiyon kuramında ve Einstein'in yerçekiminde hareket ve hareketsizlikle açıkladığı genel görelilik kuramlarında bu kuramın düşünce sürecinin etkili olduğunu görmek mümkündür (Sak,2014).

Rothenberg farklı disiplinlerden önde gelen sanatçı ve bilim adamlarının yaratıcı ürünlerine ve yaratıcı süreçlerine odaklanmış ve tarihsel, klinik, deneysel ve eleştirel araştırmalar yapmıştır. Başlangıçta, "karşıt düşünce" terimini kullanmış, ancak konu üzerinde yoğunlaştıkça bu yaratıcı sürecin karmaşıklığını ifade edebilmek için Janusyan sembolünü seçmiştir (Blasko ve Mokwa, 1986). Yaratıcı bilim adamları, yazarlar ve sanatçılar yaratırken zihinlerinde zıtlıkları barındırmaktadırlar ve bu zıtlıklarla çalışırken olanakları daha kolay görebilirler. Tez antiteze dönüşür ve her ikisi de ürüne entegre edilir (Piirto, 2004).

Janusyan düşünme süreci motivasyon, sapma, eşzamanlı zıtlaştırma, yapılandırma aşamalarından oluşmaktadır. Bireyin yoğun bir biçimde problem üzerinde çalıştığı ve gerekli bilgi birikimini oluşturduğu "*motivasyon*" aşamasından sonra alışılmış bilinen düşüncelerden saparak bunların zıtlarının düşünüldüğü ve fikirlerin değişik elementlere ayrıldığı "*sapma*" aşaması gelir. "*Eşzamanlı zıtlaştırma*" aşamasında ayrıştırılan

elementlerin zıtları belirlenir ve geliştirilir. Bu zıtlar birleştirilerek paradoks içeren yeni düşünceler oluşturulur. Oluşturulan düşünce veya buluş üzerinde derinlemesine çalışmalar, düzenlemeler ve doğrulamaların yapıldığı son aşama ise "*yapılandırma*" aşamasıdır (Sak, 2014).

Son olarak, Janus düşüncesinin en eski ve en kalıcı belirtilerinden biri, Uzakdoğu'da özellikle Çin'de önemli bir yere sahip olan yin ve yang felsefesidir. Bu felsefe; yaşamı, birbiriyle çelişen paradoksal kalıpları ve zıtlıkları içeren ritmik bir uyum olarak görmektedir. Bu karşıtların simgesi, sürekli etkileşim içinde olan iki siyah beyaz prensip tarafından oluşturulan bir dairedir. Var olmak için, her bir ilkenin tamamlayıcısı gereklidir. Her ilke doğal olarak tamamlayıcıyı da içerir ve her ilke doğal olarak tamamlayıcısıyla ilişkili olarak tanımlanır. Bu nedenle, karanlığın içinde bir ışık vardır ve ışığın içinde karanlık bulunmaktadır. Sembolik daire, karanlık ve aydınlık ilkelerin gerekli karşıtlığı ve eşzamanlı birliğinden ortaya çıkar (Blasko ve Mokwa, 1986).

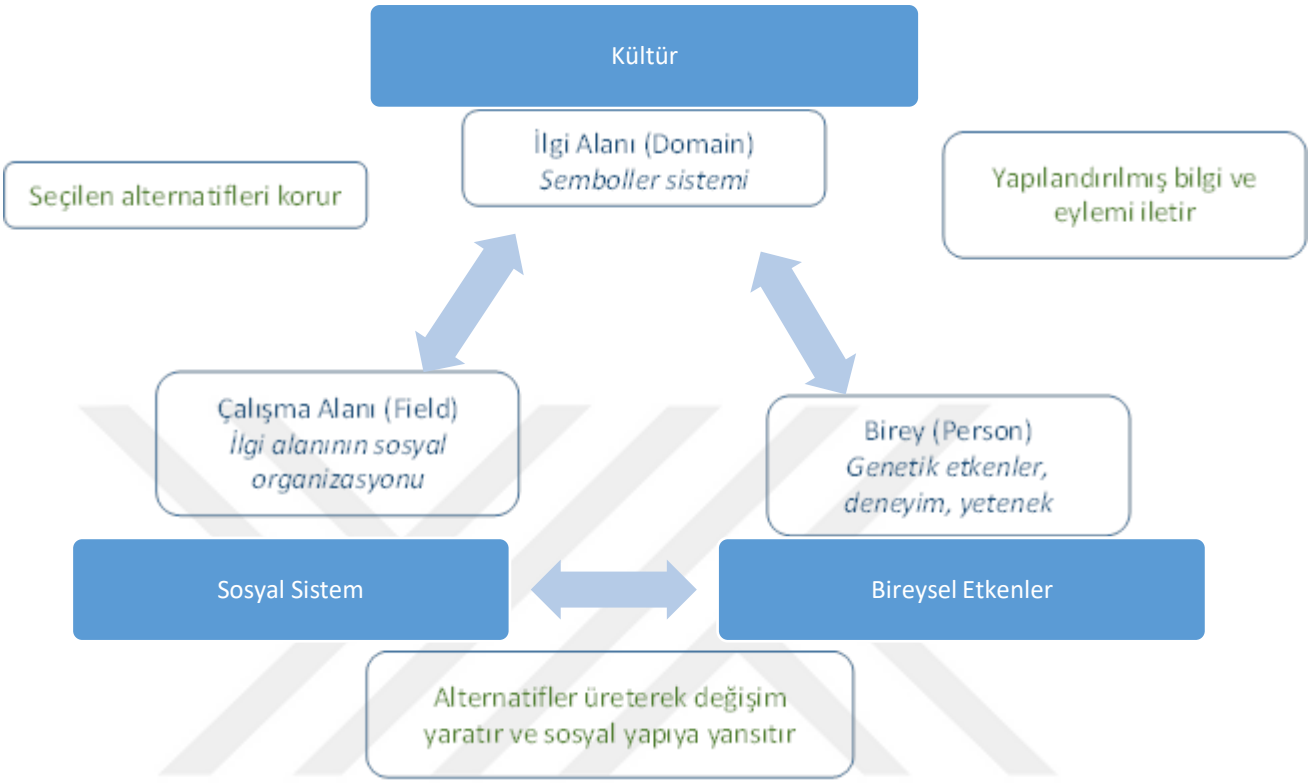
1.3.8. Sistemler kuramı

Sistemler kuramı, Mihaly Csikszentmihalyi tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre yaratıcılık, var olan bir disiplini değiştiren başka bir disipline dönüştüren ürün ya da yeniliktir. Çoğu kuramcının aksine "yaratıcılık nedir" sorusunun yerine "yaratıcılık nerededir" sorusunu sormuş ve düşüncelerini bu yönde yapılandırmıştır (Sak, 2014). Csikszentmihalyi, yaratıcılığı belirli bir insan veya ürün özelliği olarak değil, insan, ürün ve çevre arasındaki etkileşim olarak tanımlamaktadır. En karmaşık kuramlardan biri olan sistemler kuramı, yaratıcılığı birey ve dış dünya arasındaki etkileşim olarak değerlendirir. Zihnin mekanizmaları yaratıcı süreci açıklamak için yeterli değildir. Yaratıcılık gerçekleştiği ortamdan etkilenir (Starko, 2005).

Csikszentmihalyi, yaratıcılığı belirli eserlerin içsel bir özelliği olarak görmemiş ve yaratıcılık yargılarının birbiriyle etkileşim halinde olan üç ana bileşenden oluştuğunu savunmuştur. Bu bileşenleri;

- Belirli zamanlarda belirli bir alanda var olan disiplin,
- Alan bilgisine sahip ve var olan bilgiler üzerine çalışmalar yapan, kararlar veren birey,
- Alanda çalışan tüm bireylerin hangi yenilikleri ürettiğine karar veren uzmanlardan ve disiplinden oluşan alan,

olarak tanımlamıştır. Bütün bu koşullar oluştuğunda yaratıcılık gerçekleşir (Kaufman ve Sternberg, 2010).



Şekil 1.11. Yaratıcılıkta Sistemler Kuramı'nın bileşenleri (Csikszentmihalyi, 1999, p. 315)'ten uyarlanmıştır.

Csikszentmihalyi'nin sistem modeline dayalı olarak yaratıcı süreçte öne çıkan üç bileşen vardır. Bunlar; ilgi alanı (domain), çalışma alanı (field) ve birey (person) olarak sıralanır. İlgi alanı, bireyin bilgiyi yapılandırması, bilgi üzerinde uzmanlaşması, eyleme dönüştürmesi ve eylemi bireysel olarak iletilebilir hale getirmesi süreçleri üzerine odaklanan bileşendir. Bu bileşene dayalı olarak bireylerin yaratıcılıklarının beslenen bilgi ve çalışma ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Csikszentmihalyi, 2013; Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Çalışma alanı ile ilişkili bileşenler aslında sosyal sistem içerisinde yer alan yapılardır. Bu yapı eğitim öğretim sistemi içinde öğretmen, aile sistemi içerisinde ebeveynler, organizasyon sistemi içerisinde yönetici, ya da işveren vb. şeklinde çeşitlenebilir. Bireyin yaratıcılığı hem aile, hem çevre hem de öğretim süreci içinde çalışma alanı bağlamında desteklenmelidir. Yaratıcılığı desteklenen birey, yaratıcı süreçte oluşturduğu alternatifleri yaratıcı yola girme bağlamında ya da yaratıcı üretim ortaya koymak adına korur ve dış etkenlere dayalı

sınırlılıklarla karşılaşmadığı takdirde bu alternatifleri kaybetmez. Birey bağlamında ise bireysel etmenlerin ne kadar öne çıktığı önem kazanır. Yani yeteneği, ilgi alanı, eğilimleri, genetik etkenler ne kadar beslenirse ve öne çıkarsa yaratıcılığı keşfetmek de o kadar olanaklı hale gelir. Sistem modeline dayalı olarak yaratıcılığın öne çıkmasında yaratıcı bireyin performansı ve bu performansı oluşturmaya dayalı potansiyelinin ne şekilde ortaya çıktığı eğitsel ve ürün ortaya koyma bağlamında açıklanır

Sistemler Kuramı'nın savunucuları genellikle sıra dışı yaratıcılıkla ilgilenirler ki bu yaratıcılık dünyamızı, dünyamızdaki bazı disiplinleri derinden ve geri dönüşü olmadan etkiler (Starko, 2005). Sistemler Kuramı hem kavramsal zenginlikleri hem de potansiyel sınırlamaları ile birçok avantaja sahiptir. İlk olarak yaratıcılık dışında sosyo-kültürel etmenlerin önemini kabul eder. Alanın ve bireyin yaratıcılığı nasıl etkilediği hakkında belirli hipotezler oluşturur. Karşılaşılan yeniliğin daha da geliştirilebilmesi için yaratıcılığın varlığı önemlidir (Kaufman ve Sternberg, 2010; Sternberg ve Davidson, 2005).

Sistemler kuramının önemli noktalarından biri üretilen yaratıcılığın bireyin yaratıcılık düzeyine bağlı olmamasıdır. Çalışılan disiplinin ve alanın bu yeniliğe uygun olup olmaması da oldukça önemlidir. Yaratıcılık yalnızca bireysel nitelikler referans alınarak tanımlanamaz, yaratıcılığın nitelikleri sosyokültürel bağlamlar tarafından beslenir. Bu nitelikler güncellenebilir ve yeniden yapılandırılabilir (Sak, 2014).

Yaratıcılık bağlamındaki kuramlar yaratıcılığı süreç, ürün, kişilik ve çevre arasındaki etkileşimi farklı bağlamlar ile sorgulamaktadır. Bu çerçevede yaratıcı birey, yaratıcı süreç, ürün, koşullar ve çevreye dayalı olarak oluşan odak alanının etki büyüklüğü yaratıcılığın sınırlarını belirlemektedir.

Yaratıcılığın oluşumunu bilişsel, içgüdüsel, duygusal, sezgisel, mantıkla ilgili ve davranışsal etkenlerin yönelimi belirlemektedir. Bu çerçevede yaratıcı süreçte bireye ilişkin bilişsel bileşenlerle ilgili özellikler, kişilik özellikleri, belirli konu ya da alanlara ilişkin yeterlikler, ilgi alanları ve motivasyon öne çıkmaktadır. Yaratıcı süreçte öz benlik ya da bireysel eğilimleri kontrol etme durumunun sınırlılıklarını genişletmek yaratıcılıkta etkin bir sürecin işe koşulmasını olanaklı hale getirmektedir (Karwowski, 2014). Sınırlılıkların genişletilmesi sürecinde bireyin öze dönük değerlendirme süreci, bireysel eğilimleri izleme, fark etme ve değerlendirme süreçleri de etkin bir biçimde öne çıkar. Öze dönük farkındalığın ortaya çıkarılmasındaki zorluklar ise yaratıcılığın önündeki engeller olarak tanımlanabilir. Bireylerin yaratıcılık göstergelerini işe koşma,

düzenleme, değerlendirme eğilimleri bireyin yaratıcılık farkındalığı ile doğrudan ilişkilidir (Karwowski, 2015; Flammer, 1995).

1.4. Yaratıcılığın Boyutları

Khandwalla (2003) yaratıcılığın boyutlarının temelde bireye ilişkin bir takım eğilimlerle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu eğilimler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yaratıcı problem çözme sürecinde bireylerin var olan boşluklar, yanıtsız süreçler, çelişkiler, karmaşıklıklar gibi durumlara yönelik duyarlılık gösterme eğilimleri,
- Problem durumlarına ve çözüm önerilerine yönelik farklı bakış açısı geliştirip farklı yollar üretebilme eğilimleri,
- Farklı olasılıklar ile yeni fikirlerin oluşumunu sorgulama eğilimleri,
- Göz önünde bulundurulmayan fikirleri yorumlama eğilimleri,
- Belirsiz olan durumlara ilişkin öngörüde bulunup yorumlayabilme eğilimleri.

Yukarıda ifade edilen eğilimler aslında bireyin problem duyarlılığı, fikirlerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, özgün bakış açısı, hayal gücünü işe koşma gibi yeterliklerin göstergesidir (Kraft, 2005). Bu çerçevede yaratıcılık bireylerin var olan bir problem durumuna ilişkin akıcı, esnek ve orijinal düşünebilme eğilimleri ile doğrudan ilişkilidir (Torrance, 1966).



Şekil 1.12. Yaratıcılığın Boyutları (Torrance 1976,664-668)

Torrance (1976) yaratıcılığın dört bileşenini şu biçimde açıklamıştır:

Orijinallik; düşüncenin tek (özgün) olmasıdır. Hiçbir ürüne benzememeli, benzer bir düşünce olmamalıdır.

Akıcılık; birçok farklı düşüncenin üretilmesidir. Üretilen düşüncelerin sayısı önemlidir.

Esneklik; Başka biçimde düşünme yeteneğidir.

Ayrıntılama; Düşünceyi daha ilginç ve daha karmaşık hale getirmedir.

Guilford; yaratıcı düşünmeyi temelde üç ana boyutta incelemiştir. Bunlar akıcılık, esneklik ve orijinalliktir. Yaratıcı düşünmenin sekiz niteliği şöyle belirlenmiştir;

Kelimelerin akıcılığı; çocuğun çok sayıda sözcük yaratmasıdır.

Çağrışım akıcılığı; belli gereksinimleri karşılayacak anlamı veren sözcükler bulabilmektir. Fikir akıcılığı; sınırlı sürede gereksinimleri karşılayacak fikirler yaratmaktır.

Anlatım akıcılığı; bir gereksinmeyi dile getirecek sözcük sıralamasını yapabilmektir.

Uyum esnekliği; problem çözümünde değişik yollar bulabilmektir.

Yeniden tanımlama; bilinen nesneleri değişik biçimde kullanabilmedir.

Kendiliğinden esneklik; bir konu ile ilgili değişik fikirler bulabilmektir.

Orijinallik; çok değişik ve özgül tepkiler yaratabilmesidir (Argun, 2011).

1.4.1.Akıcılık

Yaratıcılıkla ilintili olarak akıcılık boyutu için genel olarak verilen tanımlamaların ortak noktası çok sayıda fikir üretme yeteneği olarak öne çıkar. Argun'a (2011) göre; yaratıcı kişilikte, bireyin akıcı biçimde yeni fikirler üretmesi önemli ve ayırıcı bir özelliktir. Kelly (2012) ise akıcılığı, yaratıcı pratikte çaba gerektirmeden fikir ve alternatif üretme kapasitesi olarak ifade etmiştir.

Dacey ve Conklin (2013)'e göre akıcılık; özgürce düşünebilme yeteneğidir. Akıcı bir düşünür olabilmek için özgürce bol bol fikir üretilmelidir. Akıcı bir okuyucu olabilmek için ise hızlı ve doğru okuyabilme önemlidir. Bir düşüncenin daha yaratıcı olabilmesi için çok sayıda üretilebilmesi önemlidir. Daha çok fikirle çalışmak, çözüm bulma şansını arttırır. Fikirler listelendikten sonra en kullanışlı, en kaliteli fikir daha kolay bulunabilir. Listedeki fikirlerin sayısının artması yararlı bir şeyler üretme şansını da arttırmaktadır.

Akıcılık; verilen toplam yanıt sayısı olarak değerlendirilir. Açık uçlu bir soru ya da problem, bir uyaran karşısında çok sayıda yanıt üretebilme kapasitesi olarak tanımlanan akıcılık alanyazında "çağrışımsal akıcılık" veya "düşünsel akıcılık" şeklinde de kullanılmaktadır (Kanlı, 2018).

Dacey ve Conklin (2013) akıcılığın geliştirilmesi için 4 farklı yöntem kullanılabileceğini açıklamışlardır. Bunlar;

- *Beyin Fırtınası*- Üretilen fikir sayısının fazla olması çözüm bulma olasılığını arttırır. Beyin fırtınası yapılabilmesi için öncelikle çözüm bulunmaya gereksinim duyulan bir sorun, bir durum gereklidir. Büyük gruplarla yapılacak beyin fırtınaları verimli fikirleri aksamaya uğratabileceğinden küçük gruplarla çalışılması önerilir. Öğrencinin kendisini rahat hissedebileceği rahatlıkla söz hakkı alıp fikirlerini söyleyebileceği ortamlar yaratılmalıdır.
- *Negatif Beyin Fırtınası*- Bu yöntemle öğrenciler soruna çözümler bulmaktansa daha kötü hale getirebilecek yollar aramaktadır. Problemi daha kötü hale getirecek yollar düşünürken olaya farklı açılardan bakma olanağı sağlanır. Farklı bir açıdan soruna bakmak sıklıkla beklenmedik sorunlar ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Sorunun nedenlerini incelemek yeni bakış açısı kazandırır. Bu yöntem genellikle mizahi bir ortam hazırlar ve yaratıcı fikirlerin ortaya atılmasını destekler.
- *SCAMPER*- Alex Osborn tarafından oluşturulmuş bir fikir listesidir.

  S- Substitute (Yerine Geçirme)

  C- Combine (Birleştirme)

  A- Adapt (Adapte etme)

  M- Magnify (Büyütme)

  P- Put to Another Use (Başka bir işlevde kullanma)

  E- Eliminate (Eleme)

  R- Reverse or Rearrenge (Tersine çevirme veya yeniden düzenleme)

  SCAMPER, öğrencilerin fikir üretirken daha akıcı düşünmesini destekler ve bir konu veya fikrin daha geniş bir düzlemde anlaşılmasına olanak sağlar. Her zaman yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasında kullanılmaz, matematiksel ve bilimsel alanlarda yeni fikirler bulunmasından çok var olan anlayışların genişlemesini sağlamaktadır.

- Özellik Listeleme- Bu yöntem bir sorun ya da durumun kilit özelliklerine indirgenip, daha sonra bunların her birinin ayrı ayrı ele alınmasıdır. Yeni fikirler kendinden önceki fikrin geliştirilmesiyle oluşur. Özellik listeleme öğrencilerin bu "değiştirilmiş yeni şey"e ulaşmalarına yardımcı olan bir yöntemdir.

1.4.2.Esneklik

Esneklik; bir probleme farklı açılardan bakarak çözüm üretme, farklı kategorilerde düşünceler üretme, bir durumu farklı bakış açıları ile değerlendirmedir (Kanlı,2018). Verilen yanıtların kategorilerinin sayısı veya tekliği ya da genel olarak, bir şeyin anlamı, kullanımı veya yorumunda bir değişiklik olarak açıklanabilir (Guilford 1968'den akt Kaufman ve diğ. , 2008). Kelly (2012) esnekliği, kişinin eski düşünme biçimlerini terk etmesi, yeniye uyum sağlama yeteneği olarak ifade etmiştir. Yeni fikirlerin kolayca kabul edilmesi işbirlikçi yaratıcı uygulamalar için önemli bir özelliktir.

Esnek düşünmenin öğrencilerin eğitimlerine hatta hayatlarına katacağı olumlu yönler şöyle açıklanabilir;

- Yeni şeyler keşfetmesine ve içerikle ilgili yeni bağlantılar kurmasına yardımcı olur,
- Değişimle ve başarısızlıkla başa çıkmasına yardımcı olur,
- Koordine olmayan ayrıntılar yerine durumları bütünüyle görmelerine yardımcı olur,
- Başka fikirler keşfetmeden ya da eğlenmeden akla gelen ilk düşünceye tutunmalarına engel olur (Dacey ve Conklin, 2013).

Guilford'a göre esneklik; kendiliğinden esneklik ve uyumsal esneklik olarak ikiye ayrılır. Kendiliğinden esneklik; kişinin kendiliğinden çeşitli fikirleri ortaya atması veya algılanan şekillerdeki ani değişiklikleri görebilmesi yeteneği ile ilişkili iken uyumsal esneklik halen kullanılan problem çözme yöntemlerini kapsamaktadır (Torrance, 1995). Dacey ve Conklin (2013), esnekliği geliştiren yöntemleri şu biçimde açıklamıştır;

- *Rastgele Giriş*- Bu yöntem daha geniş çaplı düşünmeye teşvik eden yöntemlerden biridir. Önceden yazılan bir paragrafın yanına rastgele bir sözcük yazılıp öğrencilerden bunların arasında bir bağlantı kurmaları istenebilir.

  Öğrencileri esnek düşünmeye teşvik eden bir diğer yöntem, her güne bir bulmaca sorusuyla başlamaktır. "Altı Şapkalı Düşünme" yöntemi de esnek

düşünmeyi sağlayan bir diğer yöntemdir. Bu yöntem, öğrencilerin soruna yalnızca bir açıdan yaklaşarak, o açıyı geliştirmesini sağlar.

Ayrıca esnek düşünmeye teşvik etmek için şu yöntemler de kullanılır;

- *Yoğunlaşma*; Bir sorunun kökünü anlamaya çalışmaktır. Öğrenciler, zihinlerinde haritalar oluşturarak sorunu ve nedenleri birbirine bağlamayı öğrenir.
- *Sinektik*, farklı ve birbiriyle alakasız görünen elementleri birleştirme yöntemidir. Doğrudan, kişisel ve sembolik benzeyişlerle öğrenciler sorunları çizme konusunda daha iyi hazırlanabilirler.
- *Mecazi düşünme*; yaratıcı düşünce ile arasında bir bağlantı vardır. Öğrencilerin mecazları kullanışlarına bakılarak yaratıcı düşünme süreçleri incelenebilir.
- *Williams modeli*; Frank Williams (1970,1982) tarafından ortaya konmuş olup, öğrencilerin yaratıcı davranışlarını kullanarak esnek düşünme yeteneklerini arttırır. Öğretmenler, bu sekiz davranışın bazılarını kullanarak esnek düşünceye teşvik edebilirler.

1.4.3.Orijinallik

Özgünlük yaratıcı düşüncenin en önemli özelliklerinden biridir. Başkalarının üretebileceğinden farklı fikirler üretebilme yeteneğini ifade eden orijinallik yeniliğe yol açtığı için önemlidir. Orijinal ürünler aynı zamanda yenidir. Orijinal düşünürler kimsenin düşünemediği fikirleri üretenler, kimsenin yapmadığı yeni ürünler ortaya çıkaranlardır (Dacey ve Conklin, 2013).

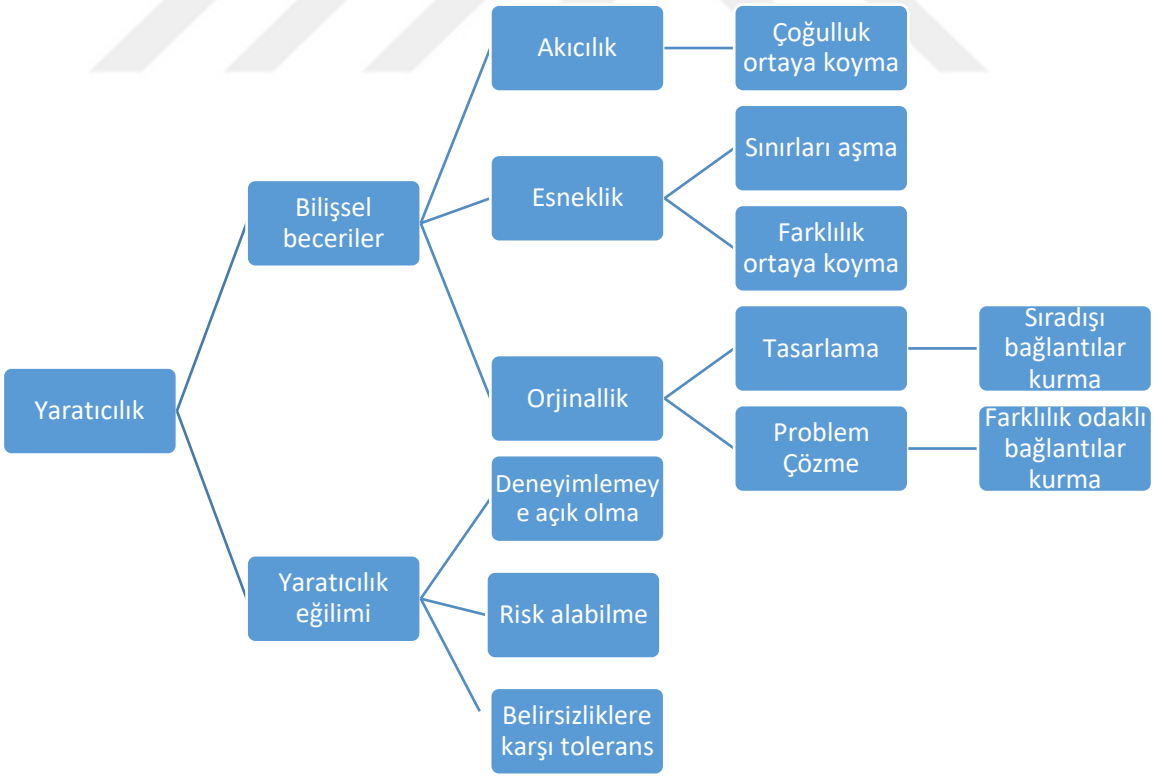
Orijinallik biricik olma, diğerlerinden farklı özgün fikirler üretme ve konformist düşünceden uzak durulması anlamına gelir (Kanlı, 218). Başka bir deyişle bir uyarana verilen yanıtların tekliği, fikirlerin olağandışılığıdır (Runco 1999'dan akt. Kaufman, Plucker, Baer, 2008).

Dacey ve Conklin (2013), orijinalliği geliştirmek için kullanılan yöntemleri şöyle açıklamıştır;

- *Görselleştirme;* deneyimlerin zihinsel resimlerle anlatılmasıdır. Öğrenciler; ele aldıkları konu hakkında zihinlerinde "küçük filmler" oluştururlar. Görselleştirme yaparken öğrenciler, önceki deneyimlerinden yola çıkarak tüm duyu ve duygularını kullanırlar.

- *Değişik kullanımlar;* karşılaşılan nesnelerde birden çok kullanım görülmesidir. Bu yaratıcı bir özelliktir çünkü her zaman gereksinim olan aletler bulunmayabilir ve özgün kullanımlar bulunması gerekir.
- *Yaratıcı tiyatroculuk;* yöntemi öğrencilerin hem zihinleriyle, hem de vücutlarıyla hayal kurmalarına olanak sağlar. Öğrenciler, oyun ve hayal gücünü öğrenme sürecine dâhil ederek yaratıcı sorun çözme yeteneklerini geliştirebilir.

Orijinallik, alışılagelmiş ve sıradan olandan uzaklaşmak ve sıradanlığı kaçınılmaz hale getiren bağıl düşüncelerden farklı düşünmekle ilişkilidir. Yaratıcılık bağlamında benzersiz, şaşırtıcı, sıra dışı, alışılmamış, olağan dışı ya da olağanüstü olarak tanımlanan göstergeler orijinallik tanımı içerisine girebilir. Yaratıcı süreçte orijinallik çoğu zaman cesaret ve şüphecilik gerektirmedir. Çünkü yaratıcı birey sıra dışı bir öneri ve farklı ipuçlarını yakalayarak ve bu bağlamda sıra dışı bağlantılar çıkararak yaratıcı tavır sergilemektedir.

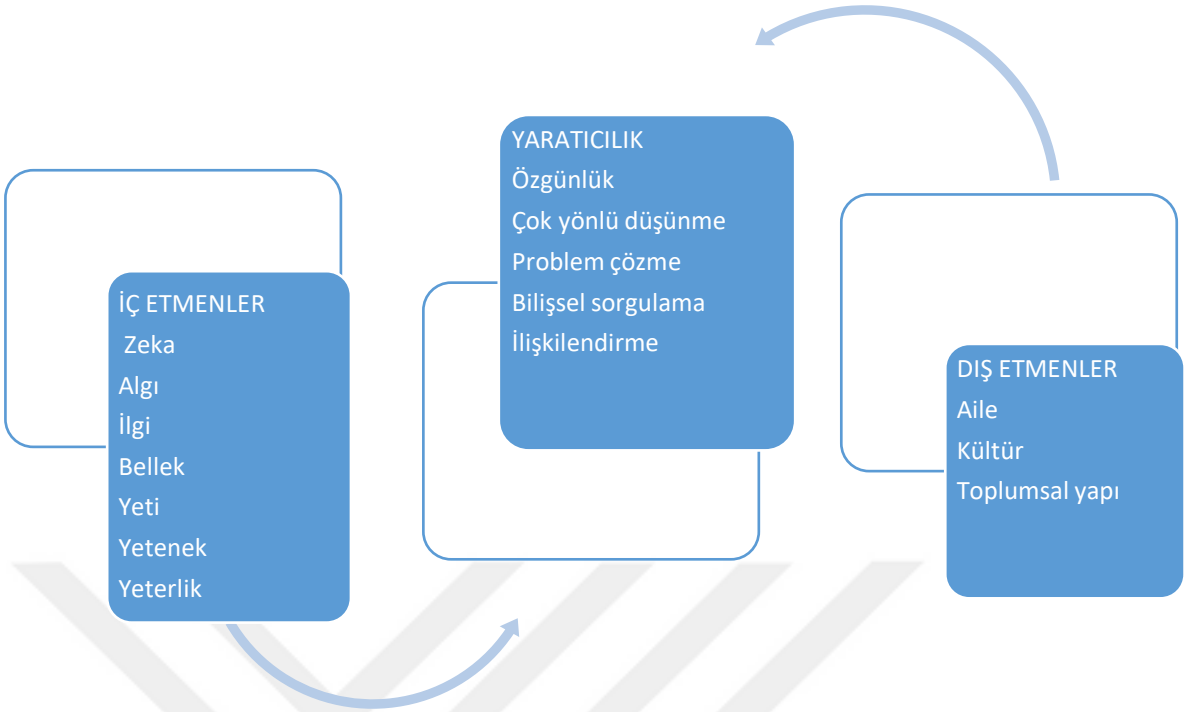


Şekil 1.13. Yaratıcılık Becerileri (Torrance ve Safter, 1999; Williams, 1993)

Yaratıcı tavır ortaya koyma sürecinde yaratıcılık eğilimi ve bilişsel becerilerin bir arada işe koşulması beklenmektedir. Bu bağlamda bireyde bilişsel becerilerin yaratıcılık göstergesi olarak ortaya çıkması akıcı, esnek ve orijinal davranış eğilimleri ile kendini göstermektedir. Bu eğilimlerin yaratıcılık ile ilişkilendirilmesinde ise deneyimlemeye açık olma, risk alabilme eğilimi ve belirsizliklere açık olmaya ilişkin tolerans öne çıkmaktadır (Torrance ve Safter, 1999; Torrance, 1993; Williams, 1993). Tüm bu göstergeler temel olarak gözlemlenemeyen ama gözlemlenmesi hedeflenen temel yapılardır. Bu yapıların gözlemlenmesine olanak tanıyan göstergeler ise yaratıcılığın tanılanmasına ilişkin süreçleri yapılandırmak için işe koşulur. Bu noktada bilişsel bağlamda akıcılık göstergesi olarak var olan problem durumuna yönelik alternatifler ortaya koymadaki çoğulluğu öne çıkmaktadır. Bu çoğulluk göstergesel ya da anlamsal bağlamlar içerebilir. Yani akıcılık çerçevesinde bireyin ortaya koyduğu iletinin bileşenlerinin çokluğu, anlamsal sorgulamaya dayalı çokluk ve kavramsal göndermelere ilişkin çokluk akıcılığı somutlaştıran noktalardır. Esneklik bağlamında ise problem çözme sürecinde ortaya konulan çözüm önerilerine ilişkin alternatiflerin limitlerini aşabilme öne çıkmaktadır. Yani birey ne kadar çeşitlendirebiliyor ya da çeşitlilik içerisinde ortaya koyduğu fark aralığı ne kadar yükselebiliyor sorularına dayalı sorgulamalar yaratıcılığa ilişkin esneklikle ilgili göstergeler ortaya koyabilmektedir. Orijinallik bağlamında ise problem çözme ve tasarlama boyutları öne çıkmaktadır. Tasarlama aslında doğrudan ortaya çıkan ürün ya da fikre ait nitelikle ilişkilidir (Ward ve Kolomyts, 2010; Williams, 1993). Bu noktada tasarımsal bağlamda sıradışı bağlantılar kurma, bireyi yaratıcı tanımı içerisine koyabilmektedir. Fikir ortaya koyma sürecinde ise bireyden beklenen ile ortaya konulan arasındaki farklılığın artması gösterge olarak yaratıcılığı öne çıkaran ve gözlemlenebilen bir durumdur.

1.5. Yaratıcılığa Etki Eden Etmenler

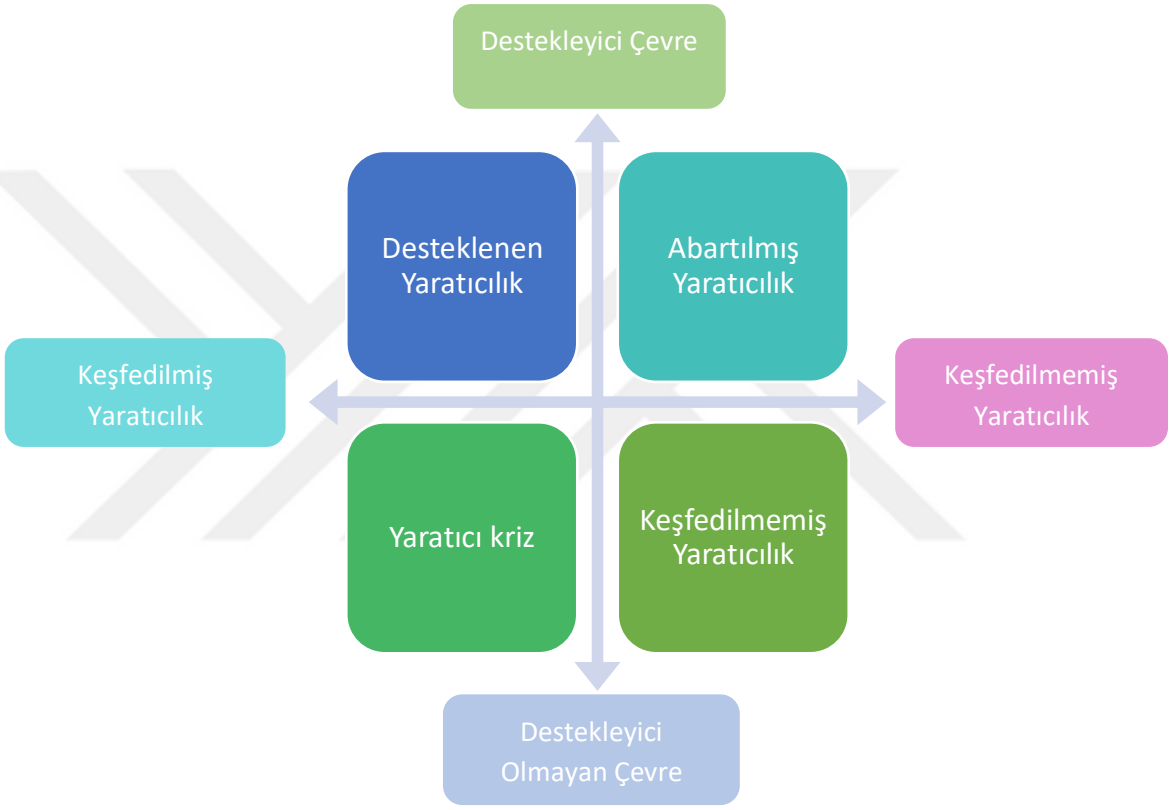
Yaratıcılığın ortaya çıkarılması ya da var olan yaratıcılık yetisinin olumlu biçimde yönlendirilmesi için yaratıcılığa etki eden iç ve dış etkenler gözden geçirilmelidir. Yaratıcılığa etki eden iç etmenler zekâ, algı, ilgi, bellek, yeti, yetenek ve yeterlik başlıklarında ele alınırken yaratıcılığı etkileyen dış etmenler aile, çevre ve eğitim başlıklarında ele alınmıştır.



Şekil 1.14. Yaratıcılığa etki eden etmenler ve yaratıcılık ilişkisi

Yaratıcı süreçte etki eden etmenler aslında bireyin kişisel özellikleri odaklı alanları içermektedir. Bu bağlamda bireyin zekâ düzeyi, algısal eğilimleri, ilgisi, bellek süreçlerinin işleyişi, yetenek alanı ve bağlantılı olarak yeti ve yeterlikleri ile ortaya koyduğu potansiyel, sahip oldukları bilgi birikimini yorumlaması ve işe koşmasını değiştirmekte ve farklılaştırmaktadır. Bu süreçte sınırları aşabilmek, potansiyeli bilgi, eğitim ve deneyimlere dayalı olarak genişletebilmek bağlamında yaratıcılık farkındalığı oluşmaktadır. Yaratıcı süreçte birey odaklı iç etmenler bireyin problem durumunu keşfetme bir başka deyişle iyi bir gözlemci olup problem durumunu algılama tanımlama, sorgulama, çözüm önerilerini işe koşma ve bu süreçte sahip olduğu yeti, yeterlik, ilgi, algı ve bellek süreçlerini etkili bir biçimde sürece dâhil edebilmeyi kapsar. Yaratıcı süreçte yaratıcı tavır göstermeye ilişkin güç yani yeti, bu gücün sınırları ya da alanı yetenek ve süreçte ortaya koyduğu potansiyel ise yeterlik olarak ifade edilebilir (Bedir, 2000; Storr, 1992). Yaratıcılığa ilişkin sınırları zorlamak ise yaratıcılık farkındalığının temelini oluşturur. Bu bağlamda yaratıcı kişilik özelliklerini tanımak ve eyleme dönüştürmek, yaratıcılık alanlarını keşfetmek ve bu süreçte aktif olabilmek için çaba göstermek ve en önemlisi yaratıcı performans sergilemeye ilişkin gözlem, algı, ilgi, bellek, yeti gibi zihinsel etkinliklerin sonuca bağlanması önem taşımaktadır. Bu

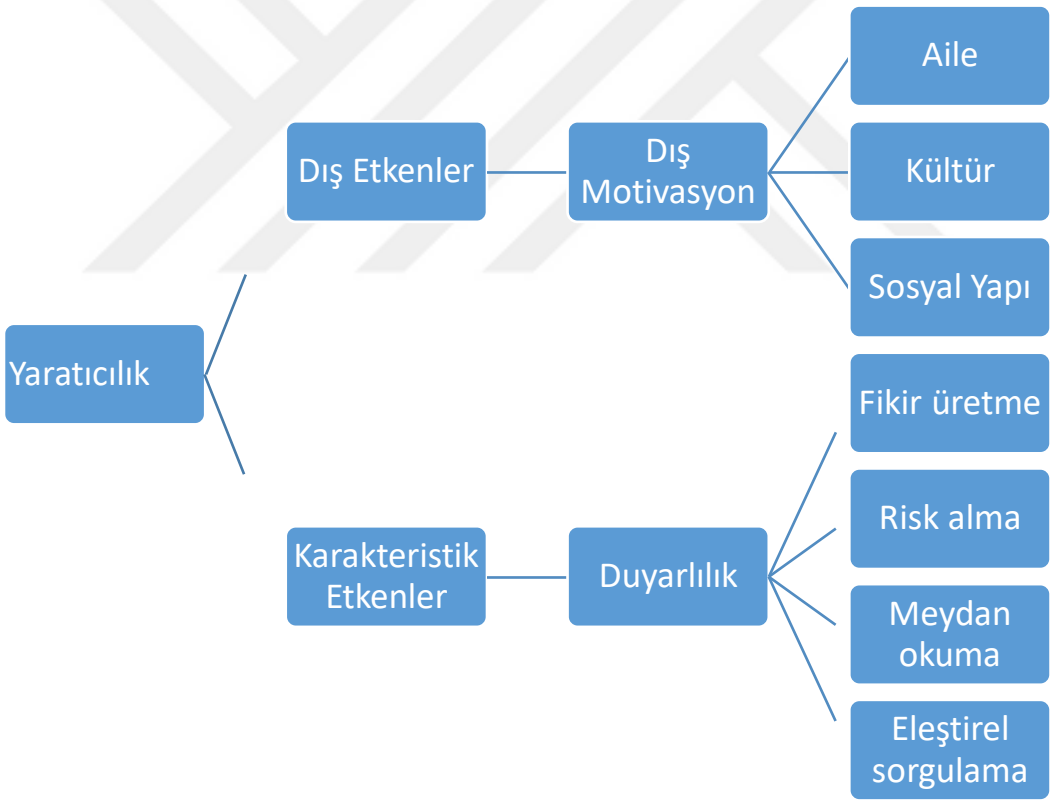
noktada daha önce düşünülmeyen bağlamı bulmak, bilinenin dışına çıkmak, biriciklik arayışı içinde olmak, biriciklik arayışına dayalı özgünlüğün olabilirliğini denetlemek ve sorgulamak gibi eğilimler öne çıkmakta ve yaratıcı düşüncenin kapıları aralanmaktadır (Bedir, 2000; Yıldırım 1998). Yaratıcı süreçte birey odaklı iç etmenleri biçimlendiren dış etmenler bağlamında aile, toplum ve kültür etkisinden söz etmek olanaklıdır. Dış etkenlerin yaratıcılığı destekleyen bir yapıda olması, yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir.



Şekil 1.15. Yaratıcılık ve çevre ilişkisi

Yaratıcı süreçte çevrenin etkisinde öne çıkan boyut koşulsuz destekleyici bir ortamdır. Destekleyici ortam koşullarında teşvik edilen, yönlendirilen, keşfedilen ya da kendilerini keşfetmelerine yardımcı olunan bireyler yaratıcılıkları ile erken tanışma şansına sahiplerdir. Ancak kimi zaman yaratıcılığı keşfetme yolunda yaratıcılık bileşenlerinin abartılmasına dayalı çevresel etmen odaklı sorunlar da öne çıkabilmektedir. Çok eleştirel ve destekleyici olmayan bir çevre ise yaratıcı süreçte bireyin yaratıcılığından dolayı suçluluk duyması, şüphe duyması, güvensizlik duyması gibi olumsuz koşullara neden olmaktadır. Çünkü yaratıcılık, çevresel etmenlerin eleştirel bakış açısı altında boğulmakta, yaratıcılığın öne çıkmasına ilişkin çabalar

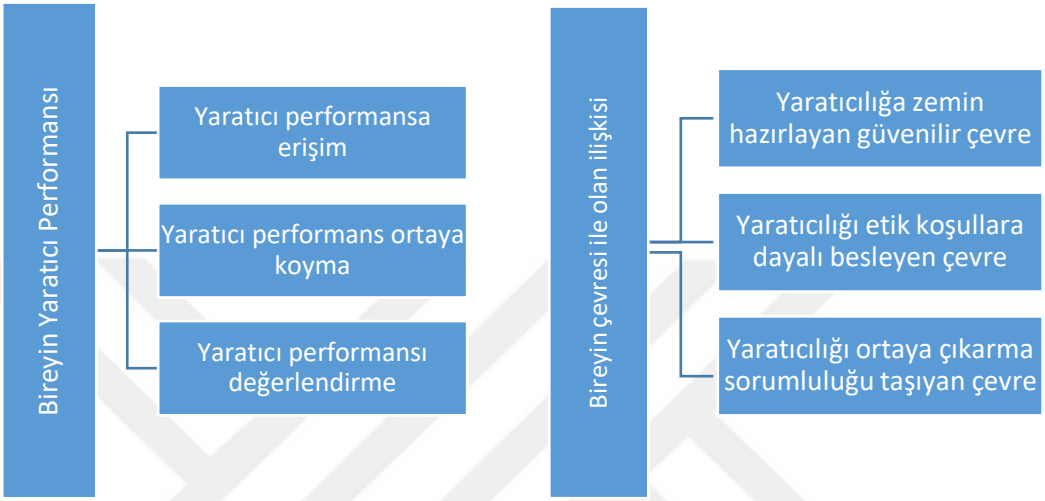
bastırılmakta ve bu noktada ise yaratıcı krizler öne çıkmaktadır. Yaratıcı birey yaratıcılığının farkına varmış olsa bile kendini ifade etme dürtüsü ile çevresi çelişiyor ise yaratıcılığı sınırlanmıştır. Bazı durumlarda ise yaratıcılığın desteklenmemesi odaklı bireylerin yaratıcılıklarını asla keşfedememesi de söz konusu olabilir. Kendilerinin yaratıcılık alanlarını keşfetmeyen bireyler ise kendilerinde olmadığını düşündükleri yaratıcılıkları için endişelenmez ya da rahatsız olmazlar, ancak yaratıcılıkları da bu koşullarda asla öne çıkmaz (Mueller, Melwani ve Goncalo, 2012). Çünkü bu bireyler kendilerini yaratıcı olarak ifade edebileceklerine ilişkin bir inanışa sahip değillerdir ve yaratıcı denemeler yapmaktan uzaklardır. Bunun sonucunda da yaratıcılık keşfedilmemek üzere zihnin derinliklerinde kaybolur ve yaratıcı dürtüler ise açığa çıkmadan bastırılmış olur.



Şekil 1.16. Yaratıcılığa etki eden dış ve karakteristik etkenler arası ilişki (Amabile ve Hennessey, 2010; s. 571'den uyarlanmıştır)

Yaratıcılığın desteklendiği ortam, bireyin yaratma dürtülerinin keşfedildiği, açığa çıkarıldığı ve beslendiği bir ortamdır. Bu ortam cesaret vericidir, yaratıcılık

farkındalığı oluşturmaya açıktır ve bilişsel yeterlikleri yaratıcılık ile etkili bir biçimde bir araya getirmeye uygundur (Hennessey ve Amabile 2010; Amabile, 1983; Bedir, 2000).



Şekil 1.17. Yaratıcılığın ortaya çıkması, çevre ve birey etkileşimi noktaları (Glaveanu, 2010, s. 210 sosyo-kültürel-psikolojik süreç olarak yaratıcılık bağlamından uyarlanmıştır).

Yaratıcılığın desteklendiği ortamda da bireyin özgünlük arayışı, çok yönlü düşünme eğilimi, problem çözme sürecindeki performansı ve bu performansı geliştirme odaklı bilişsel sorgulama süreçlerinin aktif bir biçimde işe koşulması ve sonuç olarak da yaratıcılığı açığa çıkarıcı ilişkilendirmeler yapma olasılığı yüksektir. Bu noktada çevrenin güvenilir, etik ve sorumluluk sahibi bir anlayış ile yaratıcılığı desteklemesi, yaratıcılığın çevre ile ilintili uzantılarının da kabul görmesi anlamına gelir (Şekil 1.17.). Yaratıcı bireyin onaylanması ile birlikte bireyde var olan yaratma dürtüsü daha rahat koşullarda ortaya çıkar

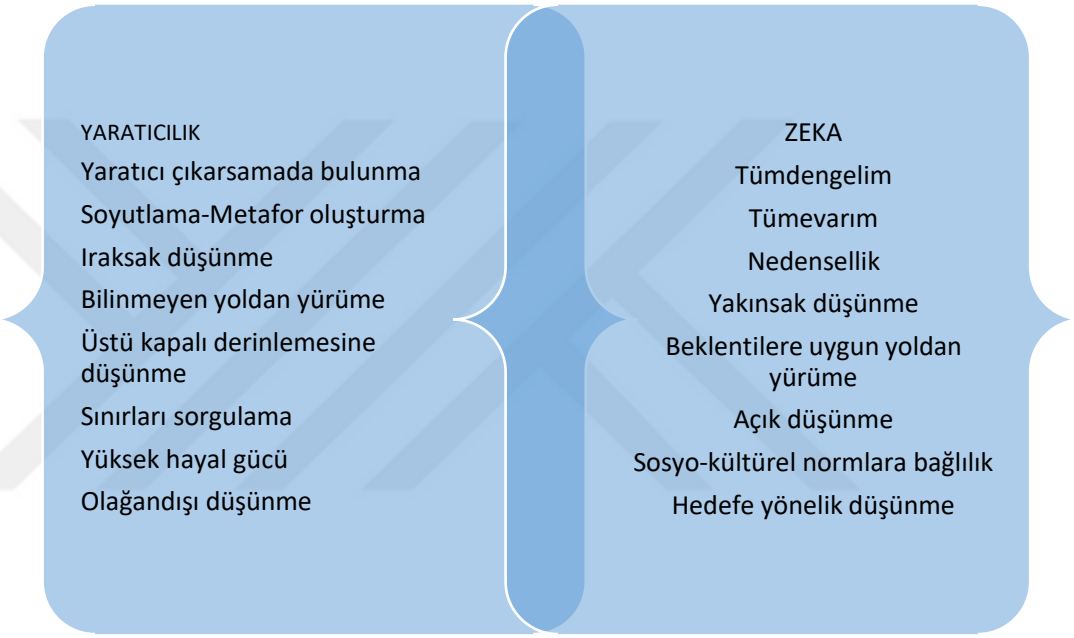
1.5.1.Yaratıcılığa etki eden iç etmenler

Yaratıcılığa etki eden iç etmenler zekâ, algı, ilgi, bellek, yeti ve yetenek olarak tanımlanabilir.

Zekâ; öğrenme, problem çözme ve uyum; yaratıcılık ise yeni ve yararlı ürün üretme olarak tanımlanırsa bu iki yapı arasında bir ilişki olduğunu iddia etmek mümkündür. Çünkü yaratıcı ürünün yararlılık ve yenilik gibi özelliklerini değerlendirmek, toplumsal gereksinimleri belirlemek gibi düşünme becerileri zekâ ile

doğrudan ilintilidir (Sak, 2014). Eğer yaratıcılığı zekânın bir parçası olarak tanımlarsanız, ilişki oldukça basittir. Yaratıcılık zekânın bir parçasıdır. Çoğu kuramcı iki yapıyı ne kadar ayrık tutsa da çoğu durumda aynı temel bilişsel süreçlerin yaşandığını ve ortaya çıkan ürünün fikirlerin doğru, analitik olduğunu kabul ederler (Starko, 2010).

Argun'a (2011) göre; yapılan bazı araştırmalar yaratıcılık ve zeka arasında yüksek bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşırken, bazı araştırmalar yaratıcılık ve zeka arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürer.



Şekil 1.18. Yaratıcılık ve zeka arası etkileşim (Silvia ve Beaty, 2012, ss. 5-7)

Zekâ, temelde bilgi edinme ve kullanma yeteneğidir ve bu bağlamda risksiz ve doğrudan yüksek performans gösterme ile orantılı olarak sorgulanabilir. Tümdengelim ve tümevarımsal bilgi erişim süreci, nedenselliği eldeki verilere göre sorgulama, yakınsak bağlamlara dayalı olarak düşünce ortaya koyma, beklentileri karşılayan ve risksiz yoldan yürüme ve bu yolda açık ve net olma, sosyo-kültürel normlara bağlı bilgi üretme sürecini benimseme ve bu tür bilgi üretme ritüelini olağan karşılama ve son olarak hedeflenen noktaya doğrudan ve koşulsuz olarak ulaşmanın en etkin yolunu bulma gibi sıralanabilecek bir takım göstergeler içermektedir. Zekânın yaratıcılık ile sınırlarının genişletilmesi söz konusu olduğunda ise zekâ kapasitesinin mevcut kavramları birbirine bağlama sürecinde yeni fikirlere ulaşmak olasıdır. Bu bağlamda da yaratıcı çıkarsamalar ortaya koymaya yönelik yenilik ve farklılık arayışında olma, kavramsal sorgulamaya dayalı soyutlama ve metaforlara dayalı çok boyutlu düşünme,

sıra dışı ilişkilere dayalı olarak ıraksak düşünme, yaratıcılık farkındalığına dayalı olarak denenmemiş ve bilinmeyen yolu seçerek sorun çözme, açık olmayan ancak derinlik içeren bir düşünme süreci ile sınırları zorlama, olasılıkların sınırlarını aşmaya yönelik yüksek hayal gücü etkileşimlerini işe koşma ve bu bağlamda olağan dışı düşünerek yaratıcı performansı üst düzey bağlamlar ile ortaya koyma olarak sıralanabilecek göstergeleri içermektedir (Silvia ve Beaty, 2012, ss. 5-7). Bu noktada zekâ ve yaratıcılık arasındaki kuramsal yaklaşım bilişsel bağlam ile temellenmekte, duyuşsal bağlamda derinleşmekte ve davranışsal bağlamda da sonuca ulaşmaktadır. Zekâ bağlamında var olan bilgiyi etkili bir biçimde bütünleştirebilme yeteneği öne çıkar ve bilişsel becerilerin üst düzey kullanımı söz konusudur (Nusbaum ve Silvia, 2011). Sorunu çözmek için yeni bir yol bulmak ise yaratıcı bakış açısı ile olanaklıdır ve bu bağlamda duyuşsal bağlamda sezgi ve duyarlılık; davranışsal bağlamda ise özgünlük arayışına ilişkin stratejiler öne çıkmaktadır.

Zekâ ve yaratıcılığa ilişkin göstergeler farklıdır ancak bağımsız değildir. Belirgin bir ilişkiye dayalı olarak yaratıcılık zekânın önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Zekâ, yaratıcı düşünceyi besleyen ve geliştiren önemli bir etmendir. Aynı zamanda problem çözme sürecinde çözüm önerilerini filtreleyip özgünlük bağlamı üst düzey olan çözüme odaklanan yaratıcı yaklaşımın temelini zekâ oluşturmaktadır. Yaratıcı süreçte var olan bilgiyi yeni koşullara uyarlamak ve dönüştürmek için zekâ göstergelerine gereksinim vardır (McGrew, 2009). Yaratıcı bireyler zekâ potansiyelini farklılığı görmek için kullanabilen bireylerdir.

Zekâ bilgi edinme ve bilgiyi kullanma sürecinin organizasyonunu sağlayan temel bir yaratıcılık göstergesidir. Yaratıcı süreçte zekâ, bilgiye erişim yollarını zorlama, etkin bir biçimde kullanma, alışılagelmişin dışında bağlantılar kurabilme eğilimleri ile yaratıcılığa dönüşmektedir. Zekâ kavramsal bilginin, belleğin ve akıl yürütmenin etkili bir şekilde işe koşulduğu, özgünlükle doğrudan ilintili bir kavramdır. Zekâ bağlamında bireyler olayları algılama, kavrama, bellekte saklama ve gereksinim duyduğu noktada geri çağırmak yolu ile etkili bir biçimde işe koşabilme gibi sıralanabilecek yetileri içerir (Bedir, 2000 ; Demirel ve Ün, 1987).

Algı, duyu organları yardımıyla beyne kaydedilen bir uyarıcının yorumlanması olarak tanımlanabilir. Algılama süreci ruhsal ve zihinsel yaşamın en temel eylemlerinden biridir. Bir özne ve bir nesnenin bulunduğu bu süreçte algılayan organizma, ya kendi dışında bulunan nesneye ya da içte bulunan bir nesneye yöneliktir.

Duyular yoluyla renkler, kokular ve biçimler algılanmaktadır. Bu algılama hamdır, aklın süzgecinden geçerek bir sanat eserinde bir kavram olarak yer bulmaktadır (San, 2007).

Yaratıcılık bağlamında algı, temelde yaratıcı göstergeleri ortaya koymaya yönelik algısal bileşenleri ortaya koymakla ilintilidir. Yaratıcılık bağlamsal bir yapı içermektedir ve bu bağlamsallık içerisindeki önemli bir olgu olarak algıdan bahsedilebilir. Çünkü yaratıcı bireyin farklı ve yeni bir bağlam kurması sürecinde yaratıcı benlik algısını tanımlaması önemlidir (Batey, 2012). Yaratıcı bireyin algısı temelde bilişsel, zihinsel yetenek, kişisel farklılık ve niteliklerin öne çıkmasını tetikleyen bir olgudur. Yaratıcı kişiliğin akılcı, dışadönük, açık ve sorgulayıcı nitelikleri algılama sürecinde öne çıkmaktadır (DeYoung, Quilty ve Peterson, 2007). Algı temelde yaratıcı süreçte plan yapma, sorunu çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri anlama, hızlı bağlamlar ile çözüm önerilerini sorgulama ve deneyimleme gibi zihinsel yetenekleri etkili bir biçimde organize etmeye yönelik duyarlılık sürecidir. Bu duyarlılık sürecindeki farklılıklar ya da algısal bağlamdaki kişilik özelliklerinin farklılığı ile yaratıcılığın ortaya çıkış biçimi bireyden bireye değişmektedir. Algılanan yaratıcılık, yaratıcı potansiyelin ve çabanın ortaya koyduğu başarının kanıtıdır. Algısal süreç bireyin yaratıcı potansiyeline ilişkin öz değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Öz değerlendirme ise yaratıcı süreçte kendini gerçekleştirme ile sonuçlanmaktadır. (Hughes ve diğ., 2013, s.76). Yeni ve yararlı olarak kabul edilen bir ürünün ortaya çıkarılması süreci ile yaratıcılığı doğrudan ilişkilendirmek olanaklıdır (Batey, 2012).

Yaratıcılık sürecindeki algılama, hissetme ve farkına varma ile doğrudan ilişkilidir. Algılama sürecinde bireyin doğası gereği sahip olduğu sosyo-kültürel ortam ile kişilik özellikleri gereği farklılıkları, algılama sürecine etki eden etmenlerdir. Algılama sürecinde birey kişilik özelliklerine, deneyimlerine ve içinde bulunduğu doğal ortama dayalı olarak kendisine en yakın kavram ile algısal bir etkileşime girer. Bu süreçte çok seçeneğe sahip olmak, seçeneklerin bireyin algısal süreçlerinin kapsamına girebilecek nitelikte olması, algılama sürecini geliştirecek ipuçları içermesi ve sınırları zorlaması yaratıcı potansiyele olumlu yansıyan yaklaşımlardır (Bedir, 2000). Yaratma sürecindeki algılama biraz daha farklı bir süreç içermektedir. Yaratıcılıkla ilintili algı farklılık ve özgünlük içerir, sınırları aşma yönelimleri gösterir, sürprizlere açıktır. Temelde yaratıcı bireyin algıladığı kavram nesnellikle bağıntılı özellikleri dışına çıkar. Yaratıcı bireyin algılanan kavrama yüklediği anlamlar ile kavram değişir ve yaratıcı sürecin bir parçası haline dönüşür. Bu noktada bireyin farklı ve özgün algılama eğilimi

algı yetisi olarak tanımlanmaktadır. Algı yetisi yalnızca bireyin çevresindekilere ilişkin farkındalık oluşturma süreci değil aynı zamanda farkındalığı sorgulama, yeniden anlamlandırma, değiştirme, geliştirme gibi kimi yeterlikler içerir. Algı yetisinin zenginliği bireyin kişisel özellikleri ile ilintili olduğu kadar içinde bulunduğu ortam, hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitim gibi etkenlerle de şekillenir ve tüm bunlar bir bütündür (Erinç, 1998; Bedir, 2000).

*İlgi*nin sürekli ve yoğun olması ile yaratıcılık arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuğun yaratıcı fikir üretebilmesi için yoğun ve uzun süreli yaşamasıyla ilgisi hakkında tecrübeler kazanması, yeni bilgiler edinmesi ve sıra dışı düşünceler üretmesi gerekmektedir. Bir fikre karşı ilgi duyan çocuk çok kısa sürede öğrenir ve bu konuda çalışmaktan çok keyif alabilir (Sak, 2014).

Yaratma sürecinde *ilgi* önemlidir çünkü bireyler ilgilerine yönelik dikkat geliştirirler, ilgileri bağlamında daha odaklı düşünürler, daha çok deneyim kazanmaya yönelik sorgulamaya giderler. Bu noktada ilginin konusu olan yaratıcılık alanı birey açısından hoşlandığı ya da zevk aldığı bir sürece dönüşür. İlgi aynı zamanda yaratıcı bireyin tercih kullanabildiği bir durumdur. Yaratıcı süreç içerisinde ilgileri öne çıkan birey gerçekten tercih ettiği için ilgileri ile bağıntılı etkinlik yapma tercihinde bulunur. İlgi temel olarak bireylerde cinsiyet, ırk, din, sosyo-ekonomik durum, kültür, aile gibi çevresel bağlamların da etkisi ile bireyden bireye değişmektedir. Bireylerin ilgileri çerçevesindeki kimi değişim, gelişim ve dönüşümlere dayalı yeni durumları nasıl değerlendirdikleri ve ne tür tepkiler gösterdikleri ilginin ne kadar desteklendiği ve öne çıkarıldığı ile ilintilidir. İlgi yönelimleri desteklenen bireyler çevrelerinde gözlemledikleri birçok kavram, olay, nesne ya da durum içerisinden ilgileri ile doğrudan ilintili olanları öncelikle tercih etmekte ve bu bağlamda algılamaya ve uyarıya en açık oldukları yeni durumları sorgulamaktadırlar. Bu yeni durumların sorgulanması olasılıklarının artması ise yaratıcı düşünmeyi destekleyen tavır geliştirmede birey için önemli bir etkendir. İlgi temelde bireyin yaratıcı sorgulama alanlarını kendi öncelik sıralarına göre anlamlandırmalarına temel oluşturur. Bu noktada yaratıcı süreci bireyin potansiyelini zorlayıcı ilgi göstergeleri ile zenginleştirmek önem taşır. (Bedir, 2000; Erinç, 1998).

Bellek, insan beyninin önemli özelliklerinden biridir. İnsan beyni bilgisayar belleği ile ilişkilendirilir, ancak insan beyninin yaratıcı yeteneklerinin hiçbiri bilgisayar belleği ile ölçülemez. Beyin hücreleri sürekli birbiriyle iletişim ve etkileşim içindedir.

Yeni uyarıcılarla karşılaştığında düşünme gücü artar. Bu düşünme gücü yaratıcı öğrenme sürecine ortam sağlamış olur (Artut, 2007).

Bellek bilginin işlevsel bağlamda işe koşulabilmesinin en önemli noktasıdır. Bilgi ile ilintili uyaranların bellekte yer etmesi ile bilgi ileriye dönük kullanılmak üzere işe koşulabilir hale gelir. Duyusal bağlamda ön bellekte toplanan bilgiler önce kısa süreli bellekte daha sonra ise uzun süreli bellekte toplanır. Ancak duyusal bağlamda edinilen tüm bilgilerin toplanması gibi bir durum söz konusu değildir. Gözlem ve algılama yolu ile duyusal bağlamda edinilen uyaranların gücü, bellekte yer etme süreçlerini etkilemektedir. Uyaranların kimi işlevsel olarak etkili bir biçimde işe koşulduğunda bellekte kalıcı olarak yer etmekte ve gereksinim duyulduğu an geri çağrılmakta; kimi ise işlevsel olarak işe koşulduktan sonra yani bireyin gereksinimine dayalı olarak görevini tamamladıktan sonra bellekten çıkmaktadır (Bedir, 2000).

Yeti; yaratıcılığı etkileyen önemli iç etmenlerden birisi olarak değerlendirilebilir. Bireylerin dünyaya belirlenmiş genetik bir bilişsel ve duyuşsal yetiler programıyla geldikleri, belirli kalıtımsal özellikleri taşıdıkları, yaratıcı zekânın ve yaratıcılık yetisinin de kalıtımdan etkilendiği bir gerçektir. Yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye verildiğini düşünmek ve en yetkin, en iyi olma tutkusu yaratıcılık için engelleyici olabilir (San, 2007).

Yetenek; yaratıcı olmak, yaratıcı eserler ortaya koymak için ön koşul sayılmamalıdır. Ancak görsel sanatlar araç-gereçleriyle yaratıcı eser üretmeyi başarma heyecanı ve hoşnutluğu, artarcasına üst düzeyde yetenek ve işçilik geliştirmek için arzu uyandırmaktadır. Motor gelişme ve fiziksel eşgüdüm çalışma sürecinde birbirine eşlik etmektedir. Bu eşgüdüm zamanla ilerler ve işçiliğin, ustalığın artmasını sağlar (Özsoy, 2015).

Piirto'ya (2004) göre; yaratıcı olarak üretken bireyin yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Yetenek bireyin özel ilgi ve eğitim gerektiren alanda son derece yüksek performans göstermesini sağlayan doğuştan gelen bir kapasitedir. Yetenek fizyolojik ve psikolojiktir. Bir sanatçının görsel yetkinliğe, bir bilim insanının meraka, bir dansçının ise fiziksel esnekliğe ihtiyacı vardır.

Yaratıcı süreçte zekâ, algı, ilgi, bellek bağlamındaki zihinsel etmenler yaratıcı bireyin potansiyelini belirlemektedir. Bu potansiyelin ortaya çıkması ise zihinsel etmenlere dayalı yetilerin nasıl ortaya çıktığı ile ilişkilidir. Bireyin temelde yaratıcı tavır gösterme potansiyeli yeti, yaratıcı tavrının bağlamı ya da alanı yeteneği, yaratıcı

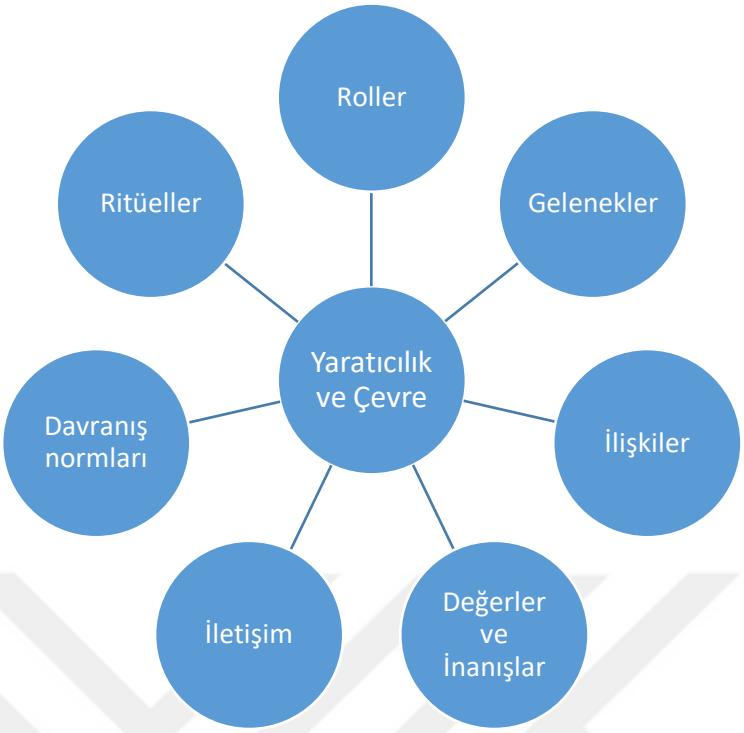
tavrın potansiyeline ilişkin sınırlar ise yeterlik olarak tanımlanabilir. Yaratıcı farkındalığa dayalı olarak yeti, yetenek ve yeterlik farkındalığından bahsetmek olanaklıdır. Yaratıcılık farkındalığı olmayan birey yaratıcı tavrına ilişkin potansiyellerinin de farkında değildir ve bu bağlamda yaratıcı eğilim göstermekten uzaklaşma olasılığı yüksektir. Yaratıcı potansiyeli zorlamak ve açığa çıkarmak anlamında sınırları zorlamak, var olanı sorgulamak, kimi zaman reddetme, var olan ile yetinmemek, alışılmadık ve bilinmeyeni aramak söz konusudur. Bu durumda bireyler çoğu zaman yaratıcı ama sınırları zorlayan bir yol yerine bilindik ve alışılmış yoldan gitmeyi tercih edebilmekte ve yaratıcı tavır göstermekten uzaklaşabilmektedirler (Yıldırım, 1998). Yaratıcı tavır göstermek, mantıksal ve yaratıcı bağlamı etkili bir biçimde dengelemekle ilişkilidir. Mantıksal süreçte sıradışı yaratıcı sorgulamalar yaparken içinde bulunulan çevresel etmenleri de göz önünde bulundurmak olasıdır. Ancak bu göz önünde bulundurma süreci kimi zaman yaratıcı tavır ile ters düşebilmektedir. Çünkü yaratıcılıkta bilinmeyeni ve alışılagelmiş olmayanı sorgulama ve biriciklik arayışı vardır. Yaratıcılık bu bağlamları ile bireye yenilikleri sunmakta; mantıksal süreç ise yeniliklerin olabilirliğini denetlemektedir. Böylece yaratıcı tavır mantıksal bağlam ile işlevselliğe ve süreç bağlamında yararlı bir ürün ya da sonuca ulaşabilmektedir (Bedir, 2000; Yıldırım, 1998).

1.5.2.Yaratıcılığa etki eden dış etmenler

Yaratıcılığa etki eden dış etmenler aile, çevre, eğitim olarak tanımlanabilir.

Aile; doğumla birlikte çocuğun içinde bulunduğu ortamdır. Sak'a (2014) göre; yaratıcılığın gelişiminde ilk ve en önemli dış etmenlerden biridir. Çocukların yaşamlarındaki ilk öğretmenleri ebeveynleridir ve onların izin verdiği ölçüde çocuğun yaratıcılığı öne çıkmakta ya da engellenmektedir.

*Çevre*den alınan yönergeler de yaratıcılıkta büyük önem taşımaktadır. Bireylerin çevrelerinden yaratıcı olmaları yönünde yönerge aldıkları zaman daha yaratıcı ürünler ortaya koydukları son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. O'Hara ve Sternberg'e (2001) göre yaratıcı olması söylenen ve yaratıcı düşünme yeteneğine doğal olarak sahip olan bir birey üst düzey performans sergileyecektir (akt. Özyaprak ve diğ, 2014).



Şekil 1.19. Yaratıcılık ve Çevre (Amabile 1996, s. 113 Amabile'in bileşenler teorisine dayalı çevre bağlamından uyarlanmıştır)

Yaratıcı süreç içerisinde aile ve bağlamında çevre kimi zaman yaratıcılığın açığa çıkmasını engelleyebilmektedir. Ancak günümüz koşulları içerisinde yaratıcılık ve başarı kaçınılmaz bir bağ içerisindedir. Yaratıcı süreçte bireye yönelik aile ve çevre etkisi olumsuz yönde olduğunda yaratıcılığın tıkanmasına ya da bireyin yaratıcı tavrını keşfetme eğiliminden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Oysa her bireyde var olan yaratıcılık, yaratıcığı besleyen yetenek ve beceri alanları açığa çıktığında ve işe koşulduğunda anlamlı olmaktadır. Yaratıcı süreçte fikir ortaya koymada net ve açık olmama, başarısızlık ve kaybetme korkusu yaşama, hata yapmaya karşı toleranslı olmama, sorun çözümünde risksiz ve sıradan eğilimler gösterme, reddedilme, eleştirilme, takdir edilme beklentisi içinde olma, onaylanma gereksinimi duyma, tamamlanmamış ve sıradan başarılar ile yetinme, değişime kapalı olma ya da kolay uyum sağlayamama gibi sıralanabilecek aile ve çevre odaklı birçok etken yer almaktadır (Singer ve Singer, 1998).Bu durum özellikle çocukluk çağında bireysel bağlamda yaratıcı tavrın keşfedilmesini engellemektedir.

Aile ve çevre, temelde bireyin davranışlarının içinde bulunduğu sosyal yapı ile uyumlu olmasını bekler. Ailevi ve çevresel bağlamda kurulan ilişkiler, iletişim, davranış

biçimi, değer yargıları, inanışlar, gelenekler ve bağlantılı olarak davranış normları, ritüeller ve toplumsal bağlamda birey olarak edinilen roller ne kadar risksiz ve sorunsuz olursa hem birey hem aile hem de çevre kendini güvende hisseder. Temelde bu yaklaşım bireylerin aile ve çevreleri ile ilintili bir güvenli alan yaratma eğilimidir. Bu durum ise bireye farkında olmadığı sınırlar koyar ve bir süre sonra birey bu sınırların dışına çıkmamayı alışkanlık haline getirir (Amabile, 1998).

Yaratıcı süreç ve eğilimler rasyonel bireylerin güvenli yaşam alanına ilişkin sınırların dışına çıktığında çevre ve aile tarafından olumsuz ve cesaret kırıcı yaklaşımlar ile sınırlandırılır.

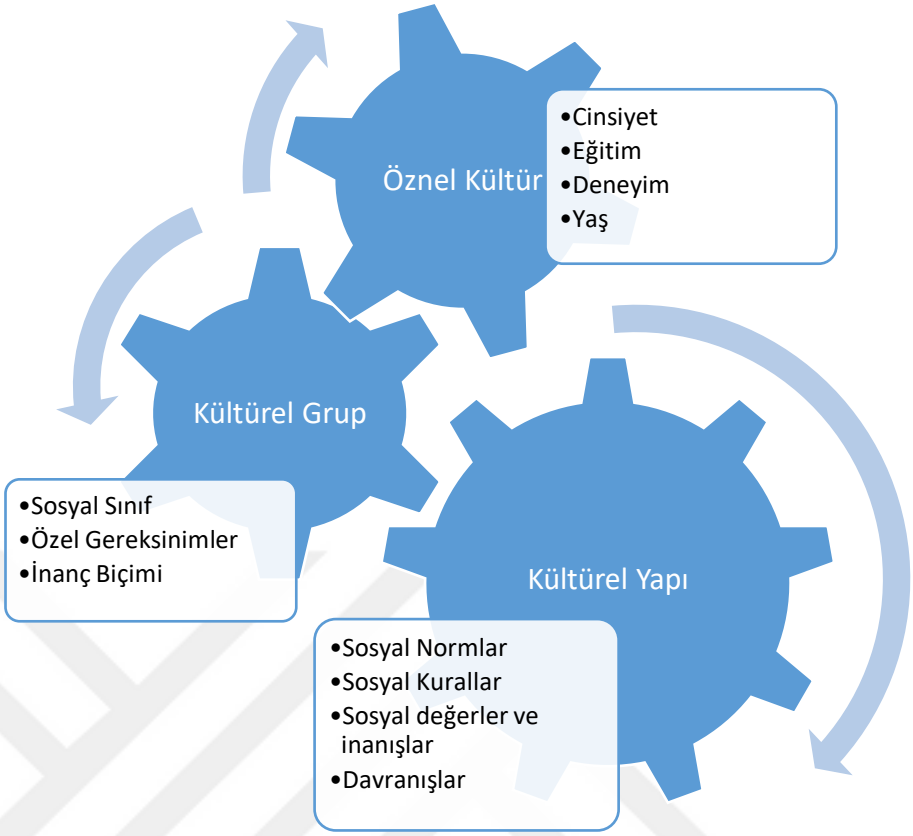
Yaratıcılığın gelişimi ve öne çıkması için ebeveynlerin azim ve çalışkanlık modeli oluşturmaları, düşünmeye teşvik etmeleri, yeni fikirleri desteklemeleri, öneri ve yönlendirme yapmaları, ekinliklere katılım beklentisi oluşturmaları, yüksek standart koymaları, öz değerlendirmeyi teşvik etmeleri, duygusal destek olmaları, yeni olanaklar oluşturmaları ve yaşamlarını yeteneklerini geliştirecek biçimde düzenlemeleri gerekmektedir.

Çocuklarının yaratıcı olmalarını isteyen aileler onların düşünürken ve etkinlik yaparken bağımsız olabilmelerini sağlamalıdır. Fikirlerini şekillendirebilmeleri için olanaklar sağlanmalı, yaptıkları işlere saygı duyulmalıdır. Hayal gücünü kullanabilecekleri etkinlikler yapmaları istenmeli ve çeşitli konularda fikir belirtmeleri sağlanmalıdır (Argun, 2011).

Eğitim sistemi içinde yaratıcı anlayış, alan farkı gözetmeksizin tüm bireylerin farklılıkları göz önüne alınarak planlanmalıdır. Yaratıcı güç ve düşüncenin geliştirilmesi, ancak yaratıcı süreçte yer alan imgelem, sezgi, araştırma ve inceleme, sorgulama, bulma, uygulama ve defalarca yapılan denemeler gibi etkinliklerle geliştirilebilir (Artut, 2007).

San'a (2007) göre; okullarda verilen eğitimler genel olarak yakınsak düşünmeyi geliştirmeye eğilimli olup, asıl yaratıcı düşünme biçimi olan ıraksak düşünmeye ise pek yer vermemektedir. Yapılan değerlendirmeler yakınsak düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olarak yapılmaktadır. Iraksak düşünmeye, felsefeye, eleştirel yaklaşımlara, sanata ve kültüre gerekli önem verilmemektedir.

Yaratıcılıkta dış etkenleri kültürel yapıya dayalı olarak ele aldığımızda söz konusu etkenler daha farklı bağlamlar ile sorgulanabilir.



Şekil 1. 20. Kültürün yaratıcılık üzerindeki etkisindeki bileşenler (KEA, 2009, s. 24-33)

Kültür, çeşitlilik içermekte ve bireysel tavırlar çerçevesinde çeşitlilik artmaktadır. Aynı kültürel gruba ait olan bireylerde düşünce ve davranış bağlamında bireysel farklılıklar olmakla birlikte bireyin bağlı olduğu bir topluluk, grup ya da alt kültür vardır. Alt kültür kavramı toplumsal yapı içerisinde ayırt edilebilir nitelikleri olan farklı kültürel niteliklere sahip olan bir grup olarak tanımlanabilir ve bu tanım çerçevesinde popüler kültürün uzantısı ile tanımlanan üst kültür-alt kültür tanımlamasından ve kitsch nitelemesinden ayrılmaktadır. Bu çerçevede yaratıcı süreçte kültürün etkisini üç bağlam ile incelemek olanaklıdır. Birincisi genel anlamda paylaşılan ve öğrenilen değerleri, davranışları, sosyal norm ve kuralları içermekte olan kültürel bütünlüğün parçası olmak kaynaklı uzantıların yaratıcılık üzerindeki etkisidir. Bu etki genel olarak toplumun bir parçası olmaya dayalı olan sınırlılık durumunu ifade etmektedir. İkincisi ise bir alt kültüre ya da gruba ait olmak çerçevesinde tanımlanabilen inanış, sosyal sınıf, özel gereksinimler gibi ortak olarak tanımlanabilecek bir takım kültürel etkileri içermektedir. Bir de bireyin öznel bağlamdaki koşullarını ifade eden bireysel kültür etkileri vardır ki bunlar cinsiyet, eğitim, deneyim, yaş gibi faktörleri içerir (Amabile, 1983). Bu çerçevede kültürel yapıya ait genel kültürel etkiler, kültürel

yapıyı oluşturan kültürel gruba ait paylaşılan ve ortak kültürel etkiler ve bireysel koşullara dayalı olarak bireyden bireye değişen öznel kültür alanına ait etkiler yaratıcılıkta tanımlanan dış etkenleri ifade etmektedir.

Kültürün yaratıcılık üzerindeki etkisi ise kültürün tutumlarımız, yargılarımız ve kararlarımıza rehberlik etme sürecinde ortaya çıkar. Bu çerçevede beklenen davranış, kabul edilen davranış, onaylanan davranış kalıpları oluşur. Bireylerin düşünme yapısı ya da problem çözmeye yönelik bakış açıları ise bu kalıplara dayalı olarak şekillenir. Bu noktada aile bağları, sorumluluklar, iletişim biçimleri ve farklı iletişim türlerine ilişkin nitelikler (dil, sözel olmayan iletişim, davranışsal yorumlama vb.) giyim tarzı, yeme alışkanlıkları, sanatsal bakış açıları, sosyal kural ve standartlar, aile yapısı, akrabalık ilişkileri, toplumsal bağlamda roller ve bu rollere dayalı beklentiler, özel kutlamalar, özel günler, selamlaşma, kadın erkek rolleri, eğitim ve eğitsel süreçte edinilen deneyim ve yeterlikler gibi sayılabilecek birçok konu kültürün genelden özele doğru etkisi içerisinde ifade edilebilecek koşullar ve sınırlılıkları oluşturmaktadır (Mueller, Melwani ve Goncalo, 2012).

Kültürün yaratıcılığa etkisi aslında kültürel sıkışmışlık olarak tanımlanabilecek güçlü sosyal normlar ve bu normların ne ölçüde karakterize edilebildiği ya da yenilikçilik bağlamında tolerans aralığının ne kadar olduğu konularını içermektedir. Bu noktada kültürel yapının yaratıcılığı yaratan mı izleyen mi olduğu öne çıkmaktadır. Kültürel sıkışmışlık tanımı dışına çıkabilen bireysel eğilimler ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında eş zamanlı artan bir ivmeden bahsetmek olanaklıdır (Cunningham, 2002; Glaveanu, 2010). Bu eğilim ise günümüz koşullarında yaratıcı performansın ön şartı olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.6. Yaratıcılığın Bileşenleri

Yaratıcılık genel olarak birey, ürün, süreç ve çevre olarak dört bileşen üzerinden incelenebilir. Yaratıcılığın 4 P'si birey (person), süreç (process), ürün (product), çevre (press) olarak bilinen bu bileşenler yaratıcılığa ne yönde ve nasıl kaynaklık ettikleri, yaratıcılığı nasıl etkiledikleri açısından incelenmiştir. Birey temelli çalışmalarda bireyin özellikleri incelenirken, süreç temelli çalışmalarda yaratıcı bireyin geçirdiği süreçler incelenmektedir. Ürün temelli çalışmalarda ortaya çıkan ürünün özellikleri ve çevre temelli çalışmalarda ise yaratıcılığın ortam, çevre ve kültür öğelerinden nasıl etkilendiği incelenmektedir (Kanlı, 2018, Kaufman ve diğ., 2008).

Yaratıcı birey, yaratıcı bir kişiliği ve bu kişiliğin gelişimine katkıda bulunabilecek benzersiz özellikleri ifade eder (Daniels ve Peters, 2013). Artut'a (2007) göre, akıcı ve seri düşünebilmek, yaratıcı kişiliğin belirgin özelliklerindendir. Yaratıcı kişi, kısa sürede çok sayıda düşünce ve görüş öne sürmektedir. Yaratıcılık araştırmaları sonucunda yaratıcı kimliğe sahip bireylerin kişisel özelliklerine ilişkin çok sayıda madde sıralansa da en belirgin olanları şu biçimde verilebilir;

- Esnek, orijinal ve çabuk düşünürler, risk ve sorumluluk almaktan çekinmezler,
- Değişik stratejik, yöntem ve araçları kullanma beceri ve eğilimindedirler,
- Konulara, sorunlara farklı, özgün açılardan yaklaşırlar, kolay çözümlere ilgi duymazlar,
- Soyut ve somut kavramlar arasında kolaylıkla bağlantı kurabilirler,
- İlgisiz konu ve görüşler arasında bağlantı kurabilir, değişen durumlara anında uygun çözümler bulabilirler,
- Zengin hayal gücüne sahiptirler ve konulara odaklanabilme yetenekleri vardır,
- Sezgisel güçleri, merak ve mecaz duyguları gelişmiştir,
- Yeniliğe açık, olanak ve olasılıkları görebilme yeteneğine sahiptirler,
- Geleneksel, baskıcı ve otoriter kişiliklerden uzak dururlar.

Yontar'a (1993) göre; yaratıcı birey diğerlerinden bağımsız hareket eden, ilgili olduğu konularda çok çalışan insanlardır. Önceliklerini, çalışma alanını ve çalışma takvimini kendileri düzenler. Değişime ve yeniliğe açıktır. Kendi düşünme özelliklerini bilip, bu özelliklerini denetim altına alıp, yönlendirir.

Yaratıcı bireyler fikirleri için mücadele eden ve bu bağlamda fikirlerini ortaya koymaya dayalı bir meydan okuma eğilimi gösteren, çevresel etkenlere dayalı olarak kalıplaşmış bakış açılarına ya da geleneksel düşünme biçimlerine karşı çıkarak sorgulayıcı ve çoğunlukla çevre ile uyum göstermeyen bakış açıları ortaya koyan bireylerdir (Sternberg ve Lubart, 1995).

Runco (2007) yaratıcı kişilik özelliklerini özerklik eğilimli, esnek bakış açısına sahip, karmaşık ve sıradışı bağlamlar sorgulayan, deneyime açık, duyarlı, beklenmeye durumlara hoşgörülü, risk alabilen, belirsizliği tolere edebilen, öznel motivasyona sahip, öz-yeterlik göstergeleri taşıyan, geniş ilgi ve merak alanı oluşturabilen sorgulayıcı olarak sıralamaktadır (Runco 2007, s. 315).

Yaratıcı süreç; düşünme becerileri, bilişsel süreçler, yaratıcı fikir ve ürünlere katkıda bulunan çeşitli alan ve disiplinleri, teknikleri ve yöntemleri ifade eder (Daniels

ve Peters, 2013). Süreç sözcüğü yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlayan ya da çıkış şeklini açıklayan bilişsel beceriler anlamına gelir. Yapılan çalışmalara yaratıcı sürecin bir takım bilişsel süreçlerden oluştuğu fikrine varılmıştır. İlk olarak yaratıcılığın çağrışımsal bir süreç olduğu fikri doğmuştur. Spearman iki ya da daha çok fikrin önceki özelliklerinden bağımsız yeni bir şey oluşturacak biçimde birleşmesiyle özgün fikirler oluşacağını savunmuştur. Mednick'e göre yeni çağrışımsal düşünme yaratıcılık sürecini açıklamaktadır. Yaratma süreci önceki fikirlerden ne kadar bağımsızlaşırsa o kadar yaratıcıdır fikrini savunmuştur. Çok ve tek sonuca götüren düşünme becerileri ele alınan diğer süreç becerilerindendir. Guilford tarafından alanyazına kazandırılan çoklu sonuca götüren düşünce özgün fikirler üretilmesi bakımından önemlidir. Gestalt psikologları yaratıcılığı problem çözme süreci olarak ele alırken alanyazında sıklıkla yer alan bilişsel becerilerden biri analoji (benzeşim) yoluyla düşünmedir. Yaratıcılığın farklı bilişsel süreçlerin birleşimi olduğunu düşünen araştırmalar da vardır (Özyaprak ve diğ, 2014).

Yaratıcı ürün hem yeni hem de amaca yönelik yaratıcı fikirler, performanslar ya da somut örnekleri ifade eder (Daniels ve Peters, 2013). Bireylerin yaptıkları şeyler, ifade ettikleri düşünceler ve verdikleri yanıtlar yaratıcı ürün olarak tanımlanabilir. Bir şiir, bir çizim veya açık uçlu bir soruya verilen yanıt yaratıcı bir bütün olarak değerlendirilebilir (Kaufman ve diğ, 2008).

Yaratıcı ürünlerin değerlendirilmesi, yaratıcı kişiliğin, sürecin hatta çevresel değişkenlerin incelenmesinden daha az dikkat çekmektedir. Ancak bir ürünün yaratıcılığının ölçülebilme becerisinin değerlendirilmesi yaratıcılık değerlendirmeleri arasında önemli noktalardan biridir. Bir öğretmenin öğrencisinin ortaya koyduğu ürünlerin yaratıcı olup olmadığını ya da ne kadar yaratıcı olduğunu değerlendirmesi yapılacak sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önemlidir (Kaufman ve Sternberg, 2010).

Yaratıcı çevre, yaratıcılığın etkilendiği çevreyi ve ortamın yaratıcılığı nasıl desteklediğini, şekillendirdiğini ifade eder (Daniels ve Peters, 2013). Çocuğun dünyaya geldiği andan başlayarak içinde bulunduğu en yakın toplumsal çevresi ailesidir. Ailenin çocuğun yaratıcılığını desteklemesi için ilgi ve dikkat çekebilecek öğeleri onun bulunduğu ortamlarda bulundurması önemlidir. Okul döneminin başlamasıyla çocuğun çevre ile olan etkileşimi artsa da aile onu nitelikli çocuk tiyatrolarına, sergilere, bilim insanları ile söyleşilere götürmesi yaratıcılık açısından destekleyicidir (San, 2007).

Yaratıcılığın çevreyle olan ilişkisine odaklanan bir kuram, Csikszentmihalyi tarafından önerilen "Sistemler Kuramı"dır. Bu model, yaratıcılığın disiplin, alan ve birey olarak kabul edildiğini düşünmektedir. Bu modelde, bu üç öğe etkileşim içindedir (Kaufman ve diğ, 2008).

1.7. Genel Yaratıcılık ve Sanatsal Yaratıcılık

Yaratıcılığın sanat eğitimi çevrelerinde önem kazanmaya başladığı yılları 3 aşamada incelenmiştir. İlk olarak Freud'un bilinçaltı dünyasına ilişkin buluşlarının dikkatleri topladığı yıllar, sonrasında Amerika'da "Gelişimci Eğitimi" (Progressive Education) görüşünün yaygınlaştığı yıllar ve son olarak sanatta dışavurumcu ve gerçeküstücü akımlarla çocuk resimleri arasında bir bağ kurulduğu yıllardır. Düşsel yaşamın sanatın can damarı olduğu göz önüne alındığında Freudcu düşünceye duyulan çok yönlü eğitim daha anlaşılır olmaktadır Sanatçı bilinçaltı ve düşsel alanda yaşadığı kaygıları yaptığı çalışmalara yansıtır denilebilir (Kırışoğlu, 2005). Bu durumda sanatçının yaşadığı bu içten gelen kaygılar ve bilim insanlarının yaşadığı kaygılar farklı mıdır sorusu akla gelebilir.

Sungur (1997), sanatçıların ve bilim insanlarının farklı kaygılarla çalıştığını öne sürmüştür. Sungur'a göre; sanatçı içsel duygu ve iletişimleri aktarmak isterken bilim insanları tek boyutlu zihinsel yoğunlaşma kaygısı yaşamaktadır. Bilim ödülü alanlar, kendi zekâlarına ve bilimselliğe değer verirken sanatçılar yaratıcılığı vurgulamaktadır. Sanatta ustalık, bilimde ise bilinçaltı önemlidir. San (2004) ise; bilimsel ve teknik alandaki yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılığın zihinsel düşünme aşamalarının birbirinden farklı olmadığını iddia eder. Ancak bilimsel yaratıcılık beynin sol yarıküresini kullanmakta iken, sanatsal yaratıcılık sağ yarıküresini kullanmaktadır. Ancak istenilen ölçüde yaratıcılığın ortaya çıkması için tüm beynin etkileşim içinde çalışması gerekmektedir.

Hem sanatçı hem de bilim insanı yaratıcı etkinlikler yaparken "mevcut nesne"ye yönelmektedir. Ancak bilim insanı bu nesneyi olduğu gibi kullanırken sanatçı mevcut nesneyi öznel düşünce ve duygularıyla başkalaştırır. Bilim insanının mevcut nesneye sıkı sıkıya olan bağı olsa da sanatçı bu nesneye kendi belirlediği oranda bağlıdır ve ondan yalnızca bir kaynak olarak yararlanır. Sanatsal ve bilimsel yaratıcı süreçlerin farkı budur (Yolcu, 2010). Conrad sanatsal yaratıcılığı "duyum, algı, duygu, imgelem kavramlarını içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma süreci içinde etkili,

uyumlu bir mecazın doğuşu" olarak tanımlar (San, 2007) Sanatsal yaratıcılık kendi içinde tutarlı, estetik bütünlüğe sahip, anlamlı ve özgün bir yapıt oluşturmaktır. Sanatçı yapıtında bir sorundan yola çıkar ve çözüm sürecinde düşsel bir yolculuğa çıkar. Çocuktaki yaratıcılık estetik olarak bu düşlem yetisinin ve eleştirel düşünmenin yaşam boyu sürecek bir davranışa dönüşme çabasıdır (Kırışoğlu, 2014). Bir sanatçının yaratımı, gerçek dünyanın özümlediği, tanıdığı, değerlendirildiği, bilinçli kılındığı, yorumlandığı, böylelikle de manevi bir bildirişimin ortaya çıktığı bir etkinliği dile getirir (Artut, 2004).

1.8. Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Çocukların gelişimleri doğdukları andan itibaren çevreyle olan ilişkileriyle birlikte gelişmeye başlar. Bu noktada özellikle bebeğin annesiyle veya onun yerini alan kişiyle olan ilişkisi büyük rol oynamaktadır. Bu gelişimde taklidin önemi büyüktür. Duyduğu sesleri, gördüğü hareketleri ve bazı değerleri taklit ederek taklit repertuarını zamanla geliştirir (Argun, 2011). Çevreyle olan iletişimi ile yaratıcılık dâhil tüm gelişim süreçleri ilerleyen çocuk için destekleyici psikolojik ve fiziksel ortam oluşturulmalıdır. Yaratıcılığın desteklediği bir ortamda çocuklar kendilerine özgü davranma ve üretme özgürlüğüne sahip olurlar. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında çocuklara olanaklar sunan bu ortamlar önemlidir. Zengin uyarıcılarla dolu bir çevrede çocuklar daha etkin olarak araştırır, inceler, düşünür, oynar ve üretir (Ören, 2008). Çocukların yaratıcılıkları yaşa göre farklılaşır, zaman zaman inişler ve çıkışlar gösterir ancak çoğunlukla gelişimsel olarak artan bir grafiğe sahiptir (Sak, 2014).

Artut (2007, s. 208-209); okul ortamının yaratıcılığı geliştirici temel etkenlerini şu biçimde belirtmiştir;

- Atölye, derslik, ilgili araç-gereç ile yaratıcılığa uygun koşullar hazırlanmalıdır.
- Çevresel faktörler zenginleştirilmeli, ilgili materyallerin hazırlanması için olanak sağlanmalıdır.
- Hayal gücünü geliştirici oyun, müzik, öykü ve drama gibi etkinliklere yer verilmesi, yeni görüş ve düşüncelerin hayata geçirilmesine ortam sağlanmalıdır. Etkinlik sürecinde başlangıç ve sonuç önemlidir. Hedef davranışlar önceden belirlenmelidir.

- Araç gereçlerin amaca uygun olarak seçilip, ilgili konuları çocukların düzeylerinde tutarak onları kendi yaşantısı ve çevreleriyle ilintili olmasına özen gösterilmelidir.
- Tek düze, basmakalıp etkinliklerden kaçınılmalı, onları özgün çalışmalarından ötürü destekleyecek, ödül ve ceza yaptırımlarında çağdaş eğitim anlayışının gerekleri uygulanmalıdır.
- Bazı sanat yapıtlarının tanıtılıp incelemesine, tarihi yerlerin, müze ve sergilerin görülmesine olanak tanınmalıdır.
- Değerlendirme ve eleştirilerde dikkatli olunmalı, yapıcı faktörler etkili olmalıdır.
- Drama, hikâye ve masallar, yaratıcı projeler için konuya başlangıç noktaları oluşturabilmelidir.
- Yaratıcı etkinliklere ilişkin örnekler sınıfın- okulun uygun köşelerinde sergilenebilmelidir.

Yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin öğretim sürecindeki rolü önemli bir etkendir. Öğretmenlerin, öğrencileri birey olarak kabul etmeleri, özgürlük alanı tanımaları, yaratıcılığı sorgulamak bağlamında model olmaları, serbest zaman etkinlikleri ile yaratıcı süreçlerini desteklemeleri, yaratıcı sürecin yapılanmasına yön vermeleri, öğrencileri motive etmeleri, her öğrencinin yaratıcı potansiyelinin farkında olabilmeleri ve bu bağlamda demokratik yaklaşım sergileyebilmeleri, yaratıcı etkinliklere yönelik zenginleştirici yönlendirmeler yapabilmeleri önemlidir. Öğrencilere cesaret kırıcı, güvensizlik yaratıcı, zemine oturtulmamış bir eleştirel bakış açısı ile yaklaşmak, tutarsız davranmak ve motive etmemek, öğrenci ilgilerini geliştirmemek ve yeterince zaman ayırmamak, özgürlüğü sınırlayıcı yaklaşım sergilemek, tüm yaratıcı yaklaşımları dogmatik ve katı mantıksal bakış açısı ile sorgulamak ve bu bağlamda yeni düşünce üretmeye engel olmak, kültürel normların yaratıcılığı engelleyen etkisini ortadan kaldırma eğilimi göstermemek gibi sıralanabilecek birçok tutum öğretmenlerin yaratıcılığın açığa çıkmasında öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir (Dikici ve Kaycheng, 2015).

Alanyazın yaratıcılığın geliştirilmesi ve teşvik edilmesi arasındaki ilişkinin önemine değinmektedir (Amabile, 1996; Kaufman ve Sternberg, 2010; Torrance, 1995). Bu çerçevede yaratıcılığı açığa çıkaran öğretmen davranışları ve tutum önem kazanır. Öğrencinin yaratıcı fikir üretmesine yönelik esneklik sağlamak, bağımsız düşünceye

değer vermek, kişilik özelliklerini kabul etmek, yaratıcı etkinliklerine destek olmak ve cesaretlendirmek öğrenci yaratıcılığını teşvik etmektedir (Dikici ve Kaycheng, 2015).

Okul-sınıf ortamının geliştirici etkilerinin yanı sıra kullanılan araç-gereçlerin seçimi de yaratıcılığın geliştirilmesinde önemlidir. Boyalar, bloklar, artık nesneler gibi açık uçlu araç gereçlerin kullanımı önemlidir. Açık uçlu gereçler ile çocuk kendine özgü ürünler oluşturabilir. Özgürlük tanıyan bu gereçlerle yaratıcılık desteklenir. Bu araç gereçleri kullanırken çocuk doğru biçimde kullanmasını bilmelidir. Kendi kendini denetlemeyi bilmeli ve başkalarına saygı duymanın gerekliliğinin ayrımında olmalıdır. Arkadaşlarının ve kendi güvenliğini sağlamak için uygun davranmanın öneminin ayrımında olmalıdır. Örneğin kesici malzemeler kullanırken dikkatli olması gerektiğini bilmelidir (Ören, 2008). Yapılan etkinlikler sırasında öğrencileri gözlemleyen öğretmen, yaratıcı ile sıradanı, usta ile soruna çözüm üretenleri, çok üreten ile az üreteni ve konuya özgün yaklaşanları birbirinden ayırmalıdır. Öğrencinin düş gücünü harekete geçirecek konu ve tema, öğrenciye tanınan araştırma, düşünme ve tasarım süresi, öğrenciye sunulan sanata ilişkin bilgi ve deneyim olanakları, öğretmenin alan ve meslek bilgisi ve deneyimi sınıf ortamında sanat eğitimini ve buna bağlı olarak yaratıcılığı etkileyen etmenler arasındadır (Kırışoğlu, 2014).

Yaratıcılık, ortamını bulduğu zaman gelişebilir. Aileler ya da eğitim kurumları ya da kısacası toplum, bireylerin yaratıcılıkları üzerindeki önemli etkileri hakkında bilinçlendirilirse belki de yaratıcılığı destekleyen, engellemeyen bir toplum için ilk adımlar atılmış olur (Yontar, 1993).

Kırışoğlu (2005), sınıf ortamında yaratıcılığı süreç ve ürün olarak iki boyutta değerlendirmektedir. Önceleri yaratıcı davranışta ürün değerlendirilmesi ön plandayken artık sonuca giden yolda yaratıcı bireyin bedensel ve düşünsel çabalarının tümünü kapsayan süreç ön plandadır. Süreç değişkendir ve yaratıcı davranışı belirleyen pek çok ipuçları vermesi bakımından önemlidir. Yaratıcılığa giden yol incelenirken bunu engelleyen etmenlere dikkat edilmeli ve bu olumsuzluklar ortadan olanaklı olduğunca kaldırılmalıdır. Kırışoğlu, sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen etmenleri şu biçimde sıralamıştır.

- Öğrencinin ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması,
- Planlamalarda bireysel gereksinimlerin dikkate alınmaması,
- Öğrencinin kullanacağı tekniği, malzemeyi tanımadan, yeterince bilgilendirilmeden çalışmaya geçilmesi,

- Öğrencinin estetik ve kültürel zenginlik bağlamında yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun olması,
- Araç-gereç ve çalışma ortamının yetersizliği,
- Sınıfın kalabalık, mekânın dar olması ve öğretmenin öğrenciye gerekli zamanı ayıramaması,
- Çalışma süresinin sınırlılığı ve azlığı,
- Müze, galeri gibi çevresel kaynaklardan yeteri kadar yararlanılmaması.

Yaratıcılığın sanatsal bağlamı söz konusu olduğunda, çocuklarda bedensel, zihinsel ve yaratıcı düşünmenin gelişimine paralel olarak sanatsal faaliyetlerinde de bir gelişim görülür. Büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olur. Genel olarak; çocuklar aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler. Bu evrelerde bazı ayırıcı özellikler ön plana çıkar. Yavuzer (2001) bu evreleri şu biçimde açıklamıştır.

Karalama Dönemi (2-4 Yaş) Bu evre 18. Ay dolaylarında başlar ve anlamlı ve anlamsız karalamalar olarak ikiye ayrılır. İlk çizgilerin görüldüğü bu dönemde renk tercihi çocuğun duygusal ve coşkusal tepkilerine göre belirlenir.

Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş) Dört yaş civarında çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlasa da bunların ne olduğunu söylemek zordur. 5-6 yaşlarında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. 7 yaşına doğru yer çizgisi belirmeye başlar. Hacim ve perspektiften yoksun bir mekân duygusu gelişmeye başlar. Saydamlık (röntgen resim) bu dönemde görülür. Resimler ben merkezlidir, önem ve öncelik durumuna göre çizim yapılır. Renk tercihi duygusaldır.

Şematik Dönem (7-9 Yaş) Nesnelerin en iyi yapısal formunun bulunmaya çalışıldığı bu dönem resimlerinde sosyalleşmenin izleri görülür. Dönem resimlerinin en tipik özelliği güven duygusunun yarattığı tekrarlardır. Yüzeysel bir derinlik duygusu resimlerde göze çapar. Renk seçiminde duygusal tercih devam etse de daha çok bilgiye dayalıdır.

Gerçeklik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş) Konu seçiminde cinsiyet farkının ortaya çıkmaya başladığı bu dönemde daha ayrıntılı çizimler görülmeye başlar. Daha gerçekçi bir yaklaşım ortaya çıkar ve çocuklar çizim yaparken uzun uzun düşünürler.

Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş) Ergenlik dönemine rastlayan bu dönemde görülen nesnelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilere yansıtmaya başlamaktadır.

Özel yetenekli çocuklar bu gelişim dönemlerine beklenenden daha erken girebilirken zekâ geriliği olan çocuklar daha geç yaşlarda girebilmektedir.

Çocuğun sanatsal gelişimi "U" şeklinde bir grafikle açıklanmıştır. "U" nun iki ucundan birine erken çocukluk dönemi diğer ucuna ise sanatçı yerleştirilir. Yaklaşık 7 yaşına kadar çocukların resimlerinde yetişkinlerinkine benzer estetik özellikler bulunmaktadır (Sak, 2014). Çocukların sanatsal gelişimlerinde bu erken çocukluk döneminde yaratıcılıklarının öteki davranışlarına baskın olduğu, ergenlik döneminde ise yaratıcı davranışlarda bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu düşüş döneminde çocuklar gördükleri bir nesneyi doğru çizme becerisine odaklanırlar. Ancak bu araştırmalarda yer alan değerlendiricilerin batılı sanatçılardan seçilmiş olması eleştiri konusu olmuştur. Farklı kültürden gelen sanatçıların değerlendirici olarak yer alacakları bir araştırmada farklı sonuçlara ulaşılabileceği savunulmuştur (Kırışoğlu, 2014).

1.9. Yaratıcılığın Ölçülmesi

Yaratıcı düşünme gelişebilen ve eğitimle geliştirilebilen bir yetenektir (Sak, 2014). Herhangi bir yeteneğin gelişip gelişmediğinin değerlendirilebilmesi için ölçülmesi gereklidir. Yaratıcılıkla ilgili ölçeklerin çoğu yaratıcılık araştırma yaklaşımları üzerine kurulmuştur. Bu yaratıcılık testleri çok yönlü ve ürün, süreç ve kişisel faktörler üzerine odaklanır. Yaratıcılık modelleri ve araştırma yaklaşımları yaratıcılık testleri oluşturmak konusunda etkilidir (Fields, 2012).

Psikometri alanında yaratıcılık testleri tarihsel olarak kullanılmasına rağmen, alanyazında kayıt ve değerlendirme konusunda çok az kaynak bulunmaktadır. Yakın zamanlarda, öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını, davranışlarını ve söylediklerini izleyerek yaratıcılığı değerlendirmek için çeşitli araçlar kullanmayı tercih etmiştir. Bunlardan biri olan Torrance test yaratıcılığın dört bileşenini şu biçimde tanımlamıştır;

Akıcılık; çok sayıda fikir üretebilme yeteneği;

Esneklik; çok çeşitli fikirler üretebilme yeteneği;

Orijinallik; alışılmadık, istatiksel olarak seyrek fikirler üretme yeteneği;

Elaborasyon; bir fikri süsleme ve geliştirme yeteneği (Craft, 2001).

Bireylerin yaratıcı yeteneklerini ölçmeye dayalı testlerde eksik resimler kullanılmış, yanıtlayıcıların bu resimleri tamamlamaları istenmiştir ya da problem durumları verilerek bu durumlara çözüm getirmeleri istenmiştir. Bazı ölçeklerde ise hazırlanan çeşitli şekillerin neyi gösterdiği sorulmuştur. Yaratıcı yetenekleri ölçen bu

testler sözel ve şekilsel formlardan oluşmakta ve paralel formlar yardımıyla güvenirlik ölçütleri oluşturulmaktadır. Sözel testlerde, sözel yaratıcı yetenekleri ölçmeye olanak tanıyan eksik resimler verilmekte, belirli problem durumlarına çözüm önerileri sunulması istenmektedir (Argun,2011). Yaratıcılık değerlendirmesi yapan psikometrik çalışmalar kişisel özelliklerin listelenmesi, kendi kendini raporlayan sıfatlar listesi, biyografik araştırmalar, ilgi ve tutum ölçütlerinden oluşmaktadır (Fields, 2012)

Yaratıcılığın değerlendirilmesinin amacı öğrencilere not vermek ya da sayısal değerlerle sınıflamak değildir. Öğrencileri yaratıcı olanlar ve yaratıcı olmayanlar olarak ayırmak ya da kim kimden daha yaratıcı gibi bir değerlendirme yapmak doğru değildir. Ancak yaratıcılığın değerlendirilmesinin bazı temel yararları vardır. Bunları şu biçimde sıralayabiliriz. Yaratıcılığın değerlendirilmesi;

- öğrencinin güçlü yanlarının farkına varılması ve bunların desteklenmesi için önemlidir.
- öğrencinin yetenekleri ile ilgili bilgimizi genişletmeye yarar. Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmemiz için yaratıcılık ve zekâ ölçümlerini nasıl ilişkili olduğunu ve ne tür etkinliklerin yaratıcı performansı en iyi kestirdiğini öğrenmiş oluruz.
- öğrenci gereksinimlerinin tanılanması ve öğretimin buna göre planlanması için gerekli olan temel verilerin ortaya çıkmasını sağlar.
- yaratıcılığın geliştirilmesi için uygulanan programlar için ön ve son değerlendirme yapılırsa programın verimliliği hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir.
- ortak bir ölçüm aracı kullanılırsa ortaya çıkan sonuçlar nesnel bir biçimde yorumlanabilir. Bu sayede değerlendirmek ve eğitimsel müdahalelerde bulunmak olanaklı olur.
- yaratıcılığın "gizem ve batıl inanç" kavramlarından ayrılması bakımından önemlidir. Yaratıcılığın anlayışımızın ötesinde bir kavram olarak algılanmaması sağlanır. Boyutların değerlendirilmesi onların desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli bir noktadır (Treffinger'den akt. Kanlı, 2018).

Zekânın Yapısı Çoğul Düşünme Testi (Structure of Intellect- SOI)

Iraksak düşünmeyi değerlendiren tüm testler Guilfor'un çalışmaları üzerine oluşturulmuştur. Zekâ yapısı modeli ile Guilford'un testleri ıraksak üretim ve değişimleri vurgulamaktadır. Guilford'un çocuklar için yaratıcılık testleri 5 sözel ve 5

sözsüz ıraksak üretim görevlerinden oluşur. Hikâyelere isim bulma, karışık şekiller içinde harfler bulma ve tanıdık eşyalar için alternatif kullanımlar bulma gibi kısımlar barındırır. Alternatif kullanım testleri genellikle yetişkinler üzerinde kullanılır ve altı sıradan eşyaya farklı kullanımlar bulmayı gerektiren tek bir görevden oluşur (Starko,2010). Zekâ yapısı modeli ilk kez 1959'da Guilford tarafından sunulmuştur. Bu modelde Spearmen'ın çalışmalarının aksine genel zekânın varlığı reddedilmiştir (Runco, 1997).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT)

Torrance oluşturduğu bu testlerin Guilford tarafından geliştirilmiş testlerden keskin farkları olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada işini Wallach ve Kogan'ın yaptıklarından ayırdı (Kaufman, Plucker ve Bear, 2008). Torrance geliştirdiği Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile yaratıcı problem çözme çalışmalarının babası olarak bilinir. Bu test dört aşamalı bir model olarak akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılandırma üzerine kurulmuştur. Bu dört aşamayı şu biçimde açıklayabiliriz;

Akıcılık; düşünen bireyin bir sorunu çözmek veya soruyu yanıtlamak için kaç farklı fikir oluşturabileceğidir.

Esneklik; düşünen bireyin önceki fikirlerinden farklı kaç değişik ancak konuya dair fikir oluşturabileceğidir.

Orijinallik; aynı sorun hakkında düşünen bir grubun bulduğu yanıtlardan farklı kaç yanıt oluşturabileceğidir.

Ayrıntılama; ürünün kalitesinin özgün bir biçimde iyileştirilebilmesi için ortaya atılan fikirlerin sayısıdır.

Bu dört aşamanın her biri kendi içinde yaratıcı düşünme süreci hakkında bir stratejidir. İlk bakışta şimdiye kadar kullanılanlardan farklı görünse de Torrance modeli tüm kavramları örgütlemede oldukça işlevseldir ve diğer yaratıcı düşünme stratejilerinde kullanılmaktadır (Dacey ve Conklin, 2013).

Torrance'dan 1990 akt. Kim (2006) bu testin beş alt boyutu olduğunu belirtmiş ve her alt boyutun açıklamaları, puanlamaları ve ölçülen içerik ile ilgili bilgileri şu biçimde açıklamıştır;

Akıcılık; ilgili fikirlerin sayısı; bir dizi biçimsel görüntü üretme becerisi olarak tanımlanmıştır.

Orijinallik; istatistiki olarak sık görülmeyen fikirlerin sayısını; nadir veya benzersiz yanıtlar üretme kabiliyetini gösterir. Puanlama yapılırken, en yaygın yanıtlar 0 olarak ve diğer tüm yanıtlar 1 olarak kabul edilir.

Özgünlük; her bir madde için, puanlayıcılar tarafından kolayca akla gelen, normatif veriler temelinde hazırlanmıştır.

Ayrıntılama; eklenen fikirlerin sayısını; fikirleri geliştirme ve ayrıntılandırma becerisini gösterir.

Başlıkların Soyutluğu; yaratıcılığın bir düşünce soyutlaması gerektirdiği fikrine dayanır. Bir başlığın, çizilen resimlerin soyut etiketlemesinin ötesine geçtiği dereceyi ölçer.

Erken Kapatmaya Direnç: Yaratıcı davranışların, bireyin bilgiyi işlerken çeşitli bilgileri göz önünde bulundurmasını ve "açık fikirli bir zihin" gerektirdiği inancına dayanmaktadır.

Ülkemizde farklı yaşlardaki bireylerin yaratıcılığını ölçmeye yarayacak bir araç bulunmamaktadır. TTCT (Torrance Yaratıcı Düşünme Testi) biçimsel ve sözel formları ile yaratıcı düşünce performansını ölçen bir araç olması, kapsamlı bir bilimsel araştırma geçmişine dayanması gibi nedenlerle öne çıkmaktadır (Aslan, 2001).

Ayrıca uluslararası alanyazında da Torrance yaratıcılık testinin ayırt edicilik özelliğini öne çıkaran çok sayıda araştırma yer almaktadır. Ceci ve Loftus (1994)'un Torrance yaratıcılık testini uyarladıkları yaratıcılık ile hayal gücü arasındaki ilişkiyi sorgulamayı amaçlayan araştırmalarında esneklik, orijinallik ve özellikle akıcılık boyutlarında önemli göstergeler ortaya koyulmuştur.

Alexander ve Patricia (1994), gerçeklik ve masal ilişkisini yaratıcı çözümler üretmeye etkisi bağlamında inceledikleri araştırmalarında Torrance yaratıcılık testini kullanmışlar ve masal odaklı hayal gücü destekleyen ortamlarda çocukların yaratıcı çözümler üretme eğilimlerine ilişkin başarının arttığını belirlemişlerdir.

Rossa (1996) yine Torrance teste dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında yaratıcılık geliştirmeye yönelik üç stratejinin etkinliğini sorgulamıştır. Üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmada yaratıcı düşünme becerisinde sözel, biçimsel ve çözüm üretmeye dayalı yaratıcılık göstergeleri öne çıkmıştır. Bu bağlamda Torrance yaratıcılık testi yaratıcı düşüncenin gelişiminin belirlenmesinde etkili bir biçimde işe koşulmuştur.

Torrance yaratıcılığın ölçülebilirliğine yaratıcı performans bağlamında odaklanmıştır. Bu çerçevede yaratıcılığın ölçümlenmesi sürecinde, görev geliştirmek ve

görev gerekliliklerini gerçekleştirmek ile yaratıcılık arasında doğrudan ilişki kurmuştur. Yaratıcılığın ölçümlenmesini yaratıcı performansla birleştirme sürecini Guilford'un (1958) yaratıcı göstergelerinden temellendiren Torrance tanımlanmış yaratıcı performans sonuçlarını değerlendirmeye ve açımlayama yönelik bir bakış açısı geliştirmiştir. Yaratıcılığın performansa dayalı ölçümü daha anlaşılabilir bir takım göstergelerin sorgulanmasını da olanaklı hale getirmiştir. Açık görevler, etkinlikler ve anlaşılabilir performanslar tüm yaş seviyelerinde standartlaştırılabilir bir yapıya da olanak tanımıştır.

Williams'ın Testleri

1980 yılında Frank E. Williams tarafından geliştirilen test 6-18 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin yaratıcılığını ölçmeyi amaçlayan bir kâğıt-kalem testidir. "Farklı Düşünme Testi" ve "Farklı Hissetme Testi" ile çocukların ana-baba ve öğretmenleri tarafından yaratıcılıklarının nasıl algılandığını ortaya koyan "Williams ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Uygulama yapılması kolay olsa da puanlaması uzmanlık gerektiren bir testtir. Farklı Düşünme Testi A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır ve ölçeğin Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Zenginleştirme ve Başlık Bulma alt testleri bulunmaktadır. Farklı Hissettirme Testi'nin ise Merak, Hayal Kurma, Karmaşıklık ve Risk Alma olmak üzere 4 alt testi bulunmaktadır (Williams'dan akt. Özyaprak, Kanlı, Leana-Taşçılar, 2014)

Çok Sonuca Götüren Düşünme Testi (Divergent Thinking Test)

Iraksak düşünme (divergent thinking), bir sorunu çözmek veya yeni bir durumu keşfetmek için farklı fikirler oluşturulmasıyla yaratıcı düşünme sürecini başlatır. Bu tür bir düşünme genelde yalnızca ortaya konulan sonuçlarla açıklanabilir. Bu yüzden düşünen birey mükemmel sonuçlar ortaya koymasına rağmen nedenlerini açıklayamaz. Yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ile ortaya konulan sonuçların hepsini değerlendirip, hangisinin en iyi kalitede olduğu değerlendirildiğinde ortaya çıkar. Buna ulaşmanın yolu, tüm sonuçların bir çeşit başarı standardına göre değerlendirilmesidir. Yüksek zekâ seviyesine sahip bireyler genelde yüksek yakınsak düşünme seviyelerine sahiptir. Ancak yalnızca yaratıcı düşünürler ıraksak düşünmede de başarılıdır (Decay ve Conklin, 2013).

Wallach ve Kogan (1965) kuramsal yapı olarak Guilford'un testine benzeyen ve çocuklarda yaratıcılığın kapasitesini ölçen çok sayıda sonuca götüren bir düşünme testi geliştirmişlerdir. Test oyun benzeri ortamlarda uygulanmaktadır (Weisberg'den akt.

Özyaprak ve diğ, 2014). Bu testin puanlanmasında sıra dışı bir durum söz konusudur. Testler akıcılık ve orijinallik boyutlarında puanlanır. Orijinallik puanlanırken grup üyelerinin verdiği yanıtlar arasında bir bağlılık söz konusudur. Bu nedenle puanlamanın grup sayısından büyük oranda etkilenmesi söz konusudur. Grubun 10 kişi olması ile 500 kişi olması durumunda verilen yanıtın alacağı puan değeri farklılaşmaktadır. Yani örneklem sayısı ile yaratıcılığa ilişkin göstergelerin sağlıklı ölçülmesine ilişkin beklentiyi karşılamadığı için büyük örneklem gruplarında uygulanabilirlik bağlamında sıkıntılar içermektedir (Starko, 2010)

Wallach ve Kogan (1965) küçük çocuklar üzerine odaklanan yaratıcılık odaklı araştırmalarında düşünme sürecinde akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırmak için çok fazla görsel ve sözel ölçümleme süreci geliştirmişlerdir. Tamamlanmamış şekillerle birlikte işe koşulan ek beceriye dayalı sözel testler ile kavramsallaştırma ve kategorileştirme gibi yaratıcılık göstergeleri belirlemişlerdir. Bu göstergelerin ortaya çıkartılmasında kategorileştirme süreci, bireysel bağlamdan çok grup performansına dayalı bir açılım içermektedir. Bu nedenle de bireysel eğilimlerin sınırlarının ne kadar aşılabileceğini göstergelemeye ilişkin sınırlılık bir problem durumu oluşturmaktadır (Torrance, Ball ve Safter, 2008).

Yaratıcı Üretkenlik Testi

Urban ve Jellen tarafından 1986 yılında geliştirilmiş olan bu test iki paralel formdan oluşmaktadır. 5-95 yaş gibi geniş bir yaş aralığına uygulanabilmesi, kültürden arındırılmış olması, uygulama kolaylığı ve ekonomikliği açısından diğer testlerden ayrılmaktadır. Yaratıcılık devamlılık, tamamlama, yeni eleman, şekilsel bağlantı kurma, tematik bağlantı kurma, sınırların dışına çıkma, perspektif, duygu/mizah ve hız kıstaslarında değerlendirme yapmaktadır (Urban'dan akt. Kanlı, 2018).

Uzak Çağrışımlar Testi (Remote Associates Test)

Bu test çağrışımsal kuram üzerine kuruludur. Yaratıcı düşünce, karşılıklı uzak çağrışımsal elementleri, beklenmedik gereklilikleri karşılayacak biçimde yeni kombinasyonlar oluşturmaktır. Başka bir deyişle, daha yaratıcı bireylerin, bambaşka kavramlar arasında anlamlı ve işe yarar çağrışımlar bulabileceğine inanılır. Ortaya çıkan test, uzak çağrışımlar testi 30 öğeden oluşur ve her öğe üç uyarıcı sözcükten oluşur. Katılımcıdan bu sözcükleri birbirine bağlayan dördüncü bir sözcük bulması istenir. Artık kullanılmayan sözcük ve kalıplar çıkartılarak testte çeşitli yenilemeler yapılmıştır (Kaufman ve diğ. 2008).

Kişilik Envanterleri

İlk kategori "yaratıcılık ölçeklerinin" ortaya çıkmasını sağlayan, geleneksel kişilik envanterlerinden oluşur. Gough'un sıfat tarama testi için Yaratıcı Kişilik Ölçeği, ilk grup kişilik testlerini temsil eder. Bu ölçeğin oluşturulmasını sağlayan araştırma, 12 farklı çevreden 1701 farklı öznenin yaratıcılık seviyesinin uzmanlar tarafından incelenmesiyle yürütülmüştür. Gough 300 sıfatın arasından, yaratıcı bireylerle özdeşleştirilen 30 sıfatı ayırmıştır. Bu 30 sıfatın 18'i yaratıcılığa pozitif olarak özdeşleştirilmiştir. Bundan bazıları kabiliyetli, zeki, kendine güvenli, egolu, mizahi, kendine has, resmiyetsiz, anlayışlı, orijinaldir. Negatif 12 öğeden bazıları kolay etkilenen, tedbirli, baskın olmayan ve şüphelidir (Amabile, 1996).

Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçümü Testi (EPoC)

Barbot, Besancon ve Lubart tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracı olan EPoC ilkokul ve ortaokul öğrencileri için (5-12 yaş) geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Bu yöntem, kendinden önce gelen birçok yöntemin bir sentezi ve geliştirilmesidir. Yaratıcılığa çok değişkenli bir yaklaşımla bakan bu yöntem, yaratıcılık potansiyelini oluşturan sayılı mikro süreçleri iki kategoride sıralamaya olanak sağlar. Bu kategoriler çoğul-araştırmacı süreç ve tekil-birleştirici süreç olarak adlandırılabilir. Bu yöntem bu iki mikro süreci, kendinden önceki yöntemlerin aksine çeşitli anlatım alanları çerçevesinde ele alır (Barbot, Besancon ve Lubart, 2011). İki paralel formdan oluşan EPoC her bir formda sözel ve grafik olmak üzere iki ifade alanı ve ilgili sekiz alt testten oluşmaktadır.

Tablo 1.3. *EPoC testi*

İfade alanı	Çoğul-araştırmacı düşünme	Tekil- birleştirici düşünme
Grafik	Soyut form	Soyut formlar
	Somut nesne	Somut nesneler
Sözel	Hikâye sonları	Verilen başlığa göre hikâye
	Hikâye başlangıçları	Karakterlere göre hikâye

Standardizasyon çalışmaları Fransa'da gerçekleştirilen testin farklı ülkelerde kullanılabilmesi amacıyla çeviri ve standardizasyon çalışmaları sürdürülmektedir (Kanlı, 2018).

1.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcılığın genel ve sanatsal bağlam ile ölçülmesi konusunda Türkiye'de ve yurtdışında yapılmış çalışmaların yer aldığı alanyazın taramasına yer verilmektedir.

1.10.1. Türkiye'de yapılmış çalışmalar

Ülkemizde genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık alanında yapılmış tüm çalışmalar yeni araştırmalara zemin hazırlaması bakımından önem taşımaktadır. Yapılan değerlendirme sonucunda yaratıcılık değerlendirmelerinde Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A formunun ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür.

Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A formu kullanılarak yapılan araştırmalardan biri olan Öncü (2003) 12-14 yaşlarında kız ve erkek çocukların, yaş ve cinsiyete göre şekilsel yaratıcılıklarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, yaşları 12-14 arasında olan 45 kız 45 erkek olmak üzere 90 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu öğrenciler Ankara ilindeki orta sosyo-ekonomik düzeyden çocukların devam ettiği iki ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıflarından seçilmiş olup, her yaş grubundan 15 kız, 15 erkek olmak üzere 30 öğrenci alınmıştır. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, araştırmaya alınacak öğrenci belirlenmesinde zekâ düzeylerinin ortalama (normal) olması durumuna dikkat edilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A formu uygulanmış ve elde edilen veriler yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon boyutları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 14 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarının 12 ve 13 yaş gruplarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Esneklik boyutunda 13 yaş grubundaki erkeklerin ortalamaları kızlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bunun dışında cinsiyetler arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A formunun kullanıldığı başka bir araştırma ise; Akçum (2005) tarafından yapılan, 5-6 yaş çocukların okul öncesi almış oldukları eğitim ile yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerinin etkilenip etkilenmediği incelenmesini amaçlayan araştırmadır. Okul öncesi eğitim alan 50 çocuk ve almayan 50 çocuk olmak üzere toplamda 100 çocuk ile yapılan araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklı bir ölçme aracı kullanılsa da benzer bir çalışma olarak Yaşar ve Aral'ın 2010 yılında yapmış oldukları araştırma gösterilebilir. Bu araştırma okul öncesi eğitim alan

ve almayan altı yaşındaki 210 çocukla yapılmıştır ve Urban ve Jellen tarafından geliştirilen, Can-Yaşar tarafından altı yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları da Akçum'un araştırması ile benzer olup okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre daha yaratıcı olduğu vurgulanmıştır.

Sanat eğitiminin yaratıcılığa olan etkisinin araştırıldığı bir araştırma ise Dikici tarafından (2006) yapılmıştır. Bu araştırma ile sanat eğitimi alan ve almayan lise son sınıf öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sanat eğitimi alan 50 öğrenci ve sanat eğitimi almayan 50 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 54 kız ve 46 erkek öğrenci ile yapılan incelemede cinsiyet açısından karşılaştırma yapılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sanat eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla daha yaratıcı oldukları gözlemlenmiştir.

Yaratıcılık değerlendirmelerinin farklı değişkenler üzerinden yapıldığı bir çalışma olan Konak (2008), ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeylerini Torrance Yaratıcı Düşünme testinden elde edilen veriler ışığında incelemiştir. İki farklı ilköğretim okulundan seçilen 40 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile ailelerin gelir düzeyleri, tatillerini geçirdikleri belde, kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmadığı ve dergi okuyup okumamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Cinsiyet, babaların eğitim düzeyi, ailelerin resim derslerinde kullanılan malzemeleri karşılayıp karşılayamamaları bağlamında anlamlı bir fark bulunmazken ailelerin gelir düzeyi, kendine ait bir bilgisayara sahip olma, dergi okuyup okumama ve tatil beldesinde tatil yapma gibi başlıklarda anlamlı farklar görülmüştür.

Yaratıcılıkla ilgili çalışmalarda daha çok Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanıldığı vurgulanmıştır. Ancak Yolcu (2001) 12-15 yaş grubu çocuklar üzerinde yaptığı incelemesinde sol yanlı çocukların sanatsal yaratıcılık ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlarken verileri toplamak amacıyla kendisi tarafından oluşturulan "Resimsel Yaratıcılık Testi (RYT)'ni kullanmıştır. Araştırma sol yanlı ve sağ yanlı çocuklardan oluşan iki grup üzerinden yapılmıştır. Sol yanlı grup 23 kız, 20 erkek olmak üzere 43 öğrenci; sağ yanlı grup ise 19 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 36 sağ yanlı öğrenciden oluşmaktadır. Araç, Modelden Resim, Öykü Resimleme, Ezbere

Resimleme olarak üç kısımdan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda her iki gruptaki çocuklar resim yapmayı oldukça sevdikleri için ilgi ve istek bakımından farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kendi seçtikleri konularda resim yapan çocukların resimsel başarıları ile yanlılık arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin kullanılmadığı başka bir araştırma ise Baysal, Kaya ve Üçüncü (2013) tarafından yapılan ve ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlayan çalışmadır. Veriler, Hu ve Adey tarafından hazırlanmış olup; Kadayıfçı tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan "Bilimsel Yaratıcılık Anketi" ile toplanmıştır. Araştırma 34 kız, 41 erkek öğrenci olmak üzere toplam 75 Dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bilimsel yaratıcılık düzeyleri ile akademik başarı düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlandığı ifade edilmiştir.

1.10.2. Yurtdışında yapılmış çalışmalar

Yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenirken yaratıcılığın görsel sanatlarla olan ilişkisinin vurgulandığı araştırmalar tercih edilmeye çalışılmıştır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalara ulaşılması amaçlanmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen bilgiler incelendiğinde ağırlıklı olarak alanyazın taramasına yer verildiği gözlemlenmiştir.

Czarniecki (2009) Washington'da öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencinin yaratıcı performansına etkileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmada alanyazının eleştirel incelemesi üzerine odaklanmaktadır. Çalışmada yaratıcılık araştırmalarının tarihi ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan eğitim hareketleri incelenmiş ve yakın tarihli nitel ve nicel araştırmalar eleştirel olarak gözden geçirilmiştir. Bu çalışma sonucunda yaratıcılığın tutarlı ve bütün olarak kavramsallaştırılmasının eksikliğini gösteren çelişkili ve sorgulanabilir bulguların varlığı öne çıkarılmaktadır. Araştırma, yaratıcılık ve IQ'nun farklı özellikler olduğunu ve bu nedenle IQ testlerinin öğrencilerin yaratıcılık eğitimi almasının tek belirleyicisi olmadığını göstermiştir. Yapıcı geribildirim veya gelişimsel değerlendirme stratejilerinin kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilere çalışacakları materyaller konusunda seçim yapma hakkı verilmesinin önemli olduğu, kontrol edici olmayan talimatlar sunulması ve yaratıcı olmaları için bir beklenti olduğunu söylemenin etkili olduğu belirtilmiştir.

Abdullah Mirzaie, Hamidi ve Anaraki (2008) tarafından Tahran'da yapılan bir araştırma ile bilimsel faaliyetlerde yaratıcılığın etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma için belirlenen okul öncesinde olan, 6 yaşında 30 erkek öğrenci deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubu ile beyin fırtınası yöntemi ile 5 hafta süren 10 basit bilimsel etkinlik uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel form kullanılmıştır. Yapılan etkinliklerin yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılama boyutlarında anlamlı fark yarattığı görülmüş ve beyin fırtınası yöntemi ile yapılacak basit bilimsel etkinliklerin müfredat programına dâhil edilmesi önerilmiştir.

Alter (2010) tarafından Avustralya'da yapılan bir araştırma ile okul ortamında yaratıcılık ve yenilikçiliği güçlendirecek bir yöntem olarak görsel sanatların kullanımı araştırılmıştır. Bu araştırmaya dayalı olarak Görsel Sanatlar dersinin öğretim programı ve alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda çok katmanlı ve çok disiplinli bir görsel sanatlar öğretim programının yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olduğu ve hem program hem de öğretmenlerin bu yönde yönlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Sosyal ve fiziksel koşulların öğrenme ortamına uygun olmasının gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme üzerindeki etkilerinden söz edilen araştırmada öğrencilerin basmakalıp düşüncelerden uzaklaşması için gayret gösterilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Barbot, Besancon ve Lubart tarafından (2011) yapılan bir çalışma ile ilkokul çocuklarında yaratıcılık değerlendirilmesi konu alınmıştır. Araştırmada var olan yaratıcılık değerlendirme ölçeklerinin sınırlı ve günümüze uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Geliştirmiş oldukları Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçümü Testi (EPoC)'nin yaratıcı performansın değerlendirilmesine olanak verdiği için daha kullanışlı bulunduğu ifade edilmiştir. Bu yöntemin araştırmacı, eğitimci ve öğretmenlerin; öğrencilerin yaratıcı potansiyelini daha geniş bir ölçekte tanımlamalarına olanak sağladığı belirtilmiştir.

Backer, Lombaerts, Mette, Buffel ve Elias tarafından (2012) Belçika'da yapılan bir araştırma ile sanatsal yaratıcılığın gelişimi için sanatçıların eğitim yapan ortamlarla buluşturulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın ilk amacı, ilköğretim okullarında sanat eğitimi uygulamalarında yaratıcılığın ne ölçüde teşvik edildiğini incelemektir. İki aşamalı olarak yapılan araştırmanın ilk aşamasında ilköğretim okullarında yapılan sanat eğitimi projeleri, proje koordinatörleri ve sanatçılar ile yapılan

görüşmeler analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sanatsal yaratıcılık konusundaki girişimleri ve sanatçı ve sanat eğitimi kurumları ile yaptıkları işbirliklerinin sonuçları incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan anket çalışması sonuçları, öğretmenlerin sanatsal yaratıcılığı teşvik ettiğini ancak düzenli bir temelde olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; öğrencilerini sanatsal yaratıcılıktan çok sanatsal aktiviteler için teşvik etmektedirler. Buna karşın, sanat eğitimi projelerinin farklı çalışma yöntemleri aracılığıyla öğrencilerin yaratıcılık gelişimine katkıda bulunduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmanın ikinci amacı, sanat eğitimi öğretmenlerinin sürdürülebilir sonuçlar için nasıl çaba sarf ettiklerini incelemektir. Öğretmenin coşkusu, öğrencileri uyarmak konusunda önemlidir. Bir sanatçıyla sınıfta çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmının, süreç boyunca sanatçıya yardımcı olduğunu, ancak öğrencilere aktif olarak katılmadıklarını göstermiştir.

Chishti ve Jehangir tarafından (2014) Pakistan'da 150 öğrenci ile yapılan araştırma ile ilköğretim döneminde alınan Görsel Sanatlar eğitiminin yaşamın sonraki yıllarında problem çözme yeteneği üzerine etkisi araştırılmıştır. Elli öğrenciden oluşan 3 grupla çalışma yapılmıştır. Bu gruplardan birine öğrenci merkezli Görsel Sanatlar eğitimi verilirken; ikinci grup Öğretmen merkezli Görsel Sanatlar eğitimi verilmiştir. Üçüncü grup ise Görsel Sanatlar eğitimi almamış öğrencilerden oluşmaktadır. Pakistan eğitim sisteminde yalnızca akademik eğitime önem verildiği ve Görsel Sanatlar derslerinin bir oyalanma yöntemi olarak kullanıldığı ifade edilen araştırma sonucunda öğrenci merkezli Görsel Sanatlar eğitimi alan grubun yakınsak ve ıraksak düşünme konusunda daha gelişmiş olduğu, dolayısıyla daha yaratıcı olup daha kolay problem çözdüğü sonucuna varılmıştır.

Rudzīte ve Rutka tarafından (2016) Letonya'da yapılan bir araştırma ile öğretmenlerin görsel yaratıcılıkları öğrenme ortamında sorgulanmış ve bu sorgulamaya dayalı olarak değerlendirilmiştir. Günümüzde öğrenme ortamının ve özelliklerinin, öğretmenin yaratıcı yetkinliklerinin ve öğrenme sürecini kolaylaştırma olasılıklarının ele alındığı bu araştırma içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda, görsel yaratıcılığın öğrenme ortamının gelişimi üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ogier ve Ghosh (2017) tarafından Londra'da gerçekleştirilen araştırmada çizgi romanların disiplinler arası kullanımına dayalı olarak ilköğretim öğretmen adaylarının yaratıcılık kapasiteleri incelenmiştir. Çalışma sanat ve çizimler konusunda kendine

güvenmeyen 24 öğretmen adayı ile yapılmış ve 6 hafta boyunca çizgi roman temelli bir eğitim modeli uygulanmıştır. Katılımcılara çizgi romanları öğrenme yöntemi olarak kullanmaları konusunda olanak sağlanmıştır. Çizgi roman yöntemi kullanılarak yapılan eğitimde öğrencilerin daha ilgili olduğu ve yaratıcılıklarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

1.11. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında genel yaratıcılıklarını ve kompozisyon, çizgi, oran-orantı, perspektif ve yaratıcılık (özgünlük) boyutlarında sanatsal yaratıcılıklarını değerlendirerek sanatsal yaratıcılıklarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin genel ve sanatsal yaratıcılıklarını belirlemeye ilişkin gereksinimler ve ilgili alanyazına dayalı olarak; *Genel Yaratıcılığı Değerlendirme Formları* ve *Sanatsal Yeteneği Değerlendirme Formu adında üç alt form içeren "SAYAD- Sanatsal Yaratıcılığın Değerlendirilmesi" ölçeğinin* geliştirilmesi; geliştirilen ölçek yardımı ile öğrencilerin genel ve sanatsal yaratıcılıklarına ilişkin var olan durumun belirlenmesi ve akıcılık, esneklik ve orijinallik değişkenlerine göre derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin genel yaratıcılık düzeyleri;

a) Akıcılık,

b) Esneklik,

c) Orijinallik

alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Genel ve sanatsal yaratıcılık arsında nasıl bir ilişki vardır?

1.12. Önem

Ülkemizde öğrenci tanılaması yaparak eğitim veren iki kurumdan biri Güzel Sanatsal Liseleridir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile amaç ve kapsamı belirlenmiş olan bu kurumlar ortaokul 8. Sınıftan mezun olan öğrencileri yılsonunda sınava tabi tutarak yaratıcılık tanılaması yapmakta ve öğrencilere 9. sınıfta eğitim vermeye başlamaktadır. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerine

bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi ile amaç ve kapsamı belirlenmiş olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde ilk olarak 2014 yılında ilkokul 4. sınıfta yapılan bir tanılama sınavı ile öğrenciler 5. sınıftan itibaren sanat eğitimi almaya başlamıştır. 2015 yılında ise 2., 3. ve 4. sınıflarda sanatsal tanılama yapılmış ve eğitim alma yaşı ortalama 8 yaşa düşürülmüştür. 2016 yılında 1., 2., 3. ve 4. sınıflar tanılama sınavına alınmış ve sanatsal anlamda eğitim yapılmaya daha küçük yaşlarda başlanması planlanmıştır. Bu merkezlerde yapılan sınavlar uzman görüşüne dayalı olarak yürütülmektedir. "Konsensüs Değerlendirme Testi (Consensual Assesment Tecnique- CAT) yöntemi sürece değil, ürüne göre sonuç verir ve değerlendiricinin öznel yargısı söz konusudur. oysa değerlendirmenin nesnel olması, sonuçların sağlıklı olması açısından gereklidir. Yapılan katalog taramalarında ulusal düzeyde öğrenciler için geliştirilmiş standart bir yaratıcılık testinin bulunmadığı görülmüştür. Geliştirilecek olan ölçek; hem araştırmacılar için bir veri toplama aracı olması hem de yapılacak tarama sınavları için bir örnek oluşturacak olması bakımından alanda var olan bir boşluğu dolduracağı için önemlidir.

Ayrıca yaratıcılık toplumsal bağlamda önem taşıyan ve toplumların önemli eğitim hedefleri arasında yer almaktadır. Çünkü yaratıcı bireyler toplumsal gelişim sürecinde önemli katkıda bulunmaktadırlar. Bireylerin yaratıcılıklarını ayırt edici biçimde belirlemek, yaratıcılık eğitimi ile toplumsal gelişim ve dönüşüme katkı sağlayacak donanımla yetiştirmek ve bu çerçevede bilişsel, sosyal ve sanatsal yaratıcılık göstergelerini ortaya koyan bireyleri doğru eğitim süreçlerine yönlendirebilmek önem taşımaktadır. Bu çerçevede söz konusu SAYAD ölçeği, var olan yaratıcılık ölçeklerine dayalı olarak sanatsal yaratıcılığı da ayırt edetmeyi hedeflemekte ve sanatsal bağlamda yaratıcılık ile diğer yaratıcılık alanları arası ilişkiyi sorgulayarak bireylerde yaratıcılığın çok yönlü olarak tanılanmasına aracılık etmekte ve bu bağlamda önem taşımaktadır.

SAYAD ölçeğinin; sanatsal değerlendirme yaparak öğrenci alan kurumlarda çalışan öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir, çünkü doğru bir seçimle gelen yaratıcı ve yetenekli öğrencilere eğitim vermek öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu kurumlarda eğitim görmek için sınava başvuran öğrenciler için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü var olan yeteneklerinin doğru biçimde değerlendirilmesi ile öğrenciler doğru bir seçimden geçeceklerdir. Değerlendiricilerin öznel fikirlerinin en aza indirilmesi ile yapılmış bir değerlendirme sınavın güvenirliğini arttıracaktır. Aynı zamanda bu değerlendirmeleri yapan komisyon üyeleri için önemli

olduğu düşünülmektedir, çünkü yapılacak değerlendirmenin her ayrıntısının nasıl puanlanacağının net bir biçimde ifade edilmiş olması değerlendiricinin işini kolaylaştıracaktır. Olası itiraz durumlarında sonuçların doğruluğunun ifadesi kolaylaşacaktır.

1.13. Sınırlılıklar

Araştırma, geliştirilen ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır. Ölçek genel olarak yaratıcılığı akıcılık, esneklik, orijinallik boyutlarında ele almaktadır. Sanatsal alanda yaratıcılığın boyutları uzman görüşü alınarak oran-orantı, kompozisyon, perspektif, çizgi değeri ve yaratıcılık boyutlarında değerlendirilmiştir. Buradaki yaratıcılık daha çok özgünlük olarak ele alınmıştır. Tüm boyutlar eşit olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Eskişehir ilinde bulunan ilkokulların 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.14. Tanımlar

Genel Yaratıcılık: Düşüncelerin esnekliği, fikirlerin akıcılığı, yeni ve farklı fikirlere sahip olunması ya da diğer insanlardan farklı düşünme yeteneği olarak tanımlanabilir (Lowenfeld ve Brittain, 1987). Genel yaratıcılık akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında değerlendirilmiştir.

Sanatsal Yaratıcılık: Estetik olarak düşlem yetisinin ve eleştirel düşünmenin yaşam boyu sürecek bir davranışa dönüşme çabasıdır (Kırışoğlu,2014). Sanatsal yaratıcılık kompozisyon, oran-orantı, çizgi, perspektif ve yaratıcılık (özgünlük) boyutlarında değerlendirilmiştir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatiksel teknikler açıklanmıştır.

2.1.Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin sanatsal yaratıcılıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu araştırmada aynı veya benzer özelliklere sahip örneklem grubunun o anki durumlarını ve tutumlarını belirlemeye yönelik olarak kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeline dayalı olarak ilköğretim öğrencilerinin genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılıklarına ve toplamda sanatsal yaratıcılıklarına ilişkin durumun incelenmesinde ölçek puanlarına dayalı olarak tekil tarama modeli; yaratıcılık göstergelerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini incelerken de ilişkisel tarama modeli işe koşulacaktır (Karasar,2009).

Araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılarak yaratıcılık göstergelerine ilişkin genel çerçeve çizilmiştir. Bu bağlamda akıcılık, esneklik ve orijinalliğe dayalı göstergeler ile genel yaratıcılığın ve sanatsal yeteneğin belirlenmesine ilişkin kuramsal çerçeve çizilmiştir. Benzer ölçeklerdeki biçimler incelenerek farklı biçimlerin akıcılık, esneklik ve orijinalliği belirlemeye yönelik işe koşulması amacıyla farklı ölçek formları oluşturulmuştur. Tek biçim odaklı ve farklı biçim odaklı madde havuzlarına ilişkin işlerliğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonraki süreçte genel uygulama için, veri toplanan okullardan gerekli izinler alınarak, ölçeklerin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veriler analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Araştırmanın alt amaçları ve bu amaçların uygulama süreçleri çerçevesindeki ölçek geliştirme süreci Tablo 2.1'de yer almaktadır;

Tablo 2.1. *Ölçek geliştirme süreci*

Amaç	**Veri toplama yöntemi**	**Analiz yöntemi**
Genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılığı değerlendirmeye ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulması	Alanyazın taraması	
Madde havuzu oluşturulması	Alanyazın taraması Uzman paneli ve görüşü	İçerik analizi
Madde havuzunun görüşülmesi ve ölçek formunun değerlendirilmesi	Uzman paneli ve görüşü	İçerik analizi

Tablo 2.1. (*Devam) Ölçek geliştirme süreci*

Ön deneme	İlkokul 2. Sınıf öğrencileri	
	Uzman görüşü	İçerik analizi
Ölçek yapısının ortaya konması	Ölçek	
	Uzman puanlaması	
	Araştırmacı puanlaması	
Ölçek yapısının doğrulanması	Ölçek	
	Eskişehir İli İlkokulları	

2.2.Evren ve Örneklem

İlkokul öğrencilerinin akıcılık esneklik ve orijinallik boyutlarında genel yaratıcılığı ve kompozisyon, çizgi, oran-orantı, perspektif ve yaratıcılık (özgünlük) boyutlarında sanatsal yaratıcılıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın evrenini 2015-2016/ 2016-2017 yıllarında Eskişehir ili Bilim Sanat Merkezleri ve ilkokullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir'de bulunan iki ilkokulda 1.2.3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 226 öğrenci oluşturmaktadır. Genel ve sanatsal yaratıcılık göstergelerine dayalı olarak öğrencilerin yaratıcılık eğilimlerini ortaya koymak için ilkokuldaki tüm sınıf düzeylerine ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak araştırmacının olanakları ve ölçek analizinin içerik analizi gibi derinlemesine ve bireysel bir sorgulama gerektiren analiz süreci nedeniyle Eskişehir evreninde yer alan belirli bir örneklem grubuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda ölçek geliştirme süreci için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme işe koşulmuştur (Altunışık ve diğ, 2010). Ölçek geliştirme aşamasında yapılan ön çalışmalar için ölçüt tanılanmış ve tanılanmamış öğrenci gruplarının farklı sınıf düzeylerine dayalı olarak ulaşılmıştır. Bu çerçevede Eskişehir ilinde bulunan ilk ve ortaokullarda, ayrıca Bilim ve Sanat merkezinde Görsel Sanatlar ders etkinliği olarak ön uygulamalar yapılmıştır. Asıl uygulama için ise Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ölçek bölümlerinin öğrencilere uygulanmasındaki sıralama, süre ve uygulamaya ilişkin koşullar pilot uygulamalar için seçilen okul yönetiminin uygun gördüğü koşullarda ve dersi uygun olan gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada elde edilen verilere dayalı olarak

ölçek formları için en uygun sıralama ve en uygun süre belirlendikten sonra küme örnekleme yöntemine dayalı olarak seçilen okulların 1., 2., 3.ve 4. sınıflarında üçer şube olmak üzere toplam 12 sınıf ile asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleri adına sınıf ortamı kullanılmıştır. Öğretmen gönüllü ise sınıf içinde bulunmuştur. Ancak uygulamanın güvenirliği açısından araştırma grubu oluşturulmuş ve ölçeğin nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili bilgilendirme yapılmış, bu grup üyeleri sınıflarda bulunmuştur.

2.3.Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında sanatsal yaratıcılık ve genel yaratıcılığı birlikte işe koşan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle, ölçeğin pilot uygulaması için Ek1'de verilen ölçek formu geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri şekil odaklı verilerden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olan ölçeğin geliştirilme süreci evreler halinde verilmiştir.

1. Evre – Ölçeğin Oluşturulması

Ölçek oluşturulurken yaratıcılığın değerlendirilmesinde kullanılan ölçekler- testler incelenmiştir. Sanatsal boyut için Konsensüs Değerlendirme Tekniği incelenirken genel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutu için, yaratıcılığı şekilsel formlarla ölçen iki test ön plana çıkmış ve bu testlerden yola çıkılmıştır. Bu testler; Torrance Yaratıcı Düşünme Test ve PCA (Profile of Creative Abilities) Yaratıcı Yetenekler Profili'dir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance yaratıcı düşünme testi sözel ve şekilsel formlardan oluşur ve her testin A ve B olmak üzere iki formu bulunmaktadır (Kaufman ve Sternberg, 2010). Testin her iki türü, bir seri açık uçlu hedefi tamamlanmasını ve resimle ilgili sorulabilecek tüm soruları listelenmesini istemektedir. Şekilsel formda bireyin ortak bir şekil kullanarak yapabildiği kadar farklı resim yapması istenir. Testler akıcılık, esneklik, orijinallik bakımından şekilsel testler ise ayrıntılandırma bakımından puanlanır (Starko, 2005).

Şekilsel kısım 3 alt testten oluşur:

1- Resim Oluşturma; katılımcı basit bir şekli kullanır ve bir resim oluşturur.

2- Resim Tamamlama; katılımcıdan tamamlanmamış çizimleri tamamlaması istenir.

3- Çizgiler- Çemberler; katılımcıdan bir seri çizgi (A formu) veya çemberi (B formu) değiştirmesi istenir.

Sözel Form 7 alt testten oluşur. İlk 3 alt testte katılımcının kitapçığın başındaki resmi temel alması istenir. Mesela A formunda bu resim havuzdaki yansımasına bakan bir elf resmidir. İlk üç test Sor-Yanıtla kısmının parçası olarak düşünülüştür.

1- Soru Sorma; katılımcı resimle ilgili sorabildiği kadar çok soru sorar.

2- Nedenleri Tahmin Etme Katılımcı resimdeki eylem için olabildiğince çok neden tahmin eder.

3- Sonuçları Tahmin Etme Katılımcı resimdeki eylem için olabildiğince çok sonuç tahmin eder.

Son 4 alt test bağımsızdır.

4- Ürün Geliştirme; katılımcıdan bir oyuncağı iyileştirmek için önerilerde bulunması istenir.

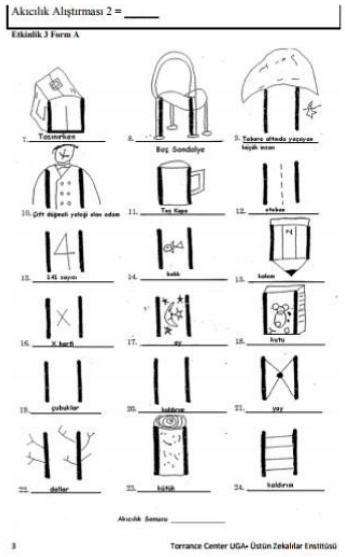
5- Alışılmadık Kullanımlar; katılımcıdan sıradan bir nesnenin farklı kullanımlarını düşünmesi istenir.

6- Alışılmadık Sorular; katılımcıdan sıradan bir madde ile ilgili olabildiğince çok soru sorması istenir (son versiyonlarda bu madde yer almamaktadır).

7- Varsayın ki; katılımcıdan imkânsız bir olayın gerçekleştiğini varsayması ve bunun olası sonuçlarını listelemesi istenir (Kaufman, Plucker, Baer; 2008).

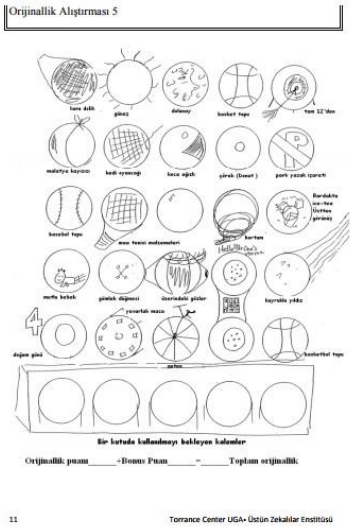
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Biçimsel TYDT Puanlama kitapçığı incelenmiş ve aşağıdaki biçimde rapor edilmiştir.

Akıcılık verilen yanıtların sayısıdır. Örnekteki alıştırma akıcılık puanlaması için kullanılır.



Şekil 2.1. Torrance Akıcılık Alıştırma Örneği

Orijinallik sıra dışı fikirlerin sayısıdır. Örnekteki alıştırma orijinallik puanlaması için kullanılır.



Şekil 2.2. Torrance Orijinallik Alıştırma Örneği

Puanlama kitapçığında "Başlıkların Soyutluğu", "Zenginleştirme", "Erken Kapamaya Direnç" ve "Yaratıcı Güçlü Yanlar Kontrol Listesi" puanlamalarına dair bilgiler bulunmaktadır.

Yaratıcı Yetenekler Profili

Yaratıcılığın ölçülmesini şekil formuyla sağlayan bir diğer ölçek ise PCA (Profile of Creative Abilities) Yaratıcı Yetenekler Profili'dir. Yaratıcı Yetenekler Profili Puanlayıcı Klavuzu (Profile of Creative Abilities Examiner's Manual) incelenmiş ve aşağıdaki biçimde rapor edilmiştir.

Yaratıcı Yetenekler Profili (PCA) iki alt test ve iki puanlama ölçeği içerir. Bu alt testler; Çizim (Drawing) ve Kategoriler (Categories) olarak isimlendirilmiştir. Alt testler iki açıdan çoğul üretimi ölçer. Puanlama ölçeklerinin ev ve okul versiyonu vardır. Bu ölçekler yaratıcı yetenek, alanla ilgili beceriler ve öğrencilerin görev motivasyonunu ölçer. Alt test olan çizim testinde dört yaratıcı yetenek puanlanır: Yeni çizimler, Orijinallik, Oryantasyon ve Perspektif. Her yaratıcı yetenek 0,1 ve 2 puanla puanlanır.

Formda bulunan her şekil üzerine eklenen yeni çizim puanlanır. Hiç ekleme yapılmadıysa puan "0"; 1 yeni çizim yapıldıysa "1"; 2 ve daha çok ekleme yapıldıysa

puan “2” olarak yazılır. Aynı çizim iki defa eklenirse puan “1” olarak yazılır. Örneğin; şekil vazo olarak tamamlanırsa bir çiçek ya da üç çiçek çizilmesi sonucu değiştirmez. Harfler, numaralar, sözcükler ve sözcük baloncukları yeni çizim olarak değerlendirilir. Yapılan çizim birbirinden farklı olursa iki eleman olarak değerlendirilir. Aynı sözcüğün iki kere yazılması puan olarak değerlendirilmez.

Orijinallik boyutunun puanlanması için istatistiksel olarak resmin kullanım sıklığı değerlendirilir. Yine bu değerlendirme de her çizim için puanlama tablosu yazılır.

Tablo 2.2. PCA- Orijinallik Puanlama Tablosu Örneği

	0 Puan	1 Puan
	Top	Köprü
	Vücut	Kelebek
	Gözlük	Elbise
	Baş	Yumurta
	Ağaç	Gözler
	Tekerlek	Yüz
		Çiçek
		Futbol
		Yol
		Sembol
		Masa

Yapılan çizimi tanımlaması için yazılan Top, Vücut, Gözlük, Baş, Ağaç, Tekerlek başlıkları istatiksel olarak daha fazla görüldüğü için “0”-sıfır olarak puanlanmaktadır. İstatiksel olarak değerlendirilen başlıklar Köprü, Kelebek, Elbise, Yumurta, Gözler, Yüz, Çiçek, Futbol, Yol, Sembol ve Masa ise daha az görüldüğü için “1”–bir olarak puanlanmaktadır. İstatiksel olarak görülme sıklığı daha az olan başlıklar ise “2”-iki puan olarak puanlanmaktadır.

Yapılan çizimin pozisyonu ve yerleştirilmesine “Oryantasyon” puanı verilmiştir. Çizimler içinde bulunduğu sınırların içine yerleştirilip yerleştirilmediğine bakılır. Çizim döndürülmeden kutunun sınırları içine çizilmişse “0” olarak puanlanır. Sınırların dışına çıkılmış ama döndürülmemişse ya da tam tersi durum söz konusuysa “1” olarak puanlanır. Hem sınırların dışına çıkılmış hem de döndürülerek çizim yapılmışsa “2” olarak puanlanır.

“Perspektif” üç boyutlu objeleri ve iki boyutlu yüzeyde derinlik ilişkisini temsil eder. Çizimlerde herhangi bir üç boyutluluk teknikleri ya da kaçış noktası yoksa “0”

puan; üç boyutluluk ya da kaçış noktalarından herhangi biri varsa "1" puan; her ikisi de varsa "2" puan olarak puanlanır.

Toplam puan değerlendirilmesi için bir puanlama ölçeği yazılır. Ölçekte 8 farklı şekil bulunmaktadır ve her şekil için yapılan çizime bir puanlama ölçeği çizilir. Ölçekten her çizim için çıkabilecek toplam en yüksek puan 8 puandır, en düşük puan ise 0 puandır. Bu 8 farklı şekil için çıkabilecek en yüksek puan 64 puandır.

Tablo 2.3. PCA Puanlama Ölçeği Örneği

	Yeni Çizimler	Orijinallik	Oryantasyon	Perspektif	Toplam Puan
	0	0	2	1	3

Yapılan çizimin altına başlık yazılmamış ya da anlamsız bir başlık yazılmışsa puan verilmez. Çizim yok başlık varsa puan verilmez. Çizimin aynısı tekrarlanmış ve başlık var ya da yoksa puan verilmez.

Konsensüs Değerlendirme Tekniği

Ülkemizde sanatsal değerlendirme yapılırken en sık kullanılan yöntem uzman görüşünün alınmasıdır. Dünyada "Consensual Assessment Technique" olarak bilinen Teresa Amabile tarafından (1982, 1983, 1996) geliştirilen bu yöntem yüz yılın son çeyreğinde o ve diğer araştırmacılar tarafından güncellenmiştir. Konsensüs Değerlendirme Tekniği yaratıcılık değerlendirmesinin altın standardı olarak adlandırılır. Çünkü bu teknik gerçek yaratıcı performansların ve insan yapımı eserlerin değerlendirilmesine ve böylelikle bu ürünlerin gerçek yaratıcılık ölçümüne dayanmaktadır. Belli bir yaratıcılık kuramının geçerliliğine bağlı ya da bağlantılı değildir (Kaufman ve Sternberg, 2010, s.325).

Konsensüs değerlendirme tekniği hikayeler, kolaj, şiirler ve diğer eserlerin yaratıcılığının değerlendirilmesin de kullanılan güçlü bir araçtır. Konsensüs değerlendirme tekniği, bir sanat eserinin, bir kuramın, bir araştırma taslağının veya herhangi bir eserin yaratıcılığının en iyi ölçümünün o alandaki uzmanların müşterek değerlendirmeleri olduğu fikrine dayanır. Çoğul düşünme testi gibi diğer yaratıcılık ölçümlerinin aksine Konsensüs değerlendirme tekniği herhangi bir özel yaratıcılık kuramına dayanmaz yani geçerliliği herhangi bir özel yaratıcılık kuramının geçerliliğine bağlı değildir (Baer ve S.McKool, 2009). Alan uzmanları birbirinden bağımsız olarak çalışmaları puanlar ve sonrasında verilen puanlar toplanarak ortalama alınır. Bu puan yapılan değerlendirmenin sonuç puanı olarak kullanılır.

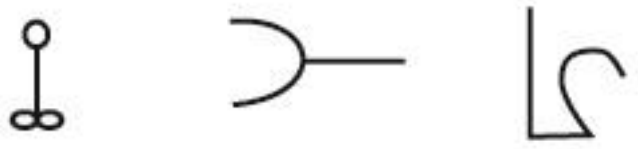
Kullanılacak şekillerin belirlenmesi

Ölçek geliştirilirken (TTCT) Torrance Test of Creativity Thinking ve (PCA) Profile of Creative Abilities testlerinden yola çıkılarak şekiller belirlenmiştir. 54 adet farklı şekil çizilmiştir. Şekillerin bazıları bilinen simgelerden alınırken bazıları internet arama motorlarına "unique shapes", "variant shapes", "diverse form" vb. yazılarak arama yapılmış ve çıkan şekillerden esinlenilerek şekiller çizilmiştir. Şekiller 1 ve 54 arası numaralandırılmıştır.



Çizilen 54 şekil

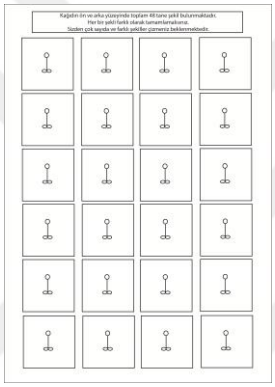
Çizilen şekiller alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve amaca uygun olan 3 şekil belirlenmiştir. Bu şekillerin kullanım koşullarına uygunluğu, çizime uygunluğu, farklı çizimler türetmeye elverişli olması ve alışılmışın dışında özgün çizimler üretmeye uygun olması bağlamında değerlendirmiş ve bu koşullara daha fazla uyması bakımından amaca uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu şekiller formda 8, 29 ve 45 olarak numaralandırılmış şekillerdir.



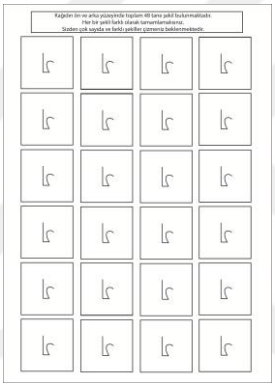
8 numaralı şekil 29 numaralı şekil 45 numaralı şekil

Belirlenen şekillerle form oluşturulması

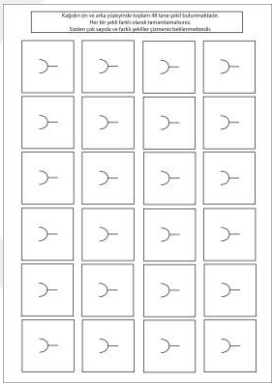
Belirlenen şekillerle 3 farklı form oluşturulmuş ve bu formlar A,B ve C formları olarak adlandırılmıştır. Aynı şeklin 24 adet ön yüzde 24 adet arka yüzde olmak üzere 48 defa kullanılmasıyla hazırlanan bu formlarda her şekil kare içine alınarak alan belirlemesi yapılmıştır. Uygulama süreci olarak bir ders saati olan 40 dakikanın kullanılmasına karar verilmiştir. Böylece öğrencinin diğer arkadaşlarıyla etkileşime girmeden formu tamamlanması amaçlanmıştır. 40 dakikalık süre içerisinde tamamlanabilecek şekil sayısı 48 olarak düşünüldüğü için form 48 biçimden oluşturulmuştur. Ancak bu sayı yapılan uygulamaların verdiği sonuçlara göre değişiklik gösterebilmektedir.



A Formu



B Formu



C Formu

Bu formların kâğıda baskısı için A3 boyutu (297 x 420 mm) tercih edilmiştir. Böylece yapılacak çizimler için öğrenciye daha geniş çizim alanı sunulması sağlanmıştır. Resim yapılacak alanın boyutları çocuğun yaşı ile ters orantılı olmalıdır. Yaş küçüldükçe alan büyümelidir (Akbayrak, 2005). Bu nedenle uygulamanın yapılacağı sınıf düzeyi en küçük öğrenci grubu olacağı için resim yapılacak alanın geniş tutulması önemsenmiştir.

Ölçek formlarının üst kısmında yazılı yönerge verilmiştir. Sözlü verilecek yönergede farklılıklar olabileceği ve bu durumun öğrencinin çizimlerinde farklılık yaratabileceği göz önüne alınarak yönerge yazılı olarak verilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıflarda yazılı yönerge okunmuş ve bunun dışında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Form için hazırlanan yazılı yönerge şu biçimdedir;

"Kâğıdın ön ve arka yüzünde toplam 48 tane şekil bulunmaktadır. Her bir şekli farklı olarak tamamlamalısınız. Sizden çok sayıda ve farklı şekiller çizmeniz beklenmektedir."

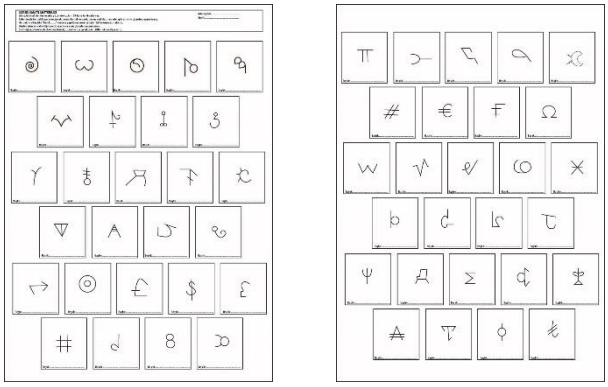
Yönerge de şekil sayısı ve şekillerin farklı tamamlanmasının ve çok sayıda çizim yapılmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Formlar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak iki farklı okulun 1. sınıf öğrencilerine Görsel Sanatlar ders etkinliği olarak uygulanmıştır. Süre olarak her form için bir ders saati (40 dakika) verilmiştir. Öğrencilerin etkinlik boyunca birbirinin çizimlerini görmemeleri ve konuşmamaları sağlanmıştır.

Sonuçlar araştırmacı tarafından değerlendirilerek tablo haline getirilmiş ve alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanı tarafından sonuçlar değerlendirilmiş ve sonuçların birbiri ile yakın olduğu görülmüştür. Bu şekillerin ayırt edici olmadığının göstergesidir. Bu noktada ayırt edici olan bir şekil belirlenmesi için yeni bir uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Önceden belirlenmiş olan 54 şeklin yeni bir form haline getirilerek, sanatsal alanda tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilere uygulanmasının ve verilen yanıtların karşılaştırılarak değerlendirilmesinin ayırt edicilik hakkında bilgi vereceği kararına varılmıştır. Tanılanmış ve tanılanmamış öğrenciler tarafından verilen yanıtlar karşılaştırılarak farklı, esnek, özgün sonuçlar veren ve en fazla yanıt verilen şekiller belirlenmiştir.

Ayırt edicilik formunun oluşturulması

Ayırt ediciliğin belirlenmesi için; önceden belirlenmiş ve 1 ile 54 arasında numaralandırılmış 54 şekil 27 şekil ön yüzde, 27 şekil arka yüzde olmak üzere tek form olarak hazırlanmıştır.



Ayırt ediciliğin belirlenmesi için hazırlanan form

Formun yazılı yönergesi şu biçimdedir;

"Elinizdeki kâğıdın ön ve arka yüzünde toplam 54 tane farklı şekil var.

Kaleminizle her şekli ayrı ayrı çizerek tamamlamalı ve canlı cansız varlıklar, nesneler gibi anlamlı çizimler yapmalısınız.

Her şeklin altındaki "Başlık:……" kısmına yaptığınız resmi anlatan bir kelime yazmalısınız. Verilen sürede olabildiğince çok sayıda ve eşsiz çizimler yapmalısınız.

Etkinliği yazı kalemi ile doldurabilirsiniz, boya kullanmanıza gerek yok. Lütfen okunaklı yazınız."

Yönergede şekil sayısı belirtilmiş ve her şeklin ayrı ayrı tamamlanması gerektiği vurgulanmıştır. Her şeklin altına yapılan çizimi betimleyen bir başlık yazılması gerektiği yönergeye eklenmiştir. Uygulama yapılan sınıfların öğretmenlerinin önerisi ile yönerge maddeler halinde verilmiştir. Önceki uygulamada boya kalemlerinin kullanıldığı ve yazıların okunmasının zor olduğu görülmüş ve bu yönde yönergeye eklemeler yapılmıştır.

Bu form; Eskişehir Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi'nin Görsel Sanatlar yetenek alanı öğrencilerine ders etkinliği olarak uygulanmıştır. Bu öğrenciler sanat alanında tanılanmış her yaş ve her sınıftan farklı öğrencilerdir. Form tanılanmamış öğrenciler için; Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokul ve ortaokulda Görsel Sanatlar ders etkinliği olarak uygulanmıştır.

Her şekil için tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin verdiği yanıtlar listelenmiş ve bu liste Ek-6 olarak sunulmuştur. Sanatsal alanda tanılanmış öğrencilerin formun daha fazla şeklini çizerek tamamladığı, tanılanmamış öğrencilerin ise formu doldurmayı daha erken bıraktıkları ve şekillerin hepsini doldurmadıkları görülmüştür. Bu nedenle formlara verilen yanıtlar bölümünde sanatsal alanda tanılanmış öğrencilerin yanıtları daha fazla olarak listelenmiştir.

Şekilleri öğrencilerin nasıl tamamladığına dair oluşturulan liste alan uzmanına sunulmuş ve konu ile ilgili görüşü alınmıştır. Sanatsal alanda tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerle yapılan uygulama sonucu alan uzmanı 5 farklı şekil seçmiştir. Şekil belirlenirken sanatsal alanda tanılanmış öğrencilerin tanılanmamış olanlara göre daha farklı sonuçlara ulaşması, daha mizahi yanıtlar vermiş olması, daha esnek düşünebilmiş olmaları, özgün fikirlerini şekillere yansıtmış olmaları ve yanıt sayısının fazla olması göz önüne alınmıştır.

Bu şekiller;



1. Şekil 2. Şekil 3. Şekil 4. Şekil 5. Şekil

olarak belirlenmiştir.

Formun uygulandığı öğrencilerin şekillere verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.4. *Tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin verdiği yanıtlar*

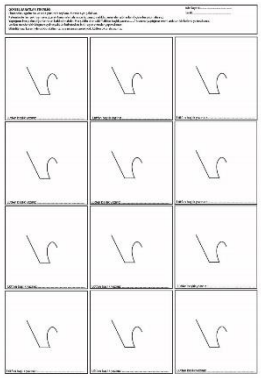
	Şekiller	**Sanat alanında tanılanmış öğrenciler;**	**Tanılanmamış öğrenciler;**
1. Şekil		Yüz, Yarasa, Mutlu, Batman logosu, Aşağıya bakan kuş, Üzgün yüz, Elma ve armut, Mayo(Külot), Kum saati, Penguen, Çiçek, Bir düşünce hali, Ateş böceği, Gülen yüz, Çiçek, Baykuş, Tişört, Kadın, Mayolu kadın, Tilki, Yüz, Dudak, İki başlı ejderha, Masa lambası, Bir arı	Meme, Pantolon, Kalp, Bir çocuk, Mayo, Elbisem, Elbise, Mayo, Elbise, Kadın, Üçgen, Bir gözlük, Bebek, Kuş, Çiçek, Kanat, Yarasa, Yüz, Ağız, Yarasa
2. Şekil		Kalp atışı, El, Aynanın karşısında iki, Tavus kuşu, Kitap tutacağı, Okla vurulmuş kuğu, Resimde bir kalp, Kuş (kalp), Televizyon koltuğu, Suda batan bot, Dil çıkaran adam, Yıkım topu, Ördek, Temizlik makinesi, Deney tüpü, Gerinen kız, Kalp, Ayakkabı, Atan kalp	Kabuk, Robot, Araba, Peçetelik, Ev, Yıkık ev, Televizyon

Tablo 2.4. (Devam) *Tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin verdiği yanıtlar*

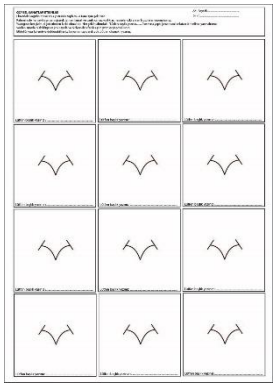
3. Şekil		Çapa, Düdük, Beş, Bot, Mantar, Bot, Beş rakamı, Ağız, Çocuk, Hamile bir kadın, Demir batmış tren, Plant vs Zombie 2, Hançer, Dikenli uçurum, Major, Ejderha, Flappybird, Resim, Hades, Kuş, Spor yapan bir kadın, Tren, Kamçı, Kılıç balığı, Oyun, Yan duran pelikan	De, Ev bahçesi, Müzik molası, Tank, Tavşan, E işareti, Çadır, Çanta, Rakamdan beş, Çaydanlık, Yüz, Telsiz, Askı, Tavşan
4. Şekil		Mayın, Kiraz, Engelli bir adam, Kelebek, Anlaşamayanlar, Arı, Korsan kancası, Palyaço, Fare, Bir vazo, Askılık, Teniz, Arı kafası, Opera, Peter Pan, Olta ucu, Şaşkın aydede, Orak, İğneye Tutturulmuş kolye, Dil çıkaran adam, Kızgın bir insan, Böcek, Tombul adam, Tekerlekli sandalyede bir çocuk, Olta ucundaki kanca, Çılgın bilim adamı	Uzaylı, Salyangoz, Top, Bağıran adam, Süs, Alfabetik, Çıngırak, Ğ harfi, Oturan engelli, Göbekli adam, Kumanda, Tekerlekli sandalyede çocuk, Beş, Kanca, Elma, İnsan, Karikatür
5. Şekil		Çiçek, Dönme dolap, Kedi, Lamba, Çiçekteki civciv, Robot, Tavşan, Pilot(Şapka), Uzaktan kumandalı araba, Sincap, Fare, Açan çiçek oyuncağı, El yapımı helikopter, Anahtar, Mutant tavşan, Tavşan, Askılık, Pinpon, Yaratıkcık, Bir çocuğun resmi, Kozalak, Çiçek, Çiçek, Tel Ali, Tiyatro	Robot, Anahtar, Papatya, Kürek, Çiçek, Çoklu bitki, Pervane, Kız, Bir çiçek, Gülen yüz, Vantilatör, Toplama işlemi, Ayı, Şaşkın adam, Kiraz, Kedi, Hemster, Papatya, Çiçek, Asker

Belirlenen şekillerle form oluşturulması ve uygulama yapılması

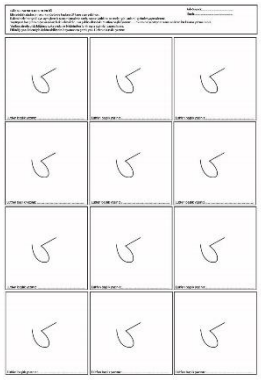
Seçilen şekillerle yeni formlar oluşturulmuştur. Alan uzmanının önerisi ile şekil sayısı azaltılmış ve etrafında kalan alan genişletilmiştir. Daha geniş alan verilmesinin amacı, öğrencinin çizimlerinin daha anlaşılır olması ve daha özgür hissederek daha rahat çalışmasına olanak tanımaktır. Toplam şekil sayısı 24 olarak belirlenmiştir.



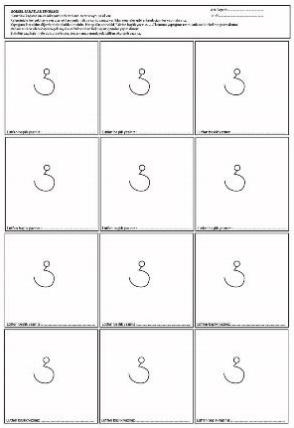
A Formu



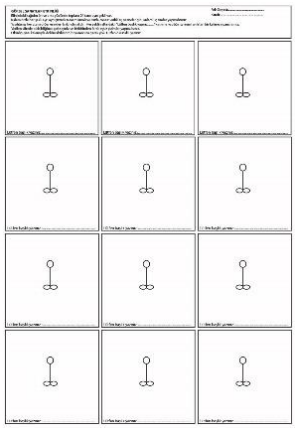
B Formu



C Formu



D Formu



E Formu

Tüm formlar için aynı yönerge yazılmıştır ve şu biçimdedir.

"*Elinizdeki kâğıdın ön ve arka yüzünde toplam 24 tane aynı şekil var.*

Kaleminizle her şekli ayrı ayrı çizerek tamamlamalı ve canlı, cansız varlıklar, nesneler gibi anlamlı çizimler yapmalısınız.

Yaptığınız her çizim diğerlerinden farklı olmalıdır. Her şeklin altındaki "Lütfen başlık yazınız:….." kısmına yaptığınız resmi anlatan bir kelime yazmalısınız.

Verilen sürede olabildiğince çok sayıda ve birbirinden farklı eşsiz çizimler yapmalısınız. Etkinliği yazı kalemiyle doldurabilirsiniz, boyamanıza gerek yok. Lütfen okunaklı yazınız."

Önceki formda bulunan "Başlık:….." bölümü "Lütfen başlık yazınız....." olarak değiştirilmiştir.

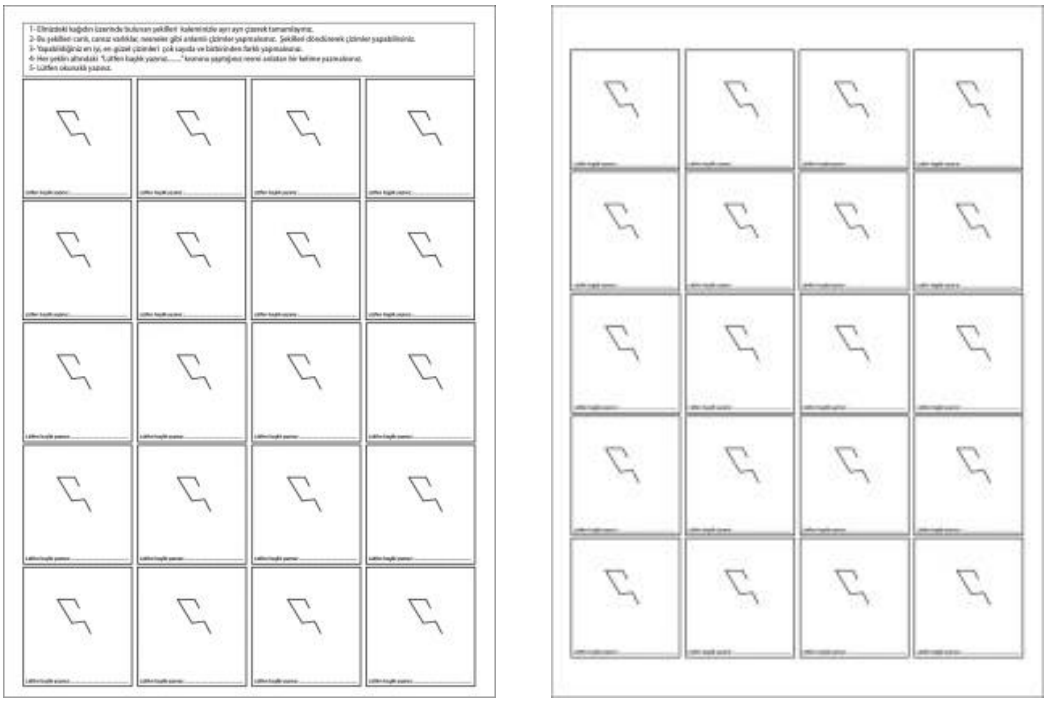
Formlar bir ilköğretim okulunun farklı sınıflarında Görsel Sanatlar etkinliği olarak uygulanmıştır

Sonuçların değerlendirilmesi

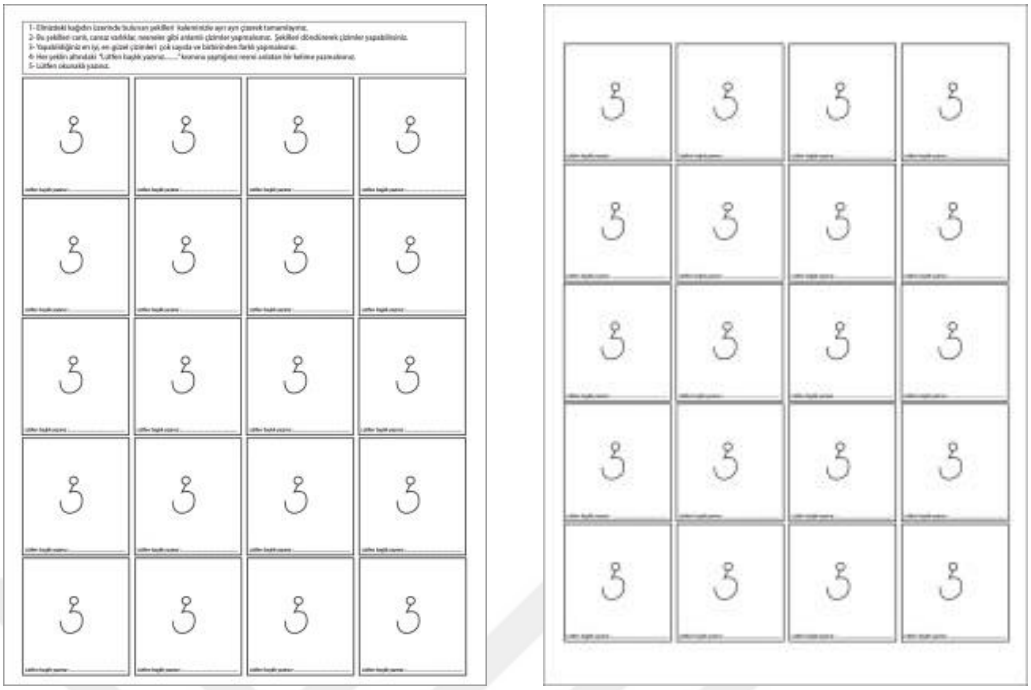
Formların analizi araştırmacı tarafından yapılmış ve bir sanat eğitimi alanı uzmanı ve bir üstün yetenekliler alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Öğrencilerin farklı, özgün, esnek ve mizahi sonuçlar üretmesini sağlayan şeklin tercih edilmesi planlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşüne göre; seçilen şekiller öğrencinin farklı sonuçlara ulaşmasında etkili olmamıştır. Ancak seçilen 5 şeklin de yuvarlak formlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle daha önce belirlenmiş olan ve uygulamada etkili kullanılan keskin formlu bir başka şeklin daha eklenmesine karar verilmiştir.

Belirlenen şekillerle yeni formların oluşturulması

Yaratıcılığın "Akıcılık" boyutu için farklı, "Orijinallik" ve "Esneklik" boyutu için farklı bir form belirlenmiştir. Akıcılık boyutu için farklı form uygulanmasına karar verilmesinin amacı sürenin sınırlanmasıdır. Kısa süre içinde çok sayıda fikir belirtilmesi olarak daha önce tanımladığımız bu boyut için seçilen form için süre oldukça sınırlı tutulmaktadır. Ancak esneklik ve orijinallik için daha fazla veri elde edilmesi amacıyla daha fazla süre verilmesi gerekmektedir. Etkili kullanılan, çok sayıda yanıta ulaşıldığı gözlemlenen şekillerden keskin hatları olan akıcılık formu için; yuvarlak hatlara sahip olan ise orijinallik ve esneklik boyutu için seçilmiştir. Formlar aşağıdaki biçimde oluşturulmuştur.



Akıcılık boyutunun ölçülmesi için hazırlanan form



Esneklik ve orijinallik boyutunun ölçülmesi için hazırlanan form

Formda 50 şekil bulunmasının amacı öğrencinin hızlı üretmesi durumunda formu erken bitirmemesidir. Öğrenciden süre boyunca üretmesi beklenmektedir.

Form için yazılan yönerge şu biçimdedir;

"*1- Elinizdeki kâğıdın üzerinde bulunan şekilleri kaleminizle ayrı ayrı çizerek tamamlayınız.*

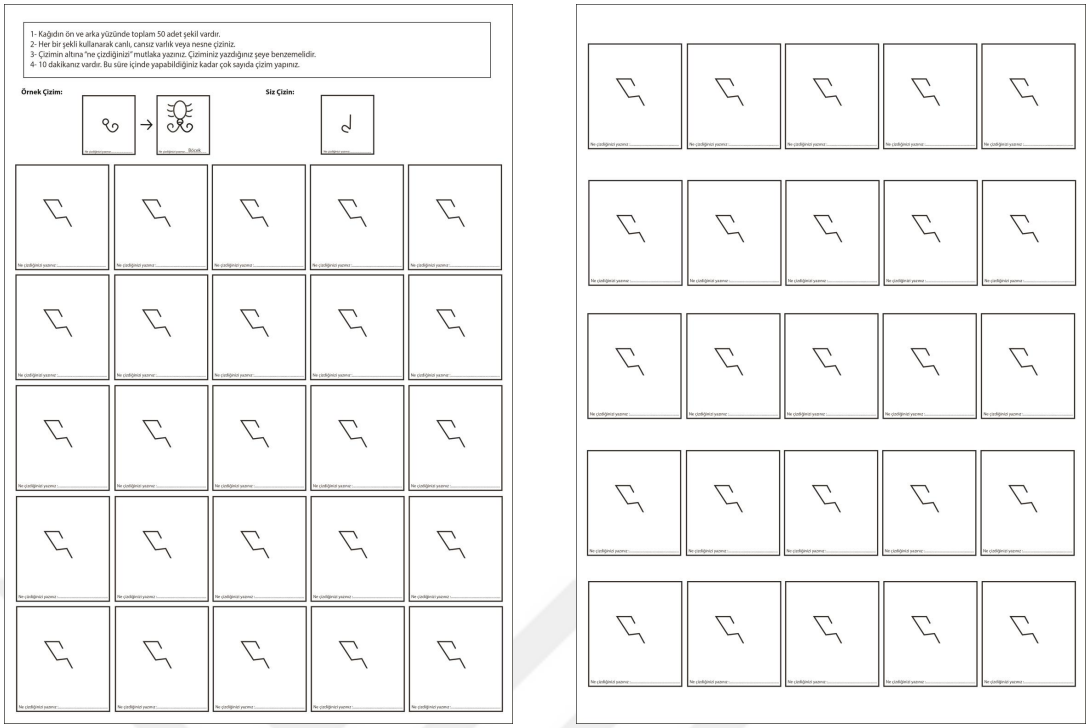
2- Bu şekilleri canlı, cansız varlıklar, nesneler gibi anlamlı çizimler yapmalısınız. Şekilleri döndürerek çizimler yapabilirsiniz.

3- Yapabildiğiniz en iyi, en güzel çizimleri çok sayıda ve birbirinden farklı yapmalısınız.

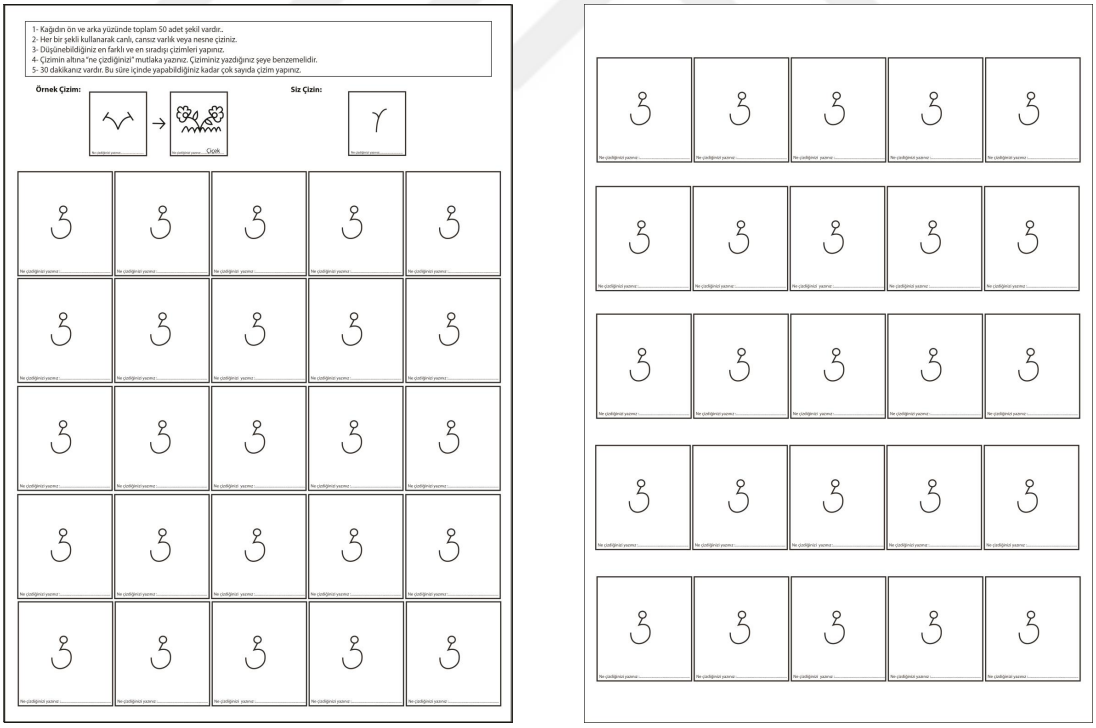
4- Her şeklin altındaki "Lütfen başlık yazınız….." kısmına yaptığınız resmi anlatan bir kelime yazmalısınız.

5- Lütfen okunaklı yazınız."

İlkokul kitapları incelenerek yönergelerin sayı numarasıyla verildiği görülmüş ve yönerge cümleleri numaralandırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda forma örnek şekil ve süre eklenmesi gerektiği görüşüne varılmıştır. Her şeklin altında bulunan ve yapılan çizimi tamamlayan bir sözcük yazmaları için eklenen "Lütfen başlık yazınız….." cümlesi yerine "Ne çizdiğinizi yazınız…"yazılmasının öğrenciler için daha anlaşılır olacağı dile getirilmiştir. Alan uzmanına danışılarak formlara aşağıdaki şekli verilmiştir.



Akıcılık boyutunun değerlendirilmesi için hazırlanan form



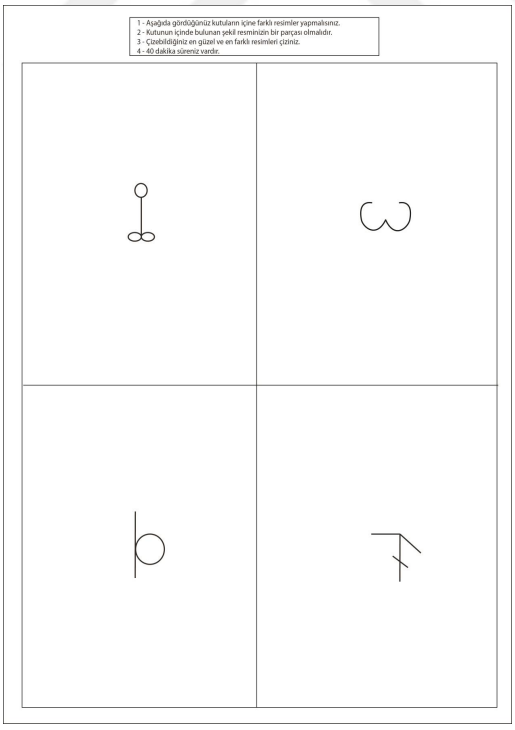
Esneklik ve orijinallik boyutunun değerlendirilmesi için hazırlanan form

Bir ilkokulda örnek eklenen formlar için ikinci sınıflardan bir şubede uygulama yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler örnekleri

incelemiş ve örnek uygulamayı araştırmacı ile yapmışlardır. Bu örnek ve alıştırmanın yapılmasının öğrencilerin formu anlaması için önemli olduğu fark edilmiş ve örnek çizim ve alıştırma forma eklenmiştir.

Sanatsal boyut için form oluşturulması ve uygulanması

Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda; sanatsal bir değerlendirme söz konusu olduğunda, sanatın temel öğeleri ile bir değerlendirme yapılması gerektiği kararına varılmıştır. Bu nedenle verilen şeklin tamamlanarak bir resim oluşturulması üzerine bir form çalışması yapılmıştır. Ancak tek bir resmin değerlendirilmesi ile doğru sonuca varılamayacağı göz önünde bulundurularak resim sayısının arttırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Sanatsal boyut için ayırt ediciliği yüksek 4 farklı şekil seçilerek form oluşturulmuştur. Seçilen şekil sayısının az olması çizilecek geniş alanlar bırakılması açısından önemlidir. Bu form önceki formlardan şeklin çizilerek tamamlanması ve tam bir resme dönüştürülmesi bakımından farklılaşmaktadır. Ayrıca formda bulunan kutuların alt kısımlarına "Ne çizdiğinizi yazınız……" başlığı eklenmemiştir. Çizilen tam bir resim olduğu için bir başlıkla anlatılması mümkün değildir.



Sanatsal boyutun değerlendirilmesi için hazırlanan form

Form için yazılan yönerge şu biçimdedir;

"1- Aşağıda gördüğünüz kutuların içine farklı farklı resimler yapmalısınız.

2- Kutunun içinde bulunan şekil resminizin bir parçası olmalıdır.

3- Resimleriniz yapabildiğiniz en iyi, en güzel resimler olmalıdır."

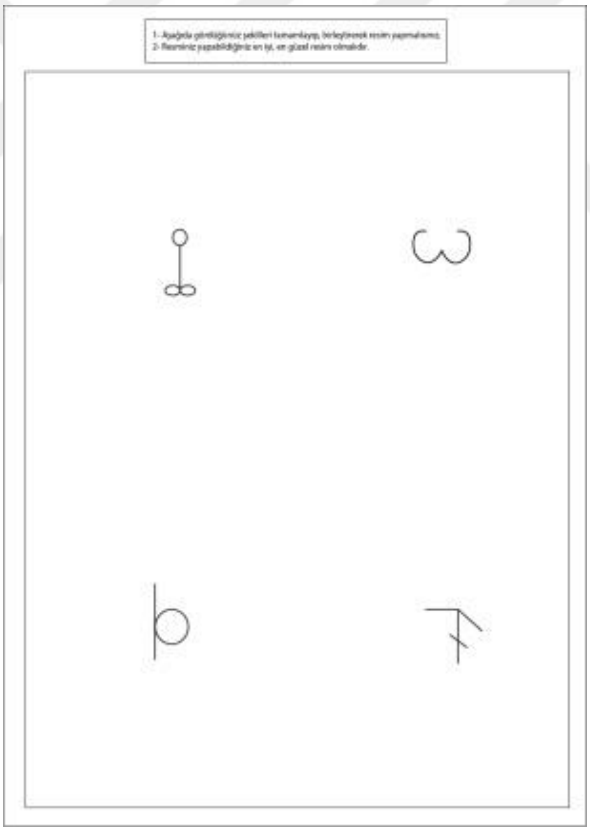
Yönergede şekillerin resim olarak tamamlanması ve yapılabilecek en iyi, en güzel resmin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuçların değerlendirilmesi

Form bir ilkokulda Görsel Sanatlar ders etkinliği olarak uygulanmış süre olarak 40 dakika verilmiştir. Alan uzmanı ile birlikte değerlendirme yapılmıştır. Bazı öğrencilerin formda bulunan alanların dışına çıkması nedeniyle ortadaki çizgiler kaldırılarak yeni bir uygulama yapılmasına karar verilmiştir.

Yeni formun oluşturulması ve uygulanması

Ortadaki çizgiler kaldırılarak yeni bir form oluşturulmuştur.



Formun yazılı yönergesi şu biçimdedir;

"*1- Aşağıda gördüğünüz şekilleri tamamlayıp birleştirerek resim yapmalısınız.*

2- Resminiz yapabildiğiniz en iyi, en güzel resim olmalıdır."

Yazılı yönergede şekillerin tamamlanarak birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Formlar bir ilkokulda Görsel Sanatlar ders etkinliği olarak uygulanmış süre olarak 40 dakika verilmiştir.

Sonuçların değerlendirilmesi

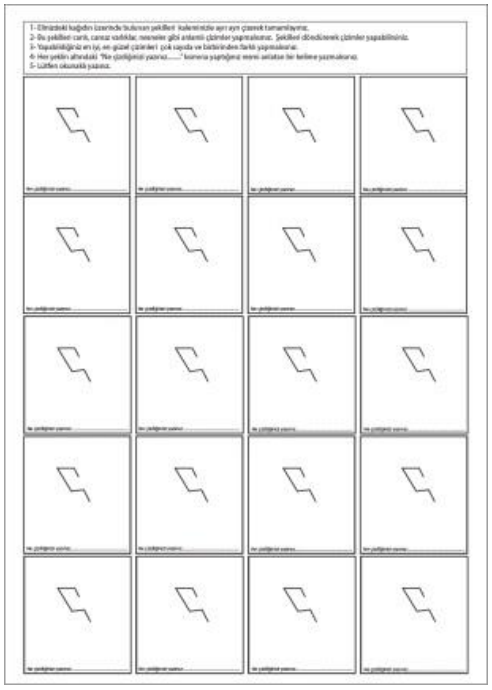
Sonuçlar alan uzmanı ile birlikte değerlendirilmiş ve öğrencilerin 4 şekli birleştirerek tek bir resim oluşturmak konusunda zorlandıkları için bazı şekilleri resmin dışında bıraktıkları görülmüştür. Ayrıca form bu şekli ile tek resim değerlendirmesi olacağı için formun önceki halinin daha verimli sonuçlar verdiği göz önüne alınmıştır ve 4 farklı resimden oluşan formun yaratıcılığın sanatsal boyutunun değerlendirilmesinde kullanılacak form olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

2. Evre- Oluşturulan Formların Uygulama Planlamalarının Yapılması

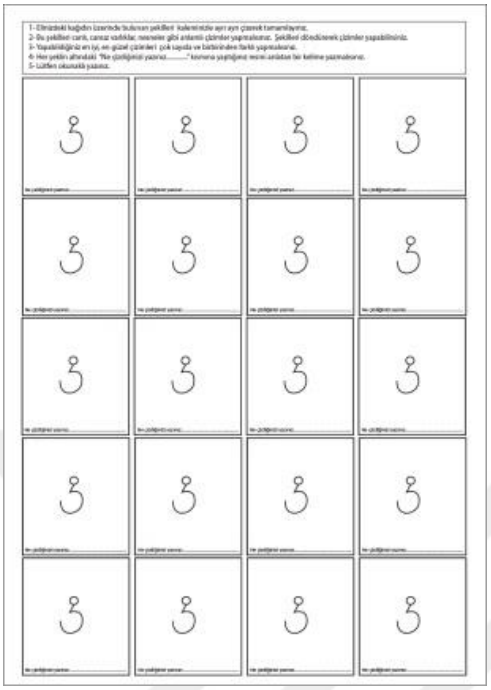
Formlar oluşturulduktan sonra en uygun sürenin saptanması ve en uygun sıralamanın yapılması için pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulama için okul belirlenirken şube sayısının fazla olması ve sınıf sayılarının çok fazla ya da çok az olmamasına dikkat edilmiştir.

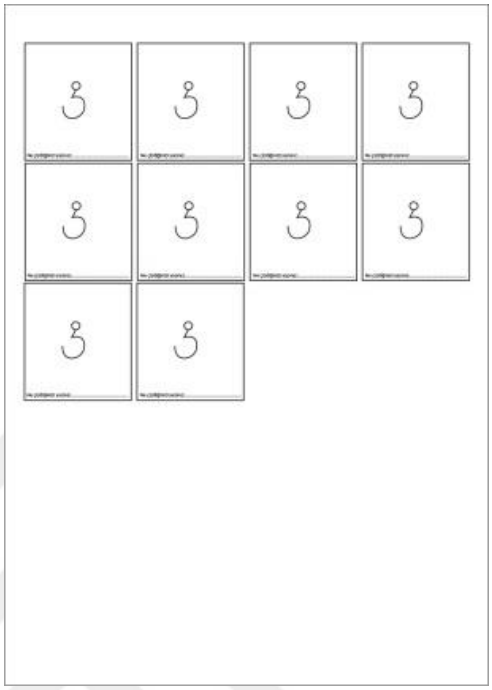
Formlar için en uygun sürenin belirlenmesi için pilot uygulamaların yapılması

Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda formlar için süre değerlendirmesi yapılmıştır. İlkokul 2. Sınıflardan 2 şube ile uygulama yapılmıştır. Bu şubeler seçilirken okul idarecilerinin uygun olarak yönlendirdiği sınıflar, sınıf öğretmenlerinin rızası ön plana alınarak seçilmiştir. Akıcılık boyutu için hazırlanan form 20 şekil ile hazırlanmış ve tüm şekilleri tamamlayarak teslim eden ilk öğrenci 10 dakika süre kullanmıştır.

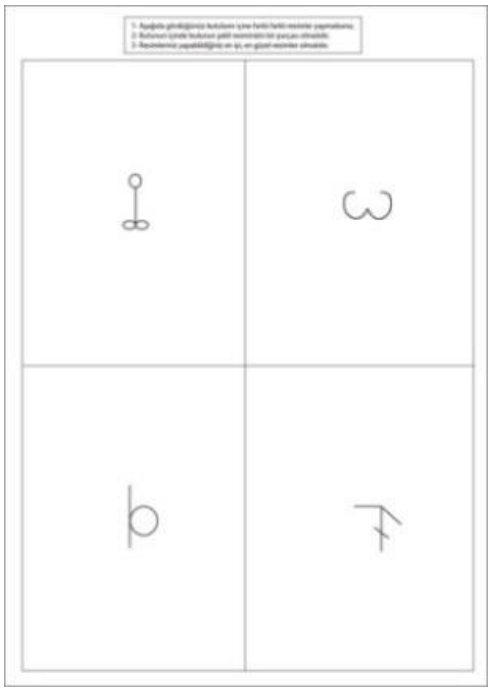


Form 2 için 30 biçimden oluşan bir form hazırlanmıştır ve tüm şekilleri tamamlayarak teslim eden ilk öğrenci formu için 30 dakika süre kullanmıştır.





Sanatsal boyut için bir ders saati olan 40 dakika verilmiş ve bazı öğrenciler erken bitirse de sürenin tamamını kullanan öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir.



Alan uzmanı ile yapılan değerlendirmeler sonucunda sürelerin yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. Ancak öğrencilere daha fazla olanak verilmesi için kâğıdın boş kalan yüzeyleri de şekillerle doldurularak şekil sayısı 50 olarak arttırılmış ve formlara süre eklenmiştir.

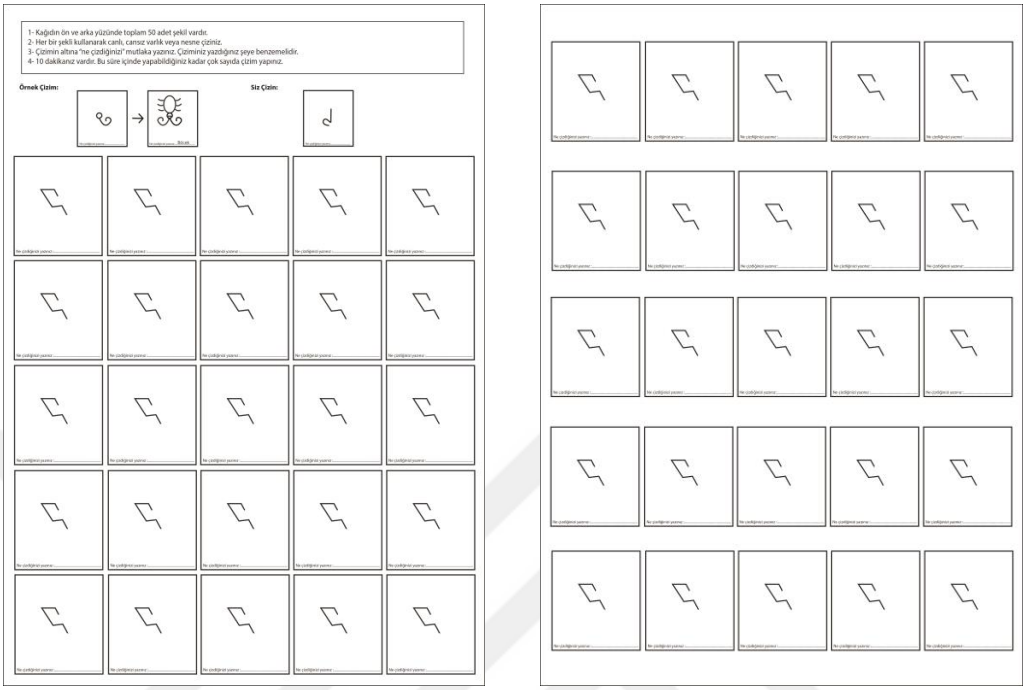
Formların uygulama sıralamasının belirlenmesi için pilot uygulamaların yapılması

Bu aşamada formların sıralamasının belirlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle akıcılık boyutu için hazırlanan form, esneklik ve orijinallik boyutu için hazırlanan form bir ilkokulun aynı sınıf düzeyinin farklı iki şubesinde farklı sıralamalarla uygulanmıştır. Şubelerden birine önce akıcılık boyutu için hazırlanan form sonra esneklik ve orijinallik boyutu için hazırlanan form verilirken diğer şubeye tam ters sıralama ile uygulama yaptırılmıştır. Sonuçlar üzerinden şekil sayısı ve tür sayısı değerlendirmesi yapılmış ve sonuçlar alan uzmanıyla paylaşılmıştır. Önce akıcılık boyutu için hazırlanan form sonra esneklik ve orijinallik boyutu için hazırlanan form sıralaması ile yapılan değerlendirmeyle daha doğru sonuçlara ulaşıldığına alan uzmanı ile yapılan değerlendirme sonucu karar verilmiştir. Daha doğru sonuçlarla ifade edilmek istenen formla daha fazla yanıta ulaşılmış olmasıdır.

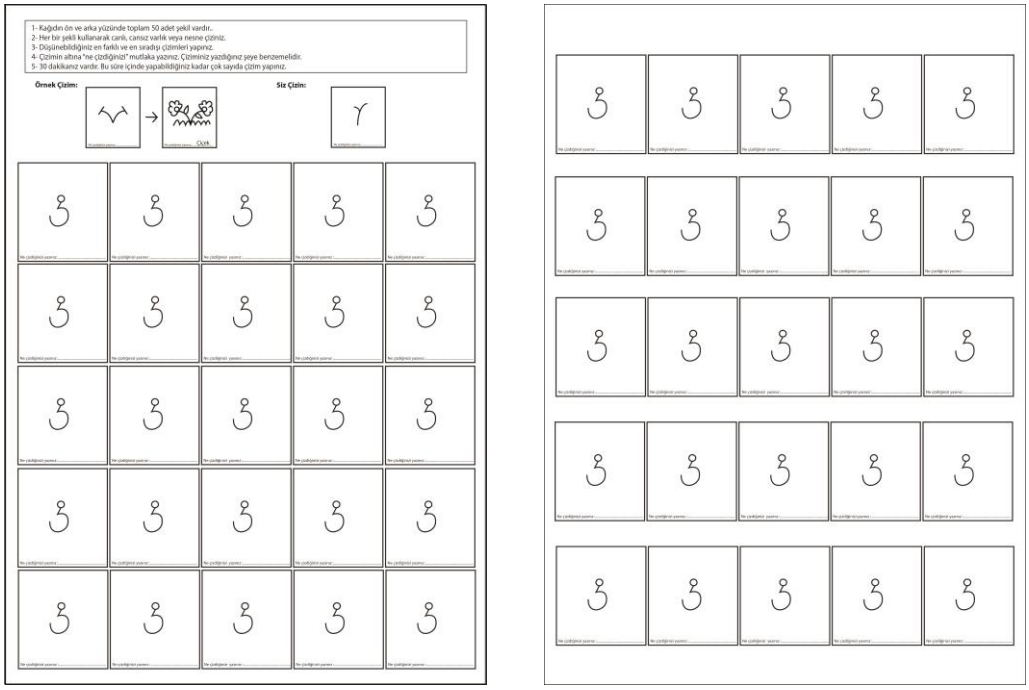
Bu noktada ikinci bir sıralama yapılması gerekmektedir. Akıcılık boyutu için hazırlanan form, esneklik ve orijinallik boyutu için hazırlanan formlar ile sanatsal boyutun değerlendirmesi için hazırlanan formlarının sıralaması için aynı sınıf düzeyinde farklı iki şubede farklı sıralama ile formların uygulaması yapılmıştır. Şubelerden birine önce akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının değerlendirilmesi için hazırlanan formlar sırasıyla verilmiş, sonrasında sanatsal boyutun değerlendirmesi için hazırlanan form verilmiştir. Diğer şubeye ise formlar tam tersi sıralamayla verilmiştir. Sanatsal boyutun değerlendirmesi için hazırlanan formun sonra verildiği sınıfta çizimlerde daha fazla görsel olduğu görülmüştür. Bu yapılacak değerlendirmeye veri oluşturması açısından önemlidir.

Sonuçlar alan uzmanı ile paylaşılmış ve görseller değerlendirilmiştir. Uygulamanın pekiştirilmesi açısından başka bir okulda yeniden uygulanması uygun görülmüştür. Uygulama, başka bir ilkokulun aynı sınıf düzeyinin farklı iki şubesinde yeniden yapılmıştır. Sonuçlar alan uzmanı ile değerlendirilmiştir. Önce yapılan uygulama ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüş ve form sıralamasına karar verilmiştir. Akıcılık boyutunun değerlendirilmesi için hazırlanan form Form-1; esneklik ve orijinallik boyutunun değerlendirilmesi için hazırlanan form Form-2 ve sanatsal

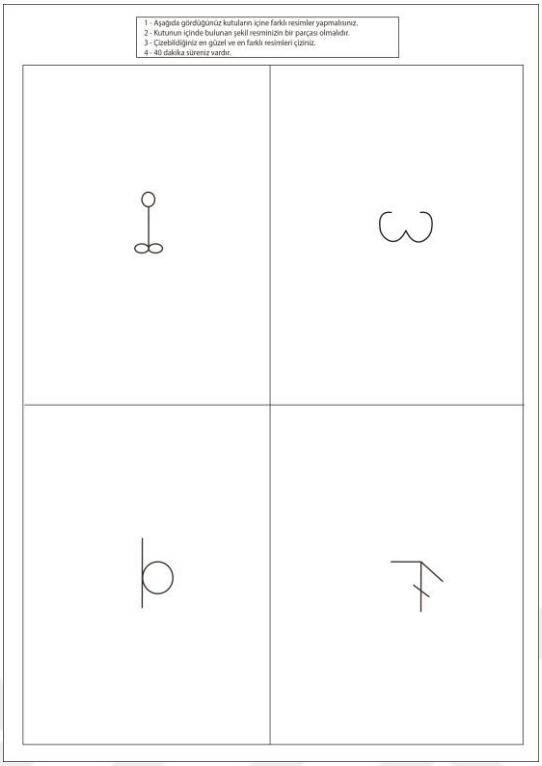
boyutun değerlendirilmesi için hazırlanan form Form-3 olarak adlandırılmıştır ve sıralama da bu yöndedir.



Form 1- Akıcılık boyutunun değerlendirilmesi için hazırlanan form



Form 2- Esneklik ve Orijinallik boyutunun değerlendirilmesi için hazırlanan form



Form 3- Sanatsal boyutun değerlendirilmesi için hazırlanan form

Ölçeği oluşturan 4 farklı puan türüne ilişkin hazırlanan 3 form katılımcıların beklenen performansı ortaya koymasını kolaylaştıran özgün yapıya sahiptir.

3. Evre- SAYAD ölçeğinin uygulanması

SAYAD ölçeğinin 3 formu olan Form-1, Form-2 ve Form-3 Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki ilkokulda uygulanmıştır. İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflarının üçer şubesinde uygulama yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir.

2.3.1. Madde havuzu

Alanyazın taraması sonucu yaratıcılık ile ilgili farklı ölçeklere rastlanmıştır. Bu ölçeklerde işe koşulan şekiller incelenmiştir. Bu incelemeler ve alanyazına dayalı olarak genel ve sanatsal yaratıcılığın ölçülmesi ile ilgili boyutlar temel alınarak pilot uygulamada kullanılacak form oluşturulmuştur.

2.3.2. Uzman görüşü

Geliştirme süresince farklı alan uzmanlarından farklı zamanlarda görüşler alınmış ve bu görüşler doğrultusunda yapılan pilot uygulama sonuçlarına göre ölçek son halini almıştır. İlk olarak geliştirme sürecinde ölçek formu son halini almadan önce

alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüş alınan alan uzmanlarının meslekte en az 10 yıl tecrübesi olmasına ve ülkemizde küçük yaşta sanatsal yaratıcılık tanılaması yapan kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) bünyesinde görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Ülkenin farklı bölgelerinde bulunan Bilim ve Sanat merkezinde görev yapan alan uzmanlarının fikirlerinin, kültürel çeşitlilik içinde farklı öğrenci gruplarını tanımaları ve bu öğrencilerle daha önce tanılama yapmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan uzmanlarına önce formun uygulama yapılmadan önceki hali gösterilmiş, yazılı yönerge okunmuş ve sonrasında öğrenciler tarafından doldurulmuş formlar gösterilmiştir. Değerlendirmenin nasıl yapıldığı ve değerlendirmeye alınan ölçütler konusunda bilgi verilmiştir. Fikirlerini yazmaları istenmiştir. Bu görüşler öğretenlerin el yazısıyla yazılmış formlar olarak Ek-..te verilmiştir.

Yapılan analiz sonucu alan uzmanlarının forma dair görüşleri olumludur. Alan uzmanı görüşlerine göre öğrenci kendi yaş ve gelişme basamaklarına göre değerlendirilmesi gerektiği ve gelişimsel basamağının üzerinde tepkiler ortaya koyan öğrencilerin yaratıcı olarak değerlendirilebileceği vurgulanmıştır. Yaratıcılık ölçeği için yapılan değerlendirme sınıf düzeyinde yapılmaktadır. Her öğrenci kendi sınıf düzeyinde kendi gelişim basamağının özelliklerine göre sanatsal değerlendirmeye alınmıştır.

Sanatsal alanda yapılan bir değerlendirmede "kompozisyon" öğesinin değerlendirilmesi konusunda bir alan uzmanı "Kompozisyon değerlendirmede ölçü olmamalıdır" olarak görüş belirtirken bir başka alan uzmanı ise "Kompozisyona dikkat edilmelidir" diye görüş belirterek çelişkili bir durum ortaya çıkarmıştır. Değerlendirme yapılırken Bilim ve Sanat merkezlerinin tanılama sınavında kullandıkları ölçütler değerlendirmeye alınmıştır. Ancak sanatsal bir değerlendirme için kullanılacak ölçütler için alan uzmanlarından görüş alınmış ve bu görüşlerin BİLSEM tanılama ölçütlerini destekleyici sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre kompozisyonun yapılacak sanatsal yaratıcılık değerlendirmesi için önemli bir öğe olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçütler konusunda yapılan değerlendirme formları Ek-… olarak verilmiştir.

İki farklı alan uzmanı "espas", "derinlik" ölçütlerinin değerlendirmeye alınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu ölçütler ölçek değerlendirmesinde "perspektif" başlığı altında birleştirilerek verilmiştir.

Alan uzmanı tarafından resim yapılan yüzeylerin genişletilmesinin, aradaki çizgiler kalkarak şekiller arasında ilişki kurularak nesnelerin birlikte kullanılmasının

önemi vurgulanmıştır. Yapılan pilot uygulamalarda bu yöntem denenmiş ancak öğrencilerden verim alınamamıştır. Bu yöntemle yapılan sanatsal değerlendirme tek resim üzerinden yapılacağı için verimli değildir. Ölçeğin son halinde 4 farklı resim puanlanmış ve tesadüfi başarının ortaya çıkma olasılığı azaltılmıştır.

Genel olarak bakıldığında, alan uzmanlarının ölçeğin yaratıcılığı ölçmek konusunda başarılı sonuçlar vereceği konusunda ortak fikre sahip olduğu görülmektedir.

2.3.3. Pilot uygulama

Çalışmanın pilot uygulaması için Eskişehir ilindeki çeşitli ilkokullarda öğrenim görmekte olan 626 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilere ölçek formu dağıtılmadan önce okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilip gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sonrası elde edilen ölçek formları incelenmiş ve asıl uygulama için geliştirilecek form bağlamında alan uzmanları tarafından incelenmesi sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında hazırlanan ölçme aracı için 2015-2016güz ve bahar dönemlerinde 2016-2017 güz döneminde veri toplanmış ve 2016-2017 bahar dönemi Mayıs ayında uygulama yapılarak veri toplama süreci sona ermiştir.

Dağıtılan ölçek formlarının uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında oluşabilecek ve araştırmacı tarafından öngörülemeyen kimi durumlara dayalı olarak geri dönüş olan formların tamamının değerlendirilemeyeceği gözlemlenmiştir. Özellikle sınıf içinde yapılan öğretmen müdahaleleri, öğrencilerin birbiri ile etkileşimi, araştırmacının uygulamaya dönük esneklik konusunda yaşadığı sıkıntılar, süre ve sıralama gibi koşullar nedeni ile ölçek formlarından uç değer oluşturan, eksik veya sistematik bir biçimde doldurulan, alt ve üst yüzdelik bağlamında mahalanobis distance hesaplanarak normal dağılımın dışında seyir gösteren 13 kişi değerlendirme dışı bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlenmesi

Örneklem grubundan toplanan ölçek formları genel ve sanatsal yaratıcılık ile alt boyutlarına dayalı olarak incelenip numaralandırılmış ve aynı öğrenciye ait olan formlar birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmadaki tüm çözümlemeler SPSS Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçek 3 formdan oluşmakta ve 4 farklı puan türü sonucuna ulaşmaktadır. Bu nedenle her boyut için ayrı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Formlara göre yapılan analizler aşağıdaki biçimde yapılmıştır.

Akıcılık boyutu için yapılan analizler

Aynı şeklin 50 defa kullanılması ile oluşturulan Form-1 kullanılarak elde edilen veriler için 10 dakika süre verilmiştir.

Değerlendirme yapılırken;

- Şeklin çizilerek tamamlanmış olmasına,
- Şekli tanımlayan başlık olarak bir sözcük ya da sözcük grubunun yazılmış olmasına,
- Yazılan başlıkların birbiriyle aynı olmamasına,
- Yapılan çizimin aynı olmamasına,
- Yapılan remin boyanmamış olmasına,

  dikkat edilmiştir.

Bu hususları karşılamayan çizimler değerlendirmeye alınmamıştır. Yapılan analizlerde değerlendirmeye alınan çizimlerin sayısı göz önünde bulundurulmuş ve bu sayı "akıcılık" puanı olarak değerlendirilmiştir.

Esneklik boyutu için yapılan analizler

Esneklik puanlaması için tür sayısı değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirmeler arasında fark olmaması adına bir tablo hazırlanmış ve türler belirlenmiştir. Türler belirlenirken yapılan uygulamalar göz önüne alınmıştır. Hazırlanan kılavuzda türlerin içine giren başlıklar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Hiçbir türe yerleştirilemeyen farklı başlıklar "Diğer" başlığı altında değerlendirilmelidir. Başlık yazılan türler sayılarak tür sayısı belirlenmelidir. Tür sayısı esneklik puanı olarak değerlendirilmektedir.

Aynı şeklin 50 defa kullanılması ile oluşturulan Form-2 kullanılarak elde edilen veriler için 30 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler tamamladıkları her şeklin altına yapılan çizimi tanımlayan bir başlık yazmıştır. Değerlendirici tarafından başlıklar oluşturulan tabloda uygun türün altına her öğrenci için ayrı ayrı yazılmıştır. Tablo şu biçimde düzenlenmiştir;

Öğrencilerin yazdıkları başlıklar tabloya yazılırken;

- Şeklin öğrenci tarafından tamamlanmış olmasına,
- Şekli tanımlayan başlık olarak bir sözcük ya da sözcük grubunun yazılmış olmasına,

- Yazılan başlıkların birbiriyle aynı olmamasına,
- Yapılan çizimin aynı olmamasına,
- Yapılan remin boyanmamış olmasına,

dikkat edilmiştir.

Bu hususları karşılayan çizimler değerlendirmeye alınmış ve veriler tabloya sınıf ve öğrenci kodu düzeyinde yazılmıştır.

Orijinallik boyutu için yapılan analizler

Orijinallik değerlendirmesi için yazılan başlıkların sınıf düzeyinde frekans değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan çizimlerin altına yazılan tanımlayıcı başlıklar elektronik tablolama programına yazılmış ve bu başlıklara karşılık gelen yüzde değeri hesaplanarak eklenmiştir. Orijinallik değerlendirmesi için aşağıdaki tablo kullanılmış ve başlıkların yüzde değerleri yazılarak otomatik olarak toplanmıştır.

Tablo 2.5. Orijinallik değerlendirme tablosu

Form No	**Toplam Puan**	**Başlık**					
		1. Şekil	**2. Şekil**	**3. Şekil**	**4. Şekil**	**5. Şekil**	**…**

Sanatsal boyut için yapılan analizler

Sanatsal değerlendirme için 4 farklı şeklin resim olarak tamamlanması için oluşturulan Form-3 kullanılmıştır. Öğrenci tarafından yapılan dört farklı resmin; Görsel Sanatların temel ilkelerinden Kompozisyon, Oran-Orantı, Çizgi, Perspektif ve Yaratıcılık (Özgünlük) boyutlarında değerlendirilmesiyle sanatsal yaratıcılık puanı oluşturulmuştur. Değerlendirme üç alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Alan uzmanları birbirlerinin değerlendirmelerini görmemiştir. Resimleri puanlarken kime ait olduğunu bilmeden değerlendirme yapmışlardır. Bu amaçla tek form olarak hazırlanan Form-3, 4 ayrı parçaya bölünmüş ve form numarası her resmin arka yüzeyine yazılmış ve ön yüze farklı sıralama puanı verilmiştir.

Değerlendirme yapılırken;

- Şeklin öğrenci tarafından bir resim olarak tam ve doğru biçimde tamamlanmış olmasına,
- Resimlerin boyanmamış olmasına,
- Resimlerin biçimden bağımsız yapılmamış olmasına

dikkat edilmelidir.

Aşağıda görülen form alan uzmanlarına her sınıf düzeyi için dörder adet verilmiş ve Form No kısmı boş bırakılarak resimlerin ön yüzünde bulunan sayılara göre değerlendirme yapmaları istenmiştir. Değerlendirme bittikten sonra Form No araştırmacı tarafından resimlerin arka yüzeyine bakılarak yazılmıştır.

Tablo 2.6. Sanatsal yaratıcılık değerlendirme tablosu

SIRA NO	**FORM NO**	**20**	**20**	**20**	**20**	**20**	**100**
		KOMPOZİSYON	**ORAN-ORANTI**	**ÇİZGİ**	**PERSPEKTİF**	**YARATICILIK**	**TOPLAM**
1.							
2.							

Form-3 te bulunan her resim için oluşturulan bu tablo ile her öğrenci için 4 değerlendirme yapılmıştır. Bir alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirmelerin aritmetik ortalaması alınarak öğrenci için bir puan belirlenmiştir.

Tablo 2.7. Form 3 değerlendirme tablosu

Sınıf Düzeyi	**Form Numarası**	**Resim-1 Puanı**	**Resim-2 Puanı**	**Resim-3 Puanı**	**Resim-4 Puanı**	**Toplam Puan (Resim Puanları/4)**
1.						
2.						

3 farklı alan uzmanı için bu tablolar oluşturulup puanlar belirlendikten sonra 3 puanın aritmetik ortalaması alınarak tek bir puan elde edilmiş ve bu puan öğrencinin "sanatsal yaratıcılık" puanı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2.8. Sanatsal yaratıcılık toplam puan tablosu

Sınıf Düzeyi	**Form Numarası**	**1.Değerlendirici**	**2.Değerlendirici**	**3.Değerlendirici**	**Sanatsal yaratıcılık Puanı (Toplam Puan/3)**
1.					
2.					

3.BULGULAR

3.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016/2017 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki farklı ilkokulda öğrenim gören 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcı grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcı grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcı grubunun özellikleri

		f	%
Sınıf düzeyi	1. sınıf	58	25,7
	2. sınıf	59	26,1
	3. sınıf	53	23,5
	4. sınıf	56	24,8
Toplam		226	100,0

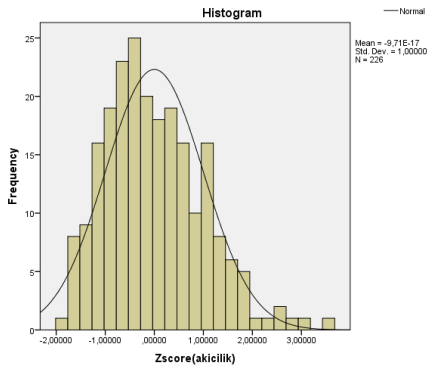
Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 58'inin 1. sınıf (%25,7), 59'unun 2. sınıf (%26,1), 53'ünün 3. sınıf (%23,5) ve 56'sının de 4. sınıf (%24,8) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama araçlarının her biri için hesaplanan toplam puanları z puanına çevrilerek normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Blest (2003)'e göre verilerin normal dağıldığını söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir. Bu bağlamda veri toplama araçlarının normal dağılım varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin sonuçlar sırasıyla Tablo 3.2'de ve Şekil 3.1'de sunulmuştur.

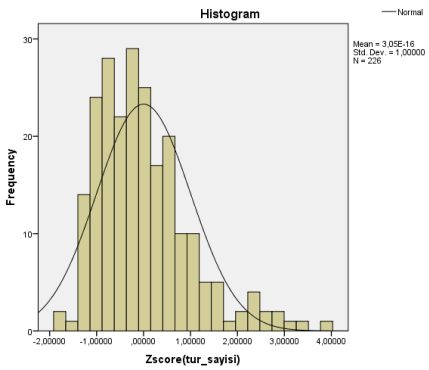
Tablo 3.2. Z puanlarının normal dağılım varsayımlarına ilişkin sonuçları

	n	x̄	ss	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Akıcılık	226	,00	1,00	,63	,33
Esneklik	226	,00	1,00	1,14	1,60
Orijinallik	226	,00	1,00	,87	,28
Sanatsal yaratıcılık	226	,00	1,00	,66	,93
Genel yaratıcılık	226	,00	,88	,86	,47
Toplam yaratıcılık	226	,00	,72	,92	1,29

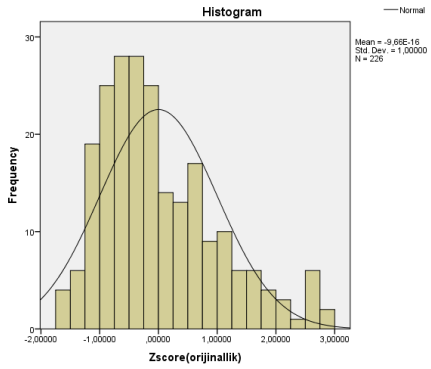
Veri toplama araçlarının puan türleri birbirinden farklı olduğu için karşılaştırmalarda kolaylık sağlaması açısından standart normal dağılıma (z puanı) dönüştürülmüştür. Z puanı normal dağlıma sahip bir ölçme kümesinde verilerin aritmetik ortalamasını ,00 standart sapmasını ise 1,00 olacak şekilde dönüşüme tabi tutma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 1999). Bu nedenle bu çalışmadan veri toplama araçlarının aritmetik ortalamaları ,00 olarak karşımıza çıkmaktadır. Her veri toplama aracının kendi boyutları içinde aritmetik ortalamalar değişse bile, tümüne ait aritmetik ortalama ,00 olarak görülmektedir.



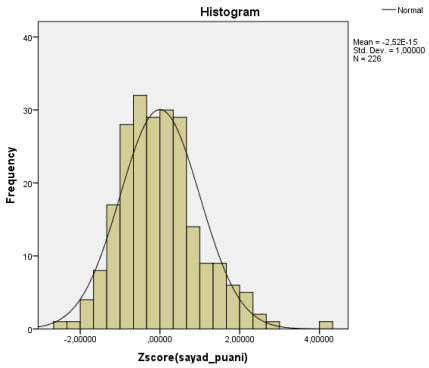
Akıcılık



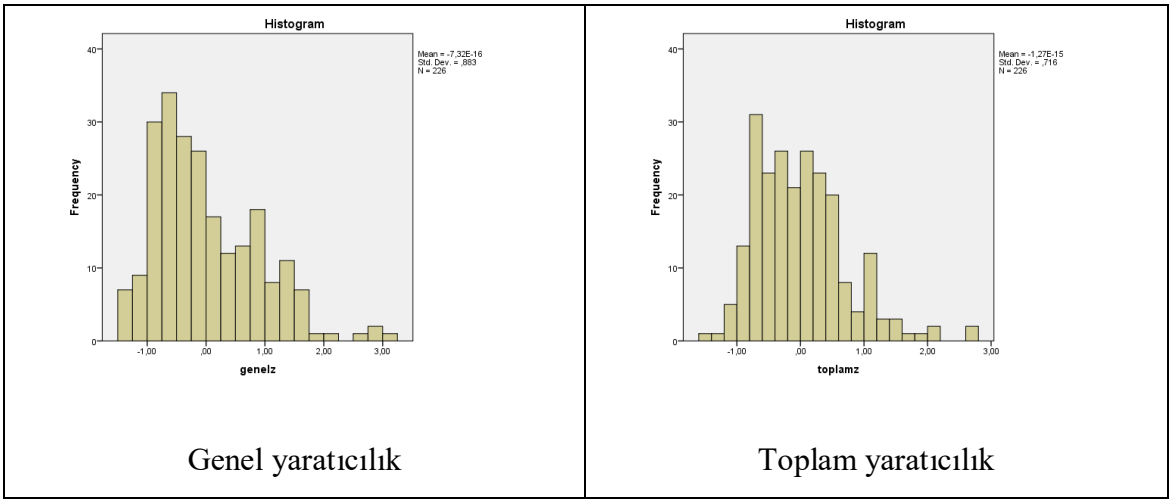
Esneklik



Orijinallik



Sanatsal yaratıcılık



Genel yaratıcılık | Toplam yaratıcılık

Şekil 3.1. Veri toplama araçlarının normal dağılım grafikleri

Tablo 3.2. ve Şekil 3.1. incelendiğinde akıcılık, esneklik, sanatsal yaratıcılık ve genel yaratıcılık puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu ve normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu veri toplama araçlarının analizleri için parametrik testlerden yararlanılacaktır.

Sınıf düzeyine göre akıcılık, esneklik, orijinallik, sanatsal yaratıcılık ve genel yaratıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One-way between-groups ANOVA) testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün karşılaştırılması için etki büyüklüğü eta-kare (η2) değerleri hesaplanmıştır. Eta-kare bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösterir. Bu değer 0 ile 1 arasında değer alır, .01 düzeyinde küçük, 0.06 düzeyinde orta, .14 düzeyinde ise yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

3.2. Öğrencilerinin Genel Yaratıcılık Ortalamalarının İncelenmesi

Genel yaratıcılığa ait bulgular akıcılık, esneklik ve orijinallik başlıklarında değerlendirilmiştir.

3.2.1. Akıcılık boyutuna ait bulgular ve yorumlar

Genel yaratıcılığın akıcılık boyutu için Form-1 kullanılmış ve öğrencilerin bu forma verdikleri tam ve doğru yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. 1. Sınıfta 58, ikici sınıfta 59, 3. Sınıfta 53 ve 4. Sınıfta 56 öğrenci olmak üzere toplamda 226 öğrenci ile uygulama yapılmış ve akıcılık puanları değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre akıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve bu dağılım Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Sınıf düzeyine göre akıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	**x̄**	**ss**
1.sınıf	58	-,45	,73
2.sınıf	59	-,25	,88
3.sınıf	53	,05	,87
4.sınıf	56	,67	1,13
Toplam	226	,00	1,00

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre akıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Sınıf düzeyine göre akıcılık puanları için ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar Arası	40,81	3	13,60	16,39	,000	0,181
Gruplar İçi	184,19	222	,83			
Toplam	225,00	225				

Tablo 3.4.'te görülen öğrencilerin akıcılık puanları için ANOVA sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyine göre akıcılık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir ($F_{(3,222)=}$ 16,39; p<.001). Etki büyüklü için hesaplanan eta kare değerinin yüksek etkiye sahip olduğu görülmektedir (η2=,181). Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve varyansların türdeşliği şartı karşılanmadığı için Tamhane's T2 testinin sonuçları dikkate alınarak Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Akıcılık puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma

n=226	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1.sınıf	-,198	**-,500***	**-1,121****
2.sınıf	-	-,302	**-,923****
3.sınıf		-	**-,620****

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tablo 3.5. incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akıcılık puanlarının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre akıcılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.2.2. Esneklik boyutuna ait bulgular ve yorumlar

Genel yaratıcılığın esneklik boyutu için Form-2 kullanılmış ve öğrencilerin çizimleri tanımlamak amacıyla yazdıkları başlıkların değerlendirilmesiyle ulaştıkları tür sayısı değerlendirmeye alınmıştır. 1. Sınıfta 58, ikici sınıfta 59, 3. Sınıfta 53 ve 4. Sınıfta 56 öğrenci olmak üzere toplamda 226 öğrenci ile uygulama yapılmış ve esneklik puanları değerlendirilmiştir.

Sınıf düzeyine göre esneklik puanlarının dağılımları incelenerek Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6.Sınıf düzeyine göre esneklik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	**x̄**	**ss**
1.sınıf	58	-,22	,62
2.sınıf	59	-,14	,98
3.sınıf	53	-,06	,96
4.sınıf	56	,44	1,24
Toplam	226	,00	1,00

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre esneklik puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7.Sınıf düzeyine göre esneklik puanları için ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar Arası	15,03	3	5,01	5,30	,002	0,067
Gruplar İçi	209,97	222	0,95			
Toplam	225,00	225				

Tablo 3.7.'de görülen öğrencilerin esneklik puanları için ANOVA sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyine göre esneklik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştırdığı

görülmektedir ($F_{(3,222)=}$ 5,30; p<.01). Etki büyüklü için hesaplanan eta kare değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir (η2=,067). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve varyansların türdeşliği şartı karşılandığı için Scheffe testinin sonuçları dikkate alınarak Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Esneklik puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma

n=226	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1.sınıf	-,079	-,162	**-,660****
2.sınıf		-,084	**-,582***
3.sınıf			-,498
4.sınıf			-

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tablo 3.8. incelendiğinde 4 sınıfta öğrenim gören öğrencilerin esneklik puanlarının 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

3.2.3. Orijinallik boyutuna ait bulgular ve yorumlar

Genel yaratıcılığın orijinallik boyutu için Form-2 kullanılmış ve öğrencilerin çizimleri tanımlamak amacıyla yazdıkları başlıkların yüzde-frekans olarak değerlendirilmesiyle alınan puanlar değerlendirmeye alınmıştır. 1. Sınıfta 58, ikici sınıfta 59, 3. Sınıfta 53 ve 4. Sınıfta 56 öğrenci olmak üzere toplamda 226 öğrenci ile uygulama yapılmış ve esneklik puanları değerlendirilmiştir.

Sınıf düzeyine göre orijinallik puanlarının dağılımları incelenerek Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Sınıf düzeyine göre orijinallik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	**x̄**	**ss**
1.sınıf	58	-,45	,64
2.sınıf	59	-,25	,84
3.sınıf	53	-,06	,85
4.sınıf	56	,80	1,14
Toplam	226	,00	1,00

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre orijinallik puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımsız gruplar için

tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Sınıf düzeyine göre orijinallik puanları için ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar Arası	51,35	3	17,12	21,88	,000	0,228
Gruplar İçi	173,65	222	,78			
Toplam	225,00	225				

Tablo 3.10'da görülen öğrencilerin orijinallik puanları için ANOVA sonuçları incelendiğinde, ($F_{(3,222)=}$ 21,88; p<.001). Etki büyüklü için hesaplanan eta kare değerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (η2=,228).

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve varyansların türdeşliği şartı karşılanmadığı için Tamhane's T2 testinin sonuçları dikkate alınarak Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Orijinallik puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma

n=226	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1.sınıf	-,199	-,382	**-1,248*** **
2.sınıf		-,183	**-1,049*** **
3.sınıf			**-,866*** **
4.sınıf			

*** p<.001

Tablo 3.11. incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin orijinallik puanlarının 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

3.3. Genel Yaratıcılığa Ait Bulgular ve Yorumlar

Genel yaratıcılığın üç puan türü olan akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının puanından genel yaratıcılık puanı elde edilmiştir.

Sınıf düzeyine göre genel yaratıcılık puanlarının dağılımları incelenmiştir. Bu dağılım Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Genel yaratıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	**x̄**	**ss**
1.sınıf	58	-,37	,53
2.sınıf	59	-,21	,81
3.sınıf	53	-,02	,79
4.sınıf	56	,64	1,00
Toplam	226	,00	,88

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre genel yaratıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Sınıf düzeyine göre genel yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar Arası	33,51	3	11,17	17,48	,000	0,191
Gruplar İçi	141,86	222	,639			
Toplam	175,36	225				

Tablo 3.13'te verilen öğrencilerin genel yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyine göre genel yaratıcılık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir ($F_{(3,222)=}$ 17,48; p<.05). Etki büyüklü için hesaplanan eta kare değerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (η2=,191). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve varyansların türdeşliği şartı karşılandığı için Tamhane's T2 testinin sonuçları dikkate alınarak Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Genel yaratıcılık puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma

n=226	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1.sınıf	-,158	**-,348***	**-1,010****
2.sınıf		-,190	**-,851****
3.sınıf			**-,662****

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tablo 3.14. incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel yaratıcılık puanlarının 1.,2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1.sınıfta görenim

gören öğrencilere göre genel yaratıcılık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

3.4.Sanatsal Yaratıcılığa Ait Bulgular ve Yorumlar

Yaratıcılığın sanatsal boyutu için Form-3 kullanılmış ve öğrencilerin 4 farklı şekli resim olarak tamamlamaları istenmiştir. Form-3 te bulunan 4 resim birbirinden ayrı olarak 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve ortaya çıkan sonuçların ortalaması alınarak tek bir puana ulaşılmıştır. Bu puan öğrencinin sanatsal yaratıcılık puanı olarak değerlendirilmiştir. 1. Sınıfta 58, ikici sınıfta 59, 3. Sınıfta 53 ve 4. Sınıfta 56 öğrenci olmak üzere toplamda 226 öğrenci ile uygulama yapılmış ve sanatsal yaratıcılık puanları değerlendirilmiştir.

Sınıf düzeyine göre sanatsal yaratıcılık puanlarının dağılımları incelenmiş ve bu dağılım Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	n	**x̄**	**ss**
1.sınıf	58	-,34	,76
2.sınıf	59	-,05	,73
3.sınıf	53	,04	,89
4.sınıf	56	,37	1,38
Toplam	226	,00	1,00

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sanatsal yaratıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Sanatsal yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar Arası	14,87	3	4,96	5,24	,002	,066
Gruplar İçi	210,13	222	,95			
Toplam	225,00	225				

Tablo 3.16.'da öğrencilerin sanatsal yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyine göre sanatsal yaratıcılık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir ($F_{(3,222)=}$ 5,24; $p<.01$). Etki büyüklü için hesaplanan eta kare değerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta 2=,066$). Farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve varyansların türdeşliği şartı karşılanmadığı için Tamhane's T2 testinin sonuçları dikkate alınarak Tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin gruplar arası çoklu karşılaştırma

n=226	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1.sınıf	-,290	-,381	**-,716****
2.sınıf		-,091	-,426
3.sınıf			-,336

** p<.01;

Tablo 3.17. incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sanatsal yaratıcılık puanlarının 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

3.5. Genel Yaratıcılık ve Sanatsal Yaratıcılık Puanları

Öğrencilerin genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuştur. Veriler normal dağılım göstermekte olup, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasında olduğu için Pearson katsayısı hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı 0.00 olduğunda ilişki yok, 0.01 - 0.29 aralığında düşük düzeyde ilişki, 0.30 - 0.70 aralığında orta düzeyde ilişki, 0.71 - 0.99 aralığında yüksek düzeyde ilişki, 1.00 ise mükemmel ilişki olarak yorumlanmaktadır (Köklü ve diğ., 2006). Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.18'de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Genel ve sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin korelasyon analizi

	Sanatsal yaratıcılık
Genel yaratıcılık	,153*

* p<.05; n=226

Tablo 3.18. incelendiğinde öğrencilerin genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık puanları pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=,153, p<.05) belirlenmiştir. Sanatsal yaratıcılığın belirlenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar bir yaratıcılık ortaya koyar ancak bu genel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının değerlendirilmesi gibi kapsamlı bir değerlendirme olamaz. Sanatsal

yaratıcılık ölçeğinin güçlü yönü sanatsal yeteneği ölçerken yaratıcı beverilerinde değerlendirmeye alınmasıdır.

3.6. Toplam Yaratıcılık Puanı

Sınıf düzeyine göre toplam yaratıcılık puanlarının dağılımları incelenmiştir. Bu dağılım Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. *Toplam yaratıcılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

	n	**x̄**	**ss**
1.sınıf	58	-,358	,430
2.sınıf	59	-,134	,548
3.sınıf	53	,007	,616
4.sınıf	56	,505	,902
Toplam	226	,000	,716

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre toplam yaratıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.20. *Toplam yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları*

Varyans Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**η2**
Gruplar Arası	22,77	3	7,59	18,21	,000	,197
Gruplar İçi	92,52	222	,42			
Toplam	115,29	225				

Tablo 3.20'de verilen öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları için ANOVA sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyine göre toplam yaratıcılık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmektedir ($F_{(3,222)=}$ 18,21; p<.001).

Etki büyüklü için hesaplanan eta kare değerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (η2=,197).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuş ve varyansların türdeşliği şartı karşılanmadığı için Tamhane's T2 testinin sonuçları dikkate alınarak Tablo 3.21'de sunulmuştur.

Tablo 3.21. *Toplam yaratıcılık puanlarına ilişkin çoklu karşılaştırma*

n=291	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1.sınıf	-,224	**-,364****	**-,863*****
2.sınıf		-,140	**-,639*****
3.sınıf			**-,499****
4.sınıf			

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tablo 3.21. incelendiğinde 4 sınıfta öğrenim gören öğrencilerin toplam yaratıcılık puanlarının 1.,2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1.sınıfta görenim gören öğrencilere göre toplam yaratıcılık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

3.7. Ölçeğin geçerliği

Geliştirilen ölçeğin amaca hizmet etme derecesini ortaya koymak amacıyla geçerlik kanıtları elde edilmeye çalışılmış, ölçeğin geçerliği için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ölçek kapsam ve yapı geçerliği bağlamında maddelerin uygulamaya dayalı olarak anlaşılırlığı; hedef kitleye uygunluğu ve niteliği bağlamında öngörüler uzman görüşlerine dayalı olarak sorgulanabilmektedir (Arıkan, 2011). Bu çalışmada da kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve nitel sorgulamaya dayalı olarak elde edilen veriler çerçevesinde görüşlere dayalı olarak değişiklikler forma yansıtılmıştır.

Madde havuzunda yer alan ölçek maddelerini oluşturan şekiller konu uzmanı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından (2 Doç.Dr.), Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarıyla (1 Prof. Dr., 1 Dr. Öğr. Üyesi) alınan görüşlere dayalı olarak sorgulanmış; gereksiz ve öğrenci gelişim düzeyine uygun olmayan şekiller formdan atılmıştır. Ayrıca değerlendirme sonucunda şekiller içinde öğrencilerin yorumlamaları bağlamında farklı anlam ve kavram karmaşasına yol açabilecek kimi şekiller yeniden düzenlenmiştir. Formun uygulanması sürecinde yönergenin önemli olması nedeniyle yönergeye ilişkin de ayrıca görüş alınmış ve forma son hali verilmiştir. Yapılan düzeltmelerle birlikte formlar akıcılık, esneklik ve orijinallik olmak üzere 3 aşamadan oluşan bir yapı ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.8. Ölçeğin güvenirliği

Ölçme aracının güvenirliğinin belirlenmesine yönelik olarak iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa katsayısı) hesaplanmıştır. Öçme aracına ait alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme aracında yer alan boyutlara ilişkin değerler ise Tablo 3.22'te sunulmuştur.

Tablo 3.22. Ölçme aracında yer alan boyutlara ilişkin değerler

	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayıları	Silindiğinde Cronbach's Alpha
Akıcılık	,749	,524
Esneklik	,510	,674
Orijinallik	,758	,518
Sanatsal Yaratıcılık	,153	,858

Ölçme aracının tümüne yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,729 olarak bulunmuştur. Bu değer incelendiğinde ölçme aracının orta düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999). Sanatsal yaratıcılığın faktör yapısının genel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik puanlarına göre kısmen de olsa bir fark göstermesi alanyazında sanatsal yaratıcılığın ölçümlenmesindeki süreçte işe koşulan özgün ve imgesel yansıtmanın iç ve dış etkenler kaynaklı değişkenlik göstermesi şeklinde açıklanabilir. Örneğin öğrencinin yaratıcılığı akıcılık, esneklik ve orijinallik puanları çerçevesinde yüksek bir puan değerine sahipken; sanatsal yaratıcılığın ölçümlenmesindeki öznel yaklaşımlar ya da dış etkenlere dayalı yaklaşımlar nedeni ile öğrencinin imgesel süreci yansıtmasına yansıyan ketlenme durumlarından dolayı sanatsal yaratıcılık puanı düşük olabilir. Ayrıca toplam yaratıcılık puanları çerçevesindeki alfa değerinin yüksek olması (.913) temel olarak faktör yapısı bağlamında bir uyumsuzluk gösterse de sanatsal yaratıcılığın toplam yaratıcılığa yansımasını etkilemediği de açıkça görülmektedir. Yaratıcılığın sanatsal boyutunda öne çıkan öznellik, akıcılık, esneklik ve orijinalliğe dayalı genel yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılık arasında kısmen de olsa kopukluğa neden olmaktadır.

Örneğin, Barron ve Harrington (1981) yaratıcı bireylerin kişilik özelliği ya da öznellikleri ile ilgili gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarda sanatsal yaratıcılığın ortaya konulmasında estetik niteliğin yüksek bağlamlar içermesi, geniş ilgi alanını yansıtması, sezgisel davranış ve bireysel tercihlerin yaratıcı yansıtmaları doğrudan

etkilediği ortaya konulmuştur. Bu noktada yaratıcı başarı ile etkinliğin koşulları önemli bir etkendir (s. 453)

Alanyazında kişiliğin ya da öznel kimliğin en önemli bileşenleri dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, açıklık ve değişkenlik/tepkisellik olarak ifade edilmektedir (Zabelina ve Robinson, 2010; Costa ve McCrae, 1995; Goldberg ve Rosolack, 1994; McCrae ve John, 1992). Sanatsal bağlamda öznellik yaratıcı deneyime açıklık, öznel dil oluşturma eğilimi gösterme, yoğun şiddette bağımsızlık eğilimi gösterme, değişim ve dönüşüme açık, odaktan kolay kopabilen, içgüdüsel eğilim gösteren, odağı üzerinde taşımak isteyen kişilik özelliklerini barındırmaktadır. Sanatsal yansıtma sürecinde toplumsal bağlamda ya da dış etkenler bağlamında sosyal etkileşime dayalı aşırı uyarılma içedönüklüğe ve yaratıcı yansıtma çerçevesinde sınırları daraltmaya neden olmaktadır (Feist, 1998, s. 300). Yani sanatsal anlatım sürecinde öznellik koşullarının ortaya konulmasına ilişkin dış etkenler ortadan kalktığında yaratma süreci sınırlılık döngüsüne girmektedir. Yaratıcı süreç genellikle yalnızlık gerektirir (Storr, 1988).

Yaratıcı insanlar enerjilerini içe dönüklük ve odaklanmak üzerine harcarlar. Bu noktada yaratıcı dinamikleri ortaya koymaya yönelik her tavra negatif karşılık verebilir ve kendi yaratıcı süreçlerini savunmak adına içe dönüklüğü özellikle tercih edebilirler. Yaratıcı özgünlüğü sanatsal bağlamda eşsiz, farklı ya da orijinal ile doğrudan ilişkilendirdiğimizde yaratıcı bireyin kişisel perspektifinin önemi, sosyal etkiden uzak olması ile ilintilidir (Silvia ve diğ., 2009; McCrae, 1987).

Bu noktada araştırma sürecinde özellikle sanatsal yaratıcılığı ölçümleme boyutunda öznelliğin sağlanmasına yönelik koşulların doğrudan ya da dolaylı olarak oluşmamış olması yaratıcı yansıtmalara sınırlılık getirmiş olabilir. Bu sınırlılığa dayalı olarak da genel yaratıcılığı yüksek olan katılımcı öğrenci, sanatsal yaratıcı dinamikleri ortaya koyarken öznel bağlamda kişisel perspektifi ortaya koymada öne çıkması gereken kendine odaklanma sürecini gerçekleştirememiş olabilir.

Ölçeğin boyutlarının değerlendirilmesi sürecinin güvenirliği için farklı değerlendiricilerin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değerlendiricilerin bakış açıları farklı olmasına rağmen var olan bir gerçeğin benzer bir biçimde algılanması gerekmektedir. Geçerliği ve güvenirliği yüksek bir değerlendirme sisteminde değerlendirme kaynakları arasında yüksek oranda uyum söz konusudur (Baltacı ve Burgazoğlu, 2014).

Bu bağlamda bu bölümde ölçeğin boyutlarının farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirilip arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ölçeğin esneklik boyutu için tür sayısı değerlendirmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Esneklik değerlendirmesinin değerlendiricilere göre farklı sonuçlar vermemesi adına bir tablo oluşturulmuş bu tabloda bulunan türlerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Hangi başlığın hangi türde yer almasının gerekliliğini belirten bu kılavuz 2 farklı değerlendirici ile paylaşılmış ve 32 öğrencinin formları için tür sayısı belirtmeleri istenmiştir. Böylece bu 32 öğrencinin formları için 2 farklı değerlendirici ve araştırmacı tarafından 3 farklı değerlendirme yapılmış olup bu değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Değerlendirme sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuştur. Veriler normal dağılım göstermekte olup, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasında olduğu için Pearson katsayısı hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı 0.00 olduğunda ilişki yok, 0.01 - 0.29 aralığında düşük düzeyde ilişki, 0.30 - 0.70 aralığında orta düzeyde ilişki, 0.71 - 0.99 aralığında yüksek düzeyde ilişki, 1.00 ise mükemmel ilişki olarak yorumlanmaktadır (Köklü ve diğ., 2006). Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.23'te sunulmuştur.

Tablo 3.23. Esneklik değerlendirmesine ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	2. Değerlendirici	**Araştırmacı**
1. Değerlendirici	,97***	,97***
2. Değerlendirici	-	,96***

*** p<.001; n=32

Tablo 3.23. incelendiğinde 1.Değerlendirici ve 2.Değerlendirici arasında (r=,969, p<.001); 1. Değerlendirici ve araştırmacı arasında (r=,968, p<.001); 2.Değerlendirici ve araştırmacı arasında (r=,962, p<.001) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ölçeğin sanatsal yaratıcılık formu için değerlendiricilerin yaptıkları değerlendirmeler incelendiğinde sanatsal yaratıcılık için kullanılan Form-3 tamamlandığında puanlanması gereken 4 farklı resim oluşmaktadır. Bu durumda değerlendiricilerin dört değerlendirmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli hale gelmiştir. 1.değerlendiricinin (1.P olarak kısaltılmıştır) dört değerlendirmesi arasındaki

ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuş ve Pearson katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.24'de sunulmuştur.

Tablo 3.24. 1.değerlendiricinin değerlendirmeleri arasındaki ilişki

	1.P. 2	**1.P. 3**	**1.P. 4**
1.P. 1	,425**	,540**	,544**
1.P. 2	-	,434**	,459**
1.P. 3		--	,454**

** p<.01; n=226

Tablo 3.24. incelendiğinde 1. değerlendiricinin tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (p<.01) belirlenmiştir.

2. değerlendiricinin(2.P) dört değerlendirmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuş ve Pearson katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.25'te sunulmuştur.

Tablo 3.25. 2. değerlendiricinin *değerlendirmeleri arasındaki ilişki*

	2.P. 2	**2.P. 3**	**2.P. 4**
2.P. 1	,463**	,581***	,523**
2.P. 2	-	,447**	,479**
2.P. 3		--	,511**

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; n=226

Tablo 3.25. incelendiğinde 2. değerlendiricinin tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (p<.01) belirlenmiştir.

3. değerlendiricinin(3.P) dört değerlendirmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuş ve Pearson katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.26'da sunulmuştur.

Tablo 3.26 3. *değerlendiricinin değerlendirmeleri arasındaki ilişki*

	3.P. 2	**3.P. 3**	**3.P. 4**
3.P. 1	,413**	,556***	,494**
3.P. 2	-	,464**	,484**
3.P. 3		--	,484**

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; n=226

Tablo 3.26 incelendiğinde 3. değerlendiricinin tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (p<.01) belirlenmiştir.

Sanatsal yaratıcılık formu için değerlendiricilerin değerlendirmelerinin birbirleriyle olan ilişkisi

3 değerlendirici arasındaki ilişkiye formdaki her resim için ayrı ayrı bakılmıştır.

Form-3 ün ilk tamamlanan şekil değerlendirmesi için;

Tablo 3.27. *Form-3 1. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki*

	2.P. 1	**3.P. 1**
1.P. 1	,699***	,741***
2.P. 1	-	,666***

*** p<.001; n=226

Tablo 3.27 incelendiğinde 2. ve 1. değerlendirici arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,699, p<.001); 2. ve 3. değerlendirici arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,666, p<.001); 1. ve 3. değerlendirici arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,741, p<.001) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.28. *Form-3 2. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki*

	2.P. 2	**3.P. 2**
1.P. 2	,604***	,686***
2.P. 2	-	,611***

*** p<.001; n=226

Değerlendiricilerin 2. değerlendirmeleri incelendiğinde tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (p<.001) belirlenmiştir.

Tablo 3. 29. *Form-3 3. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki*

n=226	**2.P. 3**	**3.P. 3**
1.P. 3	,669***	,715***
2.P. 3	-	,716***

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; n=226

Tablo 3.29. incelendiğinde 2. ve 1. değerlendiriciler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,669, p<.001); 2. ve 3. değerlendiriciler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,716, p<.001); 1. ve 3. değerlendiriciler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,715, p<.001) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.30. *Form-3 4. Resim değerlendirmeleri arasındaki ilişki*

	2.P. 4	3.P. 4
1.P. 4	,684***	,649***
2.P. 4	-	,619***

*** p<.001; n=226

Değerlendiricilerin 4. değerlendirmeleri incelendiğinde tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (p<.001) belirlenmiştir.

Farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirilen öğrencilerin sanatsal yaratıcılık puanlarının 1., 2., 3. ve 4. ölçüm arasındaki ilişkilerine bakıldığında;

Tablo 3.31. Sanatsal yaratıcılık puanları arasındaki ilişki

	2. Ölçüm	3. Ölçüm	4. Ölçüm
1. Ölçüm	,453**	,574***	,523***
2. Ölçüm		,479**	,485**
3. Ölçüm			,496**

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; n=226

Farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirilen öğrencilerin sanatsal yaratıcılık puanlarının 1., 2., 3. ve 4. ölçüm arasındaki ilişkilerinin düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (p<.01) belirlenmiştir.

Sanatsal yaratıcılık için değerlendiriciler verilen formları haziran ayında puanlamıştır. Üzerinden bir süre geçtikten sonra yapılan yeni bir değerlendirmeden alınacak sonuçların önceki puanlama ile ilişkisine bakılması ölçek formunun tutarlılığı bakımından önemlidir. Bu nedenle 2 değerlendirici ile Aralık ayında yeniden değerlendirme yapılmış ve Form 4.1, Form 4.2, Form 4.3, Form 4.4 39 öğrenci için sonuçlar değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuştur. Veriler normal dağılım göstermekte olup, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasında olduğu için Pearson katsayısı hesaplanmıştır. 1. Değerlendirici ve 2. Değerlendirici için yürütülen analiz sonuçları Tablo 3.32'da sunulmuştur.

Tablo 3.32. 6 ay ara ile yapılan değerlendirilme ilişkin korelasyon analizi sonuçları

			Haziran
1. Değerlendirici	Form 4.1	**Aralık**	,81***
	Form 4.2		,90***
	Form 4.3		,84***
	Form 4.4		,91***
2. Değerlendirici	Form 4.1	**Aralık**	,93***
	Form 4.2		,80***
	Form 4.3		,74***
	Form 4.4		,83***

*** p<.001; n=39

Değerlendiricilerin her bir form için yaptıkları Aralık ve Haziran değerlendirmeleri için korelasyon katsayıları incelendiğinde tüm formlar için pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir (p<.001).

Ayrıca sanatsal yaratıcılık puanının üst %27'lik ve alt %27'lik grup arasındaki ilişkinin düzeyi incelenerek tablo 2.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.33. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	Alt %27'lik grup
Üst %27'lik grup	,752***

*** p<.001

Tablo 3.33. incelendiğinde sanatsal yaratıcılık puanının üst %27'lik grup, alt %27'lik grup arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=,752, p<.001) belirlenmiştir.

Tablo 3.34. Sanatsal yaratıcılık puanlarına ilişkin t-test sonuçları

Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Alt	78	39,64	7,84	77	-56,07	.000
Üst	78	83,64	10,51			

Tablo 3.34. incelendiğinde alt grupla üst grubun puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. ($t_{(77)}$ = -56,074, p<.001). Bunun sonucunda yapılan ölçme işleminin bilen ile bilmeyeni ayırt ettiği, ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmayla ilkokul öğrencilerinin genel ve sanatsal yaratıcılık boyutlarına dayalı göstergelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmacı tarafından "Genel ve Sanatsal Yaratıcılık Ölçeği" başlıklı ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasına Eskişehir ilinde farklı öğretim kademelerinde 2015-2017 güz ve bahar dönemlerinde öğrenim gören 852 öğrenci katılmıştır. Belirlenen örneklem grubundan elde edilen verilerin analizine dayalı sonuçlar belirtilmiş, ancak ilgili alanyazın taranmış ve araştırmaların sınıf düzeyinde yapıldığı görülmüştür. İlkokul düzeyinde sınıflar arası araştırmalara nadir olarak rastlanmış ve rapor edilmiştir. Ancak yeterli sayıda araştırmaya ulaşılamadığı için karşılaştırmalı değerlendirme yeterli olarak yapılamamış ve bu durum araştırmalara yönelik öneriler kısmında belirtilmiştir.

6 yaş ve üzeri öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik boyutlarında yaratıcılığını ve sanatsal becerilerini ölçerek bir sonuca ulaşmak, başka bir deyişle sanatsal yaratıcılık değerlendirmesi yapmak üzere geliştirilen ölçek sanat alanından ve yaratıcılık alanından uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bir ilkokulun 4 sınıf düzeyinde uygulaması gerçekleştirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1., 2., 3. sınıflarda yaratıcılığın akıcılık boyutunun değerlendirmesi yapıldığında ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akıcılık puanlarının 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre akıcılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Akıcılık puanlarına dair genel bir değerlendirme söz konusu olduğunda sınıflar arasında gelişimsel geçerlik olduğu görülmektedir.
- 1., 2., 3. sınıflarda yaratıcılığın esneklik boyutunun değerlendirmesi yapıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin esneklik puanlarının 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Esneklik puanlarına dair genel bir değerlendirme söz konusu olduğunda sınıflar arasında gelişimsel geçerlik olduğu görülmektedir.
- Yaratıcılığın esneklik boyutunun değerlendirilmesi yapılırken değerlendiriciler arasında fark oluşmaması adına bir tablo hazırlanmış ve türler belirlenmiştir. Bu türlerin kapsadığı başlıklar tablo ile birlikte değerlendiriciye sunulmaktadır. Araştırmacının değerlendirme yaparken kullandığı bu tablo ile iki değerlendirici

daha değerlendirme yapmış ve ortaya çıkan üç farklı esneklik değerlendirmesi karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak araştırmacı ve diğer iki değerlendiricinin sonuçları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

- 1., 2., 3. sınıflarda yaratıcılığın orijinallik boyutunun değerlendirmesi yapıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin orijinallik puanlarının 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Orijinallik puanlarına dair genel bir değerlendirme söz konusu olduğunda sınıflar arasında gelişimsel geçerlik olduğu görülmektedir.
- Yaratıcılığın üç boyutunun (akıcılık, esneklik ve orijinallik) toplamda değerlendirilmesi ile genel yaratıcılık puanına ulaşılmıştır. Genel yaratıcılık değerlendirmesi yapıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel yaratıcılık puanlarının 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1.sınıfta görenim gören öğrencilere göre genel yaratıcılık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Kontaş tarafından 2015 yılında 5-11 yaş arası çocuklar ile yapılan bir araştırma, bu sonucu destekleyici niteliktedir. Araştırma sonucunda çocukların sınıf düzeyleri arttıkça hem zihin teorisi hem de yaratıcılık testlerindeki başarı oranlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

  Yine benzer bir sonuç olarak Dominguez ve diğerleri tarafından 2015 yılında 84 İspanyol kız ve erkek öğrenci ile yapılan bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırma, ilkokul eğitiminde Beden Eğitimi etkinlikleri ile motor yaratıcılığın ölçülmesini amaçlamıştır. Sonuç olarak yaratıcılığın farklı yönleri farklı eğilimler gösterse de özellikle akıcılık ve esneklik boyutlarının okul boyunca gelişimsel ilerlemeyle arttığı ifade edilmiştir.
- Sanatsal yetenek değerlendirmesi için yapılan çizimler kompozisyon, oran-orantı, çizgi, perspektif ve yaratıcılık (özgünlük) boyutlarında değerlendirmeye alınmıştır. 3 farklı değerlendirici tarafından yapılan değerlendirmelerin ortalaması alınarak tek bir puana ulaşılmış ve bu puan üzerinden sanatsal yetenek değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sanatsal yetenek puanlarının 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; öğrencilerin genel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık puanları pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan ölçümlerin ayrı olarak baraj sistemiyle değerlendirilmesi önerilir.

4.1.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin tartışma ve sonuç

- Madde havuzunda yer alan ölçek maddelerini oluşturan şekiller konu uzmanı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından (2 Doç.Dr.), Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından (1 Prof. Dr., 1 Dr.Öğr. Üyesi) alınan görüşlere dayalı olarak düzenlenmiştir.
- Sanatsal yaratıcılık formu değerlendirmesi için kullanılacak ölçütler, sanat alanından 5 farklı alan uzmanının görüşleri alınarak belirlenmiştir.
- Ülkemizde ilkokul düzeyinde tanılama yapan tek kurum olarak bilinen BİLSEM öğretmenlerinden 5 alan uzmanına ölçek tanıtılmış ve ölçeğin yaratıcılığı ölçmek konusunda başarılı sonuçlar vereceği konusunda ortak görüşe sahip olduğu görülmüştür.

4.1.2. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin tartışma ve sonuç

- Her değerlendirici her öğrenci için 4 farklı resim değerlendirmiştir. Böylece her öğrenci için toplam 12 puan belirlenmiş ve bu puanların ortalaması alınmıştır. Tüm değerlendiricilerin yaptığı değerlendirmeler arasındaki ilişkiye bakıldığında tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.
- Sanatsal yaratıcılık formu için değerlendiricilerin değerlendirmelerinin birbirleriyle olan ilişkisine bakıldığında birinci resim için 2. ve 1. değerlendiriciler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; 2. ve 3. değerlendiriciler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; 1. ve 3. değerlendiriciler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İkinci resim için; 2. değerlendirmeleri incelendiğinde tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Üçüncü resimde 2. ve 1. değerlendiriciler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; 2. ve 3. değerlendiriciler

arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; 1. ve 3. değerlendiriciler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dördüncü resim için ise; tüm boyutlarda değerlendirmeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

- Farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirilen öğrencilerin sanatsal yetenek puanlarının 1., 2., 3. ve 4. ölçüm arasındaki ilişkilerine bakıldığında öğrencilerin sanatsal yetenek puanlarının 1., 2., 3. ve 4. ölçümleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.
- Sanatsal yaratıcılık için değerlendiriciler verilen formları Haziran ayında değerlendirmişlerdir. 2 değerlendirici ile Aralık ayında 39 öğrenci için yeniden değerlendirme yapılmış ve Form 4.1, Form 4.2, Form 4.3, Form 4.4 için sonuçlar incelenmiştir. Değerlendirme sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizine başvurulmuştur. Değerlendiricilerin her bir form için yaptıkları Aralık ve Haziran değerlendirmeleri için korelasyon katsayıları incelendiğinde tüm formlar için pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.2.Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

4.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler

Her birey belli bir yaratıcılık performansı ile doğmaktadır. Bu performansın korunması ya da geliştirilmesi konusunda ebeveynlere ve sonrasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu konuda ebeveynler bilgilendirilmeli ve anaokulundan itibaren yaratıcılığı geliştirici etkinlikler okullarda oynanan oyunlara, ders kitaplarına, elektronik bilişim ağlarına eklenmelidir. Aynı zamanda her ne kadar öğretmenlerin geneline yapılmasının gerekliliği düşünülse de özellikle Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hizmet içi ya da uzaktan eğitimlerle yaratıcılığın belirlenmesi ve geliştirilmesi konusunda bilgilendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Uygulama yapılırken yapılan gözlemlerde öğretmenin sınıf üzerindeki etkisinin oldukça önemli olduğu yönündedir. Öğretmenin güler yüzlü, anlayışlı, işbirlikçi ve

rahat bir ortam oluşturduğu sınıflarda hem uygulama daha kolay yapılmış hem de öğrencilerden daha fazla veri elde etmek olanaklı olmuştur.

Sınıflarda uygulama yapılırken öğrencilerin oturma düzenine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çizimleri görmemeleri ve uygulama bitene kadar herhangi bir biçimde iletişim içinde olmamaları uygulamanın doğru sonuçlar vermesi bakımından önemlidir. Uygulamadan önce uygulamanın yazılı yönergesi okunmalı ve bunun dışında herhangi bir bilgi verilmemelidir. Öğrencilerin uygulama boyunca soru sormasına izin verilmemelidir. Sorulacak sorunun içeriğinin diğer öğrenciler için yönlendirici olabileceği göz önüne alınmalıdır. Gözetmen kişi tarafından süre tutulmalı ve sürenin sonunda kalemler aynı anda bıraktırılarak toplanmalıdır. Öğrencilere verilecek sürenin eşit olması araştırmanın doğru sonuçlandırılması adına önemlidir. Uygulama yapılırken sıralamanın Form-1 (Akıcılık değerlendirmesi), Form-2 (Esneklik ve Orijinallik değerlendirmesi) ve Form-3 (Sanatsal değerlendirme) olarak yapılması önemlidir. En fazla veri elde edilebilen ve dolayısıyla en doğru sonuçlara ulaşmanın olanaklı olduğu sıralamanın bu olduğu yapılan pilot uygulamalarla belirlenmiştir.

Öğrencilerin herhangi bir sanatsal değerlendirme sürecine alınmadan önce üzerinde düşünülmesi gereken en kritik etken objektifliktir. Yapılan değerlendirme sonuçları yeniden yapılacak bir değerlendirme sonuçları ile ne kadar benzerdir? Aynı öğrenci farklı bir değerlendirici grubu ile değerlendirildiğinde yine aynı puanı alabilecek midir? Farklı konularda yaptırılan resimlerin sonuçları ne kadar birbirine yakındır? Sorulara verilecek yanıtların öğrencinin yetenekleri lehine olması adına nesnel bir değerlendirmenin önemi ve gerekliliği tartışılmazdır.

Sonuç olarak; geliştirilen bu ölçek ile yapılan değerlendirmelerin daha nesnel olduğu görülmektedir. SAYAD ölçeği kullanılarak yapılacak sanatsal değerlendirmelerde daha doğru daha iyi niyetli ve daha objektif sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

4.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmanın sonucunda alanyazın taraması ile birlikte alan uzmanlarının görüşü alınarak sanatsal yaratıcılık ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek çalışması yapılırken ilkokulun birinci kademesi olan 1.2.3 ve 4. sınıf düzeylerinde uygulamalar yapılmıştır. İlkokul birinci kademe ile birlikte ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde yapılacak

daha kapsamlı bir uygulama, yaratıcılığın sınıf düzeyinde nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkarması bakımından gerekli ve değerli bir araştırma olarak düşünülmektedir.

Ölçeğin uygulanması sırasında öğrencilerin cinsiyeti, yaşamakta oldukları sosyo-kültürel ortam, ailelerin sahip oldukları meslekler gibi verilerin toplanmasıyla elde edilecek bulgular bu durumların yaratıcılık üzerindeki etkilerinin incelenmesi bakımından önerilmektedir.

Ölçeğin sanatsal boyutunun ölçülmesi için kullanılan form için kurşun kalemle çizim yapılması tercih edilmiştir. Bu durum; uygulama sırasında kullanılacak farklı boya malzemelerinin eşitsizliğe yol açacağı ve değerlendiricileri etkileyerek değerlendirme sürecinde olumsuzluklara neden olacağı göz önüne alınarak belirlenmiştir. Ancak uygulama esnasında verilecek aynı boya malzemesi ile yapılacak resimlerin sanatsal değerlendirme açısından daha doğru sonuca ulaştıracağı düşünülmektedir. Renkli değerlendirmenin yalnızca küçük gruplar için uygulanmasının olanaklı olduğu, büyük gruplarda ekonomik bir uygulama olmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Alanyazın taramasında ilkokulda sınıflar arası düzeyde yapılmış araştırmalara nadiren rastlanmıştır. Yapılan araştırmalar okul öncesinde yoğunlaşırken, daha çok sınıf düzeyinde incelemeler yapılmıştır. İlkokulda yapılan Görsel Sanatlar dersleri sınıf öğretmeni tarafından yürütüldüğünden alanla ilgili araştırmalar Görsel Sanatlar öğretmenlerinin derse girdiği ortaokul ve lise seviyesinde görülmektedir. Genel yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar ise cinsiyet ve akademik başarı açısından değerlendirilmiştir. Yapılacak araştırmalar için ilkokuldan liseye kadar yaratıcılık değerlendirilmesinin karşılaştırma amaçlı yapılmasının alandaki bir eksikliği karşılayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma öğrencilerin genel yaratıcılıklarını akıcılık, esneklik, orijinallik; sanatsal yaratıcılıklarını ise oran-orantı, kompozisyon, perspektif, çizgi, yaratıcılık (özgünlük) boyutlarında ele almıştır. İleriki araştırmalarda yaratıcılığa etkisi olabilecek farklı değişkenler kullanılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı çalışma gruplarından elde edilecek sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akdeniz, C. ve Erişti, B. (2015). *Kişilik ve öğretim.* Saarbrücken: OmniScriptum, Türkiye Alim Kitapları Yayınevi.

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45: 357–376.

Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organisations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40: 39-58.

Andreasen, N. (2005). *The creating brain.* New York: Dana Press.

Abdullah Mirzai, R., Hamidi, F., and Anaraki, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Journal of Turkish Science Education,* 6(3), 81-90.

Adıgüzel, H. Ö. (2007). Yaratıcılık Kuramları. Ali Öztürk (Ed.) *Çocukta yaratıcılık ve drama.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alakuş, A. O., ve Mercin, L.(2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

Alexander, P. (1994). Young children's creative solutions to realistic and fanciful story problems, *Journal of Creative Behavior*, 28(1), 89-106.

Alter, F. (2010). Using the visual arts to harness creativity. *The University of Melbourne Refereed E-journal. 1(5)*

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context.* Boulder: Westview Press.

Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity . *Harvard Business Review*, 76(5), 77-78.

Arıkan R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Argun, Y. (2011). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14, 19-40.

Baer, J., and S. McKool, S.(2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique. http://users.rider.edu/~baer/BaerMcKool.pdf (Erişim Tarihi: 04 12 2014)

Backer, F., Lombaerts, K., Mette, T., Buffel T., and Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introucing artists into primary schools. *International Journal of Art &Design Education*, 31(1), 53-66

Baltacı, A., ve Burgazoğlu, H. (2014). Değerlendiriciler arası güvenilirlik ve tatmin bağlamında 360 derece performans değerlendirme. *Öneri Dergisi*, 11 (41), 57-76.

Barron, F., and Harrington, D. (1981). Creativity,intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.

Barbot, B., Besancon, M., and Lubart, T. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4, 58-66.

Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24, 55-65.

Baysal, N. Z., Kaya, N. B., ve Üçüncü, G. (2013). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 55-64.

Bedir, S. D. (2000). Grafik tasarım sürecinde bilgisayar destekli ortamın tasarımcının yaratıcılığına yansımaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Blasko, V. J., and Mokwa, M. P. (1986). Creativity in advertising: A janusian perspective. *Journal of Advertising*, *15*(4), 43-72.

Blest, D. C. (2003). A new measure of kurtosis adjusted for skewness. *Australian &New Zealand Journal of Statistics*, 45, 175-179.

Burak Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zeka kuramları açısından değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.

Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceci, S.J., and Loftus, E. F. (1994). Repeatedly thinking about anon-event: Source misattribution among preschoolers. *Consciousness and Cognition,* 11(3), 380-407.

Chen, K., and Ling, T. (2010). Creativity-provoking design education based on Jungian psychoanalysis theory. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 4555–4560

Chishti, R., and Jehangir, F. (2014). Positive effects of elementary visual art on problem solving ability in later years of life. *FWU Journal of Social Sciences,* 8 (1), 83-88

Costa, P., and McCrae, R. R. (1995). Solid ground in the wetlands of personality: A reply to Block. *Psychological Bulletin,* 117, 216-220.

Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf adresinden 14.11.2017 tarihinde alınmıştır.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* içinde (ss. 313-335). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Perennial Modern Classics.

Cunningham, S. (2002). From cultural to creative industries: theory, industry, and policy implications. *Culturelink* (Özel Sayı), 19-32.

Czarniecki, L. (2009). *Teacher impact on student creativity. Master Project.* Washington: The Evergreen State College

Dacey, J., and Conklin, W. (2013). *Creativity and the standards.* Huntington Beach, CA: Shell Education.

Daniels, S., and Peters D. B (2013). *Raising Creative Kids.* Tucson: Great Potantial Press

Davis, G. (2004). *Creativity Is Forever*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing Company.

Demirel, Ö., ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara.

Demirtaş, V.Y., ve Baltacıoğlu, M.G.(2010). Öğrenme stillerine göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *E-Journel of New World Sciences Academy*. 5 (4), 2206-2215.

DeYoung, C. G., Quilty, L. C., and Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 Aspects of the Big Five, *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 880-896.

Dikici, A., and Kaycheng, S. (2015). Indexing creativity fostering teacher behaviour: replication and modification, *Higher Education of Social Science*, 9(3), 1-10, DOI:10.3968/7486

Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31 (139), 3-9

Doerr, S. L. (1980). Conjugate lateral eye movement, cerebral dominance, and the figural creativity factors of fluency, flexibility, originality, and elaboration. *Studies in Art Education*, 21 (3), 5-11.

Dominguez, D., Diaz Pereira, P.M., and Martinez-Vidal, A. (2015). The evolution of motor creativity during primary education. *A review. Journal of Human Sport and Exercise*, 10(2),583-591.

Dumas D., and Dunbar K. N. (2014). Understanding fluency and originality: A latent variable perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 56–67.

Erinç, S. (1998). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ayraç Yayınları.

Ersoy, E. ve Başer,N.(2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi.* 2(9), 128-137

Fasko, D. (1999). Associative Theory. Runco, M. A. , Spitzker, Z. (Edt.) *Encyclopedia of Creativity*, San Diego: Academic Press

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity, *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.

Fields, Z. (2012). *Understanding and measuring creativity*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.

Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. A. Bandura (Ed.), *Selfefficacyin changing societies* içinde (69-114). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Flanagan, D. P., and Harrison, P. L. (Ed.). (2012). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. Guilford Press.

Gardner, H. (1994). The creators' patterns. *Dimensions of creativity*, 143-158.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.Guilford, J. P. and Hoepfner, R. (1971) *The Analysis of Intelligence*, McGraw-Hill, New York.

Gardner, H. (2009). *Çoklu zeka kuramı yaratıcılık- gelecek için beş akıl. 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı*. Burdur: SEBİT Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş.

Glaveanu, V. P. (2010). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48–67.

Glaveanu, V. P. (2010). Principles for a cultural psychology of creativity. *Culture Psychology*, 16, 147.

Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1968). Intelligence has three facets. *Science*, 60(3828), 615–620.

Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48–59.

Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure of intellect model. Educational and Psychological Measurement, 48, 1-4.

Hughes, D. J., Furnham, A., and Batey, M. (2013). The structure and personality predictors of self-rated creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 76-84.

Hurwitz, A., and Day.M (2007). *Children and their art*. Belmont: Thomas Learning Academic Resource Center

Isabel, R. T., and Raines, S.C. (2007). *Creativity and the arts with young children.* Clifton Park, N.Y. : Thomson Delmar

Jung, C. G. (1971). *Psychological types: The collected works of Carl G. Jung*, Princeton University Press, New Jersey.

Kanlı, E. (2018). Yaratıcılığın ölçümü ve değerlendirilmesi. Uğur Sak (Ed.) *Üstün yeteneklilerin tanılanması.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karwowski, M. (2014). Creative mindset: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 62-70.

Karwowski, M. (2015). Development of the creative self-concept. *Creativity. Theories, Research, Applications*, 2 (2), 165-179.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., and Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessments.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Kaufman, J.C., and Sternberg, R.J. (2010) *The cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press .

KEA European Affairs. (2009). *The impact of culture on creativity.* Brussels, Belgium: Author

Kelly, R. (2012). *Educating for creativity.* Calgary: Brush Education

Khandwalla, P. N. (2003). *Corporate creativity.* New Delhi: Tata McGraw-Hill

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Kırışoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Kim, H. K. (2006). Can we trust creativity test? A review of the torrance test of creative thinking (TCTT). *Creativity Research Journal*,18(1), 3-14

Kohnstamm, A., and Martin R. P. (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* içinde (ss.7-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Konak, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kontaş, T. (2015). *5-11 Yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Kraft, U. (2005). *Unleashing creativity,* Scientific American Mind.

Kubie, L. S., (1977). *Neurotic Distortion of the Creative Process*. U.S.A., Noonday.

Lawrence, G. (2007). *Looking at type and learning styles. Fourth printing*. Florida: Center for Applications of Psychological Type Press.

Lowenfeld, V., and Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth.* New Jersey: Prentice Hall.

Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford, UK: Oxford University Press.Maslow, A. (2018). *İnsan olmanın psikolojisi*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality: NY: Harper.

May, R. (2003). *Yaratma cesareti*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

McCrae, R. R., and John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265.

McGrew, K. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10.

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.

Mueller, J. S., Melwani, S., and Goncalo, J. (2012). The bias against creativity: Why people desire but reject creative ideas. *Psychological Science*, 23 (1), 13–17.

Munro, J. (2012) *İnsight into the creativity process- İdentifying and measuring creativity*
https://students.education.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/creativity/UTC_Assessing__creativity_.pdf (Erişim Tarihi: 04/12/2014)

Myers, I., and Myers, P. B. (1997). *Kişilik: Farklı tipler farklı yetenekler*, (H. Ovsık, Çeviren). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.Nusbaum E.C., Silvia P.J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence.* 39, 36-45.

Ogier, S., and Ghosh, K. (2017). Exploring student teachers' capacity for creativity through the interdisciplinary use of comics in the primary classroom. *Journal of Graphic Novels and Comics,* https://doi.org/10.1080/21504857.2017.1319871 adresinden 21.11.2017 tarihinde alınmıştır.

Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 43(1) 221-237

Ören, M. (2008). Okulöncesinde yaratıcılığın geliştirilmesi. Ali Öztürk (Ed.) *Okulöncesinde yaratıcılık ve drama eğitimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Özdamar, K. (1999) *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir

Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özyaprak, M., Kanlı, E., ve Leana-Taşcılar, M. Z. (2014). Üstünlerde yaratıcılık. Necate Baykoç (Ed) *Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler- savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Piirto, J. (2004). *Understanding Creativity*. Scottsdale: Great Potential Press.

Resnick, S., Warmoth, A., and Serlin, I.A. (2001). The humanistic psychology and positive psychology connecion: Implications for psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 73-101.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_ThreeRing_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity adresinden 15.03.2018 tarihinde alınmıştır.

Renzulli, Joseph S., and Reis, Sally M. (1997). The schoolwide enrichment model. *Creative Learning Press*, 5-14.

Rossa, P. l. E. (1996). *Teaching young children to think: The effects of a specific Instructional Program*. Education the Comet Encyclopedia.

Rudzīte, M., and Rutka, L. (2016). Teachers' visual creativity in learning environment. *Rural Environment, Education, Personality. 98-105.*

Runco, M. A. (1997). *The creativity research handbook.* New Jersey: Hampton Press

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687

Runco, M. A. (2007). *Creativity theories and themes: research, development and practice*. San Diego: Elsevier Academic Press.

Runco, M. A., and Jaeger, G. J. (2012) The standart definition of creativity, *Creative Research Journal*, 24(1), 92-96. DOI: 10.1080/10400419.2012.650092

Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., and Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up, *Creativity Research Journal*, 22, 361-368.

Ryser, G. (2007). *Profile of creative abilities examiner's manual*. Sarasota:Pro-Ed

Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi.* Ankara: Vize Yayıncılık

San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık-sanat sorunları, kuramları ve eleştirisi eğitimle ilişkiler.* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

San, İ. (1993). *Sanatta yaratıcılık, oyun, drama,* TED Yaratıcılık ve Eğitim TED Yayınları Eğitim Dizisi (17).

San, İ. (2007). *Çocukta yaratıcılık ve drama.* Ali Öztürk (Ed). *Çocukta yaratıcılık ve drama* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları.* Ankara: Ütopya Yayınevi

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity the science of human ınnovation.* New York: Oxfor University Press.

Silvia P. J., and Beaty R. E. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 40, 343-351.

Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C., Martin, C., and O'Connor, A. (2009). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, higher-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, 43, 1087-1090.

Singer, D. G., and Singer, J.L. (1998). Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi. Çev. Nurdan Cihanşimul. İstanbul: Gendaş Yayınları.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Routledge.

Sternberg, R. J., and Davidson, J. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2. basım). Boston: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., and Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press. Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity, *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.

Sternberg, R. J., and Sternberg, K. (2011). *Cognitive psychology*. Belmont: Wadswoth.

Storr, A. (1992) *Yaratma Dürtüsü*, (Çev.: İpek Babacan), Yayınevi Yayıncılık, İstanbul

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi

Tanju, E. H. (2010). Yaratıcı düşünme kuramı ve yaklaşımları. Elif Çelebi Öncü) (Ed). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi.* Ankara: Pegem Akademi

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Biçimsel TYDT Puanlama Kitapçığı, Üstün Zekalılar Enstitüsü, İstanbul.

Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth, (94)3, *Creativity and Learning*, ss. 663-681

Torrance, E. P. (1993) Understanding Creativity: Where to Start?, *Psychological Inquiry*, 4:3, 232-234, DOI: 10.1207/s15327965pli0403_17

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, N. J.: Ablex.

Torrance, E. P., Ball, O. E., and Safter H. T., (2008). *Torrance Test of Creative Thinking Streamlined Scoring Guide for Figural Forma A & B*. Illinois, US: Scholastic Testing Services.

Torrance. E. P., and Safter, H. T. (1999). *Making the creative leap and beyolld*. Buffalo. NY:Creative Education Foundation Press.

Vincent, A. S., Decker, B. P., and Mumford, M. D. (2002). Divergent Thinking, Intelligence, and Expertise: A Test of Alternative Models, *Creativity Research*

Journal. (14)2, 163-178.

Vizioli, R., and Kaminski, P. C. (2017). Problem definition as a stimulus to the creative process: Analysis of a classroom exercise, *Journal of Technology and Science Education (JOTSE),* 7(3), 274-290.

Ward T. B., and Kolomyts Y (2010). Cognition and creativity. Kaufman, J. C. and Sternberg RJ (Eds.) içinde, *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, UK: 93-112.

Williams, F. E. (1993). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. J.S. Renzulli (Ed.) içinde, *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (ss. 461-484). Highett, Vic.: Hawker Brownlow.

Yalof, J. (2015). Teaching psychoanalytic concepts in the university settings: Issues, challenges, and promises, *Psychoanalytic Inquiry*, 35, 124-134

Yaşar, M. C., and Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209

Yavuz, H. S. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası

Yavuzer, H. (2001). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Yolcu, E. (2001). *Solyanlı çocuklarda sanatsal yaratıcılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü

Yolcu, E. (2010). Sanat eğitiminde yaratıcılık. Kazım Artut.(Ed). *Özel öğretim yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Yontar, A. (1993). *İnsanda yaratıcılığın gelişimi. Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı* Ankara: Şafak Matbaacılık.

Zabelina, D. L., and Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4, 136-143.

EKLER DİZİNİ

Ek-1. Genel ve Sanatsal Yaratıcılık için uygulamada kullanılan ölçek formları

Ek-2. Genel ve Sanatsal Yaratıcılık Ölçeği uygulaması için geliştirilen kılavuz

Ek-3. Uzman görüşü formları

Ek-4. Milli Eğitim Bakanlığı izin belgesi

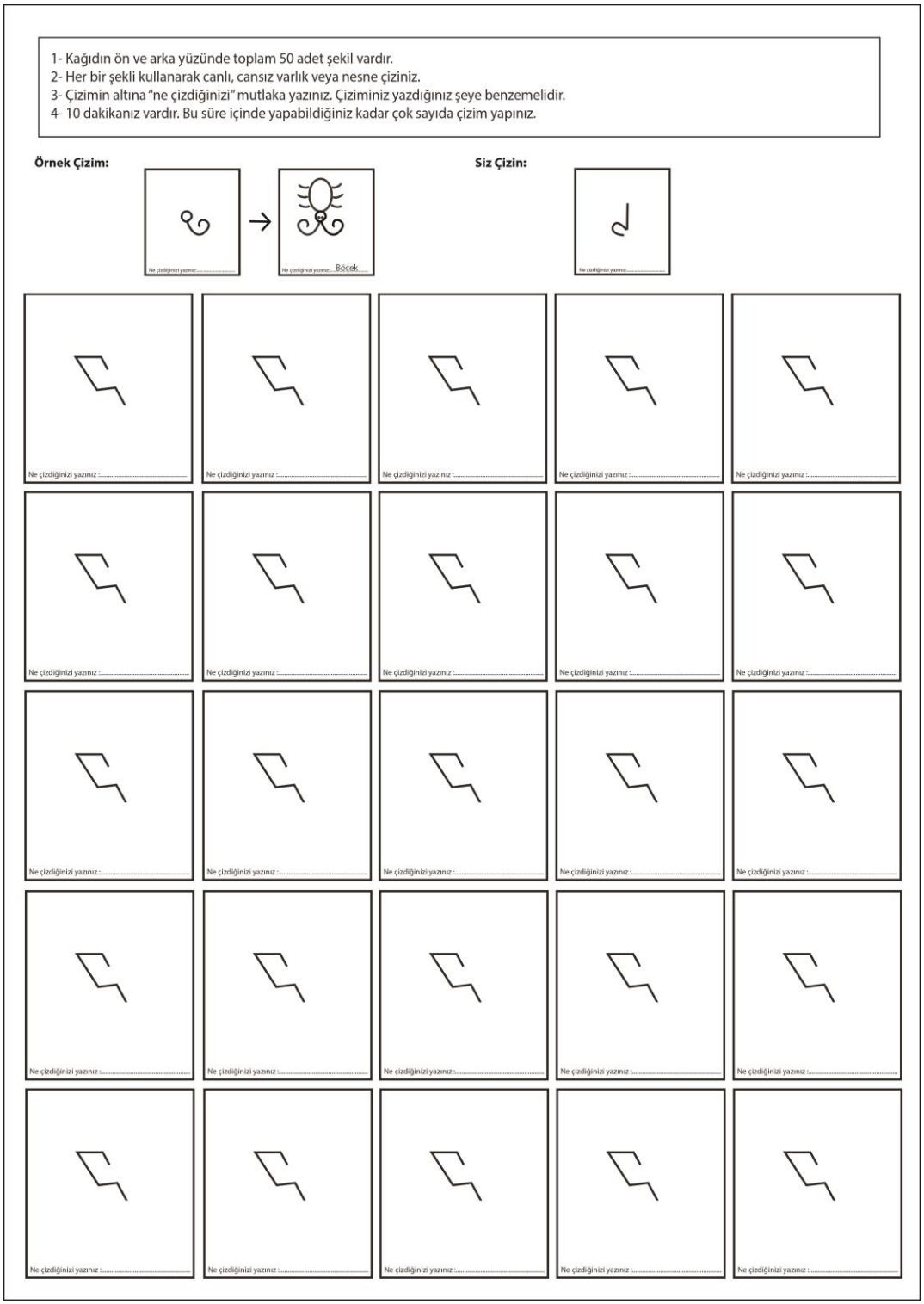
Ek-5 Esneklik boyutu tür sayısı puanlama anahtarı

Ek-6 Sanatsal alanda tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar

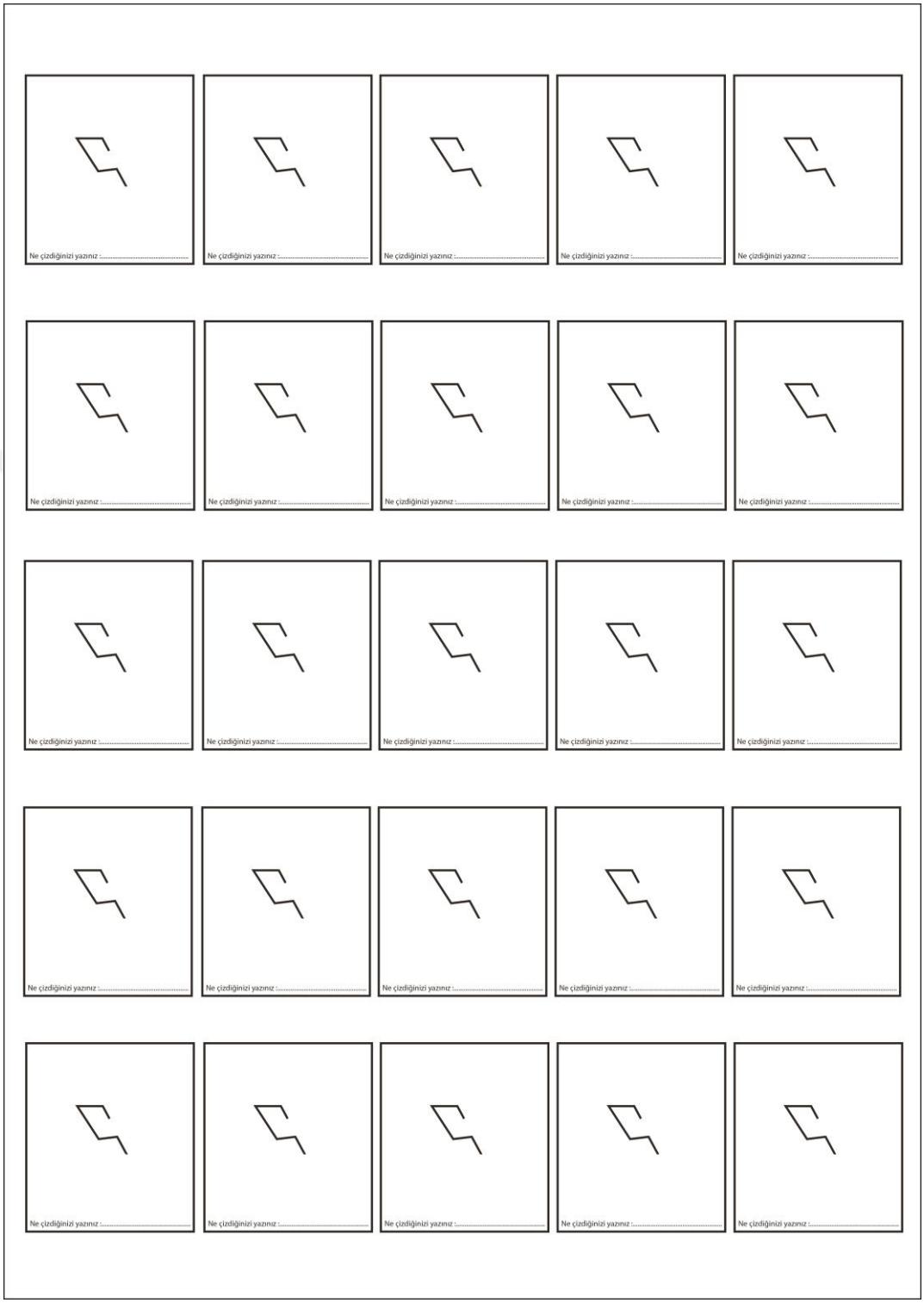
EKLER

Ek-1. *Genel ve Sanatsal Yaratıcılık için uygulamada kullanılan ölçek formları*

Form-1 Ön yüz



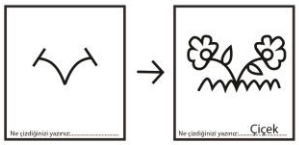
Form-1 Arka yüz



Form-2 Ön yüz

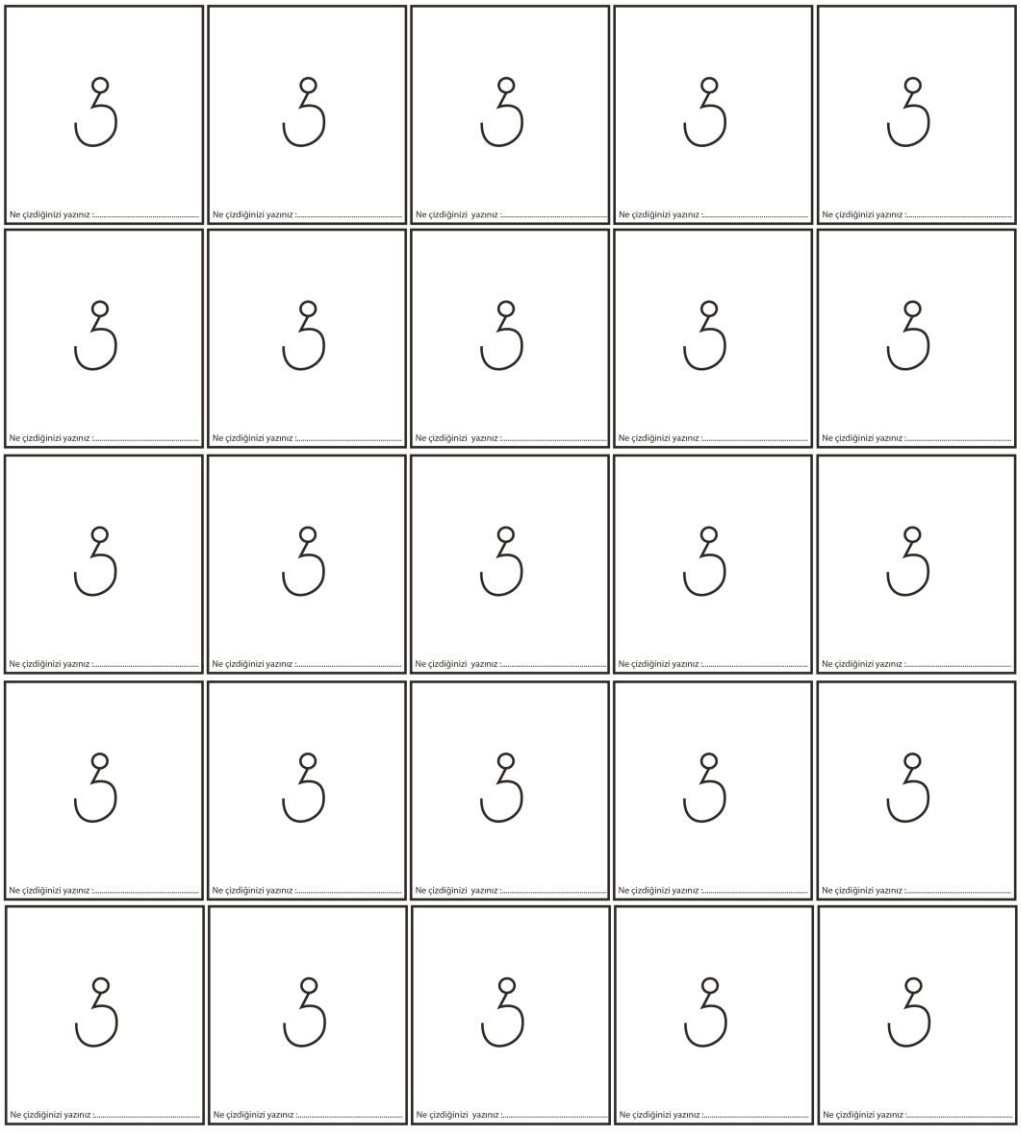
1- Kağıdın ön ve arka yüzünde toplam 50 adet şekil vardır..
2- Her bir şekli kullanarak canlı, cansız varlık veya nesne çiziniz.
3- Düşünebildiğiniz en farklı ve en sıradışı çizimleri yapınız.
4- Çizimin altına "ne çizdiğinizi" mutlaka yazınız. Çiziminiz yazdığınız şeye benzemelidir.
5- 30 dakikanız vardır. Bu süre içinde yapabildiğiniz kadar çok sayıda çizim yapınız.

Örnek Çizim:

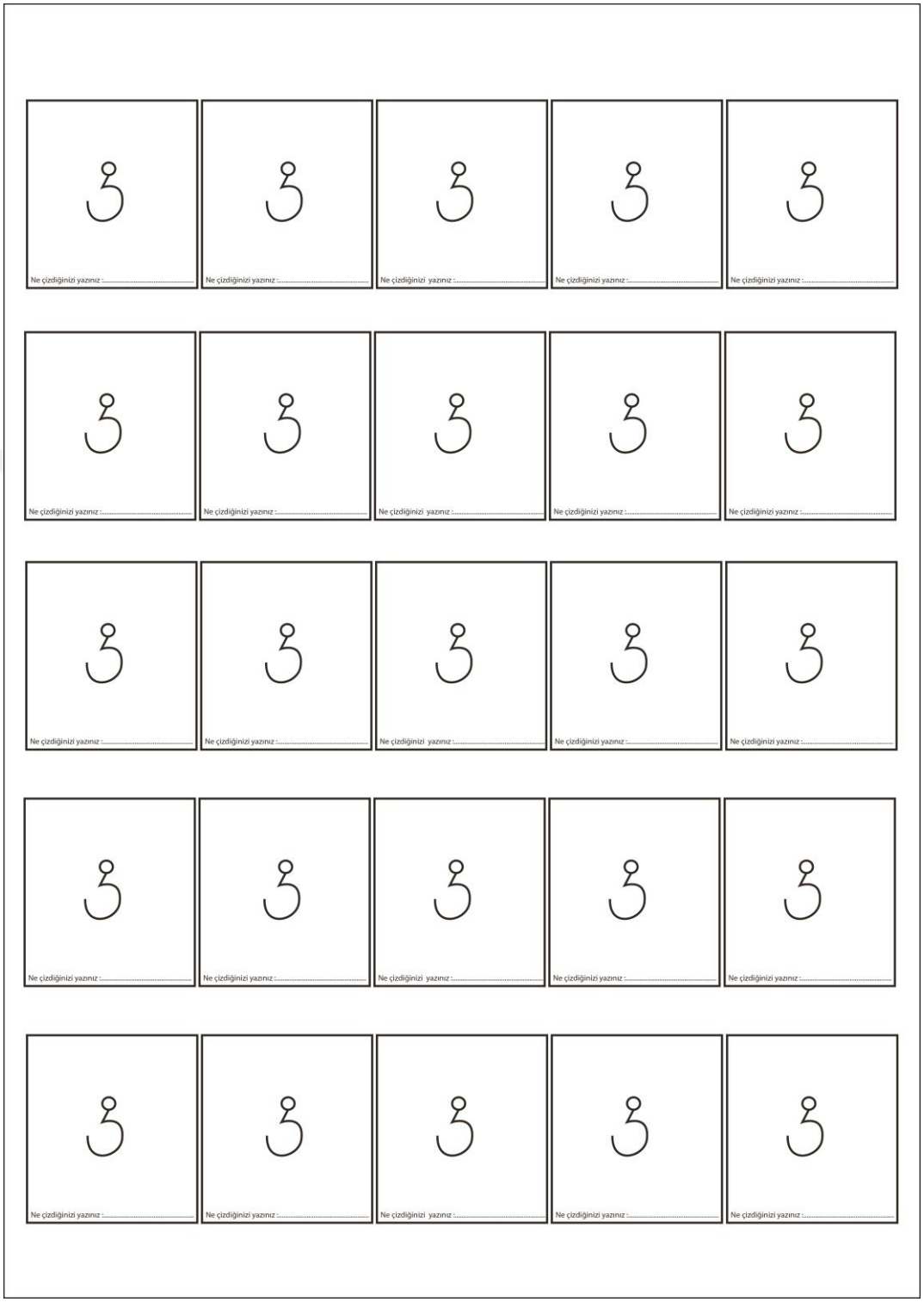


Siz Çizin:





Form-2 Arka yüz



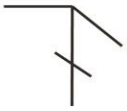
Form-3

1 - Aşağıda gördüğünüz kutuların içine farklı resimler yapmalısınız.
2 - Kutunun içinde bulunan şekil resminizin bir parçası olmalıdır.
3 - Çizebildiğiniz en güzel ve en farklı resimleri çiziniz.
4 - 40 dakika süreniz vardır.









Ek-2. ***Genel ve Sanatsal Yaratıcılık Ölçeği uygulaması için geliştirilen kılavuz***



SAYAD NEDİR?

SAYAD sanatsal yaratıcılığı ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirmedir. SAYAD Yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve sanatsal (görsel sanatlar alan bilgisi) boyutlarında ölçüm yapmayı amaçlar. **Akıcılık, ç**ok sayıda fikir üretebilme (Demirtaş ve Baltacıoğlu, 2010; Doerr, 2014); **esneklik,** çok yönlü düşünebilme (Ersoy ve Başer, 2009; Kim, 2006; Runco, 2004); **orijinallik** ise; yeni ve az rastlanan fikirler üretebilme olarak tanımlanır (Doerr, 2014, Munro, 2012).

ÖLÇÜLEN NİTELİK

Akıcılık, Esneklik, Orijinallik ve Sanatsal boyutlarıyla Yaratıcılık

YAŞ ARALIĞI

6 yaş ve sonrası

İÇERİK ve SÜRE

3 farklı formdan oluşmaktadır.

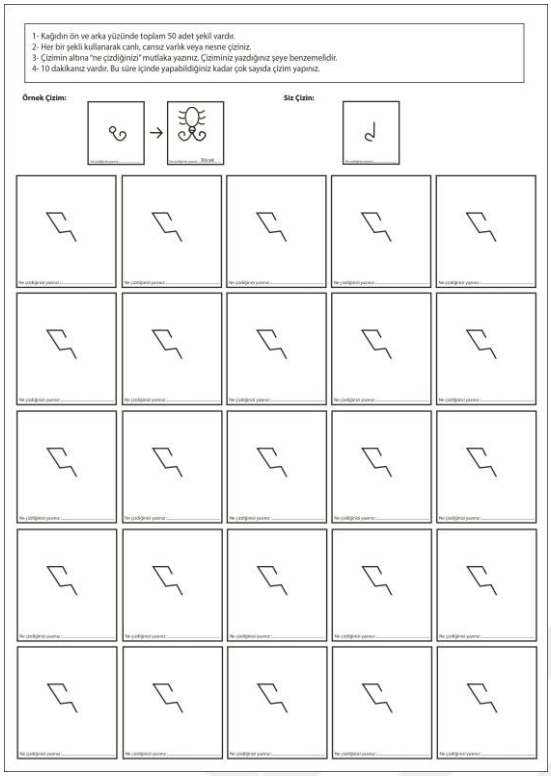
Form-1 10 dk

Form-2 30 dk

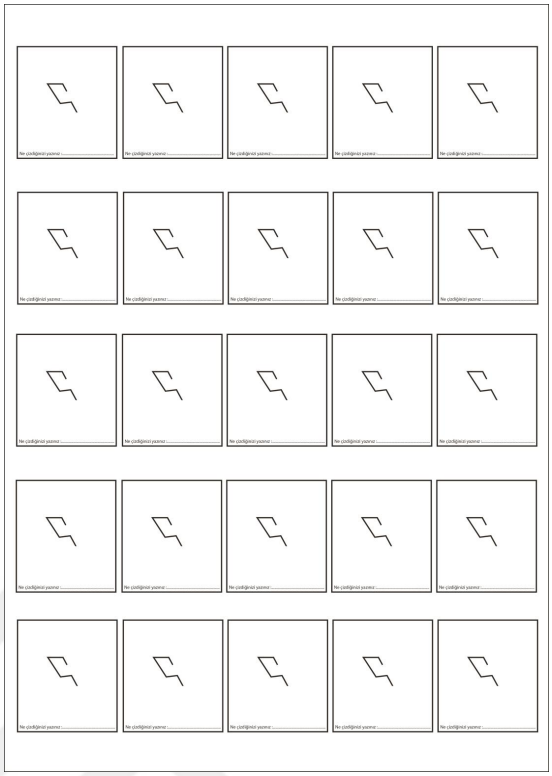
Form-3 40 dk

GEREKLİ MATERYALLER

Kurşun kalem, Silgi



Ön Yüz



Arka Yüz

Ölçülen özellik: Yaratıcılığın Akıcılık boyutu

Süre: 10 dakika

Şekil sayısı: 50 şekil

Gerekli Araç-Gereç: Form-1, Kurşun kalem, Silgi

Uygulama: Yazılı yönerge yüksek sesle okunmalıdır. Sürenin 10 dakika olduğu ve bu süre içerisinde çok sayıda ve birbirinden farklı çizimler yapılmasının beklendiği sözlü olarak söylenmelidir. Öğrencilerin birbirlerinin çizimlerini göremeyecek şekilde yerleştirilmeleri ve bu 10 dakikalık süre içerisinde sesli iletişim kurmamaları sağlanmalıdır. Çizim için sadece kurşun kalem kullanılmalı, boya kalemleri kullanılmamalıdır. Yapılan çizimler mutlaka şekli tamamlayacak şekilde olmalıdır. "Ne çizdiğinizi yazınız" kısmına mutlaka şekli tanımlayan bir kelime ya da kelime grubu yazılmalıdır. Form döndürülerek çizim yapılsa da ne çizildiği bunun için ayrılan yere yazılmalıdır. Süre bittiğinde tüm öğrencilerden aynı anda kalemleri bırakmaları istenerek formlar toplanmalıdır.

Amaç: Form-1'in amacı; sınırlı bir sürede çok sayıda fikir üretebilme becerisi olarak tanımlanan "akıcılık" boyutunu ölçmektir. 10 dakika süre içerisinde yapılan farklı çizimler değerlendirmeye alınmalıdır.

Değerlendirme:

Değerlendirme yapılırken;

- Şeklin çizilerek tamamlanmış olmasına,
- Şekli tanımlayan başlık olarak bir kelime ya da kelime grubunun yazılmış olmasına,
- Yazılan başlıkların birbiriyle aynı olmamasına,
- Yapılan çizimin aynı olmamasına,
- Yapılan remin boyanmamış olmasına,

dikkat edilmelidir.

Bu hususları karşılamayan çizimler değerlendirmeye alınmamalıdır.

Değerlendirmeye alınan çizimlerin sayısı "akıcılık" puanını vermektedir.





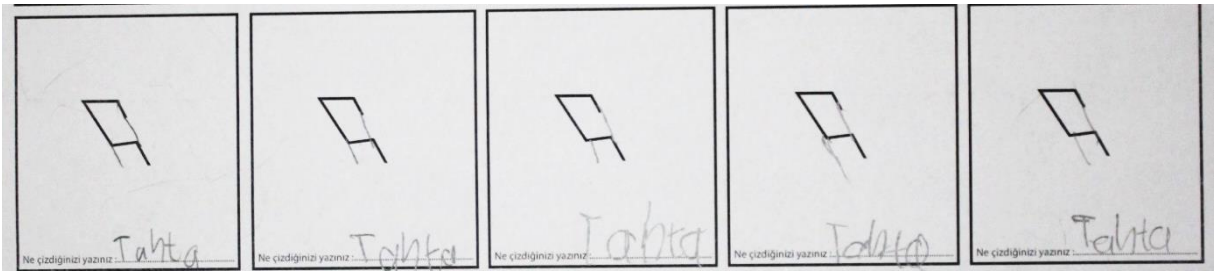
Şekil tamamlanmış, yazı yazılmış- Değerlendirilir.



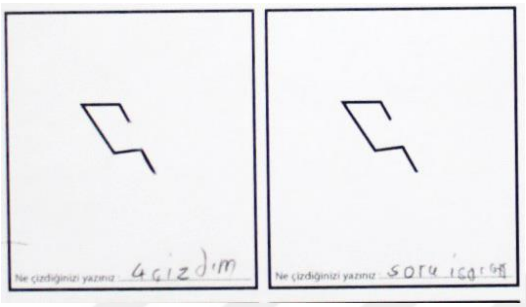
Şekil döndürülerek çizim yapılmış-Değerlendirilir.



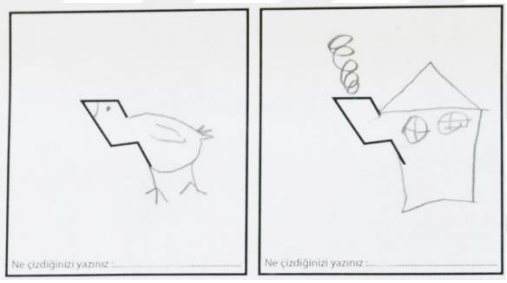
Çizim alanın dışına taşmış-Değerlendirilir.



Çizimler aynı- Değerlendirilmeye alınmaz.



Çizim yok, yazı var- Değerlendirilmeye alınmaz.

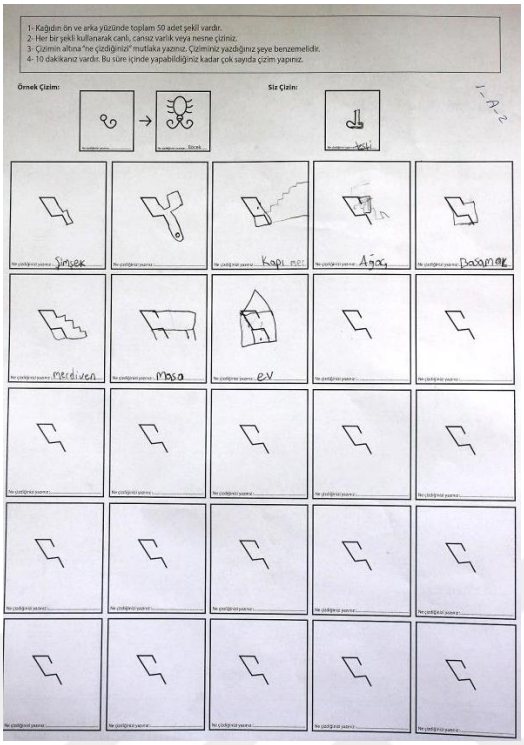


Çizim var- yazı yok- Değerlendirilmeye alınmaz.

Akıcılık değerlendirmesi;

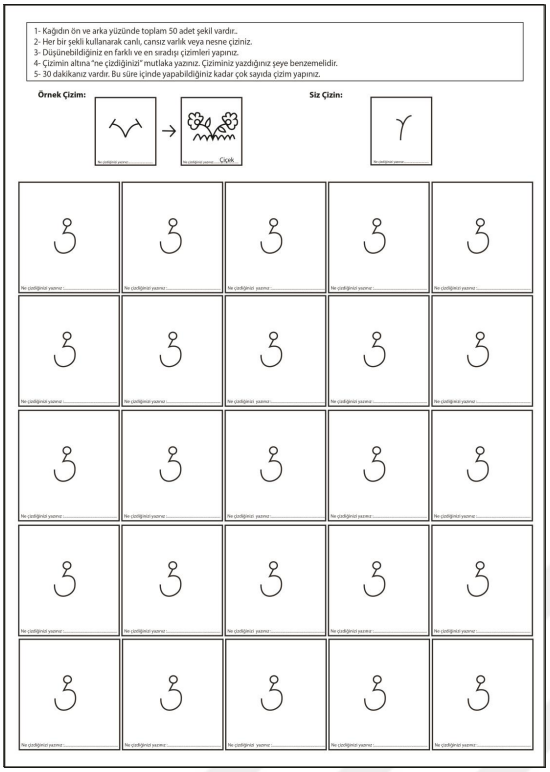
Yapılan tam ve doğru çizim sayısı "akıcılık" puanını verir.

Örn;

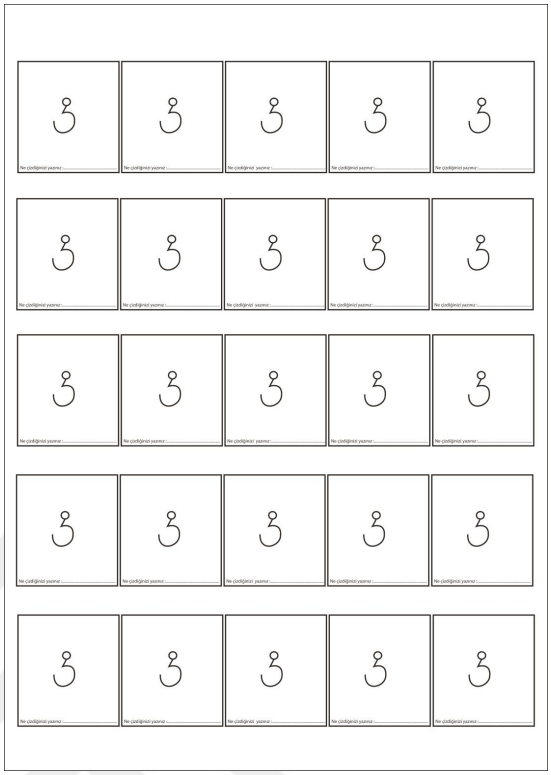


Form-1 de 1 sınıf A-2 öğrencisi için akıcılık puanı 7 olarak belirlenmiştir. 8 çizim olmasına rağmen 2. Sıradaki çizimi betimleyen herhangi bir başlık yazılmamış ve bu sebepten değerlendirmeye alınmamıştır. Tam ve doğru çizim sayısı olan "7" bu formun akıcılık puanı olarak belirlenmiştir.

FORM-2



Ön Yüz



Arka Yüz

Ölçülen özellik: Yaratıcılık Esneklik ve Orijinallik boyutu

Süre: 30 dakika

Şekil sayısı: 50 şekil

Gerekli Araç-Gereç: Form-2, Kurşun kalem, Silgi

Uygulama: Yazılı yönerge yüksek sesle okunmalıdır. Sürenin 30 dakika olduğu ve bu süre içerisinde çok sayıda ve birbirinden farklı çizimler yapılmasının beklendiği sözlü olarak söylenmelidir. Öğrencilerin birbirlerinin çizimlerini göremeyecek şekilde yerleştirilmeleri ve bu 30 dakikalık süre içerisinde sesli iletişim kurmamaları sağlanmalıdır. Çizim için sadece kurşun kalem kullanılmalı, boya kalemleri kullanılmamalıdır. Yapılan çizimler mutlaka şekli tamamlamalıdır. "Ne çizdiğinizi yazınız" kısmına mutlaka şekli tanımlayan bir kelime ya da kelime grubu yazılmalıdır. Form döndürülerek çizim yapılsa da ne çizildiği bunun için ayrılan yere yazılmalıdır. Süre bittiğinde tüm öğrencilerden aynı anda kalemleri bırakmaları istenerek formlar toplanmalıdır.

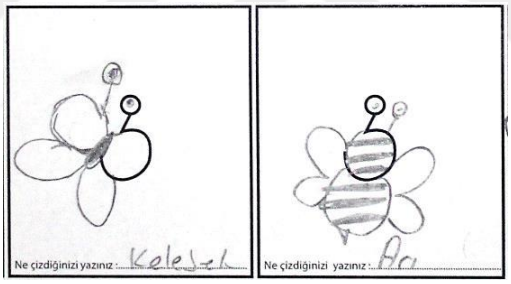
Amaç: Form-2'nin amacı; yaratıcılığın, kalıpların dışında çözüme ulaşabilme becerisi olarak tanımlanan "esneklik" boyutunu ve diğerlerinden farklı düşünme becerisi olarak tanımlanan "orijinallik" boyutunu ölçmektir. 30 dakika süre içerisinde yapılan farklı çizimler değerlendirmeye alınmalıdır.

Değerlendirme:

Öğrencilerin yazdıkları başlıklar programa yazılırken;

- Şeklin öğrenci tarafından tamamlanmış olmasına,
- Şekli tanımlayan başlık olarak bir kelime ya da kelime grubunun yazılmış olmasına,
- Yazılan başlıkların birbiriyle aynı olmamasına,
- Yapılan çizimin aynı olmamasına,
- Yapılan remin boyanmamış olmasına,

dikkat edilmelidir.



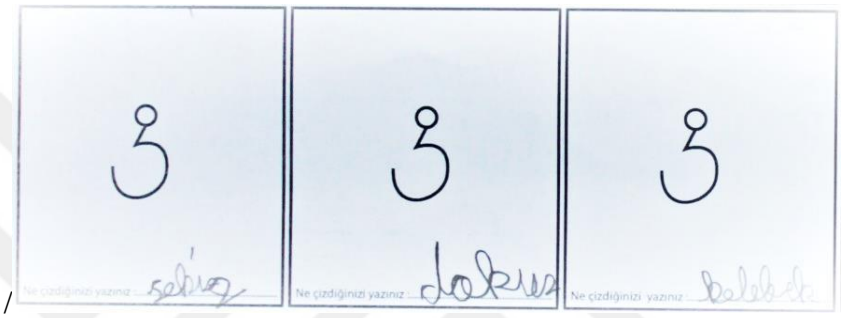
Şekil tamamlanmış, yazı yazılmış- Değerlendirilir



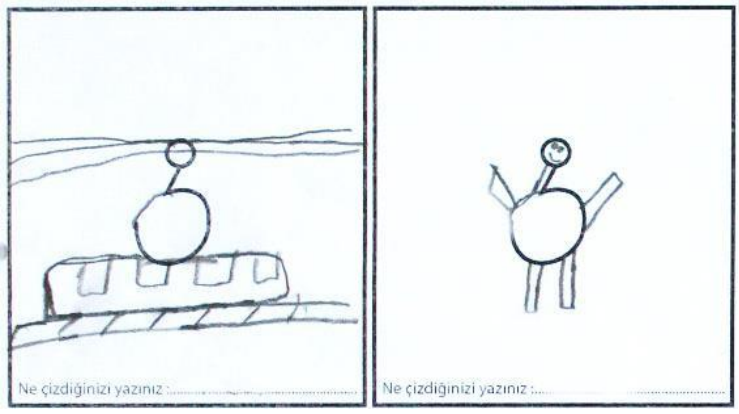
Çizim alanın dışına taşmış-Değerlendirilir.



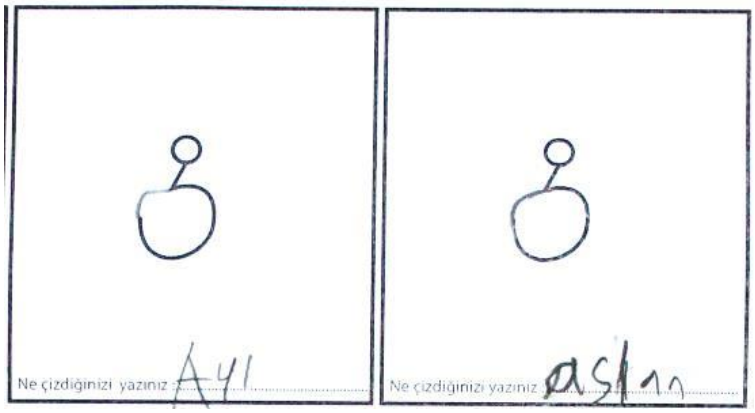
Şekil döndürülerek çizim yapılmış-Değerlendirilir.



Çizim yok, yazı var- Değerlendirilmeye alınmaz.



Çizim var, yazı yok – Değerlendirilmeye alınmaz.



Çizimler aynı- Değerlendirilmeye alınmaz.

Bu hususları karşılayan çizimler değerlendirmeye alınmalı ve veriler programa sınıf ve öğrenci kodu düzeyinde yazılmalıdır.

Esneklik değerlendirmesi;

Esneklik puanlaması için tür sayısı değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirmeler arasında fark olmaması adına bir form hazırlanmış ve türler belirlenmiştir. Türler belirlenirken yapılan uygulamalar göz önüne alınmıştır. Hazırlanan kılavuzda türlerin içine giren başlıklar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Hiçbir türe yerleştirilemeyen farklı başlıklar "Diğer" başlığı altında değerlendirilmelidir. Başlık yazılan türler sayılarak tür sayısı belirlenmelidir. Tür sayısı esneklik puanı olarak değerlendirilmektedir.

Esneklik puanlaması için hazırlanan tür çizelgesi aşağıdaki şekildedir;

ÖĞRENCİ KODU			**TÜR SAYISI**		
UZAYA DAİR	HAYVANLARA DAİR	TAŞITLARA DAİR	VÜCUDA DAİR	EV EŞYALARI	KİŞİSEL EŞYALAR
OYUNA DAİR	DOĞAYA DAİR	İNSANA DAİR	HAYAL ÜRÜNÜ	ÇİZGİ FİLM	ROBOT
OKULA DAİR	MATEMATİĞE DAİR	OKUMA YAZMAYA DAİR	SANATA DAİR	SPORA DAİR	EL ALETLERİ (HIRDAVAT
YAPI	MADEN	MESLEKLER	KESİCİ VE PATLAYICI MADDELER	YİYECEK İÇECEK TÜRLERİ	KAĞIT İŞLERİ
ENGELLİ	KRALİYET	DİĞER	DİĞER	DİĞER	DİĞER

Çizelgede bulunan türler şu başlıkları içerir;

UZAYA DAİR:

Gezegen, Dünya, Güneş, Göktaşı, Uydu gibi gerçek olan varlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

HAYVANLARA DAİR:

Hayvana dair tüm başlıklar (Kedi, Köpek, Ördek, Kuş, Kaplumbağa, Kedi suratı, Köpek bacağı, Kuş yüzü, Kelebek, Arı, Uğur Böceği, Arıkovanı, Tırtıl suratı, Balina, Köpek balığı, Yosun, Balık yumurtası) bu türde değerlendirilmelidir.

TAŞITLARA DAİR:

Araba, Kamyon, Tren, Uçak, Bisiklet, Deniz altı, Gemi gibi taşıtlar ve Tekerlek, Vites, Uçak motoru gibi başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

VÜCUDA DAİR:

El, Yüz, Saç, Kulak, Göz, Tırnak, Kalp, Böbrek gibi insan vücuduna dair başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

EV EŞYALARI:

Lamba, Koltuk, Sandalye, Masa, , Beşik, Makine**,** Kepçe, Mavi kapak, Fincan, Tuzluk, Kaşık, Çatal, Elektrikli makine, Ceviz kırma aleti, Anahtar gibi başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir. Bıçak, Satır gibi başlıklar "Kesici ve Patlayıcı Maddeler" başlığında değerlendirilmelidir.

KİŞİSEL EŞYALAR:

Küpe, Kolye, Yüzük, Toka, Cüzdan, Gözlük, Pantolon, Kazak, Etek, Elbise, Çorap, Telefon, Saat, Fotoğraf makinesi, Bilgisayar, Tablet gibi kişiye özel eşyalar bu başlıkta değerlendirilmelidir.

OYUNA DAİR:

Saklambaç, Beş taş, Sek sek gibi oyunlar ve tüm oyuncaklar ve oyun amacıyla kullanılan malzemeler bu tür altında değerlendirilmelidir. Lunapark ve çocuk parklarında bulunan bulunan aletler ve makineler de (Dönme dolap, Atlı karınca, Salıncak, Tahtıravalli, Langırt vs.) bu tür altında değerlendirilmelidir.

DOĞAYA DAİR:

Ağaç, Çiçek, Gül, Lale, Yaz, Kış, Yağmur, Kar, Dolu, Gökkuşağı, Göl, Çöl, Deniz gibi başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir. Kardan adam, kartopu gibi başlıklar bu türde değerlendirilmelidir.

İNSANA DAİR:

İnsan, Adam, Kadın, Kız, Erkek, Amca, Teyze, Hala, Babaanne, Dede, Kuzen, Bebek gibi başlıklarda bu tür altında değerlendirilmelidir.

HAYAL ÜRÜNÜ:

İksir, Sihirli Küre, Uzaylı, Uzay kedisi gibi gerçekte var olmayan tüm başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

ÇİZGİ FİLM:

Çizgi filmler, çizgi film kahramanları, süper kahramanlar bu tür altında değerlendirilmelidir.

ROBOT:

Robot ve robota dair her şey (Robot kedi, Robot oyuncak vs.) gibi başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

OKULA DAİR:

Bayrak, Kalem, Silgi, Kalemtıraş, Suluk, Ders, Ödev gibi başlıklarda bu tür altında değerlendirilmelidir. "Sıra" bu türde değerlendirilmişi ancak "Masa" ev eşyaları başlığında değerlendirilmiştir.

MATEMATİĞE DAİR:

Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Yarım, Tam, Çeyrek, Sayılar ve Termometre, Metre, Tartı gibi ölçme araçları bu türde değerlendirilmelidir.

OKUMA YAZMAYA DAİR:

Harfler ve noktalama işaretleri bu tür altında değerlendirilmelidir.

SANATA DAİR:

Tuval, Resim, Fırça, Boya, Piyano, Flüt, Mızıka gibi başlıklar bu türde değerlendirilmelidir.

SPORA DAİR:

Voleybol, Basketbol, Tenis gibi spor türleri ve spor yaparken kullanılan malzemeler (tenis raketi, hentbol topu, futbol topu vs) bu tür altında değerlendirilmelidir. Spor salonu, Soyunma odası gibi başlıklar "Yapı" türünde değerlendirilmelidir.

EL ALETLERİ (HIRDAVAT):

Kanca, Olta, Olta ucu, Kürek, Çekiç, Kelepçe, Pusula gibi başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

YAPI:

Spor salonu, Okul, Bina, Cami, Ev gibi yapılar ve yapıların parçaları olan oda, banyo, mutfak vs. bu tür altında değerlendirilmelidir.

MADEN:

Altın, Gümüş, Taş, Elmas gibi başlıklar bu türde değerlendirilmelidir.

MESLEKLER:

Meslek grupları bu türde değerlendirilmelidir.

KESİCİ VE PATLAYICI MADDELER:

Tabanca, bomba, silah, satır, bıçak gibi başlıklar bu türde değerlendirilmelidir.

YİYECEK VE İÇECEK TÜRLERİ:

Meyve ve sebze, yemek türleri ile birlikte içecek türleri de bu tür altında değerlendirilmelidir.

KAĞIT İŞLERİ:

Davetiye, Broşür, Afiş vs. gibi başlıklar bu türde değerlendirilir.

ENGELLİ:

Engelli, Engelli sandalyesi, Engelli arabası, Engelli bisikleti, Tekerlekli sandalye gibi başlıklar bu türde değerlendirilmelidir.

KRALİYET:

Kral, Kraliçe, Prens, Prenses gibi başlıklar bu tür altında değerlendirilmelidir.

DİĞER:

Tüm bu türlerde değerlendirilemeyecek başlıklar diğer türünde değerlendirilmelidir. Diğer türüne yazılan başlıklar kendi içinde tür oluşturuyorsa aynı "Diğer" türüne yazılmalıdır.

Örn;

ÖĞRENCİ KODU **1-A-2**			**TÜR SAYISI** **5**		
UZAYA DAİR	HAYVANLARA DAİR **Hayvan evi**	TAŞITLARA DAİR	VÜCUDA DAİR	EV EŞYALARI **Kapı**	KİŞİSEL EŞYALAR
OYUNA DAİR	DOĞAYA DAİR **Simşek** **Ağaç**	İNSANA DAİR	HAYAL ÜRÜNÜ **İksir** **Sihirli küre**	ÇİZGİ FİLM	ROBOT
OKULA DAİR	MATEMATİĞE DAİR	OKUMA YAZMAYA DAİR	SANATA DAİR	SPORA DAİR	EL ALETLERİ (HIRDAVAT
YAPI	MADEN	MESLEKLER	KESİCİ VE PATLAYICI MADDELER	YİYECEK İÇECEK TÜRLERİ **Elma**	KAĞIT İŞLERİ
ENGELLİ	KRALİYET	DİĞER	DİĞER	DİĞER	DİĞER

Başlıklar uygun türlere yazılmalı ve kaç türe başlık yazıldığı toplanarak "Tür Sayısı" olarak belirtilmelidir. Bu tablodaki tür sayısı "esneklik" puanı olarak değerlendirilmelidir.

Orijinallik Değerlendirmesi;

Orijinallik değerlendirmesi için yazılan başlıkların sınıf düzeyinde istatiksel değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Form No	Toplam Puan	Başlık																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	…

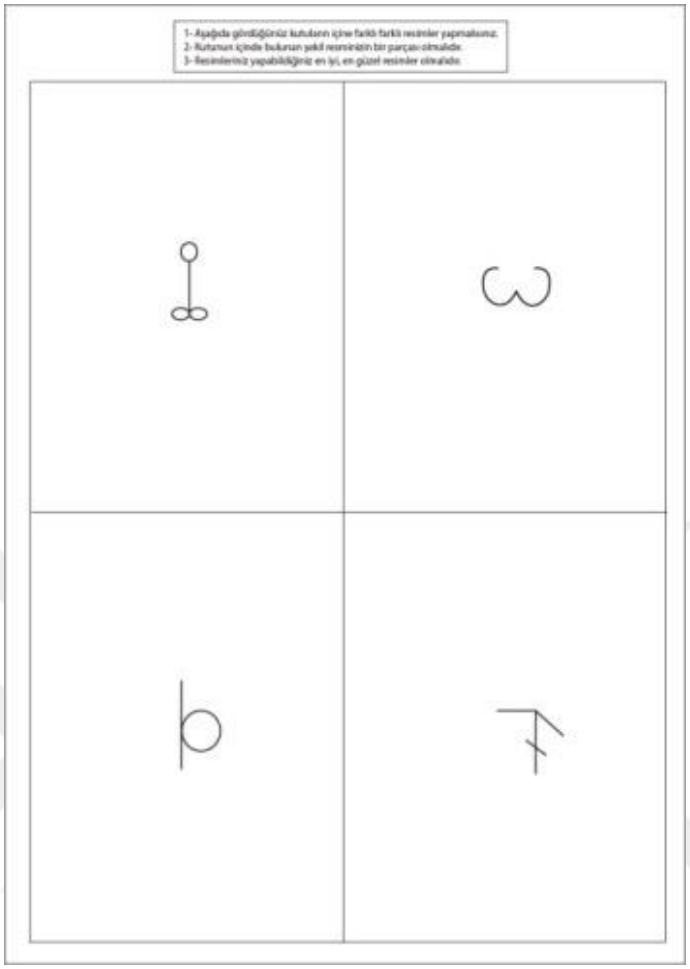
GENEL YARATICILIK PUANI;

Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik puanları birleştirilerek Genel Yaratıcılık puanı bulunmalıdır.

Örn;

Sınıf Düzeyi	**Form No**	**Akıcılık Puanı**	**Esneklik Puanı**	**Orijinallik Puanı**	**Toplam Puan (Genel Yaratıcılık Puanı)**

FORM-3



Form-3

Ölçülen özellik: Görsel Sanatların Kompozisyon, Oran-Orantı, Çizgi, Perspektif ve Yaratıcılık boyutu

Süre: 40 dakika

Şekil sayısı: 4 şekil

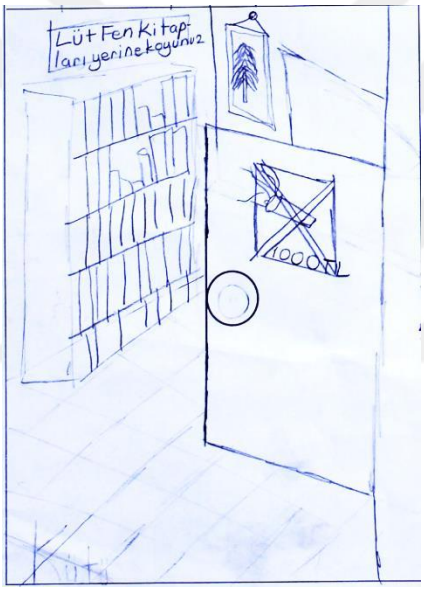
Amaç: Form-3'ün amacı; yapılan dört farklı resmin; Görsel Sanatların temel ilkelerinden Kompozisyon, Oran-Orantı, Çizgi, Perspektif ve Yaratıcılık boyutlarında değerlendirilmesiyle sanatsal yetenek puanı oluşturmaktır.

Değerlendirme:

Değerlendirme yapılırken;

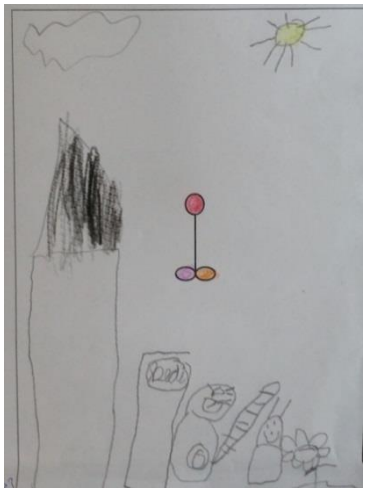
- Verilen alan içerisine tam bir resim yapılmalı, sadece şekil tamamlanarak bırakılmamalı,
- Resimler boyanmamalı,
- Şekilden bağımsız olmamalıdır.



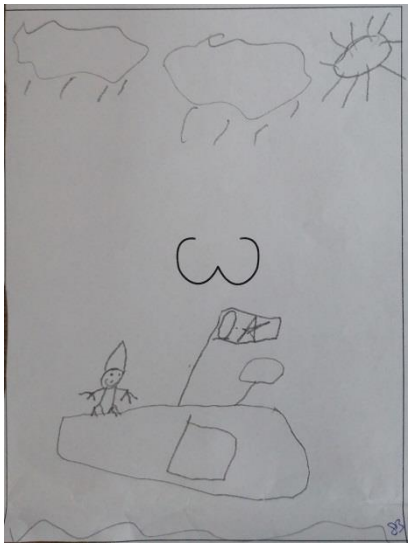




Tam ve doğru çizilmiş- Değerlendirilir




Resimler boyanmış- Değerlendirilmeye alınmaz



Resim şekilden bağımsız yapılmış- Değerlendirilmeye alınmaz

Bu hususlara dikkat edilerek değerlendirme yapılmalıdır.

Sanatsal değerlendirme yapılırken;

Değerlendirme üç alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmalıdır. Alan uzmanları birbirlerinin değerlendirmelerini görmediği gibi resimleri değerlendirirken kime ait olduğunu bilmemelidir. Form 4 ayrı parçaya bölünmeli ve form numarası her resmin arka yüzüne yazılmalı ve ön yüze farklı sıralama puanı verilmelidir. Böylece öğrencinin 4 farklı resmi birbirinden bağımsız değerlendirilmiş olacaktır.

Sanatsal boyut için değerlendirme yapılırken; ülkemizde ilkokul seviyesinde tanılama yapan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri "Resim" alanı özel yetenek sınavında kullanılan form göz önüne alınmıştır. 5 alan uzmanına konu ile ilgili görüşleri sorulmuş ve sonuçların bu formu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Bu değerlendirme için göz önüne alınan başlıklar şu şekildedir;

Kompozisyon; resmi oluşturan biçimsel öğelerin, şekillerin ve renklerin bir yüzey üzerine uyumlu yerleştirilmesidir (Artut,2007). Doğru bir kompozisyon yerleştirmesi 20 tam puanla puanlanmalıdır.

Oran-Orantı; resmin içinde bulunan öğelerin kendi içinde ve birbirleri ile olan en uygun ilişkiyi ifade etmektedir (Artut, 2007; Hurwitz ve Day, 2007). Doğru bir oran-orantı ile yapılmış resim 20 tam puanla puanlanmalıdır.

Çizgi; hareket eden noktalardan oluşan bir tasarım elemanıdır ve resmin daha dinamik ve güçlü görünmesini sağlar (Hurwitz & Day, 2007). Farklı kalınlıklarda, farklı yönlerde uzayıp kısalan çizgiler iç içe geçerek estetik bir görsel bütünlük oluşturur (Alakuş ve Mercan, 2011). Çizgilerin bir araya gelmesi tonu oluşturur. Resimde çizgi ve tonun amacına uygun kullanılması 20 tam puanla puanlanmalıdır.

Perspektif; doğada, yakın yerdeki varlıkların gerçek boyut ve renkleriyle net olarak; uzak yerdeki varlıkların daha küçük ve solgun görünmesini açıklar (Artut, 2007). Nesnelerin ön-arka ilişkisi içinde çizilmesi 10 tam puan olarak puanlanmalıdır.

Yaratıcılık; alışılmışın ve yerleşik olguların dışında özgün bir eylem ve düşüncedir (Artut, 2007). Yapılan resmin diğerlerinden farklı olması puanlama için önemlidir. Örneğin aynı şekil çoğu öğrenci tarafından "gözlük" olarak çizilmişse "şapka" olarak çizen öğrenci daha yaratıcı düşünmüştür denilir. Bu nokta da diğerlerinden farklı olan çizimler yaratıcı olarak değerlendirilmelidir.

Aşağıda görülen form alan uzmanlarına her sınıf düzeyi için dörder adet verilmeli ve Form No kısmı boş bırakılarak değerlendirme yapmaları istenmelidir. Değerlendirme bittikten sonra Form No resimlerin arka yüzeyine bakılarak yazılmalıdır.

SIRA NO	FORM NO	KOMPOZİSYON 20	ORAN-ORANTI 20	ÇİZGİ 20	PERSPEKTİF 20	YARATICILIK 20	TOPLAM 100
1							
2							

Örn;

1-A sınıfı 2 numaralı öğrencinin birinci resmi için;

SIRA NO	FORM NO	KOMPOZİSYON	ORAN-ORANTI	ÇİZGİ	PERSPEKTİF	YARATICILIK	TOPLAM
		20	**20**	**20**	**20**	**20**	**100**
1	1-A-2	15	10	10	5	25	**65**

Her öğrencinin 4 farklı resmi bu şekilde 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilir.

3 Alan uzmanı değerlendirme yaptıktan sonra her resim için değerlendirilir birleştirilip üçe bölünerek tek puan elde edilir.

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	1.Değerlendirici	2.Değerlendirici	3.Değerlendirici	Sanatsal Yetenek Puanı (Toplam Puan/3)

Örn:

1 sınıf A-2 numaralı öğrencinin 1. resmi için;

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	1.Değerlendirici	2.Değerlendirici	3.Değerlendirici	Sanatsal Yetenek Puanı (Toplam Puan/3)
1	1-A-2	65	70	60	65

1 sınıf A-2 numaralı öğrencinin 2. resmi için;

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	1.Değerlendirici	2.Değerlendirici	3.Değerlendirici	Sanatsal Yetenek Puanı (Toplam Puan/3)
1	1-A-2	60	80	70	70

1 sınıf A-2 numaralı öğrencinin 3. resmi için;

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	1.Değerlendirici	2.Değerlendirici	3.Değerlendirici	Sanatsal Yetenek Puanı (Toplam Puan/3)
1	1-A-2	80	80	80	80

1 sınıf A-2 numaralı öğrencinin 4. resmi için;

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	1.Değerlendirici	2.Değerlendirici	3.Değerlendirici	Sanatsal Yetenek Puanı (Toplam Puan/3)
1	1-A-2	65	75	85	75

Form-3 te bulunan her resim için 3 alan uzmanı bu değerlendirmeyi birbirinden farklı olarak yaptıktan sonra sonuçlar toplanır..

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	Resim-1 Puanı	Resim-2 Puanı	Resim-3 Puanı	Resim-4 Puanı	Toplam Puan	Değerlendirici Puanı (Toplam Puan/4)

Örn;

Sınıf Düzeyi	Form Numarası	Resim-1 Puanı	Resim-2 Puanı	Resim-3 Puanı	Resim-4 Puanı	Toplam Puan	Değerlendirici Puanı (Toplam Puan/4)
1	1-A-2	65	70	80	75	290	72,5

1. Sınıf A-2 numaralı öğrencinin yaratıcılığın sanatsal boyutunda alan bilgisi puanı 72,5 olarak belirlenmiştir.

Ek-3. ***Uzman görüşü formları***

Değerli Uzman;

Bu formda, ilkokul öğrencilerinin genel ve sanatsal yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bir ölçme aracının madde havuzunu oluşturan şekiller bulunmaktadır. Öğrencilerden her bir maddeye ilişkin çizim ve çizdiklerini ifade yolu ile yanıt vermeleri beklenecektir. Sizden beklenen ise pilot çalışmada uygulanan bu maddelere ilişkin sanatsal ve genel yaratıcılığı sorgulamaya dayalı etkililik bağlamında görüş belirtmeniz, şekillere dayalı olarak eklenmesini ve çıkarılmasını istediğiniz istediğiniz maddeler varsa bunları belirtmenizdir.

Çalışmama katkınız ve değerli görüşleriniz için teşekkür ederim.

Songül Esin EROL
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
esinerol44@gmail.com

Bu bölümde maddelere ilişkin "uygun", "uygun değil", "değiştirilmeli" yönündeki düşüncelerinizi gerekçeleri ile açıklamanız ya da yazmanız beklenmektedir.	
Şekil Türü	**Görüş**

- Değerlendirme yapılırken öğrencinin yaş özelliklerine dikkat edilmelidir.

- 3 boyutluluk önemlidir.
- Kompozisyona dikkat edilmelidir
- Figürlerde ayrıntı olması önemlidir.
- 42 şeklin olduğu yüzeyde şekillerin etrafındaki alan büyütülmelidir.
- Test bu haliyle yetersiz olabilir.
- Yaratıcılığı ölçmek için uygulanabilir.
- 4 şeklin olduğu yüzeyde tek şekilden öte fazla şekiller eklenerek aralarında birleştirme yapmaları, kompozisyon oluşturmaları daha sağlıklı olacaktır.

Çalışmayı çok başarılı buldum. Genel ve özel yeteneklerin ölçme adına başarılı bir ölçek olduğunu düşünüyorum.

Kişisel değerlendirmede objektif bakışla kısa sürede farklı bakış açısı yaratan, farklı düşünce ve eğitimde bireylerin bakışları ve yorumlamalarıyla istenilen sonuca ulaşılacağını düşünüyorum. Akademik anlamda her çeşit sınavlarda da kullanılacak bir değerlendirme. Bireyin birbirlerini, yaşantılarını ve sosyo-kültürel ortamı konusunda da bilgi sahibi olunacak başarılı bir çalışma.

16. yıl

Verilen formları tamamlarken formun ön yüzü yaratıcılık akıcılık esneklik açısından ölçek olarak verimli olabilir. Hayal gücünü gözlemlemek için ideal bir yöntem hayal gücü kuvvetli olan çocuklar verilen formu hayallerine uydurabilir.

Formun arka yüzünde çevrenin genişletilmesi mekanı ve ilişkilendirebileceği nesneleri birlikte kullanabilmesi açısından önemli ancak kompozisyonun yeteneği değerlendirmede ölçü olamayacağını düşünüyorum. Derinliği gözlemlemek açısından ise gerekli olduğunu düşünüyorum.

17. yılım

Çalışmada öğrencinin ürettiği biçimler yaratıcı ve estetik çıkarımlar ortaya koymuştur.

Genel yaratıcılıkta buluşsal ve çağrışımsal çizimler yapılmıştır.

Ölçekteki bütün görevler değerlendirilerek çok sayıda yaratıcı tasarımlar yapılmıştır.

Çoğunlukla doğadan yola çıkılarak yapılan çalışmalar öğrencinin belleğinden yaka çıkarımlar yaptığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Eğer doğa çağrışımları ve somut biçimler dışında soyut ve özgün yeni formlar tasarlarsa bu öğrencinin daha buluşsal düzeydeğe sonucunu doğurabilir.

Sanatsal yaratıcılık kapsamında da öğrenci kendi yaş ve gelişme basamaklarına göre değerlendirilmeli. Kendi basamağının üzerinde bir çizgi ve tasarım ortaya koyan öğrenciler daha yaratıcı olarak değerlendirilebilir.

16. yıl.

– Yaratıcılıkta hareket, farklı düşünebilme, ilk akla gelen değilde yaşıtlarına göre orjinal düşünebilmesi yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkarır.

Ayrıntıları yapabilmek ayırtedici bir özellik diye düşünüyorum. Yapılan bu ölçek yaratıcılığı ölçer diye düşünüyorum.

Yaratıcılıkla ilgili profesyonel çalışmalar yapmadığım için farklı yaklaşımlar konusunda fazla ~~yorum~~ yorum yapamıyorum.

Yaş gruplarına göre derinlik, kompozisyon kurallarını verebilmenin önemli olduğunu düşünüyorum.

Meslekte 15. yılım

Değerli alan uzmanı;

Aşağıda bulunan liste Görsel Sanatlar alanında yapılacak bir tanılama sınavında kullanılacak kıstasların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizce; görsel alanda yapılan bir çalışmanın değerlendirilmesi için aşağıdaki kıstaslardan hangisi ya da hangilerinin kullanımı çalışmanın en doğru değerlendirilmesini sağlar. Listede olmayan kıstas önerilerinizi diğer kısmından ekleyebilirsiniz. Öneri ve görüşleriniz bu çalışmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Teşekkürler..

Songül Esin EROL

1. Çizgi Niteliği
2. Tasarım
3. Kompozisyon
4. Oran-Orantı
5. Özgünlük
6. Yaratıcılık
7. Bütünlük
8. Algısını ifade gücü
9. Şekil-Zemin Anlatımları
10. Perspektif
11. Hareket
12. Akıcı Düşünme Becerisi
13. Esnek Düşünme Becerisi

Diğer; ....., ..., ..., ...,
....., ..., ..., ...

1.2. 3. ve 4. Sınıflar için önerdiğiniz kıstaslar ve yüzdelik oranlar;

%10 -- Çizgi Niteliği
%20 -- Kompozisyon
%20 -- Oran - Orantı
%10 -- Özgünlük
%10 -- Yaratıcılık
%20 -- Perspektif
%10 -- Hareket

Değerli alan uzmanı;

Aşağıda bulunan liste Görsel Sanatlar alanında yapılacak bir tanılama sınavında kullanılacak kıstasların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizce; görsel alanda yapılan bir çalışmanın değerlendirilmesi için aşağıdaki kıstaslardan hangisi ya da hangilerinin kullanımı çalışmanın en doğru değerlendirilmesini sağlar. Listede olmayan kıstas önerilerinizi diğer kısmından ekleyebilirsiniz. Öneri ve görüşleriniz bu çalışmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Teşekkürler..

Songül Esin EROL

1. Çizgi Niteliği
2. Tasarım
3. Kompozisyon
4. Oran-Orantı
5. Özgünlük
6. Yaratıcılık
7. Bütünlük
8. Algısını ifade gücü
9. Şekil-Zemin Anlatımları
10. Perspektiif
11. Hareket
12. Akıcı Düşünme Becerisi
13. Esnek Düşünme Becerisi

Diğer; ....., ..., ..., ...,

....., ..., ..., ...

1.2. 3. ve 4. Sınıflar için önerdiğiniz kıstaslar ve yüzdelik oranlar;

%10--Çizgi Netliği

%20--Kompozisyon

%10--Oran / Orantı

%20--Özgünlük

%20--Renk (Algısını ifade gücü)

%.....--.....

%.....--.....

Değerli alan uzmanı;

Aşağıda bulunan liste Görsel Sanatlar alanında yapılacak bir tanılama sınavında kullanılacak kıstasların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizce; görsel alanda yapılan bir çalışmanın değerlendirilmesi için aşağıdaki kıstaslardan hangisi ya da hangilerinin kullanımı çalışmanın en doğru değerlendirilmesini sağlar. Listede olmayan kıstas önerilerinizi diğer kısmından ekleyebilirsiniz. Öneri ve görüşleriniz bu çalışmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Teşekkürler..

Songül Esin EROL

1. Çizgi Niteliği
2. Tasarım
3. Kompozisyon
4. Oran-Orantı
5. Özgünlük
6. Yaratıcılık
7. Bütünlük
8. Algısını ifade gücü
9. Şekil-Zemin Anlatımları
10. Perspektiif
11. Hareket
12. Akıcı Düşünme Becerisi
13. Esnek Düşünme Becerisi

Diğer; ....., ..., ..., ...,

....., ..., ..., ...

1.2. 3. ve 4. Sınıflar için önerdiğiniz kıstaslar ve yüzdelik oranlar;

%..20..-- Kompozisyon.....

%..10..-- Özgünlük.....

%..10..-- Yaratıcılık.....

%..20..-- Çizgi niteliği.....

%..20..-- Perspektif.....

%..20..-- Oran-Orantı.....

%.....--.....

Değerli alan uzmanı;

Aşağıda bulunan liste Görsel Sanatlar alanında yapılacak bir tanılama sınavında kullanılacak kıstasların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizce; görsel alanda yapılan bir çalışmanın değerlendirilmesi için aşağıdaki kıstaslardan hangisi ya da hangilerinin kullanımı çalışmanın en doğru değerlendirilmesini sağlar. Listede olmayan kıstas önerilerinizi diğer kısmından ekleyebilirsiniz. Öneri ve görüşleriniz bu çalışmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Teşekkürler..

Songül Esin EROL

1. Çizgi Niteliği
2. Tasarım
3. Kompozisyon
4. Oran-Orantı
5. Özgünlük
6. Yaratıcılık
7. Bütünlük
8. Algısını ifade gücü
9. Şekil-Zemin Anlatımları
10. Perspektiif
11. Hareket
12. Akıcı Düşünme Becerisi
13. Esnek Düşünme Becerisi

Diğer; ....., ..., ..., ...,
.....

1.2. 3. ve 4. Sınıflar için önerdiğiniz kıstaslar ve yüzdelik oranlar;

%..25..-..Kompozisyon.....
%..25..-..Oran-Orantı.....
%..25..-..Özgünlük.....
%..25..-..Algısını ifade gücü..
%.....-.....
%.....-.....
%.....-.....

Değerli alan uzmanı;

Aşağıda bulunan liste Görsel Sanatlar alanında yapılacak bir tanılama sınavında kullanılacak kıstasların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizce; görsel alanda yapılan bir çalışmanın değerlendirilmesi için aşağıdaki kıstaslardan hangisi ya da hangilerinin kullanımı çalışmanın en doğru değerlendirilmesini sağlar. Listede olmayan kıstas önerilerinizi diğer kısmından ekleyebilirsiniz. Öneri ve görüşleriniz bu çalışmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Teşekkürler..

Songül Esin EROL

1. Çizgi Niteliği
2. Tasarım
3. Kompozisyon
4. Oran-Orantı
5. Özgünlük
6. Yaratıcılık
7. İfade Gücü
8. Bütünlük
9. Algı gücü
10. Şekil-Zemin Anlatımları
11. Perspektiif
12. Hareket
13. Akıcı Düşünme Becerisi
14. Esnek Düşünme Becerisi

Diğer; ....., ..., ..., ...,
....., ..., ..., ...

1.2. ve 3. Sınıflar için önerdiğiniz kıstaslar ve yüzdelik oranlar;

%20--Tasarım
%10--Özgünlük
%10--Oran + Orantı
%10--Algı gücü
%10--Kompozisyon
%.....--.....
%.....--.....

Değerli alan uzmanı;

Aşağıda bulunan liste Görsel Sanatlar alanında yapılacak bir tanılama sınavında kullanılacak kıstasların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizce; görsel alanda yapılan bir çalışmanın değerlendirilmesi için aşağıdaki kıstaslardan hangisi ya da hangilerinin kullanımı çalışmanın en doğru değerlendirilmesini sağlar. Listede olmayan kıstas önerilerinizi diğer kısmından ekleyebilirsiniz. Öneri ve görüşleriniz bu çalışmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Teşekkürler..

Songül Esin EROL

1. Çizgi Niteliği
2. Tasarım
3. Kompozisyon
4. Oran-Orantı
5. Özgünlük
6. Yaratıcılık
7. Bütünlük
8. Algısını ifade gücü
9. Şekil-Zemin Anlatımları
10. Perspektiif
11. Hareket
12. Akıcı Düşünme Becerisi
13. Esnek Düşünme Becerisi

Diğer; ....., ..., ..., ...,
.....,.....,.....,.....

1.2. 3. ve 4. Sınıflar için önerdiğiniz kıstaslar ve yüzdelik oranlar;

%..20..-..Kompozisyon.....
%..20..-..Oran—Orant.....
%..20..-..Perspektif.....
%..20..-..Yaratıcılık.....
%..10..-..Çizgi nitelği.....
%..10..-..Hareket.....
%.....-.....

Ek-4. ***İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin belgesi***

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 88074293/605.01/12223671 01.11.2016
Konu : Araştırma Projesi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğünün 19/10/2016 tarih ve E.123084 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Songül Esin EROL' un "Sanatsal Yaratıcılığın Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Önerisi" başlıklı tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../10/2016

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a3ac-1a90-3ab4-bbc1-26e9 kodu ile teyit edilebilir.

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Songül Esin EROL
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Meserret İnel İlkokulu ve Ticaret Borsası İlkokulu
Araştırmanın Konusu	Sanatsal Yaratıcılığın Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Önerisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	SOYAD Ölçeği Genel Yaratıcılığı Değerlendirme Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

NOT: Geliştirilen ölçeğin farklı gruplara uygulanabilmesi için kurumumuzdan tekrar izin alınması gerekmektedir.

KOMİSYON

27/10/2016

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

Ek- 5 Esneklik boyutu tür sayısı puanlama anahtarı

ÖĞRENCİ KODU			TÜR SAYISI		
UZAYA DAİR	HAYVANLARA DAİR	TAŞITLARA DAİR	VÜCUDA DAİR	EV EŞYALARI	KİŞİSEL EŞYALAR
OYUNA DAİR	OKULA DAİR	HAYAL ÜRÜNÜ	ROBOT	ÇİZGİ FİLM	BİTKİ
HARFLER	SAYILAR	NOKTALAMA İŞARETLERİ	DOĞAYA DAİR	GEOMETRİK ŞEKİLLER	EL ALETLERİ (HIRDAVAT
SPORA DAİR	SANATA DAİR	YAPI	MADEN	MESLEKLER	ÖLÇME ARAÇLARI
KESİCİ VE PATLAYICI MADDELER	YİYECEK İÇECEK TÜRLERİ	KAĞIT İŞLERİ	ENGELLİ	KRALİYET	İLKYARDIM
DİĞER	DİĞER	DİĞER	DİĞER	DİĞER	DİĞER

Ek-6 Sanatsal alanda tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar

	Biçimler	Bilsem Öğrencileri	Tanılanmamış Öğrenciler
1.		Sarmal, Salyangoz, Kedi, Salyangoz kabuğu, Dönen merdiven, Salyangoz, Kertenkele, Çocuğun Gözü, Bıyık, Deniz kabuğu, Salyangoz, Salyangoz, Adam, Üllümünati, Kelebek, Şapkalı kadın, Salyangoz, Sümüklü böcek, Fare, Yoyo, Olta undaki solucan yemi, Şeker, Ahenkle dalgalanan dolgun saçlar	Salyangoz, Şeker, Salyangoz, Keçi, Çiçek, Salyangoz, Salyangoz, Hedef, Çiçek, Bir kuyu, Sümüklü Böcek, Çiçekli halka, Salyangoz, Salyangoz, Kafa döndürücü, Salyangoz, Solucan, Fil, Solucan
2.		Yay, Burun, Burun, Sonsuzluk, Gözlük, Kayak gözlüğü, Yalnızca bir gölük, **Köpek**, Martılar, Tatlı çocuk, Yonca, Uzaylı gözlüğü, Dostlar, **Köpek**, Cool, **Sarhoş tavşan**, Yedi, **Köpek, Köpek**, Hindistan cevizi içeceği, Güneş gözlüğü, Gözlük takmış yüz, Yüz, Birleşen kirazlar, Burun, Ters duran fare	Diş, Kemik, Su gözlüğü, **Fok**, Yonca, Dondurma, Mayo, Gözlük, Gözlük, Gözlük, B harfi, Bir güneş gözlüğü, Kelebek, Kelebek kanadı, **Fil burnu**, Deniz gözlüğü, 3, Gözlük, Yüz şekli, Karikatür,
3.		Dünya, Ying yang, Kafa, Kırık gözlüklü Harry Potter, Barış sembolü, Lolipop, Lastik, Yüz, Kamera, Satürn olmayan halkalı gezegen, İnsan kafası, Kung-fu, Palantir, Gitar, Top, Google crome amblemi, Dünya, Misket,	Tenis topu, Top, Top, Misket, Top, Çatlayan kış kabağı, Ejderha Çizgileri, Sakallı top, Bir top, Patlamış top, Basket topu, Top, Kırık taş, Top, Dünya, Top, Dünya, Top,

		Papağan, Yingyang, Ayı, Voleybol topu, Yoyo, Şaşkın insan, Göz	Göz, Dünya
4.		Boks torbası, Adam asmaca, Çöp adam, At arabası, Yıkılan ev, Makine kolu, Kiraz, Doreaman, Phinas, Maymun, Ağaca asılı tekerlek salıncak, Trafik ışığı, Kuş, Saat, Kirpi, MJ, İsa, Yavru kuş, Atom, Yarasa, Adam asmaca, Vinç, Kurdela, Asılmış adam, Elinde kaskını taşıyan bir motorcu, Sokak lambası, Bowling oynayan çöp adam	Adam asmaca, Kiraz, Masada ders çalışan çocuk, Solar sistemi, Fiyonk, Kurdela, Üzülmüş çiçek, Kiraz, Kiraz, Oturan çöp adam, Üçgen adam, Bir kiraz, Simetriler, Elinde top tutan çocuk, Çöp adam, Açı modeli, Kupa, Kiraz, Cüce
5.		Amca, Yağmur, Fil eli, Üç yapraklı yonca, Çiçek, Tutmalı gözlük, Musluklar, Yağmur, Kuğular, Uzaylı bayrağı, Yılan, Penguenler, Dondurma, Lotus, Sıcak, Gözlük, Roket, Bitki, Yaprak, Su aygırı, Üzgün kız, Papatya, Dürbün, Ada, Mor bir çiçek	Yengeç, Çiçek, Gözlük, Papatya, Gözlük, Papatya, Gözlük, Gözlük, Gözlüklü yüz, Şemsiye, Ev süsü, Gözlük, Gözlük, Çiçek, Solmuş çiçek, Gözlük, Elbise, Gül
6.		Yüz, Yarasa, Mutlu, Batman logosu, Aşağıya bakan kuş, Üzgün yüz, Elma ve armut, Mayo(Külot), Kum saati, Penguen, Çiçek, Bir düşünce hali, Ateş böceği, Gülen yüz, Çiçek, Baykuş, Tişört, Kadın, Mayolu kadın, Tilki, Yüz, Dudak, İki başlı ejderha, Masa	Meme, Pantolon, Kalp, Bir çocuk, Mayo, Elbisem, Elbise, Mayo, Elbise, Kadın, Üçgen, Bir gözlük, Bebek, Kuş, Çiçek, Kanat, Yarasa, Yüz, Ağız, Yarasa

		lambası, Bir arı	
7.		Bıyıklı adam, Çiçek, Gemi, Gitar, Pencere, 2+2=4, Kitap, Çiçek, At, Vazo, Kağıt, Havluluk, Kılıç, Terazi, İtalyan, Çapa, Sudaki fil, Pencere, Kaktüs, Şapka, Papaz, 2+4, Sakallı ve kel dede, Askı, Poz kesen bir manken	İnsan yüzü, Dalda kuş, Antenin telinde solucan, Lamba direği, Ev, Oklar saplanmış kalp, Gül, uçan leylek, Te yaptım, Bir demir başlık, Kılıç, Süslü kürek, Güzel kız, İnsan çiçek
8.		Çiçek, Dönme dolap, Kedi, Lamba, Çiçekteki civciv, Robot, Tavşan, Pilot(Şapka), Uzaktan kumandalı araba, Sincap, Fare, Açan çiçek oyuncağı, El yapımı helikopter, Anahtar, Mutant tavşan, Slapi, Tavşan, Askılık, Pinpon, Yaratıkcık, Bir çocuğun resmi, Kozalak, Çiçek, Çiçek, Tel Ali, Tiyatro	Robot, Anahtar, Papatya, Kürek, Çiçek, Çoklu bitki, Pervane, Kız, Bir çiçek, Gülen yüz, Vantilatör, Toplama işlemi, Ayı, Şaşkın adam, Kiraz, kedi, Hemster, Papatya, Çiçek, Asker
9.		Mayın, Kiraz, Engelli bir adam, Kelebek, Anlaşamayanlar, Arı, Korsan kancası, Palyaço, Fare, Bir vazo, Askılık, Teniz, Arı kafası, Opera, Peter Pan, Olta ucu, Şaşkın aydede, Orak, İğneye Tutturulmuş kolye, Dil çıkaran adam, Kızgın bir insan, Böcek, Tombul adam, Tekerlekli sandalyede bir çocuk, Olta ucundaki kanca, Çılgın bilim adamı	Uzaylı, Salyangoz, Top, Bağıran adam, Süs, Alfabetik, Çıngırak, Ğ harfi, Oturan engelli, Göbekli adam, Kumanda, Tekerlekli sandalyede Çocuk, Beş, Kanca, Elma, İnsan, Karikatür

10.		Kalp, Kalp, Kalp, Çiçek, Çiçek, Meyveler, İki dağ arasındaki güneş, Uyku, Fil, İnsan, Çocuk, Açan bir çiçek, Kalp, Dağlar, Siyah beyefendi, Kylie jenner, Esbilsem, Paraşüt, Deli biber, Matruşka, Fidan, 2 insan, Kelebek, Şemsiye, Yumurtalar, Karlı dağlar	Ağaç, Çöp adam, Elbise, Bir bitki, Bluz, Straplez, Çiçek, Kırık kalp, Ay ve yıldız, Elbise, Ağaçlı y, Çiçek, Bitki, Fidan, Dondurma, Uçan balon, Çiçek, Ağaç, Çiçek
11.		Ok, Şemsiye, Uydu, Sandalyeye oturan kadın, Anahtar, Çanak anten, Köpek, Dönmek, Yarasa, Teletabi, Madalya, Şapkalı adam, Kılçık, Kurt adam, Korkuluk, Anten, Anten, Tek tekerlekli bisiklet, Balık, Uçan yumruk, Hokkabaz, Boğumlu tırtıl, Aslan	İnek, Tek tekerli bisiklet, Telin yanında top, Anahtar, Çöp adam, Şeker, Çocuk, Dört kolu olan adam, Ters adam, Sandalye, Deniz çapası, Ellerinin üstünde insan, Tek tekerlekli bisiklet, Anahtar deliği, Yüz
12.		Araba, Elbise, Kitap, Vazo, Özgür kız, Rüzgardaki ağaç, Televizyon, Balinanın üstünde kayık, Tren, Denizde yelkenli, Kuş, Elf ayağı, Ütü, Ayakkabı, Superman, Elmas, Hacı hayalet, Elbise, Saksılı balina, Çiçekli mezar, Kafa, Kalp çıkartması, Araba, Süper bir kahraman, Pelerin, Film galasındaki oyuncu,	Krampon, Vazo, Çöp kovası, Şarkı söyleyen penguen, Elbise, Gelinlik, Gemi, Vazo, Sürahi, Uçan elbise, Bardak, Suluk, Ütü, Vazonun içinde çiçek, Kadın eteği, Kale maçı, Kıyma makin, Sürahi, Elbise
13.		Elektrik değirmeni, Dolap, Kitap, Uydu, Bina, Tel, Konteynır, Üçgen ev, Kilise, Çita, Uydular, Ev, Ev, İşaret,	Araba yolu, Anten, Anten, Gemi enkazı, Karton, Duvar, Anten, Kitap, Uzaylı, Bir

		Apartman, Kim Kardashian, Gemi, Ayna, Uçurtma, Kabe, Levhalar, Hediye, Üç boyutlu dikdörtgen prizma, elektrik direği, Kutu, Gizli bahçe,	uçurtma, Kadın, Depo, Kaydırak, Tabela, Kutu, Şemsiye, Şemsiye
14.		Astronot, Hücre, Yıldız, Yingyang, Denizdeki kral, Koşan ayak, Kaktüs, Kulak, Pearcingli kulak, Adam, İyiliği ve kötülüğü içinde bulunduran güneş, Diken batmış kulak, Rockçu adam, Kask, Karides, Fil burnu, Salyangoz, Bilgisayar, Çiçekli kulak, Astronot, Fil, Yelpaze, Tutmuş el, Güneş tutuyormuş gibi, Yengeçvari bir hayvan, Kirpi, Yan duran Ahtapot,	Güneş, Güneş, Kapsül, Bağıran kız, Ampül, Güneş, Yarısı gitmiş güneş, E harfi, Güneş, Aydede, Bir fener, Kaplumbağa, Çizgili, Göz Güneş, Salyangoz, Güneş , Güneş , Yılan
15.		Uçurtma, Kuş kafası, Uçurtma, Ev, Harry Potter, Ceket yakası, Kum saati, Kuş, Uçan kağıt uçaklar, Tavşan, Kuş, Süsleme, Kalem, Ok, Robot, Ölüm yadigarları, Navigasyon, Kuş, Yelkenli, Elmas, Elmas, Üçgen balon, Piramit, Civciv, Tagram, Baykuş	Canavar uçurtma, Kum saati, Dil çıkartan çocuk, Ok, Uçurtma, Uçak, Uçurtma, Bölünmüş üçgen, Bir uçak, Altıgen, Oklara yön, Baklava, Kare, Uçurtma
16.		Göl, Dondurma, Piramit, Mızrak, Bill Chipper, Matkap, Kalem, Dart, Perspektifiyle çizilmiş bir sokak, Kalem, Tatlış bir insan, İllümünate, İlümünati (sporda) , Piramit, İllü, Tölölö	Bayrak, Dağ, Biçimli üçgen, Piramit, Evin çatısı, Piramit, Üçgen, Üçgen elbise, A yaptım, Bir üçgen, Tahterevalli, Kaydırak ve Salıncaklar,

		(dondurma çizmiş), Meereen, Odunlu yol, Piramit, Kokteyl, Şapka, Yanardağ, Piramit, Kalem, Tren ve ray, Makas, Kalem	Çizgili üçgen, Üçgen, Piramit, Mısır kulesi, Merdiven, Piramit
17.		Çapa, Düdük, Beş, Bot, Mantar, Bot, Beş rakamı, Ağız, Çocuk, Hamile bir kadın, Demir batmış tren, Plant vs Zombie 2, Hançer, Dikenli uçurum, Major, Ejderha, Flappybird, Resim, Hades, Kuş, Spor yapan bir kadın, Tren, Kamçı, Kılıç balığı, Oyun, Yan duran pelikan	De, Ev bahçesi, Müzik molası, Tank, Tavşan, E işareti, Çadır, Çanta, Rakamdan beş, Çaydanlık, Yüz, Telsiz, Askı, Tavşan
18.		Küpe, Köpek kafası, Bıyıklı adam, Anne karnı, Kanca, Kol, Kedi, Kedi Kedi, Kedicik, Vinç, Salyangoz, Eldiven, Fırlatan koltuk, Gilbır tak(kayuu), Yılan, Böcek, Ejderha, Kedi, Üzgün solucan; Boks eldiveni, Kol ve eldiven, Yılan, Palyaço, Oyun, İntihar eden adam	Salyangoz, Bir hayvan, Bebek, Kabuğundan çıkmış salyangoz, Yatan çocuk, Bir sümüklü böcek, Adam, Uyuyan bebek, Çıngıraklı yılan, Kulaklık, Bebekli anne, Leylek, Topa bağlı solucan, Bir adam, Şapka
19.		Spor araba, Ana yönler ara yönler, Saat, Piramit, Navigasyon, Tekne, Zıpkın, Sağ, Dinazor, Yelkenli, Trafik Levhası, Köpek, Kalkan, Saat, Pelikan, Mücevher, Kuşbakış, Sepet, Rüzgar horozu, Perspektifli çamaşır makinesi, Mont, Ok ve yay, Motorlu su	Ok işareti, Yön, Dar açı, Ok, Kavanoz, Kap, Yön tabelaları, Biçim simetri, Uçak kanatları, Ok, Kuş kafası, İki taraflı ok işareti, Şimşek, Trafik tabelası, Yön gösterme

		aracı, Yol tarifi	
20.		Simit, Göz, Göz, Tart, Uzay ve dünya katmanları, Davul, Göz, Simit, Göz, Yoyo, Dart, Okçuluk, Tekerlek, Bir kutu donat, Pokemon, Sauron, Minyon, Tekerlek, Donat, Lolipop, Göz, Gözlük, Ufo, tepeden bakılan kalem, Simit, Hedef tahtası	Araba tekerleği, Şişik tekerlek, Sihirli uçan göz, Vurma tahtası, Mıknatıs, Araba tekerleği, Tek göz, Donat, Dart tahtası, Top, Uçurtma, Göz, Yuvarlak şemsiye, Güneş, Bir tekerlek, Tekerlek, Göz, Saat, Tekerlek, Gemi simidi
21.		Ev, Şal, Ev, Kaydırak, Komik fare, E harfi, Başı kapatarak, Balina, Kaydırak, Burun karıştıran adam, Ok ve yay, Yemek taşıyan garson, Sigara içen adam, Yaratık, Sırıtan adam, Dinazor, Küpe, Çanta, Domuz, Sümük parçası, Kurdele	Denize atılan, Yamuk bir ütü, Kupa, Gece lambası, Dağ, Oval çadır, Le ye benziyor, Bir yastık, Dağlar, Kapalı kapı, Gergedan, Ev
22.		Abaküs, 8 simetrisi, Para, Çello, Kazığa dolanan yılan, Kukla çubuğu, Para, Direğe dolanmış yılan, Çello, Meşaleye dolanmış yılan, Sağlık bakanlığı sembolü, Para, İş bankası, Dolar, Kılıçlanan canlı hemır, Dolar, Etiket, Kolye-bilezik, Amblem, Sevinç, Para, İş bankası, Para	Bankanın adı, Dolar, Biçim, Sonsuzluk işareti, Simetrik biçim, Para torbası, Simetri, Kelebek, Beşe bölünmüş, Bir para kutusu, Tırtıl, Ördek, Silah, Banka, Sonsuz işareti
23.		Kupa, Ağırlık, Yapboz parçası, Kamera, Yapboz, Bebek, Kulak, Atayurt'un coğrafyacısı, Yapboz parçası, Mide, Piyon, İnsan,	Değişik armut, Ters vazo, Kupa, Yapboz parçası, Beş, Damga, Yapboz parçası, Çay

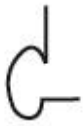
		Küpeli kulak, Kelebek, Mancınık, Pet şişeden dökülen su, Salvador Dali, Çocuk, Anahtar deliği, Tavşan, Kilit, Ayakkabı, Boks eldiveni, Kulak,	bardağı, Ayakkabı, Koltuk, Bir yapboz parçası, Boru kaydırak, Kupa, Çiçeklik, İskelet, Yatak
24.		Sos oyunu, xox çizelgesi, Kız, Xox, Oyunu kazanan, Mikroçip, xox, Kapı, Balık, Yaratık, Oyun, Satranç tahtası, Ahtapot, Buzlu cam, Bir evin girişi, Sos oyunu, Sos, Turta(Kuşbakışı), Ecem kazanır (Sos oyunu çizilmiş), Karın kası, Kareli defter, Minecraft, Kek oyunu, Hediye	Kareler, İks Q İks, Oyun, Sos, Kareler, Kareler, Sos oyunu, Matematik defterinin bir parçası, Kutucuk, Uçurtma, Halı, Oyun, Telefon, Parmaklık, Ev, Pencere, Küp
25.		Kazma, Nota, Bacak, Uzaylı, Enstrüman çalmak, Silah, Golf sopası, Uçan çocuk kafası, Müzik, Küçük prens, Dolap, Yonca, Balon şişirme, Dans eden kovboy ayakları, Kurbağa, Frankesteine, Golf sopası, Nota, Burun, Elleri cebinde büyük ayaklı adam, Takma kanatlarla uçan insan, Gökhan hocanın yaptırdığı damla çalışması, Hayalet, Kadın, Ayak, Çizgi çalışması, Ayakkabı	Sol notası, Ayakkabı, Orkide, De, Bot, Nota, Ayakkabı, Bacak, Papatya, Nota, Mikrofon, Nota, Müzik notası, Bir ayak, Ayak, Elektrikli testere, Ayak, Nota, b harfi
26.		Bilezik, Kardan adam, Kardan adam, Kardan adam, Profil, Kardan adam kayarken, Kardan adam, Kardan adam, Kardan adam, Kardan adam, Kardan	Yarım sekiz, Kardan adam, Abaküs, Yüz, Kardan adam, Kolye, Kardan adam, Kardan adam, Koca gözlü

		adam, Yüz, Kardan adam, Kar adam, Kardan adam, Yaratık, Yumurta kafa, Bezelyeler, Kardan adam, Canavar, Kardan adam, Firuno, Nicki Minaj, Arı, Kardan adam, Kardan adam	canavar, Sekiz, Gözlük, Çiçek, Kardan adam, Bir yüz, Sos oyunu, Kardan adam, Kardan adam, Kardan adam, Kardan adam
27.		Direksiyon, İnsan, İnsan, Dinlenmek, Profil, Şapkalı çocuk, Meteor, Kurdela, Frodo ve yüzük, Gokumsu, Yan hakem, Fiyonk, Profil simgesi, Kaptan kanca, Msn, Deniz kızı, Adam, Perde, Bilmiyorum(Çocuk), Tam deliğe girmek üzereyken durmuş golf topu, Örümcek, İnsan, Uçak, Kara burunlu köpek, Doremon,	Kardan adam, Yarım insan, Yüzük, Yüzük, Yüzük, Yüzük, Kıskaç, Oyuncak, Stetoskop, Çocuk, İnsan, Bir insan, Kardan adam, Dev dondurma, İnsan, Kral, İnsan
28.		Cadde, Pi sayısı, Romen rakamları, Şapkadaki tavşan, Konuşma tahtı, Anıtkabir, Anıtkabir, Kolay, Merdiven, Işın kılıcı, Piyano, Vampir süngerbob, Mutfak, Kızınca kırışıklık olması, Salıncak, Kadeh, Tofaş, Kucak, Sütun, Şeytan, Emoji	Selanik, T harfi, Kapı, Kanepe, Zengin adam, Bir hapishane, Pencere, Çoraptan, Okul çantası, Çekiç, Kutu, Blok, Ev, Sos, Kapı
29.		Stetoskop, Dakga, Weirdo, Miley Cyrus, Baymax, Lale, Uçma şapkası, Su kulacı, Sapan, Kedi, Tavuk, Balık, Pompa, Köpek, Bardaktan dökülen su, Gül, Bir arı, Pompa, 3 çatallı mızrak,	Zil, Köprü, Bardak, Saç kurutma, Sapan, Sapan, Bir banyo musluğu, U key gibi, Bardak, Stetoskop, Pompa, Sapan, Lale, İnsan

30.		Yıldırım, Merdiven inen ayak, Araba, Nota, Soru işareti, Kaydırak, Kahve fincanı, Harry'nin yarası, Tabak, Y harfi, Beş, Cip(Jeep), İngiliz anahtarı, Kopeş(Silah), Uzay gemisi, Satır, Şimşek, Balta, Zeus'un şimşeği, Why you do this?, Çok yaşa Hitler, Koltuk	Eldiven, Kalem defter, Gemi, Merdiven, Şimşek işareti, Bir müzik işareti, Kedi, Bıçak, Silah, El, Bıçak, Bıçak, Dikdörtgen
31.		Çiçek, Rüzgar gülü, Yaprak, Yaprak, Halatla yakalanmış adam, Kızgın kız, Maske, Çiçek, Fil, Baykuş, Kovboy ipi, Peygamber böceği, Smile, Tavuk eti, Şaşkın, Aziz Ecem, Başak, Araba	Çiçek balon, Balon, Balık, Kelebek, Tekerlekli salıncak, Bir hayvan, Kırık kalp, Saç tokası, Yağmur damlası, Yaprak, Baykuş, Balon, Kedi gözü, Tülbent, Uzaylı
32.		Gözün yapısı, O kaslı bir kedi mi?, Çirkin ördek yavrusu, Japon, Peruklu adam, Televizyon, Şeytan, Öten kuş, Yaşlı kadın, Ağzını açmış kuş, Mantar(kız), Kızgın nine, Tilki, Koltuk, Canavar, Uzay gemisi	Ay ve yıldız, Ay yıldız, Kedi Oyuncak, Dikenli ay, Dikenli mantar, Bir dikenli balık, Canavar, Şapkalı insan, Ürkütücü insan, Isırılmış kaktüs meyvesi, Taç, Ay dede, Yüz, Palamut
33.		Hediye, Pota, Sek sek, File, Oyun(sudoku), Mangal, Kalem tutan pençe, Ağaçtaki yılan, Piknik örtüsü, Hastag, Bulmaca, Telefondaki tuş, x-o oyunu,	Yapboz, Yol, Kule, Satranç, Bir oyun, Anten, Demir yolu, Sos oyunu, Defter, Top, Sos
34.		Euro, Düşen saksı, Kumbara, Euro, Çiçek, Isıtıcı, Kaplan,	Kelebek, Sigara, Yumurta, Eşşek, Bir ikili,

		Euro, Keman, Tek (göz), Kalemtraş ve kalem, Gitar, Mikrofon, Kulağında küpe olan bir insan, Robot	Ağaç, Ağaç, İçine çubuk giren top, İçecek, Yüz
35.		Merdiven-ev, Kalp atış göstergesi, Çanta, Basamak, Çiftlik(ev), Deney tüpleri, Rampa, Gemi, Elektrik direği, Grafik, Küp, Sandalye, Finans tablosu, Adam asmaca, Yakışıklı Utku'nun boğası, Bim'den yok etme, Yamalı kumaş	E, Merdiven, F harfi, Kitap, Dolap, Apartman, F harfi, Tetris oyunu, Tuğla, Sos
36.		İrlanda, Emzik, İnsan, At ayağı, Uzaylılar, İnsan, Dark reid, Tek takılan uçan balon, Kadın, Aile, İnsan, Nal, Ören bayan, Mıknatıs, Bir kız	Şapka, İnsan kafası, Balon, Gözlüklü insan, Ölmüş adam, Bir insan yüzü, Palyaço şapkası, İnsan, İnsan, Nal, Robot, Portakal, Balon, İnsan
37.		Kolye, Alevli şort, Kelebek, Bir vapur, Vampir dişi, Hawaii kolyesi, Kedi, Ekmek yiyen adam, Okullu çocuk, Şapkalı yarasa, Suda yansıyan iki dağ, Dinozor, Smile 2, Şimşek, Stark hanesi bayrakları, Güneş gözlüğü, Tüylü tip, Kız, Vampir dişi, Vampir dişi, Ağaç	Kadın südyeni, E ve M harfi, Simetri, Dağ, Kedi, Bir göz, Ters Me, Dağ, Uçurtma, Sarkıtlar, Dağ, Yıldız, Mart
38.		Monitör, Kayalık dağ, Dağ, Kalp grafiği, Kadın, Nabız, Spider man, Hayat, Kaya çizgisi, Kalp atışı, Nefes, Ameliyatta ki kalp aleti, Kırık kalp, Kardiyografi	Kalp atışı, Elbise, Kum saati, Deprem, Kriz işareti, Bir M harfi, Çaydanlık, Kuşlar, Ölüm çizgileri, Kalp grafiği,

		cihazı, Dağlar arsında güneş, Ev, Kadın, Kalp grafiği, Dans eden dondurma, Kitap, Kalp atış ölçücü, Kadın	Durum işareti, Tansiyon aleti
39.		Roller coaster, Koca burunlu bir insan, Vie, İmza, Kitap, Baş, Dragon, Vine, Canavar, V harfi, İğne, Şaka sitesi(Vine), Asılmış adam, Baykuş, Yılan, Ördek, Kanguru, Acayip yol, Yay(tel), Kadın	V, V harfi, Köpek, Dört, Tel, Ressam şapkası, İmza, Televizyon
40.		Salyangoz, Ahtapot, Eline bir şey takmış adam, Kaslı çocuk, Suşi, Banyodan yeni çıkmış kadın, Silindir, Yılan balığı, Göz, Köpek, Türk bayrağı, El, Canavar, Genç Osman, Köpek, Savaş topu, Çanta, Makyaj, Yelpaze, Canavar, Asker	Yuvarlak, İp, Altı rakamı, Oy, Emzik, Çiçek, Dokuz, Kap, Deli inek, Sekiz
41.		Kelebek, Çadır, Yön yıldızı, Kelebek, Öpüşen balıklar, Denizde yüzen çocuk ve yansıması, Kum saati, Ayran, Kelebek, Define, Kelepçeli adam, Simetriğe bölünmüş kare, Kimoji, Makarna, Kar tanesi, Kutup yıldızı, Uçurtma, Finans bank logosu, Kum saati	Finansbank, Kar, Kelebek, Ün saati, Telefon tuşu, Bir kum saati, Kum saati, Pusula, İngiliz bayrağı, Yıldız, Aynaya bakan kuş, Kelebek, Yıldız, Çarpı işareti, Diken
42.		Esra hanım paravanı açalım, Jimnastikçi, Kutudaki top, Silah, Salyangoz, Yan duran huysuz tavşan, Araba, Mayo, Bilet,	Bayrak şekli, Yerde top, Güneş, Beyinli insan, Kupa, Roket, Üçgen adam, Ponponlu şapka,

		İllüminati, Karton maymun, Falcı küresi, İnsect, Penceredeki top, Kamyon önü, Gülen yüz, Yataktan kalkmak, Araba, Bölme işareti, Kapı	Masa, İki tahtanın arasında kalmış top, Gülen adam, Cüzdan, Salyangoz, Robot
43.		Karadenizli bir canlı, Araba, Kulak, Fok, Zil, Koca burunlu adam, Gözetleme aleti, Kumanda, Kilitli kapı, Dövüş, İnsan yüzü, Araba motoru, Deniz altı, Maymun kulağı, High-fine, Ejderha, Dambıl, Araba, Mutfak tezgahı, Akciğer, Kuş, Merdiven	D harfi, Araba, Köpek, Araba, Boru vanası, Zil, Silah, d
44.		Kalp atışı, El, Aynanın karşısında iki, Tavus kuşu, Kitap tutacağı, Okla vurulmuş kuğu, Resimde bir kalp, Kuş (kalp), Televizyon koltuğu, Suda batan bot, Dil çıkaran adam, Yıkım topu, Ördek, Temizlik makinesi, Deney tüpü, Gerinen kız, Kalp, Ayakkabı, Atan kalp	Kabuk, Robot, Araba, Peçetelik, Ev, Yıkık ev, Televizyon
45.		Ayakkabı, Salyangoz, Musluk, Keçi, Kaptan Kanca'nın kolu, Diz çökmüş insan, Musluk, J harfi, Elbise askılığı, Klavye, Bisiklet, Olta, Kim Kardasian, Son akşam yemeği, Göz, Dolar, Şemsiye, Mankenin şapkası, Kuş saçı, Uçurtma, Şemsiye	Poşette ekmek, Şemsiye, Pencere, İ harfi, Kapı, Şirin kedi, Kanca, Kaydırak, İnsan, f

46.		Şeytan, Şeytanın mızrağı, Pençeyi tutan bir adam, Mızrak, Arı, Şamdan, Ok, Ağaç, Şeytan, Şeytan mızrağı, Çatal, Çatal, Üçlü mızrak, Trafik levhası, Bisiklet, Elma şekeri, Yay, Duygularla kız, Yaba	Gözlük, Bir anten, Atlet, Çapa, Çatal, Gül, Süpürge dalı, Kaktüs, Kaktüs
47.		Baba koltuğu, Sandalye, Bir koltuk, Bank, Taht, Televizyon, Tembellik, Sandalye, Kırık televizyon, Şapkalı çalışan, Kayak, Boğa, Plaj, Koltuk, Robot, Fener, Sandalye, Robot, Aspiratör	Semaver, eniz atı, Kamyon, Bir koltuk, Fener, Sandalye, Koltuk, Paten, Şapka modeli, Sandalye, Paten, Sandalye, Paten
48.		Bayrak, Kral tacı, Kral adam, Gözlük, Minareli piramit, Kum saati, 6 köşeli yıldız, Melek, Şarkı(kuş), Afiş, Kırık köprü, Pac-Bird, Kum saati, Malefiz, Vücut, Bitki, Kuşak, Mektup kağıdı, Uyuyan kral, Kum saati, Hayalet	2 tane M harfi, Metro, Bebek, Kum saati, Bir ok işareti, Çam ağacı, Kum saati, M harfi, Taç, Civciv, Mektup, Martı, Karenin içinde üçgen
49.		Anne 5 dakika daha, Dondurma, Top, Zil, Denizdeki gemi, Yan duran sokak lambası, Dondurma, Futbol kupası, Uçan adam, Plant vs Zombie, Akordion, Çiçek, Masa lambası, Adam, İnsan, Yanmış ampul,	Tartı, Elbise, Manken kadın, Bir kadın, Gemi, Gemi, Tabağın içinde meyveler, Ses kapalı, Emzik, Meyve tabağı, Televizyon, Zıpzıp top, İnsan gövdesi
50.		İnsan çiçek, Çiçek, Kuş, Çiçek, Deli şapkası, Çiçek, Çiçek, Çiçek, Etekli sinek, Çiçek,	Papatya, Gül, Kız çocuk, Sosis şişi, Üçgen ağaç, Papatya, Kızgın ejderha,

		Nadir bulunan pazartesi sendromu çiçeği, Tema, Kupa, Çiçek, Ok, Robot, Maske	Papatya, Çiçek, Fidan, Çiçek, İnsan
51.		Çocuk, Piramit, Fare, Çitlenmiş piramitler, Diş, Saat kulesi, Alfabesinin yarısı, A harfi, Party hard, Piramit, Dağlar, Tren raylarında uyumak, Piramit, A harfi, Köprü	Üçgen biçim, Kule, Ev yapmak, Fare kafası, Bir helikopter, Yılbaşı ağacı, Yıldız, Dondurma, İllumünati, Mısır kulesi, Kafes, A işareti
52.		Port taşıyan adam, Bardak, Terazi, İnek, Çöp zürafa, Dil, Keçi, Robot, Poseidon bey, Güneş, Otomatik kapı, Dereceli silindir, Çubuğa takılı cam, Merdiven, Tofaş sembolü	Üçgen, Çam ağacı, Bir ok, Üçgen, Üçgen mayo, Pantolon, Kırık üçgen, Kristal şemsiye, Televizyon, Simetrik, Çadır
53.		Saat, Saat, Pişen top, Pacman, Kol saati, Gözlük, Pokemon, Üzgün (ayı), Saat, Yarı sibe yarı normal köpek, Direksiyon, Pokeball, Up, Çocuk oyuncağı, Robot, Abaküs, Harusun gözü, Güneş, Abaküs, Pokeball	Kutunun içinde top, Kol saati, Bit hedef dürbünü, Top, Saat, Robot, Saat, Kol saati, Robot, Fotoğraf, Kol saati, Savaş, Birleşik toplar, Çıngırak
54.		Balina, TL işareti, Pençeli bir adam çiçeği sökmüş, Düşen uçak, Şemsiye, Para(tl), Tl, Para, Para, Bayrak, El, Elektrik direkleri	L harfi, Anten, Bir saz, Kalpli kemer, Kalbe giren ok, Hayalet, TL parası

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Songül Esin EROL

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :Malatya/1982

E-Posta : esinerol44@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Gelişim:

- 2005-2009 İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
- 2000-2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği
- 2012- Devam ediyor, Görsel Sanatlar Öğretmeni , Milli Eğitim Bakanlığı, Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi
- 2008-2012, Görsel Sanatlar Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre İlköğretim Okulu
- 2005-2008, Resim-İş Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Tut Çok Programlı Lisesi

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- 2011, Kitap, Ünalan, H. T., Gültekin, M., Erol, S. E., Türkiye Kaynaklı Sanat Eğitiminde Makale Bibliyografyası (1996-2010), Ankara: Maya Akademi.
- Erol, S. E. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sanat Alanında Değerlendirilmesinde Dünya Genelinde Kullanılan Yöntemler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.* 13(1), 85-93
- 2016/ Karma Sergi, Bursa-Uluşehir Karma Resim Sergisi, Bursa, Göç Müzesi Sanat Galerisi
- 2016/ Karma Sergi, Üretim Bandı 8 Mart Dünya Kadınlar Günü Sergisi, Eskişehir, Kurşunlu Külliyesi Sergi Salonu
- 2012/ Karma Sergi, Bursa Güzel Sanatlar Birliği Derneği Sergisi, Selanik, Mylos Gallery